

elementi

Paolo E. Balboni

# Imparare le lingue straniere

Marsilio

# Indice

- 7 Ragioni e natura di questo volume
  - 8 Un approccio scientifico
  - 9 Alcuni miti da sfatare
  
- 13 La persona che apprende
  - 14 Il cervello
    - 15 La percezione della lingua nel cervello
    - 16 La «molecola base» dell'apprendimento
  - 17 La mente
    - 18 Il meccanismo di acquisizione linguistica
    - 22 Memoria e apprendimento linguistico
    - 26 Intelligenze multiple, stili d'apprendimento, tratti della personalità
    - 32 Il ruolo della motivazione per cui si studia una lingua
  - 37 Il gruppo che apprende
    - 38 L'apprendimento di una lingua è «sociale»
    - 39 L'apprendimento di una lingua è «costruttivo» e «cooperativo»
  - 40 Condizioni per l'acquisizione di una lingua
  - 44 La relazione con l'insegnante
  
- 46 Che cosa significa «sapere una lingua»
  - 46 I «livelli di competenza» del Consiglio d'Europa
  - 49 La comunicazione
  - 51 Saper comunicare in lingua straniera: la «competenza comunicativa»
  - 53 «Saper fare» con la lingua straniera
  - 57 La dimensione (inter)culturale della competenza comunicativa
    - 58 I termini del problema
    - 59 La comunicazione interculturale

© 2008 by Marsilio Editori® s.p.a. in Venezia

Prima edizione: gennaio 2008

Seconda edizione: maggio 2010

ISBN 978-88-317-9426

[www.marsilioeditori.it](http://www.marsilioeditori.it)

Realizzazione editoriale: Valeria Bové

- 68 I materiali
  - 68 I materiali didattici di lingua
    - 68 Il manuale di base
    - 70 Materiali per il rinforzo e il recupero
    - 71 Le banche dati di riferimento
  - 72 I materiali didattici di cultura
  - 73 I materiali e gli strumenti tecnologici non pensati per la didattica
    - 73 Il registratore e il lettore di cd audio
    - 74 Il televisore e il videoregistratore
    - 76 Il computer
- 79 Le attività di apprendimento linguistico
  - 79 Le attività per lo sviluppo delle abilità linguistiche
    - 80 Ascolto e lettura in lingua straniera
    - 87 Monologo e scrittura in lingua straniera
    - 91 Dialogare in lingua straniera
    - 95 Dettato, stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione scritta
  - 99 Attività per la scoperta, la fissazione e il riutilizzo delle «regole»
  - 105 Attività per l'acquisizione del lessico
  - 107 La metodologia CLIL
  - 108 La metodologia ludica
  - 110 La metodologia investigativa
- 112 Valutarsi ed essere valutati
  - 112 Errore, sbaglio, interlingua
  - 116 Autovalutazione e valutazione
  - 119 Le certificazioni linguistiche
  - 120 Il recupero
- 121 Imparare le microlingue scientifiche, professionali, disciplinari
  - 123 Ragioni comunicative e sociali dell'uso delle microlingue
  - 124 Le caratteristiche formali delle microlingue
    - 124 Le caratteristiche pragmatiche
    - 126 Le caratteristiche linguistiche
  - 131 Apprendimento autonomo e apprendimento guidato delle microlingue
- 132 Imparare a leggere testi letterari
  - 132 Una lingua speciale
  - 135 I testi letterari per imparare meglio una lingua
  - 137 Imparare a leggere testi letterari per il piacere della letteratura
- 141 Approfondimenti bibliografici

## 1. Ragioni e natura di questo volume

Lo scopo di questo volume è aiutare il lettore (liceale, universitario, adulto) a diventare più efficiente nel

- a. *apprendimento* delle lingue straniere, sia in corsi strutturati (scuola, università, centri di lingue ecc.), sia in percorsi autonomi;
- b. *mantenimento* della padronanza raggiunta nei corsi.

In questo volume non si offrono ricette, scorciatoie, percorsi miracolosi: ci si limita a spiegare al lettore come funziona il suo meccanismo cerebrale e mentale di apprendimento linguistico, cosa vuol davvero dire «sapere una lingua», che uso fare del materiale didattico e di quello autentico, come diventare sempre più autonomo nel suo processo di acquisizione.

Questo volume è *scientifico*, nel senso che si basa sulle ricerche della «glottodidattica», la scienza che studia l'educazione linguistica, ma non è *accademico*, cioè non si rivolge agli studiosi di glottodidattica, ma a coloro che studiano le lingue straniere. Chi volesse approfondire dal punto di vista scientifico i vari temi trattati in questo volume trova nell'ultima sezione delle indicazioni bibliografiche di base, suddivise per temi secondo la struttura dei capitoli: vi sono inclusi solo studi che hanno queste tre caratteristiche: sono recenti (editi dopo il 2000), sono consistenti (solo volumi, non saggi), sono facilmente reperibili (quindi editi in Italia).

I.1 UN APPROCCIO SCIENTIFICO

Per fare un discorso scientificamente fondato sull'apprendimento linguistico è necessario che teniamo conto di quattro aree di ricerca, cui corrispondono di fatto quattro capitoli di questo volume:

- a. *scienze del linguaggio e della comunicazione*: esse ci dicono che cos'è una lingua, come varia nelle diverse aree geografiche (basti pensare all'inglese britannico, americano, indiano – e a quello internazionale); cosa significa saperla usare (cioè avere la «competenza comunicativa») nelle diverse situazioni e per i molteplici scopi per cui la si apprende; quali sono le sequenze naturali di apprendimento, in modo da non pretendere di costruire una scala lasciando il vuoto al posto di alcuni gradini;
- b. *scienze della cultura e della società*: si impara una lingua per poterla usare in contesti diversi da quello italiano, con persone che hanno «software mentali» diversi, che gestiscono in maniera diversa le relazioni interpersonali – ma anche, scendendo a livelli più semplici, che si corteggiano, si nutrono, usano i mezzi pubblici in maniera diversa da quella che conosciamo;
- c. *scienze neuro-psicologiche*: ci danno informazioni sul funzionamento sia del cervello sia della mente in ordine all'apprendimento linguistico: la nostra «macchina per apprendere» segue delle procedure stabilite dal nostro patrimonio genetico, e se queste non vengono rispettate si procede «contro natura»; ciò può semplicemente rendere più difficile un compito come quello di imparare una lingua, oppure può rendere l'apprendimento poco efficace e poco duraturo nel tempo, o addirittura può impedire l'apprendimento, provocando disistima di sé, demotivazione ecc.;
- d. *scienze della formazione*, al cui interno ritroviamo tutta la dimensione metodologica: un manuale di lingua usa tecniche, prevede esercizi ecc., la cui natura va conosciuta per poterli usare bene ed efficacemente; tecnologie come il computer o il DVD sono una miniera, per chi studia le lingue: ma bisogna sapere bene che cosa si vuole e cosa si può ottenere, serve una guida metodologica al loro utilizzo.

Questi quattro ambiti sono alla base del presente volume e corrispondono ai vari capitoli:

- area neurologica e psicologica: capitolo 2, «La persona che apprende»;
- area linguistica e culturale: capitolo 3, «Che cosa significa “sapere una lingua”»;
- area metodologica: capitoli 4 («I materiali»), 5 («Le attività di apprendimento linguistico») e 6 («Valutarsi ed essere valutati»). La tentazione può essere quella di andare subito al settore metodologico, operativo. È una tentazione da respingere: si otterrebbero solo delle ricettine, ma come ben sappiamo i cuochi non diventano bravi solo eseguendo le ricette, devono capire la logica che c'è dietro. Conviene svolgere tutto il percorso in modo che al luogo di ricette si sviluppino strategie d'apprendimento e si sappiano scegliere attività di apprendimento consapevole, padroneggiato, tenuto sotto controllo.

I.2 ALCUNI MITI DA SFATARE

Prima di passare ai capitoli di cui abbiamo parlato sopra, dobbiamo dedicare qualche riga a sfatare alcuni «miti», alcune affermazioni spesso accettate come vere e che sono invece assai dannose per chi vuole imparare le lingue. Vediamoli da vicino.

- a. *Nel mondo moderno bisogna essere plurilingui*  
«Plurilinguismo» è una parola vaghissima che non significa quasi nulla: è plurilingue l'interprete parlamentare a Bruxelles, ma anche il bigliettaio del treno e anche lo spedizioniere che non sa spicciare una parola ma è più o meno in grado di leggere le indicazioni sul container.

La cosa importante è che il plurilinguismo cui mira uno studente di lingue sia consapevole, che cioè lo studente sappia che cosa vuole fare con la lingua che studia: vuole usarla per capirsi negli aeroporti o per studiare? Per capire telefonate internazionali o

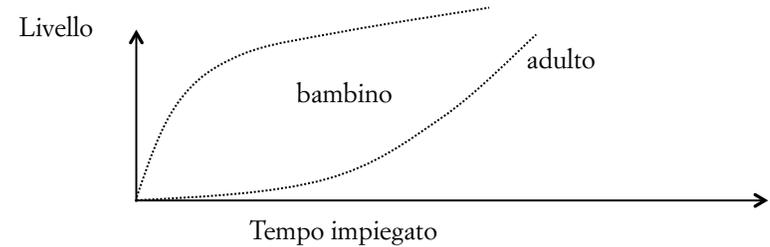
per trovare amici o amiche in vacanza? Sono padronanze diverse, abilità diverse e quindi ciascuno deve costruire consapevolmente il proprio modello di plurilinguismo: nel terzo capitolo, descrivendo che cosa vuol dire «sapere una lingua», il lettore può trovare gli strumenti per definire il tipo di competenza che gli interessa raggiungere, personalizzando in tal modo un termine passe-partout come «plurilinguismo».

b. *L'obiettivo dello studio di una lingua straniera è parlare come un madrelingua*

Ciò significa volere la luna nel pozzo; fino ai tre anni d'età le parole vuote (articoli, pronomi, preposizioni, in parte anche le strutture grammaticali: non è poco!) si fissano nel cervelletto, la parte del cervello che regola i processi automatici, cioè quelli propri del madrelingua; fra i tre e gli otto-dieci anni queste parole e strutture si fissano sempre più nella corteccia cerebrale, che è più lenta del cervelletto, ma si può ancora passare per «madrelingua»; fino alla pubertà (ci sono ricerche discordi sul limite, ma più o meno possiamo dire «pubertà») l'acquisizione della pronuncia è ancora possibile al livello di un madrelingua, dopo no: si può diventare ottimi utenti della lingua straniera ma si sarà sempre percepiti come stranieri – il che non è in alcun modo un problema.

c. *Un adulto fa molta fatica a imparare le lingue*

È vero, un bambino è una spugna linguistica, e confrontarsi con un bambino demoralizza; ma anche il giovane e l'adulto possono imparare bene le lingue: con più lentezza all'inizio, ma con un'accelerazione successiva, quando la dimensione razionale e pragmatica dell'adulto assume un ruolo forte rispetto a quella imitativa e giocosa del bambino: l'inizio è difficile anche perché il giovane e l'adulto hanno un cervello e una mente più strutturati di quelli di un bambino, e una nuova lingua destruttura in parte l'architettura della nostra conoscenza, ma poi, quando la strutturazione della mente adulta viene posta al servizio del nuovo inquilino, della nuova lingua, c'è un recupero notevole; possiamo riprendere il grafico di uno dei maggiori studiosi del fattore età nell'acquisizione linguistica, D. Singleton:



d. *Val più la pratica della grammatica*

All'inizio, per chi deve dare due indicazioni per strada o capire un messaggio all'aeroporto, val più la pratica: ma l'edificio della lingua sta in piedi se si comincia a ragionare anche in termini formali, razionali («grammaticali», per usare una parola inesatta ma che qui ci serve).

Quello che si può ricavare di vero da questo proverbio è *vien prima la pratica della grammatica*.

e. *Se si domina la grammatica il resto viene da solo*

Non è vero, per le ragioni viste sopra; se non è legato a esempi concreti di lingua da comprendere, ripetere, imitare, lo studio di regole grammaticali, così come quello di liste di parole, è inutile per imparare una lingua; la grammatica è una riflessione, e si può riflettere su un'esperienza avuta, non in astratto: si può riflettere sulla lingua che abbiamo esperito (ascoltato, letto, usato), non su un'astrazione. Si può far ragionare un ragazzino sul modo in cui gioca a calcio, ma non si possono fargli lezioni teoriche di calcio e poi dirgli «adesso gioca».

f. *L'unico insegnante valido è quello di madrelingua*

Non è vero, l'unico insegnante valido è quello preparato. L'insegnante di madrelingua ha il pregio della naturalezza comunicativa e della conoscenza profonda della sua lingua, ma la naturalezza comunicativa spesso spiazzava gli studenti, non prevede una graduazione dell'input che offre, e la conoscenza profonda della lingua straniera (in termini di padronanza, di competenza *nell'uso*) non

sempre è approfondita in termini di meta-competenza (cioè competenza *sulla* lingua).

I lettori di questo manuale sono parlanti di madrelingua italiana, ma questo non fa di loro degli insegnanti di italiano: un insegnante deve anche conoscere i processi psicologici di chi apprende e deve saper gestire le metodologie finalizzate all'apprendimento: essere madrelingua non dà queste competenze.

Quindi: l'insegnante deve essere bravo come insegnante, se poi è anche madrelingua, ben venga.

g. *Guardo tanti film in inglese, compro una grammatica e lo imparo*  
Quante ore abbiamo passato davanti a uno schermo a vedere partite di calcio? Non significa che sappiamo giocare, anche se abbiamo una biblioteca intera di manuali sul calcio.  
Guardare DVD, ascoltare canzoni è utilissimo: ma da solo non basta.

h. *Compro un CD-rom, mi abbono a un corso in internet e imparo una lingua*

In realtà è difficile che queste frasi si realizzino, perché il CD-rom ci vede da soli davanti alla macchina, così come un corso in internet, almeno per la maggior parte del tempo, mentre la parola «comunicazione» inizia con il prefisso «con», «mettere insieme»: come vedremo, apprendere una lingua straniera è un processo sociale. Ora, interagire con una macchina e credere che così facendo si possa imparare poi a comunicare con i vivi è sostanzialmente illusorio, soprattutto se si mira a livelli un po' più alti della mera comunicazione di base.

CD-rom, corsi in internet e simili sono quindi ottimi aiuti, ma poi serve provare davvero a comunicare, ed è bene farlo con persone di pari livello, perché uno studente principiante o intermedio che comunica con un madrelingua, a meno che non sia un insegnante esperto, è con molta probabilità destinato a demotivarsi, a ritenere inutile il suo sforzo.

Questi sono alcuni dei miti, delle frasi fatte che rendono inutilmente più difficile un processo non facile, ma fattibile, come quello di apprendere una lingua straniera.

## 2. La persona che apprende

Gli esseri umani sono delle macchine da apprendimento; una delle caratteristiche che consentono all'*homo sapiens* di dominare le forme di vita del pianeta è proprio la sua capacità di continuare ad apprendere per tutta la vita.

La nostra macchina da apprendimento è nel cranio: il cervello ne è l'*hardware*, la mente il *software*. Pretendere di imparare una lingua senza tener conto del modo in cui funziona la nostra macchina da apprendimento significa fare delle fatiche

- *immense* per ottenere risultati che si potevano ottenere più facilmente;
- *illusorie*, perché la mente usata male *apprende* razionalmente cose che poi scompaiono dalla memoria e che non vengono *acquisite* stabilmente (fondamentale la distinzione tra questi due verbi in corsivo, come vedremo);
- *inutili*, perché procedere «contro natura» non porta da nessuna parte: per esempio, come abbiamo già detto sopra, studiare liste di vocaboli è inutile perché i meccanismi di memorizzazione del lessico non funzionano per liste.

Vedremo nei primi due paragrafi le linee fondamentali del funzionamento del cervello e della mente nel processo di acquisizione di una lingua, e poi faremo un ulteriore passo collocando lo studente nel contesto in cui avviene di solito l'apprendimento: vedremo che alcune modalità di relazione con i compagni e con l'insegnante aiutano la mente ad acquisire, altre rendono complesso il processo, altre impediscono l'acquisizione.

Il percorso di questo capitolo è dalla singola persona al gruppo di persone che condividono un processo di studio di una lingua straniera.

## 2.1 IL CERVELLO

L'acquisizione linguistica è una facoltà innata dell'uomo e ha luogo nel cervello. Come usare questa «macchina» in maniera corretta e quindi produttiva per i nostri fini? Vediamo i dati fondamentali. Nel cervello abbiamo tre aree che si occupano («rappresentano» è il termine neuroscientifico) della lingua:

- a. due aree (che prendono il nome dai neurologi che le hanno individuate, Broca e Wernicke) nella corteccia dell'emisfero sinistro: l'aggettivo «sinistro» è qualificante e importantissimo, perché il cervello è diviso in due emisferi e quello sinistro presiede alle operazioni di carattere analitico e «razionale», mentre quello destro gestisce la percezione globale («olistica») ed «emotiva». Vedremo che anche se la rappresentazione mentale della lingua è collocata nell'emisfero sinistro, analitico, l'emisfero destro a sua volta risulterà importantissimo per la comprensione linguistica e la comprensione è la base indispensabile di ogni apprendimento linguistico: non si impara una lingua se non sulla base di un input che viene compreso;
- b. un'area nel cervelletto, cioè la parte più antica del cervello, quella che presiede ai processi automatizzati, che si realizzano senza che la corteccia abbia il tempo di intervenire, di «ragionare»: è un'area che, approssimativamente, possiamo definire «istintiva». Fino a circa tre anni di età, le parole «vuote», come per esempio gli articoli, le preposizioni, nonché i meccanismi di concordanza ecc., si fissano nel cervelletto, quindi risultano automatici nella madrelingua, cioè in quella (o quelle) appresa nei primi anni di vita. Passata questa fase, le nuove acquisizioni si fissano nella corteccia, che è più lenta operativamente, che si stanca prima, che ha difficoltà quando è sotto stress.

Il lettore che abbiamo ipotizzato per questo volume è un giovane o un adulto, quindi non può più «scrivere» nel cervelletto, anche se può comunque creare degli automatismi: si usano le «regole» della lingua straniera senza pensarci razionalmente, ma occupando molto più spazio cerebrale di un madrelingua, richiedendo più zuccheri, affaticandosi di più.

### 2.1.1 La percezione della lingua nel cervello

Veniamo ora alla riflessione più importante per chi deve imparare una lingua, quella introdotta al punto «a», sopra, sul diverso modo in cui i due emisferi analizzano ciò che arriva loro dal mondo esterno attraverso i sensi.

Come abbiamo detto, sulla base del principio di lateralizzazione, i due emisferi cerebrali lavorano in maniera differente, specializzata: l'emisfero *destro* presiede alla percezione

- globale, olistica: percepisce la realtà, il fenomeno nel suo insieme;
- situazionale, contestuale: situa l'evento nel contesto che lo circonda, con un forte contributo della componente visiva;
- analogica, associativa: mette insieme elementi su principi di somiglianza, non solo di relazioni logiche come causa-effetto, prima-dopo e così via;

l'emisfero *sinistro* invece presiede alle operazioni analitiche, logiche, razionali – e, come abbiamo visto sopra, è nell'emisfero sinistro che troviamo i due principali centri del linguaggio.

Da tutto questo ampio ambito di ricerca neurolinguistica risultano due principi che sono fondamentali per l'acquisizione di una lingua: il principio di bimodalità e quello di direzionalità.

#### a. *Bimodalità*

Il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica. Ne consegue che quando si studia una lingua, e soprattutto quando la si usa per comprendere o per produrre testi, per dialogare ecc., si devono attivare entrambe le modalità, quella globale e quella analitica,

mentre solo quando si mira a porre sotto controllo i processi «grammaticali» si lavorerà essenzialmente con modalità analitiche, proprie dell'emisfero sinistro.

Ricordiamo anche che l'emisfero destro gestisce la dimensione emotiva e ha un ruolo essenziale nella motivazione basata sul piacere di imparare, di scoprire cose nuove, di riuscire a fare con successo quel che ci si propone, di fare bella figura; l'emisfero sinistro invece presiede alla motivazione razionale, basata sulla percezione dei propri bisogni e sul senso del dovere. L'integrazione bimodale tra questi due tipi di motivazione è fondamentale per riuscire ad affrontare un compito lungo come quello di apprendere una lingua straniera (cfr. 2.2.4).

Infine, nel paragrafo 2.2.3, ragionando sui diversi stili cognitivi vedremo che essi rimandano in buona parte alla dominanza delle modalità destre o sinistre nelle diverse persone.

#### b. *Direzionalità*

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestuali, globali, emozionali) *a quello sinistro* (modalità più formali, analitiche, razionali).

Bisogna prestare attenzione a questo principio: il percorso naturale (cioè quello previsto dal nostro patrimonio genetico) è quello direzionale, dalla percezione globale a quella analitica, anche se molta della tradizione scolastica ci ha abituati al percorso opposto (prima il teorema e poi gli esempi, prima le regole e poi le attività, prima la storia della letteratura e poi i testi letterari).

#### 2.1.2 *La «molecola base» dell'apprendimento*

Traiamo in queste righe una prima indicazione, che esula dalle neuroscienze cui è dedicato il paragrafo, ma ne trae le implicazioni per lo studio di una lingua straniera.

Sulla base di quanto detto in 2.1.1, l'apprendimento avviene dunque attraverso delle «molecole», delle unità minime che chiamiamo «unità d'apprendimento» (pari spesso a una seduta di studio,

a un lavoro su un testo ecc.; da non confondere con le «unità didattiche» in cui sono articolati molti manuali e che sono spesso composte da varie unità d'apprendimento): sono dei blocchi unitari di lavoro su un testo che viene percepito dapprima globalmente, affidando il lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro, per approdare alla sintesi e alla riflessione conclusiva che coinvolge l'intero cervello.

Le conseguenze sul piano dello studio di una lingua sono importanti e formeranno la base di molte delle attività che suggeriremo:

- a. *quando si deve comprendere un testo, prima bisogna cercare di trarre dal paratesto (cioè tutto quello che sta «intorno al testo»: foto, titoli, paragrafatura, didascalie) tutte le informazioni possibili, e solo dopo questa attività globale, contestuale, che richiama la nostra esperienza del mondo, si passa al testo vero e proprio;*
- b. *nel primo approccio con il testo, si mira a cogliere il significato globale, trascurando il problema di parole ignote, frasi complesse ecc.; la seconda lettura o il secondo ascolto sono più puntuali e precisi; in fase di lettura si possono sottolineare a matita parole sconosciute, che comunque non impediscono la comprensione globale, per lavorare con il dizionario nella terza lettura.*

Ci possono essere delle leggere varianti in questo percorso, dovute al fatto che ogni persona ha stili cognitivi e stili d'apprendimento differenti, come vedremo in 2.2.3. Torneremo specificamente su questi temi anche nel quinto capitolo, parlando dello sviluppo delle abilità linguistiche, ma per ora limitiamoci a queste «regole» fondamentali, da tenere sempre presenti.

#### 2.2 LA MENTE

La mente umana ha un dispositivo di acquisizione linguistica noto internazionalmente come LAD (*Language Acquisition Device*, come lo ha chiamato Noam Chomsky) sul cui funzionamento abbiamo ipotesi abbastanza precise. Se, come pare plausibile, queste ipotesi

sono affidabili, trascurarle in fase di studio di una lingua straniera appare come un andare «contro natura».

### 2.2.1 Il meccanismo di acquisizione linguistica

Il meccanismo, che è innato ed è quindi patrimonio di tutti gli uomini, funziona secondo una successione di fasi, che analizziamo qui di seguito perché, conoscendole, lo studente può meglio comprendere e governare il proprio processo acquisitivo. In sintesi, il percorso acquisitivo parte dall'osservazione dell'input linguistico ricevuto, dalla creazione di ipotesi sul suo funzionamento, dalla verifica delle ipotesi che, se confermate, vengono fissate, automatizzate per quanto possibile nella memoria; se possibile, si procede anche a una riflessione, a una sistematizzazione dei fenomeni costanti, regolari (le «regole») che abbiamo nella lingua che stiamo acquisendo.

Vediamo più da vicino queste fasi.

#### a. Osservazione dell'input ricevuto e compreso

La mente osserva l'input linguistico che riceve e che comprende; nella scuola si è esposti a un input in lingua straniera prevalentemente scritto, mentre nella realtà che ci ha consentito di acquisire l'italiano l'input è stato essenzialmente multisensoriale, con azioni che si snodavano parallele al testo linguistico e in molti casi lo rendevano trasparente anche quando l'italiano era lingua ancora quasi sconosciuta (questa interazione tra lingua e contesto multisensoriale è quel che rende possibile l'apprendimento spontaneo di una lingua seconda – non «straniera» – come l'italiano acquisito da immigrati in Italia o l'inglese studiato in Gran Bretagna da un italiano).

(Se è vero che la scuola offre poco input multisensoriale, ne consegue che è interesse dello studente di lingua straniera procurarselo: dovendo interagire in un negozio all'estero, sarà impossibile scusarsi della propria incompetenza attribuendola all'insegnante che faceva scrivere molto e parlare poco. È quindi interesse personale, privato dello studente esporsi a input in lingua straniera supplementare a quello offerto dalla scuola, cosa che non richiede ricerche o sforzi particolari ma solo autonomia e iniziativa, come vedremo al punto 4.3).

#### b. Creazione di ipotesi su quanto osservato

Sulla base di ciò che ha osservato, la mente elabora delle ipotesi. Procediamo con esempi per meglio chiarire questa fase cruciale, essenziale per l'acquisizione.

Se si vedono due persone che si incontrano e si stringono la mano e allo stesso tempo ripetono lo stesso suono è molto probabile che a quel suono corrisponda una formula di saluto: si tratta di un'ipotesi pragmatica, basata sulla nostra conoscenza del mondo e dei suoi «copioni» di comportamento sociale: nel caso specifico, sappiamo che le persone che si incontrano si salutano e che i saluti sono ripetitivi.

Questo meccanismo si applica anche alle regole delle varie grammatiche: per esempio, se ogni volta che compaiono i soggetti *he, she, it* il verbo successivo ha una *s* finale che non compare negli altri casi, la mente elabora (non necessariamente in modo consapevole) un'ipotesi secondo cui in inglese la terza persona dei verbi è caratterizzata da una *s*: è per questa ragione che intorno ai tre anni i bambini italiani, fatta l'ipotesi che la prima persona italiana sia composta dalla radice del verbo + *o*, smettono di dire «vado», che usavano correttamente per imitazione, e generano «ando» (l'ipotesi è giusta, è l'italiano che è «sbagliato»), allo stesso modo in cui i loro coetanei inglesi, crea l'ipotesi che il passato abbia un suono dentale *d/t*, generano *goed* al posto della forma *went* che hanno udito e usato in tutte le narrazioni.

La creazione di ipotesi è particolarmente *facilitata* nei testi permanenti, cioè nei testi scritti o (video)registrati che si possono leggere o vedere e ascoltare più volte, ma questo non significa che essa sia *possibile* solo con testi permanenti: il LAD è geneticamente predisposto per fare ipotesi sulla lingua orale usata in situazioni significative.

#### c. Verifica delle ipotesi

Riprendiamo gli esempi del punto precedente. Se alle due formule linguistiche ripetute dai signori che si incontrano e si salutano segue l'invito a sedersi ecc., l'osservatore riceve la conferma che si tratta di saluti; se invece uno tira un pugno all'altro, l'ipotesi cambia e diviene quella di un insulto; se dopo aver ipotizzato la *-o* della prima persona del presente dei verbi italiani si genera «io desidero

acqua» e si ottiene acqua, l'ipotesi è confermata, se si genera «ando» e gli ascoltatori si sono messi a ridere, dicendoci «non si dice io ando, si dice io vado», l'ipotesi generale è confermata, anche se per il caso specifico «andare → vado» è disconfermata.

L'insegnante ha una funzione fondamentale nel *guidare* lo studente nella creazione e nella verifica delle ipotesi, nonché nel completare il quadro che lo studente ha ipotizzato: l'insegnante svolge una funzione detta LASS (*Language Acquisition Support System*, secondo la terminologia proposta da Bruner); ma lo studente può autonomamente elaborare e verificare delle ipotesi e poi accedere alla consulenza dell'insegnante o di un esperto se non riesce a ottenere da solo la verifica o la falsificazione delle sue ipotesi.

