

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA OGGI

Nuove sfide tra riflessioni
teoriche e proposte operative

Scritti in onore di Paolo E. Balboni

a cura di

Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2018 De Agostini Scuola SpA – Novara
1ª edizione: maggio 2018
Printed in Italy

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

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

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org.

ISBN 9788860085405

Stampa: Micrograf - Mappano (TO)

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2018	2019	2020	2021	2022

Indice

- XI *Introduzione*
di Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta
- 3 PARTE 1 Storia ed epistemologia della glottodidattica/politica linguistica/formazione insegnanti
- 5 CAPITOLO 1 L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica
di Monica Barni, Massimo Vedovelli
- 5 1.1 La contraddizione delle scienze didattico-linguistiche entro le scienze del linguaggio
- 6 1.2 La fondazione di una scienza: epistemologia delle scienze dell'educazione linguistica
- 9 1.3 Etica e scienza dell'educazione linguistica
- 10 Riferimenti bibliografici
- 11 CAPITOLO 2 L'attualità della protoglottodidattica: alcune riflessioni
di Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio
- 12 2.1 Fecondità del principio degli stadi evolutivi di Comenio
- 14 2.2 Comenio: alcuni spunti per una formazione innovativa
- 16 Riferimenti bibliografici
- 19 CAPITOLO 3 Fortune di un veneziano a Torino
di Elisa Corino, Carla Marello, Cristina Onesti
- 19 3.1 Perché questo titolo
- 3.1.1 Quando c'era la glottodidattica, p. 19 – 3.1.2 Quando è diventata Didattica delle lingue moderne, p. 20
- 21 3.2 «Il Balboni»
- 3.2.1 Innovazione e TIC, p. 22 – 3.2.2 Microlingue e CLIL, p. 23
- 24 3.3 La didattica dell'italiano L2/LS
- 25 Riferimenti bibliografici
- 27 CAPITOLO 4 Il criterio territorialista della Legge 482/1999 e la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta
di Paola Desideri
- 27 4.1 Minoranze e diritti linguistici
- 28 4.2 La Legge 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche
- 29 4.3 Rom e Sinti, un popolo «senza voce»: questioni di politica linguistica
- 31 Riferimenti bibliografici
- 33 CAPITOLO 5 L'educazione linguistica è educazione alla pace
di Roberto Dolci
- 33 5.1 Introduzione
- 34 5.2 L'insegnamento linguistico come strumento per la diplomazia culturale
- 35 5.3 Le lingue in guerra

- 37 Riferimenti bibliografici
- 39 CAPITOLO 6 Un altro Quarantotto
di Gianfranco Porcelli
- 41 Riferimenti bibliografici
- 43 CAPITOLO 7 Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere
di Graziano Serragiotto
- 43 7.1 Presupposti «europei» per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue
- 45 7.2 Il nuovo modello di formazione e istruzione permanente in Italia: il FIT
7.2.1 Modalità di accesso al FIT, p. 45 – 7.2.2 Articolazione del percorso FIT, p. 45
- 47 7.3 Conclusioni
- 47 Riferimenti bibliografici
- 49 PARTE 2 Acquisizione e cambiamento linguistici
- 51 CAPITOLO 8 «Brancolio, brancolamento o come c*** si dice». Apprendere a essere imprecisi.
di Elisabetta Bonvino
- 51 8.1 Liste e approssimazione
- 52 8.2 Le liste nella ricerca della parola adeguata
8.2.1 Liste paradigmatiche di ricerca lessicale, p.53 – 8.2.2 Lista di approssimazione concettuale, p.53 – 8.2.3 Lista di approssimazione metalinguistica, p.54
- 54 8.3 La ricerca lessicale in L2
- 55 8.4 Considerazioni didattiche
- 56 Riferimenti bibliografici
- 59 CAPITOLO 9 La complessa natura degli idioms. Aspetti linguistici e psicolinguistici
di Mario Cardona
- 59 9.1 Aspetti linguistici
- 61 9.2 Aspetti psicolinguistici
- 63 Riferimenti bibliografici
- 65 CAPITOLO 10 Creatività e barriere nell'apprendimento linguistico: il ruolo delle variabili individuali
di Paola Celentin
- 65 10.1 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e il *Saper essere*
- 66 10.2 La creatività e il *saper essere*
- 66 10.3 Le barriere alla creatività
- 67 10.4 Una classificazione delle barriere alla creatività
10.4.1 Barriere a carattere affettivo, p.67 – 10.4.2 Barriere a carattere cognitivo, p.67 – 10.4.3 Barriere culturali o sociopsicologiche, p.68
- 68 10.5 Conclusioni
- 69 Riferimenti bibliografici
- 71 Capitolo 11 La motivazione all'apprendimento linguistico: dal Modello socio-educativo all'epoca del *think global, act local*
di Maria Cecilia Luise
- 71 11.1 La motivazione nel Modello Socio-educativo di Gardner
- 72 11.2 Il Periodo Cognitivo-situato
- 73 11.3 La motivazione all'apprendimento linguistico tra *global e global*
- 75 Riferimenti bibliografici
- 77 CAPITOLO 12 Tipo una preposizione: l'italiano parlato sotto la lente d'ingrandimento
di Cecilia Poletto
- 77 12.1 Introduzione
- 78 12.2 Caratteristiche sintattiche della preposizione «tipo»

- 80 12.3 La semantica lessicale di «tipo»
 82 12.4 Conclusione
 83 Riferimenti bibliografici
- 85 **PARTE 3 Approcci e strategie didattiche**
- 87 **CAPITOLO 13** Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare e lavorare
di Elena Ballarin
- 87 13.1 Le microlingue scientifiche e l'ambito epistemologico
 13.1.1 Microlingua scientifica *versus* lingua accademica, p.88 – 13.1.2 Microlingua scientifica *versus* CLIL, p.89
- 90 13.2 Le microlingue disciplinari e i soggetti asimmetrici
 13.2.1 Strategie didattiche, p.90
- 91 Riferimenti bibliografici
- 93 **CAPITOLO 14** Adulti in aula: metodologie e proposte operative
di Paola Begotti
- 93 14.1 Caratteristiche dell'apprendimento da parte dell'adulto
 94 14.2 Metodologie, stili, intelligenze e variabili negli adulti
 94 14.3 Attività glottodidattiche destinate ad adulti
 97 Riferimenti bibliografici
- 99 **CAPITOLO 15** Dal metodo naturale allo studio pratico delle lingue
di Enrico Borello
- 99 15.1 Introduzione
 99 15.2 Metodo naturale e fonetica
 101 15.3 La glottodidattica del primo Novecento
 103 Riferimenti bibliografici
- 105 **CAPITOLO 16** A cosa può servire l'insegnamento della grammatica
di Guglielmo Cinque
- 111 **CAPITOLO 17** Per un'etica della comunicazione plurilingue: produttività del concetto di interproduzione
di Edith Cognigni e Maddalena De Carlo
- 111 17.1 Dalla comprensione all'intercomprensione
 113 17.2 L'interproduzione: produttività di un concetto in divenire
 115 Riferimenti bibliografici
- 117 **CAPITOLO 18** The ripple effect of CLIL on Language Education and the foreign language curriculum
di Carmel Mary Coonan
- 118 18.1 Important characteristics of CLIL
 18.1.1 Language as a tool for learning and thinking, p.118 – 18.1.2 Language competence in CLIL, p.119
- 120 18.2 CLIL and the foreign language curriculum
 122 Riferimenti bibliografici
- 125 **CAPITOLO 19** L'accostamento alla lingua straniera in età prescolare: un approccio basato sull'uso?
di Michele Daloso
- 125 19.1 L'acquisizione linguistica come processo basato sull'uso
 127 19.2 L'accostamento alla lingua straniera come approccio basato sull'uso
 128 19.3 Conclusioni
 129 Riferimenti bibliografici

- 131 CAPITOLO 20 Sull'uso dei Translation Environment Tools nel contesto scolastico: una proposta per i progetti di alternanza scuola-lavoro
di *Mariapia D'Angelo*
- 131 20.1 La traduzione automatica nella classe di lingua straniera
- 131 20.2 Tradurre con MateCat testi di astrofisica
- 133 20.3 Post-editing delle proposte traduttive ottenute
- 134 20.4 Considerazioni conclusive
- 135 Riferimenti bibliografici
- 137 CAPITOLO 21 Alcune considerazioni a favore dell'insegnamento esplicito della grammatica
di *Patrizia Mazzotta*
- 137 21.1 *Input* comprensibile vs *Output* comprensibile
- 138 21.2 La *noticing hypothesis*
- 139 21.3 Insegnamento della grammatica e sviluppo della CALP
- 141 Riferimenti bibliografici
- 143 CAPITOLO 22 Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici
di *Carlos Alberto Melero Rodriguez*
- 143 22.1 Introduzione
- 143 22.2 Chiarimenti terminologici
- 144 22.3 Il contenuto della valutazione degli studenti con BiLS
- 146 22.4 Mezzi e misure compensative, BiLS e valutazione
- 22.4.1 Prove ufficiali, p.146 – 22.4.2 Valutazione durante il percorso scolastico, p.147
- 148 22.5 Conclusioni
- 149 Riferimenti bibliografici
- 151 CAPITOLO 23 Humour in the Language Classroom: It's No Laughing Matter
di *Anthony Mollica*
- 152 23.1 What Makes People Laugh?
- 152 23.2 Why Do We Laugh? Why Do We Make People Laugh?
- 153 23.3 What Elicits Laughter?
- 153 23.4 Visual vs. Verbal humour
- 154 23.5 Political Cartoons and Intellectual Complicity
- 155 23.6 Who Laughs? At What Age?
- 155 23.7 What Topics Make People Laugh?
- 156 23.8 Humour and Creativity in the Classroom: Pedagogical Applications
- 23.8.1 Correcting incorrect translations, p.156 – 23.8.2 Historical Events and Humour, p.156 – 23.8.3 Shipwrecked on an Island, p.156 – 23.8.4 Humorous photographs, p.157 – 23.8.5 Humour and Proverbs, p.157 – 23.8.6 The humorous dictionary, p.157 – 23.8.7 Tonguetwisters, p.157
- 157 23.9 Conclusion
- 158 Riferimenti bibliografici
- 159 CAPITOLO 24 Bilinguismo precoce: il monitoraggio degli obiettivi
di *Alberta Novello*
- 164 Riferimenti bibliografici
- 165 Capitolo 25 Metafore glottodidattiche. Rendere accessibili concetti glottodidattici complessi attraverso l'impiego di immagini chiarificatrici. La lezione di Paolo
di *Matteo Santipolo*
- 167 25.1 Metafore glottodidattiche
- 170 25.2 Gli studenti, le loro «metafore» involontarie e altre amenità
- 172 Riferimenti bibliografici

- 175 Capitolo 26 Fattori che compromettono la validità di una prova di comprensione
di Paolo Torresan
- 176 26.1 Fattori invalidanti relativi al *format*
- 176 26.2 Fattori invalidanti relativi ai testi
- 177 26.3 Fattori invalidanti relativi agli *item*
- 179 Riferimenti bibliografici
- 181 **PARTE 4 Comunicazione interculturale**
- 183 **CAPITOLO 27 Bilinguismo: identità aperte a mondi possibili**
di Benedetta Baldi, Leonardo M. Savoia
- 183 27.1 Introduzione
- 183 27.2 Il bilinguismo in una prospettiva sociolinguistica
- 185 27.3 Diversità linguistica, identità e cultura
- 187 Riferimenti bibliografici
- 189 **CAPITOLO 28 Competenza interculturale e interculturalità. Prospettive per la didattica delle lingue seconde e straniere**
di Antonella Benucci
- 189 28.1 Cultura, competenza culturale e comunicazione interculturale
- 190 28.2 Intercultura e scuola
- 192 28.3 Mediazione interculturale
- 193 Riferimenti bibliografici
- 195 **CAPITOLO 29 Didattica delle lingue e comunicazione interculturale: ragioni, evoluzione ed esiti dell'incontro tra le due dimensioni**
di Fabio Caon
- 197 29.1 Ragioni
- 197 29.2 Evoluzione
- 198 29.3 Esiti
- 200 29.4 Conclusioni
- 201 Riferimenti bibliografici
- 203 **CAPITOLO 30 Modelli di comunicazione interculturale**
di Daria Coppola
- 203 30.1 Livelli dell'indagine
30.1.1 La prospettiva dialogica, p.204
- 205 30.2 La diversità culturale: alcuni modelli
- 206 30.3 Dal conflitto alla narrazione: alcuni modelli
- 207 Riferimenti bibliografici
- 209 **Capitolo 31 Note sulla competenza emotiva interculturale**
di Anna De Marco
- 209 31.1 Introduzione
- 209 31.2 La competenza emotiva e l'espressione vocale delle emozioni
- 211 31.3 Norme culturali nella manifestazione non verbale delle emozioni
- 212 31.4 Risorse prosodiche e competenza emotiva in L2
- 214 31.5 Insegnare le emozioni in una L2
- 215 31.6 Conclusioni
- 216 Riferimenti bibliografici
- 217 **PARTE 5 Didattica dell'italiano L2/LS**
- 219 **Capitolo 32 Humour e reading literacy in italiano L2: «Quando leggere fa ridere»**
di Rossella Abbaticchio
- 219 32.1 Premessa

- 219 32.2 Report dell'esperienza
 223 32.3 Brevi riflessioni conclusive
 223 Riferimenti bibliografici
- 225 CAPITOLO 33 Costruire l'accessibilità ai testi di studio. Una proposta per la facilitazione di manuali di Storia della Musica per la scuola secondaria di primo grado
di Barbara D'Annunzio
- 225 33.1 Caratteristiche dei manuali di Storia della Musica
 227 33.2 Proposta per la facilitazione di testi di Storia della Musica
 239 33.3 Conclusioni
 230 Riferimenti bibliografici
- 231 CAPITOLO 34 Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l'approccio induttivo nell'italiano L2
di Maria G. Lo Duca, Elena Maria Duso
- 231 34.1 Premessa
 232 34.2 Le richieste degli apprendenti di un Centro linguistico
 234 34.3 Un insieme di approcci diversi
 235 34.4 Il congiuntivo
 237 Riferimenti bibliografici
- 239 CAPITOLO 35 L'influenza della distanza tra le lingue sull'apprendimento dell'italiano L2 per fini di studio
di Marco Mezzadri
- 239 35.1 Introduzione
 240 35.2 Metodi
 241 35.3 Risultati
 244 35.4 Discussione
 245 Riferimenti bibliografici
- 247 PARTE 6 Didattica dell'inglese
- 249 CAPITOLO 36 Dell'inglese in Italia
di Bruna Di Sabato
- 250 36.1 L'Italia di inizio secolo
 251 36.2 L'epoca fascista
 252 36.3 Il secondo dopoguerra
 254 36.4 Conclusione
 254 Riferimenti bibliografici
- 257 Capitolo 37 Implicazioni didattiche nell'insegnamento dell'inglese lingua franca
di Elisabetta Pavan
- 257 37.1 Creazione di significati, contesto e competenza comunicativa interculturale nella didattica delle lingue straniere
 258 37.2 Competenza comunicativa interculturale e didattica dell'inglese lingua franca
 261 Riferimenti bibliografici
- 263 Paolo E. Balboni: una nota biografica
di Maria Voltolina
- 265 Insetto fotografico

Introduzione

Non sono molti gli studiosi che hanno inciso quanto Paolo Balboni sullo sviluppo della scienza di cui si sono occupati e tuttora si occupano, orientandone in maniera significativa la futura evoluzione. Erede della prima cattedra di didattica delle lingue moderne in Italia, istituita da Giovanni Freddi presso l'Università Ca' Foscari di Venezia all'inizio degli anni Settanta del Novecento, Paolo Balboni non solo ha rafforzato la tradizione della ricerca glottodidattica ma ne ha ampliato la sfera di indagine, dando vita col suo magistero a una scuola accademica e di pensiero. Numerosi sono infatti i suoi allievi che in varie università italiane rivestono ruoli di professore ordinario o associato e di ricercatore, dando lustro al Maestro prima ancora che alla disciplina; sono addirittura migliaia i docenti di scuola che in Italia e all'estero traggono preziosa ispirazione dalle sue opere, applicandone le indicazioni nel lavoro quotidiano in classe e diffondendone le idee innovative, talvolta quasi avveniristiche, sull'apprendimento delle lingue.

Definire Paolo Balboni un «glottodidatta puro» sarebbe limitativo, perché i suoi interessi scientifici spaziano dalla sociolinguistica dei suoi primi lavori alla comunicazione interculturale, alla didattica della letteratura, all'epistemologia della ricerca, fino a lambire la filosofia del linguaggio. Tale poliedricità è perfettamente coerente con la sua concezione della glottodidattica come scienza dalla vocazione interdisciplinare, concezione peraltro molto ben illustrata ne *Le sfide di Babele*, una delle monografie balboniane più note e imprescindibili per chiunque si occupi di educazione linguistica.

Il presente volume, nato dall'intento di rendere omaggio all'amico Paolo in occasione del suo settantesimo compleanno, non poteva che riflettere la ricchezza umana della sua personalità e l'originalità di prospettiva del suo lungo, e forse sotto molti aspetti inimitabile, impegno scientifico.

I trentasette saggi accolti in questa miscellanea, due dei quali in inglese, sono opera di quarantaquattro studiosi appartenenti a prestigiose istituzioni universitarie e culturali italiane e straniere; gli autori sono sia amici sia allievi sia collaboratori di Paolo Balboni, alcuni di loro con una già solida fama e un cospicuo bagaglio di esperienza nel campo della linguistica e della glottodidattica, altri con un promettente futuro nella ricerca accademica.

I contributi sono stati raggruppati in sei macrosezioni, ciascuna delle quali affronta una stessa tematica da diverse prospettive: la Parte 1 – Storia ed epistemologia della glottodidattica/Politica linguistica/Formazione degli insegnanti comprende sette saggi; nella Parte 2 – Acquisizione e cambiamenti linguistici, rientrano cinque lavori; la Parte 3 – Approcci e strategie didattiche, la più estesa del volume, include quattordici contributi; la Parte 4 – Comunicazione interculturale ne ingloba cinque; la Parte 5 – Didattica dell'italiano L2/LS, che tratta uno dei temi più cari a Paolo Balboni, accoglie quattro articoli, mentre la sesta e ultima parte, Didattica dell'inglese, ne racchiude due. Essendo palesemente impossibile organizzare una tale mole di lavori secondo una sequenza logica che non fosse semplicemente quella rappresentata dall'affinità tematica, si è ritenuto opportuno disporre i saggi di ciascuna sezione in ordine alfabetico.

Il volume si chiude con una breve Nota biografica e un apparato di immagini pubbliche e familiari a opera di Maria Voltolina, musa e compagna di vita di Paolo Balboni.

In qualità di curatori ringraziamo di cuore tutti gli Amici e Colleghi che con entusiasmo hanno accolto la nostra proposta di un volume in onore di Paolo Balboni, dedicando tempo ed energie alla sua realizzazione, e riserviamo un grazie speciale a Maria Voltolina, che con complice «segretezza» ci ha assistiti nel fare di questo libro una sorpresa – ci auguriamo gradita – per Paolo.

Un ringraziamento particolare va infine al dottor Nicola Avanzini della casa editrice UTET, che ha creduto fin da subito in questo progetto e ci ha seguiti lungo l'intero percorso con la cortesia e la competenza professionale che da sempre lo contraddistinguono.

Matteo Santipolo
Patrizia Mazzotta

Padova/Bari, aprile 2018

L'educazione linguistica oggi

PARTE 1

Storia ed epistemologia della glottodidattica/
politica linguistica/formazione insegnanti

CAPITOLO 1

L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica

Monica Barni, Massimo Vedovelli
(Università per Stranieri di Siena)

Le scienze che si occupano di educazione linguistica (d'ora in poi: EL) hanno una rilevanza centrale nel mondo contemporaneo, dove i contatti fra le persone, diretti o mediati digitalmente, hanno assunto una dimensione mai prima raggiunta nella storia dell'umanità e che richiedono adeguate competenze linguistico-comunicative. Nonostante la loro rilevanza sociale, le scienze dell'EL si trovano oggi più di sempre a negoziare con le altre scienze del linguaggio la propria identità. Questa può stagliarsi nettamente facendo anche riferimento alle questioni che a una scienza si pongono sul piano epistemologico e etico. Proprio su questi due ambiti l'opera di Paolo Balboni è stata decisiva.

1.1 La contraddizione delle scienze didattico-linguistiche entro le scienze del linguaggio

La riflessione teoretica o quella descrittivo-intepretativa all'interno delle scienze del linguaggio solo in rarissimi casi hanno evitato di confrontarsi con le questioni poste dai contesti formativi, dalle esigenze di insegnamento e di apprendimento delle lingue (d'ora in poi: A-I). Dalla nascita della scrittura alle prime descrizioni grammaticali e alle riflessioni filosofiche che sono alla base della civiltà occidentale, si è sviluppato un percorso che di volta in volta ha preso gli spunti dalle esigenze dei contesti formativi o che dal piano teorico-descrittivo ha influenzato i modi e i mezzi delle prassi messe in atto in questi.

Il legame fra la riflessione teoretica sui fondamenti dell'attività linguistica e le sollecitazioni e le esigenze emergenti a livello linguistico-educativo appare ormai intrinseco e tale da non poter essere evitato. Anche coloro che, intendendo collocare le proprie modellizzazioni entro gli schemi epistemologici più formalizzanti, difficilmente possono evitare il confronto con le questioni linguistico-educative, si vedono costretti almeno a dichiarare l'estraneità delle loro riflessioni a tale dimensione.

Eppure, nonostante la storia plurimillenaria del rapporto fra tali due piani, le discipline che si occupano specificamente e tecnicamente della materia costituita dai

processi di A-I linguistico si trovano oggi a vivere una bizzarra condizione. Proprio nell'epoca che vede la massima diffusione dell'esigenza di possedere competenze linguistiche adeguate a sostenere i compiti comunicativi di una società di immensa complessità culturale, simbolica e perciò linguistica; nell'era in cui masse immense di persone entrano in contatto diretto (per esempio, a causa dei movimenti migratori) o in contatto mediato dalle tecnologie come mai prima; ebbene, proprio nell'era che richiede, proprio a causa di questi fenomeni, di sapere comunicare con gli altri e che come mai prima richiede di apprendere e di sapere usare le lingue, la definizione dell'identità epistemologica delle discipline scientifiche che si occupano di questa materia non appare affatto scontata.

Nel secolo che ha visto uno sviluppo impressionante delle metodologie, delle tecniche, delle strumentazioni didattiche, e che ha visto nascere e svilupparsi un comparto produttivo dal ricco fatturato - appunto, l'industria delle lingue - le scienze che definiscono il quadro di riferimento teorico per tutto ciò si trovano costrette a riaffermare costantemente la propria identità, a difendere il proprio campo di azione rispetto ad altre discipline. Insomma, ciò che nella storia delle idee linguistiche è stato un dato permanente, oggi appare nei fatti messo in discussione.

Sul piano teoretico si tratta di una questione di tipo epistemologico; sul piano dell'organizzazione del sistema della ricerca e della formazione è un problema di rapporti fra gruppi di studiosi con idee profondamente diverse sul significato di «scienza» nell'ambito linguistico.

Paolo Balboni è stato protagonista assoluto del dibattito sull'identità scientifica delle discipline che si occupano dei processi di A-I linguistico e di quello relativo al senso e al sistema valoriale di riferimento nella vita di tali discipline: è stato un punto di riferimento sulle questioni di epistemologia e di etica nelle discipline didattico-linguistiche.

1.2 La fondazione di una scienza: epistemologia delle scienze dell'educazione linguistica

La condizione che sul piano epistemologico consente a una prassi consolidata di definire la propria identità nei termini di una scienza è costituita dalla definizione del proprio oggetto. Questa operazione seleziona, entro una materia di più vasta entità, uno specifico ambito. La definizione che De Mauro (2012) dà dell'oggetto della linguistica educativa è fondata su tre dimensioni: lo sviluppo della generale facoltà simbolica, ovvero della competenza linguistica come inscritta all'interno del generale universo simbolico; la collocazione di tali processi entro il contesto formativo, ovvero entro ciò che negli assetti sociali è istituzionalmente deputato alla trasmissione delle conoscenze e allo sviluppo della capacità di autonomia nella costruzione della conoscenza; il collegamento con la generale realtà sociale, ovvero la capacità

di risposta dei processi formativi (inscritti entro gli specifici contesti istituzionali) alle sollecitazioni, dinamiche, emergenze che si manifestano nella società.

In questa prospettiva lo studio dei processi di A-I ha una struttura pluridimensionale. Varie discipline si pongono in concorrenza nello studio di tali fenomeni, con la conseguenza di limitare il campo d'azione delle discipline tradizionalmente insistenti su tali ambiti, o di collocarle in una posizione ancillare: per prima la Linguistica acquisizionale. È facile arginare, però, la sua pretesa, dato che tale disciplina è impegnata soprattutto nella descrizione e interpretazione dei processi di apprendimento linguistico. Lo sviluppo delle competenze in ambito formativo può riferirsi ai modelli acquisizionali, ma si colloca su un altro piano, che è quello della gestione di tali fenomeni. Su tale piano la linguistica acquisizionale programmaticamente finora non si è collocata.

La Didattica acquisizionale, invece, intende proporsi come la disciplina scientifica che, sulla base dei modelli acquisizionali, si propone di gestire lo sviluppo dei processi di apprendimento. Nella sua fase attuale, appare disciplina sperimentale che chiama il docente ad assumere innanzitutto una funzione di ricercatore. Si tratta di un elemento non recente, da ben più tempo esperito entro le prospettive di EL: per tutte, citiamo l'esperienza del *glotto-kit*, uno strumento ideato da De Mauro all'interno di una serie di sperimentazioni di EL nei vari ordini di scuola per definire i livelli e i patrimoni di partenza degli allievi: la pratica della programmazione didattica imponeva il suo modello anche all'EL (Gensini, Vedovelli, 1983). Questa, per rispondere efficacemente alle esigenze degli apprendenti, deve innanzitutto misurarne i patrimoni e i livelli di partenza per individuarne le potenzialità e, insieme, i limiti. In tal modo il docente può definire gli obiettivi formativi e i percorsi didattici per raggiungerli: obiettivi quanto più individualizzati e comunque rapportati alle sollecitazioni dell'ambiente di vita degli apprendenti e del contesto sociale generale. Il *glotto-kit* si proponeva come strumento capace di permettere agli insegnanti di espletare tale processo in termini scientificamente fondati.

Il senso in cui è inteso il carattere di sperimentality è quello che nettamente separa la didattica acquisizionale dalle scienze dell'EL così come si sono venute formando negli ultimi anni. L'idea dell'insegnante-ricercatore, infatti, è assunta nella didattica acquisizionale come correlata a un'idea di sperimentality che è più vicina alle scienze «dure» o comunque a quelle scienze per le quali la sperimentality significa controllo preciso delle condizioni, ripetibilità degli esperimenti, verificabilità degli stessi. Discipline che hanno per oggetto la lingua - oggetto intrinsecamente vago e aperto - difficilmente possono intendere la sperimentality in un senso che appare più proprio del paradigma delle scienze esatte che di quelle congetturali. Così, nella didattica acquisizionale l'istanza di scientificità, basata sulla sperimentality, da elemento di forza si trasforma in elemento di debolezza: sono pochissime, infatti, le esperienze condotte secondo questo paradigma; addirittura, si prefigura anche una formazione sperimentale che, per annullare la variabilità dei fattori contestuali, auspica il rapporto dell'apprendente con il neutro computer.

Pretendere di guidare i processi di A-I in modo rigorosamente esatto significa presupporre la capacità di controllo di tutte le variabili che, complessamente relate, influenzano il processo sia a livello di gestione cognitiva dei processi linguistici, sia a quello della gestione fattuale, «sul campo».

Proprio il peso della dimensione contestuale, del «campo», dell'uso linguistico dove si attua l'interazione che manifesta e alimenta i processi di A-I linguistico, ha portato alcuni a parlare di *sociolinguistica educativa* (Lugarini, Roncallo, 1992). La questione, però, non cambia, poiché la sociolinguistica non si occupa della gestione dei processi di A-I: l'espressione in questione, dunque, non è che un sinonimo per la scienza che specificamente si occupa dello sviluppo della competenza così come il processo è inteso nella definizione demauriana che, ricordiamo, pertinentizza anche la dimensione sociale. Questa è presa in considerazione in quanto dimensione entro la quale, per chi gestisce i processi di A-I, occorre prefigurare la spendibilità sociale della competenza, il ventaglio di competenze e abilità necessarie per muoversi linguisticamente e comunicativamente con autonomia e responsabilità.

Le scienze che si occupano dell'EL sono costrette a negoziare continuamente la propria identità, i confini del proprio oggetto, con un'azione di costante interazione, anche competitiva, con le altre discipline. Da un lato, vista l'impossibilità oggi di applicare all'ampio e complesso spettro delle scienze del linguaggio il motto terenziano rivisitato da R. Jakobson (*linguista sum, linguistici nihil a me alienum puto*), le scienze dell'EL devono necessariamente assumere dati, risultati ultimi dalle altre discipline linguistiche: ma non tutti e non sempre, perché, di converso, alle altre discipline - innanzitutto, linguistica acquisizionale, didattica acquisizionale, sociolinguistica - offrono dati, risultati, prospettive di ricerca e anche nuovi territori sui quali sviluppare una sinergia che renda possibile la conoscenza di processi complessi.

L'attuale situazione di dialettica negoziazione di identità con le altre scienze è condizionata da fattori interni ed esterni. Tra i fattori interni annoveriamo la fluttuazione terminologica che ha caratterizzato la storia italiana delle discipline didattico-linguistiche. Denominazioni quali *metodologia degli insegnamenti linguistici*, *didattica delle lingue moderne*, *didattica delle lingue straniere*, *glottodidattica*, *linguistica educativa* e altre ancora si sono presentate di volta in volta nel sistema universitario della ricerca e della formazione: la varietà delle denominazioni ha pertinentizzato aspetti diversi della materia, accentuandone gli uni o gli altri in rapporto a prospettive teorico-metodologiche o anche solo di scuola accademica. Di fatto, ha contribuito a rendere meno compatto tale ambito di studi in rapporto al fattore esterno rappresentato dai rapporti di forza fra i comparti accademici delle scienze del linguaggio.

Il punto in cui sono giunte le più recenti denominazioni e definizioni dell'oggetto, segnatamente quelle di De Mauro (2012) e di Balboni (2002, 2013), costituisce un risultato di grande rilievo: sul campo rimangono solo le denominazioni di *Glottodidattica* e di *Linguistica educativa*, con valore ampiamente sinonimico e tale da rappresentare facce diverse di una stessa scienza. Tale pluralità di valori sottolinea l'idea

di una strategia conoscitiva «a geometria variabile», corrispondente a un oggetto di grande complessità e rilevanza per gli individui e le collettività. Le recenti riflessioni hanno portato a stabilire un quadro concettuale di riferimento capace di risolvere le conseguenze negative della fluttuazione di identità, segnalata dalla corrispondente oscillazione denominatoria. Le scienze dell'EL si propongono nel consesso scientifico, alla società e alla scuola con un dinamismo adeguato al complesso oggetto delle loro ricerche e alla dialettica con le altre scienze del linguaggio.

1.3 Etica e scienza dell'educazione linguistica

Nel definire il profilo dell'attore principale dei processi di A-I, ovvero l'apprendente, abbiamo indicato nei tratti di «autonomia» e di «responsabilità» quelli che definiscono il concetto di spendibilità sociale della competenza, cioè il piano in cui abilità, competenze e motivazioni si orientano verso la struttura sociale, aprendo in tal modo il contesto formativo alla dimensione sociale, alle sue dinamiche, sollecitazioni, emergenze. Proprio il tratto «responsabilità» rimanda a una ulteriore questione che, sollecitata da Balboni (2011), qualifica anche filosoficamente le discipline didattico-linguistiche. Ci riferiamo alla dimensione etica.

La sua rilevanza per la definizione dell'identità di una disciplina scientifica, che lega il piano dei modelli concettuali e quello della gestione dei processi che descrive e interpreta, appare evidente. La gestione dei processi di A-I rinvia a scelte che si collocano su una dimensione dove si incontrano le ragioni delle modellizzazioni teoriche e quelle delle scelte che non possono aritmeticamente derivare dalle prime, ma che fanno riferimento all'assunzione di responsabilità del soggetto: una scienza che si colloca fra il piano della descrizione-interpretazione dei fenomeni e quello della loro gestione non può non misurarsi con tale assunzione di responsabilità, che discende direttamente dalla complessità dei fenomeni e dalla loro multidimensionalità e apertura.

La responsabilità del soggetto rimanda sia a un piano esterno all'oggetto A-I, sia a uno interno. Quello esterno è costituito dai comportamenti dei soggetti *apprendente e docente*, dalle loro scelte generalmente condizionate da sistemi valoriali non necessariamente originati dalla dimensione linguistica. L'altro piano è rappresentato dai tratti interni ai sistemi simbolici. Se, per il linguaggio verbale, si potesse parlare di «essenza ultima», questa costituirebbe un «valore», cioè la fonte per un sistema di riferimento capace di guidare le scelte dei locutori. Candidati a costituire tale nucleo essenziale ci sembrano, da un lato, il fatto che il linguaggio verbale mira alla relazionalità, è il congegno simbolico che gli umani adottano per stabilire le relazioni sociali e per definire il senso al loro interno, e, dall'altro, il fatto che tale congegno permette di «combattere con l'inesprimibile», per cercare di dare forma a ciò che prima e fuori delle forme simboliche è massa oscura e informe (Caputo, 2012).

Tali tratti intrinseci al linguaggio verbale non gli sono propri per natura biologica, non appartengono e pertengono al DNA, ma sono tali in quanto i soggetti vi ritrovano i congegni primari per costruire il senso. Da ciò il fatto che diventano anche congegni regolatori del comportamento linguistico in tutti i contesti in cui si sviluppa, anche in quelli educativi: il processo di A-I non vi sfugge e, anzi, trova in essi i riferimenti che guidano le scelte degli apprendenti e dei docenti.

Le scienze dell'EL, anche grazie al loro riferimento alla dimensione etica, si propongono con una identità solida all'interno delle scienze del linguaggio e come indispensabili strumenti per ogni progetto di sviluppo della società. Anche per avere concentrato l'attenzione degli studiosi e degli insegnanti su tale non secondario aspetto delle rispettive attività occorre essere grati a Paolo Balboni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BALBONI P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet Università.
- CAPUTO C., *La traduzione come lotta con l'inesprimibile*, in «Intercultural Translation Interssemiotic», 1, 1, pp. 1-11.
- DE MAURO T., 2012, *Linguistica educativa: ragioni e prospettive*, in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, pp. 3-22.
- GENSINI S., VEDOVELLI M. (a cura di), 1983, *Teoria e pratica del glotto-kit*, Milano, Franco Angeli.
- LUGARINI E., RONCALLO A. (a cura di), 1992, *Sociolinguistica e didattica della lingua*, Firenze, La Nuova Italia.

CAPITOLO 2

L'attualità della protoglottodidattica: alcune riflessioni¹

Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio
(Università Cattolica, Milano)

E arrivò la fine del 1953. [...] A quei tempi, nelle istituzioni universitarie non esistevano corsi di formazione dei docenti che prevedessero strategie di insegnamento, di apprendimento, rapporti con gli allievi. Si dava per scontato che la conoscenza di una materia fosse di per sé sufficiente per insegnarla. Il fine, inoltre, dell'insegnamento di una lingua straniera era limitato alle due abilità del leggere e dello scrivere. I testi su cui si lavorava erano grammatiche tradizionali: elenco di nuovi lemmi in lingua straniera, regole grammaticali o sintattiche, frasi da tradurre (Vignola, 2017, p. 64).

Ma è proprio vero che non vi era alcuna didattica, prima di una «glottodidattica» ufficiale², o non è piuttosto vero che nell'ambito di una pedagogia e di una didattica generali si ritrovano spunti che si riveleranno di grandissimo interesse per gli insegnanti e per chi, negli anni immediatamente seguenti il 1970, si dedicherà a tale materia e inizierà i suoi corsi con alcune lezioni di protoglottodidattica?

In questa sede vogliamo ricordare alcuni di questi spunti e dedicarli a chi fu protagonista attivo di quel momento storico di fervore e di riflessione, scaturito, nel nostro Paese, anche dalla nascita della Scuola Media Unica nel 1963³.

In questo contributo vogliamo dunque riandare a uno dei grandi precursori della disciplina in questione e rileggere qualche pagina della sua *Didactica Magna* (Komensky, 1627) consacrata a una didattica linguistica alla luce di una glottodidattica affermata e assai articolata nel nostro Paese, grazie anche e soprattutto alla scuola di Venezia.

1 Il contributo è frutto di un lavoro comune. Per l'elaborazione scritta il paragrafo 1 è stato redatto da B. Cambiaghi, il paragrafo 2 da C. Bosisio.

2 La prima cattedra di glottodidattica in Italia risale a Giovanni Freddi, che all'Università Ca' Foscari di Venezia professò tale materia, allora denominata Metodologia e Didattica delle Lingue Straniere.

3 Il decreto istitutivo della grande riforma della Scuola Italiana risale al 31 Dicembre 1962 (G.U. 30 Gennaio 1963, n. 27).

2.1 Fecondità del principio degli stadi evolutivi di Comenio

Riprenderemo innanzitutto alcune affermazioni del boemo Jan Amos Komensky (Comenio), vissuto tra il 1592 e il 1670, e in particolare il suo principio della «gradazione», cioè degli stadi evolutivi, unico vero principio su cui deve fondarsi ogni forma di educazione autentica, quindi anche di «educazione linguistica», e condurremo tale riflessione attraverso la rilettura del grande pedagogo proposta da Renzo Titone, considerato il primo padre precursore di una moderna linguistica applicata alla didattica.

Durante le lezioni di «protoglottodidattica», tenute all'inizio di ogni anno accademico, ci si soffermava sempre su una quadripartizione temporale in cui Comenio, anticipando una concezione di assoluta modernità della glottodidattica, avvicina l'acquisizione della lingua materna all'apprendimento di altre lingue seconde o straniere che siano, e in particolare apprezzavamo la scelta degli avverbi che caratterizzano le diverse età del costituirsi del nostro linguaggio. Alludiamo alla traduzione di Comenio da parte di Titone, che riportiamo integralmente di seguito:

La prima età è l'infanzia balbettante, in cui impariamo a parlare *confusamente*.

La seconda età è la fanciullezza in maturazione in cui impariamo a parlare *correttamente*.

La terza età è l'adolescenza matura in cui impariamo a parlare *elegantemente*.

La quarta età è la virilità vigorosa in cui impariamo a parlare *efficacemente*.

(Titone, 1986, p. 74; il corsivo è nostro).

I quattro avverbi hanno sempre attirato la nostra attenzione e quella degli studenti e ci hanno dato modo di anticipare alcune nozioni di glottodidattica vera e propria e di linguistica fondamentale. Vediamoli in rapida successione.

1. *Confusamente* richiama la definizione di lingua del bambino, di lingua in acquisizione, proposta da Giovanni Freddi. Il Maestro diretto del nostro festeggiato presenta infatti la lingua del bimbo come un amalgama di azione, gioco e lingua. Il sostantivo «amalgama», infatti, sfiora l'area semantica dell'avverbio «confusamente» in modo quasi perfetto e dà luogo a una coincidenza di significati, volta a rafforzare l'intuizione comeniana e a sottolinearne la grande modernità, riscontrabile soltanto in quei piccoli, rari, felici frammenti di verità, che costituiscono la base autentica della nostra conoscenza.⁴
2. *Correttamente* richiama l'importanza della grammatica, cioè della sintassi prima e della morfologia poi in una buona educazione linguistica, fondata

4 Il decreto istitutivo della grande riforma della Scuola Italiana risale al 31 Dicembre 1962 (G.U. 30 Gennaio 1963, n. 27).

sulla nozione di rapporti *et...et* e *aut...aut*, cioè di rapporti sintagmatici e paradigmatici o associativi, costitutivi di quella linguistica saussuriana, cui il grande linguista ginevrino demanda qualunque grammatica, cioè l'ossatura di qualunque lingua.

3. D'altra parte i rapporti associativi, cioè paradigmatici o *aut...aut*, ci introducono alla nozione di stile, che apre le porte al terzo avverbio, *elegantemente*, e l'opposizione tra grammatica e stilistica, che ha fatto versare fiumi di inchiostro, si ritrova anche in un altro protoglottodidatta attivo in una diversa area geografica un secolo dopo Comenio, l'Abbé Pluche (1688-1761), che, all'interno della stilistica, distingueva la penetrazione dell'autentico senso della lingua (del *génie de la langue*) dalla valutazione del bello, comprendente il *goût* e il *savoir* (Titone, 1980, pp. 45-57). Il passaggio dalla grammatica allo stile, dalla regolarità e correttezza del periodare, dall'attenzione alla norma all'attenzione allo scarto dalla norma, dall'attesa alla sorpresa, dal «correttamente» all'«elegantemente» costituisce il fine di un'educazione linguistica completa. Certo, la società di oggi, in rapida trasformazione e in continua evoluzione, troverà sempre più difficile il «salto» - usiamo il termine salto e non ci accontentiamo più soltanto di «passaggio» - al quarto avverbio, a quell'«efficacemente», dentro e sotto il quale intravediamo la necessità di una educazione al multilinguismo e all'interculturalità. Ma procediamo per gradi.
4. L'avverbio *efficacemente* richiama alla mente la necessità dell'addestramento alla sintesi, l'educazione quindi al ridurre le parole inutili, alla ricerca dei termini chiave, del filo rosso di un discorso, e quindi a quel vecchissimo, ma difficilissimo esercizio che era detto «riassunto», «sintesi», riduzione di un testo lungo in un testo breve, esercizio che opera a livello cognitivo prima ancora che linguistico, che sottende la comprensione dei nuclei informativi essenziali, la gerarchizzazione delle informazioni, e che richiede quindi attenzione, concentrazione e qualche aiuto a cui fare riferimento.

Fra i diversi aiuti proposti dalla linguistica odierna, e quindi da una glottodidattica ormai molto articolata, pensiamo alle regole della comunicazione di Grice (1975). Le famose quattro regole, riprese, come è noto, da quattro categorie filosofiche kantiane, di *quantità* (non essere reticente o ridondante), di *qualità* (sii sincero e fornisci informazione veritiera secondo quanto sai), di *relazione* (sii pertinente) e di *modo* (evita l'ambiguità) mirano certo all'efficacia, e sottendono una competenza linguistico-comunicativa di alto livello riscontrabile in toto forse soltanto nel monolingue maturo, più difficilmente riscontrabile nel bilingue/poliglotta, allenato a passare da un codice a un altro con naturalezza e disinvoltura.

Proprio questa capacità e soprattutto questo allenamento al passaggio (e qui ricuperiamo il termine «passaggio») da una lingua-cultura a un'altra, dettati da diverse situazioni comunicative e quindi da diversi attori della comunicazione, permettono

il rispetto globale delle regole, non sempre sentito analiticamente, ma talvolta, per necessità, vissuto solo in maniera implicita o, per così dire, totalizzante, ma velato, pur tuttavia efficace.

Alla Scuola si impongono però nuovi compiti, ai docenti nuove competenze, alla ricerca nuovi traguardi. In tale direzione si sono già da tempo avviate riflessioni e proposte operative, rispettose sempre dei quattro avverbi così felicemente presentati da Comenio.

2.2 Comenio: antichi spunti per una formazione innovativa

L'avverbio comeniano che caratterizza diverse tendenze della glottodidattica contemporanea è certamente il quarto: efficacemente. Efficace deve essere la comunicazione, quindi all'efficacia comunicativa deve tendere lo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistiche da parte dell'insegnante. Efficaci devono essere approcci, metodi, tecniche e strategie impiegati in classe; efficaci e soprattutto funzionali al raggiungimento degli obiettivi acquisizionali o didattici prefissati.

Funzionalità e adeguatezza ai contesti di apprendimento costituiscono oggi principi glottodidattici imprescindibili, che Comenio già citava nella sua *Didactica Magna* (Komensky, 1627), anticipando, ancora una volta, tendenze e metodologie che saranno attuali quattrocento anni più tardi. Ci riferiamo, in particolare, ad alcune riflessioni tratte dal Capo XXII della *Didactica Magna* relative a *Il metodo delle lingue*, che, come annunciato in apertura, vogliamo ripercorrere alla ricerca di spunti di innovazione.

Nella prima riflessione Comenio afferma che: «Le lingue si imparano non come parte di per sé della erudizione o della sapienza, ma come mezzi con cui possiamo acquisire conoscenze e impartirle agli altri»⁵.

L'Autore considera la lingua non tanto oggetto di studio, quanto piuttosto veicolo di apprendimento, per acquisire e trasmettere conoscenze altre, oggi diremmo conoscenze disciplinari. Riconosciamo in queste parole una sorta di elogio al CLIL *ante litteram*, la cui efficacia, peraltro, è di particolare attualità:

[...] durante l'uso veicolare delle lingue straniere l'insegnamento diviene «significativo»: non si apprende uno strumento che forse verrà utilizzato in futuro, ma si apprende [...] uno strumento che si userà [...] per lavorare su concetti, informazioni, significati veri, non simulati (Balboni, 2012, pp. 216).

La seconda riflessione di Comenio su cui vogliamo soffermarci ci ricorda che lo

⁵ Per questa e le successive citazioni di Comenio tradotte in italiano rimandiamo a Titone (1986, pp. 72-73).

studio delle lingue deve essere concreto e avere riscontri oggettivi, evitando teorie e astrazioni lontane dai fatti che le lingue stesse esprimono:

Lo studio delle lingue, specialmente nella gioventù, dovrebbe unirsi a quello degli oggetti, così che la nostra conoscenza del mondo oggettivo e della lingua, ossia la nostra conoscenza dei fatti e la nostra capacità di esprimerli, possano progredire parallelamente.

Tali affermazioni sembrano anticipare i principi fondamentali dell'approccio comunicativo e del *task based learning*, la cui rilevanza è ribadita agli inizi del XXI secolo anche dalle principali linee guida in materia di politica linguistico-educativa (si pensi, per esempio, al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*: Council of Europe, 2001).

La terza riflessione che vogliamo citare in questa nostra rilettura del capolavoro di Comenio alla ricerca di «semi» di innovazione chiama in causa il concetto di competenza comunicativa e in particolare di abilità differenziate:

[...] la conoscenza completa e dettagliata di una lingua, qualunque essa sia, è del tutto non necessaria, ed è anzi assurdo e inutile da parte di chicchessia tentare di raggiungerla. Nemmeno Cicerone [...] era familiare con tutti i dettagli, infatti egli confessò che era ignorante delle parole usate dagli artigiani.

È esplicito in questo passo il richiamo alle lingue di specialità e ai linguaggi settoriali, che più tardi, nel *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (Phal, 1971), saranno rappresentati come le punte di una stella, il cui cuore costituisce il lessico comune (Bosisio, Cambiaghi, 2011). Implicito ma a nostro avviso evidente è anche il richiamo al concetto di *multi-competence* (Cook, 1992; 2002) o di competenza globale (Dabène, 2004) che, nella metafora del celeberrimo iceberg di Cummins (2000), ribadiscono l'esistenza di un rapporto di interdipendenza tra le lingue conosciute da un apprendente, con evidenti effetti positivi dal punto di vista cognitivo, indipendentemente dal livello di competenza raggiunto: «Multi-competence thus includes the first language, the interlanguage and other aspects of the L2 user's mind» (Cook, 2015, online).

La quarta e ultima riflessione che ricordiamo in questo contributo chiama in causa la scelta dei contenuti didattici da parte dell'insegnante, che secondo Comenio devono rispondere agli interessi dei discenti, così da stimolare la motivazione ad apprendere e seguire un approccio il più possibile conforme alla natura dell'apprendimento umano; ecco, ancora una volta, un richiamo ante litteram non solo alla prima fase di ogni unità didattica ma anche al *Natural Approach* (Krashen, Terrel, 1983):

[...] l'intelligenza come pure il linguaggio dei fanciulli debbono essere preferibilmente esercitati su materie che li attraggono. Si usa il tempo in modo migliore con sforzi meno ambiziosi. La natura non fa salti, né li fa l'arte, giacché questa imita la natura.

Alla luce di quanto esposto finora, fra le caratteristiche del docente di lingue tracciate da Comenio possiamo riconoscere la capacità di insegnare efficacemente contenuti e lingua insieme, legando i concetti alla realtà nella quale gli apprendenti sono inseriti e stimolando la motivazione all'apprendimento come pure i processi naturali di acquisizione. Principi decisamente innovativi nel XVII secolo e che ritroviamo oggi, variamente declinati, nei quaranta temi che definiscono il *Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue* (Kelly, Grenfell, 2004), in cui si riprende la necessità di «adattare gli approcci didattici al contesto educativo e ai bisogni individuali degli apprendenti» (tema 22), come pure di formare alla «pluralità delle lingue e delle culture» (tema 36) e all'«importanza di insegnare e apprendere le lingue/culture straniere» (tema 37)⁶.

Tornando ai corsi di formazione per docenti citati in apertura, vogliamo concludere questo contributo con un auspicio: nell'organizzare i contenuti formativi dei prossimi percorsi triennali di formazione iniziale dei docenti (Decreto Legislativo 59/17)⁷, finalizzati a «sviluppare e rafforzare [...] competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche» ma anche «la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico» (*ibid.*, art.2), riteniamo fondamentale, come già dichiarava Titone (1986, p. 35), evitare «derivazioni pseudodidattiche» guardando ai richiami e alle esigenze del futuro senza dimenticare le esperienze del passato, cioè attualizzando con competenza e consapevolezza le intuizioni della protoglottodidattica (Bosisio, 2015; in stampa).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.

BOSISIO C., 2015, *Il seme della storia ci farà più maturi: considerazioni glottodidattiche su La buona scuola*, in Landolfi L. (a cura di), *Living roots - Living Routes*, Napoli, Il Torcoliere - Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo, Università degli studi di Napoli "L'Orientale", pp. 225-234.

BOSISIO C., in stampa, *Insegnare le lingue oggi: tra consapevolezza del noto e scoperta del nuovo*, in «Grammatica e Didattica», Numero speciale 2016: Atti delle giornate di Linguistica e Didattica II.

BOSISIO C., CAMBIAGHI B., 2011, *Français Langue Académique (FLA): dalla comprensione*

6 La traduzione italiana del *Profilo* è reperibile in Diadori (2010, pp 257-301) e online al sito: <http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf> (ultima consultazione: gennaio 2018).

7 Il Decreto Legislativo n. 59 del 13 Aprile 2017 è consultabile online al sito: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (ultima consultazione: gennaio 2018).

alla produzione attraverso la scrittura controllata, in Desideri P., Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Edizioni Quattro Venti, pp. 109-138.

COOK V. J., 1992, *Evidence for multi-competence*, in «Language Learning», 42/4, pp. 557-591.

COOK V., 2002, *Background to the L2 user*, in Id. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 1-28.

COOK V., 2015, *Working definition of multi-competence. The overall system of a mind or a community that uses more than one language*, online: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MCentry.htm>.

COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit.

CUMMINS J., 2000, *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

DABÈNE L., 2004, *Un réaménagement conceptuel riche de prolongements*, in Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, Coll. L.A.L., pp. 149-152.

DIADORI P. (a cura di), 2010, *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality, Certification in Foreign Language Teaching*, Milano, Le Monnier - Mondadori Education.

FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.

GRICE P., 1975, *Logic and Conversation*, in Cole P., Morgan J. (eds.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58 (trad. it. a cura di Moro G., 1993, *Logica e Conversazione*, Bologna, Il Mulino, pp. 55-77).

KELLY M., GRENFELL M., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton (tr. it. a cura di Diadori P., in Id., 2010, *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality, Certification in Foreign Language Teaching*, Milano, Le Monnier - Mondadori Education, pp. 257-301).

KOMENSKY J.A., 1627, *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens* (ed. it. a cura di Calò G., 1956, *Didattica magna. Passi scelti*, Padova, Cedam).

KRASHEN S.D., TERRELL, T.D., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, London, Prentice Hall Europe.

PHAL A., 1971, *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.). Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Paris, Crédiff-Didier.

TITONE R., 1980, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva italiana.

TITONE R., 1986, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola.

VIGNOLA V. C., 2017, *Nata nel borgo dell'acqua fresca*, Ivrea, Hever.

CAPITOLO 3

Fortune di un veneziano a Torino

Elisa Corino, Carla Marellò, Cristina Onesti
(Università di Torino)

3.1 Perché questo titolo

Sappiamo bene che Paolo Balboni non è nato a Venezia – e che anzi la sua formazione di bilingue italiano e spagnolo l’ha reso quasi predestinato alla carriera che si è costruito – ma per noi torinesi Balboni è sempre stato soprattutto un professore di Ca’ Foscari. Perciò la scelta del titolo, basato sul *title-appeal* e sul fatto che Balboni ha sempre avuto buona accoglienza a nord-ovest, sia presso l’Università dove i suoi manuali sono stati costantemente adottati, sia presso le case editrici Loescher e Utet, che ospitano collane dirette da lui e da suoi allievi. Con il presente contributo intendiamo brevemente ricordare le tappe di questa fortuna, almeno per quanto ne sappiamo con certezza, cioè presso il nucleo docente di didattica delle lingue moderne¹.

3.1.1 Quando c’era la glottodidattica

Nell’Università di Torino i primi passi dell’insegnamento di Glottodidattica sono stati fatti grazie a Germano Proverbio che, dall’iniziale interesse per la didattica del latino, dalla correlata impegnativa esperienza di traduzione dell’opera di Tesnière (1959)², passò a insegnare anche Glottodidattica presso la Facoltà di Lettere di Torino, all’epoca ancora comprendente i corsi di lingue e letterature straniere.

Eravamo alla fine degli anni Settanta inizio degli Ottanta; nel 1984 Proverbio faceva studiare sulle sue dispense³ e diffondeva un modello sintattico valenziale. Nel 1985 Balboni pubblicava *Elementi di Glottodidattica*. Per chi aveva una formazione prevalentemente in linguistica, semiotica, storia della lingua italiana, le pubblicazioni di Balboni aprivano a letture di pedagogisti, esperti di docimologia e *testing*, e

1 Il testo è frutto della collaborazione delle autrici, tuttavia il § 3.1 è di Carla Marellò, il § 3.2 di Elisa Corino e il § 3.3 di Cristina Onesti.

2 Un’opera di 430 pagine affrontate anche con notevole consapevolezza e inquadramento teorico.

3 In epoca pre-internet esistevano le cosiddette *dispense universitarie* che contenevano il testo delle lezioni svolte durante l’anno. Proverbio, da innovatore, pubblicava in appendice anche schede elaborate dagli allievi.

anche a interessanti retrospettive (Balboni, 1988). Soprattutto davano all'educazione linguistica un taglio concreto di preparazione dei materiali, tempi di somministrazione, trasporto di competenze dalla lingua madre alle lingue straniere, moderne o classiche.

A Torino c'era molta collaborazione con le scuole, ma l'area glottodidattica era un po' frazionata rispetto all'immagine compatta e organizzata che gli scritti di Balboni diffondevano della situazione veneziana. In area subalpina la didattica dell'italiano, sia a italofoeni che a stranieri, fu terreno soprattutto di studiosi collegati alla facoltà di Magistero per le elementari e alla scuola sociolinguistica e dialettologica per le superiori. L'ambiente torinese in sostanza, a parte qualche docente di Magistero, per dirla con le parole usate da Balboni parlando d'altri (Balboni, 2017), non aveva grandi interessi di carattere psico-umanistico. La didattica delle lingue straniere era vivace soprattutto fra anglisti e germanisti⁴ che guardavano alla produzione inglese e tedesca.

3.1.2 Quando è diventata Didattica delle lingue moderne

Nel 1997 si formò a Torino la Facoltà di lingue e letterature straniere che riuniva i corsi di lingue straniere di Magistero e Lettere e nel 2000 fu creata la cattedra di Didattica delle lingue moderne: allora era già iniziata una collaborazione concreta fatta di scambi personali e comune coinvolgimento nel progetto MIUR (Direzione Generale per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola) «Italiano L2: lingua di contatto e lingua di culture» del 1999, col quale si decise di avviare la formazione degli insegnanti in servizio coinvolgendo le Università di venti regioni italiane.

In Piemonte l'Università e gli uffici regionali preposti alla formazione stavano già collaborando per la sperimentazione di materiali di progetti europei di autoformazione e formazione a distanza⁵, ma il progetto nazionale fu ovviamente un nuovo decisivo impulso a rafforzare la collaborazione con altre regioni. La reiterazione del corso di formazione nel 2001 diede la possibilità di organizzare in modo più efficace i laboratori, scambiare idee e formatori⁶ con altre regioni partecipanti, in primis

4 Anzi, fu proprio per l'intermediazione della collega di tedesco Donatella Ponti Dompé (con altri germanisti coinvolta in quella che oggi chiameremmo localizzazione del corso di tedesco lingua straniera) che l'italiano per stranieri fu affrontato in modo decisamente glottodidattico e anche più umanistico, per come lo intende Balboni (2017, op.cit.), nel progetto Socrates (ex Lingua) «Autoformazione e formazione a distanza di insegnanti-italiano L2» finanziato dalla Comunità Europea e coordinato da Carla Marellò, validamente coadiuvata da Franca Bosc.

5 Il progetto europeo menzionato nella nota precedente è sfociato in una serie di libri pubblicati prima da Paravia e poi da Guerra che vengono tuttora proficuamente utilizzati a Torino nei corsi di didattica dell'italiano come lingua straniera.

6 In questi progetti erano già coinvolte le allora dottorande Elisa Corino e Cristina Onesti. Per una descrizione del progetto si veda Bosc, Marellò, Mosca, 2006.

con Ca' Foscari. La formazione, a partire dall'inverno 2005, fu erogata in modalità e-learning integrato su piattaforma fornita da Ca' Foscari, che aveva nel frattempo maturato l'esperienza necessaria nel Laboratorio ITALS e nelle altre iniziative di formazione a distanza.

L'interesse per le TIC è poi sempre stato un punto di contatto fra gli studiosi di Torino e il gruppo di Balboni. L'atto di nascita del corpus VALICO nel 2004 è stato registrato dalla rivista ITALS diretta da Balboni (Barbera, Marello, 2004) e l'interesse del gruppo torinese per le risorse liberamente disponibili in rete e per i dizionari digitali (Corino, Marello, 2017) ha trovato asilo nella *Rassegna di linguistica Applicata RILA*, dal 2014 sotto la direzione di Balboni.

Negli ultimi anni il CLIL è stato un nuovo terreno d'intensi scambi anche attraverso i rispettivi centri linguistici, ma di questo parla nei paragrafi successivi chi più concretamente vi è impegnato.

A conclusione di questo paragrafo va invece ricordata la fondazione della DILLE, Società di Didattica delle lingue e linguistica educativa, di cui Balboni si era fatto precoce, e purtroppo per un po' inascoltato, promotore e che si concretizzò solo nel 2009 (cfr. Balboni, 2013). Presidente della DILLE dal 2011 al 2014, Balboni continua a tenere insieme chi in Italia si occupa di insegnamento delle lingue con la sua periodica bibliografia e con la prontezza con cui diffonde tutto quello che gli viene segnalato. Senza la sua opera fattiva e coesiva saremmo tutti più isolati, in un campo di indagine e docenza come il nostro in cui la collaborazione è davvero fondamentale.

3.2 «Il Balboni»

La relazione tra Torino e Venezia – tra il gruppo di glottodidatti torinesi e Balboni – si rinnova da tempo anche a distanza, in modo indiretto, attraverso il costante riferimento alla produzione scientifica e all'adozione dei manuali per la didattica universitaria.

Il già citato rapporto di Balboni con le case editrici torinesi ne fa quasi un autore «locale» e la sua costante presenza in aula (quasi ridondante nella pluralità dei suoi scritti presenti sui banchi) lo rende un collega con il quale condividere gli oneri e le soddisfazioni della formazione di studenti e futuri insegnanti.

Alcune generazioni di studenti torinesi di didattica delle lingue moderne si sono infatti formati «sul Balboni», al secolo *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, nelle sue varie edizioni⁷.

Merito principale del manuale, al quale è certamente dovuta la sua longevità, è la sua capacità di inquadrare la disciplina e renderne una efficace descrizione sia teorica, ma anche molto operativa, calata nel contesto reale e contemporaneo dell'insegna-

7 La prima edizione è del 2002, la seconda del 2008, poi 2012 e 2015.

mento delle lingue.

L'approccio e il metodo adottati da Balboni nell'organizzazione del «sillabo di Babele» riflettono la capacità dell'autore di individuare i punti chiave della formazione in materia di glottodidattica, gli elementi che devono essere interiorizzati per diventare – ed essere – un buon docente di lingua. Negli anni il manuale è stato progressivamente aggiornato e rimaneggiato, prova della personalità del suo autore sempre adeguato ai tempi, se non un passo più avanti. Ci pare però che un elemento sia rimasto costante e possa assurgere a emblema del volume: la consapevolezza con cui i temi vengono trattati e la relativizzazione che ne caratterizza la presentazione. È l'autore stesso a dichiarare la potenziale volatilità di certi approcci e metodi presentati o la vita effimera dei possibili discorsi sulle tecnologie, il prescrittivismismo è assente e si sottolinea invece la duttilità delle tecniche glottodidattiche in relazione alla natura degli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'autore auspica e pretende il raggiungimento di un analogo grado di consapevolezza da parte dei suoi fruitori: «Lo scopo di questo manuale, che ha una linea ben precisa in termini di approccio e metodo, è [...] la creazione di un insegnante consapevole» (2015, p. 61)

È una posizione matura e niente affatto scontata, un presupposto dal quale partire nel fissare i propri scopi di formatori di didattica delle lingue moderne.

3.2.1 Innovazione e TIC

L'importanza delle tecnologie nella didattica delle lingue – le cosiddette TIC – è un'altra costante della produzione di Balboni. Fin dalla prima edizione del manuale esse sono state organicamente integrate nella trattazione e nel tempo lo spazio a loro dedicato è cresciuto, sulla carta come nella realtà.

L'ultima edizione de *Le sfide di Babele* parla dell'uso di social network, di Skype, di siti internet... pur mettendo – sempre consapevolmente – in guardia il lettore sull'obsolescenza di tali risorse e, quindi, anche dei capitoli a esse dedicati.

E in effetti i due anni trascorsi dalla pubblicazione del volume hanno visto affacciarsi alla finestra della glottodidattica nuovi strumenti al servizio di metodologie innovative che si stanno rapidamente diffondendo. È il caso ad esempio della stretta interazione tra *task based learning* e TIC come mezzo per l'inclusione (cfr. Corino, in corso di stampa), del *Computer Assisted Language Learning* e del *Mobile Learning*, della linguistica dei corpora applicata sistematicamente alla didattica (il *Data Driven Learning* - DDL).

Certamente l'uso dei corpora nella linguistica applicata non è cosa nuova, ma la loro introduzione in classe è una realtà che solo da poco ha fatto la sua comparsa nel panorama italiano. Già 25 anni fa Tim Johns (1991), il padre del DDL, sosteneva il valore dell'uso dei corpora tra le buone pratiche glottodidattiche, ma è soprattutto oggi che assistiamo ad un fiorire della letteratura sul tema (tra i lavori più recenti

Ackerley, 2017; Boulton, Leńko-Szymańska, 2015; Corino, Onesti, in corso di stampa) e alla prova definitiva dei benefici che se ne possono trarre. In linea con l'auspicato metodo comunicativo, il DDL offre l'uso di materiali basati su lingua autentica, favorisce lo sviluppo di competenze metalinguistiche e l'autonomia dello studente, coinvolgendo processi cognitivi alti.

3.2.2 *Microlingue e CLIL*

Un ambito dove l'uso di corpora dovrebbe diventare fondamentale è quello delle lingue specialistiche, o linguaggi settoriali, o sottocodici, o – per dirla alla Balboni – microlingue.

Da tempo Balboni sostiene l'uso preferenziale di questo termine rispetto agli altri, argomentando in modo molto convincente sulla sua compiutezza e multidimensionalità: dal lessico alla sintassi, dalla fonologia alla socio-pragmatica, alla testualità. Insegnare una microlingua, quindi, significa insegnare una lingua vera e propria.

La descrizione che Balboni ne fa in più di uno scritto e le riflessioni che egli propone rispetto alla didattica della «microlingua disciplinare»⁸ ben si adattano a un altro contesto spesso toccato dal lavoro dell'autore e dei suoi allievi: il CLIL.

Quando si parla di microlingue, infatti, gli insegnanti devono confrontarsi con questioni strettamente legate alle specificità della lingua di un determinato campo⁹. Questo non è solo il caso degli insegnanti di lingue, ma è anche e particolarmente vero per gli insegnanti CLIL, che, in Italia, condividono con i colleghi di lingue alcuni aspetti dell'educazione linguistica degli alunni.

Così, la consapevolezza dei possibili fenomeni di pre- e postmodificazione, dell'uso preferenziale di nominalizzazione, dei processi di derivazione in campo lessicale, delle opportune scelte stilistiche... può certamente agevolare il docente in quel ruolo di mediatore e guida di un apprendimento co-costruito che egli deve avere in tale contesto.

La metodologia DDL nelle classi CLIL significa incoraggiare insegnanti e studenti a sviluppare competenze per spostarsi dalle semplici caratteristiche di superficie del testo alla selezione e alla comprensione di significati e strutture, usando i corpora per compensare, ad esempio, le carenze dei dizionari generici.

8 Oltre ai molti articoli pubblicati sul tema, si vedano Balboni P. E. (2000) e i passi dedicati all'argomento in *Le sfide di Babele*.

9 Per uno studio di caso si veda Corino E. (2014).

3.3 La didattica dell'italiano L2/LS

Dalle TIC al CLIL, passando per la rassegna diacronica di approcci e metodi, fino ad arrivare alle attività di potenziamento delle abilità, tutto ciò che Balboni suggerisce è applicabile all'insegnamento di tutte le lingue, comprese le lingue materne, nel nostro caso l'italiano, sia come L1 sia come lingua straniera o lingua seconda.

E in effetti l'ambito di studi per il quale la maggior parte dei docenti a Torino e in Piemonte conosce e apprezza Paolo Balboni resta precipuamente quello della didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera.

La prima collana scientifica di Bonacci nel 1994 si apriva con un volume che rappresentava «la prima opera sistematica e completa relativa alla metodologia didattica dell'italiano a stranieri» (Balboni, 1994), adottata per esempio nel corso universitario di Didattica dell'italiano come L2/LS – tenuto da Carla Marellò¹⁰. Con il suo impianto, sia teorico che operativo, il volume ha accompagnato un'intera generazione di insegnanti di italiano, fino alla sua recente riedizione a vent'anni di distanza (Balboni, 2014), «vent'anni che hanno visto un cambiamento radicale dell'oggetto da insegnare (al tempo non c'erano ancora immigrati nelle scuole), nella scansione proposta dal Quadro, nella consapevolezza dei problemi della comunicazione interculturale anche quando una lingua è ben conosciuta, nell'uso delle tecnologie». Tale consapevolezza ha portato a una radicale rivisitazione dei materiali e degli approcci proposti: si pensi ancora – per tornare alle TIC (v. § 3.2.1) – a come la moderna didattica dell'italiano L2/LS, insieme al resto della glottodidattica, sia stata travolta dalla dimensione, «inimmaginabile negli anni Novanta, delle tecnologie utili all'apprendimento linguistico: nel 1994 non esisteva Internet, con le sue banche dati di documenti, giornali, canzoni, testi di tutti i tipi, non esistevano le mail, skype, i social network che possono mettere in contatto in tempo reale gli studenti stranieri con coetanei italiani usando metodologie come il tandem linguistico». Balboni invitava così i suoi lettori a fare tesoro della lezione di Giovanni Freddi e a utilizzare i supporti glottotecnologici al servizio dell'uomo (*ibidem*, Introduzione), suggerimento ancora oggi valido di fronte a una scuola e a una società complesse che mostrano talvolta di subire la tecnologia, anziché sfruttarla nel modo opportuno.