Se l'insegnante con il quale si studia procede secondo le fasi «b» e «c», bene; se invece tende a saltare queste fasi passando immediatamente dall'osservazione alla fissazione e agli schemi grammaticali, lo studente può negoziare la possibilità di avere un minimo di tempo per cercare di arrivare da solo all'ipotesi, o quanto meno può seguire questa logica (psicolinguisticamente corretta, «secondo natura») nelle attività linguistiche che svolge da solo.

#### d. Fissazione delle «regole»

La «regola» (lo ripetiamo: «regola» come regolarità nei meccanismi di funzionamento, non come «norma») che è stata ipotizzata e poi confermata deve essere automatizzata, fissata; in tal modo la regola può poi essere applicata automaticamente senza la necessità di ricorrere consapevolmente all'elaborazione razionale, che è lenta e faticosa e non è sempre possibile o desiderabile durante la comunicazione autentica.

La fissazione avviene di solito tramite esercizi di carattere strutturale, quindi ripetitivi, su cui torneremo nel capitolo 5. Li citiamo qui per ricordare che *gli esercizi sono successivi alle tre fasi precedenti, non servono se vengono svolti precedentemente alla fase di osservazione e a quelle di creazione e di verifica di ipotesi.*

Gli esercizi sono spesso faticosi e ancor più spesso risultano noiosi; ma la consapevolezza del loro ruolo nell'acquisizione linguistica può aiutare a superare gli aspetti demotivanti.

#### e. Riflessione

Questa fase non è propria dell'acquisizione spontanea di una lingua, bensì delle situazioni d'apprendimento strutturate, come nel caso dei corsi di lingua straniera o nella riflessione sull'italiano che si effettua una volta entrati nella scuola, con le attività di alfabetizzazione, di analisi grammaticale e logica e così via.

Ciò non significa che la regola su cui non si è riflettuto non esista nella mente: qualunque parlante di italiano sa che «la gente vanno» (frase che può anche essere prodotta in contesti autentici caratterizzati da fretta, stanchezza, urgenza) è sgrammaticata, e in molti casi, posto di fronte all'errore, è anche in grado di elaborare una riflessione sul funzionamento della lingua.

La riflessione è fondamentale perché

- affianca all'acquisizione implicita l'*apprendimento esplicito*, creando lo strumento razionale che può servire per monitorare le proprie performance linguistiche;
- consente la *sistematizzazione*, il completamento del quadro: la funzione dell'insegnante è essenziale, in quanto può non solo confermare la correttezza del quadro prodotto (per esempio: «tutte le parole italiane che finiscono in *-i* e in *-u* sono femminili»), ma anche completarlo con dettagli difficili da osservare («tranne le parole in *-i* e in *-u* di origine straniera: tabù, menù, iglù, taxi, sci»).

La riflessione non riguarda solo la morfologia (la forma delle parole: la formazione di maschili e femminili, singolari e plurali, comparativi e superlativi ecc.) e la sintassi (le regole di combinazione delle parole e delle frasi), cioè la cosiddetta «grammatica» (noi useremo spesso un termine che fonde questi due livelli: morfosintassi), ma riguarda tutte le grammatiche, da quella che governa la connotazione del lessico («casa, abitazione, palazzo, catapecchia» ecc.), alle regole retoriche che governano certi generi (per esempio, il modo in cui si scrive una lettera in francese, in inglese ecc.), all'uso dei registri formali e informali e così via. (Sul ruolo della riflessione nei processi di memorizzazione si veda il paragrafo seguente).

La conseguenza profonda di questo meccanismo di funzionamento della mente è che *il percorso naturale di acquisizione di una lingua*

*prende le mosse dall'esposizione a input linguistico, su cui si formulano ipotesi da verificare prima di trarne la «regola», e non muove invece da quadri di regole o da elenchi lessicali.* Questi ultimi possono costituire il punto d'arrivo, sono spesso molto utili, ma vengono dopo il processo acquisitivo e lo completano.

### 2.2.2 Memoria e apprendimento linguistico

Lo studente deve immettere in memoria quanto apprende e poi, nel momento in cui deve usare la lingua, deve recuperare ciò che ha memorizzato in modo da poterlo usare. Come è articolata la nostra banca dati mnemonica?

#### a. La memoria di lavoro

Le informazioni che si ricevono nell'input arrivano alla *memoria di lavoro*, che ha una persistenza molto limitata nel tempo e una capacità quantitativa che di solito non supera i 7 elementi: il numero telefonico 335.67.44.321 è più facile da ricordare di 3.3.5.6.7.4.4.3.2.1 perché è composto da quattro elementi e non da dieci; da questa osservazione deriva la necessità di *organizzare le attività di studio* concentrando l'attenzione su pochi obiettivi, quindi su poche variabili: davvero, torna reale il detto «chi troppo vuole nulla stringe». Ascoltando un testo, per esempio, conviene focalizzare l'attenzione su pochi elementi, per poi procedere a un secondo ascolto per focalizzarne altri. Con questa procedura anche un testo abbastanza complesso per il livello di uno studente risulta affrontabile: non è il testo che deve essere facile, bensì il lavoro che si compie sul testo. Una richiesta di sequenziare le attività (di comprensione, nel nostro esempio) in questo modo può essere avanzata al docente che proponga attività che si ritengono troppo complesse.

Bisogna poi considerare che questa memoria operativa si sovraccarica rapidamente, per cui nei casi migliori l'attenzione dura una quindicina di minuti, e da questo dato possiamo trarre una seconda indicazione metodologica: *le attività di studio devono essere scandite in periodi brevi*, con frequenti stacchi, usati per bere un bicchier d'acqua, buttar giù un appunto, verificare quanto si è fatto ecc.

#### b. Memoria a medio e a lungo termine, memoria semantica

Quanto entra nella memoria di lavoro va poi collocato nella *memoria a medio termine*, ma anche questa ha una rapida caducità: a seconda degli studi il dato varia, ma è certo che al massimo dopo una novantina di giorni le tracce mnemoniche sono perdute.

Le strutture profonde della lingua e le interpretazioni dei significati devono in realtà rifluire nella *memoria a lungo termine*, che include sia la nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta «enciclopedia», sia in particolare la *memoria semantica*, che si occupa soprattutto di interpretare e memorizzare la lingua. In che modo alcuni elementi di un input si installano stabilmente nella nostra memoria a lungo termine?

Le risposte sono varie.

La prima è un meccanismo di memorizzazione, ipotizzato già da Aristotele, che oggi chiameremmo «associazionismo»: si ricorda per somiglianza o per contrasto. Le associazioni possono indubbiamente essere utili, ma solo se le crea personalmente lo studente, per quanto guidato dall'insegnante o dal manuale: il ricordare prevede un ruolo attivo, richiede uno sforzo deliberato per raggiungere un obiettivo, una strategia, un processo di elaborazione nella propria memoria a lungo termine: *si immette in memoria quello che si vuole immettere in memoria.*

In altre parole: apprendere è un *progetto*. Chi non ha un progetto di vita al cui interno la lingua straniera gioca un ruolo effettivo non la impara in maniera stabile, si limita alla cosiddetta «conoscenza scolastica» (espressione conosciuta ma sostanzialmente falsa, visto che moltissime persone raggiungono a scuola una buona padronanza della lingua straniera).

Una seconda risposta riguarda il rapporto tra *riflessione* (si veda il punto «e» del paragrafo precedente) e *memorizzazione*. A una maggiore riflessione («profondità di codifica», in termini psicologici) corrisponde una maggiore memorizzazione: in altre parole, non basta ascoltare l'insegnante o leggere il manuale, ma bisogna riflettere sull'input che ci offrono, e il soggetto di «riflettere» è lo studente. Riflettere richiede tempo, ma come abbiamo visto sopra *a un maggior tempo investito corrisponde una maggiore memorizzazione.*

Una terza considerazione riguarda la relazione tra *significato e contesto*. La memorizzazione («codifica profonda», abbiamo detto sopra) avviene a livello di significati: il lessico viene immagazzinato nella memoria *semantica* solo se considerato all'interno di un testo e di un contesto – il che *esclude la possibilità di memorizzare utilmente e stabilmente liste di parole*, come abbiamo detto in precedenza.

Un'ulteriore riflessione sulla memorizzazione riguarda l'età (su cui abbiamo anticipato alcune considerazioni indicando alcuni miti da sfatare in 1.2).

La creazione di nuove sinapsi, cioè di nuove connessioni tra i neuroni che servono a fissare nuove informazioni, ha il suo picco fra i tre e i sei anni, poi rallenta e dopo la pubertà il ritmo cala stabilmente. Ciò è dovuto sia al fatto che entrando nella giovinezza la gran parte delle nozioni da memorizzare per sopravvivere e agire nel mondo sono ormai state apprese, sia a una progressiva difficoltà nell'apprendimento spontaneo, inconsapevole; con l'aumentare dell'età tende a diventare via via più frequente la difficoltà di recuperare delle nozioni che pure sono presenti in memoria e magari affiorano tranquillamente cinque minuti dopo il necessario. Infine, soprattutto con l'età avanzata, la memoria degli eventi recenti diventa più labile, mentre affiorano senza sforzo, e talvolta prepotentemente, i ricordi e le conoscenze antiche, dell'età infantile e giovane-adulta.

Da un lato, queste considerazioni spingono ad accentuare il più possibile l'apprendimento precoce delle lingue, dall'altro indicano che ci sarà più fatica e meno spontaneità d'acquisizione in un adulto (oggi si tende a usare «ragazzo» anche per un ultratrentenne; nel nostro ambito, un venticinquenne è pienamente adulto). Tuttavia, più *fatica* e meno *spontaneità* d'acquisizione non equivalgono a impossibilità: si tratta semplicemente di tempi diversi (i bambini sono velocissimi nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua straniera, mentre all'inizio gli adulti sono assai più lenti), ma solo nella pronuncia il percorso verso la piena acquisizione è in qualche modo sbarrato agli adulti.

La memorizzazione funzionale di una lingua straniera, quella cioè che consente di recuperare nella memoria il lessico necessario e di utilizzare nel modo più automatico possibile i meccanismi grammaticali, mette in gioco altri due aspetti psicologici che vanno tenuti in considerazione per rendere efficace il proprio sforzo di apprendere una lingua straniera: il cosiddetto «filtro affettivo» e la motivazione.

#### a. *Il filtro affettivo*

Nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori fondamentali per fissare le «tracce mnestiche», cioè per introiettare e poi ricordare l'input che viene recepito. In caso di stress negativo, di ansia, di paura di non riuscire, invece, l'organismo rilascia uno steroide che lo prepara a fronteggiare il pericolo: nasce un conflitto tra l'amigdala, una ghiandola «emozionale» posta al centro del cervello, e l'ippocampo, ghiandola chiave per la memorizzazione a lungo termine, per indirizzare le nuove informazioni e recuperare quelle esistenti nella memoria a lungo termine.

Ne consegue che *le attività didattiche stressanti sono inutili* non solo su un piano genericamente psicologico, ma per ragioni di funzionamento del cervello. Nella sua *Second Language Acquisition Theory* lo psicolinguista americano S.D. Krashen ha posto come condizione *necessaria* per l'acquisizione il fatto che il filtro affettivo non sia inserito, non intervenga a filtrare quello che entra nella mente.

Un percorso di apprendimento ha situazioni ansiogene inevitabili, per esempio in molte delle fasi di verifica, ma molte altre situazioni stressanti possono essere evitate con un approccio relazionale e psicologico adatto da parte non solo dell'insegnante, ma anche dello studente, che deve imparare a non crearsi da solo situazioni di stress, per esempio di cedere all'ansia da prestazione, all'ansia da competizione, alla paura di perdere la faccia a seguito di eventuali errori, e così via.

### 2.2.3 Intelligenze multiple, stili d'apprendimento, tratti della personalità

Nell'apprendimento delle lingue (o della matematica, della musica ecc.) l'attitudine è un fattore indubbiamente fondamentale per l'esito dello studio ed essa è diversa da persona a persona. Ne esistono tante definizioni, spesso usate per elaborare test attitudinali che – a nostra conoscenza – non hanno di solito buoni fondamenti glottodidattici, anche se non mancano alcuni tentativi interessanti. Non proponiamo dunque alcun test, preferendo invece indicare una serie di caratteristiche della mente e della personalità dal cui intreccio nasce l'attitudine, cioè *la maggiore facilità o difficoltà (non la possibilità o impossibilità)* nell'acquisizione di una lingua straniera: va comunque rilevato che gran parte delle caratteristiche «negative» possono essere neutralizzate con opportune scelte metodologiche, da negoziare con l'insegnante che non le tiene in considerazione ma soprattutto da usare nelle proprie attività autonome di studio della lingua.

#### a. Intelligenze multiple

La prima categoria di differenze individuali è quella che lo psicologo americano Gardner indica nei sette (o nove, in altri studi) tipi di intelligenza: essi sono presenti in ogni persona, ma in combinazioni e con dominanze diverse, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente (scolastico e non) in cui si è formata, dalla cultura di appartenenza. Le intelligenze multiple che convergono nell'intelligenza individuale sono:

- *l'intelligenza linguistica*: è la capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere le parole opportune, mentre l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio è piuttosto pertinenza dell'intelligenza matematica; è l'abilità di usare la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per capire le altre persone – come fanno il grande avvocato, lo scrittore, l'oratore che sa comunicare ecc. Le attività di studio che sfruttano meglio questo tipo di intelligenza sono dibattiti e discussioni (cfr. 5.1.3)

- *l'intelligenza logico-matematica*: elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, «grammaticale»; attivano questa intelligenza attività di «incastro», come il riordino di parole o di frammenti di frase e di testi, di fumetti, di informazioni (cfr. 5.1.1) nonché tutte le attività di analisi e i giochi grammaticali (cfr. 5.2); a questo tipo di intelligenza è legato un tratto della personalità essenziale per una forte attitudine all'apprendimento linguistico: la tolleranza per le ambiguità, per l'approssimazione, per «l'arrangiarsi in qualche modo» a capire o parlare in una lingua non ancora padroneggiata: la persona molto orientata verso l'intelligenza logico-matematica è intollerante per le cose imprecise e ha più difficoltà a «lanciarsi» nella comunicazione;
- *l'intelligenza spaziale* riguarda l'abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio: utilissima quindi per la memorizzazione del lessico legato ad ambienti (la stazione, la strada, il bagno ecc.). I dizionari illustrati sfruttano questo tipo di intelligenza (cfr. 5.3);
- *l'intelligenza musicale*: a differenza di quanto normalmente si ritiene, c'è una forte autonomia della musica rispetto al linguaggio ma, comunque, persone con lesioni all'emisfero destro, dove è localizzato questo tipo di intelligenza, parlano spesso senza intonazione, nel modo piatto tipico dei robot cinematografici; sono sostenute da questa intelligenza le attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni, filastrocche ecc.;
- *le intelligenze personali*, cioè quelle che governano la conoscenza di sé e degli altri, che elaborano una teoria della mente («se io dico a lui questa cosa, lui probabilmente reagirà così»); sono legati a questa intelligenza due tratti della personalità (estroversione e introversione) che giocano un ruolo fondamentale sia nella capacità di comunicare in una lingua che non si possiede appieno sia in attività che esprimono il proprio animo (dove eccellono coloro che sono introspettivi) e in attività che mettono in relazione con gli altri, come le simulazioni di dialoghi e scene, dove eccellono gli empatici, cioè coloro che sanno mettersi «nei

panni» dell'interlocutore, e quindi ne colgono gli scopi anche se sono mal espressi linguisticamente, e parlano in modo da aiutare la comprensione (cfr. 5.1.3).

Ci sono altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale) che non paiono avere ruolo essenziale nell'acquisizione linguistica.

Un'autoanalisi della propria intelligenza, dell'amalgama dei vari tipi visti sopra che rende originale la personalità di ciascuno, può servire per individuare i propri punti di forza e quelli di potenziale difficoltà, e per tenere questi ultimi sotto controllo.

b. *Stili d'apprendimento*

È importante non confondere i *tipi di intelligenza* (quindi di percezione ed elaborazione della realtà) proposti da Gardner e visti sopra con gli *stili d'apprendimento*, che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, per esempio, globale piuttosto che analitica e riflessiva, e con i *tratti della personalità* come introversione o estroversione, da un lato, e capacità o difficoltà di autonomia, dall'altro.

Continuiamo l'elencazione dei fattori che contribuiscono a definire l'attitudine all'apprendimento delle lingue con alcuni aspetti psicologici che, tutti insieme, caratterizzano ciascuno di noi e che in parte riprendono quanto visto sulle intelligenze multiple:

- *stile analitico/globale*: uno studente può avere uno stile d'apprendimento sistematico e riflessivo oppure intuitivo. Psicologicamente si parla, per un apprendente di stile analitico, di una dominanza dell'emisfero sinistro (cfr. 2.1), nonché dell'intelligenza logico-matematica rispetto alle altre. La tendenza di ciascuno è quella di seguire il proprio stile, di adagiarsi, di rifiutare o far malvolentieri le attività che privilegiano uno stile diverso dal proprio: siccome l'apprendimento linguistico è sia globale sia analitico, il rifugio nel proprio stile personale è una strategia perdente. Conviene piuttosto abituarsi a chiedersi per prima cosa, di fronte a un'attività, quale stile privilegia, e

cercare di rispondere adattando i propri tratti di personalità al compito richiesto;

- *stile ideativo/esecutivo*: lo studente ideativo si appoggia alla teoria, lavora sull'idea di possibili percorsi mentali per giungere a possedere e analizzare la lingua, mentre lo studente esecutivo ha bisogno di fare, impara dagli errori, dai quali non si lascia deprimere: spesso, inoltre, lo studente esecutivo ha difficoltà metalinguistiche (cioè di comprensione dei discorsi grammaticali), in quanto punta più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale della sua idea di apprendimento;
- *in/tolleranza per l'ambiguità*: l'abbiamo già richiamata parlando dell'intelligenza logico-matematica: ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui, imprecisi; altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità. In termini di acquisizione sono avvantaggiati i tolleranti, in termini di apprendimento più razionale la situazione è opposta;
- *in/dipendenza dal campo*: è la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché compaiono in quel punto del testo. Un esempio può aiutare a comprendere: poniamo che il compito sia individuare le parole femminili in questo insieme:

<i>cagna</i>	<i>gatto</i>	<i>pavimento</i>	<i>lavagna</i>
<i>eco</i>	<i>libro</i>	<i>gioco</i>	<i>banca</i>
<i>testa</i>	<i>mano</i>	<i>penna</i>	<i>salto</i>

la persona dipendente dal campo non le individua facilmente, perché allarga il campo dei nomi maschili a tutti i nomi terminanti in -o in quel gruppo, quindi anche a *eco* e *mano*, mentre la persona indipendente le individua facilmente perché analizza il singolo nome, non il campo intero;

- *capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto*: è la *grammatica dell'anticipazione* che vedremo nel paragrafo 5.1.1 come fattore cardine della comprensione. Essere forti in questa «grammatica» significa prevedere ciò che verrà

detto, sfruttando sia la conoscenza del mondo sia la ridondanza (cioè il complesso di informazioni) data dal contesto e dal resto del testo: lavorare su serie di frasi staccate, ciascuna autonoma, privilegia chi è debole nella capacità di prevedere, viceversa lavorare su frasi che fanno parte di una storia, legate tra loro, aiuta gli intuitivi; alternare i due tipi di attività significa imparare a usare entrambe le strategie e quindi ottenere risultati migliori;

- *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*: questa caratteristica dello studente ha una componente personale (ottimismo/pessimismo, arroganza/modestia: vedi sotto, fra i tratti della personalità) ma anche un'origine scolastica, che rimanda all'aver avuto insegnanti che consideravano l'errore un orrore da punire ed estirpare (quindi, dal punto di vista dello studente: da nascondere) oppure insegnanti che studiavano l'errore insieme allo studente, ne parlavano per capire come mai si fosse prodotto. Parlare o comprendere una lingua (non solo straniera, ma anche la lingua materna) è un'attività che sempre, comunque implica errori: imparare ad analizzarli è fondamentale per migliorare sia le proprie strategie di studio sia le proprie performance linguistiche e comunicative (cfr. 6.1).

### c. *Tratti della personalità*

Si intendono con questa espressione quelle peculiarità che nel linguaggio definiamo «carattere» di una persona. Sono tratti non specificamente legati all'attività di apprendimento, ma che comunque intervengono nel disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente; fra i tratti più importanti troviamo:

- *cooperazione/competizione*: ci sono studenti che mirano a emergere nel gruppo, e talvolta per farlo non mirano a innalzare se stessi sopra gli altri ma si limitano ad abbassare gli altri, a negar loro l'aiuto, a non dar loro tutte le informazioni; ci sono invece altri studenti che mirano invece a integrarsi, a giocare in squadra;
- se si studia la lingua in un gruppo/classe (e crediamo che non esista una reale possibilità di autoapprendimento totalmente

isolato), imparare a dominare la propria tendenza competitiva, o a dirottarla su attività giocose, è fondamentale per poter partecipare a tutte le attività simulative, per collaborare a ipotizzare il significato di una frase e via dicendo; in un'attività sociale come l'apprendimento di una lingua, il competitivo rischia di venire progressivamente escluso;

- *introversione/estroversione*: è un'altra variabile ben nota e ha un ruolo essenziale nel facilitare o complicare tutte le attività in cui si deve parlare in lingua straniera con i compagni o con l'insegnante; siccome queste attività sono necessarie per esercitare l'oralità, lo studente introverso tende a esercitarsi di meno e quindi aggiunge al disagio psicologico dell'uscire dal proprio guscio protettivo quello linguistico della scarsa padronanza;
- *ottimismo/pessimismo*: hanno un'applicazione immediata nel processo d'apprendimento di una lingua straniera, dove iniziare pensando «non ce la farò mai» oppure «ce l'hanno fatta altri, posso farcela anch'io» cambia di molto l'atteggiamento globale.

Ci sono altre caratteristiche personali, quali il grado di autonomia o la variabile arroganza/modestia che influiscono su ogni percorso didattico, non solo su quello di apprendimento linguistico.

Imparare a conoscersi è quindi fondamentale per imparare una lingua; la lista che abbiamo proposto indica alcuni dei tratti essenziali della nostra personalità, che intervengono nell'apprendimento della lingua rendendolo più o meno efficace, più o meno faticoso. Abbiamo detto all'inizio del paragrafo che non intendevamo proporre test di attitudine all'acquisizione delle lingue; quello che possiamo proporre è una scheda di auto-osservazione. Si può compilare questa scheda direttamente sul libro o su una fotocopia, ma chi vuole avere una visione dinamica, che metta in evidenza le variazioni attraverso una serie di compilazioni successive condotte negli anni, può trovarne una versione elettronica da scaricare cercando tra i «materiali» nel sito [www.itals.it](http://www.itals.it).

*Scheda di auto-osservazione del proprio tipo di intelligenza, dello stile d'apprendimento, dei tratti della personalità*

a. <i>intelligenza linguistica</i>	
b. <i>intelligenza logico-matematica</i>	
c. <i>intelligenza spaziale</i>	
d. <i>intelligenza musicale</i>	
e. <i>intelligenze personali</i>	
f. <i>stile analitico/globale</i>	
g. <i>stile ideativo/esecutivo</i>	
h. <i>in/tolleranza per l'ambiguità</i>	
i. <i>in/dipendenza dal campo</i>	
l. <i>grammatica dell'anticipazione</i>	
m. <i>apprendere dai propri errori</i>	
n. <i>cooperazione/competizione</i>	
o. <i>introversione/estroversione</i>	
p. <i>ottimismo/pessimismo</i>	
q. <i>autonomia</i>	

### 2.2.4 Il ruolo della motivazione per cui si studia una lingua

L'attitudine all'apprendimento linguistico, che abbiamo visto nel paragrafo precedente, è sia frutto di natura sia dell'ambiente in cui si è cresciuti; quale che sia l'attitudine, essa va considerata insieme alla motivazione che spinge una persona a studiare una lingua straniera: persone fortemente motivate con una limitata attitudine all'acquisizione linguistica possono ottenere risultati migliori, soprattutto nel medio e lungo periodo, rispetto a un ottimo apprendente che tuttavia non ha motivazione sufficiente a sostenerlo, soprattutto dopo le fasi iniziali in cui la curiosità sostiene quasi tutti gli apprendenti: acquisire è uno sforzo, la mente deve «accomodare» le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello; acquisire richiede ore di lavoro, senza scorciatoie possibili, e l'energia per mettere in moto questi processi viene dalla motivazione.

Qui non approfondiremo le motivazioni sociali per lo studio linguistico, che sono evidenti soprattutto per l'inglese, lingua franca del mondo globalizzato, e sono comunque ovvie anche per lingue «minori» (che tuttavia sono quelle che caratterizzano ciascuna persona rispetto al semplice possesso dell'inglese, che è generalizzato e non caratterizza); concentreremo piuttosto l'attenzione sulla dimensione personale della motivazione.

Possiamo vedere la motivazione da due punti di vista.

#### a. *Il modello basato sull'ego*

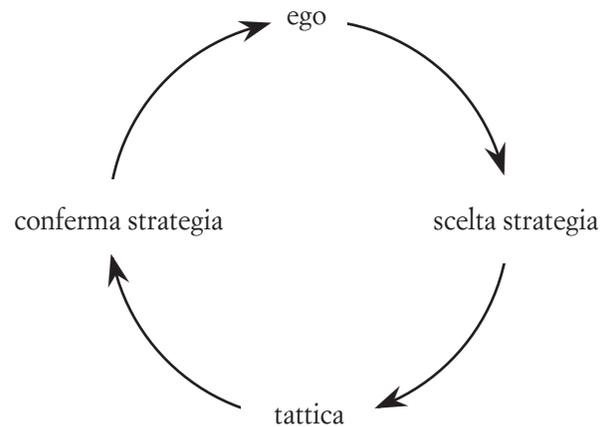
Ogni persona, cioè il suo *ego* (per questo concetto il modello, proposto da Renzo Titone negli anni settanta, è detto *egodinamico*), ha per il suo futuro un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito; lo studente può iniziare il suo percorso di autoanalisi motivazionale chiedendosi a che cosa la lingua serva a lui per quello che egli si immagina di essere e divenire nel futuro immediato e anche a media e lunga scadenza.

Se il progetto di vita richiede la conoscenza di una lingua, la persona individua una *strategia*: decide di iscriversi a un corso, compra un cd-rom in edicola, va all'estero per una vacanza-studio ecc. Chi studia una lingua per sua scelta è favorito in questa fase, mentre chi si ritrova una o più lingue in un curriculum scolastico o universitario, quindi non studia la lingua per una propria strategia di vita ma in seguito a una strategia formativa decisa dall'istituzione, può difficilmente basarsi sulla motivazione egodinamica (cfr. 4.3).

Quali che siano il progetto dell'*ego* e la conseguente *strategia*, a questo punto subentra il momento *tattico*, quello del contatto reale con il corso, il cd-rom ecc.: se si ottengono risultati non troppo distanti dall'attesa senza dover pagare costi fisici, economici e psicologici eccessivi si rinforza la *strategia* e questa invia un feedback positivo all'*ego*, che quindi continua a mantenere in movimento il processo, a dare energia, a motivare il lavoro; in caso contrario il feedback è negativo, il filtro affettivo (cfr. 2.2.2) si inserisce, e il progetto di apprendere una lingua cade.

Questo modello descrive un apprendimento auto-sostenuto: una volta messa in moto la «dinamo» che produce energia motivazionale

le, essa si alimenta da sé e continua a generare motivazioni creando un circolo virtuoso che possiamo schematizzare in questo modo:



Lo studente che non rientra in questo meccanismo (non sente il bisogno della lingua per il suo progetto, il corso che segue è inadeguato ecc.) e che quindi non accende la dinamo, è molto probabilmente destinato ad avere problemi, deve trovare dall'esterno ulteriore energia motivante per tenere in moto il meccanismo e quindi per acquisire. Tale energia può venire dai fattori descritti nel secondo modello motivazionale, che vediamo di seguito.

b. *Il modello tripolare piacere/bisogno/dovere*

La teoria della motivazione diffusa nel marketing e nella pubblicità ci offre un modello che ha una buona potenza descrittiva e si presta a guidare la motivazione di uno studente.

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

- il *piacere*, motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro del cervello, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro divenendo in tal modo potentissima (cfr. 2.1); è la motivazione

primaria degli esseri umani e ci torneremo sotto, dopo aver visto le altre due fonti di motivazione;

- il *bisogno* è una motivazione legata all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona per le lingue straniere, ma presenta due limiti: da un lato, è necessario che il bisogno sia percepito (ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese di base, lo è assai meno per lo studio del francese, della letteratura, dell'algebra formale); dall'altro, questa forma di motivazione funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno – punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia.

Il bisogno di lingua legato al progetto di sé, all'*ego* che abbiamo richiamato sopra al punto «a», è motivante, come abbiamo visto; ma spesso il bisogno di seconde lingue è difficile da percepire da parte di chi ha già tante discipline e corsi da seguire e sente l'imposizione, il bisogno artificialmente creato dal sistema (è quello che vedremo nel prossimo item alla voce «dovere»). Rinunciare alla motivazione legata al bisogno significa auto-ridursi le proprie possibilità di acquisizione – e spesso il bisogno c'è ma non è percepito: basti pensare che se da un lato tutti percepiscono il bisogno dell'inglese, ben pochi riflettono sul fatto che sapere *solo* l'inglese li relega nella massa indistinta, laddove la distinzione, la peculiarità alla voce «conoscenza delle lingue straniere» in un cv sta nella conoscenza di una seconda e possibilmente di una terza lingua straniera, non nell'inglese...;

- il *dovere*, che regna sovrano in molte situazioni didattiche, in molti corsi scolastici e universitari: questa motivazione non porta all'acquisizione perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni *apprese* (cfr. 2.2.2). Tuttavia l'esperienza dei bambini è illuminante: sanno bene come trasformare il dovere in *sensu del dovere*, altrimenti non apprenderebbero «ha» con l'acca, non acquisirebbero le tabelline, di cui non sentono alcun bisogno e che pure apprendono per senso del dovere nei confronti della maestra, dei genitori – per un piacere relazionale. Questa possibilità di far evolvere perfino una motivazione esterna, etero-imposta, come

il dovere in una motivazione interiore, auto-generata, come il senso del dovere ci riporta alla molla motivazionale primaria secondo questo modello motivazionale: il piacere.

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

A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e quello utilitaristico di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci possono essere anche emozioni piacevoli legate alla «tattica», cioè al lavoro quotidiano di studio di una lingua straniera:

- il piacere di *apprendere*: è un piacere primario, condiviso da tutti; esso viene annullato dal fallimento, dal dis-piacere dell'errore, ma anche questo può diventare fonte di piacere di auto-conoscenza e auto-analisi con la logica descritta in 6.1 e 6.2;
- il piacere della *varietà*: «il mondo è bello perché è vario», e vari devono essere anche il corso, il materiale, il modo di lavorare sulla lingua; se si percepisce come noioso un corso, si può tranquillamente integrarlo personalmente con materiali come quelli descritti in 4.3;
- implicito nel concetto di varietà c'è anche il piacere della *novità*, dell'*imprevisto*, dell'*insolito*: anche questi sono auto-gestibili come suggerito in 4.3;
- il piacere della *sfida*: a tutti piace mettersi alla prova e lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: cloze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi (cfr. 5.1.1);
- il piacere della *sistematizzazione*: capire come funziona un meccanismo, un sistema di segnali ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro: sforzarsi di scoprire autonomamente (almeno in parte) la grammatica anziché studiarla sugli schemi del libro è un modo per fornire questo piacere (cfr. 5.2);
- per alcuni tipi di personalità, non è trascurabile il piacere della *relazione*, dell'interazione: studiare matematica può essere

un'attività isolante, che si fa da soli; studiare storia può costringere a dei monologhi sui secoli passati; studiare lingua straniera è un'attività sociale, che porta a parlare di se stessi, del proprio mondo, delle proprie aspirazioni, sia in classe sia in attività supplementari come scambi di mail, come una chat ecc.;

- il piacere del *gioco*, inteso come atteggiamento ludico più che come singolo gioco: è una risultante di due forme di piacere che abbiamo visto insieme, quello della sfida e quello della relazione; ci torneremo sopra in 5.5.

Da queste osservazioni emerge un dato sostanziale: la motivazione può anche essere esterna, sociale, legata a progetti professionali, ma la motivazione più forte è quella endogena, individuata e sostenuta dallo studente stesso.

Ci sono insegnanti che introducono attività di tipo piacevole, ce ne sono molti che non lo fanno; lo studente in questo secondo caso ha di fronte a sé tre possibili scelte: piangersi addosso, atteggiamento assai frequente perché non costa fatica e accarezza il bisogno di vittimismo che ciascuno alberga in sé; negoziare con il docente uno spostamento verso una direzione più piacevole dell'insegnamento, il che è possibile soprattutto nei corsi privati, in cui lo studente è il datore di lavoro, con la sua retta; prendere in mano l'iniziativa e organizzarsi in modo che le attività supplementari che svolge per rafforzare l'acquisizione siano di tipo piacevole: costa fatica, richiede iniziativa, ma porta al piacere più alto: quello di riuscire, di farcela, di aver successo nel fare una cosa che piace fare, imparare una lingua.

### 2.3 IL GRUPPO CHE APPRENDE

Abbiamo detto spesso nei paragrafi precedenti che l'apprendimento linguistico è di carattere sociale, avviene in gruppo. Vediamo tre parole chiave, che lo studente di una lingua straniera può tener ben impresse in mente per regolare sia il suo atteggiamento verso il corso che frequenta sia il suo impegno personale a realizzare al

meglio le tre prospettive: l'apprendimento di una lingua straniera è «sociale, costruttivo, cooperativo».

### 2.3.1 L'apprendimento di una lingua è «sociale»

«È depresso, poveretto: parla da solo»; «poveraccio, l'ho visto proprio male: parla da solo, come i matti».

Basterebbero queste battute per chiudere il paragrafo. In effetti la lingua è un fenomeno sociale, è *il* fenomeno sociale per eccellenza, è lo strumento che crea una comunità. Voler imparare da soli a utilizzare uno strumento sociale è un controsenso.

Si può imparare da soli la descrizione di una lingua (basta prendere un libro di grammatica tradizionale), ma imparare a usare una lingua lavorando in solitudine è impossibile, se si intende la lingua come uno strumento di comunicazione.

La socialità dell'apprendimento linguistico tuttavia pone due forti problemi, che bisogna imparare a tenere sotto controllo, in quanto si deve:

- a. imparare a *gestire la propria personalità e a comprendere quella altrui*, sulla base dei tipi di intelligenza, dei tratti della personalità e degli stili cognitivi che abbiamo visto in 2.2.3, facendo emergere i punti di forza e tenendo sotto controllo quelli di rischio;
- b. vedere il gruppo in cui si impara la lingua come *un mondo a sé*, una realtà separata dalla società – quindi dai ruoli aziendali, accademici, professionali, dalla paura di sbagliare e quindi «perdere la faccia», dall'attenzione alla propria immagine ecc.

Molti dei lettori considererebbero, supponiamo, esagerata la metodologia di un glottodidatta bulgaro, Lozanov, che chiede allo studente di inventarsi, per le ore di studio della lingua, una personalità sociale diversa (ci si sceglie perfino un nome nuovo!): questo serve sia per legare la lingua al mondo dei propri desideri, aumentando la motivazione inconscia, sia per sgomberare il campo dai problemi visti al precedente punto «b»: è una sorta di schizofrenia guidata. Senza giungere ad

applicare la geniale intuizione di Lozanov, pensare al sé che si esprime in lingua straniera come a una persona diversa da quella della vita quotidiana può aiutare a non restare prigionieri dei ruoli sociali, in un apprendimento che comunque non può essere che sociale.

### 2.3.2 L'apprendimento di una lingua è «costruttivo» e «cooperativo»

Il «costruttivismo» è una corrente psicopedagogica che tende a ridurre la didattica trasmissiva (l'insegnante *sa* e trasmette agli studenti che *non sanno*) a favore di una logica costruttiva: tutti sanno qualcosa e sanno fare delle cose, quindi si possono usare queste pre-conoscenze per costruire insieme la nuova conoscenza, ancorché sotto la guida e con lo stimolo dell'insegnante. Per esempio, tutti gli studenti sanno che ogni frase ha un verbo e, tranne pochi casi, un soggetto: ci si può mettere insieme e cercarli in un enunciato in lingua straniera; tutti sanno che il verbo «amare» ha due legami necessari, due «valenze», per usare una metafora chimica: un soggetto che ama e un oggetto d'amore, mentre il verbo «dare» ha tre valenze, un soggetto che dà un oggetto a qualcuno: ci si può mettere insieme e cercarli in un enunciato in lingua straniera; tutti sanno che gli atti che si possono fare alla biglietteria di una stazione sono salutare, ordinare un biglietto, parlare dei tipi di treno, di tariffe e di orari, chiedere e dire il costo, congedarsi: ci si può mettere insieme e cercare di individuare le espressioni che realizzano questi atti comunicativi in un dialogo video o audioregistrato in lingua straniera.

Alcuni studenti del gruppo hanno strategie intuitive molto sviluppate per cui colgono facilmente significati e relazioni, altri hanno un'intelligenza più analitica e possono aiutare gli intuitivi nella sistematizzazione di alcuni aspetti, altri ancora sono estroversi e possono coinvolgere con il loro entusiasmo i più introversi in un *roleplay* ambientato in stazione... la cosa importante è che in questa logica costruttivista e cooperativa si impara *facendo*, secondo il precetto di Confucio («dimmi, mostrami, fammi fare: se mi dici dimentico, se mi mostri ricordo, se mi fai fare imparo») ma anche secondo la prospettiva di uno dei massimi pedagogisti del Novecento, John Dewey, teorizzatore del *learning by doing*.

Ovviamente, la costruzione comune della conoscenza (e non solo di questa) implica molta

- a. *disponibilità* a mettersi in gioco, a dare il proprio contributo, a spostare le proprie abitudini relazionali dallo stile competitivo a quello collaborativo, a rischiare di dire o proporre quelle che poi risultano castronerie – ma anche a godere con discrezione del proprio contributo vincente;
- b. *umiltà* nell'ammettere di aver segnalato una pista inutile, di aver proposto ipotesi e soluzioni sbagliate, senza per questo ritenere di perdere la faccia;
- c. *empatia*, lo sforzo di mettersi nei panni altrui: in termini meno coloriti, il ricorso continuo a quella «teoria della mente» che ciascuno elabora e, se è intelligente, continua a perfezionare per tutta la vita, teoria che ci permette di interpretare cosa pensa e sente chi interagisce con noi e che effetto avranno le nostre azioni o parole su di lui;
- d. *responsabilità individuale* nel mettere le proprie conoscenze, le azioni, gli sforzi, il tempo a disposizione dei colleghi.

Non sono consigli di buon senso, sono condizioni relazionali per migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento: chi resta legato ai propri ruoli sociali, chi privilegia la competitività, chi è indifferente alle reazioni dei compagni ed è indisponibile a collaborare, impara la lingua peggio e con più fatica di chi ha l'atteggiamento opposto.

#### 2.4 CONDIZIONI PER L'ACQUISIZIONE DI UNA LINGUA

Ci sono, nella letteratura glottodidattica, svariate teorie dell'acquisizione; quella che conviene tenere presente per meglio comprendere e monitorare il proprio percorso acquisitivo nasce in realtà per descrivere l'acquisizione di una lingua *seconda* (per esempio, l'italiano imparato da un immigrato in Italia, che è esposto per tutta la giornata all'italiano e frequenta un corso di italiano L2, lin-

gua seconda) ma può essere adattata all'acquisizione di una lingua *straniera*, cioè non presente nell'ambiente quotidiano.

Secondo Krashen, l'autore della *Second Language Acquisition Theory* che abbiamo già citato in 2.2.2, occorre anzitutto distinguere tra *acquisizione* e *apprendimento*: la prima è inconsapevole ed è stabile nel tempo, il secondo è razionale e può fungere da «monitor» (vedremo oltre cosa significa) ma è tendenzialmente instabile, tende a scomparire in poco tempo e non evolve in acquisizione: tutti abbiamo esperienza di apprendimento, per esempio abbiamo «appreso» teoremi geometrici o autori letterari che sono serviti per superare un compito in classe o un esame e che poi abbiamo sostanzialmente dimenticato; *quello che conta, come risultato dello sforzo di studio di una lingua straniera, è dunque quel che viene «acquisito», non quel che viene semplicemente «appreso».*

L'apprendimento tuttavia è utile se diviene la riflessione razionale su quanto si sta acquisendo e quindi serve poi da *monitor*, da strumento di controllo nel momento di uso della lingua; tale controllo può essere di carattere

- a. *formale*: ci si rende conto, per esempio, di aver commesso un errore di concordanza: spesso la correzione attivata dal monitor avviene prima che la parola sia pronunciata e richiede solo un impercettibile rallentamento nell'enunciazione; in altri casi ci si accorge dell'errore ascoltando la frase mentre la pronunciamo, per cui ripetiamo la parola o la frase correttamente;
- b. *sociale*: è un monitor preventivo che ci spinge a scegliere le parole, il registro linguistico adatto alla situazione in cui ci troviamo; spesso questo comporta un rallentamento nell'uso della lingua, come è tipico dei diplomatici che «pesano le parole».

L'apprendimento, abbiamo visto sopra, rallenta l'esecuzione e quindi nel momento in cui si deve davvero comunicare chi ha basato il proprio approccio sull'apprendimento razionale piuttosto che sull'acquisizione si trova spesso bloccato, perché continua a cercare di pre-correggere, a sforzarsi di reperire nella memoria le «regole» corrette.

Secondo Krashen, perché vi sia acquisizione sono necessarie tre condizioni: che l'input sia comprensibile, che esso sia collocato nell'ordine naturale di acquisizione, che non intervenga un filtro affettivo. Vediamo meglio queste tre condizioni.

a. *Comprensibilità dell'input*

Si impara ciò che si capisce: è un principio ovvio; ma «capire» non significa capire ogni parola, come vedremo, ma anzitutto capire lo scopo e il significato globale di un testo. Se un testo viene capito, allora si innesca il meccanismo di acquisizione linguistica (cfr. 2.2.1).

b. *La posizione dell'input nell'«ordine naturale» di acquisizione*

Costruire la competenza in una lingua (ma anche in matematica, nell'uso di uno strumento musicale, in pittura ecc.) è un percorso sequenziale, è come una catena: se manca un anello, i successivi rimangono isolati, non entrano a far sistema (mentre per esempio in storia si può approfondire un periodo e ignorare, o conoscere solo per grandi linee, i periodi precedenti e successivi).

Gli studi di linguistica dell'acquisizione sono in atto da qualche decennio, e per alcune lingue sono state già delineate delle mappe, delle «catene» di elementi che consentono a chi predispone i materiali linguistici di procedere secondo l'ordine naturale di acquisizione almeno per alcuni aspetti grammaticali e lessicali (cfr. 6.1). Ma non sempre le conoscenze, i materiali e l'azione degli insegnanti sono fondati su queste sequenze, soprattutto quando si superano i livelli iniziali dello studio linguistico, per cui lo studente deve autonomamente cercare di ovviare dedicando tempo ad attività di esposizione libera alla lingua: deve leggere articoli in lingua straniera, ascoltare canzoni, guardare film, magari facendo interagire il testo orale con la trascrizione, nella speranza (statisticamente fondata) che gli anelli mancanti nella sua catena di acquisizione siano presenti nell'input e che quindi il meccanismo di acquisizione linguistica di cui ciascuno è dotato li individui spontaneamente e inserisca, per colmare il vuoto, l'anello mancante (cfr. 4.3).

Questa teoria krasheniana riprende quella, più complessa, dello

psicologo russo Vygotsky, secondo la quale l'apprendimento avviene nella «zona di sviluppo prossimale»: immaginiamo una laguna, con canali, isolette che affiorano appena, isole più solide: per allargare un'isola conviene mettere terra sul bordo, in modo che si saldi alla parte emersa, perché se si buttano palate di terra a due o tre metri dal bordo l'acqua le porta via, oppure si spargono sul fondo senza dare risultati; le palate di terra costituiscono l'input che si aggiunge all'isola, la competenza che abbiamo *acquisito*, ormai consolidata, e l'isolotto ai cui bordi c'è la zona di sviluppo prossimale. Come abbiamo detto, se ci si concede tanto input supplementare, variegato, è probabile che la palata di terra vada a colmare, anche casualmente, la lacuna, l'anello mancante, e quindi finisca per entrare naturalmente a far parte dell'isola, della competenza che si sta costruendo.

c. *Il filtro affettivo, emozionale*

Krashen usa solo il primo aggettivo presente nel titolo, e così ne abbiamo parlato in 2.2.2; preferiamo qui, riprendendo l'argomento, allargare al secondo per indicare tutta quell'«intelligenza emotiva», come l'ha definita Goleman, che nella tradizione veniva trascurata e che invece rappresenta una componente imprescindibile per l'acquisizione – e sulla quale si basa la motivazione legata al piacere che abbiamo collocato in posizione primaria in 2.2.4.

La metafora del «filtro» è chiara (se interviene, blocca), ma bisogna uscire fuori di metafora: il «filtro» è in realtà un meccanismo bio-neurologico, un sistema di steroidi e di sostanze che il cervello usa per difendersi dallo stress, dall'ansia, dal fallimento, dal dispiacere. Se non c'è ansia (da prestazione, da paura di insuccesso), se c'è piacere nell'apprendere, nel fare il proprio dovere, nel sapere che si sta perseguendo un disegno di vita, si diffondono nel cervello neurotrasmettitori che aiutano la memorizzazione, altrimenti quel che viene immagazzinato rimane «appreso» ma non viene «acquisito». Ne consegue che studiare la lingua – ma non solo la lingua, naturalmente – in condizioni di stress è inutile, è fatica sprecata in termini di investimento per il proprio futuro: può servire a superare un test, non a cambiare l'architettura della propria conoscenza.

Molta della responsabilità per la creazione di un ambiente sereno e favorevole all'acquisizione ricade sull'insegnante, ma altrettanta almeno dipende dallo studente, che deve stabilire con l'insegnante e con i compagni una relazione aperta, basata anche sulla negoziazione quando l'agire altrui inserisce il filtro affettivo. Osserviamo più da vicino questa relazione importante tra studente e insegnante.

## 2.5 LA RELAZIONE CON L'INSEGNANTE

Crediamo non sia proficuo tentare di imparare le lingue senza compagni – e altrettanto dicasi per l'apprendimento senza una figura di «insegnante». Questa parola è tra virgolette perché essa è in realtà l'insieme di una serie di funzioni, che mette conto vedere più da vicino:

- a. *regista*: l'insegnante è la persona che ha una visione complessiva del corso, che vede da fuori il percorso di acquisizione e che lo guida, lo corregge se esce dalla rotta produttiva, come il regista di uno spettacolo teatrale o di un film;
- b. *tutor*: la parola deriva dal latino in cui l'aggettivo *tutus* significa «sicuro, protetto» e il tutore era di solito lo zio che si prendeva cura dei figli del fratello quando restavano orfani: il tutor riprende lo studente nei momenti di distrazione (non momentanea, ma nel percorso complessivo del corso), lo sostiene nei momenti di difficoltà, gli dà le indicazioni giuste per affrontare lo studio;
- c. *modello, fonte*: l'insegnante sa la lingua, quindi rappresenta un modello ed è fonte di input: in questa funzione gioca un ruolo forte il fatto che l'insegnante sia di madrelingua straniera (è un modello attendibile – ma spesso di livello troppo alto e sofisticato) oppure sia italiano (è un modello meno autentico – ma spesso sa usare la lingua adatta al livello dello studente);
- d. *risorsa*: in edicola ci sono decine di pubblicazioni per studenti di lingue e in internet ce ne sono migliaia: l'insegnante deve

essere utilizzato come risorsa per informazioni in questo ambito – non tanto come fonte di indirizzi web o di titoli di riviste, ma come valutatore della serietà e dell'utilità di queste fonti;

- e. *tecnico*: l'insegnante è uno specialista dell'insegnamento («didatta») delle lingue («glotto»): un glottodidatta. Ha una competenza tecnica che lo studente deve seguire, spesso anche quando le ragioni di certe proposte – attività, testi ecc. – non gli risultano chiare: semmai, può chiedergli di spiegare lo scopo di alcune attività che non comprende; lo studente adulto ha un ulteriore problema, perché la glottodidattica è una scienza in rapidissima evoluzione e quindi un insegnante aggiornato agisce diversamente dal modo in cui lui stesso si comportava vent'anni fa, quando lo studente oggi adulto ha studiato le lingue in una scuola diversa da quella di oggi, con strumenti e approcci differenti;
- f. *valutatore e giudice*: da un lato sa come valutare il risultato dello sforzo di acquisizione e di apprendimento, dall'altro è qualcosa di più, è un vero giudice, che si limita a emettere la sentenza: «Hai detto *white and black*, traducendo dall'italiano “bianco e nero”, ma non va bene perché in inglese la sequenza è *black and white*», senza dover rendere conto del perché e del per come. Nelle lingue ci sono molti fenomeni inspiegabili e l'insegnante-giudice si deve limitare semplicemente a rilevare l'eventuale infrazione: non è nevrotico o superbo o incapace di spiegare, sta semplicemente comportandosi da giudice autocratico, che esercita il suo potere.

La ragione di questa elencazione va trovata nell'invito a cogliere i momenti in cui l'insegnante svolge questi ruoli, a capire le diverse funzioni momento per momento, nella lezione e nel corso. L'insegnante è umano, e la perfezione non è umana, né dello studente né dell'insegnante; ma gli insegnanti di qualità ci sono; e nel caso la qualità dell'insegnante non appaia rispettosa delle funzioni che abbiamo visto sopra, lo studente può chiedere all'insegnante di svolgerle: questa richiesta è un diritto dello studente *consapevole* – lo studente che cerchiamo di formare in questo volume.

### 3. Che cosa significa «sapere una lingua»

Il significato di «sapere una lingua» è talmente ovvio, in apparenza, che chi si avvia in un percorso per imparare una lingua straniera spesso trascura di chiedersi dove vuole arrivare, in che cosa esattamente consista questo «sapere».

«Sapere una lingua» è una nozione che è mutata nei secoli e in particolare sta mutando negli ultimi decenni, anche se sono mutamenti che richiedono una generazione per divenire la nuova «norma»: fino agli anni settanta sapere una lingua significava conoscerne grammatica e lessico, impostazione che risale al Seicento, quando l'acquisizione di lingue moderne venne equiparata a quella delle lingue classiche; d'altra parte, la conoscenza della lingua serviva soprattutto per leggere testi stranieri, non per comunicare pienamente; nell'ultimo quarto del xx secolo la mobilità delle persone, dei mezzi di comunicazione di massa, della produzione ha avanzato l'urgenza di comunicare in senso pieno, e quindi «sapere una lingua» si è precisato come «avere la capacità di comunicare in una lingua e in una cultura», nozione normalmente riassunta con l'espressione *competenza comunicativa*.

#### 3.1 I «LIVELLI DI COMPETENZA» DEL CONSIGLIO D'EUROPA

Il nuovo concetto di «sapere una lingua» è il frutto non solo di ricerche glottodidattiche, ma anche di iniziative del Consiglio d'Europa (da non confondere con la Commissione che governa

l'Unione europea), che negli anni settanta ha condotto il *Progetto lingue moderne*, il cui risultato principale è la serie di «Livelli soglia» di competenza comunicativa per una ventina di lingue; su quelle basi il lavoro del Consiglio d'Europa è proseguito ed è culminato nel decennio scorso con il *Quadro comune europeo per le lingue* (qualcosa di simile è stato fatto in America con gli *Standards for Language Learning*); in parallelo, sulla base del *Portfolio europeo*, molte università e organizzazioni – da Cambridge al Goethe Institut, dall'Alliance Française all'Istituto Cervantes – si sono attrezzate scientificamente e operativamente per

- a. *verificare* la competenza comunicativa: verificare la conoscenza della grammatica è facile, ma verificare la capacità di *usare* la lingua per comunicare in contesti reali è molto, molto complesso: come verificare in maniera attendibile, per esempio, la capacità di dialogare in lingua straniera?
- b. *certificare* ufficialmente la competenza comunicativa, rilasciando documenti *ufficiali* che attestano a enti, istituzioni, aziende che una persona ha una competenza comunicativa di livello «x». Alcuni dei grandi problemi sono stati: quanti livelli? e come identificarli e definirli?

La risposta alle domande viste sopra è oggi il *Portfolio europeo*. Presentiamo qui anzitutto gli indicatori della competenza comunicativa condivisi a livello europeo, perché è su questa base che chi studia una lingua può chiedere una certificazione di competenza; nel resto del capitolo cercheremo di vedere in maniera meno sintetica cosa significa sapere una lingua, in modo da offrire le coordinate per studiare, per lavorare sulla lingua al fine di raggiungere la competenza comunicativa, ma partire da questi indicatori ufficiali (di cui esiste una versione molto più complessa nel sito del Consiglio d'Europa) può aiutare a chiarire le idee.

Gli indicatori, nella versione sintetica, sono i seguenti, organizzati a partire da una padronanza elementare (livelli A), passando al livello dell'autonomia (livelli B), per giungere infine alla padronanza piena (livelli C); per ciascuno dei livelli il Consiglio d'Europa

indica la competenza nella comprensione, nella produzione e nell'interazione.

A1	<p>Comprende e utilizza espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.</p>
A2	<p>Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante. Sa esprimere bisogni immediati.</p>
B1	<p>Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.</p>
B2	<p>Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.</p>

C1	<p>Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.</p>
C2	<p>Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente o legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.</p>

Come si può facilmente notare, questa esposizione dei sei livelli di competenza è rigida e schematica, quasi burocratica – caratteristica forse inevitabile trattandosi di accordi internazionali tra una cinquantina di stati ed essendo la certificazione linguistica alla base, in molte situazioni, della possibilità di immigrare, di contratti e così via. Cercheremo nei prossimi paragrafi e poi nel capitolo 5 di dare più spessore a queste definizioni, in modo che uno studente di lingua straniera possa comprendere davvero che cosa è l'oggetto del suo sforzo, quella «competenza comunicativa» che gli costa tempo, fatica, entusiasmo ma che può permettergli di comunicare con persone di altri paesi.

### 3.2 LA COMUNICAZIONE

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

- a. *scambiare*: la comunicazione non è mai monodirezionale, anche quando il destinatario è solo fittizio (come in un diario) o è virtuale (come il lettore cui pensiamo mentre scriviamo queste

righe). La stessa parola «comunicare» implica più partecipanti che mettono *in comune* dei significati, li negoziano, li modificano di *comune* accordo. Lo studente deve rendersi conto che impara una lingua per uno scambio di significati e che quindi la dimensione relazionale, ancorché difficile e ansiogena sul piano emotivo o sociale, è comunque necessaria.

Da queste riflessioni possiamo trarre una prima conclusione: se si vuole esercitare la competenza comunicativa, l'autoapprendimento non basta: *imparare una lingua è un atto sociale*; se invece si vuole semplicemente imparare a leggere una lingua straniera, allora può essere sufficiente il «dialogo» con i testi scritti;

- b. *messaggi*: la comunicazione avviene attraverso lo scambio di «messaggi» che includono:
  - un *testo* verbale e non singole parole o singole frasi;
  - una componente *non verbale*, cioè gesti, espressioni, distanza tra le persone, oggetti, status symbol ecc.; nei corsi di lingua tradizionali non c'è spazio, o è minimo, per i linguaggi non verbali, da cui discende la necessità di parlarne con i docenti (non sempre esperti in materia, a meno che non siano di madrelingua straniera) e di guardare con attenzione film ambientati nei paesi di cui si studia la lingua (cfr. 4.3.2);
  - un *contesto socio-culturale* al cui interno il testo è accettato, ha significato, produce effetti;
- c. *efficaci*: non si comunica per il piacere di comunicare, tranne in pochissimi casi; si comunica per convincere, per ottenere o vietare qualcosa, per far ridere, per stimolare sentimenti – e l'efficacia della comunicazione *si valuta sul risultato*, cioè sull'essere riusciti a ottenere ciò che si voleva, *non sulle intenzioni* di chi comunica.