Non dimentichiamo che, nello stesso settore, «il Balboni» non è più menzionato e conosciuto soltanto come manuale di studio per la teoria glottodidattica, ma da poco anche come corso di lingua dal medesimo titolo (Balboni, 2015), un libro che realizza nella pratica le intuizioni sopra menzionate, essendo da subito progettato anche con una versione totalmente digitale, oltre alla variegata dotazione multimediale che lo accompagna.

Dopo diverse esperienze legate a realtà piemontesi che già adottavano nei propri corsi *Rete!* (Mezzadri, Balboni, 2001¹¹), quest'opera più recente è declinata nei livel-

¹⁰ A partire dal 1999 presso la Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Torino.

¹¹ Si vedano i dettagli delle varie edizioni alla pagina dedicata: <http://www.rete.co.it/>.

li QCER da A1 a B2, in cui ciascuna unità risulta divisa in «passi», ognuno dei quali è di fatto un'unità di acquisizione, ovvero un «blocco minimo di contenuti che può essere affrontato in 2-3 ore, più lavoro domestico, organizzato secondo il percorso naturale di acquisizione» (p. 3).

L'autore, fine conoscitore della panoramica manualistica proposta nei corsi di italiano negli ultimi decenni, ha saputo qui dare un'interessante preminenza alla comprensione orale, all'approccio induttivo, allo sviluppo lessicale - promuovendo in tal modo una reale armonizzazione tra gli esiti della ricerca scientifica nel settore L-LIN/02 e la loro concreta applicazione nelle classi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACKERLEY K., 2017, *Effects of corpus-based instruction on phraseology in learner English*, in «Language Learning & Technology», 21(3), pp. 195-216. Disponibile al sito <http://llt.msu.edu/issues/october2017/ackerley.pdf>.
- BALBONI P. E., 1985, *Elementi di Glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P. E., 1988, *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Padova, Liviana.
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, Utet.
- BALBONI P. E., 2012 (3^a ed.), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BALBONI P. E., 2013, *Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*, in «EL.LE Educazione Linguistica Language Education», Vol. 2 – Num. 3 – Novembre 2013, pp. 713-722 <http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- BALBONI P. E., 2015 (4^a ed.), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BALBONI P. E., 2015, *Il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2017, *La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica*, in «EL.LE Educazione Linguistica Language Education» Vol. 6 – Num. 1 – Marzo 2017, pp. 7-22.
- BARBERA M., MARELLO C., 2004, *VALICO (varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): una presentazione*, in «Itals», anno II numero 4, pp. 7-18.
- BOSC F., MARELLO C., MOSCA S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher.
- BOULTON A., LEŃKO-SZYMAŃSKA A. (eds.), 2015, *Multiple Affordances of Language Corpo-*

ra for Data-driven Learning, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

CORINO E., 2014, *Bottom up specialized phraseology in CLIL teaching classes*, in *Workshop Proceedings of the 12th Edition of the KONVENS Conference*, Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim, pp. 68-76.

CORINO E., in corso di stampa, *TIC e TBLT, riflessioni e risultati*, in Onesti C. et al., *Imparare le lingue con i task. Buone pratiche per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Roma, Carocci.

CORINO E., MARELLO C., 2017, *Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti*, in «Rassegna Italiana di Linguistica applicata», 1, pp. 47-68.

CORINO E., ONESTI C., in corso di stampa, *Data-Driven Learning: a scaffolding methodology for CLIL and LSP teaching and learning*, in Balboni P. E., Di Sabato B., Mezzadri M. (eds.), *Contemporary Language Education from an International Perspective*, Frontiers in Education.

JOHNS T., 1991, *From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*, in Johns T., King P. (eds.), «Classroom Concordancing, English Language Research Journal», 4, pp. 27-45.

MEZZADRI M., BALBONI P. E., 2001, *RETE! Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.

PROVERBIO G., 1984, *Lezioni di glottodidattica*, Torino, G. Giappichelli

TESNIÈRE L., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck; *Elementi di sintassi strutturale*, traduzione a cura di Proverbio G. e Trocini Cerrina A. 2001, Torino, Rosenberg & Sellier.

CAPITOLO 4

Il criterio territorialista della Legge 482/1999 e la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta

Paola Desideri

(Università "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara)

4.1 Minoranze e diritti linguistici

Negli ultimi decenni la questione dei diritti linguistici (Giannini, Scaglione, 2011) si è posta con sempre maggiore attenzione da parte delle istituzioni nazionali e internazionali, sia per una concezione diffusamente più democratica e rispettosa del pluralismo linguistico sia per le crescenti rivendicazioni portate avanti dalle minoranze in merito al riconoscimento e, di conseguenza, alla tutela giuridica (Pizzorusso, 1999). Le politiche linguistiche e le legislazioni in materia, messe in opera nel corso del tempo dai Paesi, hanno regolamentato in maniera molto diversa il rapporto tra Stato e disciplina dei diritti linguistici, i quali sinteticamente sono di tre specie, come bene indica Poggeschi (2010, pp. 32-40):

1. I diritti linguistici di «prima specie» riguardano i diritti fondamentali universali dell'uomo, tra cui quello importantissimo a non essere discriminati per la lingua minoritaria che si usa.
2. I diritti linguistici di «seconda specie», fondati sul concetto di uguaglianza, concernono i diritti speciali attribuiti alle minoranze storiche.
3. I diritti linguistici di «terza specie» sono quelli che vengono estesi agli stranieri e ai loro discendenti e che, per essere tali, debbono rispettare i principi dei diritti di prima specie, originariamente destinati ai soli cittadini.

Va tenuto presente che tra gli Stati la cui Costituzione non prescrive l'ufficialità della lingua statale c'è proprio l'Italia, in quanto i padri costituenti del 1948 avevano inteso la dichiarazione di ufficialità dell'italiano «pleonastica», giacché la stessa nostra Costituzione veniva redatta unicamente in lingua italiana. Interessante rilevare che soltanto l'art. 6 della Carta costituzionale, il quale prescrive la protezione delle minoranze, entra nel merito del fenomeno linguistico: «La Repubblica tutela con

apposite norme le minoranze linguistiche».

Tale disposizione, dopo la caduta del regime fascista, esprime palesemente il nuovo indirizzo politico costituzionale della Repubblica. L'art. 6, collegandosi all'art. 3, in particolare al comma 1, che vieta ogni forma di discriminazione in base alla lingua («Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali»), riconosce una tutela positiva diretta alla preservazione del patrimonio culturale delle minoranze linguistiche (Piergigli, 2001; Toso, 2008) concretamente perseguita mediante l'uso della lingua materna alloglotta nell'ambito della comunità di appartenenza.

4.2 La Legge 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche

Nel novembre del 1991, dopo un lungo iter durato quindici anni, fu approvata dalla Camera dei Deputati la proposta di legge n. 612 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche», proposta però decaduta a causa della mancata approvazione da parte del Senato per la fine anticipata della legislatura. I primi due articoli della suddetta proposta di legge sancivano che «La Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni di origine albanese, catalana, germanica, greca, slava e zingara, e di quelle parlanti il ladino, il francese, il franco-provenzale e l'occitano» e che «La Repubblica tutela, altresì, la lingua e la cultura delle popolazioni friulane e sarde».

Come appare chiaro, per una opportuna scelta di politica legislativa si volle tutelare esplicitamente la popolazione di origine zingara, che invece, a causa dei pregiudizi e degli stereotipi degni della secolare ostilità, messi in atto dalle forze politiche di destra, scompare del tutto nel testo della Legge n. 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche» del 15 dicembre 1999, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 297 del 20 dicembre 1999 (Savoia, 2001; Orioles, 2003a, 2003b).

L'aspro dibattito parlamentare contrappose di fatto gli zingari di antico insediamento, diffusi dappertutto e privi di una loro zona di elezione per via del connaturato nomadismo comunque in via di progressiva estinzione, con le minoranze concentrate e stanziali, dunque riconoscibili e controllabili. In merito alla legge 482/1999, con una deliberata restrizione di natura socio-politica, prevalse quindi un criterio volutamente territorialista (Bonamore, 2004).

Tale legge istituisce e ufficializza la nozione di «minoranza» come strumento di riconoscimento della diversità linguistico-culturale nell'ordinamento giuridico italiano, secondo il quale sono da considerare minoranze linguistiche tutte quelle comunità dislocate in una parte, seppure minima, del territorio statale. Dal punto di vista esclusivamente territoriale dobbiamo precisare che si distinguono le *penisole linguistiche*, dove sono presenti comunità alloglotte confinanti per almeno un lato

con territori dello stesso idioma appartenenti a Stati stranieri confinanti, dalle *isole linguistiche*, dove invece sono presenti comunità alloglotte confinanti da tutti i lati con territori italofoeni. Si comprende chiaramente come questo principio basilico abbia generato una discriminazione tra minoranze che fruiscono di una tutela privilegiata e minoranze sottoprotette, le quali, al contrario, vanno preservate dal loro assorbimento nella lingua-cultura dominante.

L'art. 2 della legge 482/1999 elenca le dodici lingue minoritarie riconosciute e tutelate: «In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo».

Come risulta chiaro, agli zingari, sebbene presenti in Italia da almeno seicento anni al pari delle altre comunità e nonostante sensibilmente più numerosi di altri gruppi tutelati dalla legge, è stato negato il riconoscimento di «minoranza linguistica storica» e, di rimando, tutte le disposizioni e le forme di tutela che concernono sia l'educazione linguistica nelle scuole di ogni ordine e grado sia il legittimo diritto all'adozione del romanés nella pubblica amministrazione e in ogni altro ambito istituzionale, laddove necessario.

La mancanza pretestuosa della definizione e della delimitazione territoriale di questa cosiddetta «minoranza diffusa» (Telmon, 1992, pp. 135-139) ha escluso dalla legge 482 i Rom, i Sinti e la ridottissima comunità dei Caminanti Siciliani (allocati esclusivamente a Noto), sebbene essi abbiano tutte le carte in regola per entrare a far parte delle minoranze linguistiche storiche previste dalla norma. Pertanto, da quasi venti anni a questa parte le associazioni rom e sinte reclamano, ancora inascoltate, una legge che tuteli dignitosamente la loro lingua e le loro culture, vissute come «patria» dall'universo antropologico zingaro.

4.3 Rom e Sinti, un popolo «senza voce»: questioni di politica linguistica

Da quanto esposto, seppure molto sinteticamente, si evince come la condizione giuridica dei Rom e dei Sinti nel nostro Paese (Bonetti, Simone, Vitale, 2011) sia particolarmente problematica e complessa. Questi cittadini italiani a pieno titolo – circa 90mila a cui vanno aggiunti 60-70mila Rom immigrati di nuovo insediamento per via della disgregazione politica della ex-Jugoslavia – sono detentori della lingua minoritaria *romani* (Soravia, 1977, 2009) e portatori di un patrimonio culturale, di stili di vita e di modelli valoriali «altri» rispetto a quelli condivisi e tramandati dai popoli stanziali. Gli zingari, suddivisi in molti gruppi etnici, sono una minoranza transnazionale stimata complessivamente nel mondo intorno ai 15 milioni, però non

comprensivi dell'India, difficilmente censibile: in ogni caso, pur essendo la minoranza più numerosa in Europa, detengono tuttavia il primato di essere la meno riconosciuta e tutelata.

Il romanés, l'unica lingua indoaria esistente oggi in Europa, è una lingua orale di grande interesse tipologico, giacché discende dagli antichi *apabhramsa* (vernacoli orali basati sui *prācriti* dell'India settentrionale), fortemente contaminati dalle lingue e dai dialetti dei diversi paesi con cui sono venuti in contatto nei quattrocento anni di peregrinazioni, dal secolo XI al XV, prima di toccare le nostre terre (*in primis* la costa adriatica dell'odierno Abruzzo: Morelli, Soravia, 1998).

Lo statuto esclusivamente orale della L1, appunto il romanés, pone tutta una serie di difficili problematiche glottodidattiche per l'alfabetizzazione in italiano L2 degli alunni rom/sinti (Desideri, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2016), a cominciare dalla lateralizzazione, dalla coordinazione visuo-motoria fino alle questioni più complesse inerenti alla morfo-sintassi, alla semantica e alla testualità, alle strutture logico-cognitive, all'astrazione e alla concettualizzazione, alla classificazione, all'analisi, alla gestione delle regole comunicative, insomma alle plurime competenze semio-linguistiche e interculturali delle quotidiane pratiche discorsive.

L'«iperminoranza» zingara (Poggeschi, 2012), distribuita diversamente nel territorio nazionale nella tipica struttura della famiglia allargata – Rom nel Lazio-Abruzzo-Molise e nelle regioni meridionali, mentre Sinti in Toscana-Umbria-Marche e nelle regioni settentrionali – merita di essere sottratta al vuoto normativo di cui è stata fatta oggetto da troppi anni, ben diversamente dall'attenzione giuridica esercitata da molti altri Paesi sia all'interno che all'esterno dell'Unione Europea, nonché del continente americano.

Per esempio, sempre per restare in campo scolastico, al fine di limitare il più possibile l'enorme fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica con le inevitabili conseguenze che ciò comporta a tutti i livelli, in data 22 giugno 2005 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Opera Nomadi stipularono il «Protocollo d'intesa per la tutela dei minori zingari, nomadi e viaggianti», finalizzato a promuovere iniziative di formazione per gli insegnanti e gli operatori scolastici mirate alla conoscenza della lingua e della cultura rom per una scolarizzazione inclusiva e rispettosa dell'«altro». Per il nostro Paese c'è comunque ancora tanto da fare in tutti gli ambiti socio-istituzionali in ordine al riconoscimento e alla tutela di questa minoranza storica così profondamente emarginata e discriminata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BONAMORE D., 2004, *Lingue minoritarie lingue nazionali lingue ufficiali nella Legge 482/1999*, Milano, Franco Angeli.
- BONETTI P., SIMONI A., VITALE T. (a cura di), 2011, *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia*, voll. 2, Milano, Giuffrè.
- DESIDERI P., 2005, *Una lingua orale: il romanés dei Rom Abruzzesi. Considerazioni glottodidattiche*, in «Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde», n. 1, pp. 307-321.
- DESIDERI P., 2006a, *I Rom Abruzzesi e la questione dell'alfabetizzazione. Proposte di mediazione interlinguistica e interculturale*, in Banfi E., Gavioli L., Guardianio C., Vedovelli M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Perugia, Guerra, pp. 179-196.
- DESIDERI P., 2006b, *I Rom Abruzzesi tra il romanés e l'italiano L2: per una glottodidattica della scuola di base*, in Tempesta I., Maggio M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Franco Angeli, pp. 54-63.
- DESIDERI P., 2007, *Il romanés, ovvero la lingua come patria: riflessioni glottodidattiche*, in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci, pp. 218-234.
- DESIDERI P., 2016, *La didattica dell'italiano L2 per gli alunni «invisibili»*, in De Marco A. (a cura di), *La lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 293-305.
- GIANNINI S., SCAGLIONE S. (a cura di), 2011, *Lingue e diritti umani*, Roma, Carocci.
- MORELLI B., SORAVIA G., 1998, *I Pativ Mengr. La lingua e le tradizioni dei Rom abruzzesi*, Roma, Centro Studi Zingari.
- ORIOLES V., 2003a, *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Roma, Il Calamo.
- ORIOLES V. (a cura di), 2003b, *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*, Udine, Forum.
- PIERGIGLI V., 2001, *Lingue minoritarie e identità culturali*, Milano, Giuffrè.
- PIZZORUSSO A., 1999, *Minoranze e maggioranze*, Torino, Einaudi.
- POGGESCHI G., 2010, *I diritti linguistici. Un'analisi comparata*, Roma, Carocci.
- POGGESCHI G. (a cura di), 2012, *Le iperminoranze*, San Cesario di Lecce, Pensa Editore.
- SAVOIA L. M., 2001, *La legge 482 sulle minoranze linguistiche storiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia*, in «Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società», XXV, pp. 7-50.
- SORAVIA G., 1977, *Dialetti degli Zingari Italiani*, Pisa, Pacini.
- SORAVIA G., 2009, *Manuale di lingua romani*, Bologna, Bonomo.
- TELMON T., 1992, *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- TOSO F., 2008, *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna, Il Mulino.

CAPITOLO 5

L'educazione linguistica è educazione alla pace

Roberto Dolci

(Università per Stranieri di Perugia)

L'educazione linguistica è educazione alla pace, al rispetto e alla comprensione tra i popoli. Allo stesso tempo l'insegnamento delle lingue straniere è sempre stato un potente dispositivo di diplomazia culturale, di promozione dell'immagine di un Paese e, per i regimi autoritari, di propaganda. Per questo è stato sottoposto anche a controlli, censure e a contestazioni sulla sua utilità, come per esempio negli anni durante la Seconda guerra mondiale.

5.1 Introduzione

Ho immaginato che il sottotitolo di questo saggio in onore di Paolo dovesse essere «Il ruolo dello spritz nella didattica delle lingue a Venezia» per sottolineare l'importanza che tale rito ha avuto per me e per lui, per la nostra amicizia e la nostra crescita professionale. Ne divenni consapevole quando una studentessa statunitense, che stava passando un periodo di *Study Abroad* a Ca' Foscari, mi parlò della sua esperienza con lo spritz. Si era resa conto che il rito della bevuta tra studenti americani nei college aveva una connotazione diversa da quella che assumeva con i suoi colleghi italiani a Venezia. Fermarsi a bere lo spritz in questa città, infatti, rappresenta una sospensione temporale che ha lo scopo fondamentale di socializzare, di comunicare e scambiarsi idee. E certe volte i discorsi prendono pieghe anche complesse e profonde.

Con questo non voglio dire che quando io e Paolo ci sedevamo in campo San Barnaba a bere uno spritz lo facevamo solo per progettare e riflettere, né che le decisioni su Itals sono state prese a menti annebbiate. Anzi! Vuol dire che gran parte della strategia di sviluppo di Itals nei suoi primi dieci anni di vita è stata progettata attraverso la condivisione di idee e la co-costruzione di conoscenza, anche quando eravamo seduti al tavolo del baccaro, al quale si associavano, di volta in volta, i vari colleghi e collaboratori che venivano subito coinvolti nella discussione.

Uno degli argomenti sul quale si concentravano le nostre riflessioni era il ruolo dell'educazione linguistica nella formazione della persona, a cui si collegavano

le considerazioni sul contributo dell'insegnante, sulle teorie, sugli approcci e sui metodi. D'altronde erano gli anni in cui in Europa si parlava di educazione plurilinguistica e pluriculturale e della sua importanza nella formazione di una cittadinanza democratica europea. A questi discorsi si allacciavano quelli più specifici riguardanti la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo e della sua importanza nel presentare una certa immagine dell'Italia, della quale eravamo responsabili anche noi in quanto formatori di insegnanti e direttori del Laboratorio Itals.

Tutto questo ci ricollegava a quello che Giovanni Freddi ha sempre considerato come l'obiettivo primario del nostro lavoro e al suo risvolto etico: *l'educazione linguistica è educazione alla pace*.

Eppure non sempre è stato così, anzi. Proprio per il suo carattere di apertura e di confronto tra culture e popoli diversi essa è stata talvolta messa in discussione e soggetta a forme di controllo e censura, specialmente in situazioni di conflitto.

5.2 L'insegnamento linguistico come strumento per la diplomazia culturale

L'insegnamento della lingua e della cultura di un Paese è sempre stato considerato dai Governi uno strumento di diplomazia culturale con il quale esercitare il *soft power* per promuoverne l'immagine all'estero (Nye, 2005; Beghini *et al.*, 2013).

Soprattutto i regimi autoritari ne hanno compreso pienamente l'importanza e la forza penetrativa. L'hanno incentivato non tanto per fare promozione quanto piuttosto per fare propaganda, per offrire un'immagine del loro Paese che era ben lontana dalla realtà (Cavarocchi, 2010). Proprio per questo motivo è capitato spesso che l'insegnamento della lingua e della cultura straniera fosse guardato con occhio diffidente da parte dei governi nel cui territorio esso si svolgeva. Ciò generava uno scontro tra chi proponeva il controllo o addirittura la sospensione dell'insegnamento della lingua e della cultura del nemico e chi ne difendeva il valore formativo e universale. Tale tensione è stata evidente soprattutto durante la Seconda guerra mondiale, durante la quale anche la propaganda diventò un'arma per colpire i Paesi nemici.

Da questo punto di vista il contesto statunitense è particolarmente significativo. Negli USA c'era una forte presenza di persone che arrivavano da Paesi quali l'Italia, la Germania e il Giappone. Talvolta le Nazioni di origine cercavano di usare tali comunità migranti come delle quinte colonne per propagandare la loro immagine e difenderne gli interessi (Luconi, 2000). Proprio per questo motivo queste furono sottoposte a stretto controllo da parte del Governo americano, arrivando fino all'internamento cui costrinsero migliaia di individui considerati nemici (Scherini, 2001).

Un trattamento simile fu proposto anche per le lingue straniere insegnate nelle scuole e nei college. Si arrivò ad avvertire gli insegnanti di non fare propaganda in classe e a censurare i libri di testo. Il sindaco di New York, Fiorello la Guardia, all'a-

pertura dell'anno scolastico del 1940 ricordava esplicitamente agli insegnanti di lingue che «[they] would not be permitted to introduce propaganda in their classroom work» («The New York Times», 10 settembre 1940). Mentre il Board of Education bandiva libri di testo italiani e tedeschi, accusati di fare propaganda per il loro Governo («The New York Times», 18 gennaio e 24 aprile 1941).

L'evoluzione dell'atteggiamento nei confronti dell'insegnamento delle lingue straniere è ben rappresentata nei contributi apparsi in quel periodo nella rivista «Modern Language Journal», la più importante e prestigiosa del settore negli USA, organo della *Modern Language Association*, l'associazione professionale degli insegnanti di lingue straniere¹.

5.3 Le lingue in guerra

La Prima guerra mondiale fu una tragedia di così grandi proporzioni che tutti i Governi inizialmente si impegnarono a fare in modo che ciò non dovesse più accadere. Negli anni Venti e Trenta molti promossero l'insegnamento delle lingue proprio con questa funzione. Per esempio, la posizione della *Modern Language Association* sul valore dell'insegnamento linguistico e sulle speranze poste in esso per un lungo periodo di pace viene espressa chiaramente in un contributo del 1930 dal titolo *Foreign Language Study and International Goodwill*. Nel saggio si afferma che gli insegnamenti di lingue straniere sviluppano un senso di rispetto tra i diversi popoli e le loro culture e che ciò è la migliore strategia per mantenere la pace (Thompson, 1930, p. 1).

Ancora agli inizi del 1939, quando si è capito che una nuova guerra era già un rischio concreto, Grattan Doyle (1939a) ribadisce che in un contesto nel quale nessuna Nazione può più isolarsi dalle altre, il significato sociale (in senso democratico puntualizza Grattan Doyle) dell'insegnamento delle lingue straniere ha lo scopo di far recepire che tutte le culture potranno essere apprezzate, se capite.

Ma gli avvenimenti incalzano e i buoni propositi stanno per essere travolti. Grattan Doyle (1939b) è conscio di quello che sta per accadere e avverte che:

Foreign language teachers must divorce the study of modern foreign languages, literatures, and cultures from politics (p. 91).

Grattan Doyle sottolinea come in questo grave momento il dovere dell'insegnante (di lingue) sia quello di difendere la patria, anche a scapito di valori come la libertà

1 L'analisi del dibattito attraverso le pagine della rivista «Modern Language Journal» non ha certo pretesa di esaustività, ma sicuramente ne disegna una mappa dettagliata sotto la lente di una fonte autorevole e influente che gioca un ruolo da protagonista.

di parola, fino a quel momento considerati inalienabili.

D'altronde, i segnali che provenivano dalla Germania erano evidenti. Alla conclusione di un'analisi sulle riviste di linguistica e didattica della lingua tedesca Gae-de (1939) lapidariamente afferma: «The German modern language teacher is a propagandist for National-Socialism. [...] In Germany the study of language is regarded as a political instrument» (p. 6).

Nello stesso anno due articoli cercano di difendere l'insegnamento dell'italiano negli USA partendo da due differenti prospettive. Da un lato, Leonard Covello sottolinea come l'insegnamento dell'italiano proposto nelle scuole ai figli degli emigrati sia utile per favorire il processo di assimilazione delle seconde generazioni, evitando scosse e conflitti (Covello, 1939). Dall'altro, Giuseppe Prezzolini afferma che l'italiano è la lingua classica moderna e come tale va studiato. Non tanto quindi per motivi pratici incentrati sull'attualità, ma perché l'insegnamento dell'italiano ha valore spirituale quale erede della classicità greca e romana e del Rinascimento (Prezzolini, 1939).

Allo stesso modo, Guy R. Vowles (1941) scrive in difesa del tedesco affermando che:

We cannot afford to imitate Nazi procedure and hurt ourselves by ostracizing a great cultural language, with its contributions to literature, music and science. Ideas are immortal; languages bearing great messages have withstood the ravages of time (p. 846).

Purtroppo la tragedia è ormai iniziata, le posizioni si radicalizzano e l'insegnamento delle lingue viene attaccato da più parti (McCrossen, 1941).

La categoria si difende orgogliosamente enfatizzando il valore formativo dell'insegnamento delle lingue e culture straniere (Zeydel, 1940), senza dimenticare un appello all'unità interna compromessa a causa del conflitto (Havens, 1941).

Si inizia, quindi, a comprendere l'importanza del contributo che può fornire l'insegnamento delle lingue e culture straniere durante la guerra, valore che si fa sempre più evidente con l'evolversi del conflitto. Accanto alla consapevolezza che la loro conoscenza permette di capire il nemico e neutralizzarne la propaganda (Drubeck, 1941), emerge uno scopo «pratico» legato alla traduzione e interpretazione (Millett Rogers, 1943), ma anche alle interazioni che si trovano ad avere i soldati con le popolazioni locali nei tanti fronti di guerra in cui gli USA operano. Ciò si accompagna al dibattito su quale strategia tracciare per il nuovo ruolo internazionale, politico ed economico, che si sta delineando per gli USA nel futuro post-bellico e a quale apporto potrà dare l'educazione linguistica per sostenerlo (Pei, 1943).

Nel 1943 l'avvio da parte del Ministero della Difesa dell'*Army Specialized Training Program* (ASTP), un addestramento intensivo per i militari in varie materie, viene salutato come il giusto riconoscimento degli insegnamenti delle lingue straniere e del loro contributo allo sforzo bellico. (Zeydel, 1943).

Tale vasto progetto getterà le basi anche per il futuro dei curricula linguistici dopo la guerra. Da un lato, questo sarà responsabile di un cambiamento di paradigma nelle teorie, approcci e metodi per l'insegnamento delle lingue, dall'altro rilancerà e ribadirà l'importanza della conoscenza delle lingue e delle culture in una nuova era in cui gli USA e tutti gli altri Paesi dovranno affrontare le sfide del nuovo equilibrio geo-politico ed economico che porterà poi alla globalizzazione. L'educazione linguistica, quindi, riprende a essere uno strumento di diplomazia culturale e riacquista il suo ruolo nella strategia di affermazione del *soft power*. Ma, al tempo stesso, ritorna finalmente allo scopo etico preminente e originario di *educare alla pace*, facilitando la comprensione tra culture diverse che porta al rispetto tra i popoli. L'auspicio è che questo obiettivo non venga mai più perso di vista.

Vorrei concludere riallacciandomi all'aneddoto citato all'inizio. Prima di tornare a casa la studentessa statunitense mi disse che aveva così tanto apprezzato il significato italiano dello spritz che lo avrebbe proposto ai suoi amici a New York. Ciò mi diede particolare soddisfazione. Anche questi «piccoli dettagli» sono importanti per la formazione di una identità e dimostrano, ancora una volta, quanto l'educazione linguistica e interculturale possa aiutarci a capire gli altri, noi stessi e le nostre molteplici appartenenze. Gli spritz condivisi con Paolo hanno avuto, per me, lo stesso significato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BEGHINI G., FIORANI, R., GIACOMIN E., GREGORI E. (a cura di), 2013, *La diplomazia Culturale. Forza del dialogo, potere della cultura, le opportunità per l'Italia*, Roma, Aracne.
- CAVAROCCHI F., 2010, *Avanguardie dello spirito. Il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Roma, Carocci.
- COVELLO L., 1939, *Language as a Factor in Integration and Assimilation*, «Modern Language Journal», 23 (5), pp. 322-333.
- DRUBECK P. B., 1941, *Propaganda and foreign language study*, in «Modern Language Journal», 25 (11), pp. 881-882.
- GAEDE W. R., 1939, *German modern language journals in 1938*, in «Modern Language Journal», 24 (1), pp. 3-14.
- GRATTAN DOYLE H., 1939, *Foreign politics in the classroom: a problem for the modern foreign language teacher*, in «Modern Language Journal», 24 (2), pp. 91-98.
- GRATTAN DOYLE H., 1939, *Some dreams of a modern foreign language teacher*. «Modern Language Journal», 23 (4), pp. 280-281.
- HAVENS G. R., 1941, *The modern language teacher in a troubled world*, in «Modern Language Journal», 25 (4), pp. 306-313.
- LUCONI S., 2000, *La "diplomazia parallela". Il regime fascista e la mobilitazione politica*

degli italo-americani, Milano, Franco Angeli.

MILLETT ROGERS F., 1943, *Languages and the war effort*, in «Modern Language Journal», 27 (5), pp. 299-309

MCCROSSEN V. A., 1941, *Education in peril*, «Modern Language Journal», 25 (11), pp. 837-845.

NYE J. S., 2005, *Soft Power. The Means to Success in World Policy*, New York, Public Affairs.

PEI M., 1943, *Languages in the post-world war*, in «Modern Language Journal», 27 (7), pp. 481-485.

PREZZOLINI G., 1939, *The modern classical language*, in «Modern Language Journal», 23 (5), pp. 371-378 .

SCHERINI R. D., 2001, *When Italian American where aliens*, in Di Stasi L., (ed.), *Una storia segreta: The Secret History of Italian American Evacuation*, Berkeley, Heyday Books.

THOMPSON R. N., 1930, *Foreign language study and international goodwill*, in «Modern Language Journal», 15 (2), pp. 94-96 .

VOWLES G. R., 1941, *Why study German in 1941?*, in «Modern Language Journal», 25 (11), pp. 846-850.

ZEYDEL E. H., 1940, *America Needs Us*, in «Modern Language Journal», 25 (2), p. 83.

ZEYDEL E. H., 1943, *The ASTP courses in area and language study*, in «Modern Language Journal», 27 (7), p. 459.

CAPITOLO 6

Un altro Quarantotto

Gianfranco Porcelli

(Università Cattolica, Milano, in quiescenza)

Premessa: Vicende personali degli ultimi anni e in particolare degli ultimi mesi non mi consentono di offrire un contributo scientifico per questa pubblicazione. Ugualmente vorrei dare una testimonianza in onore di un amico che ha ricoperto un ruolo molto significativo nello sviluppo degli studi sulle culture, le lingue e il loro insegnamento. Spero che mi sia perdonato questo intervento irrituale.

Se nasci nel Quarantotto del Ventesimo secolo, ti trovi a vent'anni nel pieno del Sessantotto e se sei universitario lotti per una società più giusta a partire dalla Facoltà in cui studi. Di questo ha parlato in più sedi Paolo Balboni: la richiesta di uno svecchiamento del Corso di Laurea in Lingue – che era quasi del tutto un corso di Letterature – e di integrarlo con l'utilizzo delle tecnologie che all'epoca erano le più avanzate (*in primis*, il laboratorio linguistico audio-attivo-comparativo) è all'origine di un impegno costante, durato finora malgrado il burocratismo statalista stia scendendo come una cappa di piombo a disumanizzare, di fatto, la ricerca anche nelle discipline che invece si definiscono «umanistiche».

La risposta di Ca' Foscari alle istanze degli studenti fu l'installazione di un laboratorio nella sede di Ca' Cappello e la chiamata di un esperto che lo dirigesse. Anche questa vicenda è nota: il prescelto, Giovanni Freddi, ben presto salì i gradini della carriera universitaria fino alla «prima fascia», tra i pionieri in assoluto, in Italia, della nascente Didattica delle Lingue Moderne. Lo avevo conosciuto durante un seminario di formazione (all'epoca si chiamavano corsi di aggiornamento) a Milano nel 1966, quando insegnavo nella scuola secondaria, e dal 1970 iniziai a collaborare stabilmente con il Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (CLADiL).

Dopo qualche tempo, Freddi volle che io conoscessi un giovane laureato molto brillante e promettente, che frequentava l'Istituto di Metodologia e Didattica, allora a Ca' Garzoni: Paolo Balboni, appunto. In quegli anni ebbero inizio anche alcuni grandi progetti sperimentali sull'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari, tra cui quello del Comune di Venezia e, in seguito, il progetto *Ianua Linguarum* dell'IRRSAE Veneto. Come esito del primo progetto uscì anche un volume a quattro mani sugli aspetti valutativi (Porcelli, Balboni, 1985).

In seguito, le comuni esperienze a livello di scuola primaria ci portarono alla redazione di un volume più organico sulla didattica delle lingue (Porcelli, Balboni, 1992): dal 1985 l'insegnamento era previsto dai programmi ministeriali (sia pure con una formulazione che è meglio dimenticare), ma solo nel 1992 le lingue iniziarono a essere effettivamente insegnate come materie curriculari non limitate a progetti speciali o a sperimentazioni. E dico «lingue» al plurale perché tale fu la prima scelta del Ministero, tanto ineccepibile sul piano culturale e sociopolitico quanto di fatto velleitaria e impraticabile.

Nel frattempo, tra innumerevoli altre attività che tralascero di ricordare ma che ci videro fianco a fianco, aveva preso corpo una raccolta di saggi sul ruolo dell'Università nella formazione di base dell'insegnante di lingue seconde o straniere (Porcelli, Balboni, 1991). Il volume si focalizza in particolare sulla «scuola» veneziana – con l'immagine di Ca' Foscari in copertina – ed esce nella ricorrenza dei primi venti anni di attività universitaria di Giovanni Freddi in quella sede (1970-1990). La seconda parte del volume è interamente dedicata a lui e contiene, oltre ad alcuni suoi saggi, il suo «curriculum» e le schede in italiano e inglese delle sue opere uscite fino al 1990.

La prima parte del volume esplora invece i fondamenti interdisciplinari della Glottodidattica, con saggi di Guglielmo Cinque (Venezia), Renzo Titone (Roma), Remo Job (Venezia), Marcel Danesi (Toronto), Cosimo Scaglioso (Siena), Enrico Arcaini (Roma), Wanda D'Addio Colosimo (Roma), Gianfranco Porcelli (Brescia), Pier Vincenzo Cova (Milano) e Giovanni Freddi (Venezia). Il contributo di Paolo Balboni si intravede solo nella «Introduzione» ma approfitto dell'occasione per attestare che il lavoro di redazione del volume è stato in realtà tutto suo – ancora mi sfugge perché in sede editoriale si sia voluto mettere in copertina il mio nome prima del suo.

Quando Balboni cominciò a fare ricerca e didattica sulle culture, la comunicazione interculturale e le diverse sfaccettature dell'interculturalità, qualcuno esprime perplessità e sorpresa: perplessità per un tipo di studi che non appariva rientrare nel «canone glottodidattico» che nel frattempo si era consolidato. Se oggi tale atteggiamento appare assurdo e totalmente superato è anche – e in buona misura – merito del lavoro proprio di Balboni.

Per me non fu nemmeno una sorpresa perché attraverso una figlia laureata in Geografia avevo scoperto dei lavori giovanili (tra cui Balboni *et al.*, 1978; Balboni [cur.], 1982) che rivelavano che da tempo era impegnato in una ricerca in quella che potremmo chiamare geografia antropica «alta».

Proprio per il fatto di essere un unicum a livello mondiale, Venezia si presta ad essere analizzata profondamente da diverse prospettive ma, come vediamo quotidianamente, viene facilmente banalizzata, soprattutto in prospettiva turistica. Occorre una sensibilità ben formata perché l'analisi dell'ambiente veneziano nelle sue varie dimensioni (fisico, antropico, storico-culturale ecc.) non si riduca alla sola ecologia o, peggio, alla descrizione del paesaggio.

Ritengo che gli ultimi 25 anni dell'attività di Paolo Balboni siano abbastanza

noti, il che mi permette di esimermi dal procedere oltre in questa testimonianza. Se vi è apparsa amichevole, vi sbagliate. Dopo 40 anni senza uno screzio, è molto di più.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. E., DE MARCHI A., LANDO F., ZANETTO G., 1978, *La percezione dell'ambiente: L'esperimento di Venezia*, Venezia, CIEDART.

BALBONI P. E. (a cura di), 1982, *Il Veneto: Lingua - Cultura - Partecipazione*, Venezia, CIEDART.

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1985, *Lingue alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, CLEUP.

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.

PORCELLI G., BALBONI P. E., 1992, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola.

CAPITOLO 7

Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere

Graziano Serragiotto
(Università Ca' Foscari Venezia)

Il presente contributo si pone l'obiettivo di esplorare la natura e la portata dei processi di istruzione e formazione professionale in Italia. Nello specifico si analizzerà il FIT, ossia il percorso di sviluppo di nuovi processi e strumenti finalizzati a garantire agli insegnanti un maggiore standard qualitativo per l'insegnamento delle lingue straniere. Alla radice di questo obiettivo vi sono le indicazioni del Consiglio europeo in materia di istruzione e di carriera dei docenti e, in linea con essi, un diverso approccio sistemico coerente con la mutata condizione del mondo del lavoro, che richiede con urgenza di riqualificare lo sviluppo professionale dei docenti.

7.1 Presupposti «europei» per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue straniere

In linea con le nuove pratiche scolastiche suggerite dal Consiglio D'Europa, il MIUR si è posto l'obiettivo di riqualificare lo sviluppo professionale dei docenti di lingue straniere mediante specifici percorsi di formazione e aggiornamento volti ad ampliare il repertorio di conoscenze e di competenze metodologiche. In questa direzione l'approvazione del Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente vuole determinare un modello di socialità coesa che punta alla conoscenza attraverso azioni quali:

- a) la *formazione permanente*: una tale visione del processo didattico pone in primo piano l'insegnante offrendogli le risorse per dare vita a una pratica didattica innovativa ed esperienziale volta ad accrescere la prospettiva di apprendimento degli studenti (Henard, 2010). Questo comporta che il docente giunga ad avere gli strumenti concettuali e pratici per orientare con il suo intervento didattico gli studenti verso un apprendimento attivo;
- b) *continuo aggiornamento linguistico e culturale delle lingue straniere*: l'insegnante è chiamato ad essere parte attiva per rinnovare da un punto di vista sociolinguistico la lingua oggetto di studio. L'implicazione didattica che ne scaturisce è che egli deve

saper portare dei contenuti linguistici sempre aggiornati agli usi, ai costumi e alla funzione pragmatica della lingua che si parla ed evolve;

c) *la tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere*: le nuove tecnologie rappresentano un supporto trasversale alla didattica. Tra i benefici che si ottengono dal loro corretto utilizzo vi è una maggiore partecipazione degli studenti, in forza di una diversa attenzione e motivazione suscitata dal loro impiego per lo svolgimento delle attività didattiche (Caon, Serragiotto, 2012). Pertanto, le nuove risorse digitali e multimediali possono contribuire a caratterizzare dei percorsi didattici più efficienti in relazione al target e alle loro attitudini (Dickinson, 1987), agli obiettivi didattici e alle mete dell'educazione linguistica allo scopo di promuovere l'autonomia degli studenti.

Questa prospettiva multilingue della formazione degli insegnanti si dirige verso il rinnovamento dei contenuti e dei metodi didattici per l'insegnamento delle lingue straniere. Nello specifico il docente 2.0 deve rivisitare continuamente aspetti chiave della propria pratica didattica quali (Cambiaghi *et al.*, 2005):

a) una diversa configurazione degli ambienti di apprendimento intesi non più come luoghi asettici e privi di importanza nell'esperienza didattica dei discenti; al contrario, le aule sono il luogo di sviluppo e di co-creazione dell'esperienza linguistica e come tale vanno rese in maniera funzionale alle esigenze dell'allievo (Arnold, Brown, 1999; Maugeri, 2017) e delle attività didattiche;

b) le metodologie di insegnamento: la scelta della metodologia influenza il tipo di apprendimento dello studente per cui saper individuare l'approccio e la metodologia rende efficace il percorso di acquisizione della lingua. A questo scopo, al docente è richiesta una preparazione specialistica in modo che egli sappia prima di tutto interpretare lo stadio di sviluppo dell'interlingua dello studente e considerare alcuni fattori imprescindibili (età, motivazione, stile cognitivo e di apprendimento, per esempio) per riprogettare l'apprendimento con strumenti e supporti pertinenti e adeguati;

c) i meccanismi neurolinguistici che presiedono all'apprendimento della lingua straniera hanno molteplici declinazioni sulle modalità di apprendimento. Per tale motivo, le competenze glottodidattiche del docente di lingua straniera saranno funzionali alla scelta di gestione dei processi di memorizzazione (Cardona, 2010) e di interpretazione dei contenuti linguistici (Balboni, 2013), facendo ricorso a determinate strategie didattiche;

d) il processo di valutazione va studiato in maniera non più casuale e finalizzato a dare peso al solo prodotto finale; al contrario, la valutazione va progettata e realizzata in maniera scientifica allo scopo di valorizzare lo studente nella sua globalità.

Dunque, le nuove proposte sorte in ambito europeo trovano risposta e diretta applicazione nel sistema scolastico italiano al fine di poter programmare e gestire un piano di sviluppo delle carriere dei docenti di lingue. Quest'ultimo aspetto si traduce con l'attivazione di partenariati e consorzi, costituzione di reti e di progetti di mobi-

lità, di ricerca e di scambio tra docenti, nonché con il percorso professionalizzante quale il nuovo FIT.

7.2 Il nuovo modello di formazione e istruzione permanente in Italia: il FIT

Il decreto attuativo 59/17 della legge 107 ha reindirizzato in maniera diversa dal passato le modalità di assunzione dei docenti nella scuola statale. Nelle intenzioni del MIUR, il FIT (formazione iniziale e tirocinio) rappresenta il percorso per interconnettere conoscenze disciplinari e linguaggi e accoppiare sistemi in grado di dare un senso complessivo all'attività di insegnamento del futuro docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Come nell'esperienza passata del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) il Ministero si affida alla collaborazione strutturata e paritetica fra Scuola, Università e AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) in modo da costruire e organizzare una pianificazione di interventi formativi coerente con l'osservazione, la raccolta di dati e la forma di insegnamento/abilitazione richieste a ogni docente.

7.2.1 Modalità di accesso al FIT

Per accedere al concorso del FIT i futuri docenti dovranno necessariamente aver già conseguito la laurea magistrale/specialistica richiesta per le specifiche abilitazioni e i 24 crediti formativi nelle discipline antro-psico-pedagogiche indicati nel bando. Nello specifico, sei crediti potranno essere acquisiti nei seguenti ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psico-antropologia; metodologie e tecnologie didattiche. Gli insegnamenti afferenti all'ambito A sono da considerarsi alternativi tra loro, così come quelli dell'ambito D. I 24 cfu potranno essere integrati in forma curricolare, aggiuntiva oppure extracurricolare. Infatti, gli studenti universitari potranno inserire gli eventuali esami richiesti gratuitamente, mentre chi è già laureato dovrà integrare il suo profilo disciplinare con gli esami indicati pagando una quota che dovrebbe poi essere ridotta in proporzione al credito e al numero di crediti da conseguire. Un altro aspetto da tenere presente è che i cfu da integrare potranno essere acquisiti mediante modalità telematica, per un massimo di 12 crediti, mentre potranno essere riconosciuti anche i cfu acquisiti nell'ambito di corsi di specializzazione, master e dottorati di ricerca.

7.2.2 Articolazione del percorso FIT

Nel sito del MIUR vengono esplicitate sia la programmazione sia le finalità che il

FIT intende far acquisire ai docenti. Si riporta di seguito l'articolazione dell'intero percorso.

Tabella 7.1 – Articolazione del percorso FIT.

Obiettivo	Percorso per acquisire la specializzazione (che sostituisce la precedente abilitazione all'insegnamento) e il ruolo.
Selezione	Numero chiuso programmato a livello regionale sulla base delle disponibilità di posti nel 3° e 4° anno scolastico successivi.
Accesso	Tramite concorso – ogni candidato può concorrere in una sola regione sia per posti comuni che per quelli a sostegno.
Scadenze	Il primo concorso verrà bandito entro la fine del 2018, la cadenza sarà biennale.
Requisiti per accedere	Titolo di studio (ed eventuali esami/crediti) previsto dal nuovo regolamento delle classi di concorso (DPR 19/16 come integrato e corretto dal DM 259/17: vai all'applicazione) + 24 crediti (CFU/CFA) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.
Prove di accesso	<ol style="list-style-type: none"> 1. prova scritta su una disciplina a scelta relativa alla classe di concorso; 2. prova scritta sulle discipline antropo-psico-pedagogiche e sulle metodologie e tecniche didattiche; 3. prova scritta (solo per il sostegno) su pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; 4. prova orale.

1. In merito al percorso, il candidato dovrà sostenere tre prove (quattro nel caso del sostegno) nonché svolgere due anni di tirocinio. Dopo la formazione universitaria, sono previsti attività di studio, tirocinio diretto (250 ore) e indiretto (150 ore); il tutto si concluderà con l'esame finale e il diploma di specializzazione. In relazione ai corsi avviati dall'Università Ca' Foscari di Venezia gli insegnamenti verranno erogati in modalità blended: 50% didattica frontale, 50% didattica online. La frequenza dei corsi è obbligatoria nella misura del 50%, ovvero va garantita la frequenza dell'intera parte online, per la quale non sono consentite assenze. Al termine del periodo di frequenza di ciascun insegnamento il corsista avrà a disposizione due appelli d'esame: il primo appello è programmato al termine di ogni singolo insegnamento, il secondo

appello, invece, coincide con il primo appello dell'edizione successiva a quella che si è frequentata. Non è possibile sostenere gli esami in appelli diversi da quelli previsti per l'edizione frequentata.

2. Il secondo anno di tirocinio invece il futuro docente dovrà affiancare alle attività di studio delle supplenze brevi, fino a 10 giorni, e retribuite per 10 mesi all'anno. A tale quota potrà esserci anche lo stipendio per le supplenze brevi effettuate. In sintesi, l'esperienza teorico-pratica sarà affiancata dallo studio e dal superamento degli esami delle discipline di specializzazione del tirocinante che dovrà in ogni caso affrontare un terzo anno di prova che non potrà essere ripetuto in caso di valutazione negativa.

3. Al terzo anno il futuro insegnante potrà ottenere un incarico di supplenza annuale con stipendio pieno; dovrà svolgere la valutazione finale al termine del quale, a discrezione dei Presidi della scuola, potrà essere assunto a tempo indeterminato presso l'ambito scelto.

7.3 Conclusioni

In questo contributo si sono analizzate le forme con cui in Italia vengono concretamente realizzate le indicazioni europee in tema di reclutamento e di aggiornamento dei docenti di lingue da parte del MIUR. Nello specifico si è mantenuto il focus sulle modalità di risoluzione di problematiche relative al processo di insegnamento delle lingue straniere. La risposta ministeriale è legata al decreto attuativo 59/17 della legge 107 che ha introdotto il piano di gestione e reclutamento professionale dei docenti. Essendo un'esperienza in progress è evidente che occorrerà mettere a fuoco alcuni aspetti di tale disposizione legislativa, rivolti sia a un'azione di monitoraggio delle competenze acquisite dagli insegnanti lungo il percorso, sia capire se determinate pratiche di formazione realmente siano effettivamente spendibili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARNOLD J., BROWN H. D., 1999, *A map of the terrain*, in Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Università.
- CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), 2005, *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorsse Sperimentazioni*, Torino, Utet Università.

CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, Utet Università.

HENARD F., 2010, *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*, Paris, OECD.

MAUGERI G., 2017, *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

PARTE 2

Acquisizione e cambiamento linguistici

CAPITOLO 8

«Brancolio, brancolamento o come c*** si dice». Apprendere a essere imprecisi

Elisabetta Bonvino
(Università degli Studi Roma Tre)

Ho deciso di trattare in questo breve articolo in onore di Paolo Balboni un argomento oggetto di un progetto di ricerca in corso, le liste, per tre ragioni. In primo luogo perché il tema mi dà l'occasione di menzionare un aspetto del multiforme talento di Paolo, forse ancora ignoto a molti: il Balboni giallista, che ho avuto modo di leggere e apprezzare. La seconda ragione è legata alla prima, e deriva dal fatto che mi sono accorta dell'esistenza di un particolare tipo di lista, di tipo morfologico, o comunque basata sulla forma della parola, proprio leggendo nel suo romanzo giallo «Alvise e il cadavere nell'ascensore» il seguente enunciato: «brancolio, brancolamento o come cazzo si dice...». La citazione era quindi d'obbligo e, se da un lato questo mi permette di sottolineare la sensibilità linguistica dell'autore, che riesce a riportare su carta fenomeni linguistici molto frequenti, ma spesso ignorati nello studio della lingua, dall'altro ci fornisce la ghiotta occasione di usarlo come materiale di studio. L'ultima ragione che mi ha portato a trattare questo tema è che credo che i risultati che sono scaturiti dallo studio effettuato sulle liste in L1 e L2 vadano, come vedremo, proprio nella direzione della «tolleranza dell'ambiguità» evocata da Paolo Balboni (1999, p. 72) in contrapposizione all'esigenza di precisione lessicale.

8.1 Liste e approssimazione

Le liste costituiscono una risorsa cognitiva che si presta a diversi usi, non solo linguistici. In un volume dedicato alle liste nelle arti figurative e nella letteratura (Eco, 2009), le liste sono concepite come strumenti semiotici, affini agli insiemi, in grado di rappresentare l'infinito attraverso l'enumerazione finita. In ambito linguistico le liste sono definite come una sequenza caratterizzata dalla ripetizione di elementi strutturalmente omogenei, hanno un'ampia serie di funzioni semantiche e pragmatiche e sono largamente diffuse a livello interlinguistico¹. La relazione tra gli elementi

¹ Cfr. Benigni, 2015; Bonvino, Masini, Pietrandrea, 2009; Jefferson, 1991; Masini, Pietrandrea, 2010; Selting, 2007.

in sequenza può essere di tipo semantico, pragmatico, grammaticale, oppure logico, e può coinvolgere diversi livelli dell'analisi linguistica.

L'obiettivo del presente lavoro, che prende le mosse dai primi risultati di un progetto di ricerca in corso su liste e approssimazione² in L1 e L2, è di mettere in evidenza il rapporto tra liste, approssimazione e competenza linguistica.

L'approssimazione è qui intesa sia come processo, cioè come progressivo avvicinamento a un determinato target, sia come un'operazione semantico-cognitiva caratterizzata da un basso grado di specificazione degli elementi distintivi di un tratto linguistico, considerata una delle manifestazioni della vaghezza intenzionale (Voghera, 2014, p. 35)³.

In letteratura i fenomeni di ripetizione di materiale linguistico sono interpretati in vario modo. Si va da ripetizioni cui viene attribuita una chiara funzione linguistica, quali la coordinazione, la reduplicazione e l'enumerazione, a ripetizioni che vengono associate alle strategie di pianificazione del discorso, fino ad arrivare a fenomeni ricondotti alla capacità del parlante di monitorare la propria produzione come le riformulazioni, le auto-correzioni, che nel caso della L2 vengono visti in rapporto al livello di competenza linguistica (Levelt, 1983; Kormos, 1999).

Cercheremo in questa sede di proporre una visione d'insieme su fenomeni di diversa natura, trattando in particolare quelli che rientrano nell'ambito della ricerca lessicale⁴.

8.2 Le liste nella ricerca della parola adeguata

Accade spesso che durante il processo di produzione orale ci troviamo a «cercare le parole», e accade spesso che non riusciamo al primo colpo a trovarle, questo perché la ricerca della parola adeguata può richiedere tempo. Tra le numerose strategie impiegate dai parlanti per la ricerca della parola più adeguata abbiamo identificato tre casi che comportano l'impiego di liste.

2 Per una trattazione più approfondita degli argomenti di cui daremo qui solo una breve sintesi rimandiamo a Bonvino, Cortés Velásquez e Fiorenza (in stampa), *Approssimazione nel parlato: L1 e L2 a confronto*; Bonvino e Cortés Velásquez e Fiorenza (in stampa), *List Constructions in L1 and L2*.

3 Mentre molti studi sono stati dedicati all'espressione della vaghezza e dell'approssimazione nelle produzioni in L1 (cfr., fra gli altri, Cutting, 2007; Voghera, 2012, 2014), tale ambito è ancora poco indagato, a nostra conoscenza, nelle produzioni in L2.

4 Una prospettiva già delineata in numerosi lavori di Blanche-Benveniste (cfr., per es., 1997). In essi si propone un trattamento unitario per tutti i fenomeni di natura «paradigmatica», e si mette in evidenza il fatto che i vari fenomeni di ripetizione e frammentazione sono indicativi del processo di produzione in atto e non sono esclusivamente idiosincratici e occasionali, bensì presentano meccanismi e regolarità che riguardano tutti i parlanti.

8.2.1 Liste paradigmatiche di ricerca lessicale

Il primo caso è esemplificato in (1): la lista evidenzia il processo di ricerca lessicale, in cui il parlante, per approssimazioni successive, arriva a esprimere il termine che stava cercando e continua la costruzione del suo discorso. Il «parlante esplora le diverse possibilità alla ricerca della buona denotazione» (Pietrandrea, Kahane, 2012).

- (1) [...] con quattro tub- tubicini diciamo – con quattro no tubi insomma cilindri;
 (2) proprio attraverso dei sistemi co- di argani di insomma di di come si chiamano di non mi viene la parola - eh no ascensori va be' montacarichi.

Queste sequenze sono costruite in maniera molto varia e possono combinarsi con autocorrezioni, riformulazioni, vari segnali metalinguistici, marche di approssimazione, co-costruzione di significato con l'interlocutore. L'obiettivo di questo tipo di lista è la precisione, la buona denotazione, che si cerca di raggiungere attraverso approssimazioni successive. A volte il parlante raggiunge il termine ricercato, come sembra accadere per esempio nel caso (2); il più delle volte però il risultato costituisce solo un'approssimazione della denotazione ricercata. Questi esempi sono spesso accompagnati da commenti di natura metalinguistica dai quali emerge infatti l'insoddisfazione rispetto all'adeguatezza della propria produzione (non so come si dice, insomma, diciamo, non è proprio così ma ecc.). Questo processo coinvolge principalmente il piano dell'enunciazione, e la vaghezza deriva da una difficoltà di accesso al sistema linguistico momentanea o permanente da parte del parlante.

8.2.2 Lista di approssimazione concettuale

Il secondo tipo di lista viene utilizzato per creare una denotazione, cioè designare un significato suggerendo una serie di alternative che ne approssimano la referenza. Tale tipo di lista può essere utilizzata per allargare significati esistenti, creare significati che non esistono nella lingua o per designare categorie non lessicalizzate, ma anche per rimanere sul vago e fornire una denominazione a qualcosa che non si vuole o non si riesce a recuperare. A differenza delle precedenti, queste liste sono a nostro avviso delle costruzioni, con un alto grado di convenzionalizzazione, che possono essere utilizzate in alternativa a parole vaghe.

- (3) aveva novant'anni cent'anni una cosa così;
 (4) è una che c'ha una figlia un figlio non so

La costruzione comporta in genere due elementi in lista, che hanno un rapporto di co-iponimia o un'altra relazione di tipo paradigmatico, seguiti da un elemento che

funziona da *general extender* [X1, X2, *general extender*].

Anche gli esempi (3) e (4) potrebbero essere analizzati nell'ottica dell'autocorrezione. Tuttavia, riteniamo più adeguata un'analisi che vede l'intera lista come una costruzione da prendere in blocco, che veicola un significato di approssimazione.

Le liste di approssimazione concettuale privilegiano il piano della denotazione. In effetti in (3) il parlante sembra non ritenere rilevante specificare l'età, ma deliberatamente si accontenta di una buona approssimazione concettuale, mentre in (4) sembra voler costruire una categoria *ad hoc*, «figlio senza distinzione di genere», non prevista nella lingua italiana.

8.2.3 Lista di approssimazione metalinguistica

Le liste che abbiamo chiamato metalinguistiche sono di tipo morfologico o comunque basate sulla forma della parola. Il primo esempio è quello che dà il titolo al presente contributo.

- (5) brancolio brancolamento come cazzo si dice;
- (6) casolesi casolani come si chiamano;
- (7) bocchetta o becchetto non lo so neanch'io.

Il parlante, alla ricerca della buona denotazione, lavora sul paradigma della parola, variando gli affissi o la base. Come nelle liste di approssimazione concettuale, la costruzione è [X1, X2, *general extender*] e veicola il significato di approssimazione a livello formale. Quanto viene approssimato non è infatti il referente o il concetto, come nel precedente tipo di lista, bensì la forma della parola, la sua morfologia, in questo caso, il suffisso. La lista si pone sul piano dell'enunciazione, come nel caso delle liste viste in 8.2.1.

Nel complesso, questo tipo di lista verte sulla forma della parola, della quale si dà una versione approssimativa. Il parlante non sa quale sia la formulazione corretta, ma, a differenza delle liste in 8.2.1, si accontenta in maniera deliberata di una denominazione approssimativa.

8.3 La ricerca lessicale in L2

Il percorso di appropriazione di una L2 si potrebbe immaginare come un cammino verso una sempre maggior accuratezza e precisione. I dati della ricerca in corso⁵ sembrano mostrare un quadro differente.

⁵ Il progetto ha visto la costituzione di un corpus di liste basato su un task di elicitazione di ricerca lessicale, elaborato a partire da una proposta didattica di Castelli, 2011. Il corpus comprende le trascrizioni e le annotazioni delle produzioni orali di 53 nativi e 55 non nativi di vari livelli di competenza. Per l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati si vedano gli articoli citati alla nota 3.

I parlanti non nativi, a tutti livelli di competenza, utilizzano le liste paradigmatiche di ricerca lessicale (il primo caso illustrato) e condividono i processi e le strategie dei nativi.

(8) questo - non so come si di- non so come - come si como è la parola precisa pero è per usarlo quando estudi – non è una penna è di colore – subrayador (L1 spagnolo – livello A2);

(9) un - penso che pel - per li bambini come - un oggi- un gio- come si dice - a toy gio- gio- per gioco ahah una giocattola (L1 croato – livello B1).

Tendono a ricercare la precisione attraverso riformulazioni, autocorrezioni e ricorrono maggiormente a perifrasi che spiegano il significato o illustrano la funzione della parola ricercata. Ricorrono spesso anche a parole straniere del loro repertorio linguistico, pur di avvicinarsi alla buona denotazione.

Nelle produzioni di parlanti non nativi abbiamo riscontrato molto raramente, e solo a livelli medio-alti di competenza linguistica, le liste di approssimazione concettuale (1.2.2).

(10) usano uno strumento una strategia non lo so che cosa è (L1 spagnolo – livello C2).

Le liste di approssimazione metalinguistica sono davvero rare in L2 e limitate a livelli avanzati di competenza:

(11) assomiglia a una *sopratavola soprammobile come dite voi (L1 rumeno – livello B2+).

Ai livelli iniziali di apprendimento, anche a livello morfologico, sono invece possibili le liste di riformulazione, in cui l'esplorazione del paradigma ha l'obiettivo di avvicinarsi al target.

8.4 Considerazioni didattiche

Abbiamo visto che i parlanti nativi, rispetto ai non nativi, dimostrano una più sviluppata capacità di gestione dell'approssimazione, che si manifesta attraverso un più frequente ricorso alle liste di approssimazione concettuale, che sono il tipo di lista che dimostra che il parlante si accontenta di una denotazione vaga. Abbiamo rilevato anche una maggiore ampiezza e appropriatezza del lessico dedicato all'ap-

prossimazione (parole vaghe, marcatori). Al contrario, i non nativi mostrano di non saper utilizzare l'approssimazione, se non ai livelli più alti, e di mirare sempre alla precisione.

Dal punto di vista didattico, possiamo dire che la capacità di esprimere l'approssimazione e di utilizzare costruzioni a essa dedicate è un parametro importante per descrivere la competenza linguistica. Il numero di esitazioni e riformulazioni è talvolta considerato come inversamente proporzionale al livello di competenza linguistica (si vedano a questo proposito i descrittori del QCER per la fluenza). Le nostre ricerche mostrano che non è tanto la quantità delle disfluenze, quanto la loro qualità e tipologia a indicare il livello di competenza del parlante.

Sembrirebbe quindi confermata l'importanza di insegnare e apprendere a essere imprecisi (Brown, 1979; Castelli, 2011), incrementando la «tolleranza dell'ambiguità», che può non essere adeguata nel caso delle microlingue (Balboni, 2007), ma che per il linguaggio quotidiano costituisce probabilmente un fattore di progresso della competenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BENIGNI V., 2015, *Le liste paradigmatiche in russo. Forme e funzioni*, in «Studi Slavistici», XII, pp. 209-237.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- BONVINO E., MASINI F., PIETRANDREA P., 2009, *List Constructions: a semantic network*, in *Actes du Troisième Conférence Internationale de l'AFLiCo*, Nanterre, 27-29 mai, 2009.
- BROWN J., 1979, *Vocabulary: learning to be imprecise*, in «Modern English Teacher», pp. 25-27.
- CASTELLI F., 2011, *Un truc pour réparer le machin. L'approssimazione come strategia conversazionale per evitare la panne comunicativa*, in Piazza R. (a cura di), *Dietro il parlato*, LEND.
- CUTTING J. (ed.), 2007, *Vague Language Explored*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- JEFFERSON G., 1991, *List construction as a task and resource*, in Psathas G. (ed.), *Interactional Competence*, New York, Irvington Publishers, pp. 63-92.
- KORMOS J., 1999, *Monitoring and self-repair in L2*, in «Language Learning», 49, pp. 303-342.
- LEVELT W. J. M., 1983, *Monitoring and self-repair in speech*, in «Cognition», 14, pp. 41-104.
- MASINI F., PIETRANDREA P., 2010, *Magari*, in «Cognitive linguistics», 21-1, pp. 75-121.
- OVERSTREET M., 1999, *Whales, Candlelight, and Stuff Like That: General Extenders in English Discourse*, New York, Oxford University Press.

PIETRANDREA P., KAHANE S., 2012, *Types d'entassement en français*, in *Actes du 3e Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences, pp. 1809-1828.

SELTING M., 2007, *Lists as Embedded Structures and the Prosody of List Construction as an Interactional Resource*, in «*Journal of Pragmatics*», XXXIX, pp. 483-526.

VOGHERA M., 2012, *Chitarre, violini, banjo e cose del genere*, in Thornton A.M., Voghera M. (a cura di), *Per Tullio De Mauro. Studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*, Roma, Aracne, pp. 341-364.

VOGHERA M., 2014, *Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa di costruzioni di tipo in italiano contemporaneo*, in «*Studi di grammatica italiana*», XXIII.

CAPITOLO 9

La complessa natura degli idioms. Aspetti linguistici e psicolinguistici

Mario Cardona
(Università Aldo Moro di Bari)

Il linguaggio figurato risulta trasparente per i parlanti nativi, ma può divenire di difficile interpretazione per coloro che apprendono le lingue straniere e può rappresentare un ostacolo nella comprensione e nella comunicazione quotidiana. Tuttavia, gli studi sul linguaggio figurato nell'ambito dell'educazione linguistica non sono molti, e spesso sono più rivolti all'utilizzo di alcune espressioni fisse e di idiomatismi nella prassi didattica e nelle attività di classe che a una più ampia riflessione sulla natura e sul ruolo che tali espressioni svolgono sotto il profilo linguistico. Le varie teorie e modelli proposti in ambito psicolinguistico offrono, tuttavia, importanti implicazioni sul piano glottodidattico e possono rappresentare una base estremamente utile per una riflessione scientifica sul ruolo che tali aspetti del linguaggio assumono nell'ambito dell'educazione linguistica, posto che «Idiomacity is important for this reason, if for no other, that there is so much of it in every language» (Weinrich, 1969, p. 23).

9.1 Aspetti linguistici

Uno degli aspetti più evidenti del linguaggio figurato è la sua pervasività nella comunicazione quotidiana. Alcuni studi offrono al riguardo indicazioni a volte sorprendenti. Pollio e colleghi (1977) hanno condotto uno studio ormai classico basato sull'analisi di diverse tipologie di testi, che rivela come in un minuto di discorso si producano circa sei espressioni di tipo figurato (1.8 nuove metafore e 4.8 metafore convenzionali). Considerando una media di due ore di conversazione al giorno, una persona produrrebbe 4.7 milioni di nuove metafore e 21.4 milioni di metafore convenzionali ed espressioni fisse nell'arco di sessant'anni di vita (cfr Cacciari, 2014). In un'altra ricerca (Graesser *et al.*, 1989) sono stati analizzati i discorsi di partecipanti a una serie di dibattiti televisivi, evidenziando la presenza di una metafora ogni 25 parole. Hoffmann (1984), infine, stima che in una settimana si usino circa 7.000 forme idiomatiche. Il linguaggio figurato dunque, in particolare le espressioni idiomatiche e le metafore, costituisce una componente essenziale della competenza comunicativa. La loro pervasività e il loro potenziale creativo ne fanno uno strumen-

to essenziale della comunicazione. Come osserva Johnson-Laird: «Idioms are the poetry of daily discourse» (1993, p. ix).

Le forme idiomatiche sono strutture complesse e la loro analisi ha prodotto in ambito linguistico diverse interpretazioni e definizioni. Come osserva Moon (1968, p. 3), infatti, «idiom is an ambiguous term, used in conflicting ways». La definizione più comune e ampiamente condivisa dalla letteratura scientifica definisce gli idioms espressioni che trasgrediscono le regole della composizionalità; sono espressioni il cui significato non può essere desunto dalla somma dei singoli significati. Tuttavia, malgrado tale definizione generale, vi sono interpretazioni diverse che spesso si caratterizzano per una maggiore o minore ristrettezza nell'accogliere nella categoria delle espressioni idiomatiche unità lessicali più o meno stabili, come per esempio le collocazioni, alcune espressioni polirematiche, parole composte, determinati usi formulaici o di routine, proverbi e apoftegmi. Hockett (1958), Katz e Postal (1963), Makkai (1972) e Cooper (1998), ad esempio, pur con sostanziali differenze nelle loro teorie, propongono una definizione molto ampia, fino a giungere a includere singole parole che possiedono un certo grado di polisemia o valore metaforico.

Per altri studiosi, invece, fautori di un'ipotesi più restrittiva, il termine *idiom* si riferisce in modo più selettivo a espressioni fisse e opache (cfr. Liu, 2008). Weinrich (1969), per esempio, restringe il campo idiomatico a espressioni ambigue che possiedono sia un significato letterale che un significato idiomatico. Egli esclude dunque dalla categoria delle espressioni idiomatiche le collocazioni in quanto tali espressioni «have nothing idiomatic or even phraseological about them. They are merely stable and familiar» (1969, p. 71). Un'ulteriore distinzione riguarda il grado di variazione sintattica o di rigidità (*frozenness*) che una determinata espressione idiomatica è in grado di sopportare. Frazer (1970), applicando allo studio delle forme idiomatiche un approccio di tipo generativo-trasformativo, ritiene che vi siano sette diversi gradi di variazione sintattica, dal grado zero, in cui l'espressione non consente modificazioni (*completely frozen*) a una serie di livelli intermedi che consentono un certo grado di variazione, come per esempio la trasformazione attivo/passivo, l'inserimento di elementi generalmente non presenti nella forma idiomatica senza che questa ne risulti alterata o venga privata del suo significato idiomatico o alcune forme di permutazione, fino a giungere all'ultimo grado in cui l'espressione è completamente modificabile (*unrestricted*), ma che in tal caso non si riferisce a espressioni propriamente idiomatiche. Esistono dunque espressioni idiomatiche assolutamente congelate, che non accettano alcun tipo di modificazione morfosintattica, e altre più flessibili che in diverso grado consentono variazioni. Il grado di coesione interna, che fa delle espressioni idiomatiche delle unità lessicali, determina una differenza fondamentale tra di esse relativa al diverso grado di cristallizzazione e flessibilità che esse presentano. Differentemente dalle espressioni letterali, il livello di idiomatichità si caratterizza anche per il grado di opacità semantica che l'espressione presenta.