In un discorso sull'apprendimento delle lingue straniere, dunque, è la dimensione pragmatica, quella legata al raggiungimento dei propri scopi sociali, che ha l'assoluta preminenza (anche se l'adeguatezza sociale e la correttezza formale, come vedremo, hanno

forte rilievo a mano a mano che si passa dai livelli elementari a quelli intermedi e soprattutto avanzati). Torneremo su questo aspetto in 3.4.

La comunicazione non avviene nel vuoto: essa si situa in un *evento comunicativo*, dove ci sono alcuni elementi da tenere in considerazione:

- a. *partecipanti*, che hanno dei *ruoli* sociali, degli *scopi* più o meno dichiarati, degli *atteggiamenti* psicologici (ironia, rispetto, cooperazione, disprezzo ecc.) e che quindi compiono delle *mosse* comunicative (attaccano, si scusano, interrompono, criticano) attraverso degli *atti* comunicativi (salutare, ringraziare, chiedere ecc.): sono tutte nozioni su cui torneremo;
- b. *spazio fisico*, cioè lo spazio in cui avviene lo scambio (un bar, un'aula universitaria – e la stessa comunicazione avviene in maniera diversa se si è in un bar rispetto a un'aula), e *spazio temporale* (nell'orale, il tempo dello scambio; nello scritto, il tempo di lettura da parte del destinatario);
- c. la comunicazione tra i partecipanti all'evento comunicativo avviene in un *contesto culturale*: non si impara solo una lingua, ma si impara a usarla in una cultura e a comprendere la cultura che le sta dietro: non è solo un problema «culturale», è la constatazione che se non si interagisce con la cultura straniera non si riesce a comunicare, a scambiare messaggi efficaci. Nella seconda parte degli anni ottanta la prospettiva interculturale, proveniente dagli studi aziendalistici, si è imposta soprattutto per lo studio dell'inglese inteso come lingua franca per la comunicazione internazionale. Approfondiremo questo tema nel paragrafo 3.5.

### 3.3 SAPER COMUNICARE IN LINGUA STRANIERA:

#### LA «COMPETENZA COMUNICATIVA»

Lo studente di lingue non mira a un generico «apprendimento», ma come abbiamo detto allo sviluppo della *competenza comuni-*

*cattiva*. In che cosa consiste esattamente questa nozione? Bisogna definirlo – e deve risultare *molto* chiaro a uno studente di lingua straniera – perché altrimenti si resta nell’ambito di un’intuizione generica dove si può inserire tutto e il contrario di tutto, e sulla base della quale non si reggono i lunghi mesi e anni di studio e il mantenimento di una lingua.

Sono stati proposti svariati modelli di competenza comunicativa, l’ultimo dei quali è, come si è detto, il *Quadro comune europeo per l’apprendimento delle lingue*. Da questi abbiamo estrapolato il modello che proponiamo e che si caratterizza per la sua semplicità, condizione necessaria per renderlo utilizzabile dallo studente.

La nozione di competenza comunicativa rimanda alla capacità di:

<p><i>saper fare lingua</i></p> <p>padroneggiare le abilità linguistiche, cioè la comprensione e la produzione orali e scritte, oltre (a seconda dei bisogni) alle abilità di dialogo, riassunto, parafrasi, dettato, raccolta di appunti, traduzione (cfr. 5.1).</p>	<p><i>saper fare con la lingua</i></p> <p>capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione: si tratta della <i>competenza funzionale, pragmatica</i>, che per realizzarsi ha bisogno anche di una <i>competenza socio-culturale</i>, descritta in 3.4.</p>
<p><i>sapere la lingua</i></p> <p>capacità di usare le grammatiche fonologica («pronuncia»), grafemica («ortografia»), lessicale, morfo-sintattica, testuale. Questa è la cosiddetta <i>competenza linguistica</i>, parte di quella <i>comunicativa</i> (cfr. 5.2 e 5.3).</p>	<p><i>saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali</i></p> <p>consapevolezza dei linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, vestemici ecc. È la <i>competenza extra-linguistica</i>.</p>

Lo schema visto sopra non va letto come se fosse una lista gerarchica di competenze, dalla più alla meno importante: ogni riquadro dello schema vale quanto gli altri, e lo schema non ha equilibrio, non regge se manca uno degli aspetti.

Vedremo nel capitolo 5 le tecniche per acquisire e sviluppare le varie competenze; ma prima è necessario focalizzare l’attenzione su una dimensione spesso trascurata da chi impara una lingua

straniera, troppo attento all’aspetto formale della lingua (la cosiddetta «grammatica») e poco agli aspetti pragmatici e culturali del proprio apprendimento.

### 3.4 «SAPER FARE» CON LA LINGUA STRANIERA

Se si chiede a bruciapelo a una persona non esperta (quindi anche alla maggior parte degli studenti di una lingua straniera) «che cosa vuol dire sapere una lingua?» la risposta più diffusa è certamente del tipo «sapere le parole e le regole di grammatica». Ma c’è una celebre frase del più grande linguista del Novecento, Chomsky, che pur essendo costituita da parole che conosciamo e secondo le regole della grammatica non significa nulla: «Verdi idee incolori dormono furiosamente». La frase è corretta, comprensibile, ma non ha scopo, non ha senso pragmatico, non serve a *fare* qualcosa con la lingua: non comunica né esprime un significato.

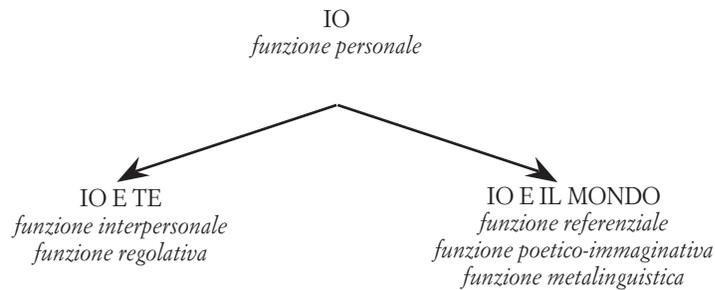
Per cercare di mettere un po’ d’ordine concettuale nella competenza socio-pragmatica possiamo prendere le mosse dal modello base delle relazioni umane, secondo cui ogni persona è in contatto

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

Se ci chiediamo in che modo la lingua serva per stabilire e mantenere queste relazioni, noteremo che

- a «io» corrisponde una funzione *personale*,
- a «io e te» corrispondono una funzione *interpersonale* e una *regolativa*,
- a «io e il mondo» una funzione *referenziale* che riferisce sul mondo reale e una funzione *poetico-immaginativa* che riguarda il mondo fantastico; se poi consideriamo anche il mondo della lingua, che ci riguarda particolarmente, abbiamo una funzione *metalinguistica*, cioè l’uso della lingua finalizzato a spiegare la lingua stessa.

Riassumiamo questa nozione fondamentale nella figura.



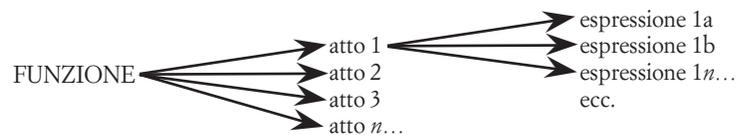
Rete di relazioni personali e funzioni del linguaggio

Sapere una lingua significa saper realizzare queste sei funzioni, questi sei macroscopi, che includono *tutti i possibili atti comunicativi che furono, sono e saranno compiuti*.

Le funzioni, abbiamo detto, sono dei *macroscopi*, degli scopi generali, spesso compresenti in un singolo enunciato o in un testo: questi scopi si realizzano in un numero limitato di

- *generi comunicativi*: dialogo, lettera, istruzioni per l'uso ecc.
- *atti comunicativi*: chiedere, ordinare, salutare, ringraziare ecc.

Ciascun atto si realizza con una o più espressioni linguistiche, spesso differenti nei diversi registri della lingua (formale, informale, colloquiale ecc.): per esempio, per l'atto «salutare» posso usare le espressioni «buon giorno», «buona sera», «come sta/stai?», «ciao» e così via. Schematicamente riprendiamo questa gerarchia di scopi e di strumenti:



La gerarchia di funzione, atto comunicativo, espressione

Indicativamente, la competenza socio-pragmatica è costituita come segue:

<i>Funzione personale</i>	<p>Si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni. Questa funzione si realizza, oltre che nei dialoghi, anche in generi quali la lettera personale, il diario, l'intervista ecc.</p> <p><i>Principali atti comunicativi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chiedere/dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi</li> <li>- parlare dello stato fisico (benessere, malessere, stanchezza ecc.)</li> <li>- parlare dello stato psichico (tristezza, allegria, delusione ecc.)</li> <li>- esprimere i propri gusti</li> <li>- ecc.</li> </ul> <p>Molti materiali didattici, improntati a una mera comunicazione pragmatica, attribuiscono un peso piuttosto limitato a questa funzione, che è invece fondamentale sul piano dell'affettività.</p>
<i>Funzione interpersonale</i>	<p>Si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione sia orale (dialoghi, telefonate, conferenze ecc.) sia scritta (lettere, e-mail ecc.).</p> <p>Per poter realizzare questa funzione lo studente deve apprendere a eseguire atti comunicativi quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- salutare e congedarsi</li> <li>- offrire, accettare e rifiutare qualcosa</li> <li>- ringraziare e rispondere al ringraziamento</li> <li>- scusarsi</li> <li>- ecc.</li> </ul> <p>I rapporti interpersonali rimandano a regole sociolinguistiche da tenere in considerazione al fine di un uso <i>appropriato</i> della lingua: non si può salutare l'ufficiale della dogana con un bel «ciao!»...</p>

<p><i>Funzione regolativo-strumentale</i></p>	<p>Consiste nell'usare la lingua per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento, per ottenere qualcosa, per soddisfare le proprie necessità. I generi propri di questa funzione sono le istruzioni orali e scritte, i regolamenti, le leggi.</p> <p><i>I principali atti comunicativi sono:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dare e ricevere istruzioni</li> <li>- dare e ricevere consigli, ordini, disposizioni</li> <li>- chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa</li> <li>- ecc.</li> </ul> <p>Questa funzione rimanda a regole socio-culturali da tenere in considerazione al fine di una scelta <i>appropriata</i> delle espressioni da usare. La scelta errata può bloccare lo scambio comunicativo perché uno dei due parlanti si sente offeso per il modo in cui è stato chiesto qualcosa, si sono date istruzioni ecc.</p>
<p><i>Funzione referenziale</i></p>	<p>Si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà in generi comunicativi quali la relazione su un evento, la descrizione di una situazione, il testo scientifico e così via.</p> <p>Questa funzione richiede, in termini di atti comunicativi, che lo studente sia in grado di</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrivere cose, azioni, persone, eventi</li> <li>- chiedere e dare informazioni</li> <li>- chiedere e dare spiegazioni</li> <li>- ecc.</li> </ul> <p>I messaggi che realizzano questa funzione sono prevalentemente caratterizzati da oggettività, lessico denotativo molto preciso, ed è qui che gli studenti incontrano le maggiori difficoltà.</p>

<p><i>Funzione metalinguistica</i></p>	<p>Si realizza quando ci si serve della lingua straniera per riflettere sulla lingua stessa o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chiedere come si chiama un oggetto</li> <li>- creare perifrasi per descrivere il significato di parole ignote («ho visto uno di quelli che rubano»)</li> <li>- comprendere o fornire spiegazioni sulla lingua e sulla comunicazione.</li> </ul> <p>È evidente che si tratta di una funzione di primaria importanza a scuola, ma che ha una forte utilità anche nel mondo della comunicazione reale.</p>
<p><i>Funzione poetico-immaginativa</i></p>	<p>Si realizza quando si usa la lingua per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche ecc., oppure per creare situazioni e mondi immaginari.</p> <p>Sono propri di questa funzione tutti i generi «letterari», dalla fiaba al poema epico e gli «atti» sono letterari, espressivi – dalla scelta di usare la rima alle figure del discorso e così via (vedi capitolo 8).</p>

La consapevolezza di questa dimensione da parte dello studente è fondamentale per autovalutare la propria competenza: è sufficiente chiedersi che cosa si sa fare con la lingua oggetto di studio nelle varie funzioni e nei vari atti per cogliere autonomamente, al di là di voti o giudizi o test, la propria capacità di «fare» con la lingua, di «scambiare messaggi efficaci», come abbiamo detto in 3.1.

### 3.5 LA DIMENSIONE (INTER)CULTURALE DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA

Non si impara solo una lingua, ma si impara la cultura che le sta dietro – anche se nell'insegnamento dell'inglese come *lingua franca* del mondo globalizzato la tendenza sempre più rilevante ai nostri giorni è quella della de-culturizzazione, cioè dello studio della lingua senza riferimento alle culture britannica e americana. Ma, come vedremo sotto, la de-culturizzazione dell'insegnamento/apprendimento dell'inglese finisce paradossalmente per attribuire un

ruolo maggiore alla dimensione culturale intesa come competenza *inter*-culturale, necessaria per usare l'inglese in modo appropriato ed efficace in tutto il mondo, il villaggio globale del XXI secolo.

### 3.5.1 I termini del problema

Chiediamoci anzitutto che cosa si intende con «cultura».

#### a. «Cultura» e «civiltà»

«Cultura» definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di «natura»: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità ecc.

In molte lingue troviamo anche termini derivati da *civilitas*, cioè la cultura di chi abitava a Roma o nelle grandi città, da prendere a modello per chi abitava nelle campagne e nelle piccole città.

Ogni popolo ha quindi dei modelli di *cultura quotidiana* e dei modelli di *civiltà*, cioè dei valori o dei comportamenti che considera esemplari, e considera «in-civili» i popoli che non condividono tali modelli.

#### b. Il «modello culturale»

Il secondo passo nella definizione di questo concetto è l'individuazione dell'unità minima, il mattone con cui poi si costruisce l'edificio. L'unità minima di analisi della cultura è il «modello culturale».

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

Nelle società complesse i modelli culturali variano con tale rapidità e si contagiano in maniere così imprevedibili, a opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che imparare la «cultura» (a par-

te alcuni modelli standard di base, indispensabili per la comunicazione in un dato paese) si deve imparare a osservare la differenza, la variabilità delle culture.

In questa prospettiva il tempo dedicato dagli insegnanti a «raccontare» aneddoti o esperienze, così come lo spazio dedicato dai libri di testo alle «letture di cultura e civiltà», non sono tempo perso e spazio usato come riempitivo, spesso con molte foto: sono parti *essenziali* dell'apprendimento comunicativo di una lingua straniera. E soddisfare la curiosità culturale che porta a porsi delle domande, talvolta apparentemente fonte di distrazione e di divagazione, è essenziale quanto rispondere alle domande sul funzionamento dei pronomi relativi – oltretutto, sbagliare un pronome relativo ha spesso effetti assai più lievi che non sbagliare un modello culturale, comportarsi inadeguatamente, trasgredire a norme culturali.

### 3.5.2 La comunicazione interculturale

Nella seconda parte degli anni ottanta, con l'affermarsi dell'inglese come lingua internazionale, è emersa una prospettiva nuova, che proviene dagli studi aziendalistici: la dimensione interculturale (cui è dedicato Balboni 2007, in questa stessa collana, che si può usare come guida permanente per continuare a *osservare* i problemi interculturali).

Il verbo usato in corsivo nella parentesi che chiude il capoverso precedente è essenziale: non si può *insegnare* la comunicazione interculturale: varia troppo da cultura a cultura (e l'inglese va usato con mille culture diverse) e si evolve continuamente, a opera dei mass media, del turismo, degli scambi commerciali e così via. Si può imparare a *osservare* i problemi di comunicazione interculturale, avendo in mente che questi derivano da tre componenti:

- a. valori (Hofstede li chiama *software of the mind*) come il tempo, lo spazio, l'opposizione tra pubblico e privato, il senso del gruppo e della famiglia, il concetto di onestà e lealtà, la gerarchia, lo status sociale e il conseguente bisogno di esprimere il rispetto ecc.;

- b. linguaggi non verbali, come gesti, espressioni del viso, distanza interpersonale, status symbol ecc.;
- c. alcuni aspetti della lingua: il futuro, per esempio, esiste anche in arabo, ma lo usa Dio e se un misero essere umano lo usa senza indicare che il futuro è nelle mani di Dio (*inshallah*) bestemmia;

inoltre, hanno rilevanti conseguenze anche le regole sociali degli

- d. eventi comunicativi ai cui interno si usano le lingue e i codici non verbali: telefonata, cena, negoziazione, lavoro di gruppo ecc.

Uno dei grandi problemi è il fatto che mentre tutti coloro che studiano una lingua straniera sono consapevoli della differenza tra la lingua materna e quella che costituisce l'obiettivo nonché tra alcuni modelli culturali ed eventi che differiscono tra la cultura di provenienza e quelle straniere, in ordine ai linguaggi non verbali e ai valori culturali c'è la tendenza a considerarli come «universali» – mentre l'uso comunicativo del corpo e degli oggetti, così come i valori elencati al punto «a», cambiano da lingua a lingua esattamente come cambiano le parole e le regole grammaticali.

Per dare una rapida idea di questo problema basterà fare alcuni cenni.

a. *Valori*

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

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

Anche il concetto di spazio cambia, soprattutto l'opposizione tra pubblico e privato: «il parco è di tutti» per molti significa che non è di nessuno e quindi ci si può buttare una lattina vuota, per altrettanto significa «è anche mio» e quindi chi ci butta una lattina offende «me». Così come ci sentiamo offesi se un ufficiale dell'anagrafe ci chiede indirettamente una mancia per fare il suo dovere – ma in Italia la richiesta è una corruzione vera e propria, mentre in Medio Oriente, dove l'impiegato riceve uno stipendio ai limiti minimi di sussistenza, la mancia è quello che in Italia chiamiamo «premio di produzione»: più pratiche affronta in un'ora, più guadagna.

Uno dei valori più complessi è la gerarchia, che è la concretizzazione pratica, sociale, operativa di un'idea del potere; a seconda della natura del potere nelle diverse culture, in alcuni casi si comunica

tra funzioni (da cittadino a poliziotto, da impiegato a capufficio), in altri fra persone: sono due rapporti interpersonali (e quindi due stili comunicativi) totalmente diversi: saper comunicare significa essere attenti a questi «dettagli».

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

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

Questi sono solo alcuni esempi, non sono una lista completa, per altro impossibile: ma bastano a capire che un errore in questo campo ha conseguenze ben più gravi dello sbaglio di una concordanza.

#### b. *I codici non verbali*

Nella vita quotidiana siamo *prima visti e poi ascoltati*: se lungo un marciapiedi ci si avvicina una persona trasandata svicoliamo, se si avvicina una persona elegante ascoltiamo quel che ha da chiederci o dirci; ma siamo anche *più visti che ascoltati*, in quanto le informazioni che raggiungono il cervello attraverso gli occhi sono di circa otto volte superiori a quelle che provengono dall'orecchio. Inoltre, come abbiamo detto sopra, siamo ben poco consapevoli della natura convenzionale, grammaticale dei linguaggi non verbali.

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

- la *testa* che annuisce significa «sì» per noi ma significa «no» dai Balcani al Medio Oriente al Mediterraneo del sud; i nostri *occhi* fissano direttamente qualcuno per indicare franchezza e sincerità ma in molte culture comunicano una sfida e, se si guarda una donna, costituiscono un'avance sessuale; gli *occhi*, ancora, possono restare semichiusi, il che in Europa significa «noia» e

in Giappone «attenzione»; la *bocca* sorride per dire «sì» da noi, ma in Giappone può voler dire «no» se si tratta di un sorriso silenzioso;

- *mani e braccia* non solo informano sulla tensione delle persone in generale, ma in particolare gli italiani le agitano troppo e quindi vengono percepiti dagli anglosassoni come ridicoli, caricaturali – se non come aggressivi e scalmanati – e questo è sufficiente a compromettere la comunicazione; i gesti cambiano significato da cultura a cultura, esattamente come le parole, per cui laddove noi usiamo le mani per chiarire un concetto o per sostituire una parola sconosciuta rischiamo di dire tutt'altro: il gesto con la mano oscillante rivolta verso l'alto e le dita raggruppate, che da noi è un gesto abbastanza informale e volgare per dire «che cavolo vuoi?», significa «aspetti un attimo» in arabo e «ottimo!» in turco...;
- il corpo emana *odori* e produce *rumori* che in alcune parti del mondo sono vietati: soffiarsi il naso in Oriente è simile al defecare in pubblico da noi, quanto a effetto, e un rutto sonoro sta a significare il piacere di un buon pranzo e non è sanzionato culturalmente...

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

Il corpo «parla» con i suoi gesti ma anche con i suoi *vestiti*: una giacca cammello, per quanto raffinata e costosa, non va bene per un ambiente lavorativo in Usa, che considera il beige adatto al weekend e il grigio o il nero indispensabili per il lavoro; inoltre, il concetto americano di «abito formale» si focalizza sulla presenza della cravatta e diviene ridicolo in Italia soprattutto se la cravatta è slacciata, la giacca è sullo schienale della sedia e la camicia ha le maniche corte... Non si tratta di errori gravi, ma sono comunque

tali da creare imbarazzo, e quindi produrre una turbativa nella propria capacità di parlare in lingua straniera.

Per una legge biologica, i corpi hanno anche bisogno di una *distanza di sicurezza*: viviamo dentro una sorta di «bolla» che ha il diametro di un braccio teso e chi entra nella bolla ci «assale». Ma un mediterraneo entra senza problemi nella bolla altrui, tocca l'interlocutore, lo prende a braccetto, il che infastidisce gli italiani del nord – ma lo stesso italiano del nord non si rende conto che provoca altrettanto fastidio in un inglese in quanto in quella cultura è il *doppio* braccio teso a rappresentare il confine della bolla. Ancora una volta, si tratta di turbative alla serenità, di elementi che possono concorrere a una valutazione errata dell'interlocutore, farlo sentire come aggressivo, e quindi bloccare la comunicazione, indipendentemente dalla qualità della lingua inglese che uno parla.

### c. *Lingua e comunicazione interculturale*

Chi parla una lingua straniera spesso concentra la sua attenzione sulle dimensioni morfosintattica e lessicale, per cui altre componenti della competenza linguistica vengono trascurate e ciò può innescare un processo di antagonismo, soprattutto se si aggiunge a gesti ed espressioni accentuati, a un'eccessiva vicinanza ecc.

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

Molta rilevanza va attribuita anche al modo in cui il testo procede dal punto di partenza alla conclusione: gli anglosassoni hanno testi composti da una sequenza di frasi semplici e chiare, legate

da congiunzioni che le coordinano, con abbondanti ripetizioni soprattutto dei soggetti. Agli italiani questo tipo di testo dà spesso l'impressione di banalità, di semplicismo anziché di semplicità, portando alla conseguente svalutazione della capacità concettuale dell'interlocutore. Il parlante italiano prende gli stessi segmenti posti in fila uno dopo l'altro dall'anglosassone e ne fa un fascio, li inserisce in un lungo periodo basato sulla subordinazione, costellato di frasi dipendenti di vario grado, retto da pronomi e dalla complessa struttura di modi e tempi verbali propria delle lingue latine. Ciò dà all'ascoltatore inglese la sensazione di trovarsi di fronte a un italiano che vuole dire senza dire, che parla in maniera poco chiara perché ha qualcosa da nascondere, che propone molto fumo ma lascia forse a desiderare quanto all'arresto... Non solo: siccome il sistema dei pronomi e dei verbi inglesi è molto più semplice e scarso di quello italiano, travasare direttamente in inglese un pensiero concepito in italiano diventa praticamente impossibile anche per un esperto linguista: e quando ci si accorge che non si riesce a venire a capo di una frase o di un periodo, si innesta un meccanismo di ansia, di incapacità che inibisce progressivamente la capacità di comunicare.

Ci sono poi degli aspetti più strettamente legati alla lingua:

- alcuni *atti comunicativi* rimandano a differenti valutazioni dei rapporti interpersonali: un cinese, per esempio, ringrazia solo chi ha fatto per lui qualcosa che non era tenuto a fare, per cui commetterà errori ringraziando troppo o troppo poco o fuori momento quando parla con europei o americani – i quali non solo ringraziano frequentemente, ma anche in occasioni pragmaticamente assurde, in cui *thank you* ha solo una funzione di collegamento interpersonale;
- alcune *mosse comunicative* sono permesse in certe culture e non in altre: «interrompere» per cooperare alla comunicazione è permesso in area latina e vietato in area anglofona; «ironizzare» è una mossa ottima in Inghilterra ma sconsigliabile in Nord-Africa; «vantarsi» ed esibire dati positivi in maniera plateale è corretto in America e, in parte, in Germania, ma è volgare

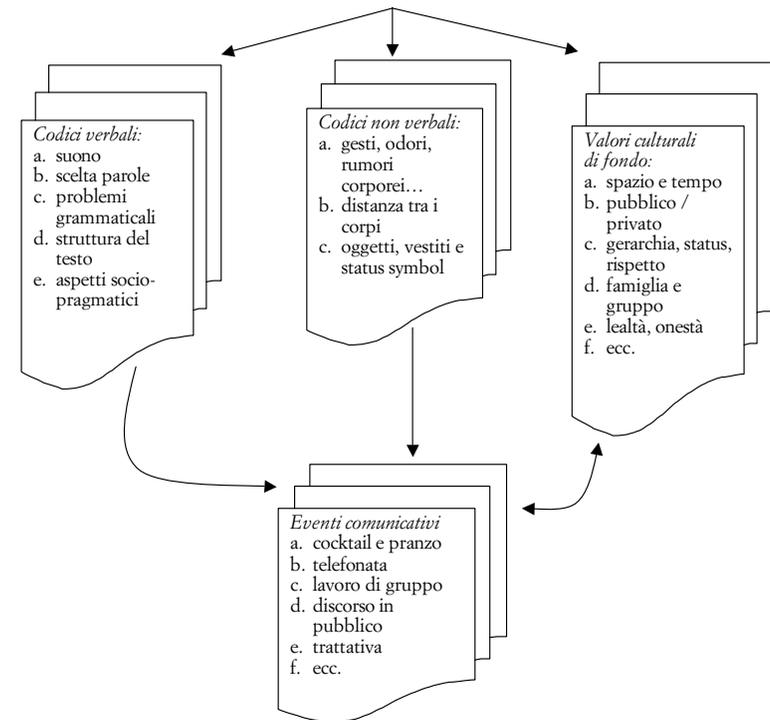
in Italia o in Inghilterra dove si preferisce l'*understatement*; «scusarsi» e «ammettere l'errore» sono mosse intelligenti, ma improponibili nella cultura araba e in parte anche in Sud America perché fanno perdere la faccia; e via elencando.

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

Un altro problema compare nella presentazione delle persone, quindi nell'uso dei *titoli* (che spesso non sono equivalenti: «dotto-re» in Italia è un laureato triennale mentre in inglese *doctor* è una persona che ha un PhD, cioè un dottorato di ricerca *post lauream*; «architetto» o «ingegnere», cioè titoli che corrispondono a professioni, non sono utilizzabili in inglese ecc.), dei *nomi e cognomi* (i colleghi italiani tra di loro si chiamano per cognome, cosa che in America fa solo il sergente cattivo nei riguardi della recluta; in inglese l'uso del nome proprio corrisponde al passaggio al «tu» nelle lingue latine: *call me Paul* non significa «chiamami Paolo», come spesso si sente nei doppiaggi scadenti, bensì «diamoci del tu»), dei *titoli prenominativi* (per cui *Mr* è adeguato anche per il presidente degli Stati Uniti mentre *Signor* in italiano si usa solo per una persona che non è laureata). Un nuovo elemento culturale in questo ambito è la tendenza «politicamente corretta» a fondere *Miss* e *Mrs* in un unico prenominativo, *Ms*, che non indica se la donna sia sposata o meno.

Lo studente di lingua straniera che voglia raggiungere davvero una forte competenza comunicativa interculturale deve diventa-

re *consapevole* dei problemi della comunicazione interculturale e diventare un buon *osservatore*, per imparare rapidamente, in situazioni reali o di fronte a un film (cfr. 4.3.2). Per osservare la comunicazione interculturale può tener presente uno schema del tipo riprodotto di seguito, schema che può anche tradursi in una serie di schede compilate a mano a mano che si apprendono nuove informazioni.



## 4. I materiali

Una lingua straniera si impara per mezzo di materiali. Non abbiamo aggiunto nel titolo il prevedibile aggettivo *didattici* perché in effetti i materiali didattici sono solo una parte dei materiali possibili. Lo studente infatti ha a disposizione una costellazione di materiali di diversa natura che può legare tra di loro in maniera flessibile e personalizzata.