Vi sono infatti espressioni parzialmente opache come i binomi irreversibili (pre-

sto detto, sotto sopra ecc.) o le locuzioni complesse (suo malgrado) fino a espressioni totalmente opache (essere al verde, andare in rosso, essere in gamba). Cristallizzazione, flessibilità, opacità e trasparenza sono dunque delle variabili importanti che possono determinare il grado di comprensione di una forma idiomatica in una lingua straniera. Tali distinzioni consentono, inoltre, di distribuire le varie espressioni idiomatiche lungo un continuum, dalle espressioni più trasparenti e flessibili a quelle più opache e cristallizzate.

È interessante notare, infatti, che le espressioni con il maggior grado di opacità sono anche le meno modificabili. Il grado di cristallizzazione di un'espressione idiomatica sarebbe inoltre in funzione del tempo di permanenza di tale espressione nella lingua (Cutler, 1982). Quando nasce, una nuova espressione possiede una certa flessibilità sintattica, che tende a diminuire con il tempo rendendo l'espressione idiomatica sempre più cristallizzata.

Le brevi note fin qui esposte evidenziano dunque l'esistenza nella teoria linguistica di diverse interpretazioni della natura delle espressioni idiomatiche. L'inclusione o l'esclusione da tale categoria di parole composte, collocazioni, binomi irreversibili, verbi fraseologici ecc., determinano una diversa distribuzione di tali espressioni all'interno di un continuum che procede dalle forme letterali e trasparenti alle forme idiomatiche più tipiche, ossia espressioni il cui significato non è derivabile dalla somma dei significati dei suoi componenti. Tali distinzioni non sono importanti solo sul piano linguistico, ma hanno evidenti implicazioni didattiche in conseguenza del grado di difficoltà intrinseco alle loro specificità nelle diverse lingue.

9.2 Aspetti psicolinguistici

Anche in ambito psicolinguistico sono state elaborate diverse ipotesi di rappresentazione delle forme idiomatiche all'interno del lessico mentale. Tali ipotesi sono state condotte soprattutto in rapporto al tempo di discriminazione del significato idiomatico rispetto a quello letterale nel tentativo di determinare se le espressioni idiomatiche siano contenute nel lessico mentale assieme alle altre unità lessicali o vengano immagazzinate in un sistema a parte, se la loro comprensione avvenga attraverso una processazione sintattica o vengano recuperate direttamente come unità lessicali depositate nella memoria semantica. La letteratura descrive in genere quattro modelli principali.

- La lista idiomatica (Bobrow, Bell, 1973) si basa sul presupposto in base al quale le espressioni idiomatiche sarebbero processate come unità lessicali, depositate nel lessico mentale in una lista di espressioni separate dal resto del lessico. Durante la comprensione, prima avverrebbe una codifica letterale e solo successivamente il processo si orienterebbe verso la parte specializzata del lessico mentale per trovare

un'interpretazione idiomatica soddisfacente. Di conseguenza, l'elaborazione del significato delle espressioni idiomatiche richiederebbe più tempo di quelle letterali.

– La codifica simultanea o rappresentazione lessicale (Swinney, Cutler, 1979) propone, diversamente dal modello precedente, una processazione parallela dell'analisi letterale e idiomatica. Le forme idiomatiche sarebbero immagazzinate come items lessicali normali all'interno del lessico mentale e non in una sua parte specifica. In tal modo, quando si analizza la prima parola di una frase, si attiverebbero sia il significato letterale che quello figurato, ma la disambiguazione avverrebbe immediatamente in base al contesto.

– L'accesso diretto (Gibbs, 1980) suppone che il significato idiomatico venga recuperato fin dall'inizio della frase e sia codificato più rapidamente di quello letterale. Grazie al loro alto grado di convenzionalità d'uso, le espressioni idiomatiche sarebbero dunque codificate più rapidamente.

– L'ipotesi della configurazione. Questo modello (Cacciari, Tabossi, 1988; Cacciari, Glucksberg, 1991) suscita particolare interesse. Le forme idiomatiche sarebbero collocate nel lessico mentale alla stessa stregua di versi e titoli di poesie, canzoni ecc. e il loro significato verrebbe associato a «configurazioni» formate dalle stesse parole cui abbiamo accesso normalmente nel corso della comprensione di una frase. (Cacciari, 1989, p. 430). Le frasi idiomatiche possiedono un elemento centrale, una idiomatic key, costituita da un tratto semantico particolare o da alcune specificità grammaticali. Esse vengono inizialmente codificate e analizzate come una frase qualsiasi attraverso un processo di analisi letterale, ma quando compare l'elemento caratterizzante, la idiomatic key, emerge la configurazione completa e si attiva il significato idiomatico, che si impone su quello letterale. Il tempo di processazione della frase idiomatica rispetto a quella letterale non varia, quindi, in funzione della sua convenzionalità, ma in base alla collocazione della idiomatic key all'interno della frase. Nella frase «Gianni dice di essere al verde» il perno della frase è alla fine (verde), mentre nell'espressione «Pietro ha preso baracca e burattini e se n'è andato» la idiomatic key, costituita dall'assenza dell'articolo determinativo davanti ai due nomi comuni, è all'inizio, per cui la configurazione si attiva. Le forme idiomatiche vengono dunque codificate con le stesse modalità di processazione linguistica delle altre configurazioni di parole. La idiomatic key determina il momento in cui un'espressione idiomatica «diventa» tale durante il processo di ascolto o lettura. Vi è pertanto un elemento nell'espressione idiomatica che determina la sua unicità. Nella lingua madre la conoscenza del contesto e la familiarità con le forme idiomatiche e il loro uso pragmatico possono consentire la corretta interpretazione dell'espressione anche quando la idiomatic key è collocata alla fine. Nella lingua straniera, invece, i tempi di riconoscimento si allungano e di solito è necessario riconoscere l'elemento chiave che determina l'unicità del significato idiomatico per poterne attivare la rappresentazione corrispondente.

Le espressioni idiomatiche possiedono dunque una natura complessa e la loro analisi, sia a livello linguistico che psicolinguistico, non ha ancora chiarito del tutto molti aspetti relativi ai processi di codifica, comprensione e recupero di tali espressioni dalla memoria semantica. Sicuramente gli studi con tecniche di *neuroimaging*,

dedicati a indagare l'attività corticale durante la processazione degli idioms, possono contribuire in modo determinante alla comprensione della loro natura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOBROW S., BELL S., 1973, *On caching on to idiomatic expression*, in «Memory and Cognition», 1, pp. 343-346.
- CACCIARI C., 2014, *Processing multiword idiomatic strings. Many words in one?*, in «The Mental Lexicon», 9, 2, pp. 67-293.
- CACCIARI C., TABOSSO P., 1988, *The Comprehension of Idioms*, in «Journal of Memory and Language», 2, pp. 668-683.
- CACCIARI C., TABOSSO P., (eds.), 1993, *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- COOPER T.C., 1998, *Teaching Idioms*, in «Foreign Language Annales», 31, pp. 255-266.
- GIBBS R.W., 1980, *Spilling the beans on understanding and memory for idioms in context*, in «Memory and Cognition», 8, pp. 149-156.
- GRAESSER A., LONG D., MIO J., 1989, *What are the cognitive and conceptual components of humorous texts?*, in «Poetics», 18, pp. 143-164.
- HOCKETT C. F., 1958, *A Course in Modern Linguistics*, New York, Mcmillian.
- HOFFMAN R.R., 1984, *Recent psycholinguistic research on figurative language*, in «Annals of the New York Academic Science», 433, pp. 137-166.
- JOHNSON-LAIRD P., 1993, *Foreword*, in Cacciari C., Tabossi P., (eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- KATZ J.J., POSTAL P., 1963, *The semantic interpretation of idioms and sentences containing them*, in «MIT Research Laboratory of Electronic Quarterly Progress Report», 70, pp. 275-282.
- LIU D., 2008, *Idioms. Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*, New York, Routledge.
- MAKKAI A., 1972, *Idiom Structure in English*, The Hague, the Netherlands, Mouton.
- MOON R., 1968, *Fixed Expressions and Idioms in English*, Oxford, Clarendon Press.
- POLLIO H. R., BARLOW J., FINE H. J., POLLIO M., 1977, *The Poetic of growth: figurative language*, in «Psychoteraphy and Education», Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- SEARLE J., 1975, *Indirect speech acts*, in Cole P., Morgan J. L. (eds.), *Syntax and Semantics*, 3, New York, Academic Press.
- SWINNEY D. A., CUTLER A., 1979, *The access and processing of idiomatic expressions*, in «Journal of Verbal learning and Verbal Behavior», 18, 5, pp. 523-534.
- WEINRICH U., 1969, *Problems in analysis of idioms*, in Puhvel J. (ed.), *The Substance and Structure of Language*, Berkley, University of California Press, pp. 23-81.

CAPITOLO 10

Creatività e barriere nell'apprendimento linguistico: il ruolo delle variabili individuali

Paola Celentin
(Università di Verona)

L'obiettivo principale di questo capitolo è quello di esaminare le differenti barriere alla creatività nell'apprendimento delle lingue straniere.

10.1 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e il *saper essere*

Con l'avvento dell'approccio comunicativo (Austin, 1962, Trim, 1967, Searle, 1969, Hymes, 1982) in glottodidattica si comincia a porre attenzione all'impatto delle variabili individuali non linguistiche sull'apprendimento delle lingue straniere, qualificate abitualmente con i tratti della personalità. Bisogna però aspettare il 2001 perché il termine «saper essere» appaia nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*: i tratti della personalità, le convinzioni, i valori, le inclinazioni cognitive nel trattamento dei dati, gli atteggiamenti, le motivazioni, le opinioni sui differenti argomenti affrontati durante i corsi di lingua. L'identità della persona è formata dalle componenti del suo saper essere, che coinvolgono sia il piano psichico (individuale) che quello culturale e sociale (collettivo). Questi due piani sono strettamente collegati fra di loro e influiscono fortemente sul comportamento dell'individuo, anche in relazione all'apprendimento linguistico e agli atteggiamenti che lo riguardano. Le variabili quindi, pur essendo individuali, rimangono inevitabilmente sottoposte all'influenza delle abitudini e delle aspettative della cultura di appartenenza e del contesto sociale dell'apprendente, condizionando di conseguenza i comportamenti creativi nell'apprendimento linguistico. Ne deriva che anche i comportamenti creativi dipendono non solo da determinate configurazioni dei tratti individuali, ma la loro presenza e la loro forma (per esempio il grado di originalità) resta sotto l'influenza delle abitudini e delle aspettative proprie di un paese, di un luogo culturale o di un determinato contesto sociale.

10.2 La creatività e il saper essere

Il termine «creatività» non compare esplicitamente nel Quadro: nella sezione 5.1.3 intitolata «Saper essere» sono inventariati una ventina di differenti tratti individuali di un apprendente che influiscono sul suo apprendimento delle lingue straniere, alcuni fortemente legati alla creatività. Il mancato riferimento probabilmente dipende dalla difficoltà di definire il termine «creatività» in un contesto slegato dall'ambito artistico. Secondo Sternberg (2002, p. 29), a giocare un ruolo importante sulla creatività in ambito linguistico sono l'insieme delle conoscenze precedenti, gli stili di pensiero impiegati con maggiore frequenza, la personalità, le motivazioni e le condizioni esterne. Alcuni autori (Runco, 2004; Aden Piccardo, 2009; Huteau, 2013) hanno provato a classificare le caratteristiche di un apprendente creativo. La combinazione di questi studi con quelli specifici sulle strategie dell'apprendimento linguistico (O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Macaro, 2001; Mariani, 2010; Oxford, 2003; Oxford, 2011) e sulle variabili dell'apprendimento linguistico (Lightbown, Spada, 2013; Macaro, 2010; Breen, 2001; Skehan, 1989) portano ad isolare dei tratti ricorrenti caratteristici del *good language learner* (Rubin, 1975; Stern, 1975; Griffiths, Carol, 2008): si interessa alle questioni complesse e alle novità; è tollerante nei confronti dell'ignoto, dell'inatteso e dell'ambiguità; esce dai sentieri battuti; si assume dei rischi nella ricerca delle soluzioni, dimostrando grande flessibilità nel trattamento dei dati, attraverso il pensiero divergente e un processo di concettualizzazione aperto; riesce a pensare astrattamente e ha un'immaginazione molto produttiva; ricorre all'intuizione per risolvere i problemi, ragionando spesso in modo induttivo; dimostra perseveranza fino a realizzare le sue passioni in modo consapevole e coerente; nella maggior parte dei casi preferisce il lavoro individuale rispetto al lavoro in gruppo; durante il lavoro può avere la sensazione di perdere la nozione del tempo, entra cioè facilmente in una condizione di flusso; ha delle conoscenze, almeno generali, nell'ambito di cui si parla (intelligenza cristallizzata).

10.3 Le barriere alla creatività

Riprendiamo il termine «barriere» dal modello di accessibilità glottodidattica¹ concepito da Daloiso. Seppur sviluppato nell'ambito della glottodidattica speciale, questo modello, a nostro avviso, appare valido per illustrare le dinamiche in atto in qualsiasi situazione di apprendimento linguistico. Il termine «barriera» richiama inoltre una feconda stagione di studi sulla motivazione e sul filtro affettivo (Schumann,

1 «Per 'accessibilità glottodidattica' s'intende il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Linguistici Specifici. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico [...]» (Daloiso 2015, p. 134).

Krashen) che hanno ispirato gli approcci umanistici della glottodidattica. In generale, quando si parla di barriere, si fa riferimento ai fattori per i quali un apprendente di lingue non può fare pieno uso delle sue potenzialità, intellettuali e affettive, non ottenendo così risultati adeguati alle sue competenze. Le barriere possono essere fatte scattare da fattori esterni, obiettivi e indipendenti dall'apprendente (l'atteggiamento dell'insegnante, la mancanza di coerenza fra le attività proposte dall'insegnante e l'età dell'apprendente, il momento della giornata, le caratteristiche dei materiali utilizzati ecc.), o da fattori interni, soggettivi, determinati, per esempio, dalla disposizione emotiva dell'apprendente. Le suddette barriere si innalzano anche se le circostanze esterne sono favorevoli all'apprendimento, addirittura quando vi è piacere nell'apprendere (Bielska in Smuk, 2017): ridotta flessibilità cognitiva, limitato repertorio di strategie di apprendimento, volubilità degli interessi, cali di autostima, ansia linguistica ecc. sono esempi di blocchi interni.

10.4 Una classificazione delle barriere alla creatività

In questa sede intendiamo concentrarci sulle barriere soggettive la cui natura è molto complessa e a cui a volte è impossibile porre rimedio. Ciò non toglie che sia necessario prenderne coscienza per limitarne gli effetti negativi.

10.4.1 *Barriere a carattere affettivo*

Le barriere a carattere affettivo sono l'insieme più ampio, a causa della natura stessa dell'apprendimento delle lingue straniere. Queste barriere potrebbero sembrare attribuibili a fattori e tratti della personalità, ma è importante non confondere i comportamenti che risultano dai tratti della personalità e gli stati affettivi propriamente detti. Le barriere affettive sono, nella maggior parte dei casi, più temporanee e passeggere e sono provocate da situazioni concrete, precise. Le emozioni e i sentimenti negativi bloccano i comportamenti creativi, soprattutto la capacità di ragionare, di prendere decisioni, di assumere dei rischi e di affrontare l'imprevisto e l'ambiguità. Le variabili di natura affettiva che si ripercuotono particolarmente sull'atto creativo sono l'autostima e l'ansia linguistica (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986).

10.4.2 *Barriere a carattere cognitivo*

È necessario distinguere i fattori cognitivi legati ai tratti della personalità (tipi di intelligenza, stili cognitivi) dalle difficoltà cognitive legate a cattive pratiche del passato (sviluppo della memoria meccanica a svantaggio della stimolazione della creatività, risoluzione di tutti i problemi linguistici con la mediazione del pensiero convergente). Rientra in questo ambito il rapporto fra intelligenza e creatività: l'in-

telligenza (o meglio, le intelligenze; Torresan, 2008) non è la creatività, è però una condizione necessaria perché essa possa svilupparsi. La forma e il grado di creatività dipendono anche dagli stili cognitivi preferiti da un apprendente. Questi traducono le tendenze individuali riguardo la percezione, la memorizzazione e la risoluzione dei problemi e si riferiscono all'aspetto qualitativo del lavoro (Huteau, 2013). Sono caratterizzati da una forte stabilità e la loro evoluzione è molto lunga. A differenza degli stili cognitivi, le strategie di apprendimento sono suscettibili di essere sviluppate e modificate e sono impiegate consapevolmente di fronte a un problema dato. Utilizzare un numero limitato di strategie diminuisce l'efficacia del lavoro. Quello che determina, al contrario, i comportamenti creativi, è soprattutto l'estensione e l'originalità delle strategie cognitive impiegate insieme all'attitudine a servirsi delle strategie metacognitive. A riguardo dei legami fra la gestione degli stati affettivi e i risultati del lavoro, il ruolo delle strategie affettive/socio-affettive è ugualmente da ricordare (Oxford, 1990; O'Malley, Chamot, 1990), in quanto permettono di ridurre l'ansia che accompagna l'esecuzione del compito.

10.4.3 *Barriere culturali o sociopsicologiche*

Raggruppiamo in questo contenitore un vasto insieme di fattori influenzati o addirittura condizionati dall'ambiente culturale e sociale in cui si svolge l'insegnamento/apprendimento delle lingue (Balboni, Caon, 2015). In alcuni ambienti sociali e culturali alcuni comportamenti sono sopravvalutati mentre altri sono banditi. Pesano inoltre parecchio i cliché che riguardano il grado di difficoltà delle varie lingue, per esempio le convinzioni erroneamente attribuite alla specificità dell'apprendimento delle lingue straniere, come l'importanza della conoscenza della grammatica. Tutti i tipi di rappresentazione socialmente condivisi, comprese le idee preconette e gli stereotipi, subiscono l'internalizzazione, definita come «[...]assimilazione da parte dell'individuo di dati esterni come facenti parte di se stesso o come emanazione di se stesso» (Doron, Parot in Smuk, 2017). La motivazione di un apprendente è seriamente compromessa se queste rappresentazioni sono caratterizzate dall'assenza di elementi costruttivi.

10.5 Conclusioni

Qualsiasi apprendente di lingua può essere creativo, ma la forma e il grado di creatività varieranno a seconda dell'individuo. Le variabili individuali, ossia le componenti del saper essere, rinvigoriscono o intralciano i processi creativi. Il rimedio ai blocchi o, almeno, la neutralizzazione dei loro effetti dovrebbe essere integrata nelle lezioni di lingua ed essere oggetto di un addestramento sistematico, in quanto non sono sufficienti gli interventi incidentali e occasionali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ADEN J., PICCARDO E., 2009, *Entretien avec Todd Lubart. Propos recueilli par Joëlle Aden e Enrica Piccardo*, in Aden, J., Piccardo E. (éd.), *Synergies Europe 4/2009 – La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation*, Sylvains les Moulins, Gerflint, pp. 15-22.
- BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BREEN M.P., 2001, *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research. Applied Linguistics and Language Study*, New York, Longman.
- COEHN A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Longman.
- DALOISO M., 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, UTET Università.
- GRIFFITHS C. (ed.), 2008, *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HORWITZ E. K., HORWITZ M. B., COPE J., 1986, *Foreign language classroom anxiety*, in «Modern Language Journal», n. 70, pp. 125-132.
- HUTEAU M., 2013, *Psychologie différentielle*, Paris, Dunod.
- LIGHTBOWN P. M., SPADA N. 2013, *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- MACARO E., 2001, *Learning Strategies in Second and Foreign Language Classrooms*, London, Continuum.
- MACARO E., 2010, *Continuum Companion to Second Language Acquisition*, London, Continuum.
- MARIANI L., 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it.
- O'MALLEY J., CHAMOT A., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Knows*, Boston, Heinle & Heinle.
- OXFORD R. L., 2003, *Language Learning Styles and Strategies: an overview*, GALA.
- OXFORD R. L., 2011, *Teaching & Researching: Language Learning Strategies (Applied Linguistics in Action)*, New York, Routledge.
- RUBIN J., 1975. *What 'the good language learner' can teach us*, in «TESOL Quarterly», n. 9(1), pp. 41-51.
- RUNCO M.A., 2004, *Creativity*, in «Annual Review of Psychology», n. 55, pp. 657-687.
- SKEHAN P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Arnold.
- SMUK M., 2017, *Barrières à la créativité dans l'apprentissage des langues étrangères et moyens de remédiation*, in «Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves», n. 6, s.p.
- STERN H.H., 1975, *What can we learn from the good language learner?*, in «Canadian Modern Language Review», n. 31(2), pp. 304-318.
- STERNBERG R. J., 2002, *The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing*, in Robinson P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 13-43.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, Emi.

CAPITOLO 11

La motivazione all'apprendimento linguistico: dal Modello socio-educativo all'epoca del *think global, act local*

Maria Cecilia Luise
(Università di Udine)

La motivazione è uno dei fattori individuali ritenuti più importanti nei processi di apprendimento linguistico e di conseguenza oggetto di innumerevoli studi e ricerche, che hanno avuto un incremento enorme negli ultimi 15 anni (Boo, Dörnyei, Ryan, 2015). Se ne è occupata anche la glottodidattica italiana, in una linea ideale che passa da Titone – con il suo modello egodinamico – Freddi – che pone la motivazione come prima fase dell'Unità Didattica – fino a Balboni, che delinea un modello di stampo psicologico basato su dovere, bisogno e piacere. Di seguito proponiamo una breve riflessione sulla motivazione all'acquisizione linguistica, ripercorrendo a grandi linee le principali teorie degli ultimi decenni, per arrivare ai temi emergenti che oggi la riguardano.

11.1 La motivazione nel Modello Socio-educativo di Gardner

Per il suo essere un fattore sia endogeno sia esogeno, la motivazione è influenzata sia dalle caratteristiche personali del discente sia dal contesto sociale, culturale, educativo, linguistico all'interno del quale egli impara una lingua. La motivazione è quindi un concetto multi-fattoriale e complesso, di difficile definizione: Kleinginna e Kleinginna (1981) ne hanno raccolto 102 definizioni, mentre Murphy e Alexander (2000) - limitandosi alla motivazione ad apprendere - ne hanno raccolte più di 20.

Dörnyei (2014, pp. 518-519) identifica la motivazione come la ragione per la quale le persone decidono di fare qualcosa, per quanto tempo sono disposte a sostenere tale attività e quanto ci tengono a raggiungere l'obiettivo, e sottolinea che:

motivation has been considered as both affect (emotion) and cognition; it has been used as both a stable variable of individual difference (i.e., a trait) and a transient-state attribute; and it has even been characterized as a process that is in constant flux, going through ebbs and flows. Furthermore, motivation has been considered as both a factor internal to the learner (e.g., individual curiosity or interest) and a factor externally determined by

the sociopolitical setup of the learner's environment (e.g., language attitudes influenced by the relationships within language communities).

Lo studio sistematico della motivazione nei contesti di apprendimento di una seconda lingua inizia nei tardi anni Cinquanta del secolo scorso, e ben presto emerge la specificità degli apprendimenti linguistici rispetto ad altre discipline, motivata dal fatto che le lingue influenzano atteggiamenti e identità dei parlanti e sono in stretta relazione con aspetti sociali e culturali.

La teoria sulla motivazione linguistica che allora si impone - e diviene quella più nota e divulgata - fa riferimento al *Modello Socio-educativo* di Gardner e Lambert (1972). Il cosiddetto Periodo Psico-sociale delle teorie sulla motivazione - che dura dalla fine degli anni Cinquanta fino agli anni Novanta - ha quindi alla base il Modello socio-educativo¹ sviluppato da Gardner nel corso di molti anni, ma che venne presto semplificato e diffuso sotto forma di una dicotomia netta tra *motivazione strumentale* e *motivazione integrativa*, dove la prima fa riferimento al potenziale pragmatico e al ruolo motivante di stimoli e ricompense esterni, e la seconda al desiderio di entrare in contatto e integrarsi nella comunità dei parlanti la seconda lingua (Byram, Hu, 2013, p. 486).

11.2 Il Periodo Cognitivo-situato

Negli anni Novanta l'insoddisfazione per questa versione del modello socio-educativo gardneriano, fortemente orientata sul piano sociale, e la consapevolezza che la motivazione non è un'entità fissa interna all'individuo ma una realtà dinamica da studiare con diversi approcci metodologici (Byram, Hu, 2013) hanno portato a quello che è stato definito il *Rinascimento motivazionale*, con nuovi studi e modelli, caratterizzato dapprima da un *Periodo Cognitivo-situato* e poi da quella che oggi si definisce una terza fase, ancora senza un nome riconosciuto da tutti:

the language motivation field is currently in its third phase. Dörnyei and Ryan characterize this period by the shift to sociodynamic perspectives. Indeed, perhaps the most salient characteristic of this phase is the growing emphasis on the dynamic nature of motivation and its temporal variation. However, a number of other themes are also emerging [. . .]. This makes it hard to give this period a single monolithic title. Such titles usually emerge in retrospect, especially when the field is ready to move to a new phase (Al-Hoorie, 2017, p. 3).

1 L'importanza dell'influenza del modello gardneriano non impedisce che negli stessi anni altri studi si occupassero di motivazione: si veda per esempio il Modello dell'Acculturazione di Schumann (1978).

Il più noto modello definito negli anni Novanta è l'Approccio situato alla motivazione di Dörnyei² (1994).

Per lui la motivazione ha carattere composito e multilivello e si dispiega lungo tre piani: nel primo (*language level*) la motivazione è legata alla cultura della comunità della lingua che si vuole apprendere; nel secondo (*learner level*) entrano in gioco componenti affettive e cognitive dell'apprendente, quali gli stati d'animo derivanti dalla percezione della L2, l'ansia connessa all'esperienza linguistica e l'autodeterminazione dell'apprendente; il terzo livello (*learning situation level*) riguarda il contesto d'apprendimento, al cui interno vi sono i ruoli assegnati al docente, al corso e alle dinamiche di classe.

Per l'Approccio situato la motivazione ha inoltre natura dinamica e cambia nel tempo e nei diversi contesti sociali, e ha caratteristiche che cambiano a seconda delle diverse fasi del processo di apprendimento: in un primo momento c'è la necessità di generare motivazione per trovare i propri obiettivi, durante l'attività bisogna sostenere la motivazione, dopo l'attività diviene importante considerare positivamente gli sforzi fatti, e trovare soddisfazione in quello che si è già fatto in quanto gli esiti dell'esame retrospettivo influiscono sull'implementazione di un nuovo ciclo di motivazione e sul comportamento linguistico futuro.

Il Periodo Cognitivo-situato sposta gli studi sulla motivazione da una prospettiva sociale ed extrascolastica ritenuta troppo ampia, che la collega al rapporto tra comunità linguistico-culturali, a una prospettiva situata e contestuale, che inquadra la motivazione all'interno delle specifiche situazioni di apprendimento linguistico.

Il superamento della dicotomia integrativa/strumentale, nata da studi fatti in un contesto di apprendimento di una lingua seconda in una realtà linguistica particolare quale il Canada, si rese necessario anche alla luce della sua difficoltà, se non impossibile, applicabilità a situazioni di apprendimento di lingue straniere e lingue franche e del loro significato all'interno di una società sempre più globalizzata (Lamb, 2004). Lo studio di una lingua straniera presuppone la mancanza di un contatto diretto con la comunità dei suoi parlanti nativi, limitando fortemente lo sviluppo di atteggiamenti integrativi come intesi nella teoria di Gardner, e la globalizzazione e la diffusione dell'inglese lingua franca rendono sempre meno identificabile una specifica comunità culturale e linguistica di riferimento nella quale integrarsi.

11.3 La motivazione all'apprendimento linguistico tra *global* e *glocal*

Cambiano i ruoli e gli status di lingue e parlanti; le lingue straniere non si identificano più con specifiche culture o paesi ma appartengono a chi le usa in contesti sempre più interculturali:

2 Anche in questo periodo molti altri studiosi - qui non citati per mancanza di spazio - hanno raccolto l'insoddisfazione verso il modello di Gardner e proposto nuovi studi sulla motivazione.

Proprio questa diversa concettualizzazione dell'orientamento integrativo sta portando a nuove, interessanti formulazioni teoriche, che puntano sul concetto di *identificazione*, psicologica ed emotiva, con una comunità reale o immaginata. Questa nuova identità personale conseguente all'apprendimento e all'uso di una L2 è stata definita da Dörnyei «il sé ideale della L2» (*ideal L2 self*), che sarebbe «l'aspetto specifico alla L2 del proprio sé ideale, o l'aspetto linguistico dell'identità e personalità globale dell'individuo». Se la persona che vorremmo diventare parla una L2, il *sé ideale della L2* è un potente fattore motivante per imparare la L2 [...] più è positiva la nostra disposizione verso i parlanti della L2, più attraente è il nostro sé idealizzato della L2 (Mariani, 2012, pp. 6-7).

La lingua straniera diviene strumento per la partecipazione a comunità «liquide», ampie, non geograficamente identificabili, e la motivazione è sempre più legata al concetto di identità; l'inglese lingua franca porta un'ulteriore sfida al concetto di integrazione basata sulle nozioni di affiliazione ad un gruppo, identificazione con i parlanti, valore di una lingua (Byram, Hu, 2013, p. 488): la motivazione integrativa non tende più a un gruppo di riferimento esterno e con una dimensione nazionale, ma alla sfera del Sé e dell'identità personale, il concetto di *ideal L2 self* prende il posto di quello di Integrazione, riducendo ancora di più la prospettiva degli studi motivazionali alla dimensione dell'individuo.

I fattori che influenzano la motivazione ad apprendere una lingua straniera o franca oggi sono quindi legati alla autorealizzazione del parlante, al Sé ideale che non è più un parlante nativo di una lingua geograficamente e culturalmente definita, ma un comunicatore interculturale che vuole essere parte di comunità reali o virtuali, presenti o immaginate, tecnologiche o locali, comunità di pratica come può essere quella di cittadini globali parlanti il *Globish*, che sostituiscono le più tradizionali comunità nazionali definite territorialmente.

Mettere in primo piano la centralità di identità personale e comunità globali nella motivazione ad apprendere una lingua porta ad allargare lo sguardo alle caratteristiche che assume la società contemporanea nella quale colui che studia le lingue straniere vive e si realizza, a ulteriore prova di come la didattica delle lingue sia in continua relazione con il mondo.

Nella società contemporanea la dimensione della globalizzazione si integra e si interseca con quella della glocalizzazione (Bauman, 2005): lo slogan «*Think global, act local*» rappresenta la sintesi tra il pensiero globale che fa riferimento alle dinamiche planetarie uniformanti di relazioni tra i popoli, e l'agire locale che tiene conto delle peculiarità della comunità all'interno della quale si vive. Come riporta Lamb (2004), i cittadini della società contemporanea sviluppano un'identità biculturale, in cui una parte della propria identità è radicata nella cultura locale, mentre un'altra trae origine dal proprio rapporto con la cultura globale.

Nella dinamica tra globalizzazione e glocalizzazione la dimensione nazionale perde significato a favore della dimensione globale e di quella regionale: *the nation-state now seems to be too big for the small things and too small for the big*

things³. Le appartenenze e le identità diventano multiple, e la persona può sentirsi motivata a imparare una lingua dal desiderio di essere parte di una comunità radicata e definita localmente, ma connotata dal multilinguismo e da un'identità globale, senza la necessità di aderire a modelli culturali propri di nazioni straniere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AL-HOORIE A.H., 2017, *Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward*, in «SAGE Open», pp. 1-11.
- BAUMAN Z., 2005, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando.
- BOO Z., DÖRNYEI Z., RYAN S., 2015, *L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape*, in «System», 55, pp.145-157.
- BYRAM M., HU A. (ed.), 2013, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd Ed.), London and NY., Routledge.
- DÖRNYEI Z., 1994, *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, in «The Modern Language Journal», Vol. 78, No. 3, pp. 273-284.
- DÖRNYEI Z., 2014, *Motivation in second language learning*, in Celce-Murcia M., Brinton D.M., Snow M.A. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed.), Boston, MA., National Geographic Learning/Cengage Learning, pp. 518-531.
- GARDNER R.C., LAMBERT W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA., Newbury House.
- KLEINGINNA P.R., KLEINGINNA A.M., 1981, *A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition*, in «Motivation and Emotion», 5, pp. 263-291.
- LAMB M., 2004, *Integrative motivation in a globalizing world*, in «System», vol. 32, pp. 3-19.
- MARIANI L., 2012, *La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in «Italiano LinguaDue», n. 1/2012, pp. 1-19.
- MURPHY K., ALEXANDER P., 2000, *A Motivated Exploration of Motivation Terminology*, in «Contemporary Educational Psychology», 25, pp. 3-53.
- SCHUMANN J. H., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, MA., Newbury House.

3 È una frase citata in numerosi saggi su globalizzazione e glocalizzazione e attribuita a Daniel Bell.

CAPITOLO 12

Tipo una preposizione: l'italiano parlato sotto la lente d'ingrandimento

Cecilia Poletto
(Università di Padova)

12.1 Introduzione¹

Le preposizioni vengono spesso considerate nell'ambito della sintassi come una classe di elementi «ibridi» che non sono veramente lessicali, ma nemmeno completamente funzionali. Si tratta sicuramente di elementi di classe chiusa, visto che raramente sono sopposti a fenomeni di prestito e il loro numero è piuttosto esiguo. D'altro canto hanno spesso una parte di significato locativo o temporale che non è completamente collocabile nell'ambito dei valori funzionali prototipici e quindi richiama piuttosto classi lessicali. Inoltre, espressioni preposizionali possono formare costrutti complessi con più di una preposizione in sequenza, per esempio in casi come «al² di fuori da». Rizzi (1988) mostra, sulla base di una serie di test sintattici, che ci sono almeno due tipi di preposizioni in italiano standard: quelle prettamente funzionali, come «di», «a», «da», «in», il cui complemento è direttamente il sintagma nominale e che formano un cluster con l'articolo definito in italiano; e quelle lessicali, che possono selezionare una preposizione funzionale e non formano mai un cluster con l'articolo.

(1) Del tavolo/al tavolo/dal tavolo, nel tavolo

(2) Sotto al tavolo/sopra il tavolo, di fianco al tavolo

Le preposizioni lessicali possono inoltre essere modificate, per esempio da avverbi come «proprio», mentre quelle funzionali no. Da notare il fatto che questi test non dividono esattamente a metà i due tipi di preposizioni, visto che elementi come «per» non possono prendere come complemento un'altra preposizione come le preposizioni funzionali, ma non possono formare un cluster con l'articolo, almeno in

1 È un piacere e un onore dedicare questo piccolo divertissement a un maestro come Paolo Balboni, da una sua vecchia scolara e collaboratrice dello *Janua Linguarum*.

2 Si noti che in questo caso è necessario anche un articolo, il che fa pensare che ci sia un nome nullo sottostante che non viene espresso.

italiano moderno, come fanno quelle funzionali.

Gli studi di tipologia, ma anche una banale osservazione degli etimi da cui provengono alcune preposizioni, ci mostrano che un buon numero di quelle lessicali derivano da nomi (si veda «di fianco a», o esempi come «di fronte», «in faccia», «in cima»). In genere, si è notato che nelle lingue del mondo, anche di famiglie linguistiche diverse, i nomi utilizzati come base per le preposizioni corrispondono a parti del corpo o sono comunque in qualche modo correlati con una locazione, valore che viene spesso visto come il significato primario degli elementi preposizionali. Molti autori considerano infatti il significato locativo quello da cui poi vengono derivati tutti gli altri. Secondo questa logica ci aspetteremmo dunque che quando un nome diventa una preposizione, il percorso di grammaticalizzazione parta da contesti locativi e poi si estenda ad altri. L'italiano parlato corrente mostra un interessante caso di grammaticalizzazione del nome «tipo» in preposizione e ci permette di analizzare nel dettaglio le caratteristiche di questo passaggio in vivo, osservando la lingua colloquiale e testando questa predizione. Questo breve lavoro non ha intenti teorici, mi propongo semplicemente di dare una piccola trattazione di un caso particolare il cui significato non parte da una relazione di ordine spaziale, e che quindi non si conforma a queste caratteristiche «classiche». Il fatto che un elemento si stia grammaticalizzando come una preposizione ma non nel suo significato locativo, bensì con un significato di altro genere, pone in effetti un problema per l'idea che le preposizioni siano elementi che codificano in primis una relazione spaziale e solo in un secondo momento assumano valori di altro genere. I contesti a cui «tipo» si sta estendendo mostrano piuttosto che una teoria costruita su nozioni più astratte, come quella di insieme (e di comparazione di insiemi), possa essere più adeguata a spiegare questo caso particolare.

Qui di seguito cercherò di evidenziare quali sono le caratteristiche sintattiche e semantiche che il nome «tipo» assume quando ha il ruolo di una preposizione basandomi su esempi di parlato spontaneo e scrittura tratta dal web. Si noti inoltre che il processo di grammaticalizzazione non comporta alcuna riduzione fonologica, il che indica che la riduzione fonologica non è necessaria per l'avvio del processo di grammaticalizzazione in sé.

12.2 Caratteristiche sintattiche della preposizione «tipo»

Il nome «tipo», che, come vedremo, può essere usato come preposizione con il significato di «come», ha delle caratteristiche particolari in questo utilizzo che non sono quelle tipiche degli elementi nominali. Si osservino casi come il seguente:

(3) Mischiando vari colori **tipo** il blu,rosa,viola,verde,marrone, ... e il giallo ottengo il nero? (<https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20171202151356AAR-z6hK>)

Nell'esempio si nota che «tipo» congiunge direttamente il nome colori con il sintagma nominale che segue introdotto dall'articolo, esattamente come fa una preposizione. D'altro canto, quando «tipo» è usato in funzione di preposizione perde tutte le caratteristiche tipiche di un elemento nominale, in particolare a) la possibilità di essere combinato con l'articolo, b) di essere modificato da aggettivi o da una frase relativa, c) non può essere pluralizzato o modificato tramite suffissi tipici dei nomi come il vezzeggiativo, diminutivo, accrescitivo, dispregiativo e d) non può avere complementi introdotti dalla preposizione di, che costituisce la preposizione prototipica dei complementi di nomi. Non è infatti possibile avere combinazioni come le seguenti partendo dalla frase in (3):

- (4) *Mischiando vari colori **tipo** il blu, rosa, viola, verde, marrone e il giallo, ottengo il nero?
- (5) *Mischiando vari colori **tipo migliore** il blu, rosa, viola, verde, marrone e il giallo, ottengo il nero?
- (6) *Mischiando vari colori **tipo che ho visto** blu, rosa, viola, verde, marrone e il giallo, ottengo il nero?
- (7) *Mischiando vari colori **tipi/tipino/tipaccio/tipetto** il blu, rosa, viola, verde, marrone e il giallo, ottengo il nero?
- (8) *Mischiando vari colori **tipo di** un blu, rosa, viola, verde, marrone e il giallo, ottengo il nero?³

Inoltre, quando viene usato come preposizione, l'elemento «tipo» può introdurre direttamente un pronome tonico con caso diretto, cosa che un nome non permette mai:

- (9) **Tipo me** in questo momento (<https://www.facebook.com/cucchiaio.it/videos/1861556667206115/>).

Nella sua funzione come preposizione, «tipo» può anche comparire subito prima di un pronome wh-, cosa che non è mai possibile con i nomi:

- (10) **Tipo chi** si mette il Like ai propri post (<https://www.facebook.com/IIMilane-seImbruttito/posts/307576936092125>).

Un altro contesto interessante che mostra che l'elemento «tipo» non può essere un nome in certi contesti è mostrato dal fatto che può precedere immediatamente

3 In questo esempio ho usato un articolo indefinito per non avere l'interferenza dell'articolo partitivo, che è formato dalla preposizione «di» + art e che in effetti risulterebbe grammaticale, ma non è un vero caso di preposizione.

l'introduttore della frase secondaria «che»:

(11) **Tipo che**, secondo me, quando ti arriva una cosa bella dovresti essere capace di sederti e tenerla stretta (<https://ilricordoperduto.wordpress.com/2012/03/30/dieci-motivi-per-non-amarti/>).

Si noti inoltre che il comportamento di «tipo» non si conforma né alle preposizioni di tipo funzionale né a quelle lessicali descritte da Rizzi, ma sembra avere caratteristiche «miste», visto che non può formare un cluster con l'articolo come fanno le preposizioni funzionali, ma non ammette un'altra preposizione come suo complemento come ammettono le preposizioni lessicali. D'altra parte, sembra chiaro che «tipo» non possa essere considerato un nome in questi contesti, visto che ha il valore semantico di come.

12.3 La semantica lessicale di «tipo»

Sappiamo che i processi di grammaticalizzazione procedono sulla base della semantica lessicale degli elementi che ne vengono colpiti. Gli elementi più inclini ad essere grammaticalizzati sono quelli con un significato meno specifico, ad esempio un verbo come «andare» viene più spesso grammaticalizzato come marca del futuro rispetto a un verbo come «passeggiare», che comunque è un verbo di movimento. Il nome «tipo», come spesso accade per i nomi che si grammaticalizzano in elementi funzionali ha un valore che di base appare poco carico di tratti lessicali, significa «genere» «modello caratteristico di una serie di elementi», un valore che potrebbe già di per sé essere definito funzionale, visto che potrebbe essere inteso come una sorta di nome classificatore in contesti come il seguente:

(12) Che tipo di persona sei?

Spesso il nome «tipo» ha un significato rivolto esclusivamente a persone e ha un significato generico di «persona», «individuo»:

(13) Arriva un tipo strano che mi fa...

(14) Sei un bel tipo!

(15) Che tipetto!

In questi contesti, comunque, «tipo» resta un nome; se infatti applichiamo i test

visti sopra, esso è modificabile tramite un aggettivo, una frase relativa, e può prendere complementi introdotti da «di». Esiste tuttavia una costruzione in cui il nome «tipo» sembra quasi un classificatore dalla quale ha probabilmente preso avvio la grammaticalizzazione come preposizione:

(16) Osvaldo borbotta solo qualcosa **del tipo** «mi sento molto diverso da quest'individuo» (*Ascensore*, di Giulio Soro);

(17) Utilizzo del tipo di dati (<https://msdn.microsoft.com/it-it/library/dn510405.aspx>).

In alcuni di questi casi, si vede che il nome «tipo» ha già perso sia l'articolo che la preposizione che introduce il suo complemento:

(18) Il diabete di tipo 2 (https://it.wikipedia.org/wiki/Diabete_mellito_di_tipo_2);

(19) Pokemon di tipo drago ([https://wiki.pokemoncentral.it/Drago_\(tipo\)#Pok.C3.A9mon_di_tipo_Drago_come_tipo_secondario](https://wiki.pokemoncentral.it/Drago_(tipo)#Pok.C3.A9mon_di_tipo_Drago_come_tipo_secondario)).

In questo caso la valenza dell'elemento «tipo» è semplicemente indicare la presenza di più insiemi di elementi. Il valore semantico di «tipo», quando è usato come una preposizione, è invece più o meno analogo a quello della preposizione «come», che comprende cioè una comparazione tra insiemi, con l'aggiunta di una sfumatura «prossimale» che potremmo tradurre con «all'incirca, più o meno».

(20) Libri fantasy tipo *Il Signore degli Anelli* (<http://blog.graphe.it/2015/09/10/libri-fantasy-tipo-il-signore-degli-anelli>).

In frasi come la precedente è possibile sostituire «tipo» con «come» e il valore semantico non cambia in maniera sostanziale. Tuttavia, leggendo la discussione che segue all'affermazione in (20), il blogger chiede che cosa si intende come «tipo *Il Signore degli Anelli*», cioè quale sia la caratteristica saliente comune tra i libri fantasy da leggere e *Il signore degli Anelli*. Sembra quindi di poter affermare che l'unica differenza semantica tra «come» e «tipo» è dovuta al fatto che «come» dà una comparazione totale, mentre la comparazione introdotta da «tipo» non deve essere così esatta e può riguardare solo una delle caratteristiche degli elementi considerati. Distinzioni simili si riscontrano nel caso di differenze aspettuali, dove il valore di prossimale viene codificato da particelle verbali. Che «tipo» esprima un valore semantico analogo a quello di «come» è provato anche dal fatto che in contesti di traduzione l'elemento inglese *like* viene tradotto con «tipo»:

(21) Qualcuno... Tipo te, Erich? Somebody... like you, Erich? (<http://context.reverso.net/traduzione/italiano-inglese/Tipo+te>).

Inoltre, ci sono esempi di alternanza tra «tipo» e «come» nello stesso testo: per esempio nella canzone intitolata *Una tipo te*, l'ultimo verso inserisce esattamente «come» nello stesso contesto:

(22) ci voleva proprio qualcuna come te! (http://www.raptxt.it/testi/smooka/una_tipo_te_16784.html).

Un ulteriore sviluppo semantico di «tipo» che si riscontra nell'uso giovanile si vede nel ritornello della seguente canzone hip hop:

(23) Tipo stai puntando il dito verso me,
 tipo non capisco tu ce l'hai con me,
 tipo stai puntando il dito verso me,
 tipo tu ti senti superiore a me,
 tipo stai puntando il dito verso me,
 tipo non capisco tu ce l'hai con me,
 (http://www.raptxt.it/testi/il_barbaro/tipo_8734.html#ixzz52S0b05U3).

Sembra che in questo contesto l'elemento «tipo» non sia più una preposizione, ma una sorta di marcatore discorsivo che segnala la continuità del topic all'interno di un discorso. Questo genere di valore sembra, a una prima brevissima indagine, molto meno presente in internet di quanto non sia «tipo» preposizionale, che invece ricorre spesso in blog, facebook e altri contesti in cui lo scritto si avvicina al parlato. È probabile che il valore semantico di elemento discorsivo che serve a mantenere il topic discorsivo stabile non sia veramente necessario nello scritto, anche in quello meno sorvegliato.

12.4 Conclusione

In questo lavoro ho cercato di delineare il modo in cui un nome prende valori sintattici e semantici tipici di una preposizione. Partendo dall'osservazione che un nome come «tipo» ha già di per sé un valore semantico con pochi tratti lessicali, ho mostrato che esso può perdere le caratteristiche morfosintattiche tipiche di un nome (quali la modificazione da parte di aggettivi e frasi relative, la complementazione tramite la preposizione di, la presenza dell'articolo) per assumere quelle della preposizione,

come la possibilità di avere un pronome con un caso diretto e di trovarsi davanti a introduttori di frase secondaria come l'elemento «che». In effetti anche *like* sta subendo un processo simile a quello di «tipo» e sta diventando un marcatore di continuazione di topic, un fenomeno che qui non tratterò per questioni di spazio. Anche il valore semantico originario del nome cambia, anche se la sua base originaria, che implica la presenza di insiemi diversi di individui, è comunque alla base del valore di comparazione che assume quando ha funzione di preposizione. È comunque possibile concludere che siamo di fronte a un elemento che non ha un valore semantico locativo tipico, anche quando possiede le caratteristiche di una preposizione, il che mostra che il valore prototipico di base degli elementi preposizionali non è quello locativo, ma uno più astratto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

RIZZI, L., 1988, *Il sintagma preposizionale*, in Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione, Volume I, La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino, pp. 507-531.

PARTE 3

Approcci e strategie didattiche

CAPITOLO 13

Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare, e lavorare

Elena Ballarin
(Università Ca' Foscari Venezia)

Il dibattito ampio che promuove ipotesi di definizione della lingua usata negli ambienti di studio specialistico e nel contesto delle professioni interessa circa 40 anni di ricerche specifiche, soprattutto in ambito prettamente linguistico. Solo a partire dal 2000 si propone una via più definita, che ipotizza una definizione innovativa e che considera a pieno titolo la dimensione glottodidattica del problema e le dinamiche che vertono sui processi di acquisizione della lingua.

Nel primo paragrafo del contributo si parte proprio da questa definizione specifica per tentarne, tuttavia, una maggiore specificazione successiva, individuando i contesti in cui le microlingue vengono usate e insegnate e distinguendole dagli ambiti a esse contigui, come nel caso della lingua accademica e del CLIL.

Nel secondo paragrafo si entra nel merito delle strategie glottodidattiche che interessano le microlingue e che si distinguono se si parla di microlingue scientifico-professionali o di microlingue disciplinari. È necessario, infatti, prevedere la diversità dei ruoli dei soggetti interessati: simmetrici nel caso delle microlingue scientifico-professionali, asimmetrici nel caso delle microlingue disciplinari.

13.1 Le microlingue scientifiche e l'ambito epistemologico

Il dibattito inerente alla lingua che comunica la scienza delle discipline e delle professioni trova una scelta di definizione – «microlingue scientifico-professionali» – in Balboni (2000, p. 9), dove è sintetizzato l'ampio confronto scientifico sul tema e dove viene individuata una proposta sia epistemologica che operativa nell'ambito della glottodidattica.

Le microlingue scientifico-professionali, infatti, sono adottate in ambito epistemologico, perché il fine del loro uso è la conoscenza del sapere. Tuttavia, nel momento in cui qualcuno le utilizza, se lo fa perché la scienza è parte fondante della sua professione, e i parlanti devono comunicare in modo univoco – sia nell'insegnamento che nella ricerca – esse si definiscono scientifico-professionali.

In ambito accademico le microlingue corrispondono perfettamente ai due scopi

descritti: sono utilizzate per conoscere e diffondere il sapere, ma sono anche utilizzate per comunicare in modo univoco tra gli specialisti e per non lasciare spazio alcuno ad ambiguità di significato (Ballarin, 2017).

13.1.1 *Microlingua scientifica versus lingua accademica*

Le lingue utilizzate in ambito epistemologico potrebbero essere identificate con la varietà di lingua utilizzata genericamente in tutto l'ambiente accademico. Tuttavia, se si notano certamente punti di contatto, ancor più si riscontrano differenze fra lingua accademica e microlingue, nonostante il fatto che esse sono destinate a incontrarsi e incrociarsi.

Per chiarire e definire gli ambiti delle microlingue, è opportuno riflettere su chi ne fruisce: chi le utilizza entrambe è tutto il personale docente e discente di un ateneo. La lingua accademica – se intesa nella sua totalità, ovvero la lingua di scienza, ma anche la lingua burocratico-formale e la lingua di comunicazione con e verso l'amministrazione – è parlata da tutta la popolazione universitaria, costituita da docenti, discenti e dal personale impiegato nell'ateneo.

Le microlingue scientifiche sono, invece, parlate nelle aule, negli studi dei docenti, nelle biblioteche e persino al bar, ma solamente tra parlanti che condividono il medesimo scopo: produrre e comunicare scienza.

Un obiettivo vicino a questo è anche condiviso in ambito CLIL, sebbene l'oggetto di studio in questo caso sia costituito dalle dinamiche glottodidattiche coinvolte nell'insegnamento di una disciplina veicolata attraverso una lingua straniera.

Box 13.1 – Caratteristiche testuali, morfosintattiche, lessicali nella dimensione glottodidattica e sociolinguistica.

In Balboni (2000) si procede a una disamina puntuale e specifica degli aspetti linguistici delle microlingue: la dimensione testuale, la dimensione morfosintattica, la dimensione lessicale. Viene evidenziato come, in ciascuno di questi ambiti, le microlingue assumano caratteristiche specifiche e proprie e come sia necessaria una conoscenza specialistica di questi fenomeni nel processo di insegnamento.

In Santipolo (2006) viene evidenziata la dimensione sociolinguistica in cui le microlingue si sviluppano.

Un punto di vista specifico dell'ambito microlinguistico è, inoltre, ampiamente trattato in Mazzotta, Salmon (2007) attraverso un esame di quello che accade nelle microlingue nei processi di traduzione.

13.1.2 *Microlingua scientifica versus CLIL*

Nel crescente processo di internazionalizzazione delle università anche i docenti di disciplina sono chiamati ad avere consapevolezza dell'importanza linguistica e didattica della microlingua che utilizzano in aula e nelle relazioni professionali con i colleghi e con i discenti.

Il docente di lingua è consapevole del rilievo del contesto in cui l'apprendimento linguistico ha luogo. Questo fa parte del suo bagaglio professionale. Tuttavia, non è scontato – ma è auspicabile – che la consapevolezza riguardi anche il docente di disciplina (Coonan, 2002, 2006). L'insegnante disciplinare, qualunque disciplina insegni attraverso una lingua veicolare, dovrebbe possedere oltre che una conoscenza certificata della lingua straniera prescelta – sebbene non sia richiesto dal sistema universitario italiano – anche una competenza accademica della lingua in questione. Ovvero, non solo dovrebbe conoscere le regole morfosintattiche, lessicali, i tipi testuali e le loro caratteristiche, le peculiarità fonologiche, ma anche tutto il patrimonio culturale e comunicativo che regola quella lingua nel gruppo sociale in cui ha luogo l'apprendimento di disciplina.

I fruitori della microlingua scientifica sono specialisti della disciplina e padroneggiano la microlingua in L1, auspicabilmente anche in L2/LS, se decidono di veicolare la propria disciplina in un'altra lingua. Tuttavia, quanto avviene nell'aula di disciplina accademica mostra come gli attori principali sono almeno due, se non tre:

- a. il docente di disciplina. Conosce in modo specialistico la disciplina e sa veicolare la propria disciplina in L1, auspicabilmente in L2/LS;
- b. il discente. Sta imparando la disciplina, come pure la microlingua della disciplina sia essa in L1, L2, LS;
- c. il docente di microlingua della disciplina. Previsto in alcuni curricula, egli è chiamato a insegnare la microlingua di specializzazione soprattutto in LS.

Appare opportuno, quindi, ampliare il concetto di microlingua scientifica in microlingua disciplinare (Serragiotto, 2014), poiché questa denominazione enfatizza il fatto che i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento non possiedono il medesimo grado di conoscenza sia nella disciplina, come pure nella microlingua.

13.2 Le microlingue disciplinari e i soggetti asimmetrici

La definizione «microlingue disciplinari» è pienamente coerente con il ruolo e con gli scopi di tutti i soggetti coinvolti e appare più consona nel contesto dello studio.

Per evidenziare quali siano i punti di contatto e quali le differenze che intercorrono fra microlingue scientifiche e microlingue disciplinari, si propone una tabella riassuntiva di alcune macro-caratteristiche:

Tabella 13.1. Microlingue scientifiche *versus* microlingue disciplinari.

Microlingue scientifiche	Microlingue disciplinari
Specifiche per area scientifico-disciplinare	Specifiche per area scientifico-disciplinare
Il docente ha una conoscenza specialistica della lingua	Il docente ha una conoscenza specialistica della lingua
Il discente ha una conoscenza specialistica della disciplina	Il discente non ha una conoscenza specialistica della disciplina
Il grado di competenza in lingua e disciplina sono simmetrici nei soggetti coinvolti	Il grado di competenza in lingua e disciplina risultano sbilanciati e asimmetrici nei soggetti coinvolti
I due soggetti bastano a sé stessi e non è necessario coinvolgere soggetti terzi	I due soggetti coinvolti hanno necessità di coinvolgere un terzo soggetto che abbia competenza specialistica nella disciplina

I punti in cui appaiono le maggiori distanze riguardano la conoscenza di lingua/disciplina e il ruolo esercitato da ciascuno dei soggetti. Nell'ambito delle microlingue disciplinari risulta evidente il ruolo asimmetrico ricoperto da ciascun soggetto rispetto all'altro, e questa caratteristica è comune anche nell'ambito della didattica della lingua accademica (Desideri, Tessuto, 2011).

13.2.1 Strategie didattiche

Nell'ambito delle microlingue disciplinari i ruoli dei giocatori sono definiti da posizioni di asimmetria, nelle quali ogni giocatore deve identificare la strategia ottimale

in ogni tipo di gioco e la combinazione delle strategie ottimali di tutti i giocatori costituisce la «soluzione» del gioco (per un esame più dettagliato di ogni tipo di gioco in ambito accademico si veda Ballarin, 2014). Non è, perciò, possibile adottare una didattica di tipo collaborativo perché i soggetti non possono scambiarsi reciprocamente il sapere, ma è necessario ricorrere alla collaborazione di altri «giocatori» in grado di contribuire alla transazione comunicativa. Al contrario, nelle microlingue scientifico-professionali, i ruoli sono perfettamente corrispondenti e la strategia di gioco appare biunivoca.

Box 13.2 - Teoria dei giochi e glottodidattica

La «teoria dei giochi» (Von Neumann, Morgenstern, 1944) traccia un modello ideale di comportamento da parte di soggetti coinvolti in interazioni con altri soggetti. Essa è compresa nelle linee scientifiche della teoria della scelta razionale (Hargreaves et al., 1996).

Le scelte possibili possono essere soggettive, quando un individuo si confronta con un ambiente di cui non conosce le caratteristiche, ma anche collettive, quando un individuo è sottoposto a interazioni con altri soggetti, e deve agire in base alle proprie aspettative relativamente alle azioni degli altri.

Nel secondo caso trova spazio la teoria dei giochi, che prende il nome dal fatto che è applicata in giochi come gli scacchi, ma può essere estesa anche a molti altri tipi di interazioni strategiche quali gli accordi commerciali, le trattative politiche, i simposi internazionali, in cui i principali «giocatori» non sono solamente persone, ma anche enti, organizzazioni, governi. Lo scopo di questa teoria consiste nell'individuare la strategia più efficace che ogni giocatore deve adottare al fine di vincere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, Torino, Utet Libreria.
- BALLARIN E., 2014, *Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 2.
- BALLARIN E., 2017, *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane.
- COONAN C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet Libreria.
- COONAN C. M. (a cura di), 2006, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- DESIDERI P., TESSUTO G. (a cura di), 2011, *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattro Venti.

- HARGREAVES S. ET ALII, 1992, *The Theory of Choice: a Critical Guide*, Oxford, Blackwell Publishers. trad. it., 1996, *La teoria della scelta*, Roma-Bari, Laterza.
- MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di), 2007, *Tradurre le microlingue scientifico-professionali*, Torino, Utet Università.
- SANTIPOLO M., 2006, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, Utet Università.
- SERRAGIOTTO G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet Università.
- VON NEUMANN J., MORGENSTERN O., 1944, *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton, Princeton University Press.

CAPITOLO 14

Adulti in aula: metodologie e proposte operative

Paola Begotti
(Università Ca' Foscari Venezia)

La formazione dell'adulto non è un tema nuovo, ma certamente rappresenta una questione centrale nell'ambito dell'andragogia, della psicologia e della glottodidattica attuale. I discenti adulti presentano caratteristiche di apprendimento peculiari e molto diverse da quelle dei bambini o degli adolescenti, prerogative che non vanno sottovalutate o tralasciate e su cui il docente deve far leva per promuovere una valida acquisizione linguistica.

14.1 Caratteristiche dell'apprendimento da parte dell'adulto

A prescindere dalla provenienza geografica, età, sesso e formazione iniziale, l'adulto che apprende manifesta dei tratti caratteristici ricorrenti che sono ben diversi da quelli dei bambini, tratti che Knowles (1984) riconosce nel concetto di sé ormai definito, nella motivazione tesa all'autorealizzazione, nel bisogno di conoscenza legato a un vantaggio tangibile, nella disponibilità ad apprendere, nell'orientamento naturale verso l'apprendimento e nell'influenza dell'esperienza pregressa. Un elemento a favore dell'adulto che impara è la capacità di sistematizzare in modo razionale e intenzionale le conoscenze e di saper contestualizzare ciò che apprende, di effettuare riflessioni approfondite e critiche sulle regole perché possiede strutture metacognitive definite. Questo processo, tuttavia, può essere influenzato da alcuni fattori che possono condizionare notevolmente il percorso, sia in senso positivo, sia negativo. Essi si possono ricondurre a tre categorie precise (Mazzotta, 1996), vale a dire le variabili individuali, le variabili sociali e le variabili naturali, generalmente presenti in ciascuno di noi.

14.2 Metodologie, stili, intelligenze e variabili negli adulti

Una classe di adulti è generalmente composta da soggetti eterogenei, con interessi individuali e bisogni diversi, con abilità, storie e caratteri differenti e spesso anche con livelli di competenza linguistica diversi.

Tra i fattori che maggiormente incidono sull'eterogeneità degli apprendenti adulti ricordiamo lo stile cognitivo (visivo, auditivo e cinestetico) che ciascuno di noi possiede, vale a dire il modo in cui ciascuna persona riconosce, elabora e organizza gli stimoli che le pervengono dall'ambiente, ma anche le Intelligenze predominanti in ognuno di noi, secondo la *Multiple Intelligence Theory* (M.I.T.), la nota teoria di H. Gardner (1983).

Il disagio che gli studenti adulti provano nell'esporsi in una classe di persone poco conosciute può essere superato grazie a un ambiente sereno e costruttivo, che favorisca l'interazione sociale e linguistica, secondo i dettami di un impianto Umanistico-Affettivo.

È impossibile stabilire a priori una metodologia glottodidattica che sia adeguata a tutte le categorie di adulti, poiché ogni individuo e ogni gruppo-classe presenta caratteristiche, fattori e dinamiche assolutamente arbitrarie e soggettive.

Tuttavia si può affermare che, tra le diverse metodologie utilizzabili in classe, quelle sicuramente più aderenti alla realtà e ai bisogni dell'adulto, quindi vantaggiose, sono il *Cooperative Learning*, grazie al principio di collaborazione, il *Peer Tutoring*, per la condivisione tra pari e il *Problem Solving*, grazie alla scoperta e ricerca di una soluzione a un problema.

14.3 Attività glottodidattiche destinate ad adulti

Se, dunque, consideriamo tutte le variabili e le specificità riscontrabili in apprendenti adulti, le attività glottodidattiche da proporre devono essere le più varie e differenziate possibili per favorire stili cognitivi, Intelligenze e competenze diverse, ma devono altresì essere adeguate al contesto della realtà quotidiana in cui sono immersi, ai bisogni e alle motivazioni degli adulti, nonché al loro livello di competenza linguistica, di scolarità e di difficoltà contrastive con la lingua madre.

Un pubblico adulto gradisce un percorso formativo che faccia leva su una motivazione basata sul «piacere», quindi attività incentrate sulla storia dell'arte, sull'opera lirica o musica in generale, sulla cucina, sulla letteratura nonché sulla Ludolinguistica motivano l'apprendente maturo e lo invogliano ad approfondire la conoscenza della lingua studiata.

L'utilizzo della Ludolinguistica, molto gradita da parte di discenti adulti perché già abituati a tali giochi nella lingua madre, è vantaggioso poiché propone attività

che sviluppano la memoria, la creatività, la logica e la cooperazione tra pari. Appare arduo fornire una definizione di Ludolinguistica ed elencarne le innumerevoli tipologie di attività, pertanto si rinvia all'esaustiva e articolata opera di A. Mollica (2010).

Da osservare che il termine «Ludolinguistica» si ritrova per la prima volta nello Zingarelli 1998, che la definisce «branca della linguistica che si occupa di giochi di parole», ma ne fornisce una definizione molto vaga e non chiarisce la differenza tra questa branca e l'Enigmistica.

La differenza tra le due in realtà è sostanziale e consiste nell'uso e nel livello di ambiguità, soggettività e creatività, elementi che compaiono maggiormente nella prima, dove per la stessa attività possono convivere diverse soluzioni in base alla fantasia personale, piuttosto che nella seconda, dove le soluzioni sono fisse e univoche (Begotti, 2015). In sintesi, le attività ludolinguistiche sono più creative, soggettive, flessibili e aperte all'ispirazione individuale, mentre le attività di tipo enigmistico sono oggettive, hanno una struttura rigida, rigorosa e matematica e spesso si presentano come una situazione di *Problem Solving* e favoriscono, oltre la logica e la riflessione, anche l'autoapprendimento e l'autovalutazione, elementi sempre più richiesti dagli apprendenti adulti.

Nella Ludolinguistica, tuttavia, convergono e coesistono attività sia di tipo enigmistico e sia prettamente ludolinguistico-creativo, e ciò a vantaggio dei diversi stili cognitivi, intelligenze e predisposizioni di un pubblico vario e complesso come quello degli adulti, in cui spesso convivono creatività e logica, fantasia e razionalità.

Al fine di chiarire quali attività di Ludolinguistica o Enigmistica poter utilizzare in aula con adulti secondo la predisposizione alle diverse Intelligenze, si propone una tabella riassuntiva, ma non esaustiva, che le suddivide, rinviando al volume di A. Mollica (2010) e a Begotti (2006, 2015) per una descrizione approfondita delle modalità e l'utilizzo in classe.

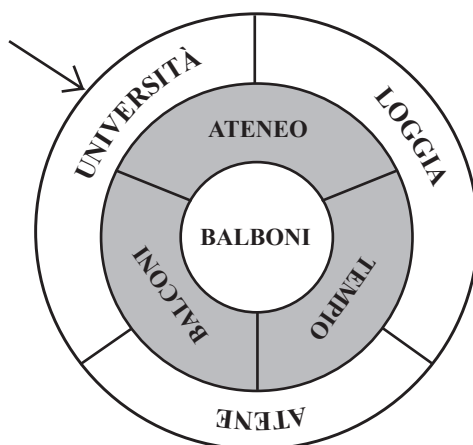
Come si può osservare dalla tabella nella pagina successiva, alcune di queste attività favoriscono contemporaneamente più di una Intelligenza e ciò assolutamente a vantaggio delle variabili degli apprendenti. Le attività di Ludolinguistica si possono proporre a tutti i livelli di competenza linguistica, dal livello iniziale A1 al finale C2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (*Council of Europe*, 2001/2002), tuttavia, per i livelli più bassi, questo tipo di giochi va accuratamente graduato e selezionato. A livello A1, per esempio, un docente potrà proporre delle facili parole crociate, crucipuzzle, abbinamenti, acrostici o piste cifrate, attività che un adulto gradisce generalmente anche nella sua lingua madre. Non pare vantaggioso, invece, proporre ai livelli iniziali di competenza linguistica attività sui proverbi, sui modi di dire o attività di logica, per i quali si prevede una conoscenza avanzata della lingua e del modello culturale della lingua studiata per poter gestire comunicazioni complesse.

Tabella 14.1. Sintesi di attività di Ludolinguistica ed Enigmistica da poter utilizzare in glottodidattica secondo le diverse Intelligenze dei discenti adulti.

Intelligenza	Ludolinguistica	Enigmistica
Linguistica	Colmi, indovinelli, Riscrittura creativa di fiabe, canzoni ecc., onomastica umoristica, slogan pubblicitari, giochi di parole, umorismo, modi di dire ...	Aggiunta, scarto, acrostici, bifronti, bisenso, falsi derivati, frase doppia ...
Logico-Matematica	Pista cifrata, Rebus, Tris linguistico, Parole nascoste, Intruso, Labirinto, quadrato magico...	Anagramma, Catena linguistica, Bersaglio, Sudoku linguistico...
Intrapersonale	Riscrittura creativa di un racconto, Interviste impossibili...	Acrostico ...
Interpersonale	Racconto a catena ...	Tris linguistico di gruppo...
Naturalistica	Lettura di immagini naturalistiche, indovinare fotografie di città, paesaggi, animali...	Indovina chi...
Cinestesica	Role play, Trova il contrario (con card in gruppo)...	Creazione di rebus disegnando alla lavagna, creazioni di aggiunte o scarti alla lavagna...
Musicale	Riscrittura creativa di testi di canzoni, creazione di filastrocche per memorizzare regole, verbi o lessico, riscrittura creativa di proverbi, scioglilingua...	Tautogramma ...
Visivo-Spaziale	Labirinto, Pista cifrata...	Cruciverba, crucipuzzle, Bersaglio, Sudoku linguistico, Tris linguistico, Palindromi
Emotiva	Colmi, indovinelli, umorismo, onomastica umoristica, giochi di parole, modi di dire ...	Bisenso...