### 4.1 I MATERIALI DIDATTICI DI LINGUA

Di fronte al titolo di questo paragrafo si pensa subito al manuale, ma in realtà gli strumenti didattici sono molti di più, e lo studente può trovare le informazioni nei siti delle principali case editrici italiane e straniere, che vanno esplorati con attenzione. Fra tutti i materiali didattici proposti nei siti, trattiamo qui le tre categorie di base: i manuali di base, quelli di rinforzo e quelli di riferimento.

#### 4.1.1 Il manuale di base

È il «libro di testo», spesso chiamato impropriamente «grammatica» o «corso».

Esso presenta un percorso programmato, graduato, che deve guidare lo studente a raggiungere uno dei vari livelli codificati dal *Quadro comune europeo* o dai consorzi di certificazione linguistica (cfr. 3.1).

Il manuale può essere su carta, su CD-rom o in rete (o in due o tre di queste modalità) e spesso si articola in un volume per il lavoro in classe guidato dall'insegnante e un quaderno per il lavoro autonomo, le esercitazioni ecc.

Spesso il manuale viene utilizzato in maniera passiva: lo studente segue pedissequamente, insieme alla classe, il succedersi delle unità; lo studente che vorremmo formare con questo volume ne fa invece un uso più attivo, e quindi più produttivo, che può essere ottenuto:

- a. *seguendo attentamente il proprio percorso nell'indice*: molti manuali hanno indici estremamente sofisticati, che articolano i contenuti di ogni unità in «situazioni», «funzioni» (sono quelle che abbiamo definito «atti comunicativi» in 3.4), «lessico», «grammatica», «abilità», «cultura». Avere sempre l'indice come punto di riferimento è fondamentale perché consente alla mente di collocare ogni attività nel contesto globale, di misurare il proprio percorso, di avere una visione globale di quello che si sta facendo; se torniamo al modello egodinamico di motivazione (cfr. 2.2.4), l'indice consente la visione strategica globale, dà quella visione di insieme che permette di trascendere il «qui e ora», cioè il livello tattico della singola lezione, del singolo compito;
- b. *utilizzando sistematicamente le appendici lessicali*, i glossari, le tabelle grammaticali che molti manuali presentano e della cui natura e funzione gli studenti spesso non sono consapevoli: sono strumenti fondamentali, che consentono una reale autonomia di gestione del proprio apprendimento;
- c. *segnando a matita* le forme, le espressioni, il lessico su cui si è avuto difficoltà, oppure che si è riusciti a intuire dal contesto, ma che rischiano di essere perduti se non vengono riproposti all'attenzione (per ottenere quella «profondità di codifica» che abbiamo visto in 2.2.2 come essenziale per la memorizzazione). Periodicamente si può andare a rivedere un'unità didattica svolta qualche mese o qualche settimana prima e verificare quanto di ciò che è stato segnato *a matita* è ormai acquisito (e quindi lo si cancella) e quanto è invece stato dimenticato e viene di nuovo riproposto all'attenzione, restando segnato per future revisioni;

- d. *usando il manuale come luogo per appunti*, annotazioni, che vengono dall'insegnante o da altri input, e che lo arricchiscono, lo personalizzano: un manuale di lingua è un *work in progress* su cui annotare i propri percorsi per poterci tornare in futuro, anche a distanza di anni, per il mantenimento della lingua, per risolvere dubbi, per recuperare nozioni dimenticate. Un manuale di lingua usato, chiosato, è un *thesaurus* di riferimento che non può finire sui banchetti dell'usato: si svende non un libro, ma tutto il proprio sforzo di personalizzazione.

Da queste osservazioni risulta chiaro che la base per l'apprendimento delle lingue è un manuale cartaceo – che può anche essere la stampa di un CD-ROM o di un sito, ma che ha bisogno di concretizzarsi in uno strumento personalizzabile, annotabile, consultabile ovunque e non solo seduti di fronte al proprio computer.

#### 4.1.2 Materiali per il rinforzo e il recupero

Anche questi materiali possono essere su carta o su disco o in rete e sono molto meno usati di quanto meriterebbero: sono spesso a basso costo, si individuano e si ordinano facilmente nei siti degli editori, ce ne sono molti con accesso gratuito on-line (anche se sulla loro qualità è utile rivolgersi al professionista dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, l'insegnante).

Il rinforzo proposto da questi quaderni o programmi on-line può riguardare le abilità o, più frequentemente, gli aspetti grammaticali, mentre se ne trovano raramente sul lessico, che può invece essere praticato sui molti quaderni per letture graduate, spesso dotati di un buon apparato di note.

Mentre i quaderni di recupero e rinforzo morfosintattico servono per attività di esercitazione pura e semplice, i materiali specifici per le abilità hanno una valenza ben superiore al semplice apprendimento della lingua straniera che si sta studiando: il lavoro sulle strategie di lettura o di scrittura in lingua straniera per esempio si riverbera sulla competenza nella lingua madre e in altre lingue straniere studiate oggi o in futuro.

#### 4.1.3 Le banche dati di riferimento

Mentre tutti gli studenti acquistano di solito la banca dati lessicale, cioè il dizionario, ben pochi si dotano anche di una banca dati grammaticale, cioè le cosiddette «grammatiche di riferimento». Vediamo questi due preziosi strumenti, che sono essenziali per l'autonomia dell'apprendente.

##### a. Il dizionario

Il dizionario (il «vocabolario» è la quantità di lessico posseduto da una persona) è uno strumento usato solitamente poco e male.

«Poco» perché lo si usa prevalentemente a casa – il che è comprensibile, dato il peso – anche se il maggior numero di ore speso a contatto con la lingua straniera è spesso a scuola.

«Male» perché

- non lo si usa abbastanza per andare a esplorare i sinonimi, le connotazioni, la fraseologia di parole note; per rendersi conto di quale ricchezza ci sia in un dizionario, si può tentare di fare autonomamente qualche traduzione dalla lingua straniera a quella materna di testi sofisticati, soprattutto letterari: si nota subito allora quanto scarna sia la propria padronanza lessicale, quanto la parola usata dall'autore ci risulti «sconosciuta» non tanto nel significato base ma anche in quello connotativo, nella sua origine dialettale, nella sua natura formale e ricercata ecc.;
- lo si usa troppo presto quando si sta leggendo un testo: come vedremo parlando delle attività per lo sviluppo della comprensione (5.1.1), conviene seguire un approccio naturale al testo, quindi secondo la sequenza globalità → analisi: leggere prima in maniera estensiva ricorrendo il meno possibile al dizionario, e poi rileggere facendone un uso massiccio.

Fino a un livello B2 è preferibile il dizionario bilingue, ma se si vuole procedere a livelli più complessi e sofisticati di padronanza diviene indispensabile dotarsi anche di un dizionario monolingue, ricco di quei sinonimi e contrari e di quei modi di dire che spesso non trovano spazio in un dizionario bilingue.

Un dizionario economico, ridotto, offre un aiuto scadente: trattan-

dosi di un investimento che vale per decenni, si può evitare di lesinare su questa fondamentale banca dati. I dizionari on-line offrono spesso anche la pronuncia dei singoli lemmi e aggiungono quindi una dimensione essenziale per il lavoro autonomo.

#### b. *La grammatica di riferimento*

Si tratta di una grammatica ordinata per temi, di solito in ordine alfabetico, fondendo elementi strettamente morfosintattici («aggettivo», «articolo», via via fino a «verbo») ed elementi lessicali che provocano problemi (classico esempio è il verbo *fare* in italiano o *get* in inglese). Una grammatica di riferimento va usata ogni volta che nascono dubbi, ma come si è detto per il dizionario è meglio evitare di bloccare il proprio lavoro di comprensione o scrittura per consultare la banca dati grammaticale, rischiando di perdere il filo del discorso. Di fronte a un problema, soprattutto durante la stesura di un testo in lingua straniera, è meglio lasciare aperto il problema e tornarci dopo, in fase di rilettura.

#### 4.2 I MATERIALI DIDATTICI DI CULTURA

Molti corsi adottano libri di cultura e civiltà straniera, dedicati alla *way of life* del paese di cui si studia la lingua. Dal punto di vista glottodidattico, sono in realtà dei materiali che hanno una duplice valenza:

- sviluppano l'abilità di lettura;
- ampliano il lessico;
- offrono informazioni di carattere culturale.

Questi materiali possono essere considerati delle banche dati al pari dei dizionari e delle grammatiche di riferimento: volumi cui ricorrere (ma per farlo bisogna averne ben presente l'indice) quando nel manuale, nei film, nei giornali che si stanno leggendo emergono riferimenti a modelli culturali di cui non si sa abbastanza.

Oltre ai materiali di cultura antropologica, cioè di usi, costumi, organizzazione sociale, geografia antropica ecc., ci sono anche materiali di Cultura, con la maiuscola, e principalmente di letteratura, usati al liceo: ne tratteremo al capitolo 8.

#### 4.3 I MATERIALI E GLI STRUMENTI TECNOLOGICI NON PENSATI PER LA DIDATTICA

Giornali, riviste (in edizione cartacea oppure on-line), telegiornali, talk show, pubblicità registrate da satellite, canzoni, film, libri e altre opere di largo respiro: sono tutti strumenti utilizzabili proficuamente per rinforzare l'apprendimento scolastico e, soprattutto, sono tra i pochi materiali adatti a mantenere viva la padronanza linguistica, che altrimenti tende a svanire con il tempo una volta finito il corso.

Vedremo questi materiali suddividendoli sulla base dello strumento usato per utilizzarli.

##### 4.3.1 *Il registratore e il lettore di CD audio*

Tutti i manuali hanno cassette e CD con materiali per l'ascolto, ma non ci riferiamo a questi materiali, che sono pensati per la didattica. Ci riferiamo qui a materiali non didattici di due tipi:

- a. *canzoni*, il cui uso è molto motivante ma anche potenzialmente difficile: la lingua è di tipo letterario, la musica fa rumore e interferisce spesso proprio sulle sillabe accentuate, che sono essenziali per la comprensione e che finiscono per coincidere con gli accenti musicali nonché con gli interventi della batteria e del basso; rimandiamo al punto 5.1.1 per quanto riguarda la metodologia d'uso delle canzoni per imparare una lingua straniera, limitandoci qui ad anticipare che dopo un ascolto globale dell'intera canzone conviene procedere con blocchi ridotti, da riascoltare più volte fino alla comprensione analitica, che può poi essere verificata sul testo scritto della canzone, di solito riportato nel CD o reperibile in rete. Una buona prassi, che permette di migliorare la propria velocità di eloquio, è quella di cantare la canzone insieme al disco, in modo da essere costretti a seguire il ritmo dell'originale, senza i rallentamenti propri del parlante non di madrelingua;
- b. *narrazioni*, dalle favole ai racconti: queste letture ad alta voce

sono reperibili soprattutto nei siti dedicati ai ciechi e la loro procedura di utilizzazione è simile a quella della canzone.

Oltre a consentire l'ascolto di materiale registrato, il registratore ha una funzione ben chiara nel suo nome ma molto poco utilizzata: permette di registrarsi e soprattutto di *riascoltarsi*: si possono registrare sia dei monologhi, sia i dialoghi dei manuali, gli esercizi eseguiti a casa e così via, in modo da oggettivare la propria prestazione e poterla riascoltare criticamente. Le prime volte si ha la sensazione che la voce registrata non sia la propria, perché la voce giunge all'orecchio non solo attraverso l'aria ma anche lungo la mandibola, la cui vibrazione non è sincrona con quella dell'aria e ci dà quindi una sensazione «sfocata» della nostra voce. Proprio questa oggettivazione, questo bagno di realtà, consente ad ogni studente di sentire la distanza che corre tra quel che lui pensa di star facendo in lingua straniera e quello che realmente produce.

#### 4.3.2 Il televisore e il videoregistratore

Ciò che accomuna video didattici, registrazioni autentiche, film, previsioni del tempo, pubblicità, telegiornali ecc., è il fatto di essere messaggi *audiovisivi* in cui parola e immagine sono legate da due possibili meccanismi, indicati dal grande semiologo francese Roland Barthes:

- *ancrage*, cioè «ancoraggio»: l'immagine assume valore solo attraverso la lingua che isola un significato tra tutti quelli possibili: per esempio, il titolo «San Pietro» in un ritratto di un vecchio signore barbuto; ai fini didattici, i meccanismi di *ancrage* sono ottimi aiuti lessicali in quanto si vede un oggetto e se ne ascolta il nome;
- *relais*, in cui la lingua e l'immagine si intrecciano e interagiscono rimandando l'una all'altra; per esempio, in un buon film non si riesce a seguire la trama se non si vede e ascolta insieme, mentre spesso un telegiornale o un talk show sono comprensibili senza essere necessariamente visti. I video governati dal *relais* sono utili nell'osservazione della lingua come strumento di azione

sociale calata in una cultura, in un modo di vivere, in una serie di valori di riferimento (cfr. 3.5).

Una seconda riflessione: circa l'80 per cento delle informazioni che afferiscono alla corteccia cerebrale proviene dalla vista, poco più del 10 per cento giunge dall'orecchio. Ciò pone un problema: gli studenti cresciuti nella civiltà delle immagini sono abituati a comprendere attraverso gli occhi più che attraverso uno sforzo linguistico.

Per l'apprendimento è forse opportuno puntare di quando in quando sullo sforzo uditivo, oscurando il video durante il primo contatto con una scena di un film, con uno spot pubblicitario ecc.: si ascolta, si cerca di comprendere e soprattutto di contestualizzare la comunicazione, di immaginare la scena, in una specie di sfida con se stessi e con la propria *expectancy grammar*, sfida che trova la sua conclusione naturale nel riascolto della scena ripristinando il video.

In altre occasioni si può effettuare il percorso inverso: guardare solo il video azzerando l'audio e compiere uno sforzo di previsione di quello che i personaggi possono dire, sviluppando in tal modo anche in questo caso quella componente fondamentale della comprensione che abbiamo chiamato, su suggestione di Oller, *expectancy grammar* (cfr. 5.1.1).

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

- a. *riprodurre materiali che vengono da fuori dell'aula*: oltre ai videocorsi di lingua straniera o ai supporti video a corsi cartacei, si possono guardare, sempre videoregstrandoli per permettere più passaggi, telegiornali, talk show, quiz, film. In tutti i casi, il valore aggiunto del video rispetto all'audio è dato dalla possibilità di cogliere sia *l'interazione tra lingua e codici non verbali* – gesti, posture del corpo, vicinanza tra gli interlocutori, status symbol, vestiario, gioielli, oggetti vari e così via – sia la dimensione culturale: forma e arredamento delle case, struttura delle città, regole di interazione negli uffici ecc. È in questo modo che si può formare lentamente una competenza (inter)culturale. Anche in questo caso, come nelle canzoni, conviene procedere dapprima in maniera globale, vedendo tutto il film (o una sua

lunga sezione) e cercando di comprendere le linee essenziali della trama, e poi separare sequenza da sequenza riascoltandole, facendo ipotesi su quel che viene detto, verificandole con la sottotitolatura in lingua originale e poi con il doppiaggio italiano;

- b. *registrare con la videocamera* una propria performance e poi riprodurla, aggiungendo la dimensione video a quella audio del registratore, vista sopra.

Si crede spesso che basti l'esposizione alla lingua straniera per acquisirla: come abbiamo detto all'inizio del volume, si tratta di un mito, di un'idea infondata. L'esposizione è un utilissimo supporto, e certo non c'è migliore esposizione che quella possibile in un film, che porta sullo schermo la cultura e la lingua autentiche, situazionali, con integrazione di vista e udito. Ma non basta essere esposti: bisogna avere delle basi, bisogna esporsi consapevolmente alla lingua, tornando indietro, ricorrendo ai sottotitoli dove non si capisce, utilizzando le banche dati viste in 4.1.3.

La semplice esposizione può invece utilmente contribuire al mantenimento di quanto acquisito durante un corso di lingua straniera.

#### 4.3.3 Il computer

Il computer è indubbiamente la macchina didattica più potente mai inventata e può integrare gran parte delle prestazioni di registratore audio e di videoregistratore viste sopra, oltre a quelle rese possibili dalla rete.

Ci sono – su CD oppure on-line – molti materiali didattici, sia per l'autoapprendimento sia di supporto ai corsi di lingua, come abbiamo visto in 4.1; ci focalizziamo in questo paragrafo piuttosto su alcune potenzialità della rete che ci paiono molto produttive per l'apprendimento e per il mantenimento linguistico.

##### a. *La posta elettronica*

Basta entrare in contatto con altri studenti, non necessariamente di madrelingua, della stessa lingua straniera che si sta affrontando

e scriversi periodicamente usando la lingua straniera come codice condiviso: in tal modo si passa dall'uso scolastico della lingua a quello realmente comunicativo; ma ci sono altri possibili usi della posta elettronica per sostenere l'acquisizione e il mantenimento di una lingua straniera:

- un'attività motivante e produttiva è *la creazione di una storia*, in cui ciascun membro del gruppo e-mail aggiunge un minicapitolo al giorno, costringendosi a leggere quel che hanno fatto gli altri e a scrivere il più chiaramente possibile; un tutor può intervenire con osservazioni o correzioni linguistiche o culturali, a mano a mano che si procede nella storia;
- un'attività stimolante perché viva, autentica, imprevedibile è il commento, la discussione in gruppo dei fatti del giorno, di una partita e così via: ciascuno riferisce il modo in cui l'evento è stato affrontato sulla stampa e nella televisione del proprio paese, o anche espone le sue idee, le sue opinioni sull'evento e su temi collegati.

##### b. *La metodologia «tandem»*

È un'espansione dell'uso della mail che abbiamo visto sopra e unisce in un progetto comune coppie di studenti, per esempio un tedesco che studia italiano e un italiano che studia tedesco: si scambiano esercizi, composizioni ecc., e si correggono vicendevolmente, ciascuno divenendo maestro dell'altro ed essendo costretto, a tal fine, a elaborare una consapevolezza metalinguistica.

Si sta diffondendo in questi anni anche la possibilità di un «teletandem», cioè l'uso non solo della mail ma anche della webcam e della telefonia di tipo skype: si recuperano in questo modo le dimensioni non verbali della comunicazione, i gesti, le espressioni, ma anche la viva voce, il parlato autentico. In questi casi di solito metà dell'interazione avviene nella lingua materna di uno e metà in quella dell'altro partecipante.

##### c. *Il supporto reciproco per ricerche di cultura, storia, letteratura ecc.*

In queste situazioni la lingua straniera diviene veicolo, strumento di lavoro, non è più usata fine a se stessa: serve per avere informa-

zioni che rifluiscono nel proprio lavoro individuale per un esame oppure nella normale attività di studio anche in altre discipline, non solo in lingua.

Un esempio tipico è quello dei programmi congiunti tra più scuole o università europee, in cui una fase dello studio (esperimenti di biologia, descrizioni dell'uso del territorio ecc.) viene svolta laboratorialmente da più gruppi residenti in paesi diversi ma che usano una lingua comune per scambiarsi progetti, metodi, risultati.

d. *Le chatroom e i weblog*

Sono ambienti virtuali in cui si discute su un argomento concordato, si fa conversazione scritta in maniera sincrona, con uno scambio in tempo reale: sono esperienze di uso della lingua, ma la presenza di un tutor può trasformarle anche in momenti di apprendimento linguistico. Il tutor può essere l'insegnante, ma qualunque persona che conosca bene la lingua straniera può essere coinvolta.

e. *I siti che includono il video*

Recentemente si sono diffusi anche i vlog, cioè *visual blog* costituiti da soli video, che si sono aggiunti a YouTube e altri siti simili in cui si possono reperire testi autentici in lingua straniera, accompagnati dalla dimensione video, con tutto il suo portato culturale, soprattutto di cultura non-ufficiale. Sono strumenti che possono essere usati come gli altri documenti autentici che abbiamo visto nei paragrafi precedenti.

Questa rassegna non esaurisce certo le potenzialità del computer e della rete, ma ci pare sufficiente a far cogliere la fondatezza dell'assunto che abbiamo posto all'inizio del paragrafo: limitare il contatto con la lingua e le attività di apprendimento ai soli materiali pensati per la didattica (su carta o su computer che essi siano) significa perdere grandi, piacevoli, efficaci strumenti di supporto e di integrazione sia nella fase di apprendimento sia, soprattutto, in quella di mantenimento e affinamento della propria competenza nella comunicazione in una lingua straniera.

## 5. Le attività di apprendimento linguistico

Le attività per l'apprendimento di una lingua straniera sono pienamente significative (cioè: hanno senso pieno, completo) solo se si sa perché vengono svolte, come agiscono sul nostro sistema di acquisizione, che meccanismi mettono in moto, su quali tipi di materiali vanno svolte: per tale motivo, questo capitolo operativo è solo il quinto di questa guida, ha piena utilità solo se si sono studiati i precedenti capitoli.

Vedremo qui le attività per l'acquisizione delle abilità, del lessico, della grammatica.

### 5.1 LE ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LINGUISTICHE

Abbiamo visto in 3.3 che le attività linguistiche sono di tre tipi:

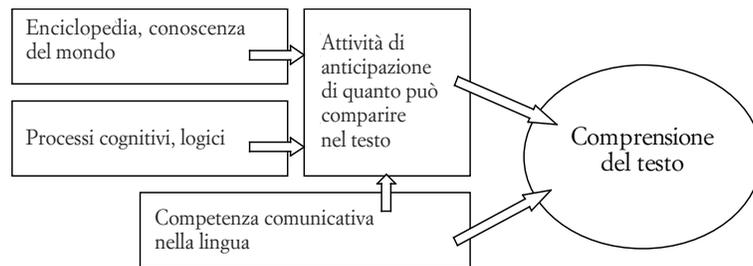
- a. *abilità primarie*: comprendere un testo orale («ascolto») e scritto («lettura»), produrre testi orali («monologo») e scritti («scrivere»); sostanzialmente questo gruppo di abilità rimanda a due meccanismi di base: la comprensione, da un lato, e la progettazione ed esecuzione di testi, dall'altro, quindi tratteremo questi due meccanismi piuttosto che le singole abilità;
- b. *abilità integrata*: dialogare, cioè interagire oralmente (anche se le chat e le sequenze di mail possono essere viste come realizzazioni scritte del dialogo): il dialogo non è una semplice giustapposizione sequenziale di fasi di ascolto e parlato, ma si

- tratta piuttosto della costruzione comune di un testo dialogico;
- c. *abilità manipolative*, in cui si manipolano dei testi trasformandoli in testi nuovi; si può lavorare sulla dimensione linguistica (per esempio l'interpretariato e la traduzione), sulla modalità in cui si possono realizzare i testi (per esempio il dettato trasforma in testo orale un testo scritto), sulla struttura del testo stesso (come in un riassunto, una parafrasi, la raccolta di appunti).

Vedremo questi tre gruppi di abilità linguistiche nei tre paragrafi che seguono.

### 5.1.1 Ascolto e lettura in lingua straniera

La comprensione (orale, scritta, audiovisiva), processo senza il quale non c'è apprendimento, come ricorderemo in maniera più estesa alla fine del paragrafo, si basa essenzialmente su questo schema:



Vediamo i singoli componenti del processo di comprensione orale e scritta che abbiamo inserito nel diagramma.

#### a. *Enciclopedia*

È il termine con cui si indica la conoscenza del mondo condivisa tra i parlanti; tale conoscenza è articolata in

- *copioni di comportamento* tipici di molte situazioni: due persone che si incontrano in un bar si salutano, si offrono qualcosa, che viene accettato o rifiutato, si ringraziano, ordinano, pagano, si congedano: è un «copione» noto e prevedibile;

- *campi semantici* prevedibili, che racchiudono le possibili varianti su un tema (in un bar si possono bere bevande calde, fresche, alcolici; tra le bevande calde ci sono il caffè, il tè, la cioccolata ecc.; il caffè può essere lungo, ristretto, macchiato ecc.; il caffè macchiato può essere con schiuma o senza, con latte freddo, tiepido o caldo) o che creano delle relazioni prevedibili (se si parla di quel che ha fatto un cane, possiamo prevedere che l'azione rientri nella gamma «abbaiare, ringhiare», «mordere, assalire», «leccare la mano, festeggiare» e poco altro).

Sulla base delle nostre conoscenze del mondo, che abbiamo richiamato usando spesso l'aggettivo «prevedibile», riusciamo a prevedere quel che può essere detto e quindi a capire, talvolta, perfino messaggi fortemente disturbati, come quando in una stazione ci basta cogliere qualche sillaba per capire che il treno in arrivo è quello di cui siamo in attesa.

#### b. *Processi cognitivi*

Ci riferiamo a strutture concettuali come per esempio le relazioni «se... allora», i rapporti causa/effetto, prima/durante/dopo e così via; spesso in un testo ci sono anche degli indicatori detti metacomunicativi come per esempio «prima di iniziare..., anzitutto..., in secondo luogo..., inoltre..., in conclusione...». In tutti questi casi le relazioni logiche, strutturali ci consentono di elaborare delle ipotesi su quel che può venir detto o scritto subito dopo.

Molte lingue hanno anche una forte ridondanza linguistica: la sola presenza dell'articolo «le» in italiano permette di prevedere (quindi di limitare la comprensione alla verifica della propria ipotesi) che le parole che seguiranno saranno femminili e plurali; allo stesso modo l'avverbio «ieri» consente di prevedere un verbo al passato, e la sequenza «ieri, mentre...» fa prevedere un passato imperfetto («mentre facevo la doccia...») seguito da un passato perfetto, che indica un momento preciso («... è andata via la luce»).

Sono tutte strutture cognitive che consentono di prevedere quel che può essere detto in un testo, consentendo quindi di attivare la *expectancy grammar*, che vedremo sotto.

c. *Competenza comunicativa nella lingua del testo*

Come abbiamo visto in 3.3, essa include varie componenti, tra cui la conoscenza della lingua in cui è realizzato il testo da comprendere: il problema è che la competenza nella lingua straniera è ancora parziale: è proprio la comprensione dell'input che ci consente di acquisire la lingua.

d. *Expectancy grammar, la grammatica che ci consente di prevedere il contenuto di un testo*

Sulla base del contesto, della nostra conoscenza di quel che può accadere in una situazione, di quel po' che conosciamo della lingua straniera e dei suoi meccanismi di legami interni, chi ascolta o legge un testo cerca di anticipare quel che può comparire in quelle frasi: ciò significa che la comprensione non è direttamente dipendente da quanto enunciato dal testo, ma si basa (fortemente, in molti casi, soprattutto quando si sa poco la lingua straniera) sulla verifica delle ipotesi che sono state fatte.

È stato detto che comprendere è un «indovinello psicolinguistico»: si riesce a risolverlo più facilmente, soprattutto in una lingua non pienamente conosciuta, se si prevedono gli elementi che possono avere un ruolo nell'indovinello, cioè se ci si basa sui meccanismi di previsione, di anticipazione, piuttosto che solo sull'enunciato linguistico.

Per sviluppare le strategie di comprensione, e in particolare l'*expectancy grammar* e il percorso *globalità* → *analisi* (che abbiamo visto trattando del funzionamento del cervello in 2.1), disponiamo di due gruppi di attività, il completamento di testi mutilati e la ricomposizione di testi frantumati. Sono tecniche che si trovano nei manuali e vengono usate in molti corsi, ma che ciascuno, se si sente debole sul piano delle strategie di comprensione, può predisporre anche in italiano e somministrare a se stesso, per sviluppare l'abilità di comprensione in quanto tale, e conseguentemente quella di comprensione in una lingua straniera.

Per la prima categoria, il *completamento di testi mutilati* (chiamato *cloze* in molti manuali ed eserciziari), il principio è estremamente

semplice: si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti, e lo studente deve sforzarsi di ricreare il testo originario o quanto meno un testo dotato di significato. In tal modo lo studente si abitua a non fermarsi davanti alle singole parole che non conosce, con conseguente ricorso al dizionario: deve sforzarsi di intuire una parola che può andare in quel contesto – parola che può essere quella originale, ma anche un sinonimo (una seconda parola che ha lo stesso significato della prima: «casa/abitazione») o un iperonimo (parola che ha un significato «superiore», che include quella originale: «animale» è iperonimo di «gatto»). Il meccanismo di soluzione di questi «indovinelli psicolinguistici» è semplice: solo considerando il testo nel suo complesso, infatti, si può intuire quali parole o espressioni o spezzoni mancano e quindi ipotizzarli, prevederli.