Per l'Intelligenza Logico-Matematica e Visivo-Spaziale sono molto graditi e vantaggiosi i giochi di enigmistica. Il Bersaglio, per esempio, è utile perché ha come obiettivo didattico quello di trovare la catena logica tra alcune parole in base a legami di sinonimia, antonimia, anagramma, scarto o aggiunta di lettere (per es.: Casa, Cosa, Rosa, Rossa, Nera, Sera, Vera), mettendo alla fine in evidenza il collegamento logico anche tra la prima e l'ultima parola (casa vera). Un facile Bersaglio di 5 o 7 parole può essere creato dagli insegnanti secondo l'obiettivo didattico-lessicale del sillabo, ma anche gli studenti stessi possono cimentarsi con una simile creazione, proponendo loro una sfida con se stessi o a gruppi. A conclusione si offre a titolo esemplificativo un semplice Bersaglio:

Figura 14.1. Bersaglio che suggerisce il legame tra il Prof. P. E. Balboni e l'Università.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2012³, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.
- BEGOTTI P., 2015, *L'insegnamento dell'italiano ad immigrati adulti*, in Lamarra A., Diadori P., Caruso G., (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V Edizione, Roma, Carocci.

KNOWLES M., 1984, *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.

GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books (tr. it. 1987, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli).

MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica.

MOLLIKA A., 2010, *Ludolinguistica e Glottodidattica* (Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi), Perugia-Welland, Ontario, Guerra-Soleil.

CAPITOLO 15

Dal metodo naturale allo studio pratico delle lingue

Enrico Borello
(Università di Firenze)

15.1 Introduzione

L'articolo ripercorre i metodi e le tecniche di insegnamento che segnarono il passaggio dal metodo grammatica-traduzione allo studio pratico delle lingue. La domanda di istruzione linguistica creatasi nella seconda metà del 1800 derivava da profondi cambiamenti economici e sociali: la Germania e l'Inghilterra erano divenute nazioni industriali e potenze coloniali, e il successo commerciale dipendeva anche da una preparazione linguistica adeguata.

I problemi di quel periodo di transizione furono simili a quelli del periodo post-bellico, quando la spinta al rinnovamento della glottodidattica venne da due fronti, quello scientifico e quello economico.

15.2 Metodo naturale e fonetica

Alla fine del Settecento, le lingue moderne erano insegnate con gli stessi metodi usati per le lingue classiche. L'etichetta «grammatica-traduzione», adottata per indicare quei manuali, è fuorviante perché fu coniata per evidenziare gli aspetti deteriori. All'inizio il metodo non voleva insegnare le lingue attraverso la grammatica e la traduzione, ma sostituire i brani letterari con frasi esemplificative che illustrassero le regole grammaticali.

In quegli anni si manifestarono altre forme di didattica che evitavano l'insegnamento della grammatica e la pratica della traduzione.

La riproposta del metodo naturale trovò molti sostenitori tra i quali Longfellow. Il fatto che Longfellow abbia anche svolto la carriera di insegnante di lingue è cosa poco nota, ma Longfellow scrisse tra il 1830 e il 1835 ben sette libri per insegnare il francese, l'italiano e lo spagnolo. Questi testi, usati per molti anni, si ispiravano al metodo naturale e trattavano le LS come lingue vive.

I principi del metodo naturale influenzeranno i metodi diretti, in particolare il *rea-*

ding method sviluppato verso il 1920. La principale figura è quella di Wilhem Viëtor, che in un volume del 1882 attaccava i seguaci di K. Plötz e insisteva perché la lingua parlata fosse la base dell'istruzione linguistica. Secondo Viëtor l'insegnante deve impadronirsi della pronuncia corretta e poterla insegnare. Attraverso l'orecchio il bambino acquisisce la lingua materna, ed è con l'orecchio che un adulto incomincia lo studio di una LS, che si compone di *speech patterns*.

Le teorie di Viëtor si diffusero in Europa e in America, e i libri di testo assunsero una nuova struttura. La fonetica era presente nei primi capitoli, la lingua materna era bandita e la grammatica e il lessico erano assimilati tramite illustrazioni, definizioni basate su parole note o ricorrendo al contesto. I brani di lettura servivano per introdurre gli usi dei popoli stranieri.

Nella riforma dell'insegnamento attuata dal metodo diretto si riconobbe alle lingue il carattere vivo; l'apprendimento doveva avvenire tramite la lingua orale, prioritaria rispetto allo scritto; la L2 era appresa basandosi sul parlato attraverso l'imitazione.

Vi fu però un certo caos causato da applicazioni rigide e non sistematiche. La mancanza di obiettivi chiari fu causa di risultati deludenti, e gli insegnanti si divisero in due scuole: alcuni ritornarono ai vecchi metodi grammaticali di Plötz, altri invece tentarono un compromesso tra l'approccio orale e l'uso della lettura e della grammatica.

Quando nel 1899 Sweet pubblicò *The Practical Study* molti studiosi di altri Paesi si erano mossi nella stessa direzione. Gouin (1880) fu fonte di ispirazione per i sostenitori del metodo diretto in Germania, in Inghilterra e negli Stati Uniti. Nel 1882, a Parigi, la *Société Nationale des professeurs de Français en Angleterre* affermò che il francese doveva essere insegnato come lingua viva da francesi. Sempre in Francia, P. Passy nel 1886 fondò la rivista «Le maître phonétique» e nello stesso anno si costituì la *Phonetic Teachers' Association* che riunì Sweet, Viëtor, Jespersen.

Henry Sweet partecipò a questo movimento di riforma, fornendo un contributo decisivo alla revisione di tecniche e metodi glottodidattici. La ridefinizione dell'oggetto dell'insegnamento fu una riscrittura dei principi metodologici e si scontrò con i vecchi procedimenti didattici. Secondo Sweet, alcuni errori avevano impedito di comprendere il valore della fonetica, ritenendo sufficiente la sola imitazione per imparare la pronuncia; inoltre, un altro sbaglio era stato mettere sullo stesso piano lingua scritta e lingua parlata. I metodi tradizionali avevano il difetto di non considerare le forme parlate della lingua, e tralasciavano di interessarsi a una gradazione da seguire nell'insegnamento.

Sweet ebbe il merito di elaborare una teoria basata sulla linguistica e sulla psicologia e *The Practical Study* è la prima trattazione sistematica su come insegnare le lingue straniere.

L'orientamento di Jespersen riguardo l'insegnamento delle lingue è simile a quello di Sweet. Il criterio guida nell'elaborazione di un metodo efficace è quello di intendere la lingua come comunicazione. I principi speciali elaborati da Jespersen

si basano su due concetti: si deve studiare la lingua viva, e tale studio deve avvenire tramite il contatto diretto con essa.

Per spiegare all'allievo il significato delle parole straniere, Jespersen suggerisce l'osservazione diretta degli oggetti, la percezione mediata dalle immagini e la spiegazione direttamente in L2. Jespersen sconsiglia agli insegnanti il ricorso all'uso di frasi da tradurre nella seconda lingua per fare applicare le regole grammaticali secondo il metodo grammatica-traduzione. Egli sostiene che dando da tradurre delle frasi nella LS si creano solo delle difficoltà artificiali. Inoltre, se per l'alunno è già difficile tradurre verso la madrelingua, la traduzione in una LS di cui non abbia ancora una certa padronanza è pressoché impossibile.

Sweet e Jespersen, pur metodologicamente rilevanti, furono dei linguisti; Harold Palmer invece era un insegnante che colmò la distanza tra teoria e pratica.

Per Palmer lo studio di una lingua non può essere né solo pratico, come nei metodi diretti, né solo teorico, basato sullo studio della fonetica e della grammatica.

L'apprendimento linguistico è una scelta di tutte le tecniche utili, e ogni metodo è utile in un dato momento e per un determinato scopo, e non bisogna farsi condizionare da uno in particolare escludendo altre possibilità.

Palmer costruì il suo metodo basandosi su tre discipline egualmente importanti: linguistica, pedagogia e psicologia. La linguistica è la base scientifica che fornisce i dati classificabili per graduare e distribuire il materiale nelle varie fasi del corso. Lessico e grammatica non possono essere separati dallo studio reale della lingua se non arbitrariamente. Questo concetto costituisce per Palmer il fondamento della linguistica applicata.

Palmer considera la lingua come un procedimento di assimilazione inconscia. Imparare a leggere e scrivere, correggere ciò che si è appreso in maniera errata, sono attività che implicano sforzi di analisi e sintesi e richiedono capacità di studio.

15.3 La glottodidattica del primo Novecento

Negli ultimi decenni dell'Ottocento e nei primi del Novecento presero piede le nuove teorie glottodidattiche, le cui realizzazioni pratiche furono deludenti.

La situazione dell'insegnamento in quegli anni, limitatamente all'America, può essere ricavata dal rapporto del «Comitato dei Dodici» (1900). L'indagine aveva lo scopo di conoscere i problemi dell'insegnamento delle LS dalle superiori all'università. Dall'analisi emerse che i metodi impiegati erano il metodo grammaticale, quello naturale, quello psicologico, quello fonetico e quello della lettura. I Dodici rilevarono vantaggi e svantaggi di ciascun metodo, e suggerirono differenziazioni e adattamenti per evitare confusioni e compromessi, che erano caratteristici anche nell'insegnamento delle LS in Europa.

Tale situazione era destinata a durare sino all'inizio della seconda guerra mondia-

le, quando l'esercito americano si trovò di fronte alla necessità di fornire ai soldati mandati in varie parti del mondo una conoscenza pratica di numerose lingue straniere, in modo rapido ed efficace.

E fu ai linguisti che l'esercito chiese l'elaborazione di metodi nuovi. All'inizio del 1943 era pronto l'*Army Specialised Training Program* (A.S.T.P.) che, pur basandosi sul metodo diretto, era connotato dagli sviluppi della linguistica americana.

Bloomfield descrive l'unico modo di apprendere: «language learning is overlearning, anything less is no use» (Bloomfield, 1924, p. 12). Con Bloomfield prende piede un modello linguistico di matrice associazionistica e comportamentistica che spiega il carattere intensivo dei corsi A.S.T.P.: la descrizione tassonomica degli elementi linguistici fornisce il materiale a chi ritiene di spiegare l'apprendimento in termini di associazioni.

Bloomfield articola l'abilità linguistica in quattro fasi: capire, parlare, leggere e scrivere. Sforzandosi di rendere naturali le condizioni in cui gli studenti si esercitavano, venne introdotto il dialogo, che divenne la base dei modelli applicati negli anni Settanta del Novecento.

L'insegnamento di Bloomfield non avrebbe fornito i risultati noti senza le ricerche antropologiche di Boas, riprese da Sapir nel 1920. Per Boas la lingua è la chiave di lettura del popolo che la parla: uno strumento di classificazione e interpretazione del reale.

La linguistica diventa una scienza sociale e si tentano di approfondire, anche in proiezione didattica, i rapporti tra la lingua e la cultura. Questo elemento, che alimenterà gli «studi d'area» dell'A.S.T.P., avrà una risposta parziale fornita da R. Lado.

Con il passare del tempo, le proposte dell'A.S.T.P. incominciarono a riversarsi nella didattica: tra il 1945 e il 1960 si registreranno resistenze, ma i nuovi apporti, integrati con le esperienze A.S.T.P., porteranno alla formulazione del metodo audio-orale, che come osserva Van Passel 1974, ha contribuito più di ogni altro alla presentazione orale della materia, alla realizzazione di forme dialogiche, a esercizi intensivi sulle strutture, all'eliminazione della grammatica a vantaggio dell'analogia.

Dopo la guerra, la glottodidattica compie un passo avanti con l'articolo di Fries 1955, che riprende in senso creativo la dinamica S-R, già presente in Bloomfield e teorizzata da Skinner, base dell'insegnamento per mezzo dei «*pattern drills*».

Fries modifica la teoria di Skinner in senso creativo: imitazione e ripetizione sono il primo stadio, ma il secondo coinvolge una scelta conscia e produttiva con l'attenzione volta sul cambiamento delle situazioni e sulla modificazione dei significati introdotti dalla multiforme varietà dei codici del vocabolario. Ciò costituisce un passo avanti rispetto ai modelli meccanici e ripetitivi, ma Fries, pur intendendo la pratica dei modelli come *productive drill*, non risolve i problemi relativi alla creatività del linguaggio, e fornisce risposte glottodidattiche parziali. Infatti, la possibile infinità delle creazioni linguistiche sottolineata da Fries è solo basata su meccanismi di analogia.

Robert Lado, collaboratore e poi successore di Fries all'Università di Ann Ar-

bor, svilupperà il concetto di grammatica intesa come un insieme di strutture che si oppongono alle *sentences*, così come la fonemica si oppone alla fonetica. Sul piano glottodidattico si tratterà di insegnare i modelli strutturali di una lingua tramite la *pattern practice*.

A partire dal 1960, i metodi legati allo strutturalismo subiscono molte critiche legate agli scarsi risultati e al fatto di minimizzare gli aspetti creativi di una lingua, non consentendo allo studente di adattare le proprie conoscenze di una L2 alla varietà di situazioni in cui ci si viene a trovare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANGIOLILLO P. F., 1947, *Armed Forces' Foreign Language Teaching*, New York, Vanni Bachman.
- BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia/Welland, Ontario (Canada), Guerra/Soleil.
- BLOOMFIELD L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, Baltimora, Holt.
- BOAS F., 1911, *Handbook of American Indian Languages*, Washington, Washington Government Printing Office .
- BORELLO E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica*, Pisa, Pacini.
- FRIES C., 1955, *American Linguistics and the Teaching of English*, in «Language Learning», VI.
- GOUIN F., 1880, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, 8e éd Librairie Fischbacher.
- JESPERSEN O., 1965, *Come si insegna una lingua straniera*, Firenze, Sansoni.
- LADO R., 1974, *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- PALMER H. E., 1922, *The Principles of Language Study*, London, Harrap.
- PLÖTZ K., 1874, *Elementarbuch der Französischen Sprache*, Berlin, F. A. Herbig.
- SAPIR E., 1948, *Language*, New York, Harvest Book.
- SKINNER B. F., 1957, *Verbal Behaviour*, New York, Oxford University Press.
- SWEET H., 1899, *The practical study of languages*, London, Dent.
- VAN PASSEL F., 1974 *L'Enseignement des langues aux adultes*, Paris, Nathan.
- VIETOR W., 1882, *Der Sprachunterricht muss: ein Beitrag zur Uberbuerdungsfrage*, Leipzig, Henninger.

CAPITOLO 16

A cosa può servire l'insegnamento della grammatica¹

Guglielmo Cinque
(Università Ca' Foscari Venezia)

L'insegnamento della grammatica nella scuola, oltre a fornire un'utile scorciatoia per l'apprendimento di vari aspetti di una lingua straniera, può avere un ruolo nuovo e forse altrettanto importante in un'attività di riflessione sul linguaggio. Alle medie e alle superiori siamo stati abituati a riflettere su varie cose: fisiologia, fisica, biologia ecc. Non si vede perché una qualche riflessione sul fenomeno del linguaggio debba essere completamente trascurata. L'insegnamento della grammatica potrebbe offrire uno spunto interessante in questa direzione. Ma quale grammatica insegnare? Quella puristica tradizionale accoppiata all'analisi logica? Oppure i testi modernizzanti che riecheggiano i risultati e le soluzioni delle teorie linguistiche più o meno recenti? Forse una posizione moderatamente tradizionale, che riesamini criticamente le definizioni e le categorie delle grammatiche scolastiche alla luce dei risultati delle ricerche recenti sul linguaggio, sarebbe la soluzione migliore.

Le definizioni e le categorie della grammatica tradizionale sono tutt'altro che superate. Categorie come «nome», «verbo», «aggettivo», «soggetto» o classificazioni di frasi come «relative, causali, concessive» e così via, sono ancora utili se non altro come denominazioni di oggetti, in questo caso linguistici, di cui servirsi per riflettere sulla complessità e la sistematicità della grammatica della propria lingua o di una lingua straniera. Si badi bene: non sono analisi o spiegazioni di questi «oggetti»; quindi, in questo senso, le categorie della grammatica tradizionale sono spesso incomplete e vanno integrate con altri strumenti. Possono però essere utili per una prima riflessione sul linguaggio. Da solo l'insegnamento delle categorie grammaticali non può arrivare a far capire di più sul funzionamento della lingua, per esempio sulle relazioni che intercorrono tra frasi, fra la frase e il suo significato, o fra la frase e il contesto in cui può essere usata. Se si vuol dare spazio a una riflessione più approfondita si devono corredare le categorie della grammatica tradizionale con altri tipi di nozioni e di conoscenze che le ricerche più recenti sulle lingue ci permettono di offrire. Per dare una indicazione concreta, voglio menzionare due importanti iniziative, che si

¹ A Paolo, con cui ho condiviso tanta parte della mia vita universitaria e insieme al quale ho avuto la fortuna di costruire, in un periodo migliore per l'Università italiana, un Dipartimento, un Corso di laurea, e un Dottorato in Scienze del Linguaggio a Ca' Foscari.

avvalgono della collaborazione di alcuni dei migliori specialisti attivi oggi in Italia: la collana «Grammatica tradizionale e linguistica moderna» dell'editore Carocci, diretta da Giorgio Graffi (<https://insegnaregrammatica.it/wp-content/uploads/2016/06/Grammatica-tradizionale-e-linguistica-moderna.pdf>), e la rivista elettronica «Grammatica e Didattica», dell'Università di Padova (<http://www.maldura.unipd.it/GeD>). Qui si può trovare un'analisi del linguaggio che va oltre una semplice classificazione delle parole di superficie per concentrarsi maggiormente su ciò che di universale c'è nelle lingue, e sulle strutture comuni che sottostanno alle diverse realizzazioni che troviamo in lingue differenti. Se vogliamo trovare una base utile per una riflessione seria sul linguaggio dobbiamo perciò rifarci a una grammatica tradizionale in qualche modo integrata e magari anche sfrondata delle proliferazioni terminologiche (la serie dei «complementi» e le sottodistinzioni categoriali come «avverbio di modo, di maniera» ecc.) che spesso caratterizzano i manuali grammaticali scolastici. Penso che spetti a ciascun insegnante diventare un po' linguista, non per insegnare la linguistica ai ragazzi ma per saperne guidare le riflessioni sul linguaggio. Se un pericolo c'è va piuttosto visto in quelle grammatiche moderniste che non fanno altro che travestire le categorie tradizionali, storpiandole e storpiando risultati e soluzioni delle teorie moderne². Per l'insegnamento della grammatica come occasione di riflessione sul linguaggio, una possibile proposta operativa sarebbe quella di sfruttare un dato di fatto della realtà scolastica italiana: la forte presenza di dialettofoni in molte classi. Si tratterebbe di proporre alla riflessione uno o più fenomeni sintattici in cui le due lingue (quella italiana standard e il «dialetto») differiscono. Un possibile spunto per la scelta dei fenomeni da esaminare assieme agli alunni potrebbe anche derivare da quegli sbagli di interferenza che il ragazzo dialettofono compie calcando strutture tipiche del suo dialetto in italiano. Faccio due esempi di strutture a contrasto, partendo dalla varietà di veneto parlato in provincia di Padova (che chiameremo qui per brevità «padovano»). Prendiamo una struttura possibile per rendere la causatività in padovano:

- (1) a. Eo go fato che 'l vegna
 b. Ea fasso che a magna

2 Si vedano i classici lavori di Giulio Lepschy (*Le nuove grammatiche dell'italiano*, in «Strumenti critici», 17, 1972, pp. 87-94) e Pier Marco Bertinetto (*La scuola in Italia: problemi e risposte. La scuola media: abolire la grammatica?*, in «Orientamenti pedagogici», 3, 1974, pp. 505-540), e quelli più recenti di Laura Brugè (*Teoria linguistica e insegnamento della grammatica*, in Dolci R., Celentini P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000, pp. 42-61, <http://www.italy.it/articolo/%E2%80%99Cteoria-linguistica-e-insegnamento-della-grammatica%E2%80%9D>) e di Sabrina Bertollo e Guido Cavallo (*Introduzione: dal dato al concetto, questioni di metodo nell'insegnamento della grammatica*, in «Grammatica e Didattica», 5, 2013, pp. 1-9).

La loro traduzione letterale in italiano sarebbe:

- (2) a. L'ho fatto che venga
- b. La faccio che mangi

che sono chiaramente inaccettabili. Ora, se un ragazzo dovesse usarle in italiano, probabilmente, secondo un'opinione diffusa, denuncerebbe una capacità inferiore di concettualizzazione, o di una realizzazione poco «logica» dell'idea di causativa, dove invece ha fatto semplicemente un calco dalla sua lingua che peraltro contiene anche l'altra forma:

- (3) a. Eo go fato vignere,
- b. ea fasso magnare,

usata con senso minore di costrizione. Potendo invece mostrare come le due lingue abbiano due regole diverse per rendere un costrutto causativo (in realtà il padovano ha due regole contro una dell'italiano per rendere il senso di «Ho fatto sì che lui venisse») si avrebbe modo di partire da fatti concreti per far capire la parziale equivalenza delle diverse soluzioni a disposizione di lingue diverse. Tra l'altro si può anche notare che due lingue letterarie, come il greco moderno e il rumeno, hanno solo il costrutto padovano (1) per rendere il senso «Ho fatto sì che venisse» e cioè:

- (4) a. tòn ècana na érthi
- b. I-am făcut să vină.

Un vantaggio ulteriore che deriverebbe da queste riflessioni concrete starebbe nello sdrammatizzare il problema del «dialetto», demolendo non a parole ma a fatti tutti quei pregiudizi sulla presunta inferiorità o illogicità del dialetto nei confronti della lingua nazionale (se differenza c'è tra le due lingue, questa risiede piuttosto nel lessico, cioè nel numero e nella specializzazione delle parole: un fattore che ha a che fare con le aree di impiego delle due lingue, non con la loro capacità di trasmettere concetti).

Un altro fenomeno in cui il padovano mostra una identità assoluta con altre lingue (persiano, arabo, ebraico, gallese ecc.), ma non con l'italiano, è rappresentato dal modo di formare le frasi relative. L'italiano per esempio fa uso di due strategie diverse. La prima, che chiameremo di «cancellazione», prevede la congiunzione subordinante che (la stessa che ritroviamo in frasi come Credo che verrà) e la cancellazione all'interno della frase relativa del sintagma nominale identico al sintagma antecedente della frase principale:

- (5) a. La ragazza che ~~la ragazza~~ ti ha scritto dev'essere un po' matta.
 b. Il libro che gli hai portato ~~il libro~~ è noioso.

Questa strategia in italiano è limitata alle sole posizioni del soggetto e dell'oggetto, mentre in inglese, per esempio, si può estendere anche ad altri complementi:

- (6) a. The girl (that) I gave the book ~~to the girl~~
 b. The bed (that) I slept ~~on the bed~~

In queste posizioni più difficili da «penetrare», l'italiano ricorre a una seconda strategia, che potremmo chiamare di «spostamento» e che consiste nel muovere in prima posizione della frase subordinata (la relativa) l'aggettivo relativo quale, preceduto dalla preposizione articolata, mentre il nome che accompagnava tale aggettivo, essendo già presente nel contesto precedente, è omesso:

- (7) a. Il letto sul quale ~~letto~~ ho dormito era scomodo
 b. La ragazza alla quale ~~ragazza~~ ho dato il libro è stata cortese

Il padovano invece (come altre lingue) ha essenzialmente la prima strategia con una differenza: ritiene, invece di cancellare, come in italiano, la seconda menzione del sintagma nominale da relativizzare, pronominalizzandolo:

- (8) a. Queo se 'l leto che **ghe** go dormìo su (lett. ..che ci ho dormito sopra)
 b. El vigie che Bepi **ghe** ga dà un s-ciafòn, ze morto (lett. ..che gli ha dato uno schiaffone,..)

Questa ritenzione del pronome (e l'automatica ritenzione della preposizione in complementi indiretti) permette di ricostruire esattamente la relazione che il nome relativizzato aveva col verbo della frase subordinata. In qualche modo questa strategia è più vicina alla «forma logica» sottostante, e permette perciò la possibilità di relativizzare un numero molto più grande di posizioni rispetto all'italiano, che, cancellando la traccia del sintagma nominale relativizzato, non permette sempre di ricostruire l'originaria relazione logica col verbo. Per esempio mentre il padovano ammette:

- (9) a. Desso te mostro ea casa che ieri ghemo incontrà l'architetto che ea ga fata
 b. Queo eà se 'l toso che iù e so pare i ne ga vinto a carte

i corrispettivi italiani non sono grammaticali:

- (10) a. *Adesso ti mostro la casa che ieri abbiamo incontrato l'architetto che l'ha fatta
b. *Quello lì è il ragazzo che (lui) e suo padre ci hanno vinto a carte.

Questi sono solo due dei molti esempi che si potrebbero fare. E' compito dei linguisti intervenire per dare gli strumenti a chi può non aver tempo per reperirli. Il compito più delicato però sta agli insegnanti che dovranno scegliere il modo e i tempi per presentarli.

CAPITOLO 17

Per un'etica della comunicazione plurilingue: produttività del concetto di interproduzione¹

Edith Cognigni (Università di Macerata),

Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)

Comprendere è difficile sempre. Comprendere un enunciato, comprenderlo davvero, è sempre un caso di *problem solving*. [...] Mostrare analiticamente «di che lacrime gronda e di che sangue» ogni atto di comprensione linguistica è la base migliore per un'etica della comunicazione linguistica che elegga a suo principio regolativo quello che la comunicazione linguistica sia appunto degna del suo nome: un modo, il più diffuso e primordiale e umano dei modi, per mettere in comune i sensi, le esperienze che ci è dato cogliere nella nostra vita (De Mauro, 1999, pp. VIII-IX).

17.1 Dalla comprensione all'intercomprensione

Così si esprime Tullio De Mauro nell'introduzione a *Capire le parole*, testo in cui sono rielaborati alcuni suoi scritti e interventi prodotti principalmente nel corso degli anni Novanta in sede nazionale e internazionale e che si focalizzano, da diversi punti di osservazione, sui processi di «ricezione e comprensione del linguaggio e delle sue manifestazioni concrete».

Faremo un rapido riferimento solo a due aspetti, per noi centrali: da una parte la complessità del processo di comprensione, dall'altro la stretta relazione fra accesso alla comprensione e etica della comunicazione.

Da un punto di vista linguistico la difficoltà nella comprensione di un qualsiasi enunciato dipende essenzialmente dalla non-coincidenza fra messaggio e significato dell'espressione: il messaggio «è il risultato di un lavoro di interpretazione che valuta il significato dell'enunciato sullo sfondo di un campo condiviso. [...] Una stessa espressione, con lo stesso significato, è in grado di veicolare, in condizioni diverse, un insieme virtualmente indefinito di messaggi diversi» (Prand, 2006, p. 32).

Dal punto di vista delle operazioni mentali realizzate dal soggetto, ricordiamo tra gli studi degli specialisti che si sono occupati di lettura, quelli di Van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1988), poi sfociati nel modello di comprensione unificato di Mac-

¹ Il contributo è stato concepito e redatto in stretta collaborazione dalle autrici. In particolare, Maddalena De Carlo si è occupata della stesura del par. 1, Edith Cognigni del par. 2.

Namara e Magliano (2009).

Superando precedenti modelli lineari della comprensione linguistica, improntati a una visione meccanica di codifica-decodifica del messaggio, questi autori cercano di spiegare il modo in cui il lettore si costruisce una rappresentazione mentale del testo. Il nuovo modello descrive un processo dinamico di costruzione-integrazione (Kintsch, 1988) nel quale in una prima fase il lettore costruisce un modello mentale approssimativo a partire sia da indizi testuali, sia dai suoi obiettivi di lettura, sia infine dalle sue conoscenze enciclopediche. Successivamente, procede a una selezione ed eliminazione delle costruzioni inappropriate, concentrandosi su quelle che permettono una ricostruzione coerente dei significati. In una fase ulteriore il lettore si costruirebbe infine un «modello situazionale» (Van Dijk & Kintsch, 1983) in cui elaborare una rappresentazione delle situazioni descritte dal testo. Lungo tutto il processo, le inferenze costituiscono lo strumento mentale per colmare eventuali informazioni implicite, parziali o lacunose del testo.

La capacità di eseguire efficacemente quest'attività così complessa, nella quale entrano in gioco una molteplicità di fattori individuali (cognitivi, affettivi, motivazionali) e contestuali (condizioni ambientali e relazionali), costituisce altresì il principale strumento per accedere a quelle informazioni e conoscenze necessarie a ciascuno di noi per partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale.

È per questo motivo che l'educazione linguistica democratica ha posto al centro del suo intervento educativo una formazione alla comprensione in grado di assicurare a tutti uno sviluppo culturale e civile e di prevenire così fenomeni di esclusione sociale (GISCEL, 1975). Allo stesso tempo e con le stesse finalità, una battaglia è stata condotta per la semplificazione e comprensibilità della lingua dell'amministrazione, della politica, della cultura, dell'educazione (De Mauro, Piemontese, Vedovelli, 1986).

Ma cosa succede quando il processo di comprensione si realizza in una situazione di intercomprensione? In una situazione cioè in cui si è messi a confronto, nel corso di un'attività di lettura o in un'interazione, con enunciati espressi in una lingua mai studiata ma potenzialmente comprensibile in virtù della prossimità linguistica con la o le lingue conosciute?

E cosa significa rispettare un'etica della comunicazione in questo tipo di scambio?

Alla prima domanda hanno cercato di rispondere gli studi sviluppatasi a partire dagli anni Novanta sull'intercomprensione fra lingue romanze. Riportando le ricerche preliminari alla produzione del materiale didattico nell'ambito del progetto Eurrom4, Blanche-Benveniste (2006) ha descritto le tappe seguite dai partecipanti nel corso di questa fase sperimentale. Essa consisteva nel sottoporre la lettura di testi in lingue romanze mai studiate prima a soggetti adulti romanofoni, e nel registrare non solo la riformulazione dei testi nella loro lingua, ma anche le loro riflessioni riguardanti il processo mentale messo in atto nell'attività di comprensione. In particolare, è stato osservato che i soggetti intervistati partivano dalle parole più traspa-

renti e procedevano per approssimazioni successive alla costruzione del significato, avvalendosi principalmente delle inferenze a livello delle associazioni fra parole, del *frame* (Fillmore, 1985) e delle conoscenze condivise. Seguivano, di fatto, lo stesso percorso che intraprende un «buon lettore» che si accinge a leggere, quindi comprendere, un testo in una lingua conosciuta.

Qualitativamente si tratta dello stesso processo, quantitativamente le difficoltà di comprensione aumentano considerevolmente.

Questa ovvia considerazione ci porta a riflettere sulla seconda domanda. Se, al di là dei suoi indubbi vantaggi pratici, l'intercomprensione può anche rappresentare una via che conduce alla democrazia linguistica (difesa della diversità linguistica al di là del prestigio socio-politico delle singole lingue, reciprocità fra gli interlocutori nello scambio comunicativo, apertura all'alterità culturale attraverso l'alterità linguistica), questo è possibile a condizione che le conoscenze interlinguistiche, riguardanti le maggiori o minori zone di trasparenza fra le diverse lingue, vengano messe al servizio di una maggiore accessibilità al senso da parte dell'interlocutore allofono. Si fa strada allora, all'inizio degli anni 2000, un concetto che si rivelerà molto fecondo nella ricerca in intercomprensione: quello di *interproduzione* (Balboni, 2009), che prelude a quello di *intercomunicazione*.

17.2 L'interproduzione: produttività di un concetto in divenire

Secondo Balboni (2009, p. 200), l'*intercomunicazione* richiede tre passaggi: in primo luogo, un'analisi comparativa a livello linguistico, grazie alla quale il parlante è capace di operare una scelta lessicale e morfosintattica che permette una più agevole comprensione al suo interlocutore allofono. In secondo luogo, un'analisi comparativa a livello culturale, che dovrebbe stimolare i parlanti a riflettere sui possibili malintesi derivanti non già dall'opacità linguistica ma dalle diverse interpretazioni di pratiche, valori, mentalità da parte dei partecipanti allo scambio. Infine, la definizione di un curriculum per l'insegnamento-apprendimento dell'intercomprensione romanza.

Questa coinvolge inoltre due dimensioni tra loro interrelate: «a. saper comprendere testi scritti o orali in lingue non conosciute ma appartenenti alla stessa famiglia linguistica; b. saper parlare o scrivere la propria lingua (o altre lingue conosciute) in una maniera che faciliti l'*intercomprensione* degli interlocutori» (2010, p. 17). Oltre a sviluppare una capacità di intercomprensione ricettiva, affinché un'interazione plurilingue risulti efficace, ciascun parlante deve quindi essere in grado di «interprodurre», ovvero di farsi comprendere dall'altro, adattando sul piano sia linguistico sia culturale la propria produzione in lingua materna o in altre lingue sufficientemente note. Ne consegue la necessità di studiare l'*interproduzione* in quanto insieme di «caratteristiche dei testi orali, scritti e multimediali [...] più facilmente comprensibili a parlanti di altre lingue romanze, e [di] ipotizzare percorsi per il suo insegnamen-

to» (Balboni, 2009, p. 202).

Difatti, nell'ultimo decennio, la ricerca sull'intercomprensione di ambito romanzo ha riservato una crescente attenzione alla nozione di interproduzione, la quale continua a costituire un oggetto di studio e dibattito in ambito accademico. I lavori che si sono finora occupati di definire il concetto di interproduzione e le sue implicazioni (per es. Amoruso, 2005; Degache, 2004; Caddéo, Jamet, 2013; Capucho, 2012; Cognigni, 2015; Hédiard, 2009), cui si rimanda per una descrizione più dettagliata, presentano un'ampia serie di strategie che riguardano principalmente le scelte lessicali e morfosintattiche, la gestione dei linguaggi non verbali, la gestione della dimensione grafica o degli elementi prosodici a seconda del tipo di interazione in atto, fino a comprendere le strategie di selezione linguistica e di riparazione interazionale (Capucho, 2017). L'interproduzione, in quanto capacità di «saper modulare la propria espressione per facilitare la comprensione», è inoltre presente tra i descrittori di competenza di comunicazione e di apprendimento delle lingue in intercomprensione riportati dal *REFIC*², come sottocompetenza fondamentale per «saper partecipare ad un'interazione plurilingue» (De Carlo, 2015, p. 45)³.

Ci pare dunque che i tempi siano più che maturi per poter operare il passaggio, già auspicato da Balboni (2009), dalla ricerca sul campo all'ideazione e diffusione di materiali didattici per la promozione della dimensione interproduttiva, al pari di quanto è già avvenuto per l'intercomprensione ricettiva.

Una «competenza d'interproduzione» (Capucho, 2012, 2017) efficace presuppone e mobilita più conoscenze o saperi di ordine (inter)linguistico-comunicativo e (inter)culturale specifici alle lingue in gioco nell'interazione, ma anche determinati *atteggiamenti* (es. attenzione all'altro, disponibilità ad adattarsi alle sue difficoltà, sensibilità/apertura alla diversità linguistico-culturale...) in grado di garantire la partecipazione socioaffettiva, oltre che cognitiva, dei partecipanti alla co-costruzione del senso. Permettere un'interazione plurilingue non solo efficace, ma anche «democratica» nel senso sopra descritto, vuol dire, a nostro avviso, fare in modo che tali *saperi e atteggiamenti* possano diventare l'oggetto di una specifica (auto)valutazione e formazione. Nell'ottica di un'educazione linguistica democratica e plurilingue, la promozione di una competenza d'interproduzione potrebbe infatti costituire un utile contributo a più livelli: nella formazione degli insegnanti della classe multiculturale, sempre più chiamati a farsi comprendere e ad adattare i propri «testi» ai bisogni di apprendimento di alunni allogloti o di migranti adulti che conoscono una lingua romanza; nell'insegnamento di una lingua – sia essa L1, L2 o LS – per educare al valore etico del decentramento da sé e della reciproca comprensione, prima ancora

2 Il *REFIC - Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en intercompréhension* è frutto del lavoro di ricerca di un'équipe internazionale di esperti nell'ambito del progetto europeo MIRIADI (<https://pf.dev.miriadi.net/it/refic>).

3 Si aggiunga che un ulteriore Quadro di riferimento delle competenze di comunicazione in intercomprensione è in fase di sviluppo nell'ambito del progetto europeo EVAL-IC (<http://evalic.eu/leprojet/>), nel quale l'interproduzione è oggetto di specifico approfondimento.

che per sviluppare delle capacità comunicative efficaci trasversalmente utili in contesto romanzo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMORUSO C., 2005, *Le due facce dell'intercomprensione*, in Martins A. (a cura di), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, pp. 55-64.
- BALBONI P. E., 2009, *Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza*, in Jamet M. C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Venezia, Le Bricole, pp. 197-203.
- BALBONI P. E., 2010, *Esiste un'attitudine all'intercomunicazione?*, in Doyé P., Meißner, F.-J. (hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Narr, 2010, p. 17-28.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2008, *Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?*, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli, pp. 47-66.
- CAPUCHO F., 2012, *L'intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel*, in Degache Ch., Garbarino Sandra (éds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, in <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf>
- CAPUCHO F., 2017, *Interactions professionnelles plurilingues: entre intercompréhension et interproduction*, in Galazzi E., Jamet M. C. (éds.), *Repères DoRiF n.12 - Les z'oraux - Les français parlés entre sons et discours*, DoRiF Università, in http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=335
- COGNIGNI E., 2015, *Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza: il caso dei partecipanti italofoeni a Galanet*, «RILA», n. 2/3, pp. 55-70.
- DE CARLO M. (coord.), 2015, *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*, Miriadi, Lyon, Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2, in <https://www.miriadi.net/documents-projet>
- DE MAURO M., 1999, *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T., PIEMONTESE M. E., VEDOVELLI M. (a cura di), 1986, *Leggibilità e comprensione*, in «Linguaggi», III, 3, Atti dell'incontro di studio, Roma, Istituto di Filosofia, Villa Mirafiori, 26-27 giugno 1986.
- ESCODÉ P., JANIN P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Parigi, Clé International.
- FILLMORE CH., 1985, *Frames and the Semantics of understanding*, in «Quaderni di Semantica», 6-2, pp. 222-254.
- HÉDIARD M., 2009, *De l'intercompréhension à l'interproduction: impact des usages langagiers en langue maternelle*, in Araújo e Sá M. H. et al. (a cura di), *A intercompreensão em línguas românicas. Conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Oficina Digital, pp. 213-223.

KINTSCH W., 1988, *The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model*, in «Psychological Review», 95, pp. 163-182.

MACNAMARA D. S., MAGLIANO J. P., 2009, *Towards a comprehensive model of comprehension*, in Ross B. (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, New York, NY, Academic Press, pp. 297-348.

PRANDI M., 2006, *Le regole e le scelte*, Torino, Utet Università.

VAN DIJK T. A., KINTSCH W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

CAPITOLO 18

The ripple effect of CLIL on Language Education and the foreign language curriculum

Carmel Mary Coonan
(Università Ca' Foscari Venezia)

The field of language education over the last 40 years – particularly since the '90s – has been the object of intense reflection given the rapid transformation that society worldwide, and Europe in particular, has undergone and is still undergoing.

Giscl's «Dieci tesi» (1975) responded to a society which was still essentially composed of speakers of dialect and for whom Italian was, to varying degrees, a second language (Balboni, 2009). Not surprising therefore that the thrust of the attention of the document concerned the need to nurture a better learning of Italian, the national language. No reference was made to the place of a foreign language in language education programmes in the school system even though the learning of a foreign language already existed in the Scuola Media and Scuola Superiore.

The perspective has now widened, as can be seen in the term now used «integrated plurilingual language education» coined in response to *new* aims and objectives related to the new contexts of mother/second/foreign language learning (prisons, hospital, work places, non formal...), the *new* types of learners (infants, young children, young adults, the elderly, immigrants), *new* languages – both European and non-European - and the *number* of languages learnt by any individual (European Commission White Paper, 1995). Several *plural* approaches² for second/foreign language development have appeared (e.g., Intercomprehension (Gajo, 2008) and Eveil aux langues (Armand *et al.*, 2008³) and one in particular – content and language integrated learning (CLIL)⁴ – has established strong roots in school systems throughout Europe.

1 *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: <http://giscl.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.

2 CARAP/FREPA (2012), *A framework of reference for pluralistic approaches*: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>

3 See <http://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/Default.aspx> for examples of Eveil aux langues activities and Intercomprehension activities.

4 Like Eveil aux langues programmes and Intercomprehension programmes, CLIL is not strictly speaking a language *teaching* programme.

18.1 Important characteristics of CLIL

CLIL develops, in the early 90s in Europe as part of an integrated view of plurilingual language education. While doubts exist as to its real potential to promote *external* plurilingual education (cfr. Vollmer, 2007⁵ for the distinction between *internal* and *external* plurilingualism) – indeed, data show that English is by far the preferred foreign language for CLIL programmes (Eurydice, 2012, 46), the very fact that CLIL is embedded in other school subjects and explicitly aims to develop language competences, through and in them (*internal* plurilingualism), widens the perspective of language education from that concerned solely with programmes for the teaching of (mother/foreign/second) languages to that of the role of language in all school subjects in the promotion of language education⁶. This integrated view of language education therefore not only strives for greater links to be established between the different languages taught on the school curriculum but also includes all so-called non-language subjects as potential contributors to the intentional development of students' language potential and competence (be it the mother tongue, second or foreign language).

For the aim of our discussion, we highlight two characteristics of CLIL that we feel have the potential for informing new insights in foreign language teaching.

18.1.1 *Language as a tool for learning and thinking*

The words in the acronym CLIL highlight the inseparable link between «language and learning (content)» and «language and thinking». It highlights the central function of language as the most important symbolic instrument available to a human being (Vygotsky, 1978) for understanding, expressing and constructing meaning. It recalls the «language-based theory of learning» postulated by the systemic functional linguist Halliday (1993) when, with reference to language learning, as early as

5 By extending the knowledge and skills already acquired through L1/LS [*language of the school*, n.d.r.] into subject-specific language varieties and discourse competencies, a learner develops a first (internal) or basic form of plurilingualism.

In contrast, foreign language education aims at the acquisition of another (mostly second or third) language system or language repertoire in addition to that of L1/LS, but it does so by focussing on the development of the respective language itself as a code, as a system of rules. Consequently, foreign language education is more concerned with the development of basic interpersonal communication skills (BICS) than of cognitive-academic language proficiency (CALP, cf. Cummins, 1978). In doing so it adds to the development of plurilingualism in its external or explicit form \propto explicit because a new language or a new language repertoire is acquired and thus new means of communication developed, contrary to LAC where new discourse types are acquired within the already existing language system of L1/LS (p. 179).

6 See Council of Europe project “Languages of Schooling”: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_en.asp#TopOfPage.

the 70s, he made a tripartite division between «learning language», «learning about language», «learning through language», proposing a dialectic between system and process:

By the dialectic of system and process I mean the principle whereby a) from acts of meaning children construe the system of language, while at the same time, b) from the system they engender acts of meaning (p. 104).

In the CLIL debate, much attention is given to issues related to the *medium of instruction*, namely to the use of the foreign language *by the teacher* as a medium for teaching (this concern is understandable as problems concerning the teacher's foreign language competence are an issue). However, CLIL refers to learning (not teaching), namely to the use of the language *for learning/thinking purposes by the student*. Indeed the value of a CLIL approach, that requires dual learning (language and content together, the one through the other) lies precisely in the existence of this condition. The student must use the language to learn.

With reference to this, Swain (2006) coined the term «*linguaging*» (as a substitute for the term «*output*») to better capture the cognitive effort involved in elaborating thought, in constructing meaning and in finding the right way to express this through words - effort that may also result in *linguaging about language* (e.g., in language related episodes - LREs), namely, to discussing the properties of language in order to make the right choices that best express intended meaning(s).

This focus on language as a tool for thought and knowledge building is also captured by the term «*exploratory*» talk (Barnes, 2008; Green, Dixon, 1994) where language is used to explore and build up one's knowledge and grasp of content, concepts and procedures. The characteristics of this type of talk are quite different from those of «*presentational talk*» in which knowledge is not explored but is already possessed and is simply transferred.

Essentially, CLIL focuses our attention on the indivisible process of language and content learning, made possible by language being used as a tool for thought and on the potential for language development as a result.

18.1.2 *Language competence in CLIL*

CLIL is an integral part of Language Education and, as such, plays a role in the language education policy of any school. Just as school subjects taught through Italian should aim to promote the gradual development of advanced levels of language competence in Italian⁷ - meaning by this conceptual literacy and subject-specific dis-

7 This generally happens unintentionally, and remains implicit.

course competence (cfr LAC⁸) - so the CLIL approach should help learners develop the foreign language competence to advanced levels. Indeed, this is the intention underlying the reform of the secondary school system in Italy in 2009⁹ which introduces foreign language CLIL in the final years of the secondary high school.

Studies on CLIL (e.g., Ruiz de Zarobe, 2016) have made reference to CALP (cognitive academic language proficiency) as a useful benchmark for potential language competence outcomes - made possible through language-sensitive and language-enhanced supportive strategies. The indication provided by Vollmer (note 8) details the possible benchmark even further.

18.2 CLIL and the foreign language curriculum

The above sketches out the hoped-for foreign language outcomes of CLIL but how can the *curricular teaching* of the foreign language be part of this reform/movement¹⁰.

So far the debate on the role of the foreign language teacher has concerned the support that s/he can give in terms of a) language and methodological training for the CLIL teacher (normally locally organised by «scuole polo»); b) creating a bridge with the CLIL programme by preparing students for the CLIL experience *prior* to the programme proper and/or incorporating language aspects into the FL curriculum as the CLIL programme *proceeds*.

Notwithstanding the importance of the above, what has not been the object of much reflection is how the presence of CLIL in schools can enhance and inject new energy and direction into the FL curriculum. In other words, the question to ask is how the FL curriculum can *exploit* and *capitalise* on CLIL *for its own ends*, given that the response cannot be to ignore CLIL when it is carried in schools. In our view, there are two main routes that the FL curriculum can follow:

8 LAC (Language across the curriculum). Vollmer refers to LAC (with which CLIL has very much in common) in these terms: «the main aims underlying LAC, it is not only a question of the extension of language competences as such (in its different dimensions and contexts), but rather the development of “conceptual literacy” and “discourse competence”. The first of these terms can be defined as the ability to think clearly with the help of language, whereas the second means to apply linguistic abilities acquired for the purpose of communicating clearly about relevant topics and thematic structures. In other words, language is as much a tool for conceptualizing content and knowledge as it is for expressing oneself accordingly in a rational, “academic” style, based on subject-specific conventions and registers [...]. The integration of the two related concepts can be labelled *academic literacy*» (p-7).

9 <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>.

10 We refer to «movement» as a look at the Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 della Buona scuola shows the intention to spread CLIL to lower levels of the school system, unlinked therefore to the Reform of 2009: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

1. *Forge advanced levels of foreign language learning.*

The FL curriculum can synergise with CLIL programmes as an integral part of the move to promote more advanced levels of language competence (Byrnes, 2006) and to contribute towards the promotion of *internal plurilingualism in the foreign language* (as CLIL does). This requires an explicit declaration to purposefully work to give the SS the *linguistic* means to *elaborate* meaning through language in terms of academic literacy.

It will require focussing on such things as : developing skills in the rhetorical structure of different genres (see the history-related popularisation genres below as examples); working on paragraph construction and theme-rheme development for cohesion (cf. Unsworth, 2005); working on the formal abstract, scientific «distant» style as opposed to the «pre-scientific» informal conversational concrete «here and now» style which might entail (for English) developing awareness and skills in:

- using Latin-rooted words (e.g., give up > *renounce*; set up > *establish*; get rid of > *remove*; ask > *enquire*; end > *finish*; get > *obtain* etc.)
- strategically using nominalisation by transforming verbs into nouns («The war *went on* for years and hundreds of people *died* because they *had no food*» (pre-scientific) > «The *continuation* of the war resulted in the death of hundreds of people through *malnutrition*» (scientific);
- strategically using modal verbs, adverbs and nouns to «hedge» opinions and conclusions (for English: *we assume that ...; perhaps ...; may, might ...*).

By focussing on the above (they are just some examples of the academic style), the FL curriculum can contribute towards developing the CALP competence (that CLIL also contributes to).

2. *Forge out-of-school links*

The foreign language curriculum can exploit the CLIL programme to make the link between in-school subject-specific foreign language learning and out-of-school use of subject knowledge and expertise in/for foreign language situations (Coonan, 2012). The work by the Council of Europe's project «Languages of Schooling¹¹» explicitly strives to make this link and thus to promote the potential of Language Education to prepare the European citizen to participate fully in the social and cultural life of society. Beacco (2010) for example provides a model for the identification of out-of-school history-related communicative situations with their associated genres and cognitive-linguistic operations (e.g., communicative situations when visiting exhibitions, museums, monuments, going to special celebrations, seeing documentaries, stage plays/films, TV series etc.). Vollmer (2010) and Linneweber-Lammer-

11 Cfr. Note 5.

skitten (2012) do the same for the Sciences and Mathematics respectively. Work on these genres would allow the SS to use the types of skills developed in (i) while processing and producing texts for different social situations out of school, using the language as a tool for thought.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARMAND F., DAGENAIS D., NICOLLIN L., 2008, *La dimension linguistique des enjeux inter-culturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue*, in «Éducation et francophonie», 36, 1, pp. 44–64.

BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia: dalla Legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, Utet Università.

BARNES D., 2008, *Exploratory talk for learning*, in Mercer M., Hodgkinson S. (eds.), *Exploring Talk in School*, Thousand Oaks, CA, Sage.

BEACCO J-C., 2010, *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula. Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching History (end of obligatory education). An approach with reference points*, n. 1, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg, Council of Europe.

BYRNES H., (ed.), 2006, *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*, London, Continuum.

CARAP/FREPA, 2012, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*, Graz, European Centre for Modern Languages, Strasbourg, Council of Europe.

COONAN C. M., 2012, *The Foreign Language Curriculum and CLIL*, in «Synergies Italie. Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel», 8, Gerflint, pp. 117-128.

EUROPEAN COMMISSION, 1995, *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, White Paper, Brussels.

EURYDICE, 2012, *Key data on teaching languages at school in Europe*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels: ECEA Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

GAJO L., 2008, *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*, in Conti V., Grin F. (eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur.

GREEN J. L., DIXON C. N., 1994, *Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms*, in «Linguistics and Education», 5, pp. 231-239.

HALLIDAY M. A. K., 1993, *Towards a Language-Based Theory of Learning*, in «Linguistics and Education», 5, pp. 93-116.

LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN H., 2012, *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula. Items for a description of linguistic com-*

petence in the language of schooling necessary for learning/teaching Mathematics (end of compulsory education). An approach with reference points, n. 4 Language Policy Unit, Education Department, DGII, Strasbourg, Council of Europe.

RUIZ DE ZAROBÉ Y., 2016, *CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives*, in Ruiz de Zarobé Y. (ed.), *Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice*, London, Routledge, pp. 231-243.

SWAIN M., 2006, *Languaging agency and collaboration in advanced second language proficiency*, in Byrnes H. (ed.), 2006, *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*, London, Continuum.

UNSWORTH L., 2005, *Investigating subject-specific literacies in school learning*, in Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities*, London, Continuum.

VOLLMER H. J., 2007, *Language Across the Curriculum – A Way towards Plurilingualism*, in Martinyuk W. (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*, Krakow, Universitas.

VOLLMER H. J., 2010, *Language and School Subjects Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula. Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching Sciences (at the end of compulsory education). An approach with reference points*, n. 2, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg, Council of Europe.

VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

L'accostamento alla lingua straniera in età prescolare: un approccio basato sull'uso?

Michele Daloiso
(Università Ca' Foscari Venezia)

L'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini costituisce uno degli ambiti di ricerca che ha appassionato maggiormente i linguisti di diverse scuole di pensiero, le cui teorie sono spesso citate come riferimento nell'ambito della glottodidattica per l'infanzia. Curiosamente, un riferimento trascurato è la teoria dell'acquisizione linguistica basata sull'uso, sviluppatasi in tempi recenti nell'ambito della Linguistica Cognitiva, e più in generale dell'approccio emergentista allo studio dell'acquisizione linguistica. In questo contributo discuteremo alcuni elementi fondamentali di questa prospettiva teorica e ne evidenzieremo la compatibilità con la filosofia glottodidattica dell'accostamento alla lingua straniera. Per questa ragione, riteniamo sussistano i presupposti per considerare l'accostamento linguistico un esempio di metodologia glottodidattica basata sull'uso.

19.1 L'acquisizione linguistica come processo basato sull'uso

Lo sviluppo linguistico dei bambini rappresenta un ambito di studio ancora oggi centrale per la Linguistica, che lo considera un banco di prova privilegiato per la conferma delle ipotesi teoriche sul linguaggio. In particolare, a partire dagli anni Sessanta il generativismo ha largamente influenzato la ricerca in questo settore, partendo da una prospettiva deterministica e modularista. Sostenendo una visione del linguaggio come «istinto» (Pinker, 1994) indipendente dalle altre funzioni cognitive, il generativismo postula l'esistenza di uno specifico meccanismo per l'acquisizione linguistica, definito *Language Acquisition Device* (LAD), che consentirebbe ai bambini di derivare la struttura sintattica e le regole della L1 dall'input «impoverito» degli adulti, facendo leva su una Grammatica Universale innata. In ambito glottodidattico, tuttavia, il termine LAD viene utilizzato con un'accezione più ampia, per riferirsi alla predisposizione neurobiologica della mente umana all'acquisizione di facoltà complesse come il linguaggio (cfr. Balboni, 2013).

Mentre l'ipotesi del LAD, così come originariamente definito da Chomsky, rimane controversa (per una critica basata su evidenze acquisizionali, cfr. MacWhinney, 2004), negli ultimi decenni si è fatta strada la prospettiva emergentista, la quale non

rinnega i meccanismi neurobiologici che consentono l'acquisizione del linguaggio, ma, da un lato, non li considera specifici della sola sfera linguistica e, dall'altro, rivaluta il ruolo dell'ambiente in questo processo. All'interno del quadro emergentista è stata postulata la *teoria dell'acquisizione linguistica basata sull'uso* (Tomasello, 2003), secondo cui lo sviluppo del linguaggio nel bambino è il risultato dell'interazione di fattori contestuali e individuali.

Per quanto concerne i primi, la teoria di Tomasello sostiene che i significati non siano nella realtà stessa ma vengano piuttosto costruiti e condivisi dai parlanti sotto forma di costruzioni grammaticali convenzionalizzate. Coerentemente con gli assunti della Linguistica Cognitiva, a cui la teoria fa riferimento, si ritiene che queste costruzioni emergano dall'esposizione a «eventi d'uso» (Langacker, 1987), ossia esempi situati di usi linguistici in una data situazione comunicativa. Viene così rivalutato il ruolo dell'input, in particolare le variabili della frequenza, della coerenza d'uso e della complessità, coerentemente con i risultati di molte ricerche psicolinguistiche (per una disamina, Ellis, 2008).

Per quanto concerne i fattori individuali, l'approccio basato sull'uso non postula l'esistenza di un meccanismo dedicato esclusivamente all'elaborazione linguistica, ma sostiene piuttosto che i bambini sviluppino fin dalla prima infanzia due insiemi di abilità cognitive dominio-generalì, che applicano poi anche all'acquisizione del linguaggio (Tomasello, 2003). Il primo insieme riguarda le abilità di interpretazione delle intenzioni (*intention-reading skills*), che aiutano il bambino a comprendere gli obiettivi e le intenzioni degli interlocutori nell'uso delle costruzioni linguistiche per scopi sociali; questo insieme permette ai bambini di acquisire gli aspetti funzionali del linguaggio, ma viene usato anche nella comunicazione prelinguistica o nell'interpretazione di aspetti extralinguistici della comunicazione verbale. Il secondo insieme di abilità consente l'individuazione di regolarità nel linguaggio (*pattern-finding skills*), andando oltre l'uso linguistico circostanziale per elaborare schemi grammaticali più astratti; secondo questa teoria, i bambini sfruttano queste abilità (che includono la schematizzazione, l'analogia, l'apprendimento statistico ecc.) in primis per l'acquisizione degli aspetti grammaticali del linguaggio, ma anche per individuare elementi ricorrenti in una sequenza di input visivi, o per comparare le caratteristiche di oggetti simili compresenti una stessa scena.

Mentre rimandiamo alle opere di Tomasello e colleghi per un approfondimento, potremmo concludere questa breve disamina affermando che l'approccio basato sull'uso rappresenta una «*teoria della continuità evolutiva*» sotto tre punti di vista:

- *psicologico*, in quanto sostiene la stretta relazione tra le sofisticate abilità cognitive dominio-generalì del bambino e la sua capacità di acquisire il linguaggio;
- *comunicativo*, in quanto sottolinea la continuità tra comunicazione prelinguistica e sviluppo del linguaggio verbale, in linea con la tradizione di ricerca di matrice bruneriana; nello specifico dell'acquisizione linguisti-

ca, inoltre, assume un'ottica costruttivista che si oppone all'ipotesi della povertà dello stimolo, sottolineando la continuità tra gli eventi d'uso a cui il bambino è esposto e le tappe di sviluppo linguistico;

- *linguistico*, in quanto sostiene che la capacità dei bambini di astrarre e riutilizzare gli schemi grammaticali dall'input ricevuto sia il punto d'arrivo di un lungo percorso che passa attraverso l'uso del linguaggio prefabbricato e di costruzioni item-based, ossia esemplari di costruzioni che il bambino ha ascoltato ed è in grado di riutilizzare, ma non ancora di estenderne e generalizzarne lo schema grammaticale sottostante (cfr. Diessel, 2004).

Nel concludere questo paragrafo vorremmo sottolineare che la teoria basata sull'uso non rappresenta un ritorno al passato pre-innatista; come sostiene Tomasello (in Bavin, 2009, p. 85):

Modern usage-based theorists are not behaviourists who believe the child works with unstructured linear strings, but rather they are cognitivists who believe in structure – just not of the purely formal kind.

19.2 L'accostamento alla lingua straniera come approccio basato sull'uso

L'espressione «accostamento» alla lingua straniera (d'ora in avanti LS) è stata proposta da P. E. Balboni (in Balboni, Coonan, Ricci Garotti, 2001, p. 17), in opposizione a «insegnamento», per riferirsi a una modalità di sensibilizzazione informale dei bambini a un nuovo codice linguistico. Pur essendo stata proposta nello specifico in riferimento al Progetto LESI, avviato nel 1998 dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, l'espressione si riallaccia a una filosofia glottodidattica radicata nella visione formativa della lingua teorizzata da Giovanni Freddi e dai suoi allievi. Mentre rimandiamo a un nostro studio precedente per una disamina (Daloiso, 2009), ci preme evidenziare che questa prospettiva glottodidattica ha dato origine a una lunga tradizione italiana di studi sulla sensibilizzazione alla LS nella scuola dell'infanzia (cfr. tra gli altri: Sisti, 1999; Cambiaghi, Bosisio, 2005), che si sta aprendo ora anche al nido (dal 2014, per esempio, la Provincia Autonoma di Trento ha avviato un progetto sperimentale con la consulenza scientifica di chi scrive).

Sebbene negli scritti sull'accostamento alla LS si richiami il concetto di LAD, che può far pensare a un'impostazione innatista, all'atto pratico la visione della lingua e dell'acquisizione linguistica che viene proposta ci pare più compatibile con l'approccio basato sull'uso, e in generale con alcune istanze della Linguistica Cognitiva. Per argomentare la nostra tesi, prendiamo in considerazione tre assunti fondamentali dell'accostamento alla LS.

Il primo è l'*esposizione diffusa alla LS*, ossia l'idea che la LS vada introdotta in modo sistematico nei momenti di cura (accoglienza, merenda, pranzo ecc.) e nelle attività educative, in modo da offrire un input ricco, frequente e contestualizzato. In alcune sperimentazioni, inoltre, sono stati utilizzati veri e propri frasari in LS che si suggeriva a insegnanti ed educatrici di utilizzare per garantire coerenza e sistematicità nell'uso della lingua. L'assunto dell'*esposizione diffusa alla LS*, assegnando un ruolo-chiave alla sistematicità dell'input, appare coerente con una visione dell'acquisizione linguistica come effetto della ripetuta esposizione a «eventi d'uso»; in particolare, l'*esposizione dei bambini a «routine linguistiche»* (cfr. Daloiso, 2009) risulta in linea con l'idea che l'uso creativo della lingua passi attraverso il linguaggio prefabbricato e l'acquisizione di costruzioni *item-based*.

Il secondo assunto riguarda la *multi-modalità dell'input*. L'accostamento alla LS presuppone che l'insegnante o l'educatrice propongano un input verbale quanto più possibile vicino agli scambi comunicativi tra adulto e bambino. Rispetto al timore della mancata comprensione da parte degli apprendenti, si suggerisce un uso strategico della gestualità (e più in generale della sensorialità) come strumento di facilitazione della comprensione linguistica. Queste raccomandazioni risultano in linea non solo con l'idea di una continuità tra comunicazione prelinguistica e verbale, ma anche con la nozione di *embodiment*, che costituisce uno dei fondamenti teorici principali a cui si ispira la Linguistica Cognitiva.

Il terzo assunto riguarda l'*innesto della LS* (Coonan, in Balboni, Coonan, Ricci Garotti, 2001, p. 59), termine con cui ci si riferisce alla possibilità di agganciare la LS alla programmazione educativa prescolare, costruendo percorsi di apprendimento linguistico funzionali al raggiungimento di obiettivi cognitivi, e più in generale formativi, previsti dal curriculum. Questo assunto parte dal presupposto, condiviso con la Linguistica Cognitiva, che vi sia una forte interdipendenza tra linguaggio e cognizione. All'atto pratico, tuttavia, il concetto di innesto sottolinea soprattutto il contributo della LS allo sviluppo cognitivo, mentre in una prospettiva pienamente in linea con la Linguistica Cognitiva sarebbe opportuno approfondire anche le risorse cognitive impiegate dai bambini per l'acquisizione linguistica (per esempio categorie cognitive e archetipi concettuali— cfr. Daloiso, 2018), in modo da stimolarle e attivarle consapevolmente durante la sensibilizzazione a un nuovo codice.

19.3 Conclusioni

In questo contributo abbiamo messo in luce alcuni punti di continuità teorica tra la filosofia glottodidattica dell'accostamento alla LS e la prospettiva dell'acquisizione linguistica basata sull'uso. Nella nostra visione, esistono i presupposti per poter definire l'accostamento alla LS un approccio glottodidattico basato sull'uso. Tuttavia, per corroborare questa affermazione sarebbe opportuno avviare un'analisi sistemati-

ca degli studi che si sono ispirati a questo approccio, per comprendere se e in quale misura, al di là di una compatibilità teorica, l'accostamento alla LS si sostanzia in procedure glottodidattiche realmente in linea con la teoria dell'acquisizione linguistica basata sull'uso, e più in generale con gli assunti fondamentali dell'emergentismo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., COONAN C. M., RICCI GAROTTI F., 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2013⁴, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., 2005, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Atti del convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica di Milano (Brescia, 24-25 ottobre 2003), numero monografico RILA, XXXVII, 1.
- DALOISO M., 2009, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, Utet Università.
- DALOISO M., 2018, *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Venezia, Ca' Foscari Digital Publishing.
- DIESSEL H., 2004, *The Acquisition of Complex Sentences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS N.C., 2008, *Usage-Based and Form-Focused SLA: The implicit and explicit learning of constructions*, in Tyler A., Kim Y., Takada M. (eds.), *Language in the Context of Use: Cognitive and Discourse Approaches to Language*, The Hague, Mouton de Gruyter, pp. 93-120.
- LANGACKER R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford, Stanford University Press.
- MACWHINNEY B., 2004, *A Unified Model of Language Acquisition*, in Kroll J.K., De Groot A.M.B. (eds.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford, Oxford University Press, 49-67.
- PINKER S., 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York, William Morrow and Company.
- SISTI F. (a cura di), 1999, *Giochiamo in inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- TOMASELLO M., 2003, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- TOMASELLO M., 2009, *The Usage-based Theory of Language Acquisition*, in Bavin E.L. (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

CAPITOLO 20

Sull'uso dei Translation Environment Tools nel contesto scolastico: una proposta per i progetti di alternanza scuola-lavoro

Mariapia D'Angelo
(Università di Chieti-Pescara)

20.1 La traduzione automatica nella classe di lingua straniera

Indagini teorico-empiriche condotte nel contesto educativo sia scolastico sia universitario hanno messo in rilievo l'elevato valore formativo delle attività di *post-editing* effettuate dagli apprendenti su testi tradotti in precedenza mediante le applicazioni on line gratuite per la traduzione automatica, quali GoogleTranslate o BabelFish (Zanettin, 2009; García, Pena, 2011). L'individuazione e la classificazione degli errori riscontrati nel *machine translation output* ha sollecitato gli studenti a compiere continue riflessioni metalinguistico-contrastive a livello morfo-sintattico, semantico e stilistico, con ricadute positive nella competenza nei due codici coinvolti (Somers, 2003) e con una maggiore consapevolezza dei limiti dei programmi disponibili on line per la traduzione automatica (Niño, 2009). Tali risorse multimodali e di facile consultazione, anche dai dispositivi mobili, vengono sempre più utilizzate dagli apprendenti per l'esecuzione di compiti di comprensione e produzione in lingua straniera, come attestano ricerche internazionali, nelle quali si propone di includere nella programmazione curricolare scolastica attività traduttive miranti a un uso più critico e consapevole della *free on line machine translation* (European Commission, 2013; Vazquez-Calvo, Cassany, 2017).

20.2 Tradurre con MateCat testi di astrofisica

In accordo con le esigenze formative sopra menzionate, abbiamo elaborato un percorso didattico per gli alunni della Scuola Secondaria di II grado, da noi sperimentato nel contesto di un progetto di alternanza scuola-lavoro¹ con alunni del Liceo

¹ Secondo quanto previsto dalla legge n° 107 del 2015, vigente al momento della stesura del presente contributo, l'alternanza scuola-lavoro «è un'esperienza educativa», co-progettata dalle Scuole Secondarie di II grado e da enti/istituzioni pubbliche e private, «finalizzata ad offrire agli studenti occasioni

Scientifico, aventi un livello di competenza nella lingua inglese tra il B1 e il B2 del QCER².

Il percorso, articolato in tre fasi della durata complessiva di 78 ore, ha inteso perseguire i seguenti obiettivi: 1) stimolare una riflessione sui limiti e sulle potenzialità dei programmi per la traduzione automatica; 2) introdurre i discenti all'uso dei principali strumenti della *Computer Assisted Translation* (CAT), con particolare riferimento ai moderni *Translation Environment Tools* (ambienti di traduzione); 3) potenziare la riflessione metalinguistica nella L1 e nella LS; 4) perfezionare la competenza lessicale nelle aree semantiche inerenti agli argomenti trattati nell'ambito della fisica.

Nella prima fase, della durata di 8 ore, gli alunni hanno assistito a un ciclo di lezioni introduttive sulla traduzione automatica e sui principali strumenti della traduzione assistita (dizionari on line, corpora, memorie di traduzione) e hanno preso parte a un seminario dimostrativo³ sull'uso di MateCat, un ambiente di traduzione gratuito e *web based*. Analogamente ad altri *Translation Environment Tools* disponibili on line, gli studenti possono accedere al sito di MateCat direttamente dal *browser* (Safari o Google Chrome), senza dover installare sul proprio computer alcun tipo di software aggiuntivo. Il programma procede automaticamente alla segmentazione del testo di partenza (TP) e propone per ciascun segmento una soluzione traduttiva. Quest'ultima viene ottenuta mediante l'integrazione della *machine translation* e di un insieme di memorie di traduzione pubbliche, alle quali è altresì possibile aggiungere memorie e glossari privati. Gli utenti possono accettare quanto suggerito dal programma, oppure procedere al *post-editing* dell'*output* che, una volta modificato, viene archiviato nella memoria di traduzione e può essere riutilizzato per le interrogazioni future, determinando in tal modo l'adattamento progressivo del sistema alle correzioni del traduttore⁴.

Nella seconda fase del percorso, di carattere più applicativo e della durata complessiva di 50 ore, i ragazzi hanno utilizzato MateCat per tradurre dall'inglese all'i-

formative di alto e qualificato profilo» (www.istruzione.it/alternanza/cosa_alternanza.shtml). La normativa stabilisce l'obbligatorietà di tali progetti formativi, ai quali gli istituti tecnici e professionali devono dedicare ben 400 ore di attività distribuite nell'ultimo triennio, mentre sono previste 200 ore per i licei.

2 Le attività proposte ai 24 alunni della III D del Liceo Scientifico «G. Marconi» di Pescara si sono svolte dal mese di marzo al mese di maggio del 2017.

3 Le lezioni hanno avuto luogo nel laboratorio linguistico del Liceo, mentre il seminario dimostrativo sull'uso di MateCat si è svolto nell'ambito del corso di Nuove tecnologie per la glottodidattica e la traduzione tenuto da chi scrive per il CdS in Lingue e Letterature, dell'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara.

4 Registrandosi con un account di posta elettronica sul sito, gli alunni possono non solo archiviare le proprie traduzioni già eseguite, ma anche creare e gestire un gruppo di lavoro, suddividendo i contenuti da tradurre, monitorando e commentando in tempo reale quanto elaborato da ciascun membro del gruppo (www.matecat.com). Sulle applicazioni nel contesto del CLIL di tale CAT tool collaborativo, cfr. D'Angelo (in corso di stampa).

taliano dieci testi tratti da una rivista online specializzata nella pubblicazione di unità didattiche nel campo dell'astrofisica per ragazzi delle scuole elementari e medie (www.astroedu.org). Dopo aver diviso la classe in cinque gruppi, il docente di fisica e quello di lingua inglese hanno assegnato a ciascun gruppo la traduzione di due testi (della lunghezza media di quattromila parole), facendo sempre precedere il lavoro di traduzione da attività di accertamento della comprensione globale dei TP.

Infine, nella terza fase della durata di dieci ore, si è proceduto alla presentazione in classe di tutti i testi d'arrivo (TA), revisionati in plenum dagli alunni e dall'insegnante di fisica, il quale ha apportato ulteriori correzioni alle soluzioni adottate e ha redatto, insieme a ciascun gruppo, un glossario inglese-italiano dei termini tecnici.

20.3 Post-editing delle proposte traduttive ottenute

Lo svolgimento dei task traduttivi con l'ausilio di MateCat ha rappresentato per gli apprendenti l'occasione di riflettere sui limiti della traduzione automatica, rilevando frequenti errori nelle rese traduttive suggerite dal programma. Come si evince da un passo tratto da un testo avente per tema le leggi di Newton, gli studenti hanno effettuato molteplici interventi nel TA (vedi Tab. 20.1).

Tabella 20.1 – Esempio di traduzione, con le modifiche operate dagli studenti.

Testo di partenza (TP)	Proposta traduttiva elaborata da MateCat	Post-editing degli apprendenti
<p>The first law is a clear and direct consequence of the second. [...] This is directly opposed to the Aristotelian view that things only moved when acted on by an external agency and that they naturally came to rest when that agency was removed.</p>	<p>La prima legge è una chiara e diretta conseguenza del secondo. [...] Questo si oppone direttamente alla <u>visualizzazione</u> aristotelica che cose spostato solo quando ha agito su di un'<u>agenzia</u> esterna e che naturalmente sono venuti per riposare quando quell'<u>Agenzia</u> è stato rimosso.</p>	<p>La prima legge è una chiara e diretta conseguenza della seconda. [...] Questo risulta completamente opposto alla visione aristotelica, secondo la quale gli oggetti si spostano solo se spinti da una forza esterna e smettono di muoversi quando questa ha smesso di agire.</p>

Si tratta di correzioni d'ordine morfo-sintattico, relative, per esempio, alla concordanza dell'aggettivo (secondo/seconda), come pure sostanziali modifiche d'ordine lessicale (visualizzazione/visione) e terminologico (agenzia/forza).

L'esecuzione di un compito traduttivo verso la L1 dei discenti, piuttosto che ver-

so la LS, ha facilitato l'individuazione degli errori del *machine translation output*, stimolando riflessioni metalinguistico-contrastive sui limiti delle soluzioni suggerite dalla traduzione automatica che, come ricordato in un'indagine promossa dall'Unione Europea, devono essere considerate semplici suggerimenti piuttosto che «instantly perfect translations» (European Commission, 2013, p 131).

Gli insegnanti hanno messo in rilievo i vantaggi delle attività proposte sul piano sia motivazionale sia dell'acquisizione di competenze trasversali, soprattutto in riferimento alle strategie di ricerca e di *problem solving* messe in atto dagli studenti nello svolgimento dei *task* traduttivi. In particolar modo, per quanto attiene alle scelte terminologiche, i docenti hanno potuto notare che gli apprendenti non si sono fermati alle soluzioni proposte dal programma, ma hanno utilizzato dizionari e testi paralleli reperiti nel web per una conferma delle ipotesi traduttive elaborate, evidenziando, quindi, una costante attenzione nella ricerca dei traduttori più adeguati. Le osservazioni degli insegnanti, da noi condivise, sono confermate dai risultati del questionario somministrato agli alunni in forma anonima a conclusione del progetto. La quasi totalità degli apprendenti giudica come molto utile per il proprio percorso formativo i CAT *tools* presi in esame e dichiara di voler partecipare in futuro ad analoghe attività laboratoriali che prevedono l'uso di *Translation Environment Tools*.

20.4 Considerazioni conclusive

Il valore cognitivo-formativo della pratica traduttiva, intesa quale complesso atto di negoziazione sui diversi livelli dell'analisi linguistica, è stato più volte messo in rilievo dalla ricerca glottodidattica. In questa sede ci preme ricordare gli studi di Balboni (2010) sul duplice statuto della traduzione quale «abilità interlinguistica integrata» e quale tecnica glottodidattica flessibile e realizzabile secondo le più diverse modalità operative, anche mediante l'impiego delle nuove tecnologie. I progetti di alternanza scuola-lavoro, come nel caso qui riportato, possono rappresentare uno spazio didattico privilegiato per lo sviluppo di attività laboratoriali basate sull'uso delle nuove tecnologie per la traduzione, a fronte sia dell'adeguato monte ore a disposizione sia degli obiettivi educativi perseguiti, vale a dire l'acquisizione di conoscenze e di abilità spendibili professionalmente. Pur essendo consapevoli delle specifiche competenze linguistico-traduttive necessarie per lo svolgimento di qualsiasi attività di mediazione a livello professionale, riteniamo che il potenziamento dell'abilità traduttiva rappresenti un obiettivo cui deve tendere l'insegnamento linguistico, sin dai primi livelli di competenza nella LS, in analogia con quanto illustrato nei nuovi descrittori del QCER. Nella versione provvisoria delle «Descriptor Scales» attinenti alla mediazione, viene infatti ribadito che, sebbene i traduttori e gli interpreti professionisti operino a un livello di competenza superiore al C2, tuttavia «plurilingual user/learners with a more modest level of proficiency sometimes find

themselves in a situation in which they are asked to provide a written translation of a text in a professional or personal context» (Council of Europe, 2017, p. 109). In un tale assetto, reputiamo conveniente proporre agli apprendenti *task* traduttivi che prevedano l'ausilio dei moderni ambienti di traduzione, quali MateCat. L'impiego di tali risorse linguistiche consente agli studenti di confrontarsi con i limiti della traduzione automatica e di giungere all'individuazione dei traduttori più adeguati mediante l'uso di strumenti della traduzione assistita, acquisendo competenze tecnico-procedurali vantaggiose anche nell'ottica della formazione professionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. E., 2010, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta*, in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Esi, pp. 179-200.

COUNCIL OF EUROPE, 2017, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*, in <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>. (15.01.2017)

D'ANGELO M., in corso di stampa, *Free Online Translation Environment Tools: Applications in the Context of Current Curriculum Trends in Upper Secondary Schools*, in Agresti G., Turi J.-G. (eds.), *Du principe au terrain. Norme juridique, linguistique et praxis politique*, Roma, Aracne.

EUROPEAN COMMISSION, 2013, *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

GARCÍA I., PENA M. I., 2011, *Machine Translation-Assisted Language Learning: Writing for Beginners*, in «Computer Assisted Language Learning», XXIV, 5, pp. 471-487.

NIÑO A., 2009, *Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages*, in «ReCALL», XXI, 2, pp. 241-258.

SOMERS H. L., 2003, *MT in the classroom*, in Somers H. (ed.), *Computers and Translation: A Translator's Guide*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 319-340.

VAZQUEZ-CALVO B., Cassany D., 2017, *Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario*, in «Calidoscópico», XV, 1, pp. 180-189.

ZANETTIN F., 2009, *Corpus-based Translation Activities for Language Learners*, in «The Interpreter and Translator Trainer», III (2), pp. 209-224.

CAPITOLO 21

Alcune considerazioni a favore dell'insegnamento esplicito della grammatica

Patrizia Mazzotta
(Università «Aldo Moro» di Bari)

21.1 *Input* comprensibile vs *Output* comprensibile

L'acquisizione di un'altra lingua, sostiene Krashen, è un processo prevalentemente inconscio che ha luogo allorché si impara la madrelingua oppure una seconda lingua in condizioni di *full immersion*; l'apprendimento, viceversa, è un processo consapevole, basato sulla correzione degli errori e sull'insegnamento esplicito delle regole (Krashen, 1981, p. 1). L'acquisizione si può realizzare anche nella scuola, ma a condizione che il docente fornisca un *input* «comprensibile» e adotti un approccio didattico informale, che diriga l'attenzione dell'allievo sul contenuto del messaggio anziché sulla forma grammaticale (Krashen, 1982, p. 66). Solo così si stabilisce una «interazione significativa» (*meaningful interaction*), durante la quale i parlanti si impegnano a capire il significato di ciò che dicono senza preoccuparsi del come lo dicono (Krashen, 1981, p. 1), e si ricrea una situazione «naturale», nella quale il discente non ha bisogno della conoscenza esplicita delle regole perché può fare affidamento su una percezione di grammaticalità degli enunciati (*a feel for grammaticality*) (Krashen, 1981, p. 54). Krashen, inoltre, muovendo dall'assunto che il linguaggio semplificato usato dalle madri con i figli piccoli contiene un'alta quantità di *intake*, cioè di materiale linguistico interiorizzato, definisce l'*intake* «un input che è prima di tutto compreso» (Krashen, 1981, p. 102), finendo perciò per identificare l'*intake* con l'*input* comprensibile.

Le principali debolezze della teoria di Krashen risiedono, da un lato, nella preponderanza dell'*input* a scapito dell'*output*, dall'altro, nell'idea che il processo di acquisizione delle forme grammaticali, per il solo fatto di essere implicito, sia anche inconscio. Lo Studioso non sembra voler riconoscere neppure il carattere negoziale della comunicazione, e dunque dell'apprendimento, né il ruolo fondamentale giocato dalla volontà di cooperazione dei parlanti, che li spinge a monitorare e, se necessario, a modificare i loro enunciati in base alla reazione dell'ascoltatore. Nell'interazione didattica, infatti, al pari che in quella comunicativa, gli allievi interpretano tutti i segnali di incomprensione o di fraintendimento provenienti dall'interlocutore, intervenendo con i dovuti accomodamenti sulla forma grammaticale o sul contenuto

del messaggio finché non raggiungono un livello accettabile di comprensione reciproca (Long, 1996, p. 418).

La visione negoziale dell'apprendimento porta a uno spostamento del *focus* didattico dall'*input* – che conserva comunque la sua importanza – all'*output*, da Krashen ritenuto, invece, «un aspetto dell'interazione che non contribuisce all'acquisizione linguistica» (1998, p. 179). Si dà il caso però che, proprio grazie al *feedback* negativo ottenuto durante l'interazione e al conseguente riadattamento dell'*output*, lo studente può capire se un'ipotesi da lui formulata sulla LS è sbagliata e va modificata. L'*output*, con il *feedback* a cui dà luogo, favorisce quindi il passaggio da un *input* inizialmente soltanto percepito a un *input* compreso nei suoi elementi salienti e perciò potenzialmente interiorizzabile come *intake*. L'*input* e l'*output*, insomma, sarebbero entrambi mezzo e risultato di una negoziazione, che riguarda il significato del messaggio ma ne mette a fuoco anche l'aspetto morfosintattico, configurandosi così come un «facilitatore dell'apprendimento» (Gass, 1997, p. 131).

A ribaltare l'ipotesi krasheniana dell'*input* comprensibile è Swain, che avanza la teoria parallela dell'*output* comprensibile, sostenendo che un *input* facilmente comprensibile indurrebbe a trascurare i tratti morfologici ridondanti, sicché impedirebbe di cogliere il *gap* tra le nozioni note e quelle nuove. Nella produzione dell'*output*, al contrario, il discente sarebbe costretto a tener conto della reazione dell'interlocutore e, nel tentativo di farsi capire, riformulerebbe l'enunciato ricorrendo a tutte le proprie conoscenze linguistiche. Swain afferma, inoltre, che al concetto di negoziazione va conferito un significato più ampio rispetto al mero «cogliere il senso del messaggio», perché il senso di un messaggio si può cogliere anche se la morfosintassi è sbagliata, mentre l'obiettivo dell'apprendimento dovrebbe essere la produzione di un messaggio non solo comprensibile ma anche grammaticalmente corretto (1985, pp. 248-249). Ne consegue che l'*output* risponde al triplice scopo di consentire allo studente di accorgersi dei suoi problemi linguistici, di favorire la verifica delle ipotesi sul funzionamento della LS, di sollecitare la produzione di metalingua, grazie alla quale si chiarisce il rapporto tra forma e significato e si accresce la consapevolezza sulla lingua (Swain, 1995).

21.2 La *noticing hypothesis*

Dalle critiche alla teoria di Krashen emerge che l'*input* comprensibile non basta a far acquisire la morfosintassi, ma serve un intervento di autocorrezione dell'*output* da parte dello studente, il quale può farlo solo se si accorge del proprio errore. La forma grammaticale, tuttavia, non può essere colta se «l'attenzione del discente è focalizzata esclusivamente sul significato» (Schmidt, 1995, p. 3). L'attenzione, sostiene Schmidt nella sua *noticing hypothesis*, va invece diretta sul costrutto che si vuole far apprendere, perché solo ciò che viene «notato» nell'*input* può diventare *intake*

(Schmidt, 1995, p. 20). Il costrutto nuovo, insomma, non può essere solo «percepito», perché la percezione è per lo più inconscia, mentre il notare implica che si prenda coscienza di qualcosa e lo si possa analizzare e confrontare con qualcos'altro che si è già notato in altre occasioni (Schmidt, 1990, p. 132). Non è pertanto verosimile che dall'apprendimento implicito (da Krashen assimilato all'acquisizione inconscia) si pervenga alla coscienza metalinguistica; viceversa, se per apprendimento esplicito s'intende l'apprendimento consapevole, diventa plausibile che si passi col tempo da un uso linguistico fondato su processi consapevoli a un'esecuzione non più mediata della conoscenza esplicita. Schmidt reputa anche possibile l'apprendimento incidentale, e perciò non intenzionale, di qualche elemento della LS, ma ribadisce la necessità che il discente metta a fuoco la forma da imparare, perché altrimenti rischia di farsi sfuggire aspetti in apparenza non salienti o che vanno processati in modo diverso rispetto alla L1 (2010, p. 724).

La *noticing hypothesis* è stata convalidata dalla maggioranza degli studiosi, che hanno evidenziato il ruolo chiave giocato nell'apprendimento dalla consapevolezza delle strutture della LS (cfr. tra gli altri Ellis, Basturkmen, Loewen, 2002; Nassaji, Fotos, 2004). Da osservazioni sul campo è emerso, inoltre, che la forma grammaticale e il significato non sono processati simultaneamente, perché prima viene stabilita, con un approccio *bottom-up*, la funzione comunicativa dell'enunciato e dei suoi costituenti morfosintattici, dopo si organizzano l'enunciato e i suoi costituenti in schemi distinti; l'apprendente produrrebbe i nuovi enunciati con un «taglia e incolla» dal proprio repertorio di schemi di enunciati e schemi di costituenti (Tomasello, 2002, p. 310). Le ricerche sull'acquisizione della L1 e delle lingue seconde avrebbero anche messo in luce che le rappresentazioni mentali ricavate induttivamente dalla frequente esposizione agli stessi *input* possono essere associate in schemi mediante processi impliciti e inconsci, mentre le associazioni complesse possono essere interiorizzate esclusivamente attraverso un apprendimento esplicito e una verifica consapevole delle ipotesi interlinguistiche (Ellis, 2002, p. 174).

21.3 Insegnamento della grammatica e sviluppo della CALP

La capacità di interiorizzare schemi complessi di rappresentazioni mentali appare strettamente connessa con la padronanza linguistica, da Cummins indicata con l'acronimo CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). La CALP si distingue dalla BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) non tanto per il maggior tempo richiesto dalla sua acquisizione quanto per il più alto grado di impegno cognitivo implicato dai compiti linguistici. Come in un iceberg, la parte visibile è costituita dalla BICS, cioè dalle conoscenze lessico-grammaticali funzionali alla comunicazione quotidiana, mentre la porzione sommersa è formata dalla CALP, ovvero dalla capacità di usare le conoscenze linguistiche per attività di ragionamento e di

riflessione sulla lingua (Cummins, 1980, p. 84). La CALP si identifica con la lingua per lo studio, in quanto indica «the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling» (Cummins, 2000, p. 67).

Alla fine del percorso scolastico, tuttavia, molti giovani non hanno raggiunto la CALP in LS, probabilmente a causa di un approccio didattico orientato più all'uso della lingua che alla riflessione sulle sue regole. Non bisogna dimenticare, infatti, che per reazione al metodo grammatica-traduzione si è assistito per anni a un rifiuto dell'insegnamento grammaticale, prima con gli approcci strutturalistici e poi con quelli comunicativi: per Bloomfield, padre dello strutturalismo americano, «language learning is overlearning» (1942, p. 12), per cui le regole devono essere ricavate induttivamente e senza il ricorso a spiegazioni grammaticali; per Hymes, a cui si deve l'impianto degli approcci comunicativi, «esistono regole di uso senza le quali le regole della grammatica sarebbero inutili» (1972, p. 137), sicché diventa prioritario insegnare a produrre enunciati sociolinguisticamente appropriati più che grammaticalmente corretti; per Krashen, come si è già visto, il processo di acquisizione non è influenzato dalla conoscenza esplicita delle regole. Ancora oggi non pochi docenti propendono per l'apprendimento implicito della grammatica e sono titubanti a dedicare parte della lezione alla spiegazione delle regole, nel timore di essere giudicati tradizionalisti. In un'intervista sulla rivista *Insegnare*, Paolo Balboni, uno dei più acuti esponenti della glottodidattica italiana, risponde invece con le seguenti parole a chi gli chiede se la didattica linguistica stia arretrando su posizioni neoconservatrici:

Cosa vuol dire «conservatore»? Che si torna a fare grammatica, analisi logica e grammaticale? Queste tre cose sono buone se finalizzate a sviluppare la capacità cognitiva di classificazione, lavorando su quel che si sa meglio, la lingua, o cose cattive se sono mirate ad uno sterile nominalismo, all'elencazione di complementi ecc.: bene/male, in ordine alla finalità cognitiva, sono un parametro attendibile, mentre conservatore/innovatore non è corrispondente di buono/cattivo. Un dispiego di LIM e tablet può parere innovatore, ma spesso contiene solo viete tipologie di esercizi stantii (2015, s.p.).

Non si tratta, quindi, di sostituire la grammatica alla pratica, ma di riconoscere che la CALP non si sviluppa solo con l'uso della lingua, ma va insegnata sistematicamente, anche tramite una riflessione metalinguistica che consenta al discente di prendere coscienza degli errori e correggerli. D'altro canto, l'apprendente stesso avverte l'esigenza di categorizzare i fenomeni dell'altra lingua (cfr. Mazzotta, 2015), sicché è lecito domandarsi sulla scorta di Lo Duca «perché [...] la scuola dovrebbe rinunciare a confrontarsi con queste 'regolarità', non rendendole esplicite e non dotando i discenti di un metalinguaggio adeguato per parlarne?» (1997, p. 11).

In quest'ottica, l'apprendimento della grammatica potrebbe reggersi su due pilastri: la soluzione del problema, per cui si sollecita l'attivazione delle procedure di analogia, generalizzazione ecc. che sono alla base della grammatica implicita; la

riflessione sul problema, tramite la quale il discente capisce quali ipotesi, tra quelle da lui formulate implicitamente, sono sbagliate. L'unica cautela, avverte Desideri (1995, p. 132), è che «in questo genere di riflessioni, indubbiamente molto stimolanti a livello cognitivo, non si impongano agli alunni delle conclusioni già confezionate, ma si allestiscano delle situazioni problematiche tali da incentivare il bisogno di conoscere alcuni moduli linguistici e, di conseguenza, di prendere in considerazione il fenomeno verbale sottoposto ad osservazione». In conclusione, un approccio moderno alla grammatica della LS dovrebbe forse cercare di realizzare un'osmosi tra ciò che l'allievo sa della lingua a livello inconscio e ciò che può arrivare a conoscere sulla lingua a livello consapevole. Solo con l'integrazione di implicito ed esplicito, conscio e inconscio, infatti, si può a nostro avviso arrivare a una interiorizzazione della LS tale da consentirne l'uso anche per attività cognitive complesse come quelle implicate dallo studio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., 2015, *Bachecca 40 anni dalle «Dieci Tesi». L'opinione dell'esperto: Paolo Balboni*, in «Insegnare», sett., versione online del 29/12/2015.
- BLOOMFIELD L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America.
- CUMMINS J., 1980, *The construct of language proficiency in bilingual education*, in Alatis J.E. (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 81-103.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DESIDERI P., 1995, *L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità*, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- ELLIS N. C., 2002, *Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition*, in «Studies in Second Language Acquisition», 24, 2, pp. 143-188.
- ELLIS R., BASTURKMEN H., LOEWEN S., 2002, *Doing focus-on-form*, in «System», 30, pp. 419-432.
- GASS S. M., 1997, *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- HYMES D. H., 1972, *Models of the interaction of language and social life*, in Gumperz J. J., Hymes D. H. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 38-71.
- KRASHEN S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford,

Pergamon.

KRASHEN S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

KRASHEN S. D., 1998, *Comprehensible output*, in «System», 26, pp. 175-182.

LO DUCA M. G., 1997, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

LONG M. H., 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in Ritchie W., Bhatia T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.

MAZZOTTA P., 2015, *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia.

NASSAJI H., FOTOS S., 2004, *Current developments in research on the teaching of grammar*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 24, pp. 126-145.

SCHMIDT R. W., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, in «Applied Linguistics», 11, 2, pp. 129-158.

SCHMIDT R. W., 1995, *Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness*, in Schmidt R. W. (ed.), «Attention and Awareness in Foreign Language Teaching and Learning», Honolulu, University of Hawaii – Second Language Teaching & Curriculum Center, pp. 1-63.

SCHMIDT R. W., 2010, *Attention, awareness, and individual differences in language learning*, in Chan W. M., Chi S., Cin K. N., Istanto J. et alii (eds.), «Proceedings of CLaSIC 2010», Singapore, December 2-4, Singapore, National University of Singapore – Centre for Language Studies, pp. 721-737.

SWAIN M., 1985, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in Gass S. M., Madden C. G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA., Newbury House, pp. 235-256.

SWAIN M., 1995, *Three functions of output in second language learning*, in Cook G., Seidlhofer B. (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

TOMASELLO M., 2002, *The emergence of grammar in early child language*, in Givón T., Malle B. F. (eds.), *The Evolution of Language out of Pre-Language*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 309-328.

CAPITOLO 22

Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici

Carlos Alberto Melero Rodriguez
(Università Ca' Foscari Venezia)

22.1 Introduzione

Etica, valutazione linguistica e Bisogni Linguistici Specifici. Sono queste le tre parole chiave del titolo, molto impegnative e, per questo motivo, in una sorta di *pre-occupatio*, si indica che l'obiettivo di questo capitoletto non è esaurire l'argomento (che, personalmente, credo sia davvero complesso) ma di porre alcune questioni etiche che possono sorgere nel valutare linguisticamente questi studenti. Oltre alla motivazione più scientifica c'è anche una motivazione (in questo caso forse più premiante) personale, che mi ha spinto a scrivere sull'argomento in questo volume per i 70 anni di Paolo E. Balboni: sono tre argomenti a lui molto cari, temi che – credo – abbiano sempre risvegliato in lui la curiosità e l'interesse.

22.2 Chiarimenti terminologici

Apriamo questo contributo con un chiarimento terminologico di queste tre parole chiave del titolo:

- Etica: seguiamo qui il lavoro di Balboni (2011, p. 10), «basandomi sul vero, agire cercando il bene» e la nostra riflessione sull'etica nell'Educazione Linguistica per gli studenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) (Melero Rodríguez, 2015).
- Valutazione linguistica: per valutazione intendiamo un macroprocesso che include tre fasi fondamentali, cioè: misurazione, verifica e valutazione (Novello, 2014). Misurazione è «la raccolta vera e propria dei dati attraverso prove o situazioni d'apprendimento valutabili»; per verifica intendiamo «la comparazione dei dati raccolti con dei criteri prefissati, [...] che fornisce informazioni sul grado di successo del processo di insegnamento/apprendi-

mento»; mentre la valutazione sarà «interpretare i dati raccolti attribuendogli un valore; significa saper cogliere gli elementi significativi tra le informazioni ottenute assegnandogli un valore qualitativo o quantitativo» (Novello, 2014, pp. 37-38).

- **BiLS:** per i Bisogni Linguistici Specifici seguiamo la definizione di Daloso (2013, pp. 644). «Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica».

22.3 Il contenuto della valutazione degli studenti con BiLS

Eticamente, il contenuto della valutazione dello studente dovrebbe basarsi sul *vero* per cercare il *bene*. Il *bene* nell'Educazione Linguistica coincide con le finalità che ha chi progetta (il corso, i materiali o, nel nostro caso, la valutazione); queste finalità, seguendo Balboni (2011, 2014), scaturiscono dalle tre relazioni di base degli esseri umani:

- **Io e il mondo:** ne deriva la finalità educativa della culturizzazione, dunque la valutazione dovrà includere la dimensione culturale e interculturale (Balboni, Caon, 2015).
- **Io e vari tu:** ne deriva la finalità educativa della socializzazione, dunque la valutazione dovrà includere l'uso della lingua, tramite le competenze. Se seguiamo la proposta di Castoldi (2016, p. 22) si possono individuare tre livelli nelle competenze, vale a dire risorse cognitive (conoscenze e abilità necessarie per affrontare un dato compito), processi cognitivi e operativi (che lo studente deve mobilitare per affrontare il compito) e l'insieme delle disposizioni ad agire (che condizionano e determinano il comportamento dello studente nel gestire la situazione in cui si trova ad agire). Dunque bisognerà tenere presenti questi tre livelli nella progettazione della valutazione.
- **Io con me stesso:** ne deriva una finalità di autopromozione, dunque la valutazione dovrà includere la competenza (meta)strategica¹, ma anche la capacità

¹ Intendiamo per competenza (meta)strategica quella competenza che permette allo studente di gestire in maniera consapevole i processi sottostanti le abilità. Per le abilità di scrittura e lettura (in spagnolo e inglese rispettivamente) rimandiamo a Melero Rodriguez, 2017 e Daloso, 2017.

dello studente di compensare in autonomia i propri deficit (creazione, uso e scelta dei mezzi compensativi).

Dunque, il contenuto della valutazione dovrà andare molto più lontano di quanto si possa misurare tramite test o prove tradizionali. A questo riguardo applichiamo la *Macnamara Fallacy* (Handy, 1994, pp. 219) all'Educazione Linguistica:

- *The first step is to measure whatever can be easily measured. This is OK as far as it goes.* Un errore nel quale è facile cadere nell'Educazione Linguistica, misurando tramite test qualsiasi cosa si possa misurare (morfologia verbale, riconoscimento dei fonemi, regole grammaticali ecc.).
- *The second step is to disregard that which can't be easily measured or to give it an arbitrary quantitative value. This is artificial and misleading.* Altro errore nel quale è facile cadere: tanto per fare un esempio, come misurare la comprensione di un testo? E la comprensione dell'ironia? Come misurare l'uso corretto della grammatica cinesica, vestemica o oggettemica?
- *The third step is to presume that what can't be measured easily really isn't important. This is blindness.* Mantenendo l'esempio di prima, pensare che la gestualità, la prossemica, l'oggettemica ecc. non siano parti importanti della competenza comunicativa in LS. O, per portare altri esempi, visto che la scelta e uso delle strategie e mezzi compensativi non sono facilmente misurabili, dedurre che questi non siano importanti per il processo d'apprendimento;
- *The fourth step is to say that what can't be easily measured really doesn't exist. This is suicide.* Come misurare l'autostima dello studente con BiLS? Come misurare l'inculturizzazione, acculturizzazione, socializzazione e autopromozione? Se non possono essere misurati, non vuol dire che non esistono.

Se il contenuto della valutazione è complesso e difficile da misurare, bisognerà che i dati raccolti per poter procedere alla verifica e conseguente valutazione provengano da diverse fonti, per poter triangolare questi dati. Inoltre bisognerà non solo far fronte all'incertezza e alla non quantificazione dei dati, ma lavorare più sul piano della qualità. Vale a dire, lasciarci dietro l'equazione quantitativo = oggettivo per il semplice fatto che nel quantitativo vengono usati numeri per la misurazione e non giudizi.

22.4 Mezzi e misure compensative, BiLS e valutazione

Ci concentriamo in questo lavoro nella valutazione linguistica scolastica degli studenti con BiLS che, per quanto riguarda i mezzi e le misure compensative, ha implicazioni molto diverse rispetto alle prove mirate alle certificazioni linguistiche o agli esami universitari.

Per quanto riguarda la valutazione linguistica scolastica, bisogna distinguere due tipologie di valutazione molto diverse: le prove ufficiali alla fine dei cicli scolastici e la valutazione durante il percorso scolastico.

22.4.1 Prove ufficiali

Secondo la normativa² gli studenti con BiLS potranno fare uso di mezzi e misure compensativi anche in sede di esame se specificato nel loro PDP (Piano Didattico Personalizzato). La questione etica si pone nella scelta e uso di questi mezzi compensativi: se come indica Balboni (2010) «si genera virtù aiutando gli studenti ad affrontare il "vero", la complessità della lingua e dell'acquisizione, si induce il vizio se si propone l'"illusione" che esistano scorciatoie, che basti l'approssimazione»; allora la scelta etica buona sarà quella che permette allo studente di affrontare e avvicinarsi al vero senza indurre al vizio con una compensazione eccessiva, e senza indurre all'illusione con compensazioni innesessarie.

Per poter fare una scelta adeguata si dovrà partire dal Profilo Glottomatetico dello studente (Bazzarello, Spinello, 2016; Daloso, 2015), che dovrà essere integrato, rivisto e ampliato o ridotto, grazie ai feedback che si produrranno durante le diverse valutazioni del percorso scolastico (feedback che non è solo del docente verso lo studente, ma anche dallo studente verso il docente).

Inoltre, se pensiamo che gli esami ufficiali dovrebbero avere come riferimento il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per la conoscenza delle lingue (QCER)³, e se seguiamo la distinzione di Messik (1995) tra standard di contenuto e standard di performance, allora possiamo ipotizzare che interventi compensativi nel primo degli standard (contenuto, cioè quello che lo studente deve sapere e saper fare) saranno ammissibili ed eticamente buoni se il livello di performance (che definisce il livello di competenza che uno studente deve raggiungere a stadi chiave dello sviluppo della competenza linguistica) si mantiene e, come si indicava prima, questi interventi non portano al vizio o all'illusione.

Un bivio etico di difficile risposta si pone quando si parla di studenti non diagno-

2 Per una visione generale della normativa sui Bisogni Educativi Speciali rimandiamo a Melero Rodríguez, 2015; Rossi e Ventriglia, 2015; Arconzo, 2014; Nocera, 2013 e Daloso, Melero Rodríguez, 2016.

3 Un interessante lavoro su QCER, valutazione ed etica, è quello di Barni, 2008.

sticati o diagnosticati ma non certificati. Lo studente non diagnosticato sarà quello studente che, essendosi sottoposto alle prove cliniche per una diagnosi, non ha raggiunto i parametri minimi per essere diagnosticato⁴ perché questa diagnosi si fa in L1, mentre per certi deficit, per esempio la dislessia evolutiva, la lingua è un fattore fondamentale: mentre in italiano L1 lo studente potrebbe compensare e non raggiungere i parametri per la diagnosi, in LS opache (come l'inglese o il tedesco) potrebbe raggiungere facilmente questi parametri. Sarà sempre uno studente non diagnosticato quello studente che non si è mai sottoposto alle prove diagnostiche, dunque è possibile che egli abbia dei deficit che lo facciano rientrare nella classificazione glottodidattica di BiLS. Gli studenti diagnosticati ma non certificati sono coloro che, pur essendosi sottoposti alle prove cliniche e avendo ottenuto una diagnosi, questa non è rilasciata ai sensi di legge e, dunque, non ha validità ufficiale: per esempio, nel caso sia stata rilasciata da un ente privato non riconosciuto dal Sistema Sanitario nazionale.

Come agire con questi studenti che in glottodidattica rientrano a pieno diritto tra i BiLS ma che, ufficialmente, non sono BES? Come fare con la scelta di mezzi e misure compensative se, come indica la normativa, in assenza di una certificazione non è possibile fare uso di questi mezzi e misure in sede di esame?

Nel caso di studenti con diagnosi, ma senza certificazione, si dovrà comunicare alle famiglie o allo studente la situazione e avviare l'iter burocratico necessario per ottenere la certificazione (riconoscimento della diagnosi presente o rilascio di una certificazione da parte dell'ASL di riferimento). Nel frattempo, si dovrà elaborare un PDP includendovi i mezzi e le misure compensativi e farne uno in sede di valutazione.

Nel caso di studenti non diagnosticati, la scelta etica sarà più complessa. Se da una parte la scelta etica buona sarà quella di includere i mezzi e le misure dispensativi necessari per permettere allo studente di avvicinarsi al vero (altrimenti il risultato sarà quello di allontanarlo), dall'altra questa scelta si può rivelare cattiva nel momento in cui si arriva in sede di esame e questi mezzi e misure non possono essere più adoperati, togliendo di fatto la possibilità allo studente di superare queste prove, con conseguenze per la loro vita non indifferenti: la non possibilità di proseguire gli studi, per esempio. Sulle conseguenze del non superamento di determinate prove a livello etico rimandiamo ai lavori di Barni (2008, 2010).

22.4.2 Valutazione durante il percorso scolastico

Durante il percorso didattico, l'uso di mezzi e misure dispensative per gli studenti con BiLS presenta anche alcune questioni etiche che chi progetta la valutazione (di solito il docente) dovrà affrontare e risolvere. Per quanto riguarda la valutazione, da

4 Per un approfondimento si rimanda a Termine *et al.*, 2016.

quanto è stato detto sopra, la scelta di quali mezzi e misure adottare sarà conseguenza del PGF dello studente. Forse la questione etica si pone nel chiedersi fino a che punto questi mezzi e misure, seppure adeguati ai bisogni dello studente, possono allontanarlo dal vero (deviandolo verso il vizio o l'illusione), perché la *quantità* di compensazione è tale che il docente si chiede se lo studente veramente «sa», «sa fare» o «sa essere» o se le sue performance sono frutto delle compensazioni (pur adeguate).

Una soluzione a questa questione è di non poca importanza per il docente e lo studente, perché se l'obiettivo finale dell'Educazione Linguistica sono la culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione (includendo qui anche il Long Life Learning), allora docente e studente devono essere sicuri che quest'ultimo, alla fine del percorso scolastico sia in grado di (e seguiamo qui Balboni, 2011 e 2014) «essere accettato nel proprio gruppo (inculturizzazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturizzazione); di stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi; di mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo» nei migliori dei modi possibili. Certamente, se il suo avvicinarsi al vero (e dunque a queste tre finalità) è dipendente da mezzi e misure compensativi, non siamo certi che le suddette finalità vengano raggiunte perché, una volta tolte queste misure e mezzi, lo studente si troverà lontano da esse. Una possibile soluzione etica a questo problema sarà includere nella valutazione degli studenti con BiLS la loro capacità e abilità nel creare, scegliere e usare i mezzi e le misure compensativi adeguati per loro. Cioè, preparare questi studenti (e darne un giusto peso nella valutazione) a un'autonomia che permetta al futuro adulto di raggiungere le tre finalità in maniera indipendente.

22.5 Conclusioni

La questione etica nella valutazione degli studenti con BiLS è premiante e dovrebbe essere alla base della progettazione della valutazione di questi studenti. Sicuramente l'argomento è molto più ampio di quanto qui esposto e sarà oggetto di ulteriori riflessioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARCONZO G., 2014, *I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore delle Legge n. 170 del 2010*, in Cardinaletti A. et al. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Trento, Erickson.
- BALBONI P. E., 2010, *Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet Università.
- BALBONI P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2014, *Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica*, in «E-JournALL, Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages», 1 (1), pp. 1-14.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BARNI M., 2008, *Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode*, in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra.
- BARNI M., 2010, *Etica e politica della valutazione*, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli.
- BAZZARELLO A., SPINELLO M., 2016, *Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici*, in Daloiso M. (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.
- CASTOLDI M., 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- DALOISO M., 2013, *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici*, in «EL.LE, Educazione Linguistica – Language Education», Vol. 2 n. 3, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>
- DALOISO M., 2015, *L'Educazione Linguistica dell'allievo con Bisogni Linguistici Specifici: italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Università.
- DALOISO M., 2017, *Inglese Plus. Comprensione Scritta*, Trento, Erickson.
- DALOISO M., MELERO RODRÍGUEZ C. A., 2016, *Lingue straniere e bisogni educativi speciali*, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: Dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 119-136. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>
- HANDY C. B., 1994, *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future*, Formato Kindle 2018.
- MELERO RODRÍGUEZ C. A., 2015, *Educazione linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche*, in «EL.LE, Educazione Linguistica – Language Education», Vol. 4 n. 3, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0>
- MELERO RODRÍGUEZ C. A., 2017, *Spagnolo Plus. Produzione Scritta*, Trento, Erickson.
- MESSICK S. M., 1995, *Standards of validity and the validity of standards in performance assessments* in «Educational Measurement: Issues and Practice», 14/4, Special Issue: values and standards in Performance assessment: issues, Findings and viewpoints.
- NOCERA S., 2013, *L'evoluzione della normativa inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.

NOVELLO A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, SAIL 4, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>

ROSSI V., VENTRIGLIA L., 2015, *La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata*, in Daloiso M. (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

TERMINE C., DERHEMI L., LUONI C., ROSANA L., 2016, *La valutazione clinica nella L1*, in Daloiso M. (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.

CAPITOLO 23

Humour in the Language Classroom: It's No Laughing Matter

Anthony Mollica
(*Brock University, Canada*)

The French philosopher Henri Bergson (1859-1941), has been attributed the following anecdote on how various people laugh (Medali, 1999):

An Englishman laughs three times: the first time out of good manners, the second when he is explained the humorous part of the joke and the third time when he finally understands the joke.

A German laughs twice: the first time out of good manners and the second when the humorous part is explained to him. As far as understanding the joke's humour, he never will.

A Frenchman laughs only once because he quickly understands everything.

An American never laughs because he has known the joke for quite some time.

Nelson Brooks, the first to suggest the introduction of culture in the second/foreign language classroom, in his pioneering article (1968), «Teaching Culture in the Language Classroom», lists ten topics that appear central and critical in the analysis of culture: symbolism, value, authority, order, ceremony, love, honour, humour, beauty, spirit. The list includes humour in which he stresses,

Under Humour we would note not only how important and popular is the sense of what is witty, comic, and laughable but also what is found to be humorous and how this varies from one age group to another and from one culture to another.

As Canadians living close to the border, my family and I often go to the United States for short trips. During one of these trips, I recall watching the family movie, *King Ralph*. It's a story about the British royal family all electrocuted during a family photograph and how an apparent heir to the throne must be found as quickly as possible. The search yields mixed results which are not very comforting.

- *We have some good news and some bad news.*
- *What is the good news?*
- *We have found an heir to the throne.*
- *What is the bad news?*
- *He's an American.*

No one in the audience laughed except us, the Canadians!

23.1 What Makes People Laugh?

We have all experienced hearing a joke being told by a young member of the family who thinks it is very funny and is surprised to find out that the adults do not find it as funny as he/she does. I am thinking of the «Why did the chicken cross the road?» – question which elicits laughter in the young joke teller or even some «Wh-jokes»:

- *What did the zero say to the eight?*
- *Nice belt!*

- *When can you add two to eleven and get one as the correct answer?*
- *When you add two hours to eleven o'clock.*

- *Where was the Declaration of Independence signed?*
- *On the bottom.*

- *Which word in the dictionary is spelled incorrectly?*
- *Incorrectly!*

- *Why did the boy eat his homework?*
- *Because the teacher said it was a piece of cake.*

It is almost impossible for the listener to answer the question correctly. But, when given the answer, the question/answer will elicit a smile or even a slight laughter. Moreover, the joke is funny because it is told by a person whom we do not expect to have a great deal of knowledge on play on words, puns or even probably is able to appreciate its linguistic value or role.

23.2 Why Do We Laugh? Why Do We Make People Laugh?

Very few North American speakers approach the microphone without first telling a joke or an anecdote. The purpose is intentional: make people laugh, laughter will relax them and then the speaker's message will penetrate more easily.

Beginning a serious speech or a formal lecture with a humorous introduction may be unacceptable in some cultures and might indicate a lack of seriousness or frivolity in the forthcoming contents of the speaker's remarks when, in fact, this is not the case.

The speaker's humour demands a certain intelligence from his audience. In order for the humorous anecdote or event to elicit a laugh, the listener must be able to understand the multiple meanings of words, idioms, phonological play on words, metaphors, as well as the incongruity in the situation described by the speaker.

23.3 What Elicits Laughter?

Richard A. Shades (1996, pp. 2-6) identifies a number of stimuli which elicits humour and categorizes them into four sections:

1. Figural: caricatures, cartoons, political cartoons, comic books, comic strips
2. Verbal: anecdote, irony, jokes, limerick, parody, puns, riddles, satire, wit.
3. Visual (Physical): impressions, impersonations, mime, pantomime, practical, jokes, pratfalls, slapstick, sight gags.
4. Auditory: impressions, impersonations, noises, sounds.

Comedians and TV sit-com shows are quick to seize upon some elements of verbal, visual and auditory humour while figural humour is left to the printed media.

23.4 Visual vs. Verbal humour

Just as there are only a few basic plots – but many variations – used by novelists and short story writers – so, too, are only a few basic gag cartoon ideas. Roy Nelson (1962) identifies eight:

1. The cliché;
2. That's life;
3. Hopeless or ridiculous situations;
4. Out-of-character;
5. In character;
6. Stupidity;
7. Inventiveness;
8. Understatement.

Mollica (1976) in what is often considered a pioneering article in language teaching illustrates all eight types with a series of cartoons which appeared in Italian magazines published by Corrado Tedeschi. Subsequent to his publication, a number of Italian textbooks used for language teaching have been incorporating cartoons to illustrate grammatical rules or lexical items.

In a more recent article, Mollica (2008, 2010) discusses verbal humour and identifies various types: jokes about policemen, famous peoples, why-jokes, Little-Johnny jokes etc. These of course can vary from country to country and the characters involved may also change from country to country. A joke making fun of a President of a country may be similar to one about the Head of State of another country. All the narrator has to do is to change the name. In addition, he suggests that anecdotes about famous people which can be used both as means to elicit laughter as well as listening comprehension involving multiple choice answers. Here is an example about George Bernard Shaw.

One day a reporter asked George Bernard Shaw:

- *Do you believe that people who marry on Friday will be unhappy their entire life?*
 – *Of course, I do* – replied Shaw. – *Why should Friday be an exception to the rule?*

The anecdote can be followed by a series of multiple-choice question:
 What opinion did Shaw have of marriage?

- a. Some marriages are unhappy.
- b. All marriages are unhappy.
- c. It is better not to marry on Fridays.
- d. Some marriages are happy.

23.5 Political Cartoons and Intellectual Complicity

Not included in Nelson's categories are political cartoons (also known as editorial cartoons) or *castigare ridendo* mores cartoons whose intent is to make fun of existing customs, traditions or events. Special attention must be paid to this type since they may offend the sensitivity the reader of a given country or religious groups. These groups who often do not appreciate – or lack the same sense of humour as the cartoonist's – often show their punitive displeasure by involving themselves in vindictive tragic and fatal consequences as recent events clearly show (*Je suis Charlie*¹)

Political cartoons are meant to make a point about a political issue or event and

1 Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Je_suis_Charlie#Origin_and_meaning

are found in daily newspapers on the editorial pages – they're right next to the editorial columns, and across from the editor's opinion essay. They are separate from the comics section. Often, a cartoon may illustrate and, consequently, emphasize the same point made by an editorial on the same page. In order to appreciate political cartoons, the reader must understand the issue or issues of the day. The main purpose of the political/editorial cartoon is not necessarily to amuse but to make the reader think about or be aware of current events. They can be funny only if the reader is aware of the current events and there must exist an intellectual complicity between cartoonist and reader. The reference/allusion creates a link of complicity between the cartoonist and the reader who recognizes it. It flatters the reader who identifies it because the reader automatically feels promoted to being a knowledgeable person. The climate of intellectual complicity is created between cartoonist and reader and induces the latter to laugh. These editorial cartoons are invaluable to identify the mood and humour of an era as well recapitulates the events of the times.

23.6 Who Laughs? At What Age?

Gessell, Iig and Ames (1956, pp. 343-346) point out that «a sense of humor develops among people in rather distinct stages and its growth is dependent on age and experience» and summarize this development from age 10 and above. Gentile and McMillan (1978) quote these stages in their essay and for each phase provide a partial useful bibliography.

23.7 What Topics Make People Laugh?

It would be equally informative to find out what topics are humorous to a nation.

A quick glance at various Italian word-game magazine, published, by all the publications by Corrado Tedeschi editore or by «La Settimana Enigmistica», will show that Italians laugh at cartoons involving: marriage, sex, restaurants, patients in hospitals, women in general (talkative women on the phone; wife who cannot cook; woman/wife who cannot drive; wife who leaves husband to return to her mother); mother-in-law, people shipwrecked on an island, adultery, different professions, hotels, conjugal life, nudity.

It is obvious that many cartoons are sexist. A paper on a nation's sexist humour would certainly make interesting reading. Some of these topics may become obsolete in time and may be replaced by «politically-correct cartoons»; nevertheless, they could be an interesting historical document on how a nation laughed at a given time, for humour seems to change from decade to decade.

23.8 Humour and Creativity in the Classroom: Pedagogical Applications

There are several good reasons why humour should be introduced in the classroom.

1. Humour attracts attention.
2. It strengthens learning and creativity.
3. It creates friendships.
4. It relieves tension.

23.8.1 *Correcting incorrect translations*

We have all seen in non-English speaking countries, signs in English which are incorrect and/or are using an inappropriate choice of words! (Lederer, 1987):

In a Japanese hotel: **You are invited to take advantage of the chambermaid.**

In a Zurich hotel: **Because of the impropriety of entertaining guests of the opposite sex in the bedroom, it is suggested that the lobby be used for that purpose.**

Teachers may give this list or a similar list and ask students to provide the correct message/translation and also invite them to explain why the current translation is humorous.

23.8.2 *Historical Events and Humour*

George Shane in his *It could have happened. How things might have turned out if history had a sense of humour* (1999), illustrated how historical events can be humorous. The book combines humour and biographical facts. Shane successfully manages to inform and to amuse at the same time.

Students could be given a list of historical, mythical or legendary people and asked to identify an historical event and then create a humorous scene. This activity may be done either singly, in pairs or as a group.

23.8.3 *Shipwrecked on an Island*

Two men, two women, or a man and a woman shipwrecked on an island are often a favourite with Italian cartoonists. Even though the situation is similar, the cap-

tions accompanying the illustrations vary according to the cartoonist's imagination. Moreover, the characters' facial expression and the scene will assist the students in formulating a suitable caption which they are asked to create.

– *You've always wanted to go to a quite place for our honeymoon!*

23.8.4 Humorous photographs

Students should be given humorous photographs and asked to explain the humour (Mollica, 1998a, 1998b).

23.8.5 Humour and Proverbs

Teachers may want to give a list of proverbs and ask student then to complete them with a humorous ending:

All good things come to those who wait.
All good things... are expensive!

23.8.6 The humourous dictionary

Students should be asked to create a dictionary with humorous definitions:

a **bigamist**: a man with two mothers-in-law.

23.8.7 Tonguetwisters

Tonguetwisters, an excellent source for pronunciation, can be a source of humour. Some can be fun, while others, if mispronounced, may lead to embarrassment.

23.9 Conclusion

There is a wealth of literature on both visual and verbal humour. Teachers should not discount this source from their daily lessons which can surely make their teaching more fun and more relaxing.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BROOKS N., 1968, *Culture in the Language Classroom*, in «Foreign Language Annals», I (3), pp. 204-217.
- GENTILE LANCE M., McMILLAN M. M., 1978, *Humour and the Reading Program*, in «Journal of Reading», 21 (4), pp. 343-349.
- GESSELL A., IIG F. L., AMES L. B., 1956, *Youth: The Years from Ten to Sixteen*, New York, Harper and Row.
- LEDERER R., 1987, *Anguished English. An Anthology of Accidental Assaults Upon Our Language*, Charleston, NC., Wyrlic and Company.
- MEDALI E., 1999, *Barzellette per ragazzi, ragazzini, ragazzoni*, Milano, De Vecchi.
- MOLLIKA A., 1976, *Cartoons in the Language Classroom* in «The Canadian Modern Language Review», 32 (4), pp. 424-444.
- MOLLIKA A., 1992a, *Una immagine vale... 1000 parole*, Libro 1, Welland, Ontario, Éditions Soleil.
- MOLLIKA A., 1992b, *Una immagine vale... 1000 parole*, Libro 2, Welland, Ontario, Éditions Soleil.
- MOLLIKA A., 2001, *L'umorismo figurativo e l'umorismo verbale nella glottodidattica*, in Diadori P. (ed.), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 288-297.
- MOLLIKA A., 2008, *L'umorismo verbale nella glottodidattica*, in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (eds.), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra, pp. 311-339.
- MOLLIKA A., 2010, *Ludolinguistica e Glottodidattica*. (Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi), Perugia, Guerra and Welland, Ontario, Éditions Soleil.
- NELSON R. P., 1962, *Fell's Guide to the Art of Cartooning*, New York, Frederick Fell.
- SHADE R. A., 1996, *License to Laugh. Humour in the Classroom*, Englewood, Colorado, Teacher Ideas Press.
- SHANE G., 1999, *It Could Have Happened. How Things Might Have Turned out if History Had a Sense of Humour*, Welland, Ontario, Éditions Soleil.

CAPITOLO 24

Bilinguismo precoce: il monitoraggio degli obiettivi

Alberta Novello

(Università di Padova)

Il concetto di personalità bilingue, i vantaggi, le peculiarità e gli aspetti fondanti e strutturali di un percorso di bilinguismo sono stati efficacemente illustrati da Paolo Balboni già nei primi anni Novanta, ponendo l'accento su una condizione umana che sarebbe diventata sempre più attuale e che avrebbe richiesto un'attenta riflessione da parte degli esperti del settore.

I vantaggi del bilinguismo precoce sono stati resi noti, poi, grazie alle ricerche di più studiosi che hanno dimostrato sia come le caratteristiche neuropsicologiche dei bambini della prima infanzia siano condizioni assolutamente favorevoli a un'acquisizione di una seconda lingua alla pari della lingua materna, sia la maggiore capacità cognitiva dei bambini bilingui rispetto ai monolingui (Fabbro, 2004; Agliotti e Fabbro, 2006; Gullberg e Indefrey, 2006); a ciò vanno aggiunti: una maggiore sensibilità cognitiva, un pensiero più creativo e divergente, una capacità di concettualizzazione più complessa e una precoce *metalinguistic awareness* (Montanari, 2013).

In un'ottica di internazionalizzazione in cui un educatore attento e lungimirante desidera poter mettere il bambino nelle condizioni di gestire contatti anche in altre lingue, un percorso di bilinguismo precoce (qui inteso dagli 0 ai 3 anni) rappresenta una strada efficace verso questo obiettivo.

Lo stesso percorso formativo d'oggi avviene (o dovrebbe avvenire) all'interno dell'aula globale, un'aula in rete con il mondo in cui la conoscenza è costruita tra pari e le informazioni vengono ricercate a livello globale. Diventa, per cui, necessario rendere lo studente competente dal punto di vista comunicativo affinché sia in grado di intraprendere tale percorso di scambio, e il bilinguismo precoce rappresenta un ottimo strumento per raggiungere questo scopo anche in ambito formativo.

La glottodidattica per giovanissimi apprendenti di lingua presenta delle caratteristiche specifiche dettate dalle modalità di apprendimento dei piccoli discenti che necessitano di essere prese attentamente in esame nelle fasi di progettazione di un percorso che miri a perseguire un contatto costante con un'altra lingua. Tale analisi permette di stabilire quali siano gli obiettivi effettivamente perseguibili in un contesto di apprendimento formale di una lingua straniera, accostando le esigenze didattiche a quelle dei bambini e del progetto formativo in cui sono inseriti.

Monitorare costantemente gli obiettivi in un percorso di questo tipo è parte fon-

damentale di tutto il processo.

Si fa riferimento, naturalmente, a un'osservazione pianificata, essendo basilare osservare i comportamenti dei bambini attraverso la fruizione di strumenti, quali le griglie, che indichino chiaramente gli indicatori oggetto dell'osservazione. Un monitoraggio privo di tali strumenti diventa pressoché inutile per due ragioni principali:

1. l'osservazione non guidata (vale a dire lasciata al caso) non permette di cogliere elementi basilari del processo;
2. la mancanza di una serie fissa di indicatori preclude la replica dell'osservazione, che perde, pertanto, il suo valore formativo, non potendo i risultati essere confrontati nel tempo.

La griglia di seguito presentata è stata costruita tenendo in considerazione gli elementi sopracitati ed è stata sperimentata e utilizzata in un percorso di bilinguismo in quattro asili nido con bambini dagli 0 ai 3 anni.

Il progetto è nato dalla collaborazione tra Università di Padova¹ e Spes² e ha visto la realizzazione di un percorso di bilinguismo italiano-inglese in quattro asili nido e due scuole dell'infanzia. Il progetto (attualmente al suo terzo anno di attuazione) prevede: la formazione degli insegnanti sugli aspetti teorico-pratici della glottodidattica per giovanissimi apprendenti di lingua e sulla progettazione del piano didattico; il monitoraggio da parte dei formatori durante l'anno scolastico nelle scuole coinvolte; costanti momenti di restituzione e condivisione con gli insegnanti e il direttivo; incontri informativi con i genitori.

La griglia di osservazione proposta viene presentata nella sua evoluzione, vale a dire nella prima versione utilizzata per un anno e mezzo e nella sua revisione, testata per nove mesi e attualmente in uso.

È indubbiamente interessante notare gli adattamenti apportati alla griglia in seguito alla prima sperimentazione. Il suo utilizzo, difatti, è stato accompagnato da un costante feedback condiviso tra le educatrici e il coordinamento didattico del progetto bilinguismo.

Attraverso conversazioni cliniche con le insegnanti che hanno utilizzato la griglia e costanti momenti di monitoraggio delle attività legate al progetto è stato possibile analizzare i punti di forza e di debolezza della griglia e inserire, inoltre, le voci che si sono rivelate indicative per una maggiore comprensione dello sviluppo del processo di acquisizione dei bambini.

La seconda versione presenta, per cui, un numero maggiore di voci: ciò è dovuto anche al fatto che il progetto, dopo una prima fase di sperimentazione, ha visto un sostanziale sviluppo sia in termini quantitativi che qualitativi, il quale si è tradotto,

1 Responsabili del progetto: Matteo Santipolo e Alberta Novello.

2 Servizi alla Persona Educativi e Speciali, Padova.

nella fasi di valutazione, nella possibilità di osservare un maggior numero di comportamenti da parte dei bambini.

Nell'ultima versione, inoltre, sono state inserite alcune voci che precedentemente erano state annotate solamente nel diario di bordo delle insegnanti, vale a dire quelle riguardanti il grado di interesse e di serenità dei bambini con la nuova lingua. Tale scelta è stata dettata dalla consapevolezza che un approccio naturale che crei un clima positivo e motivante sia di fatto il principio fondante del progetto e si rivela, perciò, basilare osservare sistematicamente queste voci nel bambino.

I diversi tipi e lingue di risposta dei bambini hanno, poi, portato ad aggiungere nuovi indicatori relativi alle risposte, proprio perché aumentando le ore di esposizione alla lingua si è rivelato maggiore il grado di competenza dei bambini, i quali, oltre all'abilità di ricezione, hanno sviluppato (naturalmente tra coloro i quali è già presente il linguaggio parlato) anche l'abilità di produzione orale, addirittura in risposta a domande dell'insegnante.

Per lo stesso motivo è stata aggiunta anche la voce riguardante la produzione di frasi in lingua inglese (mentre nella prima versione l'indicatore riguardava solo le parole).

Su richiesta delle insegnanti il punteggio è stato portato a valori da 1 a 4, in quanto in linea con le altre valutazioni usate dalla scuola e, pertanto, più immediato da utilizzare essendo uniforme al modo di operare dell'Ente.

Per una maggiore chiarezza nella raccolta dei dati, nella scheda vengono indicati gli anni di coinvolgimento del bambino nel progetto e le lingue parlate a casa (voci precedentemente inserite nelle note e nei diari di bordo).

Figura 24.1: Prima versione della griglia.

Griglia 1

Date: _____

Name Age	Identifies when the teacher switches to English	Understands simple instructions with demonstra- tion	Understands simple instructions without demon- stration	Understands classroom language	Repeats words	Says words
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D
	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D	Y N D

Y = yes

N = no

D = has some difficulty

Figura 24.2: Seconda versione della griglia.

Griglia 2

Name: _____ Date of birth: _____ Can speak: YES NO
 Years involved in the project: _____ Languages spoken at home: _____

Date	Identifies when the teacher changes to English	Is not intimidated by the use of English	Pays attention/ is interested and curious	Understands simple instruction with demonstration	Understands simple instruction without demonstration	Responds using gestures	Responds in Italian	Responds in English	Responds in (specify the language)	Repeats words	Uses English words of his/her own accord	Uses English sentences of his/her own accord
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Notes

È utile ricordare che la griglia proposta intende essere uno strumento guida, da cui eventualmente prendere spunto, essendo pensata per un contesto specifico; tale principio è, in generale, valido per tutte le tipologie di griglie e/o strumenti di valutazione, i quali difficilmente possono essere riutilizzati senza un adattamento, proprio perché costruiti all'interno di una pianificazione didattica ben definita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGLIOTTI S., FABBRO F., 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- BALBONI P. E., 1996, *Bilinguismo e mente umana. Insegnamento della lingua e sviluppo cognitivo*, in «Educazione Permanente», n. 3-4.
- BALBONI P. E., 1996, *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- GULLBERG M., INDEFREY P., 2006, *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, London, Blackwell.
- NOVELLO A., 2014, *Valutare le lingue straniere a scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- NOVELLO A., 2009, *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2012, *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce, Pensa Multimedia.
- TAYLOR L., WEIR C. J., 2008, *Multilingualism and Assessment: Achieving Transparency, Assuring Quality, Sustaining Diversity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TORRESAN P., 2013, *Educazione plurilingue in età precoce. Intervista a Simona Montanari*, in «Bollettino Itals», n. 50.

CAPITOLO 25

Metafore glottodidattiche. Rendere accessibili concetti glottodidattici complessi attraverso l'impiego di immagini chiarificatrici. La lezione di Paolo

Matteo Santipolo
(Università di Padova)

«Un maestro, se è un maestro, deve assegnare un compito che sia sufficientemente complesso da non aver lui già la soluzione ma anche sufficientemente semplice da non portare l'allievo in un vicolo cieco. Un maestro crea e indica spazi di autonomia per l'allievo»

Andrea Moro, *Il segreto di Pietramala*, 2018

È un fatto ormai assodato e condiviso che la maggiore efficacia dell'azione didattica (descrivibile come la trasformazione di un *input* in un *intake*) passi inevitabilmente attraverso il coinvolgimento affettivo, emotivo ed emozionale dell'apprendente. Ciò a prescindere dalla disciplina che si sta insegnando, dai suoi contenuti e dall'età dei destinatari. Se questa lezione appare ormai in gran parte acquisita nell'ambito della didattica e della pedagogia per gli apprendenti più giovani (tipicamente dal nido alla scuola primaria), essa stenta invece tuttora troppo spesso a essere recepita quando gli apprendenti siano adolescenti o, peggio ancora, (giovani) adulti. In particolare, nel contesto universitario impera, ahimè, ancora di frequente, la convinzione che il valore scientifico di ciò che si insegna sia direttamente proporzionale al grado di «seriosità» della lezione, generalmente impostata sul modello *ex cathedra*, in cui il docente tiene di fatto in scarsa considerazione il proprio pubblico (visto come composto da bicchieri vuoti da riempire di contenuti e nozioni), soprattutto quando questo sia assai numeroso. Fatte salve le specificità di ciascuna disciplina, va comunque sottolineato come il concetto di «seriosità» sia ben diverso da quello di «serietà» (intesa come rigore scientifico, tanto sul piano terminologico che metodologico) e come sia semmai molto più affine a quello di «noia». In ambito glottodidattico, da Titone in poi (cfr. Balboni, 2015⁴, p. 44) è noto che la noia costituisce l'opposto del piacere e che questo rappresenta invece (a proposito di metafore!) la principale «benzina» motivazionale necessaria in tutti i processi di acquisizione, guidata o spontanea che sia.

Altro limite della didattica universitaria è spesso la sua «distanza», almeno percepita, dal mondo reale: l'astrazione dal particolare, che pure può essere necessaria per arrivare alla formulazione di modelli e teorie generali (ma non generalisti), non

dovrebbe mai sconfinare nel mero astrattismo fine a sé stesso. Ciò soprattutto quando la disciplina che si insegna abbia, direi quasi epistemologicamente, per proprio fine ultimo lo studio e l'intervento sull'uomo come appunto la glottodidattica, anche per evidenti ragioni etiche (cfr. Balboni, 2011).

Sono forse state proprio queste le prime grandi «lezioni» che ho ricevuto da Paolo, nell'oramai lontano 1991. Frequentavo allora il secondo anno del corso di laurea in lingue e letterature straniere presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e il corso di didattica delle lingue moderne¹, tenuto per supplenza da un allora «ignoto» ricercatore di nome Paolo Balboni («ignoto» rispetto al titolare dell'insegnamento, un «certo» Giovanni Freddi, sul cui manuale *English 80*, scritto a quattro mani con Gilberto Zani, avevo, peraltro, studiato inglese alla scuola media), lo avevo scelto nella prospettiva che «da grande» avrei voluto fare il professore universitario e che quindi mi sarebbe sicuramente stato utile.

Ricordo fin dalle prime ore del corso di Paolo la sua competenza, il suo carisma, ma forse soprattutto la sua chiarezza e l'enorme capacità di coinvolgere noi studenti: aspetti che trovavano una spiegazione nella passione che metteva in tutto ciò che diceva e insegnava (aspetti che conserva oggi ancora perfettamente immutati a distanza di quasi trent'anni!). Mi colpì l'abilità di rendere accessibili, trasparenti, direi quasi quotidiani, concetti per me allora totalmente nuovi e, obiettivamente, tutt'altro che scontati o banali. Per farlo Paolo ricorreva spesso non solo ad aneddoti ed esperienze personali pertinenti all'oggetto in questione della lezione, ma pure a metafore la cui efficacia aiutava a fissare anche i concetti più ostici e complessi. Tra le molte, probabilmente grazie a un proustiano sapore di *madeleine* che suscitava in me, mi impressionò per la sua genialità, il paragonare il processo di acquisizione linguistica ai Lego: dalla motivazione legata al piacere pregustato del gioco fino alla scoperta del funzionamento delle pressoché infinite possibilità di ricombinazione creativa, pur vincolate da regole precise di quei mattoncini, metafora perfetta della logica della costruzione della competenza linguistica.

Memore dell'entusiasmo con cui vissi questa strategia didattica, una volta passato dall'altra parte della cattedra (si fa per dire, dato che preferisco comunque interagire coi miei studenti standole davanti piuttosto che dietro! Paolo docet...), decisi che me ne sarei avvalso anch'io. È così che nel corso degli anni ho sviluppato alcune metafore che impiego sistematicamente nei miei corsi per presentare alcuni concetti linguistici e glottodidattici. Qui di seguito le illustrerò brevemente.

1 Il corso di glottodidattica si teneva allora presso la sede di Ca' Garzoni, per accedere alla quale il sistema più rapido e decisamente suggestivo era attraversare in gondola (al costo di 500 lire!) il Canal Grande!

25.1 Metafore glottodidattiche

L'aneddoto: ovvero la gruccia concettuale

Forse proprio per la natura stessa di ciò che insegna la glottodidattica sono fermamente convinto che portare in classe le proprie esperienze che riguardano l'acquisizione linguistica, anche in forma aneddottica, purché ovviamente pertinenti all'argomento che si sta trattando, costituisca un valido ed efficace stratagemma per la memorizzazione. L'aneddoto diventa così una vera e propria «gruccia» su cui lo studente ha modo di «appendere» il concetto in questione. Inoltre, valore aggiunto dell'aneddoto è l'«umanizzazione» del docente agli occhi degli studenti che in questo modo vedono un po' ridotta la distanza che anche involontariamente talvolta li separa da lui.

L'insegnante-cecchino da luna park: la mitragliatrice garanzia di successo metodologico

La corrispondenza tra le scelte metodologiche che l'insegnante di lingua attua in classe e lo stile di apprendimento e l'intelligenza prevalente dei propri allievi, così come spiegate dalla Teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993) e in chiave glottodidattica da Torresan (1999), trovano una facile, per quanto solo apparentemente cruenta, illustrazione attraverso la metafora della mitragliatrice al luna park. Il riferimento è al gioco del tiro a segno, quello, per intenderci, in cui in base al numero di birilli che si riescono a centrare, si vince un premio – di cui l'enorme peluche è il più classico – di valore proporzionale. Se anziché con un fucile ad aria compressa (spesso con il mirino mal calibrato...) si potesse tentare la fortuna con una mitragliatrice, la certezza del successo sarebbe garantita. Allo stesso modo, l'insegnante che decida di impiegare una sola metodologia, un solo approccio o una sola tipologia di tecniche glottodidattiche avrà la garanzia di successo solo con quegli studenti il cui stile di apprendimento coincide con le scelte del docente. Ma neanche a loro l'insegnante starà, a ben guardare, facendo un buon servizio, in quanto non gli consentirà di potenziare altre opzioni rispetto a quelle istintivamente privilegiate. L'alternanza metodologica, di approcci, di tecniche, pur su una base umanistico-affettiva e comunicativa, potrà garantire invece che tutti gli studenti abbiano da un lato modo di esprimersi al massimo del loro potenziale e dall'altro la possibilità di migliorare anche sugli stili di apprendimento e le tipologie di intelligenze che sono loro meno congeniali.

L'insegnante è un sarto, la lingua una stoffa: il Bespoke Language Teaching Approach

Per molti aspetti legata alla metafora precedente, è quella dell'insegnante-sarto e della lingua (intesa come competenza comunicativa) stoffa. Si tratta del cosiddetto

Bespoke Language Teaching Approach (Santipolo, 2017). L'idea di fondo è che la costruzione di un corso di lingua debba tener conto di almeno due variabili:

- a. l'allievo (in particolare da un lato delle sue caretistiche «innate» – intelligenze multiple, stili di apprendimento; dall'altro dei suoi bisogni comunicativi presenti o futuri);
- b. l'utilità e l'usabilità della lingua che si insegna (Santipolo, 2008).