La principale forma della procedura cloze consiste, nei manuali, nella richiesta di inserire le parole mancanti in un testo: si prende un testo, per esempio ..... fotocopia di una colonna di giornale, ..... un racconto ecc., e lasciando integre le ..... iniziali, per consentire una prima contestualizzazione, ..... cancella ogni settima parola, come è ..... fatto nelle righe che il lettore ..... leggendo in questo preciso momento. Quando si confronta il testo ricostruito con l'originale («si prende un testo, per esempio *una/la* fotocopia di una colonna di giornale, *o/oppure* un racconto ecc., e lasciando integre le *parole/righe/parti/sezioni* iniziali, per consentire una prima contestualizzazione, *si* cancella ogni settima parola, come è *stato* fatto nelle righe che il lettore *sta* leggendo in questo preciso momento») l'importante è aver capito quel che dice il contesto e inserire le parole che non lo falsificano: dove ci sono discrepanze rispetto al testo originale o al cloze completato da compagni di studio, se si tratta di una semplice scelta di un sinonimo oppure si è messa la parola italiana al posto di quella straniera che si ignora non importa: si è capito quale concetto andava in quel luogo, quindi si è capito il testo; se si è sbagliato non è un problema, purché si cerchi di ricostruire il percorso mentale che ha portato allo sbaglio.

Si possono avere diverse varianti di questa tecnica – varianti che

ciascuno può facilmente produrre per esercitarsi o per mantenere viva la lingua. Partendo dalla fotocopia di un testo in lingua straniera si possono creare:

- *cloze «a crescere»*, in cui si inizia cancellando con un grosso pennarello nero ogni settima parola, per poi cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola;
- per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire dei *cloze orali* inserendo una pausa e cercando di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata;
- *cloze* realizzati piegando il lato della fotocopia: si fa scomparire un centimetro o due del testo, a sinistra o a destra: per correggere la propria esecuzione basterà riaprire la fotocopia e verificare se le proprie ipotesi sono giuste;
- si può incollare una strisciolina di carta o un nastro adesivo-rimovibile bianco di traverso sul testo, creando quindi un vuoto casuale che va riempito: per correggere, basterà rimuovere la striscia e verificare l'originale.

Si tratta di attività che uno studente può non solo predisporre facilmente per se stesso, come abbiamo detto, ma che sono piacevoli, giocose, una sorta di sfida a se stessi, come nell'enigmistica (cfr. 2.2.4).

La seconda classe di tecniche che possono essere utilizzate per migliorare le proprie strategie di comprensione consiste nella *ricomposizione di testi frantumati*: si tratta di spezzare un testo (verbale o verbale + visuale), scompigliare le parti e poi tentare di ricomporlo, come in un puzzle – e come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, così per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione *globale* del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale (cfr. 3.1).

La ricomposizione può avvenire a vari livelli, a seconda della tipologia di testi che vengono frantumati e quindi di segmenti che lo studente deve accostare:

- *incastrato tra battute di un dialogo*: si parte da un dialogo scaricato dalla rete in un file di Word; può essere un dialogo dal sito del manuale di lingua, un'intervista in un giornale on-line, il copione di un film ecc.; si spostano le battute di uno dei personaggi, incollandole in ordine casuale in basso; alla fine quindi si hanno le battute del personaggio A in sequenza e quelle di B in ordine casuale. A questo punto si deve ricostruire il dialogo, e si può farlo solo basandosi sia sulla visione globale della dinamica situazionale, sia sulla funzione delle singole battute; ancora una volta, come in tutti questi casi, viene accentuata la sequenza globalità → analisi → sintesi, viene reso impossibile il fermarsi sulla singola parola che non si conosce, si è costretti a procedere per ipotesi e verifiche;
- *incastrato tra paragrafi*: ha lo stesso meccanismo visto sopra, ma applicato ai paragrafi di un testo anziché alle battute di un dialogo; oltre che con materiale on-line, si può procedere in maniera semplice prendendo una colonna di giornale, tagliando i vari periodi, mescolando i frammenti sul tavolo per poi lavorare a ricomporre l'articolo;
- *incastrato tra le parole di una frase*: è una variante di estrema utilità, ma che ha poco successo perché viene ritenuta infantile – eppure è utilissima: si tratta di rimettere in ordine le parole di una frase. Rispetto alle altre due varianti viste sopra, qui è necessaria la collaborazione con un compagno: ciascuno copia su un foglio alcune frasi dal manuale o da un altro testo in lingua straniera e le scrive scompigliando le parole, poi passa il foglio al compagno che «giocherà» a rimettere ordine quando avrà tempo e voglia, anche in treno o al bar. Questa tecnica può sembrare infantile, un gioco per bambini delle elementari, se manca la fase conclusiva: analizzare quale è stata la parola chiave, quella che ha attivato i meccanismi di previsione che hanno consentito di fare un'ipotesi sulla sequenza della frase. È importante infatti

acquisire l'abitudine di cercare sempre in una frase una parola chiave che ci apra il significato globale dell'enunciato, per poi procedere analiticamente a rimettere a posto i vari tasselli.

In entrambe queste famiglie di tecniche si applica al massimo il meccanismo *globalità* → *analisi* → *sintesi* descritto in 3.1, sviluppando quindi il meccanismo profondo della comprensione.

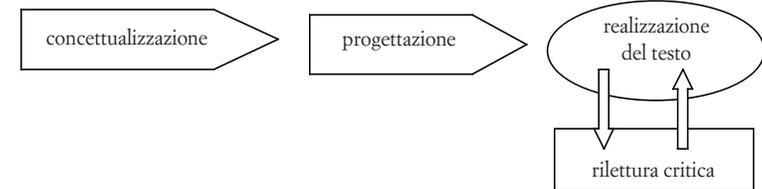
Lo studente che si renda conto di avere qualche difficoltà in generale nella comprensione può svolgere queste attività anche su testi in italiano, presi da giornali, scaricati dalla rete, fotocopiati da libri. In particolare, lavorando in lingua straniera, sono attività che tolgono il «vizio» di ricorrere immediatamente al dizionario, di cercare la soluzione senza uno sforzo mentale ma limitandosi allo sforzo fisico di girare le pagine del dizionario: quando si dovrà poi comunicare in tempo reale in lingua straniera, non ci sarà tempo di consultare il dizionario.

Abbiamo dedicato molta attenzione, qui e nella sezione sui materiali di cultura e quelli non specificamente pensati per la didattica (cfr. 4.3), perché la comprensione è il cardine per l'acquisizione di una lingua (materna, seconda, straniera, classica), come lo è di tutte le altre conoscenze: si può imparare solo quello che è stato prima compreso. Il nostro problema è dato dal fatto che le altre aree di conoscenza, dalla geografia nella scuola al basket in palestra al modo di usare Excel, si imparano comprendendo testi in italiano, lo studio delle lingue straniere parte da testi in lingua straniera: il punto di partenza è insieme oggetto da imparare e strumento per imparare. Molte persone temono e ritengono difficile la fase della produzione, del dialogo – ma è un timore legato a ragioni psicologiche e relazionali: paura di fare brutta figura, di perdere la faccia, di non sentirsi all'altezza del compito ecc. – ma nel processo di apprendimento di una lingua straniera la produzione è secondaria: se una persona sa la lingua ma ha difficoltà a parlarla, nel momento del bisogno o del piacere di parlare questa abilità emergerà; ma la comprensione non si improvvisa, non arriva come dono dal cielo: la comprensione va curata, indipendentemente dal poco tempo

che si può dedicarle nelle tre-quattro ore settimanali di un corso di lingua; e va curata per tutta la vita, per continuare a mantenere viva la competenza in lingua straniera: esercizi cloze, attività di incastro, ascolto di canzoni (con successiva lettura del testo e, perché no, sua traduzione ritmica in italiano), visione di spettacoli televisivi, pubblicità, film, lettura di racconti, giornali, romanzi. Sono attività in cui ci si rende conto da soli di quanto la mente impari a comprendere: le prime pagine di un libro, la prima mezz'ora di un film sono difficili, poi a mano a mano che si procede e si attiva sempre più l'*expectancy grammar* la comprensione diventa più facile, e il nostro LAD, il nostro meccanismo di acquisizione linguistica (cfr. 2.2), acquisisce lingua senza che neppure ne siamo consapevoli.

### 5.1.2 Monologo e scrittura in lingua straniera

La produzione orale (per esempio la preparazione e la realizzazione di un «monologo» per un'interrogazione o un esame, la discussione di una tesi, la presentazione di un progetto ecc.) e la produzione scritta (i vari tipi di composizione, di relazione, di tesi ecc.) si dipanano secondo un percorso abbastanza lineare:

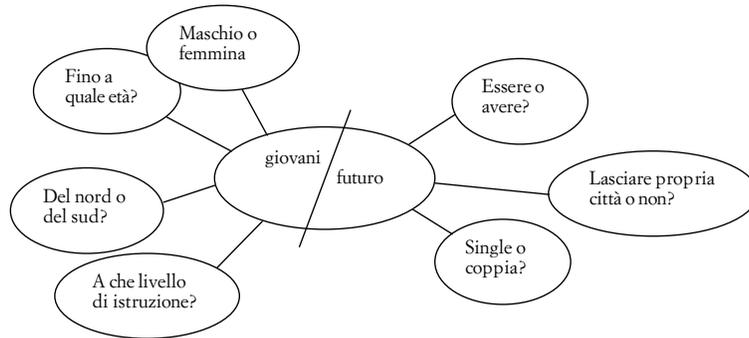


Vediamo separatamente come funzionano queste fasi, in modo da diventare consapevoli di quel che si fa quando si deve produrre un testo in lingua (non solo straniera, ma anche in italiano: i meccanismi, le strategie che stiamo descrivendo in questo capitolo valgono spesso per tutti i tipi di lingua – materna, seconda, straniera, classica).

#### a. Concettualizzazione

In questa fase si reperiscono le idee; si può procedere individual-

mente o in gruppo attraverso tecniche come il diagramma a ragno oppure il *brainstorming*. Nel primo caso, il diagramma a ragno o *spidergram*, come quello che si vede nell'esempio di una composizione su «I giovani di fronte al futuro».



Si scrive la parola chiave (o le due parole, come in questo caso) in un cerchio al centro di un foglio: il cerchio costituisce il «corpo» del ragno dal quale si distaccano le varie «zampe», cioè altre parole o frasi unite alla prima con una linea. Queste parole-zampa emergono per associazione di idee (governata dall'emisfero destro del cervello) oppure per conseguenza logica (opera dell'emisfero sinistro); ogni parola nuova può proseguire in un'ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione; una volta effettuato il diagramma, si cercano sul dizionario le parole che si sono inserite in italiano perché sconosciute in lingua straniera. Anche in questo caso, come nella comprensione, *il ricorso al dizionario è rinviato nel tempo*, per evitare che la pausa faccia perdere il filo del discorso.

Il secondo processo di reperimento di idee è il *brainstorming*, una vera e propria «tempesta nella mente» in cui, senza riflettere trop-

po e lasciando libera l'attività associativa, si buttano giù appunti, spezzoni di idee ecc. Ovviamente, un *brainstorming* di gruppo dà risultati di gran lunga superiori a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative di altre menti. La concettualizzazione libera è fondamentale per non restare prigionieri della seconda fase della progettazione dei testi, che nella tradizione è invece l'unica prima della stesura.

b. *Progettazione del testo*

A questo punto si trasformano le idee, le associazioni, le metafore emerse nella prima fase in una scaletta, in un *flowchart*, in una struttura concettuale che fornirà al testo il filo del discorso (il termine tecnico è «coerenza» testuale).

Se nella prima fase, quella di concettualizzazione, ha dominato la prospettiva associativa, anarchica, durante la progettazione si è nel momento della strutturazione analitica. Ancora una volta, come si vede, si segue il percorso neurolinguistico che muove dalla *globalità* per proseguire con l'*analisi* e approdare alla *sintesi* conclusiva, cioè la stesura (cfr. 3.1).

c. *Realizzazione (provvisoria e definitiva) del testo*

È la fase conclusiva in cui si produce un testo orale (monologo libero o su traccia) o si procede alla stesura del testo scritto (composizione, relazione, saggio).

È in questa fase che emergono le carenze lessicali e grammaticali, i problemi di struttura testuale e sintattica:

- nell'orale, l'unica soluzione sta nella semplificazione delle frasi e nel pesante ricorso a perifrasi per le parole che non si conoscono; l'italiano è una lingua in cui spesso molte frasi secondarie si inseriscono nella frase principale, in cui tendiamo ad avere strutture complesse di subordinazione: riportare questa struttura di pensiero in lingua straniera complica molto le cose perché richiede connettori, pronomi, modi verbali che non sempre sono frequenti; un esempio può essere chiaro:

*Cesare, avendo capito che a Roma Pompeo stava giocando sporco, visto che non gli faceva più avere informazioni e rinforzi, e sapendo che il Senato poteva preferirgli un politico rozzo come Pompeo, dopo aver consultato i suoi fedelissimi decise di attraversare con le legioni, sebbene fosse proibito, il Rubicone. Pompeo non faceva più avere informazioni e rinforzi a Cesare, e questi capì che Pompeo stava giocando sporco a Roma. Cesare sapeva anche che il Senato poteva preferirgli un politico rozzo come Pompeo. Allora si consultò con i suoi fedelissimi e decise di attraversare il Rubicone con le sue legioni, anche se questo era proibito.*

- nella scrittura, oltre alla semplificazione strutturale vista per l'orale, la procedura migliore è quella di non interrompere il filo del discorso per andare a cercare parole sul dizionario o informazioni su una grammatica di riferimento: si lasciano dei vuoti o si inseriscono delle parole in italiano e si procederà poi, in sede di revisione, alla loro integrazione in lingua straniera. La procedura peggiore è quella di tradurre dall'italiano, scritto o mentale che sia.

Nel diagramma si vede che dall'ovale della realizzazione del testo parte una fase di rilettura critica.

Nell'oralità, la rilettura è ovviamente impossibile, ma il riascolto della registrazione del proprio monologo come «prova generale» prima della realizzazione ufficiale può essere molto utile (cfr. 4.3.1). La rilettura è invece naturale nei testi scritti, ma essa comporta un rischio: se si è lavorato a lungo alla progettazione e stesura di un testo, lo si conosce quasi a memoria: per evitare che la memorizzazione impedisca di vedere gli errori, le rigidità, le goffaggini, conviene lasciar passare un certo tempo tra stesura e rilettura; in secondo luogo, conviene rileggere in due tempi dedicando dapprima attenzione alle strutture sintattiche (ogni frase ha tutti i componenti necessari? sono concordati? sono introdotti dalle preposizioni giuste?) e poi focalizzando gli aspetti morfologici (il passato del verbo *x* è regolare? Il plurale di questa parola si forma così o no?).

Il lavoro a piccoli gruppi con un computer può aiutare moltissimo a migliorare le proprie performance allo scritto: uno studente siede alla tastiera, due a lato, insieme si reperiscono idee e poi si crea la scaletta (che su computer è comoda da modificare, integrare, spostare ecc.); poi si comincia a espandere ogni punto della scaletta: le frasi vengono concordate, spesso una parola ignorata da due studenti è nota al terzo, un errore che sfugge a uno non sfugge agli altri e così via.

### 5.1.3 Dialogare in lingua straniera

Nel mondo contemporaneo l'abilità di interazione orale, cioè il saper dialogare, è quella più rilevante, insieme alla lettura, nell'uso di una lingua straniera: è su questa abilità che fa perno, nelle sue varie accezioni, l'approccio comunicativo all'apprendimento delle lingue. Questa abilità è anche la più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare perché integra in tempo reale le abilità di comprensione e di produzione orale, ma anche la dimensione strategica, quella che ci consente di perseguire attraverso la lingua degli scopi pragmatici – sapere che ore sono, come esempio di scopo minimale, oppure convincere qualcuno a venire a cena con noi in riva al mare, come esempio di scopo più complesso.

Per dialogare è necessario:

- a. *conoscere i «copioni situazionali»* di cui abbiamo parlato nel paragrafo 5.1.1, cioè delle sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti comunicativi legate ad alcuni contesti (al bar, in stazione ecc.), ad alcuni momenti con routine come le presentazioni, i saluti, i congedi e così via, ad alcuni scopi pragmatici (si pensi alla contrattazione, a un corteggiamento ecc.); questo primo fattore dell'interazione fa parte di quella che abbiamo chiamato «enciclopedia», la conoscenza del mondo; nelle lingue straniere i problemi possono arrivare da copioni situazionali con regole culturali differenti (cfr. 3.5);
- b. *saper definire il proprio ruolo all'interno della situazione* sociale in cui avviene il dialogo (registro formale o informale, ruolo comunicativo di leader o gregario ecc.); anche questa com-

petenza fa parte della conoscenza generale delle regole della comunicazione linguistica, quindi è valida in lingua materna come in lingua straniera – ma in questo secondo caso bisogna prestare molta attenzione a informarsi sui concetti di gerarchia, di status, di rispetto nella cultura straniera (cfr. 3.4 e 3.5);

- c. *avere chiari gli scopi* dell'interazione, del dialogo, e prepararsi a perseguire tali scopi compiendo atti comunicativi: è la competenza strategica che tende a organizzare il discorso in modo da raggiungere i fini pragmatici; anche questa competenza è indipendente dal fatto che gli esiti vengano perseguiti in italiano o in un'altra lingua, ma anche in questo caso ci sono dei problemi legati alla diversa accettabilità delle mosse comunicative – attaccare, scusarsi, interrompere, cambiare discorso ecc.: quindi ancora una volta il problema non è linguistico quanto interculturale (cfr. 3.5);
- d. cercare di *interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori* per vedere se esiste un punto d'accordo, di mutua soddisfazione, in cui entrambi raggiungono i propri scopi; l'interpretazione può talvolta essere resa difficile da convenzioni culturali proprie del mondo culturale con cui si interagisce (cfr. 3.5);
- e. negoziare i significati generali e quelli di singole parole chiave quando questi non sono chiari.

Anzitutto notiamo come ogni voce, tranne il punto «e», si chiuda con un'indicazione precisa: nell'interazione orale i principali problemi non sono grammaticali e anche quelli lessicali si risolvono: *i pericoli subdoli e potenzialmente mortali sono quelli interculturali*, legati al modo in cui i nostri atti e le nostre parole possono essere percepiti e interpretati, indipendentemente dalla qualità linguistica delle nostre battute: per questo abbiamo rimandato sempre al punto 3.5, dove abbiamo dato le basi per una riflessione sulla comunicazione interculturale.

In secondo luogo dobbiamo considerare il fatto che tutto quel che abbiamo elencato sopra avviene in tempi brevissimi in un processo di comunicazione in cui la lingua è solo uno degli strumenti, ma dove hanno un forte ruolo anche i linguaggi non verbali e si agisce sullo sfondo di valori culturali spesso inconsapevoli.

Dialogare è quindi indubbiamente un'abilità complessa, ma molte delle sue componenti, come abbiamo visto, sono indipendenti dal fatto che la comunicazione avvenga in lingua materna o straniera. Per sviluppare l'abilità di dialogo in lingua straniera esistono varie tecniche basate sulla simulazione, che tuttavia possono portare alcune persone a privilegiare la volontà di non far brutta figura con i compagni o a restare preda della paura di mettersi in gioco, anziché focalizzare lo sforzo sull'acquisizione della lingua, che procede necessariamente e inevitabilmente per tentativi ed errori, e nuovi tentativi e nuovi errori e così via: non si è parlanti nativi della lingua straniera, non lo si sarà mai per quanto lo si desidera e ci si sforzi. D'altronde, senza attività di simulazione, cioè di dialogo in una situazione protetta, sarà difficile riuscire poi a dialogare nelle situazioni reali.

Le attività di simulazione che possono essere proposte dall'insegnante e che vedremo in ordine crescente di autonomia lasciata ai partecipanti sono:

- a. *drammatizzazione*: si recita, leggendolo oppure a memoria, un testo dialogico predisposto dal manuale, dall'insegnante, dalla classe stessa, oppure preso da un copione teatrale o da una scena di un film (in quest'ultimo caso si trascrive il copione basandosi sui sottotitoli). Lo scopo è quello di fissare, di automatizzare le espressioni che realizzano i principali atti comunicativi, quindi siamo alla propedeusi dell'interazione vera e propria. Il vantaggio di questa attività è che mentre si parla non si deve pensare ai contenuti, ma solo all'uso fluente e naturale della lingua; la memorizzazione di lessico e forme routinarie (saluti, scuse ecc.) è molto alta con la drammatizzazione – così come è alta la resistenza di adolescenti e giovani a mettersi in gioco; sorprendentemente, gli studenti adulti, anche se hanno ruoli sociali più fortemente definiti, o forse proprio per questo, accettano più di buon grado la drammatizzazione;
- b. *dialogo aperto*: l'insegnante, un compagno o un cd didattico dicono le battute di un personaggio in un dialogo lasciando lo spazio perché un altro studente dica le battute dell'altro perso-

naggio, senza però avere un copione. È un'attività molto difficile se svolta oralmente senza una preparazione, quindi conviene esplorare prima la situazione, il suo lessico caratterizzante, i possibili copioni di comportamento che possono essere richiesti;

- c. *role-taking*, *role-making*, *roleplay* sono attività simili come natura ma differenziate in termini di autonomia concessa ai partecipanti:
- il *role-taking* è una simulazione molto guidata e si basa su una scheda o un esercizio del manuale che indicano gli scopi di ogni battuta (A: «entri in drogheria; saluta il commesso»; B: «rispondi al saluto»; A: «chiedi se hanno del pane»; B: «rispondi che...» ecc.);
  - nel *role-making* la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa, visto che la scheda o l'esercizio del manuale indicano solo la situazione e gli scopi di ogni dialogante («sei il cliente: vai in una panetteria e compra pane e biscotti»; «sei il commesso, dai al cliente quel che desidera e ricordagli altre cose che può aver dimenticato»);
  - nel *roleplay* si dà la situazione («una panetteria: tu sei il commesso, sei insistente e persuasivo; tu sei il cliente, sei refrattario a chi ti sommerge di suggerimenti») e i partecipanti sono liberi di impostare qualsiasi dialogo (non solo acquisto di pane per esempio, ma anche domande sulla salute dei bambini, commenti sul fatto che il pianeta si sta riscaldando ecc.);
- d. *telefonata*: è diversa (e più difficile) di un *roleplay* in quanto non si ha contatto visivo tra gli allievi, per cui non è possibile ricorrere a gesti, suggerimenti, indicazioni visive, espressioni del viso, e così via: tutto deve essere verbalizzato; per realizzarla basta mettersi schiena a schiena con il compagno.

In tutti questi tipi di simulazione la videoregistrazione e la successiva analisi delle strategie deboli, delle difficoltà non evitate ecc., è la chiave di volta per maturare nell'abilità di interazione: durante i dialoghi simulati si acquisisce spontaneamente, ma durante un'analisi della videoregistrazione acquisizione spontanea e apprendimento razionale funzionano insieme, con risultati netta-

mente superiori. Rimane il problema del filtro affettivo, dell'imbarazzo relazionale – ma lo studio di una lingua straniera, viva, porta inevitabilmente, necessariamente a correre rischi relazionali, proprio perché ha scopi relazionali.

#### 5.1.4 Dettato, stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione scritta

Queste abilità – fondamentali soprattutto per l'attività di studio – non vengono di solito sviluppate in lingua straniera ma in italiano; la lingua straniera può dare un contributo allo sviluppo cognitivo in queste abilità, ma può anche trarre da esse dei vantaggi comunicativi non indifferenti: *riassumendo*, per esempio, si impara a concentrare l'informazione e ciò è utile quando si deve parlare in una lingua straniera in cui creare testi lunghi è difficile; *parafrasare* consente di «aggirare» gli ostacoli, di dire con l'espressione «B» ciò che non siamo capaci di dire con l'espressione «A»; *tradurre* significa imparare a ri-concettualizzare, evitando la trappola della trasposizione parola per parola.

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

##### a. Dettato

Il dettato non è una tecnica di comprensione (in spagnolo si possono scrivere correttamente anche parole non comprese, in francese o inglese si può sbagliare la grafia di parole ben comprese...) bensì di trasformazione di un testo orale in un testo scritto.

Affinché il dettato produca acquisizione è necessario che non crei

ansia per evitare che insorga il filtro affettivo (cfr. 2.4): l'autocorrezione è dunque la modalità migliore.

L'autodettato è utile ai fini del recupero, se i risultati non sono soddisfacenti, e soprattutto ai fini del mantenimento linguistico: usando il CD che contiene i testi ascoltati in classe, guardando un DVD (che poi consente la correzione se si inserisce l'opzione *transcript*), ascoltando una canzone è possibile introdurre una pausa dopo ogni battuta, poi si riscrive il testo appena ascoltato e alla fine lo si confronta con l'originale, analizzando in tal modo la propria competenza e riflettendo su quanto non risulta chiaro.

Quindi, più che a fissare l'ortografia, come spesso si crede, il dettato è funzionale nel far emergere dei punti critici della propria competenza in generale, e ottiene questo risultato proprio perché trasforma un testo orale, dove la comprensione è rapida e globale, in una trascrizione, attività necessariamente analitica.

#### b. *Stesura di appunti*

Si tratta di una forma molto personalizzata di riassunto, basata su un testo orale (una conferenza, una lezione, delle istruzioni) o scritto (un articolo, un libro, un manuale ecc.).

Raccolti gli appunti, si lascia passare qualche giorno e poi, partendo dagli appunti, si cerca di ricostruire il contenuto del testo originale: l'autovalutazione è immediata. Perché parlarne in una guida all'apprendimento delle lingue straniere? Per due ragioni:

- raccogliere appunti nella stessa lingua del testo originale che stiamo leggendo o ascoltando – soprattutto nel caso dell'ascolto – è molto più semplice che stenderli in italiano, cosa che implica un processo di traduzione che richiede tempo e attenzione, sottraendolo alla comprensione ed elaborazione concettuale del testo di partenza;
- se lo scopo degli appunti è quello di parlare o scrivere poi di quell'argomento in lingua straniera, per esempio in un esame, una relazione, una tesi, e così via, stendere gli appunti in italiano non solo è un'operazione che rende più difficile la comprensione, ma che rende più difficile anche la produzione successiva in lingua straniera.

#### c. *Riassunto*

Dato un testo (orale o scritto) di partenza, si deve produrre un altro testo (orale o scritto) che ne riprenda i nuclei informativi essenziali e li disponga secondo una sequenza che può essere temporale, causale ecc. Il riassunto può essere di dimensione libera o prefissata. Questa tecnica richiede quattro fasi di lavoro:

- la comprensione dei nuclei informativi,
- la loro gerarchizzazione, con l'eliminazione delle informazioni accessorie o ridondanti,
- l'individuazione della sequenza temporale,
- la stesura di un testo.

La serie di operazioni che abbiamo sommariamente descritto spiega per quale ragione il riassunto sia da considerare una delle abilità più complesse e, quindi, adatte a distogliere l'attenzione dagli aspetti meramente formali della lingua straniera – e quando ci si concentra sui contenuti, l'acquisizione spontanea è maggiore di quando si bada alla forma.

L'abitudine al riassumere, che significa produrre testi semplici, in sequenza temporale, senza discorsi diretti, è anche utile per facilitare la produzione in monologo o per iscritto, per le ragioni che abbiamo esposto in 5.1.2 al punto «c»: produrre in lingua straniera un testo semplice e lineare è più facile che produrne uno complesso – verità lapalissiana, che viene puntualmente contraddetta nell'esperienza di tutte le interrogazioni, gli esami, i report in inglese ecc.

#### d. *Parafrasi*

La parafrasi si realizza producendo un testo in prosa che ha lo stesso significato del testo di partenza e ha una struttura parallela all'originale, da cui si differenzia sul piano lessicale e morfosintattico, soprattutto a causa dell'eliminazione del discorso diretto.

L'attività di parafrasi, che richiede una competenza almeno intermedia nella lingua straniera, insegna a *parafrasare il proprio pensiero anziché tradurlo in lingua straniera*, e permette di creare *perifrasi per le parole che non si conoscono* sopperendo in qualche modo alla carenza lessicale tipica di chi usa una lingua straniera: è quindi solo

in apparenza un'attività tipicamente scolastica, mentre in realtà ha una valenza strumentale eccezionale per chi usa la lingua straniera per comunicare. La parafrasi, fatta anche autonomamente, aiuta a recuperare padronanza nel momento in cui si stenta a mantenere il ritmo, ed è ottima per il mantenimento linguistico.

e. *Traduzione scritta*

Dato un testo in lingua straniera, si deve produrre un testo *equivalente* in italiano, con l'ausilio di dizionari e altri materiali d'appoggio. L'aggettivo *equivalente* è la chiave: deve avere lo stesso valore, produrre gli stessi effetti nel lettore, non deve essere semplicemente una trasposizione meccanica, frase per frase se non parola per parola: l'unità minima della traduzione è il periodo, il blocco di dialogo, l'intera descrizione di un luogo o di un evento, non la singola frase o addirittura la singola parola.

Il grande contributo di questa attività è la riflessione lessicale e sociolinguistica, che è migliore se viene condotta in coppie o in piccoli gruppi di studenti che mettono in comune le loro sensibilità e competenze. Mentre dialogando l'importante è veicolare il significato, nella traduzione l'attenzione si sposta alla connotazione delle parole straniere, scoprendo spesso che in italiano mancano le parole equivalenti a quelle della lingua straniera: per esempio, quale parola italiana può rendere il *saudade* portoghese, la *grandeur* francese, la *bonra* ispanoamericana, lo *spleen* inglese?

La traduzione di frasi isolate non ha senso alcuno, mentre la traduzione di testi (letterari, dialoghi da DVD, canzoni, articoli ecc.) è una delle sfide più interessanti per chi studia una lingua, e vi torneremo diffusamente in 8.2.

In tutti questi casi abbiamo accennato alla possibilità di lavorare in ambiente extrascolastico, in piccoli gruppi, da soli, a casa, sia durante un corso sia in un progetto di mantenimento della competenza acquisita in corsi ormai finiti: il punto critico è quello della rilettura dei riassunti, delle parafrasi, delle traduzioni. La soluzione è nella metodologia tandem, che abbiamo descritto in 4.3.3, cioè nell'accordo tra l'italiano che studia spagnolo e uno spagnolo o

sudamericano che studia italiano: ci si scambia traduzioni, riassunti, composizioni ecc. e ce li si corregge a vicenda, sforzandosi anche di spiegare le ragioni della correzione – attività che aumenta la riflessione linguistica sulla propria lingua e sulla comparazione tra questa e la lingua straniera.

5.2 ATTIVITÀ PER LA SCOPERTA, LA FISSAZIONE E IL RIUTILIZZO DELLE «REGOLE»

Con il termine «regole» intendiamo, l'abbiamo ripetuto più volte ma insistiamo perché si tratta di un punto cardine, delle *regolarità* nei meccanismi di funzionamento della lingua, *non delle norme* da applicare come se fossero – per usare le parole di Jakobson – «giurisprudenza del linguaggio».

Le regole, nel loro complesso, costituiscono una «grammatica» – termine che non si riferisce solo alla morfologia e alla sintassi, ma anche alla fonologia («regole di pronuncia»), all'ortografia, alla formazione e modifica del lessico, alla testualità, alle varietà sociolinguistiche, all'uso pragmatico della lingua.

Uno dei temi cardinali riguarda il modo in cui conosciamo le regole: si tratta della dicotomia chomskyana tra *know/cognize*, che in glottodidattica diventa *acquisizione/apprendimento*, cioè competenza *d'uso/sull'uso* della lingua, implicita nel primo caso ed esplicita nel secondo. L'apprendimento della lingua, e quindi delle sue «regole», deve portare alla competenza *implicita*, all'*acquisizione*, all'*uso*; ma non si può trascurare il fatto che la conoscenza *esplicita* svolge un'importante funzione di controllore formale, di «monitor», e che agisce da punto d'appoggio per analizzare e interiorizzare il nuovo input. Recenti ricerche e sperimentazioni hanno dimostrato come una focalizzazione esplicita su alcuni elementi grammaticali possa farli emergere dalla massa di forme che compaiono nell'input e quindi possa facilitarne l'acquisizione.

Abbiamo visto in 2.2.1 il meccanismo di acquisizione linguistica, che richiamiamo qui brevemente prima di procedere alla presentazione di tecniche adatte all'interiorizzazione delle regole. Sebbene

con una certa semplificazione, avevamo detto che il processo di acquisizione si dipana attraverso cinque fasi:

- *individuazione*, sotto la guida dell'insegnante o attraverso l'osservazione autonoma, di una «regola»;
- *creazione di ipotesi* sul funzionamento di quel dato meccanismo;
- *verifica* dell'ipotesi per validarla o falsificarla;
- *fissazione* attraverso attività abbastanza ripetitive;
- *riflessione* esplicita, guidata dal docente e mirata alla creazione di una rappresentazione mentale e della sua eventuale «trasposizione» in uno schema grafico, una tabella ecc.

Vediamo ora alcune delle attività che lo studente può svolgere, autonomamente o sotto la guida del docente o con lo stimolo del materiale didattico, per riflettere sulla lingua che sta apprendendo.

a. *Riordino di insiemi caotici*

Le attività più produttive per la riflessione sono spesso basate sugli insiemi al cui interno si deve trovare una logica.

Come esempio ecco un compito semplicissimo su un insieme di parole inglesi: dividere le parole in due gruppi.

<i>tim</i>	<i>pine</i>	<i>cat</i>
<i>dote</i>		
	<i>cute</i>	<i>kate</i>
	<i>bede</i>	<i>pin</i>
<i>cut</i>	<i>time</i>	
<i>bed</i>		<i>dot</i>

Se si devono dividere le parole in due insiemi, è fatale che – anche se non si conoscono i significati di tutte le parole, in effetti in un caso la parola è inventata – il risultato sia

<i>tim</i>	<i>cat</i>	<i>cut</i>	<i>pin</i>	<i>bed</i>	<i>dot</i>
<i>time</i>	<i>kate</i>	<i>cute</i>	<i>pine</i>	<i>bede</i>	<i>dote</i>

e basterà la prima coppia, *tim/time*, a far «scoprire» una regola che aiuta a pronunciare l'inglese: in una sillaba in cui la vocale è chiusa

tra consonanti essa ha suono breve, come in *tim*, mentre una vocale a fine sillaba (*ti-me*) si allunga o si dittonga.

Sempre sulla logica degli insiemi si basa un'attività (spesso considerata infantile, mentre è potentissima in termini di riflessione) nota come «caccia all'intruso»: per esempio, si ha un insieme di passati remoti regolari «inquinato» da un passato irregolare, che va individuato.

Un'altra attività basata sugli insiemi è la *seriazione*, cioè il riordino di un insieme caotico in base a un parametro. Per esempio, si possono scrivere in ordine casuale delle nozioni di quantità e poi sforzarsi di riordinarle dalla minima alla massima in modo da ottenere una «serie», come per esempio questa:

*nessuno < solo uno < almeno uno < qualche < molti < la maggior parte < tutti*

Possiamo avere anche serie di frequenza (*sempre > spesso > raramente > mai*), di connotazione o di intensità di significato (*passabile < carino < bello < splendido < meraviglioso*), di intensità cromatica (*nero < blu < marrone < verde < rosso < giallo < rosa < bianco*) e così via. L'ultima serie, quella dei colori dal più scuro al più chiaro, è in parte arbitraria: ma ciò è positivo se si coglie l'occasione per discutere tra compagni, il che significa *riflettere* sul problema.

Sono attività che spesso i manuali propongono ma che gli studenti snobbano ritenendole giochetti infantili, mentre hanno una grande potenza nel costringere a riflettere sulla lingua; lo studente di livello abbastanza avanzato può fare queste attività da solo, senza bisogno del compito assegnato dal docente, e poi confrontarsi con altri nella metodologia tandem di cui abbiamo parlato in 4.3.3.

b. *Tecniche di fissazione*

Accanto alle attività insiemistiche, che aiutano a scoprire un problema o ad analizzarlo in profondità, abbiamo degli esercizi applicativi che, *in piccole dosi* per evitare la demotivazione, possono aiutare ad automatizzare alcune regole.

Gli esercizi più comuni di questo tipo sono:

- gli esercizi strutturali: l'insegnante o il computer dà la consegna, di solito con un esempio («volgi al passato; *today I feel good* → *yesterday I felt good*»), e poi dà una batteria di stimoli al presente cui lo studente deve far seguire la versione al passato, con un ritmo abbastanza rapido in modo da automatizzare meglio la sua risposta. Sono esercizi noiosi e stressanti, ma possono essere utili se svolti per tempi brevi, senza bisogno di ricorrere a tecnologie ma in gruppo, con semplicità, senza enfasi;
- esercizi scritti di manipolazione, di solito introdotti da consegne del tipo «volgi al...»: questi mirano ad *applicare* piuttosto che a *indurre una riflessione*, anche se non è da escludere una loro utilità purché siano eseguiti ragionando e non in maniera meramente meccanica.

Esercizi di questo tipo sono presenti in ogni manuale e sono la base degli eserciziari che possono essere usati come materiale di rinforzo, di recupero, secondo quanto abbiamo illustrato in 4.1.2.

### c. Attività per la pronuncia

La «pronuncia», cioè la realtà fonetica (i suoni) e fonologica (i suoni usati da una lingua, cioè i «fonemi») è spesso trascurata nei manuali di lingua straniera, dove ci si affida all'acquisizione spontanea di chi ascolta i CD e l'insegnante e si tralascia l'apprendimento razionale, la riflessione sui fonemi, soprattutto su quelli che hanno una realizzazione diversa da quella italiana o che, pur presenti in italiano, sono solo «suoni» diversi ma non «fonemi» diversi. Un esempio aiuta a comprendere questa sezione piuttosto tecnica.

In italiano abbiamo un fonema /n/ che si realizza in due suoni differenti:

- in «nino», «non», «anno» la /n/ si realizza appoggiando la punta della lingua sugli alveoli, laddove la gengiva si trasforma in palato;
- in «cinghia», «tango», «banca» la /n/ si realizza avvicinando il dorso della lingua al palato anteriore.

Come si vede, sono due suoni del tutto diversi, ma il fatto che in italiano non ci sia nessuna parola che si differenzia per queste due /n/ fa sì che noi italiani siamo diventati sordi a questa differenza e

che allo scritto usiamo un unico «grafema», un'unica lettera dell'alfabeto: «n». Questa sordità ci porta a grandi problemi in inglese:

- il suono di «nino», realizzato appoggiando la punta della lingua sugli alveoli, è la stessa /n/ di *sin*, *been*, *seen*, *ban* e così via;
- la /n/ di «cinghia», realizzata avvicinando il dorso della lingua al palato, è il fonema che troviamo in *sing*, *being*, *seeing*, *bang*.

Noi siamo sordi alla differenza, gli inglesi no, perché in inglese ci sono coppie di parole che si distinguono proprio per questa opposizione tra i due fonemi che noi sentiamo come /n/: *sin/sing*, *ban/bang*, *been/being*, *seen/seeing*. Lo stesso avviene per le coppie di fonemi brevi o lunghi (quelli di *it/eat*, *ship/sheep*) che in qualche modo rimandano alle due «i» che abbiamo in una parola come «Illiria» o, sebbene meno evidente, come «finire».

La «pronuncia» di alcuni fonemi difficoltosi può essere esercitata con le *coppie minime*.

Esse sono costituite da liste di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema: un esempio in italiano può essere l'opposizione tra il fonema /n/ semplice e doppia, assai difficile per inglesi, francesi, spagnoli:

*nina-ninna*

*la luna-l'alunna*

*nono-nonno*

*sono-sonno*

*vano-vanno*

*sano-sanno*

*pane-panne*

*pena-penna*

L'insegnante o il CD del manuale fanno ascoltare le parole con la /n/ semplice (*nina*, *luna*, *nono* ecc.), poi quelle con la doppia (*ninna*, *alunna*, *nonno* ecc.), poi le coppie in cui si oppongono i due fonemi come nella lista sopra: è una tipica attività di fissazione adatta a tutti, non solo ai bambini come spesso si crede.

Un secondo problema fonologico è dato dalla diversità dell'intonazione.

La *ripetizione regressiva* serve proprio a fissare le giuste curve into-

native: lo studente ascolta e ripete una frase partendo dall'ultimo segmento; cogliere l'intonazione se si ripete la frase nella successione normale è difficile mentre procedendo dall'ultima sezione la curva intonativa rimane costante. Facciamo un esempio: in italiano l'interrogativa si realizza con l'intonazione ascendente, che invece in inglese non c'è, in quanto si mette l'ausiliare prima del soggetto o si usa *do*. Una ripetizione del tipo

«con me?», «al cinema con me?», «vieni al cinema con me?»

conserva sempre la curva ascendente, mentre

«with me», «to the cinema with me», «will you come to the cinema with me»

viene spontaneamente pronunciato senza alzare il tono alla fine, esattamente come richiesto dall'inglese.

Un terzo problema è tipico dell'inglese, che spesso ha un accento di frase piuttosto che di singola parola: *I don't like it* ha in realtà un unico accento, su *like*.

Per abituarsi all'accento di frase si possono usare dei modelli ritmici da ripetere in coro, con una tecnica che spesso viene considerata infantile, adatta ai bambini, mentre è utile a ogni tipo di studente.

Per esempio, si può ripetere il ritmo *ti-ti-tà-ti* tre-quattro volte per fissarlo, e farlo seguire da frasi che hanno lo stesso ritmo:

*ti-ti-tà-ti*

*I don't like it*

*would you like one?*

*ti-ti-tà-ti*

*my best wishes*

*will you go there*

Sono frasi in cui non c'è differenza intonativa tra affermativo e interrogativo, per cui si «cura» anche il problema che abbiamo visto sopra oltre a fissare l'accento frasale anziché quello di parola.

#### d. Creazione di una grammatica di riferimento

Abbiamo visto in 4.1.3 che cos'è una grammatica di riferimento.

Altamente produttiva è la creazione personalizzata, autonoma di una grammatica in cui via via si registrano le regole scoperte e su cui

si è riflettuto; la realizzazione risulta agevole e facilita la consultazione se fatta in un quaderno a fogli mobili ma soprattutto su file.

Si tratta di una serie di voci, come in una grammatica tradizionale, in ordine alfabetico per facilitare il lavoro di schedatura e di consultazione: per esempio, ci sarà una voce «Articolo», in cui ci saranno almeno tre sezioni, «determinativi», «indeterminativi», «partitivi»: voci che si completano a mano a mano che ci si è riflettuto e si è compreso il funzionamento di queste parole: è un *work in progress* che porta ad aggiungere continuamente le nuove scoperte (autonome o guidate dall'insegnante), ed è proprio questo continuo lavoro che fa di una «grammatica fai da te» uno strumento potentissimo: è creato dall'utente, è scritto in un modo che risulta chiaro a lui, contiene quel che ha scoperto.

### 5.3 ATTIVITÀ PER L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO

Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta un dizionario: il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera.

Cosa significa «acquisire lessico»?

In termini psicolinguistici, si tratta anzitutto di percepire una parola o un item lessicale (cioè un'espressione di più parole con un significato unitario) e di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li si ascolta o li si usa in un testo (cfr. 2.2.2). Per utilizzare al meglio le potenzialità della mente occorre ricordare che questa tende a memorizzare per

- campi semantici: i colori, l'arredamento ecc.,
  - sistemi completi: «alto/basso», «grasso/magro», «bello/brutto».
- Le liste lessicali sono quindi inutili se le parole o gli item lessicali non sono contestualizzati e resi «sistema».

Una buona prassi di memorizzazione del lessico è quella di accoppiare la memoria verbale con quella visiva: per esempio, seduti nella propria stanza, elencare i nomi del campo semantico «stanza» (i vari elementi dell'arredamento, dell'impianto di illuminazione

ecc.), oppure quello «colori», «materiali» e così via. Questa operazione fa emergere quel che non si sa (e che si cercherà in un dizionario) e consente una fissazione che crea sistema; lo stesso avviene con i disegni terminologici che spesso ci sono nei manuali e nei dizionari – al mercato, in stazione, l'automobile – dove a ogni elemento illustrato è accoppiata la parola corrispondente.

Per lavorare su campi lessicali si possono fare anche dei diagrammi a ragno (come abbiamo visto in 5.1.2): una parola viene scritta al centro di un foglio e cerchiata (forma il corpo del ragno) e da essa, per associazione, escono parole collegate alla prima con una linea (sono le zampe del ragno): si cercano in tal modo delle catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali; in molti casi le parole saranno in italiano anziché nella lingua straniera, evidenziando una lacuna che può essere colmata con il ricorso al dizionario; riprendere a distanza di tempo il proprio «ragno lessicale» permette di verificare cos'è stato memorizzato nel frattempo e cosa invece rimane ancora estraneo.

Un'attenzione particolare va data alla *grammatica della formazione lessicale*, per esempio suffissi per indicare i mestieri (in italiano: *-ante*, come in «cantante», *-ore*, come in «curatore», *-aio*, come in «fioraio», *-iere* come in «barbiere»): si tratta di regole su cui si può ragionare con la logica degli insiemi vista in 5.2 e con le mappe mentali, i diagrammi a ragno visti sopra: un suffisso (per esempio *-ore*) forma il corpo, i vari mestieri sono le zampe («muratore», «attore», «presentatore», «direttore», «produttore» ecc.); il diagramma a ragno può anche essere fatto a squadre, in una gara in cui vince chi riesce ad avere l'ultima parola. Certe volte attività come queste partoriscono dei mostri, come «rubatore» da «rubare», ma in un albergo reale è meglio urlare che «c'è un rubatore nella mia stanza!» (che poi qualcuno correggerà spontaneamente come «ladro») piuttosto che ammutolire per una lacuna lessicale...

Per quanto lessico si possiede in una lingua, anche nella lingua madre, accade sempre che per stanchezza, per stress o per carenze lessicali non si riesca a trovare la parola necessaria; il problema si risolve curando lo sviluppo dell'abilità di fare perifrasi (cfr. 5.1.4),

che consente di illustrare il significato di una parola che non si sa: dire «una persona che ruba», se non si conosce «ladro», è sempre meglio che dire «rubatore».

#### 5.4 LA METODOLOGIA CLIL

Negli ultimi anni è in progressiva diffusione una metodologia nota con l'acronimo inglese CLIL, da *Content and Language Integrated Learning*: si tratta dell'uso veicolare della lingua straniera per studiare contenuti non linguistici – storia dell'arte, chimica e così via. Il principio di fondo è che l'acquisizione della lingua è facilitata quando non ci si concentra sulla lingua stessa ma la si usa per fare qualcos'altro, come in questo caso in cui la si utilizza per acquisire altri contenuti.

Ovviamente non tutte le discipline sono produttive nel CLIL: per esempio, mentre un testo di storia dell'arte, di geografia o di geometria, dove le figure svolgono un ruolo fondamentale, può essere studiato in lingua straniera anche da persone con una competenza abbastanza limitata, testi di storia o filosofia richiedono una competenza linguistica elevata; altre discipline, in cui la componente formulaica o numerica è molto alta, come la chimica, la fisica o l'algebra, giungono a far dimenticare che si sta studiando in un libro di lingua straniera, lasciando ampio spazio all'acquisizione spontanea. La metodologia CLIL, che può essere svolta sia in maniera autonoma sia in piccoli gruppi nella vita di classe, richiede alcuni accorgimenti per essere produttiva in termini di acquisizione spontanea:

- a. si procede per piccoli passi: a ogni paragrafo si fa il punto su quel che si è capito, in una sorta di riassunto mentale che enuclea il concetto o l'informazione base;
- b. si evidenziano i termini specifici, per un recupero mnemonico successivo; se il testo include figure, il termine può essere scritto vicino alla figura;
- c. si sottolineano a matita le frasi in cui la comprensione è stata difficile o approssimativa: per lo studio della chimica l'importante

- è aver capito il senso, aver colto l'informazione, quindi si sorvolava sul problema linguistico; ma poi ci si può tornare sopra con attenzione più focalizzata sulla lingua, cancellando le sottolineature a mano a mano che i problemi linguistici si chiariscono;
- d. se possibile, anche se non sempre è necessario per imparare i contenuti disciplinari, si stende un breve riassunto *in lingua straniera* (cfr. 5.1.4): in questo modo si chiude il cerchio, che era iniziato con una forte focalizzazione sulla disciplina non linguistica e che approda anche all'uso produttivo della lingua straniera.

La situazione CLIL è ormai una costante della formazione continua nel mondo produttivo, scientifico, professionale: conviene quindi imparare presto a utilizzare questa metodologia, farlo sotto la guida di un insegnante piuttosto che doverla realizzare in seguito, da soli.

#### 5.5 LA METODOLOGIA LUDICA

Abbiamo visto in 2.2.4 che la motivazione basata sul piacere è estremamente produttiva in termini di sostegno alla fatica di imparare una lingua straniera; sappiamo per esperienza che una delle forme base del piacere è quella legata al gioco: è un'attività fine a se stessa, in cui si sfrutta lo spirito agonistico dei giocatori, in cui l'importante è giocare e anche chi non vince si diverte, non perde la faccia, non mette in gioco la sua immagine, proprio perché finita la partita è finito l'evento e non lascia tracce.

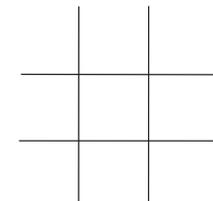
I giochi sono raramente utilizzati in classe, a causa di tre pregiudizi condivisi tra docenti e studenti:

- a. il gioco è tempo *perso*. È vero il contrario: il gioco è tempo *investito* in quanto crea una situazione ideale per l'acquisizione spontanea: ci si focalizza sul gioco anziché sulla lingua e la mente è libera di attivare il suo meccanismo di acquisizione linguistica;
- b. il gioco è tipicamente *infantile*. È vero il contrario, tant'è che milioni di giovani e adulti appassionati di enigmistica, di sudoku, di solitari su computer e via elencando passano ore della

- loro vita giocando, senza altro scopo che concludere lo schema, sciogliere l'enigma, sfidare il caso che dà certe carte e non altre;
- c. il gioco *distrae* – il che è vero, e costituisce il fulcro dell'uso del gioco per l'acquisizione spontanea; il gioco distrae dalla lingua soprattutto l'intelligenza analitica, visto che essa deve applicarsi alle regole del gioco, e conferisce il giusto ruolo all'intelligenza emotiva che porta alla produzione di serotonina, noradrenalina ed altri neurotrasmettitori che facilitano l'interiorizzazione.

Trattando dello sviluppo dell'abilità di dialogo abbiamo parlato dei *giochi* di ruolo, dove la componente ludica può essere facilmente accentuata presentando situazioni intrinsecamente divertenti; in questo paragrafo allarghiamo il discorso a giochi che possono essere svolti in classe ma, soprattutto, che possono essere organizzati spontaneamente a coppie, anche al bar, a casa. Tra le forme più elementari (e produttive) di gioco ci sono quelle basate su

- a. i *dadi*: posto un traguardo, per esempio raggiungere 31 punti, la sequenza è la seguente:
- lo studente «A» getta il dado e fa, poniamo, 5; per poter capitalizzare il punteggio deve svolgere un compito linguistico, che gli verrà assegnato dallo studente «B»;
  - ammesso che il tema della partita sia «il passato», lo studente «B» dice *think*;
  - «A» deve dire il passato *thought* o, a seconda delle regole stabilite all'inizio, deve produrre una frase che lo includa; con i dadi si può lavorare su ogni aspetto della lingua, dalla grammatica, come abbiamo visto, al lessico (dare sinonimi o contrari), agli aspetti pragmatici («chiedi la strada per il teatro», «di che ore sono» ecc.);
- b. il *tris* o *filetto* si basa sullo schema a tutti noto che richiamiamo qui a lato; si tratta di riempire con i propri simboli una fila orizzontale o verticale o diagonale; anche in questo caso, come con i dadi, per poter scrivere il proprio simbolo sulla casella



sceita è necessario svolgere un compito linguistico indicato dall'avversario;

- c. ci sono poi i classici *giochi su schema*, come
  - il *gioco dell'oca*, in cui per conquistare la casella sulla quale è andata la propria pedina si deve svolgere un compito linguistico;
  - *snakes and ladders*, dove ci sono in numeri da 1 a 100 in un quadrato di 10 caselle per lato, al cui interno si trovano scacchette, *ladders* (chi capita in quella casella sale alla superiore) o serpenti, *snakes* (che inghiottono e trascinano a una casella in basso): serve per esercitare i numeri, ma anche per le solite attività linguistiche viste sopra;
  - la *battaglia navale* si può basare sullo stesso meccanismo: la bomba che cade sul riquadro ha effetto solo se si esegue il compito linguistico, altrimenti si perde un colpo;
- d. ci sono dei *giochi di squadra* ben più complessi: per esempio, un gruppo di «testimoni» pensa a una situazione tipica del poliziesco, e un altro gruppo costituisce la squadra investigativa, che pone le domande: i testimoni devono rispondere sia sulla base di quanto concordato sia inventando sul momento le risposte su dettagli imprevisi, tenendo conto delle testimonianze precedenti.

Ci sono molti giochi glottodidattici, che si possono trovare in alcuni volumi indicati in bibliografia, ma quel che ci preme qui non è elencare i giochi bensì far notare come ci sia un processo comune che li caratterizza: l'attenzione non è posta sulla lingua ma sul gioco, sul piacere. E l'acquisizione non può che trarne vantaggio.

#### 5.6 LA METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Si tratta di una forma di apprendimento linguistico pensata per l'autoapprendimento, ma può essere utilizzata anche in situazioni di apprendimento formale e, soprattutto, per il mantenimento e il miglioramento degli standard raggiunti.

Il principio è semplice ed è indicato dalla metafora usata nel titolo: lo studente è un investigatore, che cerca di scoprire i segreti della lingua.

La versione che suggeriamo qui prevede che lo studente abbia già raggiunto un buon livello, per esempio di B2 nella scala del Portafoglio europeo delle lingue (cfr. 3.1). Si lavora su un racconto o un romanzo in lingua straniera. Si comincia a leggere e, usando una matita, quindi con possibilità di cancellare, si sottolineano due tipi di parole, espressioni, strutture ignote:

- parole o espressioni o strutture che non si comprendono affatto; rimarranno lì, sottolineate, per qualche tempo e poi, quando lo studente ritorna a leggere le parti affrontate tempo prima, con buona probabilità alcune di quelle parole saranno diventate trasparenti, chiare;
- parole o espressioni o strutture che non si conoscono ma di cui si intuisce il significato o la funzione: se si ha la certezza di aver scoperto il significato di una parola o di un'espressione, lo si scrive a margine, in modo che nei ritorni successivi su quella pagina ci sia una ripetizione; se si pensa di aver scoperto un meccanismo grammaticale si registra la «regola» a margine; periodicamente, si presentano le proprie scoperte a un tutor (ma si può affidarsi a un dizionario o a una grammatica di riferimento), in modo da avere la certezza di non aver fatto ipotesi errate.

Questa metodologia ha il vantaggio di lasciare lo studente pienamente autonomo e responsabile del proprio lavoro – lavoro che unisce il piacere della sfida intellettuale al piacere della scoperta e della sistematizzazione.

## 6. Valutarsi ed essere valutati

Non solo nella prassi, ma anche nella *forma mentis* dello studente solo una parte del titolo di questo capitolo trova spazio e cittadinanza, la seconda. Essere valutati.

Il titolo parte invece da una concezione dell'apprendimento (linguistico, in questo caso, ma non solo) attivo, autonomo, responsabile. Prima di ragionare sulla valutazione e l'autovalutazione, tuttavia, è necessario sradicare una concezione tipica della nostra *forma mentis*: l'errore è male. Non è vero, almeno per l'apprendimento linguistico: l'errore è normale, e lo è anche nella propria lingua materna; in molti casi è prevedibile: in italiano abbiamo solo due generi, maschile e femminile, quindi è prevedibile che parlando in tedesco o inglese, che includono anche il genere neutro, un italiano commetta errori.

Prendiamo le mosse proprio da questa osservazione.

### 6.1 ERRORE, SBAGLIO, INTERLINGUA

Anzitutto sgombriamo il campo da uno degli elementi del titolo: lo sbaglio.