Un approccio così concepito, evidentemente su una base umanistico-affettiva e comunicativa, assume l'aspetto di una didattica «sartoriale» che, nella metafora, cuce addosso agli allievi la stoffa (lingua) prescelta garantendo la sua massima vestibilità e comodità. Ovviamente premessa sarà, sempre metaforicamente, quella del «prendere le misure» dei propri allievi, vale a dire fare un'attenta analisi dei loro bisogni e delle loro caratteristiche. Appunto un po' come acquistare un abito in un grande magazzino (equivalente al corso «predigerito» secondo un curriculum e un sillabo standardizzato), piuttosto che farselo fare su misura da un sarto: il costo del primo (in termini di tempo ed energia necessari al docente) è sicuramente inferiore a quello del secondo, ma altrettanto inferiore sarà il grado di soddisfazione dell'allievo e, verosimilmente, la reale competenza acquisita.

L'albero, le foglie e la lingua: ossia il LAD

Nessun processo di acquisizione linguistica potrebbe avere luogo se l'essere umano non fosse predisposto geneticamente a ciò. Il sistema che presiede allo scopo si definisce *Language Acquisition Device* (*Ipotesi del LAD* di Noam Chomsky, 1965). Per spiegarne il funzionamento faccio ricorso alla cosiddetta *metafora dell'albero* (Santipolo, 2012): al momento della nascita di un bambino tutte le foglie dell'albero di cui è provvisto e che rappresenta il LAD sono rigogliose. A mano a mano che apprende quella che sta diventando la sua lingua materna, «disattiverà», per così dire, in qualche misura le foglie che non corrispondono a strutture presenti nella sua L1 *in fieri*. Quando poi, più avanti, si dovesse accostare all'acquisizione di un'altra o di altre lingue sarà necessario che riattivi le «foglie» (parzialmente) atrofizzate corrispondenti a strutture presenti nelle nuove lingue ma non nella sua L1. Ecco perché, metaforicamente parlando, quanto prima avviene questa riattivazione tanto meno faticoso è il processo di acquisizione delle lingue straniere. Ecco anche perché i bilingui sono facilitati nell'acquisizione di ulteriori idiomi: il numero di «foglie» che hanno conservate attive fin da subito è superiore rispetto a quello dei monolingui.

Borse e scale: lo shopping (mono- o pluri-)linguistico

Tra i pregiudizi più comuni relativi al bilinguismo precoce vi è quello che il bambino bilingue cominci a parlare più tardi. Premesso che questo dato non è universalmente

dimostrato né condiviso² dalla comunità scientifica, anche se così fosse, la spiegazione sarebbe molto semplice e una metafora può aiutare a comprenderla. Basti immaginare di essere andati a fare shopping e di trovarsi con molte borse al piano terra e doverle portare al quinto piano di un palazzo senza ascensore. È evidente che chi porterà una sola borsa per volta ci metterà molto di meno e farà molta meno fatica di chi invece deciderà di portarle tutte insieme. Giunti in cima tuttavia, mentre chi avrà portato tutte le borse le avrà immediatamente a propria disposizione, chi ne avrà portata una sola sarà costretto a scendere a recuperare le altre, con tempi e rischi (nel frattempo le borse potrebbero essere state rubate) in ultima analisi molto superiori. Ogni borsa equivale a una lingua.

Armadi e cassetti: le lingue in ordine

Fabbro (1996, 2004) illustra come e dove si collochino le lingue dal punto di vista neurolinguistico nel cervello di un bilingue e in quello di un monolingue. L'idea è che nel bilingue precoce³ le due (o più) lingue siano tutte collocate all'interno di uno stesso armadio e con le diverse strutture trasversalmente negli stessi cassetti, mentre nel monolingue che impari una seconda o una terza lingua in età postadolescenziale le lingue si collocheranno in armadi (ossia zone del cervello) diverse. Il loro recupero sarà quindi necessariamente più dispersivo e complesso e i risultati chiaramente meno soddisfacenti. Sarebbe come avere un unico armadio «quattro stagioni» in un'unica stanza della casa, o averne due o più posti in stanze diverse.

L'inglese lingua globale: un'Idra policefala

È noto che nella mitologia classica l'Idra di Lerna viene descritta come un grande serpente marino dotato di nove teste, di cui quella centrale è immortale. La policefalia del serpente ben si presta a rappresentare metaforicamente lo status attuale dell'inglese lingua globale. Esso infatti, a partire da un nucleo storico perlopiù rappresentato dallo *Standard British English* e dal *General American*, ha oggi sviluppato una serie pressochè infinita di varietà native, seconde e straniere (secondo la tripartizione proposta da Kachru, 1985, 1986), con caratteristiche specifiche e autonome, tanto sul piano strettamente linguistico che culturale, con tutte le relative conseguenze che ne derivano sul piano della didattica dell'inglese come lingua franca (Santipolo, 2009, 2012, 2016, 2017).

2 «[...] whether a child acquires only one language and becomes monolingual or acquires two languages and become bilingual, the rate and pattern of language development are the same. The first words are spoken at the same time in both monolingual and bilingual children [...]» (Grosjean, 1982, p. 181).

3 Cioè, con un po' di approssimazione, chi ha appreso le lingue che conosce in modo spontaneo e prima dell'adolescenza.

Il vaccino allo stereotipo (inter)culturale: cellule staminali e sociotipi

Tra i concetti che spesso risultano di difficile comprensione per molti studenti c'è senza dubbio quello di sociotipo e la sua relazione con lo stereotipo (Serragiotto, 2000). Premesso che entrambi hanno a che fare con i concetti di natura e cultura, la metafora per illustrarli consiste nell'associare l'idea di sociotipo a quella, ormai ben sdogata anche al di fuori del mondo della genetica, di cellula staminale, mentre lo stereotipo, in qualche modo, corrisponde alla cellula «specializzata». Nel momento in cui si osserva una cultura diversa dalla propria il rischio è quello applicare a tale realtà i propri modelli socioculturali e la *Weltanschauung* con la conseguente formazione di stereotipi. È invece necessario, per così dire, risalire «a monte», fino alla primordiale cellula staminale che sta dietro al fenomeno culturale oggetto di osservazione. In questo modo si può comprendere come uno stesso bisogno di natura possa trovare risposte anche antitetiche nelle diverse culture.

Tutto questo sta alla base della comunicazione interculturale (cfr. Balboni, Caon, 2015). Non seguire questo percorso corrisponde, per usare un'altra metafora nello stesso ambito, a far passare attraverso il foro a forma di triangolo il mattoncino a forma di cilindro, nei classici cubi che si danno ai bambini nella prima infanzia.

25.2 Gli studenti, le loro «metafore» involontarie e altre amenità

Anche gli studenti, specie in sede d'esame, riescono talvolta a produrre, perlopiù involontariamente, metafore e altre amenità, anche esilaranti. Eccone, a guisa di conclusione ludica di questo breve divertissement, una miscellanea delle più originali, simpatiche ed efficaci.

Il LED che si illumina

Nel paragrafo precedente ho già descritto quale metafora si possa utilizzare per spiegare il funzionamento del LAD. Che poi questo quando si attiva arrivi addirittura a dare segnali visibili dall'esterno in modo inequivocabile era notizia di cui, lo confesso, non ero a conoscenza.

Così nel correggere un compito scritto in cui l'acronimo (mai sciolto né spiegato nella prova) era diventato LED, inevitabile la mia domanda all'autrice al momento della visione dei risultati: «Ma secondo lei quando si attiva, si illumina anche?».

Sono ancora in fibrillante attesa di una risposta.

Competenza glottopatetica

Che il livello di competenza linguistica e comunicativa nelle lingue straniere sia in Italia in media piuttosto basso è purtroppo un fatto noto, ma mai mi sarei aspettato di sentirlo definire «patetico» proprio durante un esame di glottodidattica. Eppure la

competenza glottomatetica che Balboni (1999, pp. 47-48) definisce come

[...] il termine classico per indicare concetti quali «autonomia dell'apprendimento» oppure «imparare ad imparare», [...]. La competenza glottomatetica permette all'allievo due operazioni, una sincronica attraverso il meccanismo del transfer [...], per cui utilizza per una disciplina conoscenze o abilità di acquisizione che ha fatto proprie in altre discipline, e una diacronica, per cui il fatto di aver studiato una lingua insegna a proseguire per tutta la vita sia nel perfezionamento di quella lingua sia nell'acquisizione più agevole di altre lingue.

durante un esame orale è diventata *glottopatetica* (sic!), con buona pace non solo del significato delle parole, ma pure, e forse a ben guardare in modo più grave, delle prospettive di miglioramento del penoso stato attuale di conoscenza delle lingue straniere in questo paese⁴.

Livello sogliola

Data la sua reale «sottigliezza» di competenze previste, l'assonanza tra il magro pesce e il livello di sopravvivenza linguistica, oggi assimilabile al B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Quartapelle, Bertocchi, 2002), ma già ipotizzato a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso (cfr. Galli, De' Paratesi, 1981), non pare dopotutto un lapsus così inopportuno!

La funzione fatica

Evidentemente preparatosi solo su appunti avuti da altri, uno studente a cui avevo chiesto di parlarmi dello Schema della comunicazione di Roman Jakobson (Jakobson, 1989³, pp. 181-196), giunto al punto di illustrare la funzione relativa al contatto, pur spiegandola correttamente, la definisce funzione «fatica». Al che gli faccio presente che semmai si tratta di «fàtica». A quel punto, con notevole acume, intelligenza e prontezza di spirito lo studente mi fa osservare: «Ma professore, ha presente quanta fatica si fa a parlare al cellulare quando c'è poco campo e cade continuamente la linea?!?» Chapeau!

La metafora dell'ice-cream

Forse il caldo torrido di un'affollata aula senz'aria condizionata nel mese di luglio, il bisogno di rinfrescarsi, la tensione da interrogazione o ancora comunque la presen-

4 In base ai risultati della settima edizione del rapporto internazionale sulla competenza dell'inglese nel mondo EF EPI 2017 (<https://www.ef-italia.it/epi/>), l'Italia occupa il 33° (su 80 Paesi in tutto il mondo in cui la lingua ufficiale non è l'inglese) nella classifica che misura il livello di conoscenza della lingua tra la popolazione adulta. In Europa l'Italia si colloca al 23° posto su 27 Paesi, con un livello medio di competenza e un punteggio EF EPI pari a 54,19. Al primo posto, in Europa e nel mondo, l'Olanda con un punteggio pari a 71,45. In Europa, nell'ordine, solo Russia, Ucraina, Turchia e Azerbaigian fanno peggio dell'Italia (<https://www.ef-italia.it/epi/regions/europe/>).

za del ghiaccio nel termine pur in una variante differente, hanno giocato un brutto scherzo a una studentessa che nello spiegarmi la Teoria dell'interdipendenza linguistica (Cummins, 1979, 1981), ha accennato alla «nota» metafora dell'*ice-cream* (anziché dell'*iceberg*)... Per quanto l'idea in quel contesto fosse stimolante, la mancanza di ulteriori approfondimenti mi ha fatto concludere che non si trattava di un semplice lapsus.

L'inglese e le sue varietà (e)rotiche

Ma forse il *qui pro quo* più succulento travalica i confini della glottodidattica: durante un esame orale di sociolinguistica inglese, per agevolare una studentessa che era in forte difficoltà, le chiesi di farmi un esempio di qualche varietà rotica (cfr. Santipolo, 2006), tema che trattavo tra i primi e ampiamente a lezione e che davo per scontato non potesse costituire in alcun modo un problema. Dopo qualche istante di esitazione ed evidente imbarazzo, accompagnato da un rossore quasi abbagliante, la studentessa, passando dall'inglese (lingua in cui si svolgeva la prova) all'italiano, con tono sommesso mi domanda: «Ma professore, qui?!? Adesso?!?» Confesso che mi ci volle non poca fantasia per capire cosa intendesse la malcapitata e in cosa consistesse il *misundertanding*... Per la cronaca: non superò l'esame e non si ripresentò mai più. Non oso immaginare cosa potrà avere raccontato in giro sul mio conto...

Ammetto che molte di queste amenità fanno oggi parte del mio repertorio di docente universitario, non tanto per prendermi gioco di chi le ha prodotte per via del poco studio o del molto stress, quanto perché ne aspiro a cogliere il potenziale didattico e l'utilità per aiutare a spiegare o fissare un concetto. Sorridere anche durante un corso accademico, in qualche modo divertirsi, lungi dallo svilire o sminuire il ruolo del professore universitario o, peggio, dei contenuti disciplinari, non può che favorire il coinvolgimento e quindi l'apprendimento. Degli innumerevoli insegnamenti che Paolo mi ha regalato, forse questo è il più prezioso. Un vero e proprio *modus docendi* che cerco (spero) di trasmettere anch'io ai miei allievi. La lezione di Paolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
 BALBONI P. E., 2011, *La ricerca del bene e del vero nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
 BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.

- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- CHOMSKY N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA., MIT Press.
- CUMMINS J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, in «Review of Educational Research», 49, pp. 222-251.
- CUMMINS J., 1981, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, pp. 3-49.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- GALLI DE' PARATESI N., 1981, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.
- GROSJEAN F., 1982, *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- JAKOBSON R., 1989, *Saggi di linguistica generale*, Bologna, Feltrinelli.
- KACHRU B. B., 1985, *Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*, in Quirk R. and Widdowson H. (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and the Literature*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 11-30.
- KACHRU B. B., 1986, *The Alchemy of English: The Spread, Function, and Models in Non-Native English*, Oxford, Oxford University Press.
- QUARTAPELLE F., BERTOCCHI D. (a cura di), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- SANTIPOLO M., 2006, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.
- SANTIPOLO M., 2008, *L'«usabilità» sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2*, in Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 147-162.
- SANTIPOLO M., 2009, *World Englishes and the teaching model matter*, in Analele Universității «Stefan Cel Mare din Suceava», *Seria Științe ale Educației*, Tomul VI, Editura Universității din Suceava, pp. 692-702.
- SANTIPOLO M., 2012, *Introduzione. La lingua inglese oggi*, in Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 13-38.
- SANTIPOLO M., 2016, *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello*, in Melero C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 177-191.
- SANTIPOLO M., 2017, *Bespoke Language Teaching (BLT): A proposal for a theoretical framework. The case of EFL/ELF for Italians*, in «Multilingual Practices and their Pedagogical Implications in a Globalised World, Special Issue of Studies in the Second Language Learning and Teaching Journal», Vo. 7 No. 2 June, pp. 233-249.
- SERRAGIOTTO G., 2000, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*, in Dolci R., Celen-tin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 110-115.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.

CAPITOLO 26

Fattori che compromettono la validità di una prova di comprensione

Paolo Torresan

(Universidade Federal Fluminense, Brasile)

Redigere una prova di comprensione è un compito complesso, con diverse sfaccettature (*cum plex*, dalle molte pieghe). Lo sguardo dell'*item writer* deve dirigersi allo stesso tempo in più direzioni:

- il *format* (la tecnica adottata);
- il testo (audio, scritto o multimediale);
- l'*item* o gli *item* (gli «elementi» minimi della prova, che possono essere costituiti da domande, da spazi da completare, da frasi da abbinare ecc.).

Le prime due dimensioni – il *format* e il testo – sono intimamente connesse, al punto che l'esperienza induce a scegliere testo e *format* insieme (un testo scarso di informazioni, per esempio, «respinge» una tecnica di discriminazione, come il quesito a scelta multipla, la quale di per sé si accompagna a testi informativamente densi, così come, d'altro canto, a un testo privo di una rigorosa architettura non può applicarsi una griglia).

L'attenzione di colui che compone una prova, nel procedere lungo le tre direttrici, opera un costante monitoraggio, al fine di evitare che si diano *bias*, ovvero fonti di errore, dalle quali può dipendere una distorsione del giudizio.

In questa sede condividiamo una rassegna di fonti invalidanti, apponendovi il nome di *fattori*. Daremo a ciascuno di essi una rapida descrizione, riferendolo all'ambito che gli pertiene: il *format* (cfr. 26.1), il testo (cfr. 26.2) o gli *item* (cfr. 26.3).

Pochi tra questi fattori godono di una terminologia consolidata; pertanto, il più delle volte ci serviamo di un termine da noi adottato, contrassegnato da un asterisco (a volte affianchiamo pure un termine nuovo a un termine consolidato, nell'intenzione di garantire al concetto una più immediata fruibilità).

La bibliografia di riferimento è ampia; diamo menzione, in questa sede, al testo che, prima di altri, ha affrontato la questione (in seno alla valutazione linguistica): Alderson, Clapham, Wall, 1995. Altri saggi che entrano nello specifico di singoli fattori vengono mano a mano menzionati.

La mappa che ne risulta, costituita da 41 voci, fornisce un orientamento a chiunque si occupi di testing linguistico ed è da leggersi in continuità con i prospetti offerti, nell'ambito dell'italiano, in Novello, 2015 e in Serragiotto, 2016.

26.1 Fattori invalidanti relativi al *format*

In merito al *format*, evidenziamo i seguenti fattori:

- a. *Sottorappresentazione (del costruito)*. Il compito restituisce un'immagine parziale e incompleta dell'abilità/competenza che si intende misurare (si immagini una prova che mira a valutare l'abilità di scrittura attraverso un'esercitazione volta a far coniugare i verbi; cfr. McNamara, 2000).
- b. *Variabile esterna (o fattore contaminazione*)*. Il giudizio è inficiato da componenti estranee all'abilità/competenza di riferimento (ciò si verifica, per esempio, nel caso di un test poco familiare agli studenti, o con un test tale da implicare competenze di altro genere rispetto a quelle dichiarate, com'è il caso dello scrivere sotto dettatura, impiegato come strumento di valutazione della comprensione orale; cfr. Balboni, 2012³).
- c. *Oscurità**. La consegna è poco chiara o imprecisa; oppure il *layout* (per la lettura) o l'*edit* (per l'ascolto) ostacolano la fruizione del testo.

26.2 Fattori invalidanti relativi ai testi

In merito ai testi, evidenziamo i seguenti fattori:

- a. *Smottamento**. Il testo di riferimento presenta problemi di coesione e/o coerenza (cfr. Kintsch, Yarbrough, 1982), eventualmente anche a seguito di interventi da parte di chi ha confezionato la prova.
- b. *Nebbia**. Il contenuto del testo di riferimento è vago, ambiguo, impreciso o con implicati oscuri.
- c. *Complicazione**. Vale per una prova di livello basso (\leq B1): vi è un numero eccessivo di dettagli e sottodettagli, che possono disorientare il candidato.
- d. *Disturbo**. Vale per un brano audio: il sonoro è di pessima qualità (per via di un effetto-rimbombo, di riverberi metallici della voce, di elisioni che sfiderebbero la comprensione di un nativo, di rumori di sottofondo ecc.; cfr. Green, 2017).
- e. *Artificio**. Il testo, creato *ad hoc*, presenta passaggi poco plausibili o falsi

pragmatici.

- f. *Sottocalibrazione** (del testo). Il testo è troppo facile per il campione di riferimento.
- g. *Sovracalibrazione** (del testo). Il testo è troppo difficile per il campione di riferimento.
- h. *Choc**. Il testo tratta temi che possono urtare la sensibilità del candidato (guerra, religione, violenza ecc.).
- i. *Noia**. Il testo risulta di scarso interesse da parte del candidato.
- j. *Riuso* (o *link esterno** o *intertesto**). Il testo fa riferimento a fonti esterne a cui il candidato non ha accesso (non si tratta tanto di semplici citazioni, quanto di questioni l'ignoranza delle quali risulta esiziale ai fini dell'espletamento del compito).

26.3 Fattori invalidanti relativi agli *item*

In merito agli *item*, evidenziamo i seguenti fattori:

- a. *Sottocalibrazione** (dell'*item*). L'*item* è troppo facile per il campione di riferimento (è eseguibile anche da uno studente di competenza inferiore).
- b. *Sovracalibrazione** (dell'*item*). L'*item* è troppo difficile per il campione di riferimento (è eseguibile solo da un candidato di competenza superiore).
- c. *Nodo**. L'*item* è costruito su passaggi di difficile interpretazione (es. atteggiamenti; implicite culturali ecc.).
- d. *Gradino**. Laddove l'*item* si costituisca di due sintagmi (es. in un quesito a scelta multipla, la combinazione *stem* + opzione), si ravvisano problemi sintattico-semantici interni all'enunciato.
- e. *Anticipazione** (o *predittività*). La risposta è evidente di per sé o per come è costruito l'*item* (per esempio, in un esercizio di discriminazione i distrattori appaiono immediatamente falsi, di per sé) o per via di rimandi ad altri *item* (interdipendenza tra gli *item*).
- f. *Opposizione**. In un esercizio di discriminazione, due opzioni sono contraddittorie tra loro (se una è vera l'altra è falsa; nel caso di tre opzioni, la terza può costituire un «terzo scomodo» e venire immediatamente scartata).
- g. *Replica**. In un esercizio di discriminazione, due opzioni sono equivalenti; vogliono dire, cioè, la stessa cosa.
- h. *Spia**. In un esercizio di discriminazione, ci sono elementi linguistici in virtù dei quali un'opzione si distacca dalle altre (es. avverbi dal valore esclusivo/limitativo: «solo», «prevalentemente» ecc.)
- i. *E.T.** (o *extratesto**). In un esercizio di discriminazione, un distrattore

veicola un'informazione avulsa dal testo, e ciò può confondere il candidato (il distrattore, piuttosto, va ancorato a una parte del testo, smentendola, cfr. Schedl, Malloy, 2014).

- j. *Contro-intuizione**. In un esercizio di discriminazione, si danno distrattori falsi, stando al testo, ma veri nella realtà delle cose (cfr. Cangelosi, 1990³).
- k. *Riconoscimento*. Si dà una condivisione di segmenti lessicali tra opzione e testo (ciò, in genere, contribuisce alla *sottocalibrazione* dell'*item*). Si consiglia, alternativamente, il ricorso costante alla parafrasi, all'uso ragionato di sinonimi ecc.
- l. *Distacco**. In un esercizio di discriminazione, la chiave è l'opzione più elaborata e più lunga.
- m. *Resistenza**. Il candidato ha difficoltà a comprendere gli *item* (concettosi o oscuri).
- n. *Trappola**. Si dà un *item* relativamente difficile all'interno di una batteria di *item* moderatamente facili (ciò ne aumenta considerevolmente la difficoltà; cfr. Torresan, 2017).
- o. *Convergenza**. Due *item* si riferiscono alla stessa informazione (si penalizza, così, due volte lo studente che non comprende il passaggio relativo o, viceversa, si premia due volte colui che lo comprende).
- p. *Disallineamento**. Gli *item* non riflettono la progressione delle informazioni-target (il peso di tale fattore può essere ridotto se si tratta di brani scritti e se gli allievi sono già allenati a svolgere esercizi di questo tipo; altrimenti, in un test di ascolto, gli effetti di tale fattore risultano devastanti).
- q. *Ritardo**. Vale per un esercizio di ascolto: *item* troppo estesi trattengono a lungo il candidato, in fase di lettura, impedendogli di stare al passo con l'audio.
- r. *Contorsione**. L'*item* è espresso mediante negazioni, dando origine, potenzialmente, a cortocircuiti nella logica di chi legge (cfr. Haladyna *et al.*, 2002).
- s. *Ridondanza**. Il nucleo informativo cui si riferisce l'*item* è replicato in passaggi successivi (a maggiore facilitazione del compito).
- t. *Pressione**. Vale per l'ascolto: più *item* insistono su diversi aspetti di un medesimo nucleo informativo breve (lo studente non ha tempo di concentrarsi sul secondo *item*, poiché ancora impegnato nella risoluzione del primo).
- u. *Sandwich**. Vale per l'ascolto: la risposta a un'*item* è contenuta all'interno del nucleo informativo cui si riferisce un altro *item* (cfr. Torresan, 2015).
- v. *Distanza**. Vale per l'ascolto: una pausa troppo lunga tra le informazioni-target può indurre l'ascoltatore a sentirsi smarrito e a temere che la risposta all'*item* (su cui si sta concentrando) sia stata fornita proprio durante quell'intervallo (ha paura di essersi perso qualcosa).
- w. *Tempestività**. Vale per l'ascolto: l'*item* iniziale si riferisce a un'informazione presente nei primissimi secondi del testo (il candidato non ha il tempo sufficiente per formarsi un'idea di quale sia il contesto all'interno del quale

avviene la situazione comunicativa).

- x. *Interruzione**. Vale per l'ascolto: l'item finale si riferisce a un'informazione presente negli ultimi secondi del brano (e, come tale, essa può sfuggire al candidato).
- y. *Assenza**. Non esiste una chiave vera e propria.
- z. *Sdoppiamento**. Esiste una doppia chiave (un distrattore ha in realtà la valenza di una chiave).
- aa. *Approssimazione**. La chiave non coincide perfettamente con il contenuto dell'informazione-target.
- bb. *Scambio**. La chiave pensata da chi ha confezionato la prova non funziona, ma in compenso un distrattore vale come chiave.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALDERSON J. C., CLAPHAM C., WALL D., 1995, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALBONI P.E., 2012³, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- CANGELOSI J. S., 1990³, *Designing Tests for Evaluating Student Achievement*. White Plains, NY., Longman.
- GREEN R., 2017, *Designing Listening Tests*, London, Palgrave.
- HALADYNA T. M., DOWNING S. M., RODRIGUEZ M. C., 2002, *A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment*, in «Applied Measurement in Education», n. 15, pp. 309-334.
- KINTSCH W., YARBROUGH J. C., 1982, *Role of rhetorical structure in text comprehension*, in «Journal of Educational Psychology», n. 76, pp. 828-834.
- McNAMARA T., 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- NOVELLO A., 2015, *Testare l'ascolto: l'abilità e linee guida per la costruzione di item*, in «Officina.it», n. 25.
- SCHEDL M., MALLOY J., 2014, *Writing items and tasks*, in Kunnan A. J. (ed.), *The Companion to Language Assessment*, Hoboken, NJ., John Wiley and Sons, pp. 1-18.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher.
- TORRESAN P., 2015, *Item analysis di prove di ascolto a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS*, in «Signum. Estudos da Linguagem», n. 18, pp. 449-484.
- TORRESAN P., 2017, *Osservazioni su una prova di lettura per studenti cinesi allestita dal centro CILS*, in «Revista do GEL», n. 14, pp. 198-224.

PARTE 4

Comunicazione interculturale

CAPITOLO 27

Bilinguismo: identità aperte a mondi possibili

Benedetta Baldi, Leonardo M. Savoia
(Università di Firenze)

27.1 Introduzione

La diversità linguistica infrange l'ordine del pensiero e della società e rende chiaro che le identità come appartenenze dottrinarie e univoche rispondono a interessi lontani da quelli della persona. La diversità linguistica al contrario riproduce la reale complessità delle relazioni umane e la loro indeterminatezza e può essere vista come manifestazione di una diversità cognitiva dotata di valore intrinseco e come espressione di un diritto di eguaglianza e di libertà personale (Baldi, 2007). In questa prospettiva, l'educazione al multilinguismo e il riconoscimento dei diritti linguistici hanno un ruolo fondamentale nel quadro della tutela dei diritti di libertà. In particolare, le politiche di tutela e promozione di lingue minoritarie – o comunque di limitata diffusione – rappresentano una risposta alla pressione delle grandi lingue veicolari, come l'inglese, e degli interessi economici e politici a esse sottesi. In questa direzione, e nel quadro di un'educazione linguistica democratica, quanto più la scuola potrà rendere effettiva un'offerta didattica ricca e differenziata, tanto più il «monolinguisimo» delle grandi reti di comunicazione sarà automaticamente indebolito. In questa direzione si muove anche la politica linguistica promossa dall'Unione Europea (cfr. Chini e Bosisio, 2014), nello specifico con la Comunicazione della Commissione Europea sul multilinguismo, nella quale il bi(/multi)linguismo è collegato a una cultura più aperta e tollerante e alla valorizzazione delle nostre capacità cognitive (cfr. Balboni, 2002).

27.2 Il bilinguismo in una prospettiva sociolinguistica

La prospettiva sociolinguistica (Hymes, 1974; Fishman, 1975; Romaine, 2000a e b) e in generale gli studi sul bilinguismo (Bee Chin, Wigglesworth, 2007) ricordano che la maggior parte delle persone nasce e vive in ambienti bilingui. Nonostante ciò, il bilinguismo ha rappresentato, almeno a partire dall'affermarsi degli stati nazionali, una questione a parte, un problema con implicazioni socio-culturali, identitarie,

pedagogiche e politiche. Il bilinguismo porta quindi a una ricchezza problematica per molte società e culture, che è stata associata a una letteratura psicolinguistica che per decenni ha visto nel bilinguismo un danno alle abilità cognitive del parlante, bambino o adulto, nel senso che la conoscenza linguistica di ciascuna lingua, L1 e L2, si indebolisce a favore dell'altra. Tuttavia le ricerche degli ultimi decenni hanno messo in luce il fatto che conoscere più lingue è un vantaggio per la persona, se non altro perché è una forma di conoscenza più ricca:

Over the years, research has evolved from a predominantly pessimistic view of bilingualism to one of optimism as the beneficial effects of bilingualism on both the social and the cognitive abilities of bilinguals have become more widely documented (Bee Chin, Wigglesworth, 2007, p. 53).

È almeno da Peal e Lambert (1962) che ai bilingui viene riconosciuto un insieme di vantaggi nei compiti che richiedono una riorganizzazione mentale e «flessibilità cognitiva». In realtà, qualsiasi processo di arricchimento conoscitivo, dalla matematica alla musica (Grosjean, 1982), accresce le abilità cognitive della persona; questo può valere anche per la conoscenza di due o più lingue. La letteratura sul bilinguismo ha progressivamente messo in luce il fatto che conoscere e usare due lingue diverse, incluso il caso di bambini bilingui, rafforza le diverse capacità cognitive associate al linguaggio, favorendo anche l'apprendimento di ulteriori lingue, con un importante vantaggio per il parlante (Baker, 2001; Balboni, 2002; Bee Chin, Wigglesworth, 2007).

Naturalmente i fattori non strettamente linguistici, legati alle componenti emotive, socio-culturali e identitarie, influenzano l'atteggiamento verso le diverse lingue che il parlante ha interiorizzato (Baker, 2001). Il parlante bilingue può avere una diversa padronanza delle due (o più) varietà linguistiche in quanto la conoscenza di L1 e L2 non è necessariamente uniforme in tutte le componenti della grammatica mentale (lessico, morfosintassi, fonetica). Romaine (2000a, b) osserva che le lingue che un parlante conosce e il grado di padronanza che ne ha, corrispondono generalmente a usi, domini e motivazioni diverse. Altri fattori, come l'età, il sesso, l'intelligenza, la memoria, la facilità di apprendimento linguistico, la motivazione e la precocità dell'apprendimento (Mackey, 1968; Romaine, 2000a e b; Bee Chin e Wigglesworth, 2007) influenzano il bilinguismo.

In questo quadro, il bilinguismo risulta un fenomeno molto diverso rispetto a quello spesso rappresentato nei termini del rapporto L1-L2 delle interpretazioni di taglio pedagogico e metodologico. È noto ormai che le proprietà neurali di L1 e L2 possono coinvolgere aree cerebrali e modalità funzionali diverse. Nello specifico, se L2 è appresa dopo gli otto anni, le parole di classe aperta di L1 e L2 sono associate alle stesse strutture cerebrali (porzioni posteriori di entrambi gli emisferi, maggiormente a sinistra), mentre le parole di classe chiusa (i formativi grammaticali) sono associate al lobo frontale sinistro in L1 e nelle regioni posteriori del cervello in L2,

dove cioè sono trattate alla pari delle parole di classe aperta. In altre parole, una lingua appresa dopo gli otto anni ha una minore rappresentazione nei sistemi della memoria procedurale, quelli, cioè, alla base dello sviluppo linguistico di L1, corrispondenti a strutture sottocorticali e ad aree specifiche della corteccia coinvolte nella percezione somatica e uditiva, e nel movimento (area di Broca, area motoria supplementare). Se L2 viene acquisita prima degli otto anni, le parole di classe chiusa sono organizzate nelle stesse strutture di L1. Quindi, l'età di apprendimento di L2 influenza la rappresentazione delle lingue nel cervello, nel senso che L2 appresa dopo il periodo critico (Lenneberg, 1967) non è associata alla memoria procedurale. L'associazione di L2 a sistemi di memoria diversi da L1 influenzerà l'utilizzazione delle due lingue per tutta la vita, in quanto L2 avrà una competenza morfo-sintattica e fonologica minore e richiederà un lavoro mentale maggiore rispetto a L1 (Fabbro, 2004).

Ciò non significa che il bilinguismo di una persona sia meno efficace e funzionale, naturalmente in dipendenza dai requisiti socio-culturali relativi all'uso di una o dell'altra lingua, come nei tanti contesti di *code-switching* e di *code-mixing* nei quali vi possono essere differenze significative nella conoscenza e nell'impiego di lingue compresenti (Romaine, 2000a e b). Come notano Bee Chin e Wigglesworth (2007), la padronanza di una lingua, L1 o L2, non è mai uniforme e le condizioni di «attrition» tra L1 e L2 possono riguardare subsistemi diversi e condizioni d'uso diverse. Di conseguenza è una raffigurazione idealizzata delle cose quella che pretende di fissare il grado di completezza della competenza di una lingua. In questa direzione, sono inadeguate la nozione di semilinguismo e le nozioni di bilinguismo bilanciato implicate nella *Thresholds Theory* (Cummins, 1984). Anche parlare di bilinguismo additivo e sottrattivo sembra fuorviante, visto che l'aggiunta della lingua maggioritaria o la perdita di quella minoritaria sono fenomeni variabili e circostanziali, in molti casi. Bee Chin e Wigglesworth (2007) ricordano che a parte i casi di bilinguismo elettivo, scelto dal parlante, il bilinguismo è usualmente circostanziale, legato cioè a condizioni di vita materiale o all'organizzazione della società. In altre parole, la difficoltà nell'accettare la compresenza di lingue minoritarie riguarda in particolare le società con forte, antica e stabile organizzazione statale, a ispirazione nazionale, e le istituzioni scolastiche a esse funzionali.

27.3 Diversità linguistica, identità e cultura

La lingua minoritaria e il bilinguismo interagiscono anche con il fatto che ogni lingua rappresenta un fattore identitario in se stessa. Emerge una convinzione, implicita o esplicita, che ogni lingua introduca un mondo, corrisponda a una particolare ideologia del reale e dei rapporti sociali (cfr. Baldi, Savoia, 2006). Il ruolo del linguaggio nel fissare l'identità degli individui è fondamentale in quanto «esprime» e insieme

«offre il mezzo» per creare il legame tra identità individuali e sociali (Tabouret-Keller, 1998). Più in generale, nei processi di formazione dell'identità e dell'ordine simbolico introiettato, il linguaggio è il vero «deposito delle sedimentazioni collettive».

Language becomes the depository of a large aggregate of collective sedimentations, which can be acquired monothetically, that is, as cohesive wholes and without reconstructing their original process of formation (Berger, Luckmann, 1991, p. 84).

La condizione bilingue porterà con sé non solo conoscenze linguistiche ma anche una diversa visione del mondo e della realtà:

From a practical point of view, knowing two languages simply means gaining access to two different worlds and having twice the opportunities (Bee Chin, Wigglesworth, 2007, p. 53).

La particolare lingua rimanda a una particolare organizzazione sociale, giuridica o economica cui i parlanti tendono a riferirsi. La lingua, anzi, è vista spesso come un costrutto correlato all'universo simbolico di una società, fino a diventarne uno dei contenuti più importanti (Hobsbawm, 1996; Anderson, 2000). Il rapporto tra lingua e universo socio-culturale, che ha la sua formulazione tradizionale in Whorf (1970 [1940]), è stato oggetto di riflessione teorica oltre che strumento ideologico, per cui le lingue rispecchierebbero la cultura dei parlanti. Così, Crystal (2000), nell'elenco delle ragioni che sostengono la salvaguardia della diversità linguistica, assegna un valore cruciale al fatto che le lingue sono il deposito della storia in quanto registrano una visione del passato, del presente e del futuro. In altre parole, le lingue contribuiscono alla somma delle conoscenze umane, registrando le esperienze e la maniera di esprimere le relazioni umane, per cui quando una lingua muore anche una visione del mondo sparisce.

In un modello mentalista, nel quale il linguaggio è visto come una facoltà geneticamente fissata della nostra mente/cervello, nemmeno il lessico, cioè la parte apparentemente più esposta alla percezione del mondo esterno, riflette in maniera diretta gli oggetti e gli eventi extralinguistici. Ci possiamo aspettare che il linguaggio interagisca significativamente con i fattori esterni a esso, se le parole designano modi di conoscere, processi mentali, e non oggetti specifici e stati di cose extralinguistici. Se gli elementi linguistici sono «operazioni mentali» (Chomsky, 2000, 2004; Hauser, Chomsky e Fitch, 2002), non direttamente collegate al mondo esterno, le tradizionali idee sul rapporto tra lingua e cultura/pensiero appaiono inadeguate, implicando un approccio semplicistico al rapporto tra lingua e referenti. Il linguaggio impone restrizioni indipendenti e uno spazio semantico specializzato. Possiamo tuttavia immaginare che i costrutti semantici delle persone possano entrare a far parte o comunque possano influire sul lessico, in quanto appunto processo mentale indipendente dai

referenti esterni.

Jackendoff (2002), discutendo i modelli di tipo neo-Whorfiano e funzionalista che assumono semantiche specifiche per le singole lingue, conclude che il fatto che le lingue possono avere differenti insiemi di voci lessicali, differenti schemi di lessicalizzazione, correlati a differenze nelle strutture grammaticali, e differenti categorie flessive in corrispondenza di una diversa ripartizione dello spazio semantico, riguarda la maniera in cui le forme linguistiche corrispondono a complessi di significato, senza implicare differenze profonde nella semantica del mondo. Vi sono molte prove a favore dell'ipotesi che la concettualizzazione delle conoscenze presuppone una base universale su cui è formato, in maniera variabile, il lessico delle lingue (cfr. Goldin-Meadow, 2002). Più in generale, com'è noto, comunicare informazione ingloba i mezzi linguistici ma non coincide con essi, assegnando un ruolo essenziale all'universo simbolico (valori, credenze, background cognitivo) delle persone. Non a caso i modelli pragmatici (Sperber e Wilson, 1996) mostrano che la comunicazione si basa sulla capacità degli interlocutori di costruire inferenze a partire da stimoli.

Se la base cognitiva, la facoltà di linguaggio, è la stessa, perché allora le lingue variano? Certamente l'elemento più decisivo nella variazione linguistica sono le differenze nei lessici, inclusi naturalmente i formativi grammaticali. Quindi una lingua comprende parole con certe caratteristiche morfolessicali che corrispondono a un determinato tipo di organizzazione lessicale e hanno la conseguenza di determinare un certo tipo di organizzazione sintattica. L'importanza della diversità linguistica risiede nel fatto che le diverse lingue corrispondono a diverse grammatiche mentali, ammesse dalla nostra facoltà di linguaggio, e sono espressione dei meccanismi cognitivi che regolano il funzionamento del linguaggio nella mente degli esseri umani (Baker, 2003). In questo senso la diversità linguistica è patrimonio dell'umanità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDERSON B., 2000 [1991], *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri.
- BAKER C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER M. C., 2003, *Gli atomi del linguaggio*, Milano, Hoepli.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALDI B., 2007, *Mondobarocco.com. Diversità culturale e linguistica nei media*, Roma, Bulzoni.
- BALDI B., SAVOIA L. M., 2006, *Perché barbari? Lingua, comunicazione e identità nella so-*

cietà globale, Roma, Bulzoni.

BEE CHIN NG., WIGGLESWORTH G., 2007, *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. *Routledge Applied Linguistics*, London, Routledge.

BERGER P., LUCKMANN T., 1991, *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth, Penguin.

CHINI M., BOSISIO C., 2014, *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.

CHOMSKY N., 2000, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.

CHOMSKY N., 2004, *The Bilingual perspective after 50 years*, in «Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze», 14, pp. 3-12.

CRYSTAL D., 2000, *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press.

CUMMINS J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio.

FISHMAN J. A., 1975, *La sociologia del linguaggio*, Roma, Officina.

GOLDIN-MEADOWS S., 2002, *Getting a handle on language creation*, in Givón T., Malle B.F., (eds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 343-374.

GROSJEAN F., 1982, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

HAUSER M. D., CHOMSKY N., FITCH W.T., 2002, *The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve?*, in «Science», 298, pp. 1569-1579.

HOBBSAWM E. J., 1996 [1987], *L'età degli imperi 1875-1914*, Milano, Mondadori.

HYMES D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, London, Tavistock.

JACKENDOFF R., 2002, *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford, Oxford University Press.

LENNEBERG E. H., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.

MACKEY W. F., 1968, *The description of bilingualism*, in Fishman J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, pp. 554-584.

NETTLE D., ROMAINE S., 2000, *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*, Oxford, Oxford University Press.

PEAL E., LAMBERT W., 1962, *The relation of bilingualism to intelligence*, in «Psychological Monographs», n. 76, pp. 1-23.

ROMAINE S., 2000a, *Bilingualism* (2nd ed.), Malden, MA., Blackwell.

ROMAINE S., 2000b, *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.

SPERBER D., WILSON D., 1996, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.

TABOURET-KELLER A., 1998, *Language and identity*, in Coulmas F. (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell, pp. 315-326.

WHORF B. L., 1970 [1940], *Scienza e linguistica*, in Carroll J. B. (a cura di), *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri, pp. 163-176.

CAPITOLO 28

Competenza interculturale e interculturalità. Prospettive per la didattica delle lingue seconde e straniere

Antonella Benucci
(Università per Stranieri di Siena)

28.1 Cultura, competenza culturale e comunicazione inter-culturale

Il concetto di cultura si afferma in Europa nell'ambito scolastico fin dagli anni Settanta del secolo scorso per affrontare le problematiche sorte in seguito all'incoraggiamento di scambi internazionali di studenti e per la gestione del fenomeno dell'immigrazione. In Italia tuttavia, la dimensione culturale della didattica delle lingue moderne, e i relativi contenuti nel processo educativo, fa la sua comparsa negli anni Ottanta con commenti a testi per lo più anglosassoni di linguistica, sociolinguistica ed etnolinguistica. De Angelis e Bertocchini (1983, pp. 59-69) propongono alcune tra le prime liste di argomenti di «civiltà»¹ (introdotta da Brooks, 1964) affrontando il problema dal punto di vista degli insegnanti di lingue straniere e dei libri di testo per la scuola. Becchetti, Cornaviera, Panzeri Donaggio (1986) intervengono sulla querelle tra «civiltà» e «cultura», a cui dedicano la prima trattazione completa di glottodidattica in Italia² facendo conoscere i lavori di esperti d'oltralpe quali Zarate, Debyser e Béacco. Alcuni articoli usciti su «SeLM» (per es. Balboni, Babbi, 1986) mettono in evidenza che appare improprio studiare/parlare una lingua senza tenere conto del complesso sistema di comportamenti socialmente e culturalmente strutturati attraverso i quali si agisce e interagisce in una comunità linguistica e che i modelli presenti sui manuali possono essere «inautentici» e stereotipati. Zuanelli Sonino (1988, p. 11), a sua volta, afferma che la lingua possiede una dimensione culturale e sociale e va dunque intesa come un sistema di «mediazione di conoscenze, complesso di comportamenti sociali e culturali variamente strutturato», centrale al sistema comunicativo.

Come si è dichiarato in altre sedi (Benucci, 2013), negli anni Novanta il riconoscimento del binomio lingua-cultura si fa strada anche se sotto tale etichetta si

1 Anche Iantorno (1983) ricorre ancora al concetto di «civiltà» pur affiancandolo a quello di «cultura».

2 Il volume prende le mosse dal convegno LEND del 1984 «Modelli culturali nell'insegnamento del francese, lingua straniera».

riuniscono concetti diversi che vanno dal valore tradizionale di cultura alta, in senso umanistico – accezione forte – all'insieme dei modi di vita, delle azioni del quotidiano, nel senso più proprio dell'antropologia – accezione debole. Si pone quindi il problema di cosa e come debba essere oggetto di insegnamento: le soluzioni possono essere quella di adottare un sistema chiuso di analisi delle categorie, oppure di analizzare la coerenza, cioè gli aspetti comuni alle varie culture, o più concretamente e fattivamente di essere in grado di osservare gli aspetti interculturali e individuarne diversità/similitudini. Balboni è stato il primo in Italia a sottolineare questa necessità e a spingere al riconoscimento del ruolo della cultura nell'insegnamento delle lingue, proponendo materiali per una concreta (auto)formazione dell'insegnante (Progetto Lingua PIC FIPLV, 1993-94). Si devono ancora a lui i più completi approfondimenti glottodidattici italiani sulla comunicazione interculturale degli anni Novanta (1996 e 1999), in cui vengono forniti gli strumenti per una didattica linguistica che favorisca lo sviluppo di una competenza interculturale che sappia guardare agli oggetti culturali, propri o rapportati a realtà «altre», senza atteggiamenti di rifiuto o giudizi di superiorità/inferiorità ma nell'accettazione delle differenze. Grazie alla metafora hofstedia del *Software of the mind* egli ha fornito le chiavi per l'analisi didattica delle culture, il decentramento, l'abilità di adottare punti di vista diversi dal proprio e su cui riflettere e far riflettere gli apprendenti: con un decalogo di strumenti anche per l'analisi della comunicazione non verbale e di problemi interculturali linguistici o dovuti a valori ed eventi. Da queste riflessioni teoriche e indicazioni pratiche hanno preso spunto molti lavori successivi dei suoi «allievi» e collaboratori ed è nato il laboratorio ITALS, che ha sviluppato analisi di contatto culturale per coppie di culture presenti sul territorio italiano.

Dunque la riflessione italiana si è indirizzata progressivamente verso lo sviluppo della capacità di analisi e di applicazione del bagaglio culturale a qualsiasi situazione e tipo di testo, dell'osservazione distaccata della realtà di CS/2 all'oggettivazione di quella di CM per promuovere un apprendimento culturale inteso come procedimento e processo attivo piuttosto che come bagaglio di conoscenze. Va detto però che se da una parte a livello epistemologico i contributi sono stati sempre più numerosi e rigorosi con proposte di modelli di osservazione e analisi (primi tra tutti quelli proposti da Balboni), sul piano pratico le ricadute applicative della dimensione interculturale nella didattica di L2/LS sono ancora poche o insoddisfacenti.

28.2 Intercultura e scuola

La concettualizzazione della competenza interculturale viene promossa dall'Unione Europea anche attraverso il finanziamento di progetti di ricerca e di azioni pedagogiche del *Lifelong Learning Programme* e dal Consiglio d'Europa con vari suoi documenti come il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale. Vivere insieme in pari*

dignità (2008).

Negli anni sono state approntate azioni che vanno dalla conoscenza e il riconoscimento delle culture «altre», all'«alfabetizzazione» di cittadini immigrati, infine alla valorizzazione di azioni che favoriscano il mantenimento della cultura di origine e la consapevolezza del suo valore, dunque al riconoscimento della pari dignità della diversità mirando alla coesione sociale. In particolare è interessante un aspetto delle raccomandazioni europee e cioè che le competenze interculturali debbano far parte dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti dell'uomo e che debbano essere utilizzate per elaborare programmi di insegnamento e ordini di studi a tutti i livelli del sistema educativo, compresa la formazione degli insegnanti.

Eppure, malgrado i primi elementi di competenza (inter)culturale siano citati nei documenti per la formazione (curricoli, sillabi, programmi ministeriali) già fin dai primi anni Novanta, in Italia non tutti gli insegnanti sanno come promuovere concretamente l'attitudine al dialogo e alla reciproca conoscenza interculturale, soprattutto se non insegnano materie umanistiche. Gli aspetti interculturali presenti nei testi per lo studio scolastico e post scolastico sono tutt'ora impostati secondo una visione stereotipata che non propone valutazioni sulla diversità culturale fondate sulla reciproca conoscenza e comprensione. Il tempo dedicato al dialogo culturale nella scuola è ancora troppo improntato a quello di stampo nozionistico, contenutistico e non sulla sensibilizzazione e riflessione.

Infatti, nella scuola e negli altri contesti educativi italiani l'aggettivo interculturale è apparso quasi in contemporanea con l'introduzione del concetto di competenza, ma è stato fin da subito collegato alla prospettiva dell'integrazione, di studenti stranieri o dei loro genitori, dunque in qualche modo «ghettizzato» rispetto agli «autoctoni», che non sembrano essere coinvolti. Proprio il contesto scolastico ha però contribuito a creare una confusione semantica di intercultura: intercultura come interazione, scambio di aspetti culturali, in continua mutazione ma con accenti differenti su conoscenze e abilità degli attori, a seconda che la questione venga analizzata con gli occhi delle diverse discipline che si sono occupate di intercultura; competenza trasversale piuttosto che sensibilità o disposizione nei confronti dell'altro; capacità di comunicare in maniera appropriata in situazioni interculturali.

La caratteristica che sembra emergere nell'innegabile ritardo italiano e nella frammentarietà di pratiche interculturali rispetto alle politiche educative di altri Paesi europei, e alle loro azioni consequenziali, è quella di aver rifiutato il modello assimilationista di adeguamento acritico imposto nel caso di immigrati per promuovere invece un modello multiculturale di stampo anglosassone che favorisca il dialogo interculturale e al contempo il mantenimento di valori culturali originari della cultura materna.

Se dunque l'approccio interculturale italiano non si è dimostrato capace di dare vita ad azioni sistemiche si è però rivelato eterogeneo, talvolta originale e caratterizzato da molte buone pratiche indirizzate a specifici tipi di utenti/pubblici, scopi, situazioni ecc.

28.3 Mediazione interculturale

Costruire l'identità in un contesto multiculturale significa rispettare le singole culture, la parità di genere, i differenti credi. Uno specifico paragrafo del *Libro bianco* è dedicato a imparare e insegnare le differenze interculturali e in un'altra sezione viene esplicitamente citato l'apprendimento delle lingue: da una parte si propugna il mantenimento delle lingue di origine e dall'altra si esprime la necessità dell'apprendimento delle lingue dei Paesi di arrivo in cui è necessario inserirsi socialmente. Il multilinguismo è considerato aspetto imprescindibile per la salvaguardia della diversità al di là degli stereotipi o dei giudizi di valore, aspetti che insieme ad altri sono già stati oggetto di riflessione e di modelli interpretativi per la formazione di alunni e docenti, almeno in Italia³.

Dato per valido il binomio lingua-cultura conseguenza irrefutabile ne è che ogni processo di mediazione non può essere svolto senza che oltre al codice lingua sia implicata anche la componente culturale e identitaria degli attori delle interazioni e delle azioni di contatto. Anzi, sono la lingua, la cultura e la società che danno significato alla mediazione e tuttavia quanti programmi di insegnamento linguistico o di corsi di laurea in mediazione tengono effettivamente conto di questa affermazione che appare scontata? Si continua e concentrare l'attenzione sugli aspetti linguistici, sulla forma delle lingue e si forniscono generiche indicazioni per percorsi di intercultura in giustapposizione, riproponendo le modalità proprie degli approcci didattici degli anni Ottanta. Manca evidentemente un'educazione a vedere l'unitarietà del processo di mediazione interculturale, sia esso soltanto finalizzato a impartire corsi di lingue straniere/secondo, sia che miri più specificamente a formare figure di operatori per determinati ambiti «problematici» del contatto, come i rapporti tra istituzioni e immigrati, la gestione della quotidianità in contesti di detenzione, la prevenzione di fenomeni di radicalizzazione ecc.

Il mediatore culturale è uno specialista che deve creare legami e dialogo tra entità plurime e diversificate, oltre che assicurare il massimo accesso alla cultura, pertanto la visione del contatto culturale a cui deve essere ispirato è necessariamente quella di chi non giudica bensì di chi si pone in modo neutro di fronte alle diverse manifestazioni culturali che regolano la vita degli individui, adattandosi in funzione degli interlocutori, delle loro credenze, ai quadri sociali in cui si comunica. Qualsiasi azione di educazione linguistica e di pratica comunicativa diviene dunque una sorgente di mediazione interculturale.

3 Cfr. Curricolo di italiano per stranieri 1995, molti contributi di Balboni tra cui 2007, 2010, 2015; Benucci 2002, 2007, 2013, 2015.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., 1995, *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 1996, *La cultura straniera: modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua*, in Wringe C. (ed.), *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teacher*, Parigi, FIPLV, pp. 32-35 vol. 1 e 103-124 vol. 2.
- BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2010, *Non solo lingua. La dimensione interculturale*, in Capuzzo C., Duso E. M., Marigo L. (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'università*, Padova, Il Poligrafo, pp. 27-43.
- BALBONI P. E., BABBI S., 1986, *Quale Italia? Esempi di inautenticità nell'insegnamento della lingua straniera*, in «SeLM», 9, pp. 264-269.
- BALBONI P. E., 2015, *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, in «Educazione Linguistica Language Education», 4, pp. 1-20.
- BECCHETTI A., CORNAVIERA D., PANZERI DONAGGIO L., 1986, *La dimensione culturale nell'insegnamento di L2*, Milano, Mondadori.
- BENUCCI A., 2001, *La competenza interculturale*, in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 32-43.
- BENUCCI A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra.
- BENUCCI A., 2011, *Intercomprensione e intercultura*, in «Redinter-Intercomprensão», 3, pp. 63-80.
- BENUCCI A., 2013, *La formazione agli aspetti culturali e interculturali*, in Benucci A. (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OL3, pp. 13-34.
- BENUCCI A., 2015, *Intercultural and Interlinguistic Models in disadvantaged migration contexts*, in Argondizzo C. (ed.), *European Projects in University Language Centres*, Bern, Peter Lang, pp. 81-104.
- BROOKS N., 1964, *Language and Language Learning*, London, Harcourt, Brace & World.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2008, *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Strasbourg, Council of Europe.
- DE ANGELIS F., BERTOCCHINI P., 1983, *Didattica delle lingue straniere*, Milano, Mondadori.
- IANTORNO G., 1983, *Glottodidattica: principi e realizzazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- ZUANELLI SONINO E. (a cura di), 1988, *Lingue e culture locali, lingua e cultura nazionale: una prospettiva multidisciplinare*, Padova, CLEUP.

Didattica delle lingue e comunicazione interculturale: ragioni, evoluzione ed esiti dell'incontro tra le due dimensioni

Fabio Caon
(Università Ca' Foscari Venezia)

Tra i tanti interessi che Balboni ha avuto nella sua carriera, sicuramente la dimensione culturale e interculturale occupa un posto centrale (anche se forse meno conosciuto) all'interno della sua riflessione.

Ci sono due fasi nella riflessione dello studioso veneziano. Inizialmente infatti, Balboni si occupa del ruolo della cultura nell'insegnamento delle lingue e, dalla fine degli anni Novanta, integra la riflessione con un'attenzione specifica alla dimensione interculturale.

I primi saggi accentuano il binomio lingua/civiltà, visto come inscindibile. La prima fase è una bibliografia ragionata, cui seguono due saggi applicativi:

1985a, *Lingue e civiltà straniere [bibliografia ragionata]*, in aa.vv., *Itinerari per i concorsi a cattedre*, Brescia, La Scuola, pp. 221-230; 1985b, *Il testing della civiltà*, in «Lingue e civiltà», n. 1, pp.8-11; 1989, *Lingua inglese. Un Christmas Dinner*, in Gattullo M., Giovannini M. L. (a cura di), *Misurare e Valutare. L'apprendimento nella Scuola Media*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 277-288; 1994, *Dall'educazione bilingue all'educazione multiculturale*, «Il Quadrante Scolastico», n. 61, pp. 189-196.

Negli anni Novanta Balboni approda alla sua visione della linguistica educativa basata su modelli formali, a basi logiche e formali piuttosto che empiriche (scelta epistemologica che caratterizzerà tutta la sua ricerca fino a produrre un modello teorico di comunicazione interculturale):

1996, *La cultura straniera: Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua*, in Wringe C. (a cura di) *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, Parigi, FIPLV, pp. 32-35 vol.1 e pp. 103-124 vol. 2.

L'interesse per il ruolo della cultura e della civiltà nell'insegnamento linguistico proseguirà negli anni, con saggi come i seguenti, con l'integrazione sempre maggiore della dimensione interculturale:

2004, *Cultura, civiltà, comunicazione interculturale*, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua, pp. 23-37; 2010, *Non solo lingua. La dimensione interculturale*, in Capuzzo C., Duso E. M., Marigo L., *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'università*, Padova, Il Poligrafo, pp. 27-43; 2013, *Cultura e civiltà: processi e prodotti*, in Baldi B., Borello E., Luise M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 61-70; 2015a, *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, in «Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE», n. 1, pp. 1-20; 2016, con Daloiso M., *L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erikson, pp. 254-273.

Come abbiamo già accennato, la dimensione interculturale diventa centrale nella ricerca di Balboni dalla fine degli anni Novanta, con il volume chiave del 1999, il primo in Italia a trattare sistematicamente il tema, includendolo tuttavia in una prospettiva glottodidattica, in quanto Balboni nota che con l'imporsi dell'inglese come lingua franca l'approccio comunicativo deve per forza includere anche le grammatiche interculturali, approccio che rimane nelle due riedizioni del volume e nella versione in più lingue del 2006:

1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio; 2006, *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia Guerra, pp. 60; versione francese: *La compétence communicative interculturelle: un modèle*; versione spagnola: *La competencia comunicativa: un model*; 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio; con Caon F., 2014, *A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence*, in «Journal of Intercultural Communication», n. 35. Senza indicazioni pagine perché online: <http://immi.se/intercultural/>; 2015b, con Caon F., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

La tematica interculturale viene affrontata in più ambiti. Cronologicamente, il primo è quello aziendale e commerciale, anche perché la riflessione di Balboni parte dalle esperienze di ricerca e formazione presso Electrolux e Fiat:

1998, *Problemi di comunicazione interculturale in ambiente aziendale e commerciale*, in «I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques», Actes, Barcellona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 27-33; 2008, *La comunicazione scientifico-professionale: un approccio interculturale*, in Schena L., Preite C., Soliman L. T. (a cura di), *Le lingue per gli studenti non specialisti*, Milano, Egea Bocconi, pp. 19-34; con CAON F., 2010, *Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': dalla competenza linguistica alla competenza interculturale*, in Petri F., Lobasso F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*, Catanzaro, Rubbettino, pp. 27-34.

Un secondo ambito è quello legato alla dimensione interattiva in contesto scola-

stico:

2000, *Problemi interculturali nei rapporti con allievi stranieri e con le loro famiglie*, in *ALIAS* (vedi sopra), Torino, Theorema-Garzanti, pp. 91-101; 2008, *Problemi di comunicazione interculturale tra italiani e non italiani in classe*, in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 122-134.

Infine, la riflessione si estende ad altri contesti sociali e culturali:

2009, *La comunicazione interculturale in ambito carcerario*, in Benucci A. (a cura di), *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra, pp. 55-62; 2009, *La comunicazione interculturale tra italiani e sloveni*, in Da Rif B. M., Finotti F. (a cura di), *Civiltà italiana e geografie europee*, Trieste, E.T.U., pp. 131-145; 2014, *La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale*, in Patrocínio D., Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Angeli, pp. 21-43.

Delineato il complesso percorso della ricerca di Balboni sul tema della comunicazione interculturale, possiamo commentare questo percorso.

29.1 Ragioni

Come abbiamo visto sopra, la specifica curvatura sulla dimensione interculturale giunge, in termini di ricerca e di pubblicazioni, nella seconda metà degli anni Novanta, quindi più tardi rispetto alla dimensione culturale. La riflessione di Balboni su questo tema nasce all'interno degli ambienti aziendali, dove la globalizzazione stava portando conflitti comunicativi sempre più gravi.

29.2 Evoluzione

L'inizio della ricerca, come si è accennato sopra, si situa alla metà degli anni Novanta con Electrolux, la multinazionale svedese che aveva acquisito la società italiana Zoppas, a cui, poco dopo, si aggiunse la FIAT, che aveva fabbriche in Turchia. Entrambe le aziende lo invitano a studiare i meccanismi comunicativi che, nei rispettivi contesti, rendono difficile l'interazione tra italiani e svedesi e italiani e turchi.

In questi anni, la sua ricerca scientifica genera anche delle conseguenze operative, con la creazione di un gruppo di lavoro, finalizzato sia alla ricerca, sia alla formazione degli insegnanti sia alla formazione aziendale.

La struttura portante di questo progetto è la creazione del laboratorio di Teoria della Comunicazione, che si evolverà, negli anni seguenti, in laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (www.unive.it/labcom).

In questo contesto, prende forma un finanziamento di ricerca che Balboni riesce a ottenere dalla Regione Veneto, per la creazione di una mappa interculturale (visibile nel sito Labcom, cfr. Balboni, 2015a) che possa aiutare gli esponenti della piccola e media industria del Veneto con una forte attività di import export e quindi con relazioni internazionali.

La mappa interculturale, che rappresenta un'intuizione assolutamente innovativa nella sua logica di work in progress in cui nuovi studiosi possono via via contribuire a un progressivo miglioramento, si lega a due attività di ricerca: la prima è il *Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale*, che chi scrive ha completato nel 2010; la seconda è la sezione di comunicazione interculturale all'interno della collana degli *Studi sull'Apprendimento e l'Insegnamento delle Lingue* (SAIL), che Balboni fonda presso le Edizioni Ca' Foscari.

Lo scopo della mappa è quello di sensibilizzare gli utenti sui punti critici della comunicazione interculturale, mentre quello della collana è di fornire una riflessione scientificamente fondata che possa supportare sia chi si occupa di comunicazione interculturale nel mondo delle aziende, sia coloro che creano materiali linguistici per l'insegnamento e le certificazioni linguistiche, dove la dimensione non verbale è ancora trascurata se non ignorata.

Nel 2007, la prima edizione di *Parole comuni, culture diverse* (1999) viene completamente rivista nel libro *La comunicazione interculturale*, sempre per l'editore Marsilio. La caratteristica di questo nuovo impianto è quella di essere sempre più marcatamente glottodidattico, ovvero il problema della comunicazione interculturale viene collocato sempre più stabilmente all'interno del nucleo dell'insegnamento delle lingue straniere.

29.3 Esiti

Come si è più volte accennato, l'originalità dell'approccio di Balboni al tema della comunicazione interculturale, rispetto a quello di Hofstede (1991), di Gannon (1994) e di tantissimi altri studiosi della comunicazione interculturale negli anni Novanta (Byram, 1997; Clyne, 1994), sta nel fatto che lo studioso veneziano inserisce questa dimensione all'interno della riflessione glottodidattica relativa all'approccio comunicativo. È questa la grande intuizione di Balboni, che vede come il problema della comunicazione interculturale sta diventando una nuova frontiera:

- nell'insegnamento dell'inglese come lingua franca – quindi senza riferimenti culturali specifici – il quale deve essere utile, e non educativo;

- nell'insegnamento delle altre lingue, nel momento in cui il modello di competenza comunicativa (cui ha lavorato fin dal suo *Didattica dell'italiano a stranieri* del 1994) va declinato in maniera diversa quando i partecipanti all'evento comunicativo appartengono a due diverse culture;
- nell'insegnamento delle lingue seconde, come per esempio l'italiano L2, che negli anni Novanta stava cominciando a imporsi come necessità socio-educativa e quindi come oggetto di ricerca per la linguistica educativa;
- nell'insegnamento delle lingue classiche, in cui l'elemento interculturale diventa fondamentale per la comprensione dei testi, che rischia di essere travisata proprio per la mancanza di riflessione culturale, in quanto essi, nella tradizione scolastica, vengono presentati principalmente (se non esclusivamente in diversi casi) per una comprensione linguistica.
- negli scambi scolastici e universitari con progetti di comunicazione interculturale, per esempio per studenti Erasmus o per studenti della scuola superiore in mobilità internazionale con Intercultura.

In questo modo, da un lato la comunicazione interculturale è inclusa in modo coerente con l'epistemologia disciplinare della didattica delle lingue, dall'altro essa allarga gli orizzonti di interesse della didattica delle lingue attraverso contaminazioni interdisciplinari.

Dal punto di vista strettamente scientifico, cioè della creazione di conoscenza, l'esito principale è quello che sposta la descrizione della comunicazione interculturale da elencazioni aneddotiche e intuitive a riflessioni e attività basate su un modello logico-formale.

Questo passaggio è dovuto a due considerazioni: da un lato, Balboni nota come non sia possibile insegnare la comunicazione interculturale sia perché varia continuamente, sia perché molti suoi temi sono labili in quanto il concetto di cultura è un concetto aperto per definizione; dall'altro, lo studioso veneziano si è interessato, proprio dalla fine degli anni Novanta, alla creazione di «modelli», cioè strutture logiche che pretendono, fino a prova contraria, di essere in grado di descrivere un fenomeno in ogni luogo e in ogni tempo. Quindi, questo tentativo trova una sua coerenza all'interno di un ventennale indirizzo originale di ricerca nei vari ambiti della linguistica educativa.

Il passaggio della titolarità del corso di Didattica della Comunicazione Interculturale a Ca' Foscari a chi scrive nel 2011 porta Balboni a integrare le diverse prospettive, il che ha come conseguenza l'integrazione del modello originale, che era puramente descrittivo, in un modello più ampio, che include anche le abilità relazionali di chi partecipa all'evento comunicativo interculturale. Tale evoluzione inizia con un saggio in inglese (2014) e prende forma definitiva con la nuova edizione del volume *La comunicazione interculturale*, a firma congiunta Balboni e Caon (2015).

Il modello di comunicazione interculturale del 2007, come si è detto, mira all'os-

servazione dei fenomeni comunicativi e a un progetto educativo *lifelong learning*: lo studente viene guidato nell'usare la mappa per osservare il mondo interculturale dove opera, registrando le sue osservazioni nel modello, trasformato così in indice di un proprio manuale di comunicazione interculturale. Nel modello del 2007, quindi, si elencano i punti critici nelle tre grammatiche mentali (linguistica, extralinguistica e pragma-socio-culturale) e nelle «regole» culturali degli eventi comunicativi.

L'evoluzione del 2014-15 introduce una nuova fascia di padronanze che unisce la competenza situata nella mente e la performance situata negli eventi comunicativi. Oltre alle abilità linguistiche ci sono le abilità relazionali e cioè: la capacità di osservare in modo interculturale (attraverso lo straniamento e il decentramento), la sospensione e la gestione del giudizio, la capacità di relativizzare, di ascoltare emotivamente (attraverso l'esercizio dell'empatia e dell'exotopia) e infine la capacità di negoziare i significati (cfr. Balboni e Caon, 2015).

29.4 Conclusioni

In chiusura di questo excursus, per sintetizzare quelli che a nostro avviso sono i punti essenziali dell'innovazione di Balboni, sottolineiamo che, oltre ad aver prodotto i modelli di cui abbiamo già detto e ad aver avvicinato i due ambiti di ricerca creando di fatto un filone nuovo rispetto alle prospettive di studio dell'antropologia, della sociologia dell'immigrazione, della psicologia e della pedagogia interculturale, il suo lavoro sulla comunicazione interculturale:

- sensibilizza sulla complessità e ampiezza della comunicazione con persone di altra lingua e cultura, ponendo attenzione alla comunicazione come sistema (e non solo sulla lingua) e offrendo una prospettiva di analisi nuova, dinamica, inter-culturale appunto, ovvero in cui si analizza la relazione tra le culture rispetto a dei punti critici piuttosto che presentare usi e costumi e aspetti caratterizzanti di altre culture in un'ottica statica;
- illumina sui valori che agiscono sullo sfondo e che possono influenzare, per esempio, la traduzione di frasi o i comportamenti in maniera differente. È proprio questa dimensione valoriale a essere strategica e a identificare, in parte distinguendole, la cultura (ovvero la *way of life* nelle parole di Balboni) e la civiltà (ossia la *way of thinking*, ciò che crea l'identità e che può causare i conflitti interculturali).

Collocare la lingua e la competenza comunicativa al centro di un processo di civilizzazione (nel senso di sviluppo di un senso critico e consapevole di civiltà) e di un affinamento delle strategie comunicative in un mondo che cambia continua-

mente vuol dire mettere al centro l'uomo, coerentemente con l'approccio umanistico che rappresenta uno degli altri cardini del contributo di Balboni alla didattica delle lingue: ricerche diverse ma tutte ben saldamente intrecciate in un *systeme où tout se tient*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CLYNE M., 1994, *Intercultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GANNON, 1994, *Understanding Global Cultures: Methaphorical Journeys through 17 Countries*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- HALL E. T., 1959, *The Hidden Dimension*, Garden City, NY., Doubleday.
- HALL E. T., 1959, *The Silent Language*, Garden City, NY., Doubleday.
- HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill.
- ZHAO Y., 2009, *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*, Alexandria, ASCD.

Modelli di comunicazione interculturale

Daria Coppola
(Università per Stranieri di Perugia)

Il panorama degli studi sulla comunicazione interculturale si presenta oggi oltremodo ampio e variegato. Numerosi sono gli approcci e i modelli proposti. Per ovvi limiti di brevità, mi è consentito qui solo accennare ad alcuni studi e modelli. Lo farò tenendo conto della prospettiva dialogica, che ha guidato anche altri miei lavori (ai quali rimando per un approfondimento) e che mi sembra particolarmente promettente in questo ambito.

30.1 Livelli dell'indagine

Gli studi sulla comunicazione interculturale dovrebbero basarsi, secondo Milton J. Bennett, su analisi *mid-range* dei comportamenti e dei modi di pensare e di comunicare di persone che esprimono, nell'ambito di un evento comunicativo, pattern condivisi dal proprio gruppo culturale di appartenenza. Questo livello «meso» dell'analisi si collocherebbe pertanto a metà tra il livello «macro» degli studi sociologici sui sistemi istituzionali e sui prodotti della «cultura oggettiva» e quello «micro» degli studi psicologici relativi alla comunicazione interpersonale. La confusione tra i livelli, che egli rileva in diversi studi sulla comunicazione interculturale, ha portato o a un'indebita ideologizzazione dell'indagine a livello macro o a un appiattimento sulle psicodinamiche individuali a livello micro.

Si può tuttavia far rilevare che, se è vero che la mescolanza dei livelli può rendere l'indagine disomogenea o incoerente rispetto agli assunti di base, una loro rigida separazione rischia di occultarne l'influenza reciproca: l'incontro interculturale si realizza infatti tra individui il cui comportamento è condizionato, oltre che dai pattern culturali ascrivibili al sistema di valori che essi condividono («cultura soggettiva»), anche dalle loro peculiarità caratteriali e dai sistemi e prodotti della «cultura oggettiva» di riferimento (per un approfondimento, cfr. Bennett, 2015). L'approccio dialogico consente di tenere conto, contemporaneamente e in modo interrelato, di tutti i livelli dell'indagine, in modo da offrire un'interpretazione ricca delle dinamiche comunicative interculturali.

30.1.1 La prospettiva dialogica

Lo scopo di alcuni miei lavori sui principali modelli di comunicazione e sulle relative teorie di riferimento è stato quello di rintracciare nel loro avvicinarsi diacronico una linea di sviluppo verso modalità comunicative sempre più attente agli aspetti interazionali e dialogici (per es., Coppola, 2009 e 2014). L'analisi dell'influenza che alcuni importanti studi sulla comunicazione di orientamento semiotico, pragmatico, socio-co-struttivista e psicorelazionale hanno avuto nella riflessione critica sulle caratteristiche, potenzialità, ambivalenze e sui rischi di un processo così pervasivo, mi ha anche consentito di sgombrare il campo da pseudoricerche e da prodotti divulgativi (decaloghi, ricette, manuali per comunicare bene) che, oltre a veicolare significati banalizzanti e concezioni strumentali del processo comunicativo, hanno anche contribuito all'insorgere di pregiudizi teorici sull'intero ambito di studi.

Sono partita dalla distinzione tra due diverse tipologie di modelli di comunicazione: monologici e dialogici; i primi incentrati prevalentemente su una sola prospettiva, quella del mittente o del destinatario, i secondi attenti invece a entrambi i punti di vista e all'azione congiunta degli interattanti che caratterizza l'interscambio. Dai modelli del primo tipo trapela una concezione statica e componenziale di comunicazione, come insieme di atti linguistici, di azioni individuali guidate da scopi, inferenze, aspettative. I modelli del secondo tipo comunicano invece una visione dinamica e globale del processo comunicativo considerato nel suo svolgersi attraverso l'azione dei partecipanti nel ruolo di negoziatori e co-costruttori di significati e di relazioni. Le caratteristiche di questi ultimi mi hanno suggerito una definizione di comunicazione quale «attiva costruzione di uno spazio linguistico condiviso, al cui interno si può negoziare e realizzare un'intesa, che è frutto delle capacità dialogiche e relazionali dei partecipanti». Questa definizione tiene conto di concetti che sostanziano la prospettiva dialogica, come quelli di «spazio linguistico», «intersoggettività», «agire comunicativo», «etica dell'alterità»¹, stigmatizza ogni uso utilitaristico e strumentale della comunicazione, e dunque si richiama al significato originario della parola: *communicare* significa «rendere comune», con un evidente riferimento al mettere a parte, alla compartecipazione. Benveniste (1971) fa notare come alla base di questo verbo latino vi sia l'aggettivo *communis*, («comune», «condiviso», usato, in opposizione a *proprius*, come «fondamento della comunità»), il cui legame con *munus* (nella sua duplice accezione di «incarico conferito» e di «dono dato in cambio») aggiunge alla parola oltre al significato di «reciprocità» anche quello di «gratuità», che si oppone a un suo impiego utilitaristico e manipolatorio.

Si tratta ovviamente di una definizione aperta e situata – e non potrebbe essere altrimenti in una prospettiva dialogica – che, attraverso una caratterizzazione dello «spazio linguistico» anche in senso culturale («spazio linguistico e culturale»), può

¹ Per i riferimenti teorici di questi importanti concetti rimando, per ovvi motivi di brevità, ad altri miei lavori, per esempio Coppola, 2009 e Coppola, Nicolini, 2009.

essere utilizzata proficuamente nell'ambito di quei modelli di comunicazione interculturale che comunicano una visione complessa, olistica e dinamica di cultura e di comunicazione.

30.2 La diversità culturale: alcuni modelli

Nella comunicazione interculturale, luogo canonico della diversità, entrano in contatto valori e abitudini, linguaggi e stili comunicativi, norme pragmatiche, atteggiamenti e comportamenti diversi che spesso generano ostacoli comunicativi. La metafora del software di Hofstede (1991) comunica un'idea di cultura come «programmazione collettiva della mente» che distingue i membri di un gruppo o di una categoria di persone dagli altri. La sua proposta di un «modello dimensionale» nasce proprio dal tentativo di rendere interpretabili le diversità culturali, anche allo scopo di evitare malintesi e problemi comunicativi.

A rendere l'incontro con l'altro problematico contribuisce in modo rilevante l'assunto di similarità, che incoraggia strategie comunicative basate su un rapporto simpatetico con l'altro, trascurando le differenze e concentrandosi su ciò che unisce gli esseri umani. All'interno di gruppi che condividono conoscenze, valori e comportamenti, esso può favorire rapporti basati sulla solidarietà e il supporto reciproco, ma si rivela inadeguato nella gestione delle differenze, proprio perché fa riferimento a una sola realtà culturale, identica per tutti (prospettiva monoculturale ed etnocentrica). L'assunto di diversità, invece, tiene conto di realtà complesse, plurali, nelle quali operano molteplici *frame of reference*, e favorisce strategie relazionali basate sull'empatia.

A differenza del primo assunto, che scatta spontaneamente, il secondo necessita di un adeguato training, attraverso lo sviluppo di abilità specifiche, come ci ricorda Balboni nella sua proposta di un modello di «competenza comunicativa interculturale» (per es. Balboni, 2015), che comprende abilità come il saper osservare da una prospettiva decentrata, saper ascoltare attivamente e comprendere emotivamente, saper sospendere il giudizio e negoziare il significato. Questo modello viene utilizzato per arricchire il concetto di competenza comunicativa, uno dei pilastri dell'insegnamento linguistico: «il contributo che crediamo di avere dato a questa area di studi sulla realizzazione dell'approccio comunicativo sta proprio nell'aver sostituito all'impossibile insegnamento della comunicazione interculturale l'insegnamento di un modello di analisi e descrizione della comunicazione interculturale» (Balboni, 2015, p. 3).

La ricerca delle differenze che caratterizzano le diverse culture non deve tuttavia portare a una loro banalizzazione o sclerotizzazione, per il rischio di incorrere in stereotipi o in veri e propri pregiudizi. Questo vale soprattutto oggi, alla luce delle profonde trasformazioni determinate dal contatto culturale conseguente ai processi

di globalizzazione, alla diffusione capillare dei nuovi media e, soprattutto, ai recenti flussi migratori. Di fronte all'alto livello di diversità etnica, sociale e culturale che caratterizza i grandi agglomerati urbani, Vertovec (2007) ritiene necessario un nuovo paradigma interpretativo. Nel suo modello di *super-diversity*, egli vuol fornire un quadro complessivo dei diversi *modes of differentiation*, tenendo conto di tre domini generali, tra loro interconnessi: *Configuration* (dati statistici di tipo quantitativo relativi alle molteplici variabili che caratterizzano oggi la diversità), *Representations* (metafore, descrizioni e rappresentazioni di come la diversità viene percepita), *Encounters of Diversity* (i modi in cui le persone vivono e interagiscono con la diversità nella vita di tutti i giorni).

A livello linguistico, la «superdiversità» si traduce, secondo Vedovelli (2014), in una forma nuova e più complessa di plurilinguismo, («neo-plurilinguismo») che, all'interno della nostra realtà nazionale, determina un arricchimento dello «spazio linguistico», in quanto aggiunge un quarto asse, quello delle nuove lingue «immigrate», agli altri tre che lo caratterizzano (l'italiano con le sue varietà, le lingue delle minoranze di antico insediamento e i dialetti con le loro varietà). Il nuovo modello di «spazio linguistico italiano globale», che Vedovelli propone a partire dalla riflessione teorica di De Mauro, è in grado di tenere conto anche delle modifiche strutturali dell'assetto idiomatologico nazionale che le nuove lingue, con la loro vitalità e resilienza, stanno di fatto determinando.

Il modello multiculturalista del «mosaico di culture», che ha caratterizzato la politica comunitaria europea nella gestione della diversità, ha mostrato in questi anni i suoi limiti, favorendo di fatto la formazione di mondi paralleli, nei quali le diverse comunità hanno vissuto vicine, ma separate, e determinando un incremento dei contesti di marginalizzazione, esclusione e radicalizzazione culturale. La colpa non va attribuita ai principi che lo hanno caratterizzato (pluralismo, riconoscimento di pari diritti e dignità alle diverse comunità etniche, religiose, culturali, di genere ecc.), ma piuttosto al modo in cui tali principi sono stati intesi (basti pensare al significato assunto dal concetto di tolleranza) e alla mancanza di una politica sociale ed educativa finalizzata a una reale e realistica interazione tra i diversi tasselli del mosaico culturale.

La prospettiva dialogica guarda alla cultura non come a un sistema chiuso di valori, norme sociali e comportamentali da conservare sotto teca, bensì come a un processo in continua trasformazione che sfugge a tentativi rigidi di determinazione.

30.3 Dal conflitto alla narrazione: alcuni modelli

Dichiaratamente dialogici e attenti alla dimensione interculturale sono, in massima parte, i modelli di comunicazione nati nell'ambito dei *Peace Studies* e finalizzati alla gestione e alla trasformazione creativa dei conflitti. Di contro a una visione diffusa

che lega il conflitto a esperienze di guerra, scontro, violenza, questi modelli lo fanno rientrare dialetticamente nello stesso concetto di pace, consentendo così di mantenere aperto un dialogo tra le parti confliggenti, anche nella divergenza dei punti di vista. Gli esempi che vengono riportati da questi studi per evidenziare lo stretto legame tra percezione della diversità e conflitto riguardano molto spesso proprio l'ambito della comunicazione interculturale, dove uno stesso comportamento può assumere significati antitetici, ma ugualmente legittimi, nell'ambito di frame culturali diversi; gli eventuali malintesi e conflitti possono in questo caso venire risolti dagli interlocutori ricorrendo al piano della metacomunicazione e cercando assieme una soluzione creativa, diversa dalle posizioni iniziali contrapposte, frutto di un lavoro congiunto di ampliamento delle proprie prospettive culturali (cfr. per es. Sclavi, 2003; Patfoort, 2006).

Un valido supporto per la trasformazione creativa del conflitto, prima che possa degenerare in violenza, viene dalle tecniche dialogiche, soprattutto da quelle basate sull'ascolto attivo (in senso rogersiano), l'immaginazione partecipativa e la narrazione. Quest'ultima costituisce uno strumento ottimale per promuovere la comunicazione interculturale nelle nostre scuole multietniche.

Il modello narrativo è tipicamente dialogico: chi racconta rivendica ascolto, ma deve essere poi anche disposto ad ascoltare il racconto dell'altro, anche quando diverge profondamente dalle proprie attese o quando veicola prospettive e valori diversi. La maturità e la vitalità di una cultura si misurano, tenendo conto non solo del suo patrimonio narrativo, ma anche della sua capacità di far coesistere narrazioni e prospettive differenti, divergenti, persino conflittuali. Reciprocità dei ruoli di parlante e ascoltatore, condivisione dello spazio del racconto/ascolto, rispetto delle norme conversazionali, comunicative e socioculturali che regolano l'interscambio, sono questi i presupposti di ogni narrazione che non voglia ridursi a uno sterile monologo etnocentrico. E in definitiva sono questi anche i presupposti di una comunicazione interculturale basata sul reciproco ascolto e sul riconoscimento dell'altro, della sua narrazione, della sua storia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2015, *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, in «EL.LE», vol. 4, n. 1, pp. 1-20.
- BENNETT M. J. (a cura di), 2015, *Principi di comunicazione interculturale*, Nuova edizione, Milano, Franco Angeli.
- COPPOLA D., 2009, *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici Editore.

COPPOLA D., NICOLINI P. (a cura di), 2009, *Comunicazione e processi di formazione. Un approccio interdisciplinare*, Milano, Franco Angeli.

COPPOLA D., 2014, *Modelli monologici e dialogici: un'introduzione allo studio dei processi comunicativi e della comunicazione interculturale*, in «Scienza e Pace – Science and Peace», n. 25, pp. 1-54.

HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York, McGrawHill.

PATFOORT P., 2006, *Difendersi senza aggredire. La potenza della non-violenza*, Torino, EGA.

SCLAVI M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori.

VEDOVELLI M., 2014, *Il neoplurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa*, in Balboni P. E., Coste D., Vedovelli M., (a cura di), *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli, pp. 65-92.

VERTOVEC S., 2007, *Superdiversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies, XXX», 6, pp. 1024-1054.

CAPITOLO 31

Note sulla competenza emotiva interculturale

Anna De Marco
(Università della Calabria)

31.1 Introduzione

L'incontro di culture diverse si fonda su equilibri delicati che sono infranti da fallimenti, spesso causati da interpretazioni e valutazioni attuate sulla base delle proprie credenze e valori attribuiti momento per momento alle intenzioni dei nostri interlocutori e che emergono nelle interazioni dialogiche.

In questo breve contributo vorrei proporre una riflessione sull'uso e la gestione delle risorse paralinguistiche e non verbali nella espressione delle emozioni viste in prospettiva interculturale. In relazione a questi aspetti, gli studi sulla comunicazione emotiva hanno individuato, nella modulazione strategica della voce e nell'impiego di risorse quali il ritmo, l'accento, l'intonazione, degli indizi comunicativi-emotivi piuttosto complessi e talvolta prioritari rispetto a quelli che emergono dalle risorse verbali impiegate dai parlanti per dare voce alle emozioni. Le dimensioni forse più «nascoste» e «sfuggenti» della voce contribuiscono a dare forma e senso alle parole e precisano l'enunciazione dei parlanti in modi che spesso sfuggono alla loro consapevolezza. A queste risorse si aggiungono anche quelle non verbali, che si manifestano principalmente nelle espressioni del volto ma anche nei gesti, spesso essenziali, soprattutto ai parlanti di lingue culturalmente distanti, a ricavare elementi del contenuto verbale che rimangono, in molti casi, impliciti, sottintesi. Questo contributo intende far emergere, infine, quanto questi aspetti che caratterizzano la comunicazione emotiva siano rilevanti nell'insegnamento delle lingue.

31.2 La competenza emotiva e l'espressione vocale delle emozioni

Le interazioni umane sono costellate da un insieme di risorse linguistiche ed extra-linguistiche a cui i parlanti ricorrono più o meno consapevolmente, non solo per fare cose con la lingua ma anche per veicolare emozioni o stati d'animo che condizionano l'agire linguistico dell'individuo (cfr. Balboni, 2007).

Possiamo considerare questo insieme di risorse come parte di una competenza all'azione che comprende la gestione della dimensione emotiva intra- e interpersonale. Questa competenza, che definiamo competenza emotiva (Saarni, 1999), è il risultato dell'interazione di una serie di abilità in grado di promuovere l'autoefficacia (ovvero la convinzione e la fiducia nelle proprie capacità rispetto al raggiungimento di un risultato) all'interno delle interazioni sociali di natura emotiva. Una di queste abilità è senz'altro quella che rende i parlanti capaci di interpretare le emozioni altrui sulla base di indizi situazionali ed espressivi (verbali e non verbali) e di partecipare empaticamente alle esperienze emotive degli altri, tenendo in considerazione l'influenza che può avere il proprio comportamento emotivo ed espressivo su quello altrui e proiettando questa consapevolezza nell'elaborazione di strategie comunicative ed espressive per il raggiungimento di uno scopo.

Lo studio dell'espressione vocale delle emozioni si fonda sull'analisi delle complesse strutture che regolano il processo di comunicazione: la voce costituisce un'unità di misura fondamentale all'interno del fenomeno emotivo. Come spiegano D'Urso e Trentin:

«la relazione tra voce ed emozione è basata sull'assunzione che le reazioni fisiologiche tipiche di uno stato emotivo, modificando il respiro, la fonazione e l'articolazione dei suoni, producano delle variazioni apprezzabili negli indici acustici rilevabili nella produzione del discorso» (1998, p. 58).

La voce umana, tra le sue molteplici potenzialità, è in grado di veicolare significati e sfumature differenti attraverso la propria modulazione. Tali modificazioni prosodiche, che rappresentano delle entità soprasegmentali, si fondono con le caratteristiche segmentali proprie di ogni lingua.

Quando esprimiamo un'emozione, il significato del nostro atto comunicativo è veicolato non solo dalla voce e dalle caratteristiche individuali, ma anche dalla scelta del lessico, dal modo in cui organizziamo il nostro discorso e, naturalmente, dal modo in cui articoliamo i suoni. Caratteristiche, queste, che sono essenziali a delineare il complesso di variabili che intervengono nella comprensione/produzione degli stati emotivi che emergono nelle interazioni comunicative tra i parlanti.

Negli ultimi anni la ricerca sulle emozioni vocali ha prodotto esiti interessanti a livello interlinguistico e ha confermato l'esistenza di pattern acustici condivisi da culture diverse nell'espressione delle emozioni primarie come la gioia, la tristezza, la collera, la paura e il disgusto (Scherer *et al.*, 2001; Banse e Scherer, 2009). Parallelamente, gli studi dedicati al riconoscimento degli stati emotivi in lingue diverse dalla propria hanno sottolineato la capacità degli esseri umani di riconoscere le emozioni in una lingua altra con una probabilità che va oltre la casualità. Tuttavia, le ricerche che hanno indagato la stessa capacità per parlanti di lingue e culture distanti dalle lingue europee, per esempio, hanno riportato una progressiva riduzione dell'indice di accuratezza nel riconoscimento delle emozioni rispetto a lingue più vicine a

lingue e culture europee. Alla luce di questi dati è possibile sostenere che il parlato emotivo veicolato da risorse prosodiche sia il risultato di una combinazione di indizi in parte universali e in parte specifici e propri di ogni lingua/cultura (Thompson, Balkwill, 2006).

31.3 Norme culturali nella manifestazione non verbale delle emozioni

La manifestazione non verbale delle emozioni, che emerge, in particolare, nelle espressioni facciali, è fortemente condizionata dal contesto sociale e culturale dei parlanti e dunque non è automatico che i parlanti manifestino apertamente ciò che provano sul piano emotivo. Questo vale in parte anche a livello delle risorse prosodiche utilizzate per segnalare l'emozione sentita in una certa circostanza. Sono proprio i contesti e le situazioni comunicative in cui i parlanti si trovano ad agire che regolano l'esibizione degli stati emotivi attraverso le cosiddette *display rules*, che sono caratteristiche delle singole culture e vengono di solito apprese durante la socializzazione (cfr. Ekman, 1972; Matsumoto, 1990). Ogni cultura, caratterizzata da un insieme di valori, norme e credenze condivise, orienta dunque l'espressione delle emozioni, anche a livello non verbale, e indica i comportamenti attesi e quelli non graditi o inaccettabili in determinati contesti.

La letteratura sulla questione della manifestazione delle emozioni legata all'identità culturale ha esplorato le ragioni delle differenze proprio sulla base dei comportamenti attesi dalle diverse culture. Per esempio, le culture individualiste, orientate tendenzialmente a preservare la propria integrità individuale, pongono un forte accento sull'espressione di emozioni positive e dunque incoraggiano la ricerca di situazioni armoniose o felici. Ne sono un esempio quella canadese o nordamericana che rinforzano il mantenimento della coesione all'interno del gruppo (Safdar *et al.*, 2009, p. 2).

Di contro, in culture caratterizzate da un atteggiamento culturale di tipo collettivista, in cui gli individui tendono a considerarsi come parte di una comunità e pongono al centro gli interessi primari del gruppo di cui sono parte, le emozioni positive possono essere considerate sgradite. Uno studio di Eid e Diener (2001) mostra che i parlanti cinesi esibiscono la gioia con meno frequenza e intensità rispetto, per esempio, agli australiani e ai nordamericani. Confrontando i livelli di acculturazione in americani di origine cinese e messicana, Soto, Levenson e Ebling (2005) hanno rilevato che il comportamento facciale delle emozioni in risposta a stimoli acustici ripugnanti improvvisi rispecchiava norme culturali solo nella misura in cui i partecipanti si riconoscevano nella cultura d'origine. Per questo motivo i cinesi esibivano espressioni emozionali meno negative, poiché si identificavano con la cultura cinese, che enfatizza un uso moderato delle espressioni emotive. Allo stesso modo, i partecipanti messicani che si identificavano con la cultura del loro Paese d'origine mostra-

vano espressioni emotive più negative, in conformità alle norme culturali messicane che favoriscono l'espressione delle emozioni. Vincoli sociali e culturali impongono, dunque, in misura diversa, un controllo cosciente dell'emotività (in particolare negli adulti) in funzione di ciò che è ritenuto accettabile o meno nella cultura di riferimento o con la quale i parlanti si identificano.

31.4 Risorse prosodiche e competenza emotiva in L2

I dati emersi dagli studi sopracitati assumono un peso rilevante se collocati all'interno del processo di acquisizione della lingua, soprattutto se quest'ultima è culturalmente e/o tipologicamente distante dalla L1 degli apprendenti. In generale, è possibile affermare che le abilità che contribuiscono a rendere gli apprendenti efficaci sul piano della percezione e dell'espressione delle emozioni rappresentano una sfida importante ma allo tempo stesso complessa nel contesto di apprendimento di una lingua seconda. Anche nel caso di apprendenti più giovani o in età infantile, il processo di socializzazione e interazione comporta un percorso non privo di difficoltà, almeno per ciò che concerne l'acquisizione di alcuni aspetti della competenza emotiva.

L'intonazione assolve già nei primi mesi di vita «una funzione comunicativa essenziale e vicaria, configurandosi quale forza illocutiva primaria» (Soriano, 2006, p. 39) che può essere descritta come l'alternarsi di movimenti ascendenti e discendenti sul piano melodico, che assumono un significato pragmaticamente codificato all'interno di una medesima comunità di parlanti. L'intonazione e la combinazione di altri elementi suprasegmentali quali la durata e l'intensità, per esempio, trasmettono buona parte delle informazioni inerenti allo stato emotivo e alle attitudini del parlante. Per esempio, le variazioni intonative contribuiscono a differenziare emozioni ad alta attivazione (collera, gioia, sorpresa) da stati emotivi a bassa attivazione (tristezza, noia ecc.).

Sebbene l'interesse verso questo aspetto della comunicazione in L2 sia relativamente recente, gli studi condotti negli ultimi anni restituiscono un quadro abbastanza definito delle problematiche a cui vanno incontro gli apprendenti, in relazione alla gestione della comunicazione emotiva in L2. Le difficoltà interessano diversi livelli della lingua (da quello puramente lessicale a quello prosodico) che sembrano essere sensibili alla distanza culturale tra L1 e L2. Giacché lo spettro delle funzioni assolve dalla prosodia all'interno della comunicazione parlata appare quanto mai complesso e variegato, non sorprende che l'acquisizione delle strutture prosodiche di una L2 rappresenti un ostacolo tangibile per gli apprendenti, soprattutto in età adulta. Un apprendente adulto che impara una lingua seconda, deve necessariamente confrontarsi con le difficoltà derivanti dall'apprendimento di nuovi *pattern* intonativi. Sono proprio i fenomeni di *transfer* dalla lingua materna verso la L2 l'indizio delle difficoltà legate alla percezione e alla discriminazione delle nuove strutture prosodiche. Tutto

ciò si ripercuote sulla qualità e sull'efficacia del parlato di un apprendente che va di sovente incontro a fallimenti e incomprensioni sul piano comunicativo.

In merito al parlato emotivo in L2 e ai possibili fenomeni di *transfer*, la letteratura di riferimento risulta piuttosto esigua. Da uno studio recente condotto da Soriano e De Marco (2016), è emerso un quadro decisamente eterogeneo in relazione alla L1 degli apprendenti oggetto dello studio (nello specifico, russi, tunisini e spagnoli). La verifica acustica delle produzioni emotive (collera, gioia e tristezza) realizzate dagli studenti nella loro L1 e in italiano ha mostrato prove evidenti di *transfer*: soprattutto nel parlato dei tunisini era evidente la tendenza a riprodurre in italiano contorni intonativi molto simili a quelli della loro lingua nativa. Diverso il caso delle produzioni di apprendenti russi e spagnoli, in cui i contorni, parzialmente sovrapposti e piuttosto monotoni, perdevano parte della loro distintività uditiva. Secondo le autrici, le produzioni in L2, per certi versi confuse e molto spesso non congruenti sul piano pragmatico, rappresentano un indizio della difficoltà cui vanno incontro gli apprendenti quando realizzano in una lingua diversa un fenomeno paralinguistico complesso come quello delle emozioni.

Altri studi sul parlato emotivo in L2 confermano ulteriormente questa tendenza. Ricordiamo, a tal proposito, uno studio condotto da Komar (2005), che ha proposto un'analisi contrastiva del parlato prodotto da parlanti sloveni in inglese e da parlanti nativi inglesi. I risultati hanno evidenziato l'inclinazione degli sloveni a impiegare un'intonazione «piatta» e meno dinamica rispetto ai nativi, dovuta principalmente alle diversità dei due sistemi intonativi, e in parte generata dallo stato d'ansia e dal disagio che di solito si avverte quando non si conosce bene una lingua (cfr. De Marco e Paone, 2016; De Marco, 2017).

Il ricorso a un'intonazione poco modulata e variabile nell'espressione delle emozioni sembra essere, dunque, una tendenza comune agli apprendenti di una lingua seconda. Tale esito è stato riportato anche in altri studi (De Marco e Paone, 2016; Maffia *et al.*, 2014) condotti con studentesse indonesiane e polacche, le cui produzioni hanno evidenziato contorni intonativi simili in tutte le emozioni primarie indagate.

Anche sul piano dell'espressione non verbale che accompagna l'espressione delle emozioni, apprendenti di italiano come L2 avvertono una certa difficoltà nella comprensione della gestualità e delle espressioni del volto quale contributo alla manifestazione di particolari stati emotivi (su questo cfr. De Marco e Paone, 2016). Alcuni apprendenti di origine messicana hanno rinvenuto delle differenze sostanziali tra il modo di gesticolare e di modulare l'intensità del volume della voce degli italiani e quello dei loro connazionali tanto, da scambiare per collera un eloquio neutro (o privo di particolari sfumature emotive).

31.5 Insegnare le emozioni in una L2

Da quanto brevemente esposto fin qui, possiamo comprendere quanto l'acquisizione della competenza prosodica sia un processo delicato nel percorso di apprendimento linguistico di un apprendente. Questo processo risulta particolarmente arduo nell'espressione e comprensione delle emozioni in un'altra lingua, specie se molto distante dalla propria lingua nativa. Variabili individuali (come l'età, la motivazione, il livello di socializzazione), insieme a fattori culturali e sociali (la distanza culturale tra L1 e L2, per esempio), possono contribuire ad accelerare o rallentare questo processo.

Diventa pertanto utile favorire il processo di apprendimento delle strutture prosodiche e non verbali di una seconda lingua mediante interventi didattici mirati innanzitutto alla consapevolezza delle risorse linguistiche e non linguistiche (per esempio le espressioni del volto che più strettamente sono collegate alle realizzazioni prosodiche delle emozioni) che i parlanti impiegano per esprimere e riconoscere gli stati emotivi in una lingua seconda. Un primo passo per avviare il processo di consapevolezza dell'impiego e dell'individuazione degli indizi paraverbali e non verbali in gioco in una interazione, e che sono veicolo di contenuto emotivo, è certamente il coinvolgimento degli apprendenti in un percorso di riflessione metapragmatica. In particolare, l'insegnante può dirigere l'attenzione degli studenti non nativi sulle caratteristiche prosodiche (sull'alterazione fisiologica e sugli effetti osservabili nel parlato) e sulle modalità di espressione delle emozioni oggetto di osservazione, per sviluppare una consapevolezza dei cambiamenti psicofisici e degli effetti che eventualmente ne risultano sul piano dell'espressione non verbale. Questa riflessione può essere avviata partendo da un confronto con le L1 degli apprendenti sulla base della percezione che essi avvertono relativamente al piano prosodico e non verbale nella lingua target.

Uno strumento certamente efficace per realizzare attività che hanno come obiettivo il riconoscimento e la produzione delle emozioni sotto il profilo intonativo è l'uso del *task*. In uno studio volto a verificare l'efficacia di un training prosodico all'interno di un *task* in cui gli studenti dovevano realizzare un doppiaggio filmico (si veda a questo proposito De Marco e Paone, 2016; De Marco, 2017), apprendenti persiani e russi di italiano L2 sono stati coinvolti in attività metapragmatiche di riflessione sulle caratteristiche intonative e sulla qualità della voce nell'espressione della collera, della gioia, del disgusto e della tristezza in italiano. Lo studio ha previsto anche una serie di attività di simulazione prima guidate e poi più libere in cui gli studenti hanno potuto riprodurre gli stati emotivi sulle cui caratteristiche prosodiche e non verbali avevano avuto modo di focalizzare la loro attenzione nella fase precedente. Gli stessi studenti sono stati, infine, guidati nell'attività di doppiaggio di alcune scene di film italiani. Gli esiti di questo studio hanno rivelato un sensibile miglioramento nella resa delle intonazioni emotive negli studenti non nativi in seguito all'azione del *training* e delle attività mirate all'acquisizione dei pattern intonativi della lingua

d'arrivo. Il miglioramento nella produzione delle emozioni ha interessato, in particolare, i parametri temporali di durata e velocità d'eloquio. Per esempio, la velocità d'eloquio di collera, sorpresa, gioia e disgusto rilevata negli apprendenti russi prima dell'addestramento didattico ha mostrato un robusto condizionamento della L1, condizionamento, tuttavia, che si è ridimensionato dopo la fase di *training*.

31.6 Conclusioni

Le conclusioni a cui possiamo giungere a seguito di questo breve excursus sulla rilevanza degli aspetti prosodici e non verbali nella manifestazione delle emozioni ci conducono sempre più verso la necessità di continuare a esplorare ciò che rende i parlanti di una lingua capaci di fare cose con le parole. Il rapporto di interdipendenza e i sottili intrecci che si possono osservare tra lingua e cultura ci portano a definire sempre meglio quel complesso di abilità che definiscono la competenza comunicativa ed emotiva sia dei parlanti nativi che dei non nativi. Nella capacità di manifestare, attraverso le risorse prosodiche e non verbali, gli stati emotivi che caratterizzano le nostre azioni si gioca, infatti, buona parte della comunicazione e della relazione soprattutto nell'incontro fra lingue e culture diverse.

Sul versante dell'insegnamento delle lingue, l'intervento didattico può essere utile nella misura in cui sia in grado di fornire all'apprendente non un modello da imitare o al quale attenersi, quanto piuttosto una chiave interpretativa della realtà culturale in cui vive e interagisce. In questo modo è possibile per gli studenti cogliere appieno le molteplici sfumature di significato veicolate dai parlanti nativi attraverso la voce, il volto e i gesti. In questo senso, l'impiego di tecniche e procedure didattiche mirate allo sviluppo delle risorse prosodiche e l'ausilio di video-tecnologie e di strumenti digitali possono contribuire altresì allo sviluppo della competenza emotiva. In particolare, l'uso di video-tecnologie in classe presenta molteplici aspetti positivi, in quanto coniuga una forte componente motivazionale al raggiungimento di obiettivi che investono livelli diversi della lingua, da quello fonologico e lessicale a quello pragmatico e, naturalmente, emotivo.

Infine, il confronto interlinguistico all'interno dello spazio offerto da un ambiente di apprendimento guidato, che è un luogo in cui costruire esperienze e confrontare le diverse identità, può senz'altro stimolare la ricerca ancora molto viva e aperta in questo campo di indagine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- D'URSO V., TRENTIN R., 1998, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Roma-Bari, Laterza.
- BANSE R., SCHERER K. R., 1996, *Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 70-3, pp. 614–636.
- DE MARCO A., 2017, *La comunicazione delle emozioni in italiano L2: una proposta di training prosodico*, in «Italiano Linguadue», 9-1, pp. 26-41.
- DE MARCO A., ZAONE E., 2016, *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Roma, Carocci.
- EID M., DIENER E., 2001, *Norms for Experiencing Emotions in Different Cultures: Inter-and Intranational Differences*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 81-5, pp. 869-885.
- EKMAN P., 1972, *Universals and cultural differences in facial expression of emotion*, in Cole J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 207–83.
- KOMAR S., 2005, *The Impact of Tones and Pitch Range on the Expression of Attitudes in Slovene Speakers of English*, in «Proceedings of PTLC2005» (London 27-30 luglio 2005), London, University College London, [CD- rom].
- MAFFIA M., PELLEGRINO E., PETTORINO M., 2014, *Labeling expressive speech in L2 Italian: the role of prosody in auto-and external annotation*, in *Social and Linguistic Speech Prosody*, pp. 81-84.
- MATSUMOTO D., 1990, *Cultural similarities and differences in display rule*, in «Motivation and Emotion», 14-3, pp. 195–214.
- SAARNI C., 1999, *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press.
- SAFDAR S., FRIEDLMEIER W., MATSUMOTO D., YOO S. H., KWANTES C. T., KAKAI H., SHIGEMASU E., 2009, *Variations of emotional display rules within and across cultures: a comparison between Canada, USA, and Japan*, in «Canadian Journal of Behavioural Science», 41-1, pp. 1-10.
- SCHERER K. R., BANSE R., WALLBOTT H. G., 2001, *Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures*, in «Journal of Cross-Cultural Psychology», 32-1, pp. 76-92.
- SORIANELLO P., DE MARCO A., 2017, *Sulla realizzazione prosodica in italiano nativo e non nativo*, in Savy R., Alfano I. (a cura di), *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere*, Milano, Officinaventuno, pp. 155-178.
- SOTO J.A., LEVENSON R. W., EBLING R., 2005, *Cultures of moderation and expression: emotional experience, behavior, and physiology in Chinese Americans and Mexican Americans*, in «Emotion», 5-2, pp. 154–65.
- THOMPSON W. F., BALKWILL L. L., 2006, *Decoding speech prosody in five languages*, in «Semiotica», 158, pp. 407–24.

PARTE 5

Didattica dell'italiano L2/LS

CAPITOLO 32

Humour e reading literacy in italiano L2: «Quando leggere fa ridere»

Rossella Abbaticchio
(Università «Aldo Moro» di Bari)

32.1 Introduzione

Le modalità di inserimento, in un contesto di apprendimento dell'italiano come L2, di pratiche di esercizio e sviluppo dell'abilità di lettura, e più in generale del lavoro sul testo, costituiscono ancora oggi un motivo di riflessione per glottodidatti e studiosi di educazione linguistica. Dalle interrogazioni circa l'effettiva utilità, nell'insegnamento dell'italiano «moderno», di inserire testi scritti in una lingua a volte anacronistica rispetto a quella cosiddetta della comunicazione (cfr. Leone, Mezzi, 2011; Frollano, 2010; Antonelli, 2007) alla «sempreverde» polemica tra chi sostiene l'assoluta necessità di proporre i testi nella loro versione autentica e integrale e chi, invece, passa attraverso versioni semplificate, adattamenti e rielaborazioni, sono ancora numerose le questioni irrisolte che girano attorno alla lettura e alla pratica testuale nella didattica delle lingue. Di non minore importanza, nella discussione sulla pratica della lettura in contesto glottodidattico, risulta la questione, mai del tutto risolta, del non facile compito di scegliere testi che possano incontrare l'interesse degli apprendenti senza perdere di vista gli obiettivi istituzionali dell'insegnamento.

Facendo riferimento a un'esperienza con studenti universitari di italiano L2, si cercherà qui di illustrare la validità di un criterio per la scelta dei testi che, facendo leva principalmente sul loro valore ironico e umoristico, intende rendere la lettura «divertente», ovvero più simile a una parentesi di svago, e forse proprio per questo più produttiva dal punto di vista glottodidattico.

32.2 Report dell'esperienza

Lo studio del caso che si illustra ha avuto come protagoniste studentesse di nazionalità rumena e polacca afferenti a un programma Erasmus. Delle dieci studentesse componenti il gruppo, cinque erano iscritte, nel Paese d'origine, a un corso di laurea in discipline umanistico-letterarie, in cui erano inseriti alcuni percorsi di studio

della lingua e letteratura italiana. Delle restanti, due afferivano a un corso di laurea in Economia e tre a uno in Scienze giuridiche. Dato il numero relativamente esiguo delle studentesse, si è presentato il problema di articolare un corso unico che tenesse conto, oltre che del livello più o meno omogeneo di conoscenza dell'italiano, anche della diversità di interessi e obiettivi didattici presenti all'interno del gruppo.

Nel percorso predisposto sono stati dunque inseriti ampi momenti dedicati alla lettura – pratica trasversale a qualsivoglia settore disciplinare – e all'analisi di alcuni testi, allo scopo di unire alle più tradizionali attività di approfondimento linguistico momenti di sensibilizzazione al contesto culturale italiano, nonché a forme di impiego della lingua differenti da quelle della comunicazione quotidiana. Con l'intento, anticipato nell'introduzione, di connotare l'esercizio della *reading ability* come un'attività «semiludica» – ovvero in grado di distrarre gli apprendenti dalla connotazione «normativa» dell'insegnamento linguistico senza però eludere completamente l'intento glottodidattico (anche secondo quanto sostenuto dalla nota *rule of forgetting*: Krashen, 1981) – è stata proposta come prima attività la lettura di un racconto del 1968 di Carlo Manzoni, intitolato *Il giornale*. Il testo presenta, in un rapido alternarsi di brevi battute, la vicenda comica e insieme ironica di un padre di famiglia che, tornato a casa dopo una giornata di lavoro, non riesce, a causa delle disattenzioni dei suoi familiari, neanche a concedersi la pacifica lettura di un quotidiano.

La scoperta degli aspetti formali e contenutistici è stata organizzata in un percorso graduale (Baldan, 1990; Lavinio, 1990; Fornasiero, Tamiozzo, 1997); in un primo momento è stata proposta la lettura ad alta voce delle prime due righe:

Registrazione eseguita una sera dopo cena, quando il sottoscritto ha finalmente un po' di tempo per leggersi il giornale che ha portato a casa a mezzogiorno

(Manzoni, in Verri Menzel, 2005, p. 21).

Alla fase di approfondimento lessicale (a partire dal significato della parola «sottoscritto», che si rende indispensabile per una prima rilevazione del tono satirico-umoristico del protagonista) è seguita una attività di individuazione del passaggio – non sempre segnalato nel testo – dal discorso indiretto al diretto. Si consideri il seguente scambio:

Ambrogio – Ma dov'è? Dov'è che l'avete cacciato? Io quando sono venuto a casa a mezzogiorno l'ho messo qua... Qua! Va bene?

Adelaide – Ma va' Ambrogio! Se l'avessi messo lì ci sarebbe ancora! E poi, si può sapere cosa cerchi?

Ambrogio – Il giornale di oggi, cerco.

[...]

Ercole – Papà, è questo il giornale che cerchi?

Ambrogio – No, no! Un momento! Fammi vedere!

Adelaide – Ma cosa vuoi vedere? È il modello del davanti della camicetta che sto facendo per la Caterina.

[...]

Ambrogio – Un momento. Voglio vedere...Ehi, ma dico! Ma questo qui è il giornale di oggi...Ma guarda se è il modo di conciare il giornale che non ho ancora letto! [...]

(Manzoni, in Verri Menzel, 2005, p. 21)

La prima reazione di fronte a questo brano è stata di stupore: probabilmente, dopo le prime letture con cui erano venute in contatto, non era senz'altro il tipo di testo che ci si aspetterebbe di leggere all'università. Nel commento di una delle studentesse:

S1 Qui si studia anche questo? Cioè, questo si legge in classe? [...],

si percepisce la perplessità rispetto a un testo che non ha davvero le caratteristiche «normative», «letterarie» che connotano ampiamente i contenuti di un corso di lingua ufficiale (Balboni, 1994). Non ci imbarcheremo qui in una riflessione su cosa sia un testo letterario e cosa non lo sia; resta però vero che introdurre un testo di questo genere, oltre a fornire molteplici spunti di approfondimento linguistico, può costituire un'occasione per dimostrare agli studenti come i contenuti di un testo scritto si prestino a essere espressi in un registro non solo aulico e solenne, ma anche scoperatamente umoristico senza per questo perdere la loro validità concettuale.

Cito qui, per ragioni di spazio, solo alcuni degli spunti di riflessione emersi durante la lettura: dal significato retorico di alcune interrogative (su cui si tornerà più avanti) («va bene?»), alla ripetizione con valore enfatico di alcuni termini («qua... Qua!»), fino all'uso «improprio» di ulteriori tipologie frastiche («Ma guarda se è il modo di conciare il giornale...»), in cui compare la seconda persona singolare pur non essendovi di fatto un interlocutore esplicito; o «ma va'!»), che chiaramente non ha valore di allontanamento spaziale), elementi assai frequenti nell'italiano colloquiale dei quali non ci si aspetta una interpretazione «alla lettera», ma che in un contesto di L2 a livelli non elevatissimi di competenza non possono essere dati per acquisiti.

Si prenda un secondo passo tratto dallo stesso testo e il successivo commento di un'altra delle studentesse:

Caterina – Mamma... e il vestito per capodanno, quando me lo fai?

Adelaide – Appena ho finito la camicetta te lo taglio.

Ambrogio – Dimmelo prima così vado a comprarti il giornale con le ultime notizie.

(Manzoni, in Verri Menzel, 2005, p. 22)

S2: Simpatico... simpatico davvero. Non è male, quando leggere fa ridere: si capisce e serve lo stesso, sì?

Il testo proposto viene evidentemente apprezzato proprio perché, nonostante la

sua diversità (si potrebbe dire nonostante il suo essere «divertente») rispetto ai precedenti, è comunque scritto in modo comprensibile e fornisce elementi linguistici utili per il percorso di apprendimento.

Un ulteriore e differente esercizio di lettura è stato svolto su alcuni passi tratti da un secondo testo umoristico, *Come ammazzare la moglie, e perché* di Antonio Amurri. In questo caso, la scelta del testo, pur rientrando nel proposito esplicitato dall'ultimo commento della studentessa, («non è male quando leggere fa ridere»), è stata motivata altresì da una richiesta di approfondimento avanzata dalle studentesse sulle possibili, molteplici valenze, in italiano, delle interrogative retoriche. In genere, quando si parla di frasi interrogative ci si aspetta di trovarsi di fronte a strutture prodotte con l'intento di ottenere in risposta un'informazione su un determinato argomento. Le interrogative retoriche possono però creare qualche difficoltà di interpretazione e di comprensione in studenti non madrelingua (e non solo), sia che si trovino in contesto conversazionale sia – e in italiano accade assai di frequente – dentro testi scritti: oltre a essere domande che, ai madrelingua è ben noto, non richiedono una risposta convenzionale, normativa, le frasi interrogative possono ricoprire funzioni differenti, arrivando in alcuni casi addirittura a fungere esse stesse da risposta, pur rappresentando graficamente (e nella visione tradizionale della lingua) il loro contrario.

Con l'obiettivo di chiarire almeno in parte le perplessità legate all'uso poliedrico delle interrogative retoriche è stato proposto un esercizio di analisi su un breve passaggio tratto da un capitoletto del libro di Amurri, che riportiamo qui di seguito:

A – Ti ricordi quando andai a sbattere con l'automobile e tornai a casa con la fiancata sinistra tutta fracassata, i paraurti schiantati e i fari in mille pezzi? Te ne accorgesti subito! E sai perché? Perché mi amavi!

B – Tu dici che era perché ti amavo?

(Amurri, 1980, p. 127)

Il passaggio scelto, seppur brevissimo, contiene due battute: nella prima vi è un rapido scambio domanda\risposta, senza alternanza tra locutore e allocutore (Stati, 1981), che forse proprio a questa assenza deve il suo tratto umoristico. Nella seconda battuta, invece, l'unico enunciato interrogativo presente assume la funzione di risposta (ironica a sua volta) all'intera battuta che precede. L'introduzione delle interrogative retoriche mediante la lettura di un testo umoristico (quello di Amurri è una sorta di *vademecum* per aspiranti uxoricidi, in cui a ciascuna delle tipologie di mogli descritte corrisponde un peculiare «metodo di eliminazione») ha reso pressoché immediata la comprensione da parte delle studentesse, il cui *feedback* è sintetizzato nel commento (lapidario!) che si riporta di seguito:

Amava la macchina... scema!,

un commento che, sottoforma di risposta (in questo caso propria) all'interrogativa «impropria», dà riscontro contemporaneamente dell'avvenuta comprensione sia del contenuto che della funzione umoristico-retorica dell'ultimo quesito, e in generale dell'intero passaggio testuale.

32.3 Brevi riflessioni conclusive

L'esperienza illustrata mostra almeno in parte come il non trascurabile beneficio di un esercizio di lettura svolto su testi *soft*, ovvero su testi rispondenti a contenuti e modalità linguistiche in qualche modo «anticonvenzionali», che facciano leva su un tipo di stimolo non direttamente legato agli aspetti normativi della lingua, possa essere parte concreta di un più ampio processo di insegnamento dell'italiano L2, anche nell'ambito di un arricchimento del patrimonio linguistico e culturale degli apprendenti.

Vi è di più: sfatato il luogo comune secondo cui la pratica didattica della lettura in L2 debba passare necessariamente per testi scritti in una lingua strettamente rispondente ai canoni normativi, la sensibilizzazione degli allievi a una lingua (e a testi) in grado di motivarli anche con strumenti non propriamente «normativi» (per esempio il coinvolgimento emotivo-affettivo o l'effetto ironico-umoristico) può costituire un valido strumento di familiarizzazione con la lingua oggetto di apprendimento, e con i contenuti e i sentimenti che quella stessa lingua è in grado di esprimere (Toolan, 1998).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMURRI A., 1981, *Come ammazzare la moglie, e perché*, Milano, Oscar Mondadori.
- ANTONELLI G., 2007, *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALDAN P., 1990, *Imparare insegnando: per una didattica del testo letterario*, Padova, CLEUP.
- FORNASIERO S., TAMIOZZO S., 1999, *Leggere. Come capire, studiare, apprezzare un testo*, Bologna, Il Mulino.
- FROLLANO E., 2010, *Italiano: lingua e comunicazione*, Arezzo, Helicon.
- KRASHEN S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.

LEONE P., MEZZI P. (a cura di), 2011, *Didattica della comunicazione orale: lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, Milano, Franco Angeli.

TOOLAN M., 1998, *Language in Literature. An Introduction to Stylistics*, London, Arnold.

VERRI MENZEL R., 2005, *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*, Perugia, Guerra.

CAPITOLO 33

Costruire l'accessibilità ai testi di studio. Una proposta per la facilitazione di manuali di storia della musica per la scuola secondaria di primo grado

*Barbara D'Annunzio
(Società Dante Alighieri)*

Nella scuola italiana sempre più multiculturale e differenziata, i docenti si trovano a intervenire in classi fortemente eterogenee, caratterizzate dalla compresenza di allievi italofoeni (nativi o non nativi in italiano) e non italofoeni. In un contesto d'insegnamento così variegato, l'insegnamento delle discipline e lo sviluppo di competenze fondamentali e necessarie per l'accesso ai testi di studio e il raggiungimento del successo scolastico costituisce un compito complesso e impegnativo che richiede la messa in atto di azioni sinergiche che vadano a toccare la metodologia e la relazione didattica, la lingua e i contenuti, la revisione in ottica interculturale del canone disciplinare, dei testi e delle fonti. In questo contributo, descriviamo le azioni di facilitazione impiegate al fine di rendere accessibile il programma e i corsi (manuali) di storia della musica destinati alla scuola secondaria di primo grado. Il problema della comprensione del testo scritto e dell'accesso ai compiti/attività legati al testo, resta centrale nella didattica dell'italiano delle discipline in classi plurilingui. Il presente contributo, pertanto, si prefigge di descrivere buone pratiche e strategie per la declinazione dei manuali disciplinari per l'Educazione Musicale. La proposta qui avanzata trae origine da riflessioni maturate nel corso di percorsi formativi e di sperimentazione in classe condivisi con docenti di diverse scuole secondarie di primo grado. In particolare, i docenti con i quali ci siamo trovati a collaborare hanno manifestato la necessità di ideare testi e percorsi disciplinari destinati a studenti non italofoeni ma, allo stesso tempo, hanno elicitato e descritto una difficoltà diffusa nella fruizione/lettura di testi disciplinari anche da parte degli allievi italofoeni.

33.1 Caratteristiche dei manuali di storia della musica

Nel tentativo di dare una risposta a un bisogno concreto nato in seno alla vita di classe, chi scrive ha provato innanzitutto ad analizzare direttamente alcuni tra i più

diffusi manuali di Educazione Musicale per la scuola secondaria di primo grado. Per quanto riguarda il nostro lavoro di ricerca in questo contesto d'insegnamento, abbiamo analizzato ben 7 manuali di Educazione Musicale e, di ognuno di questi, abbiamo esaminato in particolare la sezione di storia della musica. La suddetta sezione è stata analizzata relativamente a caratteristiche:

1. linguistiche;
2. testuali;
3. grafiche;
4. di contenuto;
5. delle attività/esercizi.

Abbiamo prima di tutto analizzato i testi per valutarne le difficoltà linguistiche (utili strumenti per la valutazione del grado di difficoltà di un testo scritto sono gli indici di leggibilità, facilmente applicabili attraverso funzioni previste dal programma di videoscrittura Word, cfr. Fratter, Iafrancesco in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003).

Tutti i manuali da noi analizzati presentano elementi di difficoltà tipici dei testi disciplinari (cfr. D'Annunzio, Luise, 2008):

- a. eccessiva lunghezza dei testi;
- b. lessico specialistico e astratto;
- c. uso metaforico della lingua e di espressioni idiomatiche;
- d. predominanza di strutture sintattiche complesse;
- e. presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
- f. alta densità informativa;
- g. complessa pianificazione delle informazioni nel testo;
- h. compresenza di diversi generi testuali nello stesso testo.

Inoltre, nello specifico, i manuali di storia della musica analizzati presentano:

- a. testi estremamente densi che contengono molte informazioni di contesto spesso disorientanti rispetto alla storia della musica (biografie dettagliate di compositori, direttori d'orchestra, musicisti, aneddoti, lunghe digressioni relative a immagini presenti nel paratesto, riferimenti geografici accessori ecc.);
- b. testi divulgativi, documenti e fonti scritti in un linguaggio riconducibile ai livelli B2/C1 del QCER;
- c. un linguaggio figurato che non dice niente a chi di musica non ne sa già,

- frequenti nominalizzazioni, alta frequenza di frasi lunghe (oltre le 30 parole), verbi in forma passiva, frequenti forme impersonali, prevalenza di subordinate complesse, elevato numero di sinonimi, vocabolario specialistico dato per scontato (totale assenza di spiegazioni e glossari);
- d. un approccio totalmente eurocentrico (vengono espressi assolutismi non verificabili: «Debussy ha inventato la pentatonica»); si utilizzano definizioni dettate da un approccio etnocentrico: «La musica dei nuovi mondi», «La musica dei selvaggi»; si rafforzano pregiudizi e preconcetti: «La musica è un linguaggio universale»);
 - e. caratteristiche grafiche che rendono poco accessibile il testo (corpo tipografico piccolo, capitoli lunghi, pagine molto dense, uso disordinato di colori e immagini).

La nostra indagine presso un gruppo di 35 studenti della scuola secondaria di primo grado, condotta attraverso questionari (che qui non possiamo riportare per evidenti ragioni legate all'economia del contributo) e indirizzata a raccogliere le percezioni/valutazioni degli studenti relative ai manuali di studio, ha prodotto risultati particolarmente interessanti. Tra questi, segnaliamo la descrizione che una percentuale molto elevata (98%) di studenti italofoni e non italofoni ha utilizzato per valutare i manuali di storia della musica utilizzati in classe: «Non si capisce niente».

33.2 Proposta per la facilitazione di testi di storia della musica

Come avviene per la gran parte delle discipline scolastiche, anche nel caso dell'Educazione Musicale, la trasmissione delle conoscenze disciplinari nella scuola viene affidata principalmente alla somministrazione, comprensione e produzione di testi orali e soprattutto di testi scritti. Abbiamo già visto quali possono essere le difficoltà insite in questa tipologia di testi che mettono insieme linguaggio specialistico e contenuti ad alto carico cognitivo e informativo, fortemente caratterizzati culturalmente. Va di conseguenza costruita da parte di autori e docenti una accessibilità al testo che permetta allo studente di potersi confrontare con un compito che, per quanto difficile, sia al suo livello e promuova lo sviluppo delle specifiche competenze disciplinari. Costruire l'accessibilità al testo significa da una parte lavorare sul testo e sulla lingua attraverso azioni di facilitazione e semplificazione, dall'altra lavorare sullo studente, sulle sue capacità, sulle sue risorse e sulle sue conoscenze enciclopediche e di mondo. A tale scopo, chi scrive ha elaborato un modello operativo per la facilitazione del *Manuale di storia della musica «Stradivari»* (S. Accardo, L. Fiorentini, G. Giacomelli, P. Lenzi, Bompiani per la Scuola, 2017) indirizzato a classi plurilingui e multilivello. Per favorire l'accessibilità al testo da parte di apprendenti di classi

plurilingui abbiamo adottato le seguenti azioni di declinazione:

- *Facilitazione dei contenuti*: sono stati selezionati esclusivamente i contenuti essenziali e irrinunciabili (non minimi) relativi alla disciplina;
- *Scelte relative all'approccio*: l'approccio adottato è ibrido, coniuga in momenti diversi induzione e deduzione in modo da favorire stili e intelligenze differenti;
- *Selezione di compiti/task*: prevalenza di task di ascolto (elettivi per questa disciplina e per la facilitazione); si privilegiano task cognitivamente sfidanti ma linguisticamente semplici (*problem solving, information gap, opinion gap*). I task favoriscono l'accesso ai contenuti, alla costruzione delle conoscenze e allo sviluppo delle competenze attraverso il ricorso a input non verbali (icone, immagini e soprattutto ascolti musicali) o attraverso il ricorso a tecniche ludiche;
- *Facilitazione della lingua*: i testi presenti nelle unità del manuale sono stati riscritti ex novo rispettando i criteri della scrittura controllata e i termini specialistici della musica sono stati inseriti sia nel glossario (comprensivo di definizione ed esempi d'uso) sia riproposti all'interno delle attività pre e post-lettura.

Qui di seguito, a titolo esemplificativo, descriviamo un esempio di facilitazione del testo succitato relativo al periodo del barocco musicale.

L'unità facilitata relativa al barocco musicale è stata, rispetto al testo fonte succitato, ridotta da 32 a 16 pagine e concepita come segue:

- Destinatari: studenti italofofoni e studenti non italofofoni a livello A2-B1;
- Obiettivi disciplinari, linguistici e temi relativi al periodo del barocco musicale:
 - a. conoscere stili e forme musicali, vocali e strumentali;
 - b. riconoscere identità dei principali compositori e loro opere;
 - c. uso e diffusione di alcuni strumenti musicali;
 - d. lessico per denominare e descrivere strumenti musicali, stili e forme musicali del barocco;
 - e. saper stabilire relazioni fra la musica, la storia, la società e le arti del periodo;
 - f. saper individuare sulla base di ascolti gli elementi costitutivi della musica barocca (relativamente a ritmo, melodia, timbro, dinamica ecc.) e descriverli con un linguaggio semplice ma appropriato.

Il modello operativo scelto è «l'unità di lavoro centrata sul testo» descritta in

Vedovelli (2002, pp. 133-141), la lettura e la comprensione del testo (proposto nella sua versione a scrittura controllata) sono precedute da attività di pre-lettura, proposte contestualmente ad attività di analisi e seguite da attività di post-lettura. Tale unità, molto efficace in classi omogenee per livello linguistico, risulta meno adatta alla classe plurilivello e plurilingue (cfr. Caon, 2006). Declinare l'unità di lavoro centrata sul testo a favore delle classi plurilivello ci ha quindi condotti verso due simultanee direzioni di facilitazione: agire sul testo e agire sul compito (e di conseguenza sulle risorse del lettore), attraverso due tipologie di intervento: semplificare e/o facilitare.

I testi proposti dal manuale di partenza sono stati semplificati o facilitati a seconda dell'obiettivo. Attraverso la semplificazione si è mirato a veicolare i contenuti in chiave generale, a inquadrare il periodo storico e musicale.

Per semplificare i testi abbiamo agito riducendo, eliminando e sostituendo elementi di complessità linguistica e contenutistica (anche in prospettiva di semplificazione culturale). I testi oggetto di facilitazione, invece, erano finalizzati a sviluppare competenze di tipo disciplinare e a presentare in chiave accessibile i termini specialistici della musica. Per facilitare il testo abbiamo quindi declinato, distillato e scomposto gli elementi di complessità linguistica e contenutistica e contestualmente agito sulla natura e la complessità dei compiti (per una definizione puntuale delle due azioni succitate rimandiamo a D'Annunzio, Luise, 2008). Conservando quindi la struttura generale dell'unità di lavoro sul testo descritta da Vedovelli, la declinazione a favore della classe plurilivello dovrà prevedere, a seconda del livello linguistico dei discenti destinatari, un input accessibile a più livelli nella fase di pre-lettura, compiti e attività stratificate accessibili a diversi livelli di competenza nella fase di lettura del testo, una o più attività stratificate di post-lettura.

La sperimentazione dell'unità così concepita ha prodotto risultati estremamente positivi che meritano un necessario approfondimento.

33.3 Conclusioni

Un particolare sforzo è stato messo in atto per ridefinire saperi, contenuti e competenze in una prospettiva autenticamente interdisciplinare e interculturale. Questa azione è stata messa in pratica attraverso l'integrazione di fonti, modelli culturali, punti di vista, strumenti, rappresentazioni di «altri».

In quest'ottica si inserisce anche un ripensamento critico dei saperi insegnati. La facilitazione proposta non può prescindere dalla ricerca scientifica e passa attraverso la revisione epistemologica delle discipline, in quanto i saperi sono costruzioni variabili e anche la musica non è un linguaggio universale. Tale pregiudizio è frutto della forte connotazione etnocentrica che ogni disciplina veicola e rispetto alla quale è necessario sviluppare consapevolezza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- D'ANNUNZIO B., 2008, *Verso un'educazione linguistica interculturale*, in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M. C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., VALENTINI A., COSTA R. B. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- MAZZOTTA P., 2005, *L'italiano come seconda lingua per gli immigrati: aspetti cognitivi e riflessioni glottodidattiche*, in «Quaderni del PLAT», 3, Bari, Edizioni dal Sud.
- SANTIPOLO M., 2006, *Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche*, in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- VEDOVELLI M., 2002, *Italiano come L2*, in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.

CAPITOLO 34

Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l'approccio induttivo nell'italiano L2

Maria G. Lo Duca, Elena Maria Duso¹
(Università di Padova)

34.1 Introduzione

La prima parte del titolo rimanda a quel complesso di operazioni che vengono messe in atto quando l'attenzione dell'apprendente viene indirizzata sulle forme della lingua, qualunque essa sia, a cominciare dalla lingua materna. Non discuteremo in questa sede se l'esposizione esplicita alle regole della grammatica di una lingua sia necessaria per migliorare le prestazioni degli allievi. Partiremo da quelli che ci paiono risultati assodati della ricerca glottodidattica, che ha da tempo riconosciuto l'opportunità di una riflessione sul sistema della lingua, anzi delle lingue oggetto di insegnamento, e questo per una serie di ragioni più volte notate: una buona pratica riflessiva aiuta la crescita cognitiva dell'allievo, migliora l'accuratezza formale, rende possibile la correzione motivata degli errori, viene incontro alle esigenze di particolari tipi di pubblico e di stili cognitivi. Dunque non ragioneremo sulla opportunità di una riflessione sugli aspetti formali delle lingue, ma piuttosto di come essa vada praticata in classe.

Nessuno rimpiange, credo, la modalità tradizionale di fare grammatica, consistente nella presentazione sistematica delle regole della lingua oggetto di insegnamento – non importa se materna, seconda, classica – da parte del docente, cui segue l'esercitazione mirata e più o meno insistita da parte dei discenti. L'obiettivo è quello di trasferire conoscenze dal maestro all'allievo, il quale non deve fare altro che ascoltare, memorizzare, riprodurre. Anche se non è escluso che pratiche didattiche di questo tipo siano ancora ampiamente presenti nelle aule scolastiche, tuttavia la ricerca linguistica e glottodidattica ha da tempo suggerito una modalità molto diversa di fare grammatica, consistente fondamentalmente nel coinvolgimento attivo dello studente nella «scoperta» delle regole.

In proposito, si parla di metodo induttivo, che parte dai dati linguistici, cioè da frammenti di lingua opportunamente selezionati dal docente, per condurre su di essi una serie di operazioni che si possono sintetizzare in: notare, osservare e interrogare

1 Si deve a M. G. Lo Duca il paragrafo 1, mentre E. M. Duso è autrice dei paragrafi 2-4.

i dati, relativamente al fenomeno o ai fenomeni sotto osservazione; cercare criteri ordinatori dei dati, per classificarli eventualmente in gruppi e sottogruppi; scoprire le proprietà e le regolarità ricorrenti attraverso la formulazione di ipotesi e la verifica di tali ipotesi. Per designare questo complesso di operazioni mentali attivate negli allievi da un buon programma di insegnamento linguistico si usa oggi la dicitura di «riflessione sulla lingua», evitando di utilizzare la formulazione ormai desueta di «insegnamento della grammatica», che richiama pratiche di trasmissione troppo passiva del sapere. Anche nei documenti ufficiali – per esempio le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) o il *Quadro di Riferimento* (2013) messi a punto dall'Invalsi per le prove nazionali – si ritrovano tracce di questa scelta metodologica, suggerita in modo abbastanza scoperto ai docenti.

Questa modalità di fare grammatica può, anzi deve, interessare tutte le lingue presenti nella scuola, a cominciare ovviamente dalla lingua materna, per la quale si può contare sulla competenza nativa, spontaneamente maturata e posseduta dagli allievi fin dalla più tenera età. È relativamente facile, nel caso della lingua materna, fare ricorso alla competenza degli allievi in tutte le fasi previste: nella raccolta dei dati, nel confronto e nella manipolazione degli stessi, nella decisione sull'accettabilità di forme e strutture, nel ritrovamento delle regole che sottostanno alle sequenze linguistiche via via prese in considerazione (in Lo Duca, 2004, questa metodologia è concretamente esemplificata in una serie di percorsi, chiamati «esperimenti grammaticali»).

Non altrettanto però può dirsi quando l'oggetto della riflessione sia una lingua seconda, sulla quale la competenza è tutta da costruire, l'accesso ai dati limitato, praticamente nulla la capacità di controllo delle sequenze accettabili o inaccettabili. In questa situazione di insegnamento è il docente che si deve far carico di almeno parte di queste operazioni, fornendo ai discenti i materiali già selezionati e utili a mettere a fuoco una certa forma o una certa struttura, e guidandoli a compiere più o meno le stesse operazioni di messa a fuoco, analisi, confronto, ricerca e verifica delle regolarità intraviste. Si tratta allora di creare dei percorsi guidati, ma, prima ancora, di interrogarci se tale metodologia sia ragionevolmente adottabile sempre e comunque – con tutti i tipi di fenomeni linguistici, con tutti i tipi di apprendenti, in tutti i contesti di insegnamento – o se sia opportuno introdurre correttivi o diversificazioni.

34.2 Le richieste degli apprendenti di un Centro linguistico

Mentre per altre lingue esistono studi sperimentali sugli effetti degli approcci induttivo e deduttivo sull'insegnamento della grammatica (Andrews, 2003; Alzu'bi, 2015 con bibliografia), per l'italiano ancora mancano, benché esperti di glottodidattica e autori di manuali si esprimano per un approccio prevalentemente induttivo, pur con cautela. Balboni (2006, p. 198), per esempio, sostiene che esso non è sempre «possi-

bile, economico e produttivo», anche per ragioni di tempo, e che «la mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell'iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente». Andorno (2007) sottolinea inoltre quanto sia importante tener conto delle aspettative degli apprendenti di una L2 all'interno di un metodo comunicativo incentrato proprio su di loro.

Essendo il pubblico dell'italiano L2 piuttosto diversificato, ci concentreremo su quello che conosciamo meglio, gli studenti in scambio dei Centri linguistici di Ateneo, collocabili tra gli adulti (ricercatori, dottorandi) e i «giovani adulti» (Balboni, 2012, pp. 99-101; sintesi in Fratter, Jafrancesco, Fragrai, 2017), i quali, essendo fortemente scolarizzati, richiedono una riflessione grammaticale esplicita. Per loro l'italiano è la terza, o anche la quarta o quinta lingua e hanno su come impararla idee abbastanza precise di cui tener conto. È sempre emersa in effetti da parte degli apprendenti una forte domanda di grammatica, che ha portato all'interno del Centro linguistico padovano (CLA) alla costruzione del *Sillabo* Lo Duca, 2006. Recentemente, all'interno di una ricerca più ampia sulla riflessione metalinguistica, abbiamo proposto dunque a 90 studenti di nazionalità diversa anche se soprattutto europea, di livello B2 e di tre classi, un sondaggio sull'importanza che riveste per loro la grammatica e sulle modalità con cui preferiscono impararla. Anticipiamo alcuni risultati che motiveranno le considerazioni successive, rimandando ad altra sede per un'esposizione più dettagliata.

Ben il 62% degli studenti considera lo studio della grammatica di una L2 *decisamente importante*, e un altro 33% *abbastanza importante*. Solo il 4,59% di essi la considera *poco importante* e nessuno *per niente*. Le motivazioni addotte per giustificare la rilevanza sono quelle tipiche di apprendenti adulti scolarizzati (es. Andrews, 2003; Palacios, 2013): è vista come la *base*, il *fondamento* della lingua; dà sicurezza e per alcuni risulta divertente, come sostiene Madeleine, inglese: «mi piace molto la g. perché si assomiglia tanto alla matematica, quando si conosce le regole è come costruire con LEGO». Pochissimi considerano la riflessione metalinguistica noiosa, riconoscendone l'utilità nell'accelerare l'apprendimento e nello sviluppare la correttezza.

Per quanto riguarda le modalità con cui si preferisce praticarla però, il 40% degli studenti sceglie la voce *A*, «l'insegnante spiega le regole e poi gli studenti fanno esercizi» (cui si aggiunge un altro 8% che accosta *A* ad altre tecniche), che pare riferirsi a un approccio più deduttivo che induttivo; eppure, si tratta di apprendenti diversi tra loro per nazionalità, *background* e *proficiency*. Spiegano tale preferenza riferendosi in due soli casi all'abitudine, molto più spesso a una maggiore facilità nella comprensione e a una minore perdita di tempo. Michael, polacco, per esempio sceglie *A* «perché è effettivo e diretto», mentre con altri approcci sperimentati «si ha bisogno di lavorare di più senza migliori risultati». Altra riflessione interessante di Andrea, croata, rimanda al *feedback* del docente: «Per me *A* è logico, perché è dif-

ficile di imparare quello solo di sentire, devo avere *una ricevuta*... La metodologia *A* è semplicemente più logica di altre... tutte l'altre sono più difficile». L'insegnante c'è, e il suo ruolo è quello di facilitare la comprensione, dicono esplicitamente 10 studenti.

Al secondo posto, ma con netto scarto (15,5%), si collocano invece le preferenze per un metodo euristico (*B* «gli studenti esplorano i testi, cercano le regole con l'aiuto dell'insegnante e poi fanno esercizi»), da sommare a un 6% che accosta *B* ad altre tecniche². Solo due studenti sostengono che l'esplorazione delle regole sia meno noiosa rispetto alla presentazione esplicita; i più sottolineano come il maggior sforzo cognitivo comporti un apprendimento più stabile («vedere le regola applicate nella scrittura e nella conversazione serve per comprendere l'uso pratico, perciò la sua funzione diventa più chiaro. [...] Il metodo *A* non mi è piaciuto perché risulta in un'applicazione quasi meccanica senza ricordare le regole nel futuro» scrive per esempio Gregor, tedesco; e Laura, colombiana «esplorando i testi da soli e facendo lo sforzo di trovare le regole, si riesce a capire di più la lingua ed è più facile ricordare le regole grammaticali dopo»).

Anche tra chi sceglie l'approccio induttivo è diffusa tuttavia la richiesta di un insegnante capace di condurre alla scoperta della lingua in modo efficace e senza eccessivo dispendio di tempo; punto questo cruciale nelle risposte. L'esplorazione dei testi e la formulazione autonoma delle regole richiedono un percorso, che sicuramente non è inutile, ma non deve essere comunque eccessivo, per lasciare spazio alla pratica e alla comunicazione, primo obiettivo per tutti. Per guidare bene, il docente deve poi possedere saldamente i contenuti che propone, il che soprattutto all'estero non accade sempre: è per questo che spesso, secondo i ricercatori (Andrews, 2003), soprattutto in contesto di LS, si preferisce adottare un approccio più deduttivo.

Un certo numero di studenti infine (8,88%) non considera i due approcci *A* e *B* alternativi, ma entrambi possibili, strada che in effetti ci appare la più efficace.

34.3 Un insieme di approcci diversi

Abbiamo accennato a tre dei fattori essenziali: l'apprendente, il docente e il tempo. Bisogna poi considerare il tipo di indice presentato. Un sillabo come quello di Lo Duca (2006) prevede un gran numero di contenuti per ogni livello: sarebbe impossibile affrontarli tutti esplicitamente, tanto più in modo induttivo, in corsi di 40 ore. Pertanto, scegliamo di affrontarne esplicitamente in classe solo una porzione, testata poi a fine corso. Indici minori vengono lasciati all'apprendimento implicito perché facili per gli apprendenti, molto presenti nell'input o meno rilevanti; altri possono

2 Il 6,6% degli apprendenti si esprime per la sola focalizzazione sugli errori, il 2% per l'assenza di insegnamento esplicito e l'1% per lo studio autonomo delle regole.

essere suggeriti attraverso il feedback correttivo. Di facile acquisizione risultano per esempio gli indefiniti come *qualche, ogni*, che tendono a essere usati però al plurale (*qualche volte, ogni ragazzi*). Errori di questo tipo possono essere trascritti alla lavagna e corretti insieme, facendo magari notare le alternative possibili (*qualche volta/alcune volte; ogni ragazzo/tutti i ragazzi*). Se infatti escludiamo decisamente un approccio deduttivo vecchia maniera, e optiamo per un modello di unità didattica fondata sui tre momenti di globalità > analisi > sintesi (Balboni, 2012, pp. 161-67), per cui le nuove strutture sono presentate sempre in contesto (una situazione ben precisa, un testo input), nulla vieta di accostare forme magari meno regolari o più idiosincratiche, su cui ci sia meno da riflettere, attraverso un semplice «Osserva» o una tabella che riassume la regola.

Un approccio «blandamente induttivo» è invece quello di scoperta guidata attraverso domande semiaperte, insiemini o griglie da completare che conducono gradualmente, ma abbastanza rapidamente, alla formulazione della regola, o almeno dei suoi casi principali, mentre solo successivamente vengono presentate le forme più anomale. Esso si adatta perfettamente a strutture più semplici (il passivo, i comparativi), ma anche a quelle meno salienti quali articoli, pronomi personali e relativi, e all'introduzione di nuovi tempi o modi verbali, presentati prima in porzioni di lingua accuratamente selezionate.

Un approccio induttivo vero e proprio, vicino a quello proposto da Lo Duca (2004) per la lingua materna e che implichi una ricerca autonoma e uno sforzo cognitivo serio da parte dello studente, va applicato a nostro avviso a indici davvero rilevanti, almeno parzialmente noti e significativi a livello comunicativo, per indurre una maggiore motivazione. Vediamo dunque due esempi, entrambi relativi al congiuntivo.

34.4 Il congiuntivo

Seguendo il sillabo Lo Duca (2006) al CLA proponiamo il congiuntivo fin dal livello B1, rivolgendoci a studenti che devono sapersi muovere in un contesto universitario, trattare con i docenti, leggere testi accademici, argomentare il proprio pensiero. Data la sua complessità, lo trattiamo però ciclicamente, con continue riprese e approfondimenti, anche nei livelli successivi.

In B1 dunque, quando ci si accosta a tale modo verbale per la prima volta, lo si può presentare attraverso un approccio induttivo molto guidato, partendo da brevi testi input che presentino forme del congiuntivo presente in frasi complete rette dal che, e aiutando gli studenti a notarle, a focalizzarne l'uso, a suddividerle attraverso griglie a seconda dei verbi che le introducono (di opinione, desiderio, volontà ecc.) e a completare la coniugazione per i verbi regolari. Alla fine, viene proposta una tavola riassuntiva. Seguono poi esercizi di fissazione e reimpiego, dapprima più guidati, poi

più liberi (esempi in Duso, 2007, pp. 76-93).

In un corso B2, quando gran parte degli apprendenti ha già un pò di familiarità con il congiuntivo, è possibile invece far riferimento alle conoscenze pregresse e utilizzare un approccio meno guidato. Si può partire da un tema ben preciso e interessante per gli studenti, come per esempio quello degli stereotipi sugli italiani delle diverse regioni d'Italia, introdurlo con una vignetta, un video divertente, una discussione, e attraverso un *brain storming* elicitarne la produzione di brevi opinioni da fissare poi sulla LIM. In esse appaiono spesso strutture del tipo *Penso/Mi piace/Detesta che gli italiani siano...*, ma non tutti i congiuntivi vengono introdotti correttamente. L'attenzione è comunque ancora sul contenuto. Solo in un secondo momento ci si focalizza sulla forma del verbo: rileggendo le frasi prodotte, spesso sono gli stessi studenti (o meglio, alcuni di loro) a notare le incongruenze nell'uso alternato di indicativo e congiuntivo. A quel punto, è possibile elicitarne le conoscenze pregresse, con una discussione in plenaria: quando si usa il congiuntivo nelle frasi introdotte dal *che*? Oltre alle riflessioni sulla funzione, emergeranno considerazioni di tipo sociolinguistico sulla presenza/assenza di tale modo nell'italiano scritto e parlato. Si può chiedere allora agli apprendenti di intervistare dei coetanei nativi, registrare le loro opinioni e trascriverle all'interno di un forum. Le porzioni più significative delle interviste verranno poi proposte dal docente in fotocopia, in modo da analizzare l'uso del congiuntivo nel parlato in testi raccolti dagli studenti e quindi particolarmente motivanti. Alla fine o durante il percorso – a seconda del livello del gruppo – possono essere distribuite schede contenenti le regole e una serie di esercizi graduati di sintesi e fissazione, che affiancano – ma non sostituiscono – un approccio più induttivo. In questo modo, i discenti hanno il vantaggio di compiere un percorso guidato di scoperta su uno degli indici più importanti per il loro livello e di essere sostenuti non solo dalla spiegazione del docente, ma anche da quella dei pari.

Procedendo così, facilmente comparirà solo il congiuntivo presente e si impiegheranno comunque almeno tre lezioni (o meglio, parte di esse, in quanto ovviamente si lavorerà anche sulle abilità). Nulla impedisce poi di lavorare secondo modalità più deduttive su altri connettivi che richiedono il congiuntivo (*benché, come se, affinché...*), o di affrontare invece il congiuntivo imperfetto, indice nuovo del livello B2, nell'unità didattica successiva, con approccio induttivo più blando. In tal modo si alternano metodologie differenti a seconda delle conoscenze pregresse e della difficoltà dell'indice, si accontentano i diversi stili cognitivi e si rende la lezione di grammatica meno prevedibile e più varia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALZU'BI M. A., 2015, *Effectiveness of inductive and deductive methods in teaching grammar*, in «Advances in Language and Literary Studies», 6 (2), pp. 187-93.
- ANDORNO C., 2007, Intervista in *Officina.it*, 1.
- ANDREWS S., 2003, 'Just like instant noodles': *L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy*, in «Teachers and Teaching: theory and practice», 9 (4), pp. 351-75.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2012³, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- DUSO E. M., 2007, *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Roma, Aracne.
- FRAGAI E., FRATTER I., JAFRANCESCO E., 2017, *Italiano l2 all'Università, Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Roma, Aracne.
- Indicazioni nazionali per il curricolo*, 2012, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- LO DUCA M. G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- LO DUCA M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2 per studenti in scambio*, Roma, Carocci.
- QdR, *Quadro di riferimento della prova di italiano (2013)*, Invalsi https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf
- PALACIOS I., 2007, *The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice*, in «VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics», 4, pp. 135-157.

CAPITOLO 35

L'influenza della distanza tra le lingue sull'apprendimento dell'italiano L2 per fini di studio

Marco Mezzadri
(Università di Parma)

35.1 Introduzione

Paolo Balboni mi ha insegnato tanto, ma soprattutto mi ha mostrato nel quotidiano come affrontare con entusiasmo e determinazione qualsiasi nuova sfida.

Questa *forma mentis* si è tradotta in numerosi progetti di ricerca, tra cui quello di cui questo breve articolo cerca di dar conto.

Il corpus formato dai dati relativi al test *Italstudio* dell'Università di Parma raccolti negli anni tra il 2011 e il 2015 ha reso possibile un'analisi dei risultati sulla base della distribuzione degli studenti per lingue di origine.

Così come in un lavoro precedente (Mezzadri, 2010), è stata utilizzata una categoria relativamente convenzionale per creare la distinzione tra il gruppo di lingue tipologicamente più vicine alla lingua target, cioè l'italiano, e quello composto da lingue tipologicamente più distanti.

Il primo livello di analisi riguarda, pertanto, due macro-gruppi: il primo fa riferimento all'area linguistica (o *Sprachbund*) chiamata Standard Average European; un'area che, secondo Haspelmath – riprendendo Whorf (1941) – «comprende le lingue romanze, germaniche, e balto-slave e più marginalmente le lingue ugrofinniche più occidentali» (2001, p. 1492, nostra traduzione). Il secondo macro-gruppo è formato da tutte le altre lingue del corpus.

Nelle pagine seguenti faremo riferimento al primo gruppo come SAE e al secondo come Non-SAE.

La discussione derivante dai dati rilevati permetterà di introdurre alcuni temi glottodidattici e una breve rassegna dei temi e filoni di ricerca principali concernenti la distanza tra le lingue.

35.2 Metodi

I 2.335 studenti del nostro corpus erano tutti iscritti in scuole secondarie di secondo grado emiliano-romagnole, in particolare delle province di Parma e Reggio-Emilia. Alla fine dell'anno scolastico di riferimento, tra il 2011 e il 2015, gli studenti hanno sostenuto il test di livello A2 o B1 (si vedano Mezzadri, 2011 e 2017 per approfondimenti sul test *Italstudio*). Prima del test, tutti gli studenti avevano frequentato corsi di italiano per fini di studio per diversi mesi, secondo le opzioni metodologiche indicate dal Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma, il cui gruppo di lavoro ha prodotto e valutato i test.

Il corpus iniziale si è ridotto a 2.021 test validi a seguito dell'analisi statistica condotta con SPSS.

In questo contributo si prendono in considerazione 1.428 test dei gruppi SAE e Non-SAE, in quanto i gruppi linguistici con meno di 50 test non sono stati trattati.

Vengono considerati anche il livello di competenza linguistica e il numero di anni di residenza e di frequenza scolastica in Italia, escludendo tutti gli studenti che non hanno frequentato per almeno un intero anno scolastico la scuola o che sono arrivati in Italia prima di compiere i tre anni.

Vengono inoltre separati gli studenti con più di tre anni di frequenza scolastica in Italia da quelli nel *range* da uno a tre. (vedi Tabella 35.1).

Infine, sono stati costituiti due gruppi di studenti SAE e Non-SAE.

Non-SAE: arabo, di origine cinese, punjabi, tagalog, urdu;

SAE: albanese, romeno, russo/ucraino, urdu.

Ciò ha portato alla composizione finale del corpus formato da 815 test SAE (57%) e 613 Non-SAE (43%).

La Tabella 35.1 mostra come il corpus è formato secondo questi criteri.

Tabella 35.1. Numero di studenti SAE e Non-SAE nei gruppi > 3 e ≤ 3 anni.

NON-SAE A2 > 3	208	SAE A2 > 3	111
NON-SAE A2 ≤ 3	125	SAE A2 ≤ 3	199
NON-SAE B1 > 3	253	SAE B1 > 3	268
NON-SAE B1 ≤ 3	26	SAE B1 ≤ 3	237
TOTALE STUDENTI NON-SAE	613	TOTALE STUDENTI SAE	815

35.3 Risultati

I risultati riguardanti le diverse abilità misurate sono stati analizzati sulla base di tre variabili principali: il gruppo linguistico (SAE vs. Non-SAE), la durata della permanenza in Italia (> 3 vs. ≤ 3) e il livello di competenza linguistica (A2 vs. B1).

Prendiamo ora in esame la performance degli studenti con una media dei cinque anni osservando i dati in dettaglio.

È stata condotta un'analisi univariata della varianza sulla performance globale sulla base delle tre variabili principali: SAE vs. Non-SAE, >3 vs. ≤ 3 , A2 vs. B1.

Da un punto di vista statistico, la variabile SAE vs. Non-SAE produce un effetto principale ($F [1, 1416] = 61,57, p < .000$), che mostra che i candidati SAE ($m = 71,36$) hanno una performance migliore rispetto ai Non-SAE ($m = 65,56$).

Invece, la durata della permanenza in Italia non ha alcun effetto significativo sulla performance globale ($F [1, 1416] = .67, p > .05$. $m > 3 = 70,05$; $m \leq 3 = 68,1$).

Infine, si osservano risultati globali che sono significativamente differenti a seconda del livello di competenza linguistica ($F [1, 1416] = 10,03, p > .01$. $m A2 = 69,71$; $m B1 = 68,21$).

Le interazioni tra le tre variabili non risultano significative.

Se osserviamo i dati più in dettaglio, considerando il gruppo di 208 studenti Non-SAE di livello A2 con più di tre anni di scuola in Italia, notiamo che la media della performance globale è di 68,5 su 100, mentre il gruppo formato da 111 studenti SAE presenta un risultato medio di 73,9.

La stessa relazione tra i due gruppi può essere osservata per il livello B1: Non-SAE (254 studenti) 66,1 e SAE (268 studenti) 73,1.

Studenti Non-SAE (125) di livello A2 con almeno un anno di scuola in Italia e un massimo di tre hanno una performance globale di 66, rispetto a un valore di 74,9 del gruppo composto da 198 studenti SAE.

A livello B1 la performance risulta come segue: studenti Non-SAE (26) 64,1; studenti SAE (237) 72,6.

Se consideriamo la performance del gruppo SAE, notiamo che i risultati risultano molto vicini per i sottogruppi ≤ 3 e > 3 , ma sono leggermente migliori per gli studenti SAE ≤ 3 di livello A2. Ciò si deve probabilmente al fatto che gli studenti SAE che rimangono al livello A2 dopo tre anni potrebbero essere penalizzati da diversi altri fattori, non soltanto quelli legati alla lingua e che qui non possono essere analizzati. Tuttavia, l'analisi statistica condotta non evidenzia alcuna significatività e, quindi, è possibile soltanto suggerire uno studio ulteriore dei dati raccolti in modo da includere altre variabili per cercare di comprendere l'effetto del tempo nei processi di acquisizione della competenza linguistico-comunicativa.

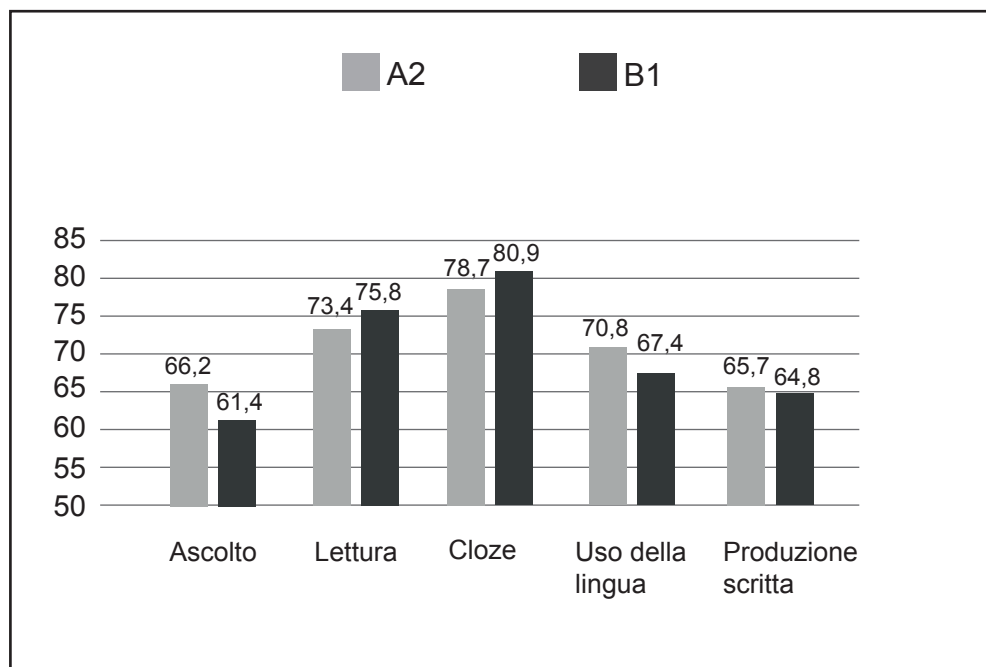
I risultati globali non consentono di focalizzarsi su effetti più specifici relativi a ogni competenza misurata; crediamo, dunque, che sia utile dare un'occhiata più dettagliata alla performance nelle diverse sezioni del test.

Già a un primo sguardo, appare evidente dalla Tabella 35.2 che la comprensione orale e la produzione scritta risultano essere quelle con i risultati globali più bassi, a cui si affianca una performance piuttosto debole anche nella sezione «Uso della lingua» per il livello B1. Vale la pena notare che i risultati per questi ultimi si discostano in negativo significativamente anche rispetto all'«Uso della lingua» dell'A2. La ragione può essere ricercata nell'aumento di complessità delle strutture morfologiche nel B1 e nel fatto che in questa sezione gli studenti devono produrre un uso comunicativo appropriato delle forme e non soltanto un riconoscimento (cfr. Mezzadri, 2016).

Tuttavia, se consideriamo le singole sezioni con una suddivisione dei gruppi A2 e B1 in sottogruppi (Non-SAE > 3, SAE > 3, Non-SAE ≤ 3, SAE ≤ 3), scopriamo una realtà molto più variegata.

Un'analisi multivariata che si basa su tutte e cinque le variabili dipendenti (ascolto, lettura, cloze, uso della lingua e produzione scritta) e sulle tre variabili indipendenti (tempo di permanenza, livelli di competenza linguistica, appartenenza al gruppo SAE o al Non-SAE) non mostra effetti statisticamente rilevanti dovuti a interazioni tra le tre variabili indipendenti, mentre è possibile rilevare effetti differenziati prodotti dalle variabili indipendenti sulle variabili dipendenti.

Tabella 35.2. Performance globale divisa per sezioni.



In particolare, la variabile del tempo di permanenza produce effetti significativi sull'uso della lingua ($F [1, 1392] = 19,39$ $p = .000$) e meno ragguardevoli, ma comunque significativi, sulle variabili della lettura ($F [1, 1392] = 3,74$, $p = .053$) e della scrittura ($F [1, 1392] = 6,05$, $p = .013$).

La variabile indipendente dell'appartenenza ai gruppi SAE e Non-SAE ha un forte effetto sulle dipendenti dell'uso della lingua ($F [1, 1392] = 65,61$, $p = .000$), e del cloze ($F [1, 1392] = 65,68$, $p = .000$) e ancora più forte sulla scrittura ($F [1, 1392] = 96,53$, $p = .000$). Ha un effetto più debole sull'ascolto ($F [1, 1392] = 5,8$, $p = .016$) e nullo sulla lettura ($F [1, 1392] = 1,5$, $p = .218$).

Per quanto riguarda la variabile dei livelli linguistici, è possibile osservare gli effetti sull'uso della lingua ($F [1, 1392] = 24,27$, $p = .000$) e sull'ascolto ($F [1, 1392] = 14,71$, $p = .000$), un effetto meno significativo sulla produzione scritta ($F [1, 1392] = 6,23$, $p = .013$), sulla lettura ($F [1, 1392] = 2,6$, $p = .108$) e sul cloze ($F [1, 1392] = .86$, $p = .354$).

Le medie dei risultati danno conto di una miglior performance degli studenti SAE nell'ascolto (SAE A2 = 68,9 vs. Non-SAE A2 = 63,8; SAE B1 = 61,8 vs. Non-SAE B1 = 60,6), nella lettura (SAE A2 = 73,8 vs. Non-SAE A2 = 73; SAE B1 = 76,6 vs. Non-SAE B1 = 74,2) e di una performance molto migliore nelle rimanenti sezioni, cloze (SAE A2 = 85 vs. Non-SAE A2 = 72,9; SAE B1 = 86,4 vs. Non-SAE B1 = 75,8), uso della lingua (SAE A2 = 74,6 vs. Non-SAE A2 = 67,2; SAE B1 = 70,4 vs. Non-SAE B1 = 61,7), scrittura (SAE A2 = 70,6 vs. Non-SAE A2 = 61,1; SAE B1 = 69,0 vs. Non-SAE B1 = 57,2).

Riteniamo che le analogie tra le performance della sezione del cloze e dell'uso della lingua siano piuttosto rilevanti. In queste due sezioni la distanza tra gli studenti Non-SAE e i SAE varia dai circa 7 agli oltre 12 punti e la sezione del cloze sembra reclutare competenze più simili a quelle reclutate per le sezioni dell'uso della lingua e della produzione scritta.

In generale ciò significa che gli studenti SAE hanno migliori competenze ricettive e produttive e ci consente di interpretare i risultati in modo migliore creando due gruppi separati: il primo formato dalle sezioni dell'ascolto e della lettura, in cui gli studenti SAE hanno una performance migliore ma non tanto rispetto ai Non-SAE, e il secondo costituito dalle sezioni del cloze, dell'uso della lingua e della scrittura, con una distanza maggiore e molto notevole tra parlanti SAE e Non-SAE.

Se i risultati vengono suddivisi in base a criteri riguardanti le lingue madri degli studenti o la loro nazionalità, la performance evidenzia differenze importanti.

Abbiamo, così, separato i primi nove gruppi di studenti, che sono così composti: madrelingua albanesi, 154 soggetti validi; romeni, 392; ispanofoni, 122; russi/ucraini, 146; arabi, 162; studenti di origine cinese, 154; punjabi, 127; tagalog, 61; urdu, 106. Per mancanza di spazio, tuttavia, possiamo soltanto rimandare a Mezzadri (2017) per un'analisi dettagliata.

35.4 Discussione

I temi legati alla distanza tra le lingue hanno dato vita a discussioni fondamentali in diversi campi, spesso di tipo interdisciplinare. Per esempio, tra le scienze del linguaggio è nata una branca denominata tipologia linguistica, che può aiutare a interpretare i risultati del nostro studio. Per un approfondimento si veda Whaley, 1997.

Gli studi riguardanti gli universali linguistici ricoprono anch'essi un ruolo centrale (cfr. Greenberg, Ferguson, Moravcsik, 1978).

Per quanto concerne le aree linguistiche, un riferimento utile è Haspelmath, 2001.

La reinterpretazione degli effetti del contatto linguistico che ha contribuito allo sviluppo attuale degli studi sulla acquisizione di una seconda lingua e della ricerca nel campo del multilinguismo può essere collegata a lavori di epoca ormai lontana, ma di importanza fondamentale, come quello di Weinreich, 1953. Per il contesto italiano si veda Giacalone Ramat, 2003.

Nel corso dei decenni sono stati fatti numerosi tentativi per collegare la distanza linguistica alla valutazione delle competenze linguistiche tramite *testing*. Per esempio, Chiswick e Miller (2005) hanno un approccio simile a ciò che è stato messo in pratica nel progetto *Italstudio*, in quanto prendono anch'essi in considerazione i risultati dei test per misurare gli effetti della distanza linguistica.

La distanza linguistica è stata anche a lungo misurata con un approccio quantitativo diacronico: per uno studio sulla morfosintassi, si veda Dunn *et al.*, 2005; per dati sull'evoluzione fonologica, si veda Atkinson, 2011 e per un'analisi lessicale Gray e Atkinson, 2003. Le parole affini nelle diverse lingue sono state spesso prese in esame, in quanto la loro presenza in termini percentuali può essere interpretata come un segnale di distanza linguistica (McMahon, McMahon, 2005). Un altro approccio molto conosciuto è la misurazione genetica basata sui lavori di Cavalli-Sforza (cfr. Cavalli-Sforza, Menozzi, Piazza, 1994).

Anche la linguistica computazionale è stata chiamata in causa per suffragare teorie e pratiche riguardanti la distanza fra le lingue.

Fino a questo momento la ricerca condotta all'interno del progetto *Italstudio* non ha utilizzato gli strumenti multilivello disponibili e ha soltanto potuto condurre un'analisi dei risultati con una differenziazione limitata tra le lingue coinvolte (Non-SAE vs. SAE). L'unica altra variabile considerata è il tempo di permanenza nel sistema scolastico italiano.

Inoltre, il progetto *Italstudio* ha portato a un'analisi sulla qualità della produzione scritta (cfr. Mezzadri, 2011), studiando alcuni aspetti sintattici come la coordinazione, la subordinazione e la giustapposizione, strumenti comunicativi come l'uso logico della punteggiatura, o la capacità di comprendere e usare le proposizioni relative da parte di studenti A2-B1 in contesto accademico (Mezzadri, 2016).

Al momento si stanno sviluppando ulteriori ricerche sul corpus *Italstudio* in parte in linea con le prospettive indicate in precedenza.

L'analisi condotta sui risultati del test *Italstudio* mette in luce dati interessanti per i ricercatori di diverse aree delle scienze del linguaggio e in particolare per chi si occupa di glottodidattica, l'ambito del gruppo di ricerca *Italstudio*.

La nostra analisi introduce alcuni elementi che hanno l'obiettivo di definire future piste di ricerca, oltre a quelle delineate sopra.

La domanda di ricerca sottintesa nel presente articolo «La distanza tra le lingue conta?» ha trovato una risposta positiva nell'analisi dei risultati del test. È un risultato globalmente atteso, ma non ci si aspettava la netta differenziazione tra studenti SAE e Non-SAE nelle abilità produttive, a fronte di una performance livellata tra i due gruppi nelle abilità ricettive. La distanza considerevole nell'uso della lingua, nel cloze e nella produzione scritta testimonia un passo diverso nell'acquisizione delle abilità produttive rispetto alle ricettive. Questo dato è vero sia se si effettua una comparazione interna nel gruppo Non-SAE, sia se si raffrontano i risultati degli studenti Non-SAE con quelli dei SAE.

Tuttavia, se si guarda la performance di SAE e Non-SAE nelle sezioni della lettura e dell'ascolto, pur essendo i risultati relativamente inferiori nella parte d'ascolto in entrambi i gruppi, notiamo che la differenza nei livelli di performance tra i due gruppi non è così rilevante. Invece, nelle tre sezioni rimanenti i SAE hanno una performance notevolmente migliore rispetto ai Non-SAE.

Ciò sembra evidenziare una discrepanza maggiore tra le abilità ricettive e quelle produttive negli studenti Non-SAE rispetto ai SAE.

Da un punto di vista didattico, la distanza maggiore tra abilità ricettive e produttive nei Non-SAE rispetto ai SAE potrebbe (o dovrebbe) implicare un diverso modo di affrontare l'insegnamento e la valutazione della lingua e dei contenuti in contesti dove la seconda lingua è appresa per fini di studio. Per esempio, gli studenti Non-SAE potrebbero aver bisogno di modi di valutare la preparazione maggiormente incentrati sulla comprensione, evitando o limitando domande aperte e produzione libera ecc.

Questi temi meritano una riflessione molto più approfondita; questa analisi si pone soltanto lo scopo di invitare a sviluppare oltre la ricerca in questa direzione, come il gruppo *Italstudio* sta facendo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ATKINSON Q. D., 2011, *Phonemic diversity supports a serial founder effect model of language expansion from Africa*, in «Science», 332.
- CAVALLI-SFORZA L. L., MENOZZI P., PIAZZA A., 1994, *The History and Geography of Human*

- Genes*, Princeton, Princeton University Press.
- CHISWICK B. R., MILLER P. W., 2005, *Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 26 (1).
- DUNN M., TERRILL A., REESINK G., FOLEY R. A., LEVINSON S. C., 2005, *Structural phylogenetics and the reconstruction of ancient language history*, in «Science», 309.
- GIACALONE RAMAT A. (ed.), 2003, *Typology and Second Language Acquisition*, Berlin-New York, de Gruyter.
- GRAY R. D., ATKINSON Q. D., 2003, *Language-tree divergence times support the Anatolian theory of Indo-European origin*, in «Nature», 426.
- GREENBERG J. H., FERGUSON C. A., MORAVCSIK E. A. (eds.), 1978, *Universals of Human Language*, Stanford, CA., Stanford University Press.
- HASPELMATH M., 2001, *The European linguistic area: Standard Average European*, in Haspelmath M., König E., Oesterreicher W., Raible W. (eds.), *Language Typology and Language Universals. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft)*, Berlin, de Gruyter.
- McMAHON A. M. S., McMAHON R., 2005, *Language Classification by Numbers*, Oxford, Oxford University Press.
- MEZZADRI M., 2010, *Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia*, in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2011, *Studiare in italiano*, Milano, Mondadori.
- MEZZADRI M., 2016, *Studiare in italiano all'università*, Roma-Torino, Bonacci-Loescher.
- MEZZADRI M., 2017, *Testing Academic Language Proficiency*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact, Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- WHALEY L. J., 1997, *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*, Thousand Oaks, CA., Sage.
- WHORF B. L., CARROLL J. B., 1964, *Language, Thought, and Reality*, Cambridge, MA., MIT Press.

PARTE 6

Didattica dell'inglese

CAPITOLO 36

Dell'inglese in Italia

Bruna Di Sabato

(Università di Napoli Suor Orsola Benincasa)

Per molti versi tracciare una storia della lingua inglese in Italia significa parlare delle alterne fortune delle lingue straniere tutte. Eppure, la natura del rapporto tra italiani/o e inglese sembra influenzata da alcuni preconcetti specificamente riguardanti questa lingua, per esempio a lungo associata al mondo del commercio e non alla cultura, ai dominatori (americani, evidentemente) e non ai liberatori, al progresso (inteso in senso negativo) e non alla tradizione; oppure, viceversa, da alcuni momenti di contatto tra inglese e italiani che avrebbero potuto costituire un movente per aumentare la curiosità, la motivazione, la predisposizione positiva degli italiani nei confronti di questa lingua. Il dato sociolinguistico è stato raramente intrecciato a quello glottodidattico ai fini di una riflessione diacronica sulle lingue straniere e il nostro Paese. Pertanto, nelle seguenti pagine si cercherà di delineare il rapporto tra italiani e inglese, ovvero tra lingua inglese, scuola e società italiane nel corso della prima metà del Novecento. Si tratta di un piccolo e molto superficiale spaccato di una ricerca sull'inglese in Italia condotta con Matteo Santipolo (i cui primi frutti sono Di Sabato, in corso di stampa e Santipolo, 2016) con l'obiettivo di rintracciare nel secolo scorso le cause del ritardo rispetto ad altri Paesi d'Europa nel raggiungimento di un livello di competenza in lingua inglese adeguato agli standard europei. E di seguire queste tracce fino al contemporaneo onde proporre prospettive diverse per una didattica linguistica *taylor-made*, che adatti le proposte glottodidattiche in continuo divenire alle specificità del contesto Italia, dal punto di vista del sistema educativo ma anche del contesto socioculturale di appartenenza, frutto di una storia affatto neutra ai fini dell'atteggiamento degli italiani verso l'inglese. Se il periodo successivo agli anni Settanta è più indagato, grazie all'interesse per gli sviluppi positivi conseguenti il movimento riformatore della didattica linguistica che prese piede in quegli anni, sembra manchi uno studio organico sugli anni precedenti, capace di combinare quanto emerge dalla storia socioculturale dell'istruzione e della lingua del Paese a una prospettiva più squisitamente glottodidattica. Da qui la scelta di dedicare le pagine seguenti a questo periodo, presentando un quadro evidentemente sommario dato lo spazio a disposizione ma, si auspica, tuttavia sufficiente per avviare una riflessione sul tema all'interno della comunità glottodidattica italiana. La collocazione di questo scritto in un volume in onore di Paolo E. Balboni è un altro motivo che ha guidato la

scelta, poiché è a lui che dobbiamo alcuni importanti approfondimenti sulla didattica delle lingue in Italia in questo periodo storico.

36.1 L'Italia di inizio secolo

L'Italia di inizio secolo è un Paese giovane con molti problemi identitari, legati in misura significativa alla lingua nazionale. L'apprendimento delle lingue da parte degli italiani a inizio secolo sembra quindi fortemente caratterizzato da alcuni fattori riconducibili a:

- **Il predominio del francese.** La scuola d'inizio secolo vede una netta predominanza della lingua francese sull'inglese nella didattica della lingua straniera: a parte il prestigio indiscusso della prima sulla seconda, ne è causa la Legge Casati che al momento della nascita del Regno d'Italia nel 1861 viene estesa dal Piemonte, dove era stata varata nel 1859, a tutto il territorio nazionale (Bertonelli, Rodano, 2003. Per una storia della scuola italiana si veda Sarracino, Corbi, 2001). La Legge prevede il francese come lingua moderna per l'istruzione classica, relegando inglese e tedesco, considerate lingue strumentali, negli ultimi tre anni della scuola tecnica (Balboni, 1988, 2009).

Di contro, l'inglese comincia a profilarsi come la lingua propria di alcuni domini professionali legati al progresso industriale e tecnologico e ad alcune grandi scoperte, come aviazione e trasporto aereo, finanza e informatica. In questi casi, l'invasione degli anglicismi si può dire corrisponda alla simultanea importazione di significante e significato; e il fenomeno, soprattutto nel corso della seconda metà del Novecento, è il medesimo in tutti i contesti linguistico-culturali occidentali. Quindi, alla scarsa presenza dell'inglese nel sistema d'istruzione fa da contraltare una certa diffusione degli anglicismi nella lingua italiana. Un altro motivo di contatto che occorre richiamare è il flusso migratorio dall'Italia verso i Paesi di lingua inglese.

- **La persistenza dei dialetti.** Oltre a metodi glottodidattici poco efficaci che venivano reiterati salvo eccezioni in barba a interessanti sperimentazioni d'oltreconfine, il contesto di apprendimento d'inizio secolo non aiutava, poiché persistevano una bassa alfabetizzazione e l'uso del dialetto come idioma principale in molte aree della penisola. Tanto che, se il suo uso veniva scoraggiato nel tentativo di diffondere una lingua uguale per tutti, la sua sopravvivenza a scuola nella prima metà del Novecento è attestata da numerosi studi (si vedano a questo proposito sul periodo successivo all'Unità d'Italia De Blasi, 1993; De Mauro, 1963 (2015), 1977; Gensini, 2005).

- **Il passaggio da «lingue moderne» a «lingue straniere».** Fino alla Circolare Baccelli del 1919 le lingue studiate a scuola oltre l'italiano erano denominate «lingue moderne»; i Programmi del 1920 introducono le «lingue straniere», cambiamento affatto privo di significato e conseguenze. Lo studio delle lingue diverse dall'italiano lingua nazionale acquisirà l'accezione negativa che l'aggettivo «straniero» va assumendo in quegli anni e comporta anche che la presunta opposizione lingue classiche/lingue moderne, che animava il dibattito di quegli anni, venga rimpiazzata da quella lingua nazionale/lingua straniera, con la conseguente associazione di chi pratica le lingue straniere a scelte ideologiche meno inclini al «protezionismo» ideologico e culturale (Balboni, 2009).
- **La società e la cultura di inizio secolo.** A fare da contraltare a quanto fin qui delineato, un atteggiamento meno sprezzante verso la lingua e la cultura inglese si diffondeva nel mondo della cultura: è noto il clima tra le due guerre, quando il ragionare intorno a un'idea di canone europeo della letteratura comportava che gli intellettuali «frequentassero» le lingue e le letterature europee, soprattutto la francese e la tedesca, ma anche l'inglese, che leggevano e traducevano «con disinvoltura» (Giammattei, 2008). Sul piano del costume, la cultura americana faceva furore in Italia come nel resto d'Europa: erano gli anni dei balli americani come il fox trot, della musica jazz, del cinema americano con le sue tecniche (come il sonoro e il technicolor), i suoi registi (Frank Capra), i suoi divi (Clark Gable), le sue dive (Greta Garbo), i suoi generi innovativi (il musical, poi il noir) ecc.

36.2 L'epoca fascista

L'attenzione crescente degli italiani verso i modelli culturali anglosassoni, e quindi la lingua inglese, verrà bloccata da miopi politiche nazionaliste (sulla scuola d'epoca fascista si veda Charnitzky, 1996; Ostenc, 1981). Innanzitutto, il fascismo provoca un dannoso allontanamento delle lingue straniere dall'istruzione. La riforma dell'istruzione che prende il nome dal Ministro Gentile (Ministro dal 1922 al 1924) è considerata quella della scuola fascista. Tuttavia, la Riforma Gentile subisce una serie di ritocchi per mano dei ministri successivi, che ne stravolgono l'assetto, fino al 1940, quando le lingue straniere vengono di fatto eliminate come disciplina di studio dalla scuola italiana non prevedendo lo spazio a esse dedicato nell'orario scolastico (R.D. 1174, 1940, Balboni, 2009). Per quanto riguarda l'inglese, questa lingua viene più seriamente colpita da una serie di decreti (del Ministro della Pubblica Istruzione Bottai e del Ministro degli Esteri Ciano, Marazzini, 1997) che ne impediscono di fatto lo studio extrascolastico: le allora famose scuole Berlitz, diffuse all'epoca in molti Paesi grazie al successo del metodo che prende il nome dal suo fondatore, vengono

chiuso in Italia con parere negativo espresso dall'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio e Superiore sulla qualità dell'insegnamento impartito.

La politica di nazionalismo linguistico messa in atto dal fascismo comporta la messa al bando delle parole straniere pur se di uso comune (Golino, 1994; Jocteau, 1984; Klein, 1986). Il «regime linguistico del ventennio» (parafrasando il titolo di Foresti *et al.*, 2003, si veda in particolare Tonelli, 1998) investì molte risorse per «epurare» la lingua dalle parole straniere, ovvero dagli usi e costumi considerati poco italice (sull'antiamericanismo in particolare si veda Nacci, 1989). Alla Commissione per l'italianità della lingua della Reale Accademia d'Italia come è ben noto collaborarono illustri studiosi (Panzini, 1942; Altieri Biagi, 1985).

Tuttavia l'inglese sopravviveva nelle attività di studio di alcuni intellettuali, spesso autodidatti, spinti dalla curiosità e dalla passione verso la letteratura e la cultura anglosassoni. Nel passo seguente Vittorini racconta dell'aiuto di un collega tipografo che conosceva l'inglese e del suo successivo solitario autoapprendimento «sordomuto»:

[...] fu in un modo molto speciale che cominciammo. Fu sul testo del *Robinson Crusoe*, leggendolo e traducendolo parola per parola scrivendo sopra ogni parola inglese la corrispondente parola italiana [...]. Poi continuai da solo, un po' come un sordomuto, su testi ancora di Defoe, e su autori del Settecento, su autori dell'Ottocento, su autori contemporanei anche americani fino al giorno in cui mi trovai in grado di poter tradurre correttamente.

(Vittorini, 1949)

Il «decennio delle traduzioni», come lo definì Pavese, avrà inizio nel 1930. La traduzione per questi scrittori era un moto di appropriazione e di partecipazione a confronti tra marche stilistico-espressive che in Italia non avevano avuto modo di svilupparsi (Pavese, 1962). Il ruolo delle traduzioni fu fondamentale come veicolo di una cultura, quella anglosassone, che per il tramite della letteratura faceva conoscere all'Italia un modello di civiltà diverso, quello dell'America contemporanea progredita, industrializzata e urbanizzata, al confronto di un'Italia ancora rurale e soprattutto ancorata a modelli di vita tradizionali. Gli scrittori contribuirono così a creare il mito americano.

36.3 Il secondo dopoguerra

Le due guerre sono state un'occasione di contatto con popoli, culture e, quindi, lingue straniere. Gli italiani tutti, non solo gli intellettuali, hanno avvertito la necessità di comunicare con gli stranieri, amici e nemici che fossero, necessità generatasi purtroppo a partire da circostanze come la vita al fronte, la fuga, la prigionia, l'esilio, l'occupazione in Italia. L'occupazione americana rappresenta un momento singolare, e neppure tanto breve, d'interazione linguistica e culturale tra italiani e americani

sul territorio nazionale.

Dal punto di vista educativo, occorre menzionare la presenza in Italia del pedagogista americano Carlton Washburne, seguace di Dewey (Bellatalla, 1999), il quale, nel 1943, fu mandato in Italia a dirigere la Sottocommissione alleata per l'istruzione pubblica. Washburne rappresenta una breve parentesi molto interessante, un tentativo di instaurare una scuola democratica e per tutti, ispirata alla pedagogia americana contemporanea attenta alla dimensione psicoemotiva dell'apprendente e a una didattica linguistica che sperimentava lontano da approcci più «tradizionali».

Dal punto di vista normativo è importante ricordare il decreto d'urgenza del Ministro Arangio Ruiz (nel Governo di unità nazionale presieduto da Parri, 1945) che reintroduce tre ore di lingua straniera in seconda e terza media. Ma le conseguenze di questo opportuno provvedimento saranno nefaste per il livello di competenza degli scolari dell'epoca, perché non essendoci un numero sufficiente di insegnanti formati e competenti nella lingua insegnata, chiunque avesse sostenuto un solo esame di lingua straniera durante i propri studi universitari poteva essere assunto come insegnante di lingua straniera (Sanzo, 2006). Tuttavia, non si può ignorare che la definitiva reintroduzione dell'insegnamento delle lingue nella scuola come materia obbligatoria per alcuni gradi di scuola fu un fatto positivo, nonostante la scarsa preparazione degli insegnanti. Gli alunni di allora, però, erano mal predisposti da un clima culturale che, superato il duro momento postbellico, associava le lingue diverse dall'italiano al nemico e agli alleati. Come ben nota Porcelli:

[...] il fatto che nel mezzo secolo precedente l'Italia era stata in guerra contro tutti i paesi le cui lingue venivano proposte come materie di studio era per molti ostacolo all'acquisizione di esse: le avversioni inconscie e la demotivazione nascente dal fatto che in famiglia padri e nonni parlavano degli stranieri come nemici erano fattori estremamente negativi.

(Porcelli, 2014, pp. 27-28)

Eppure la convivenza tra americani e italiani fu intensa abbastanza da essere significativa. Si trattò, infatti, di un contatto che favorì lo sviluppo spontaneo di forme di comunicazione tra soldati e popolo che ha lasciato tracce visibili nell'italiano e in alcuni dialetti nazionali e che ebbe conseguenze che andrebbero meglio indagate. Ciò accadde in alcune città come Trieste, Livorno e Napoli. Limitando lo sguardo a Napoli, l'impatto che questi eventi ebbero è attestato da alcune belle pagine di letteratura (pensiamo a Curzio Malaparte, *La pelle*, per esempio) che raccontano il clima che c'era nella città, rappresentando gli orrori di quegli anni e anche la capacità di sopravvivenza dei napoletani. Fu un periodo durante il quale la capacità di questo popolo di comunicare superando la barriera costituita dalla lingua generò quell'«inglese» che oggi ancora anima alcuni usi linguistici e il dialetto napoletano in un fantasioso miscuglio di fonemi e di significati. Famoso grazie all'omonimo film di Vittorio De Sica il nome preso dai ragazzini lustrascarpe *sciuscìa*, derivato dall'americano *shoe-shine*. Molti sono i suggestivi casi di contaminazione lessicale

ripresi in film, testi di canzoni, romanzi ambientati in quel periodo e indagati con interesse dagli storici della lingua.

Come già accennato, anche altre parlate regionali furono accoglienti nei confronti della lingua dell'esercito di occupazione e alcuni vocaboli sono tuttora regionalismi molto utilizzati. Ma subito dopo comincia a diffondersi l'immagine dell'italiano beota che abusa dell'inglese per sentirsi *up to date* (ben epitomizzato da Alberto Sordi). Mentre il primo fenomeno avrebbe potuto incoraggiare il rapporto tra italiani e inglese, tenendo viva e spontanea la voglia di apprendere questa lingua (pur se densa delle innegabili connotazioni anche negative che l'occupazione aveva portato con sé), la diffusione di questo stereotipo, unitamente a una persistente idolatria della lingua e della cultura francesi da parte delle classi alte, sembrerebbe aver rallentato l'avvicinamento tra gli italiani e l'inglese (per una prima riflessione si veda Di Sabato, in corso di stampa).

I grandi cantautori americani e inglesi degli anni Sessanta e la cultura pop degli anni successivi forniranno molti attrattori e probabilmente molte occasioni mancate per avvicinare i giovani di allora verso lo studio di un idioma sempre più associato al progresso non più solo economico commerciale e tecnologico ma anche culturale e sociale. Ma questo dovrà essere rimandato a un'altra occasione.

36.4 Conclusione

Come anticipato in premessa, sono gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso a portare un radicale cambio di clima nella scuola e nella società italiane (Di Sabato, in corso di stampa). L'auspicio è che questo piccolo spaccato sia stato sufficiente a illustrare l'opportunità di indagare la storia dell'inglese nella scuola italiana intrecciandola alla storia linguistica, sociale e culturale del Paese al fine di comprendere alcuni aspetti della competenza linguistica degli italiani. È la congerie socioculturale, infatti, a determinare il clima di volta in volta favorevole o sfavorevole, tuttavia certamente mai neutro rispetto all'atteggiamento degli italiani verso l'apprendimento e l'insegnamento di questa lingua dal suo ingresso come disciplina scolastica al contemporaneo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALTIERI BIAGI M.L., 1985, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti.
BALBONI P.E., 1988, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana.

- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET.
- BELLATALLA L., 1999, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS.
- BERTONELLI E., RODANO G. (a cura di), 2003, *Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003*, con la consulenza di G. Chiosso e G. Tognon, http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf
- CHARNITZKY J., 1996, *Fascismo e scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- DE BLASI N., 1993, *L'italiano nella scuola*, in Seriani L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Torino, Einaudi, vol. 1° (*I luoghi della codificazione*), pp. 383-423.
- DE MAURO T., 2015 (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T., 1977, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Roma, Editori Riuniti.
- DI SABATO B., in corso di stampa, *'And when good good': (s)fortune e (ab)usi dell'inglese in Italia*, in Capozzi E. e Giammattei E. (a cura di), *Ignobile novecento. Cultura di massa tra arte, consumo e trash*, Napoli, Guida.
- FORESTI F., CORTELAZZO M. A., LESO E., PACCAGNELLA I., 2003, *Credere, obbedire, combattere. Il regime linguistico nel ventennio*, a cura di Fabio Foresti, Bologna, Pendragon.
- GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità ad oggi*, Roma, Carocci.
- GIAMMATTEI E., 2008, *La lingua laica. Una tradizione italiana*, Venezia, Marsilio.
- GOLINO E., 1994, *Parola di Duce. Il linguaggio totalitario del fascismo*, Milano, Rizzoli.
- JOCTEAU G. C., 1984, *Parlare fascista: lingua del fascismo, politica linguistica del fascismo*, Torino, Rosenberg & Seller.
- KLEIN G., 1986, *La politica linguistica del fascismo*, Bologna, Il Mulino.
- MARAZZINI C., 1997, *Bottai e la lingua italiana*, «Lingua nostra», 58, 1-2, pp. 1-12.
- NACCI M., 1989, *L'antimamericanismo in Italia negli anni trenta*, Torino, Bollati Boringhieri.
- OSTENC M., 1981, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza.
- PANZINI A., 1942, *Dizionario moderno delle parole che non si trovano nei dizionari comuni*, ed. postuma a cura di A. Schiaffini e B. Migliorini con un'appendice di cinquemila voci e gli elenchi dei forestierismi banditi dall'Accademia d'Italia, Milano, Hoepli (1a ed. *Dizionario moderno. Supplemento ai dizionari italiani*, 1905).
- PAVESE C., 1962, *La letteratura americana e altri saggi*, Torino, Einaudi.
- PORCELLI G., 2014, *Dalla linguistica applicata alla glottodidattica in ambito italiano*, in M. Chini, C. Bosisio (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- SANTIPOLO M., 2016, *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello*, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 177-189.
- SANZO R., 2006, *Il fil rouge delle politiche linguistiche in Italia*, «Rassegna dell'istruzione», 5: <http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/>
- SARRACINO V., CORBI E., 2001, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, Napoli, Liguori.
- TONELLI A., 1998, *E ballando ballando: la storia d'Italia a passi di danza 1815-1996*, Milano, Franco Angeli.
- VITTORINI E., 1949, *Della mia vita fino a oggi raccontata ai miei lettori stranieri*, in «Pesci rossi», Bollettino editoriale numero 3, Milano, Bompiani.

CAPITOLO 37

Implicazioni didattiche nell'insegnamento dell'inglese lingua franca

Elisabetta Pavan

(Università di Padova, Università del Litorale, Slovenia)

Gli utilizzatori dell'inglese come lingua franca (ELF) sono interlocutori che hanno rispettivamente lingue materne diverse e appartengono a culture diverse; in termini didattici quest'uso dell'inglese richiede uno spostamento del *focus*, che slitta dalle forme linguistiche e culturali dei nativi, in favore di strategie comunicative *lato sensu*. Ai docenti di lingua vengono richieste competenze che superano la didattica della lingua e si aprono alla competenza comunicativa interculturale (CCI), che in un secondo tempo va a comprendere anche l'ELF, con la consapevolezza che non si tratta di una varietà linguistica e che la lingua insegnata, e imparata, potrebbe essere diversa da quella utilizzata negli scambi interculturali, per cui le conoscenze dovranno essere di carattere concettuale, ma anche pratico.

37.1 Creazione di significati, contesto e competenza comunicativa interculturale nella didattica delle lingue straniere

Fare lingua, creare significati, condividere messaggi sono azioni che avvengono in contesti in cui le culture degli interlocutori hanno un ruolo determinante, delineando aspetti specifici dei modelli di interazione.

Poiché le culture dei parlanti sono alla base della loro produzione linguistica, risulta impossibile separare le due cose e diviene necessaria una riflessione su come si possa rendere edotto il discente di lingua straniera in riferimento agli aspetti culturali della lingua che studia e utilizza, considerando che, mentre le lingue potrebbero essere individuate e definite in termini di studio, acquisizione e produzione, non si può fare altrettanto con le culture, che per loro natura sfuggono a categorizzazioni in quanto sono in costante cambiamento, sia esso legato all'asse temporale, spaziale o all'individuo, cambiamenti che, peraltro, possiamo individuare anche nei codici linguistici.

Negli anni Settanta, a livello globale, l'inglese era prevalentemente visto e insegnato come uno strumento di comunicazione slegato da particolari elementi culturali, ma esisteva anche una didattica in cui gli elementi linguistico-comunicativi

erano integrati a elementi culturali dei Paesi dell'*inner circle* (Kachru, 1992), come il Regno Unito e gli Stati Uniti, e successivamente si è sviluppata una didattica consapevole delle varietà dell'inglese contemporaneo (Santipolo, 2006).

Con l'insegnamento della competenza comunicativa alle quattro abilità di base si aggiunsero le abilità sociolinguistiche e culturali, la considerazione della cultura con la «C» maiuscola e con la «c» minuscola, favorendo lo sviluppo di abilità quali l'osservazione di modelli comportamentali diversi, l'utilizzo di elementi e codici non verbali, la considerazione di implicazioni comunicative legate a valori culturali. La tendenza era tuttavia l'identificazione di lingua e cultura come elementi di uno specifico Paese (Holliday, 2005), quasi a presupporre una omogeneità stereotipata, limitandosi alla trasmissione di conoscenze fattuali da apprendere come statiche e indiscutibili; ma ora il modello monocentrico viene messo in discussione (Vettorel, 2014).

Un approccio condiviso da studiosi italiani e stranieri mirava, invece, a sviluppare nell'apprendente di lingua straniera la capacità di interpretare le culture attraverso un'adeguata consapevolezza della cultura propria e di quella d'arrivo; il ruolo dell'apprendente è attivo, si abbandona la statica opposizione legata alla visione «loro e il loro territorio» e «noi e il nostro territorio», prediligendo, invece, un modello dinamico in cui prevale l'interazione tra diversi modelli culturali e identità (Balboni, 2007; Mazzotta, 2001 e 2002; Sercu 2000). L'apprendente è un ponte tra due culture, sviluppa e utilizza capacità di osservazione, interpretazione e infine comprensione delle culture «altre», riconoscendo differenze e similitudini, decidendo in maniera consapevole quale strategia comunicativa, tra quelle conosciute, utilizzare per raggiungere il proprio scopo, mettendo così in discussione l'obiettivo, a lungo perseguito nell'insegnamento delle lingue straniere, dello sviluppo di competenze modellate su quelle del parlante nativo, per promuovere invece una CCI basata sulle competenze interculturale, sociolinguistica, linguistica del discorso (Byram, 1997; Guilherme, 2002; Balboni, 2007), in cui gli apprendenti sono elementi attivi che partecipano alla costruzione del significato linguistico e culturale.

Un approccio di questo tipo è necessariamente orientato al processo e non al prodotto, in quanto non si può raggiungere una conoscenza completa di una cultura *target*, tuttavia non analizza un particolare contesto, quello in cui la lingua utilizzata dagli interlocutori è l'inglese lingua franca.

37.2 Competenza comunicativa interculturale e didattica dell'inglese lingua franca

L'inglese lingua franca è un mezzo di comunicazione tra persone che hanno una diversa provenienza linguistica (Jenkins, 2012), o che utilizzano l'inglese in quanto unico mezzo di comunicazione (Seidhofer, 2011), e non è una varietà linguistica

(Jenkins, 2012).

Quando la lingua oggetto d'insegnamento è l'ELF, al di là di una specifica attenzione per le forme corrette di un inglese standard, si mira al raggiungimento della reciproca comprensione, e gli aspetti culturali compresi nell'insegnamento non potranno più riferirsi a una cultura in particolare, alle sue norme linguistiche e sociolinguistiche, bisognerà invece promuovere l'uso di strategie di accomodamento (Jenkins, 2012) e di apertura e apprezzamento per la cultura dell'altro, sviluppando consapevolezza nei confronti della CCI, consentendo un'adeguata comparazione tra le culture degli interlocutori, che oltre a essere competenti nella lingua diventeranno dei mediatori culturali. L'ELF, infatti, non può essere definito una varietà, in quanto non codificabile né in termini di inglese parlato da nativi né in termini di norme ELF; inoltre il suo uso è marcatamente segnato dai parlanti, quindi connotato da spiccate differenze e individualizzazioni, tipiche di contesti di plurilinguismo.

Gli utilizzatori dell'ELF sono perciò dei comunicatori interculturali (Byram e Zarate, 1996; Kramsch, 1998; Pavan, 2011), che condividono significati senza dover necessariamente assumere comportamenti o modi di esprimersi tipici di un determinato gruppo legato alla lingua strumento di comunicazione, consapevoli che il successo della comunicazione dipende da un'adeguata empatia tra gli interlocutori e l'approccio di cui necessitano come apprendenti è un approccio interculturale, in cui aspetti linguistici e culturali ricevono pari considerazione. Kramsch (1998) afferma che la competenza dell'*intercultural speaker* non sia definita dal livello di competenza linguistica ma dall'abilità di selezionare modi comunicativi accurati e appropriati a un determinato contesto, mentre Baker (2009) sottolinea che nell'interazione ELF i contesti culturali sono percepiti e usati in maniera ibrida e talvolta limitata, entrando in campo orientamenti globali, nazionali, locali e individuali; Seidhofer e Widdowson (2009) affermano che gli utilizzatori ELF non debbano essere considerati devianti rispetto a un presupposto *target-group*, in quanto un tale *target-group* non esiste.

In base a quanto descritto, è importante per l'apprendente acquisire sia la consapevolezza che la lingua utilizzata potrà essere diversa da quella appresa in classe, sia un'adeguata consapevolezza interculturale per gli aspetti contestuali, al fine di poter partecipare in maniera accurata e appropriata a una conversazione in cui potrebbe essere difficile individuare a priori quale sia il contesto culturale di riferimento in cui condividere significati e pratiche comunicative.

A differenza di quella linguistica, la ricerca sulla didattica dell'ELF e sulle implicazioni culturali risulta meno prolifica. Per ragioni contingenti, ci limitiamo all'analisi di due modelli di CCI relativi all'ELF, quello di Baker (2011) e di Knapp (2015).

Baker (2011) distingue tra *conceptual intercultural awareness* e *practice oriented intercultural awareness*; la prima legata a una comprensione consapevole dei vari elementi, la seconda più vicina a comportamenti e abilità. Egli definisce inoltre tre livelli di consapevolezza: *basic*, *advanced* e *intercultural*, i primi due riferiti prevalentemente alla comprensione della relazione esistente tra lingua, cultura e comuni-

cazione, mentre il terzo è il livello più rilevante al fine dell'apertura del concetto di CCI ai contesti d'uso dell'ELF. Baker (2012) sottolinea che il suo modello è prescrittivo, in quanto la comunicazione in ELF è pluralistica per natura e non potrà mai esserci una totale conoscenza dei vari elementi da parte degli apprendenti, conoscenza che va continuamente rivista e messa in discussione in base a ogni nuovo incontro interculturale.

Knapp (2015) afferma che l'insegnamento della competenza comunicativa in ELF debba comprendere due elementi, una *general intercultural competence* e una *special linguistic competence*. La prima competenza, vicina alla definizione di Byram, comprende cinque orientamenti: orientamento alla conoscenza (compresa la capacità di considerarsi da un diverso punto di vista), alle persone, alle relazioni di ruolo e allo stress. La seconda, invece, comprende la consapevolezza dell'esistenza di vari inglesi e la capacità di interagire con le differenti varietà; le strategie che l'autore definisce sono tre imperativi: aspettarsi differenze nei modi di interazione, aspettarsi incertezza, aspettarsi fraintendimenti.*

* Il mio ringraziamento va al professor Balboni, per me sempre «il professore», e non «Paolo». Ho condiviso con lui il mio percorso di studi, dalla laurea al dottorato, quello di ricerca, quello professionale, che negli anni di ITALS mi ha visto progettare e realizzare con lui importanti attività in Italia e all'estero. Ma ho condiviso con lui anche la scrivania, al Giustinian prima, e a Ca' Bembo più recentemente. Grazie.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAKER W., 2009, *The cultures of English as a lingua franca*, in «TESOL Quarterly», 43(4), pp. 567-592.
- BAKER W., 2011, *Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca*, in «Language and Intercultural Communication», 11(3), pp. 197-214.
- BAKER W., 2012, *From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT*, in «ELT Journal», 66(1), pp. 62-70.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM M., ZARATE G., 1996, *Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context*, in «Language Teaching», 29(4), pp. 239-243.
- GUILHERME M., 2002, *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, Bristol, Clevedon Multilingual Matters.
- HOLLIDAY A., 2005, *The Struggle to Teach English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press.
- JENKINS J., 2012, *English as a lingua franca from the classroom to the classroom*, in «ELT Journal», 66/4.
- KACHRU B.B. (ed.), 1992, *The Other Tongue: English across Cultures*, Urbana, IL, University of Illinois Press.
- KNAPP K., 2015, *English as an International lingua franca and the Teaching of Intercultural Communication*, in «JELF», 4(1), pp. 173-189.
- KRAMSCH C., 1998, *The privilege of the intercultural speaker*, in Byram M., Fleming M. (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MAZZOTTA P. (ed), 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.
- MAZZOTTA P., 2001, *Sulla questione dell'inglese come lingua franca*, in «Scuola e Lingue Moderne», 5, pp. 12-16.
- PAVAN E., 2011, *L'intercultural speaker parla inglese?*, in AA.VV., *Glottodidattica Giovane. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SANTIPOLO M., 2006, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.
- SEIDLHOFER B., 2011, *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford, Oxford University Press.
- SERCU L., 2000, *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*, Leuven, Leuven University Press.
- VETTOREL P., 2014, *L'inglese come lingua di comunicazione globale. Quali implicazioni per la classe di lingue?*, in «LEND», 1, pp. 53-60.

Paolo E. Balboni: una nota biografica

Maria Voltolina

Nato nel 1948 nell'Appennino Tosco-Emiliano, figlio di Eleonora e Dante, di famiglia contadina, a sei mesi emigra con i genitori in Sud America, prima in Argentina, poi in Cile seguendo gli spostamenti di uno zio missionario.

Tornato in Italia all'età di 10 anni, conosce poche parole di italiano, perché i suoi genitori hanno preferito lo spagnolo, lingua del luogo. I suoi ricordi delle difficoltà incontrate in quinta elementare con la maestra Marta fanno capire perché poi è arrivato a occuparsi quasi esclusivamente dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera o seconda e di comunicazione interculturale.

Si diploma in ragioneria, ma i suoi interessi per la letteratura e le lingue straniere, che lo hanno aiutato a vivere una adolescenza piuttosto solitaria in un piccolo paese del ferrarese, lo portano a iscriversi nel 1967 alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere a Ca' Foscari a Venezia, dove vince anche un posto nel Collegio di Ca' Dolfin, collegio di eccellenza.

E inizia il '68, e anche Paolo Balboni, come tanti suoi compagni, partecipa alle proteste sognando di cambiare il mondo e suona la chitarra.

Nel 1971 si laurea con una tesi su Louis MacNiece e i radiodrammi.

Nel 1974 si sposa con Maria, compagna di università, e decide di restare a Venezia, che ormai sente come la città della vita. Ha due figli Alvisè e Mattia, amati sopra ogni cosa.

La sua carriera comincia come insegnante di scuola superiore: è un'esperienza breve ma molto importante. Il quinquennio al Liceo Sperimentale Stefanini, negli anni in cui la sperimentazione faceva sperare in una vera «buona» scuola per tutti, è fondamentale per la sua elaborazione di un progetto educativo forte. Lui stesso, in memoria del suo mentore Lino Palmeri, scrive: «Ho iniziato a lavorare con lui nel 1975 (si faceva un anno di formazione palmeriana prima di entrare in classe) e in 6 anni ho imparato molto di quello che ho continuato a spiegare a lezione e nelle centinaia di corsi e di libri di formazione degli insegnanti di educazione linguistica. Molti di questi insegnanti sono convinti di avere avuto me come 'guida' nella loro formazione e nella loro riflessione metadidattica: ma in molta parte io sono stato solo un altoparlante, perché il microfono era, ed è, in mano a Lino. La voce è la mia, molti dei pensieri sono i suoi, e attraverso me e i miei allievi quei pensieri aprono ancora

orizzonti, in Italia e nel mondo, agli insegnanti che amano il loro mestiere».

Studiando per il Corso abilitante per insegnare inglese si accosta alla glottodidattica e alla linguistica e se ne appassiona.

Segue le ricerche di Giovanni Freddi, ordinario di Glottodidattica a Ca' Foscari, che dopo Palmeri diventa il suo secondo, ma non meno importante, maestro.

Dopo anni di «volontariato», nel 1984 diventa ricercatore presso il Seminario di Glottodidattica dell'Università di Venezia. Dal 1992 fino al 1995 è professore associato, direttore del Centro linguistico di Ateneo e prorettore presso l'Università per stranieri di Siena. È questo un periodo fondamentale per lo spostamento dei suoi interessi dalle lingue straniere all'italiano come lingua straniera.

Nel 1995 torna a Venezia e due anni dopo fonda il Laboratorio ITALS (Italiano come Lingua Straniera), che si occupa di ricerche sull'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano per stranieri, inclusa la formazione dei docenti. I suoi collaboratori in questa avventura sono ragazzi e ragazze giovani, molto motivati, molto bravi, che negli anni vinceranno concorsi in varie università italiane. Si può dire che ha dato loro le radici e le ali.

Dal 2000 è professore ordinario di Didattica delle Lingue Straniere Moderne. È stato Direttore di Dipartimento, Preside di Facoltà e Direttore del Centro Linguistico di Ateneo, ha presieduto e presiede molte istituzioni nazionali e internazionali, è direttore di varie riviste di didattica e di collane editoriali.

È autore di numerose pubblicazioni sulla didattica dell'italiano a stranieri, sulla didattica delle lingue straniere moderne, sulla didattica dei linguaggi settoriali nelle lingue straniere, sulla comunicazione interculturale, sulla storia dell'insegnamento linguistico in Italia, oltre che di un dizionario di glottodidattica e di un dizionario online della stessa disciplina.

Ha spesso collaborato con il Ministero dell'Istruzione per progetti volti all'accoglienza degli studenti immigrati, mai dimenticando la sua esperienza di scuola da «straniero».

Ha viaggiato molto portando la cultura italiana in tutto il mondo per formare nuovi docenti.

Ha curato manuali di italiano per italiani e per stranieri, nonché molti libri di testo dedicati all'educazione linguistica.

È stato tra gli ideatori, promotori e fondatori della DILLE, Società italiana di Didattica delle lingue e Linguistica educativa, nonché suo presidente per due mandati.

È socio, e in questi anni anche membro, del Comitato Scientifico dell'Ateneo Veneto a Venezia e socio corrispondente dell'Accademia dei Concordi di Rovigo.

Tutte queste attività non gli hanno mai impedito di suonare il pianoforte per sé e per gli amici, di dipingere e scrivere, in passato poesie, oggi romanzi gialli, ambientati nella sua amatissima Venezia.