Lo *sbaglio* è un incidente di percorso, che può essere dovuto a scarsa concentrazione, a distrazione, a stress, ad ansia da prestazione, alla volontà di parlare velocemente in lingua straniera, a semplice lapsus: gli sbagli non ci interessano, ai fini dell'acquisizione di una lingua straniera.

L'*errore* invece è quello su cui è necessario riflettere, per renderlo produttivo («sbagliando si impara» dice un proverbio spesso dimenticato nello studio delle lingue); esso può avere tre cause:

#### a. *errore dovuto all'interlingua*

L'interlingua è un sistema provvisorio che si viene lentamente costruendo nella mente a mano a mano che si procede nell'acquisizione di una lingua (materna o straniera che sia).

Esistono molti studi sulle sequenze acquisizionali che mostrano come alcune strutture siano acquisite solo dopo altre, che sono condizione prerequisita per i passi successivi: così come non si possono risolvere le equazioni di secondo grado senza saper lavorare su quelle di primo grado, così come nelle scale sul pianoforte non si possono fare quelle sull'ottava se prima non si è raggiunto l'automatismo nelle scale di quinta, allo stesso modo non si distingue il passato imperfetto e perfetto se prima non si padroneggia la distinzione tra presente e passato.

Non si tratta solo di ovvietà, come quelle che abbiamo dato negli esempi, ma di sequenze scientificamente studiate: per esempio nella sequenza di acquisizione dei tempi verbali in italiano c'è uno stadio iniziale che include solo la forma base (spesso l'infinito: «io andare»), che si articola poi in presente («io va» e passato «io andato»), e solo in seguito alla forma in *-to* (che non è un participio passato, bensì un indicatore generale di passato) ci sarà la divisione tra «andavo» e «sono andato» oppure «andai», a seconda della regione in cui avviene l'acquisizione.

L'errore situato nella parte ancora inesplorata e non acquisita dell'interlingua è naturale, ovvio: ci si deve preoccupare invece di quelli che riguardano elementi della lingua che dovrebbero già essere acquisiti (cfr. 2.4); e «preoccuparsi» significa chiedersi perché si è commesso quell'errore: se è dovuto alla stanchezza, allora è meglio sospendere per un po' lo studio, se possibile; se è dovuto a incertezza conviene andare a verificare sui manuali, sulle banche dati, fare qualche esercizio di fissazione, chiedere al docente; se è risultato di un lavoro poco approfondito e insufficiente... la risposta viene da sé;

b. *errore dovuto alla differenza o somiglianza linguistica*

La linguistica comparativa studia gli elementi di somiglianza e differenza tra le lingue, cercando di prevedere le zone di attrito in cui sarà facile che avvengano errori.

La *somiglianza* produce i cosiddetti «falsi amici»: gli avverbi inglesi *eventually*, *actually* e *presently* non hanno il significato immaginabile per associazione con l'italiano, ma significano rispettivamente «alla fine», «in realtà» e «subito dopo»: l'errore in questo caso è una buona occasione per apprendere i significati corretti, in quanto fin quando non si trova *actually* e non si sbaglia a interpretarlo non si individua il problema.

La *differenza* linguistica a sua volta è foriera di errori prevedibili, quindi «perdonabili» a meno che non vengano reiterati.

La differenza genera problemi in due modi.

Il primo si presenta quando una struttura unica in italiano richiede una differenziazione nella lingua straniera:

- può essere una struttura pragmatica, per esempio «ciao», che si articola in inglese in *hello* al momento dell'incontro e *bye bye* al congedo, oppure «scusa» che si divide in tre in inglese: *sorry* («mi spiace»), *excuse me!* (richiamando l'attenzione: «ehi, scusi!»), *pardon* («scusi, può ripetere?»);
- può essere una struttura morfosintattica: l'italiano «studio inglese» può indicare che nel proprio corso si studia inglese, quindi un'azione abituale, oppure ciò che si sta facendo in un dato momento; questa opposizione di «aspetto verbale» origina in inglese *I study English* e *I'm studying English*;
- può trattarsi di lessico, come nel caso di *bois* francese o di *wood* inglese che corrispondono sia a «legna» da ardere sia a «legno» da usare per mobili, ma anche a «bosco», cioè il legno vivo.

La seconda tipologia di errore generato dalla differenza tra le lingue riguarda alcuni meccanismi presenti nella lingua straniera ma che non esistono in italiano e che quindi, nelle fasi acquisitive portano problemi: si pensi alla presenza del neutro in inglese e tedesco, ai casi in tedesco e russo, all'ausiliare *do* per interrogative e negative in inglese, alle vocali intermedie come *æ*, *ö*, *ü* e così via.

Queste zone d'ombra in cui gli errori sono previsti dalla linguistica

comparativa sono ben noti, quindi i materiali didattici e i docenti tendono a metterle in evidenza, per cui gli errori di questa natura sono tollerabili fino a quando non sono stati focalizzati, ma dopo rientrano nella terza categoria, che vediamo sotto;

c. *errore dovuto a competenza errata*

L'aggettivo «errata» è l'elemento fondamentale del titolo.

Nel caso di «aiuto, c'è un rubatore nella mia stanza!» che abbiamo usato come esempio in 5.3, la competenza è *incompleta*, non è errata: il parlante non sa che il suffisso *-tore*, che funziona in «presentatore», «cantore» ecc., non si applica al verbo rubare e c'è una parola apposita, «ladro»; l'errore è produttivo perché sbagliando si impara che esiste questa parola.

Nel caso di una persistente riduzione della forma progressiva *I'm studying* a quella del presente semplice *I study*, se non siamo ai primissimi stadi dell'acquisizione, il problema è invece realmente di competenza *errata*.

È questo, l'errore di competenza, che va «estirpato», secondo la terminologia cara alla tradizione scolastica.

Come «estirpare» l'errore dovuto a competenza errata, dunque?

L'insegnante può mettere in atto le procedure tradizionali di recupero e ripasso, che spesso irritano lo studente – ed è invece proprio lo studente che deve prendere coscienza della sua competenza errata e chiedere all'insegnante o crearsi da solo esercizi *ad hoc*.

L'esercitazione più produttiva, una volta individuata una zona d'ombra, è di carattere comportamentistico: si fissa la forma mal concettualizzata dandosi *da soli* gli stimoli e le relative risposte; per esempio, se il problema è la tendenza a sbagliare la differenza tra presente semplice e progressivo (*I study English at school* vs. *I'm studying English now*, visto sopra) mentre si cammina per strada ci si può dire, in lingua straniera, «di solito cammino lentamente ma adesso sto camminando velocemente», «di solito mi guardo intorno ma adesso sto guardando l'orologio», «spesso vado sul marciapiedi all'ombra ma oggi sto camminando su quello al sole», e poi fissata concettualmente questa opposizione provare a ripeterne quante si

è capaci in inglese. Queste attività comportamentistiche tendono a creare comportamenti automatizzati, e non per nulla prendono lo spunto dall'esperimento dello psicologo russo Pavlov che faceva suonare un campanello mentre dava da mangiare al cane, e dopo qualche tempo bastava suonare il campanello, senza dare cibo, perché il cane cominciasse comunque a salivare e scodinzolare: aveva automatizzato il comportamento.

Se da un lato c'è l'attività comportamentistica, che crea automatismi, dall'altro è necessario un approfondimento che aggiunga – per dirla con la psicologia cognitiva – «profondità di codifica», cioè una riflessione consapevole (cfr. 2.2.2); ciò si ottiene con la consultazione della grammatica di riferimento (cfr. 4.1.3), o con la creazione di una propria versione della «regola», di un proprio schema da inserire nella grammatica di riferimento «fai da te» (cfr. 5.2).

Il principio della riflessione è alla base delle attività che vengono raggruppate nel *think aloud protocol*, un vero e proprio pensare ad alta voce spiegando i percorsi mentali che hanno portato a un errore, per esempio l'inserimento di una parola sbagliata in un'attività di cloze (cfr. 5.1.1), una grafia sbagliata in un dettato e così via. In questo modo si trasforma la correzione di un *prodotto* errato nella riflessione sul *processo* mentale che ha portato all'errore – e lavorare sui processi e non sui prodotti è essenziale per l'acquisizione.

## 6.2 AUTOVALUTAZIONE E VALUTAZIONE

La valutazione dell'insegnante è utile ma è periodica, occasionale; l'autovalutazione può essere continua; anche la valutazione tradizionale dell'insegnante può essere trasformata in una potente forma di autovalutazione.

### a. L'autovalutazione

L'autovalutazione è parte di un atteggiamento costruttivo verso l'apprendimento, è una *forma mentis*: per esempio, è frutto di un atteggiamento autovalutativo l'abitudine a registrare una propria versione del dialogo o di un brano presente nel cd del manuale e

poi di riascoltarsi e magari confrontarsi con l'originale, pur sapendo che rappresenta uno standard inarrivabile; così come dimostra un atteggiamento di autovalutazione l'abitudine, che abbiamo suggerito in 5.3, di leggere un testo sottolineando a matita quel che non si sa e che si è dovuto intuire o cercare sul dizionario, per poi tornare su quel testo verificando se nel frattempo quel dato è stato acquisito stabilmente, per cui si può cancellare la sottolineatura.

Due volte abbiamo usato la parola «abitudine»: *l'autovalutazione non è un episodio, è un'abitudine, una prassi, è la consapevolezza duratura che il vero responsabile dell'apprendimento è lo studente, non l'insegnante.*

Molte delle attività che abbiamo indicato nei capitoli precedenti si prestano all'autovalutazione:

- per autovalutare la *comprensione*, oltre a quanto ricordato sopra, ciascuno può crearsi testi mutilati (cloze di vario tipo) e frantumati (i vari puzzle linguistici, per cui spesso basta un paio di forbici), come indicato in 5.1.1, e valutare da solo la propria capacità di riportare il testo di partenza, la fatica che è stata necessaria, il tempo impiegato, la necessità di ricorrere a dizionari ecc.;
- per valutare l'incremento del proprio *lessico* ci si può sedere in camera elencando ciò che si vede intorno a sé, fare diagrammi lessicali a ragnò, tradurre un racconto e verificare nella traduzione edita in italiano e così via (cfr. 5.3 e 8.2);
- per autovalutare la propria *competenza grammaticale esplicita* si può scegliere una struttura, un settore e farsi uno schema grammaticale il più completo possibile, poi confrontarlo con una grammatica di riferimento (cfr. 4.1.3).

Molte cose sono autovalutabili, altre no: ma l'atteggiamento di autovalutazione continua è fondamentale per raggiungere una progressiva autonomia nell'acquisizione delle lingue straniere.

Non tutto può essere autovalutato.

Di fatto non sono valutabili sul piano della *correttezza* elementi che non rientrano nell'interlingua dello studente a quel momento della sua formazione (cfr. 6.1), perché non si ha un parametro di

riferimento per individuare errori; si può autovalutare sul piano dell'*efficacia* pragmatica la propria capacità di dialogare o di fare messaggi scritti (se si invita per mail o per telefono una persona straniera a cena e questa si presenta all'appuntamento nel luogo, all'ora e con l'abbigliamento giusti, c'è una conferma dell'efficacia pragmatica della propria produzione linguistica), ma solo un osservatore esterno e competente può aiutare la valutazione complessiva della lingua usata nella mail o nella telefonata.

#### b. *Dalla valutazione all'autovalutazione*

La valutazione da parte dell'insegnante è talvolta orale (una semplice osservazione su un enunciato errato, un'intonazione difettosa, una parola mal scelta), talvolta scritta (i classici e temuti segni rossi su un foglio).

Nessuna di queste due modalità di valutazione diventa produttiva se lo studente non prende in mano la situazione, se cioè non inizia una semplicissima procedura di analisi degli errori, separando anzitutto gli errori veri e propri (cose che non sapeva al momento in cui ha prodotto il testo) dagli sbagli (cose che sapeva ma che per fretta, distrazione, poca attenzione ha sbagliato). Accantonati questi ultimi, si fa un appunto sul libro (o su un post-it) con l'indicazione dell'errore e la data; periodicamente, poi, si sfoglia il manuale e si può controllare quali appunti si riferiscono a strutture ormai pienamente assimilate, cancellando l'appunto o togliendo il post-it, e quali invece presentano errori ricorrenti, sui quali intervenire quindi con procedure di rinforzo.

La chiave di questo paragrafo è la solita che è stata presente in tutto questo volume ma che qui emerge in maniera prepotente: qualunque sia la qualità dell'insegnante, del manuale, del curriculum, del corso, uno studente consapevole, responsabile, può prendere in mano il proprio processo di apprendimento linguistico – perché le lingue non si imparano per far piacere all'insegnante, ma per usarle nella vita.

### 6.3 LE CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE

Negli ultimi vent'anni è entrata prepotentemente nel mercato delle lingue la «certificazione», cioè un processo (test scritto e colloquio che portano a un attestato) che certifica la competenza comunicativa di una persona a una certa data e a un certo livello – attestazione che va nel cv della persona ai fini della mobilità internazionale, del lavoro o dello studio all'estero. Vediamone la natura e lo scopo, richiamando anche quanto già anticipato in 3.1.

Una certificazione non fa riferimento specifico al programma svolto in una data classe o scuola o università, ma rimanda a un curriculum di riferimento proprio di ogni ente certificatore; esiste una fiorente bibliografia di materiali didattici basati sui curricula usati per le certificazioni da enti certificatori come Cambridge, Trinity, Alliance Française, Goethe Institut, Istituto Cervantes, Istituto Bourghiba di Tunisi, Istituto Puškin di Mosca, e via elencando: nei loro siti sono pubblicate le prove degli anni precedenti, vengono spiegati i parametri di valutazione, sono analizzati i risultati ottenuti per evidenziare settori particolarmente delicati: questi materiali sono ottime palestre per l'autovalutazione, oltre che per avere un'idea del tipo di esame certificatorio cui si va incontro se si decide di mettersi davvero alla prova.

Inoltre, una certificazione non ha una funzione formativa, non nasce con scopi pedagogici, ma deriva dall'attribuzione di valore economico alla conoscenza di una lingua: la valutazione e l'autovalutazione di cui abbiamo parlato in 6.2 servono a imparare meglio la lingua straniera, la certificazione serve per fotografare il risultato ottenuto.

Il più importante progetto di certificazione internazionale è quello organizzato dal Consiglio d'Europa, noto come *European Language Portfolio*: la competenza linguistica viene suddivisa in sei livelli omogenei per tutte le lingue coinvolte, i cui descrittori sommari sono stati riportati in 3.1 e possono essere visti in maggior dettaglio nel sito del Consiglio d'Europa. Esiste un'associazione di enti che effettuano certificazione linguistica (ALTE, *Association of Language Testing in Europe*) cui partecipano università o enti certificatori dei

vari paesi, che effettuano certificazioni su basi omologhe, per cui il livello B1 in inglese ha contenuti corrispondenti al livello B1 in italiano, danese, spagnolo e così via.

#### 6.4 IL RECUPERO

Se la valutazione dell'insegnante e quella autonoma dello studente indicano risultati non soddisfacenti (il che rende via via più difficile seguire le lezioni, fare le attività – e quindi demotiva) è possibile usare i materiali per il recupero che abbiamo visto in 4.1.2: spesso mirano specificamente a sciogliere dubbi e fissare strutture per i vari livelli e possono essere utili.

Ma, come abbiamo ripetuto, studiare una lingua è un progetto di vita oltre che un dovere derivato dai piani di studio, dalle leggi, dalla globalizzazione. Molto può essere fatto dallo studente o da una coppia di studenti che lavorano per sé, per il piacere di riprendere il ritmo, di colmare le proprie lacune: e le tecniche sono quelle che abbiamo descritto in tutto il capitolo 5, le tecnologie che possono aiutare sono state descritte in 4.3.

## 7. Imparare le microlingue scientifiche, professionali, disciplinari

Se si escludono i laureandi in lingue, non sono molti gli studenti che affrontano una lingua straniera a livelli approfonditi con uno scopo comunicativo generale; gli altri studenti si fermano di solito a un livello intermedio (B1, massimo B2 della scala vista in 3.1) e proseguono approfondendo una microlingua scientifica, professionale, disciplinare per ragioni di lavoro o di studio. Non sono rari i casi in cui proprio la necessità di impadronirsi di una microlingua professionale a seguito della multinazionalizzazione delle aziende porta a iniziare un corso di una lingua straniera non studiata durante la propria formazione scolastica e universitaria.

Chiariamo anzitutto i termini usati nel titolo:

- *microlingua scientifica* è la particolare varietà di una lingua che viene usata per la riflessione scientifica, in cui «scientifico» non ha a che fare solo con le scienze esatte, della natura, della vita, ma con ogni costruzione intellettuale condotta secondo la logica scientifica di un dato settore – dalla filosofia alla critica letteraria, dalla linguistica alla glottodidattica ecc.; è una lingua orientata alla chiarezza e alla profondità conoscitiva, quindi attentissima alla precisione dei termini, che vengono definiti con accuratezza (funzione metalinguistica, cfr. 3.4), nonché alla connessione logica tra le varie parti del discorso;
- *microlingua professionale* ha uno scopo operativo, non di conoscenza come nel caso visto sopra, quindi accentua molto la funzione istruttiva e quella referenziale (cfr. 3.4): è la microlingua dell'ingegneria, della medicina, degli scambi commerciali e finanziari ecc.;

- *microlingua disciplinare* è un caso che fonde i due ambiti visti sopra durante un percorso formativo: nelle metodologie CLIL (5.4), ma ormai anche in molti corsi universitari e aziendali, si impara un argomento (scientifico o professionale che sia) su testi o manuali in lingua straniera: la microlingua quindi non serve per comunicare nel mondo scientifico o in quello professionale, ma semplicemente per imparare qualcosa: è una microlingua ricettiva, ma non produce testi.

Molti degli studenti cui è rivolto questo volume sono nella terza situazione, ma rapidamente la vita spingerà verso uno o entrambi i settori superiori: per questa ragione abbiamo dedicato un capitolo all'apprendimento delle microlingue.

La motivazione per lo studio microlinguistico ha due fonti:

- a. il *bisogno* indotto dalla crescente mobilità professionale e scientifica, nonché dalle scuole che prevedono le microlingue disciplinari negli ultimi anni delle superiori (microlingua letteraria nei licei, economica negli istituti tecnici commerciali e così via), dalle università che sempre più frequentemente offrono corsi tenuti da *visiting professor* stranieri, dagli scambi organizzati dall'Ue con i progetti Erasmus, Leonardo ecc.;
- b. il *piacere*: è la «volontà» (quindi un atto autonomo, fortemente egodinamico nei termini visti in 2.2.4) di entrare in una microlingua non per bisogno professionale ma per passione: si tratta talvolta di corsi strutturati (soprattutto corsi di inglese informatico), ma più spesso si tratta di autoformazione, condotta su materiali «grigi» oppure on-line prodotti da associazioni legate a un interesse specifico – numismatica, strumentistica musicale, scacchistica e così via.

Vedremo quindi in questo capitolo le caratteristiche linguistiche e comunicative su cui lo studente deve focalizzare l'attenzione quando affronta una microlingua scientifica, professionale, disciplinare e poi vedremo come uno studente possa definire autonomamente un proprio curriculum microlinguistico. Prima tuttavia dobbiamo chiarire le ragioni profonde dell'uso delle microlingue, che non sono solo comunicative ma anche sociali.

## 7.I RAGIONI COMUNICATIVE E SOCIALI DELL'USO DELLE MICROLINGUE

L'uso delle microlingue va visto secondo due prospettive, indicate nei titoletti seguenti:

### a. *la prospettiva comunicativa*

Essa riguarda la necessità di chiarezza, di non-ambiguità, nella comunicazione scientifico-professionale e nella trasmissione delle discipline nelle scuole, nelle università, nei corsi di formazione delle aziende.

È indubbio che in questi contesti sia necessaria una lingua che non conceda spazio alle interpretazioni personali, e a questa necessità rispondono le microlingue;

### b. *la prospettiva sociale*

Nella ricerca glottodidattica tradizionale questa seconda prospettiva viene vista come accessoria, ma l'osservazione di quel che avviene nella realtà professionale e scientifica ci ha convinto che più ancora della necessità di chiarezza e precisione sia la necessità di riconoscimento e di appartenenza a una comunità scientifica o professionale a spiegare l'uso delle microlingue e soprattutto l'abuso di chi, per il semplice fatto di parlare come uno studioso o un professionista, si ritiene studioso o professionista.

Parafrasando un proverbio possiamo dire che nel mondo scientifico e professionale vige il principio «dimmi come parli e ti dirò chi sei». Non basta essere economista o filosofo o informatico perché la propria professionalità o i propri scritti siano presi in considerazione e riconosciuti: ci si deve esprimere nella microlingua degli economisti, dei filosofi, degli informatici, cioè della «comunità di discorso», che si riconosce anzitutto per il modo in cui parla e scrive.

Quindi, l'uso delle microlingue non risponde solo a un problema di chiarezza comunicativa, ma significa l'accesso alla comunità scientifica o professionale che usa la microlingua come strumento di riconoscimento dei *professionisti* rispetto ai *dilettanti*: il burocrate che legge una lettera in «burocratese» (dove si usa ancora

«codesto» e si scrive «si allega fotocopia» senza l'articolo «la») sa di avere a che fare con un suo pari, con un collega e legge quindi il testo con attenzione diversa da quella che si pone a una lettera scritta in italiano quotidiano.

Siccome lo *stile* linguistico diviene essenziale per la *funzione* sociale, nel prossimo paragrafo vedremo gli aspetti stilistici propri delle microlingue scientifico-professionali, in modo che lo studente di microlingua straniera sappia a quali aspetti linguistici prestare particolare attenzione e colga che anche se alcuni di essi non sono rilevanti per la chiarezza comunicativa lo sono invece per risultare «credibili» nella *discourse community*, la comunità che si riconosce in quanto usa una specifica varietà di lingua.

## 7.2 LE CARATTERISTICHE FORMALI DELLE MICROLINGUE

La lingua quotidiana veicola una visione approssimativa del mondo: le parole della quotidianità sono polisemiche, hanno cioè più significati, e connotate, hanno cioè più sfumature di significato, e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui l'approssimazione permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione. Al contrario, la realtà scientifica è un'astrazione: per avere un senso, per *esistere* la realtà scientifica richiede una metalingua esatta.

Allo stesso modo, per guidare un processo, per regolare i comportamenti, un manuale di istruzioni o un codice devono avere una lingua professionalmente «perfetta» nel senso originale della parola: chiusa, immutabile, precisa, ben delineata.

Le microlingue utilizzano gli stessi elementi della lingua comune, ma ne selezionano una piccola porzione, secondo criteri particolari che vedremo nei prossimi punti.

### 7.2.1 Le caratteristiche pragmatiche

Iniziamo questa carrellata dall'aspetto pragmatico, cioè dalle funzioni e dagli atti comunicativi che abbiamo visto in 3.4.

Balza immediatamente all'attenzione il fatto che alcune funzioni della lingua sono inutilizzate nelle microlingue scientifico-professionali: per esempio, la funzione «personale», spesso emotiva, e quella «poetico-immaginativa», che fa della polisemia e dell'ambiguità la sua caratteristica primaria, sono bandite – tant'è vero che nei testi scientifici è praticamente inutilizzato il pronome personale «io» e prevalgono le forme impersonali che, come dice il nome stesso, spersonalizzano il discorso: l'io scompare dietro il ruolo di scienziato o di professionista.

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

- a. *referenziale*, quando si descrive e si spiega il funzionamento del mondo (fisico, intellettuale, linguistico ecc.), quando si descrivono o si riferiscono eventi o processi, quando si argomenta: il messaggio microlinguistico è totalmente centrato sull'*oggetto* del discorso; sul piano linguistico, quindi, hanno enorme importanza tutte le nozioni di tempo e di spazio, la relazione causa-effetto, la struttura testuale ipotesi-conferma/disconferma, i verbi al modo indicativo e così via;
- b. *regolativo-strumentale*, quando si guida qualcuno nell'esecuzione di un evento: la lingua è totalmente centrata sul *processo* da far eseguire o da regolare e ruota intorno all'imperativo, sebbene trattato secondo molte varianti, e sulla precisione delle indicazioni di luogo e delle sequenze temporali;
- c. *metalinguistico*, che viene usato ogni volta che si *definisce un termine*, che si propone un neologismo, che si descrive con la lingua un elemento, un grafico, una formula ecc.

Le funzioni viste sopra sono dei *macroscopi*; nella pratica della comunicazione microlinguistica le funzioni si realizzano

- d. per mezzo di «atti comunicativi», cioè l'espressione di *microscopi*: fissare appuntamenti, dare istruzioni, esemplificare, definire, classificare, indicare una posizione ecc. Uno studio attento dell'indice di un manuale di microlingua può facilmente

evidenziare la lista degli atti comunicativi frequenti, che si debbono quindi padroneggiare;

- e. all'interno di «generi comunicativi» ben precisi, caratterizzati da regole retoriche molto stringenti, come la lettera commerciale, il contratto, la polizza, la scheda per il montaggio, la relazione su un esperimento e così via. Torneremo su questo tema trattando delle caratteristiche testuali delle microlingue in 7.2.2.

Funzioni, atti, generi sono strutture concettuali che si realizzano con strumenti linguistici ben precisi, cioè con scelte stilistiche che trasformano la lingua quotidiana in microlingua scientifico-professionale.

### 7.2.2 Le caratteristiche linguistiche

Passando dagli aspetti pragmatici a quelli formali, inizieremo dalla dimensione testuale, spesso trascurata a favore della più appariscente dimensione lessicale (che nelle microlingue costituisce la *terminologia*), per poi vedere gli altri elementi della lingua.

#### a. La dimensione testuale

I testi microlinguistici scritti sono suddivisi in paragrafi concettuali con titoli e sottotitoli (a ogni concetto corrisponde un paragrafo: basti osservare come è strutturato questo volume); talvolta hanno note a piè di pagina, riquadri, grafici, figure, tabelle, diagrammi; c'è, soprattutto nei testi istruttivi, un indice analitico per la ricerca su parole chiave; i testi scientifici hanno spesso citazioni stampate in corpo minore, che rimandano a una bibliografia.

Se queste componenti sono memorizzate in un disco anziché stampate su carta si è di fronte a un tipico «ipertesto», cioè un testo non lineare, sequenziale, ma una struttura plurima costituita da un fascio di informazioni al cui interno il lettore intelligente può «navigare» secondo i suoi scopi.

In realtà molti testi microlinguistici odierni, sia storico-artistici sia scientifico-tecnologici, non sono solamente ipertestuali ma spesso *ipermediali*, in cui si integrano figure, foto, suoni, animazioni e testo linguistico.

Ci sono alcuni generi che sono specifici, o quanto meno molto comuni, nel discorso scientifico-professionale, per esempio l'abstract, la relazione, il saggio, la recensione, le istruzioni ecc.: ciascuno di questi generi comunicativi è in un dato modo che non accetta varianti e se una tesi o un abstract o una lettera commerciale non vengono strutturati in quel dato modo non vengono ritenuti testi pertinenti dalla *discourse community* che usa le microlingue scientifico-professionali. La frase che abbiamo appena scritto, «non vengono ritenuti testi pertinenti», non è una semplice considerazione linguistica: al contrario, in questo particolare universo di utenti essa assume un significato drastico perché *i testi che sono stati scritti ignorando o trasgredendo le regole di genere non vengono letti*: quindi sul piano pratico quella tesi e quell'abstract semplicemente *non esistono*.

Sul piano formale, in ordine ai meccanismi testuali di coerenza logica e coesione formale, ricordiamo che entrambe sono finalizzate alla massima chiarezza, per cui la struttura logica viene resa il più trasparente possibile (paragrafatura molto articolata, uso di elenchi puntati ecc.: questo manuale ne è un esempio) e la coesione con sinonimi e con pronomi viene evitata, essendo spesso ambigua, preferendo la pesantezza delle ripetizioni alla snellezza dei pronomi.

#### b. La dimensione morfosintattica

Le ultime osservazioni nel precedente paragrafo sono di carattere sintattico oltre che testuale: è infatti proprio sul piano sintattico che si trovano alcune delle più rilevanti peculiarità delle microlingue scientifico-professionali, tra cui:

- la frase è spesso caratterizzata dall'estrema sinteticità, ottenuta attraverso la «nominalizzazione» che trasforma una frase relativa in un aggettivo: il «supporto a forma di gancio che regge i cavi» del computer diventa il «gancio reggicavi»;
- articoli e preposizioni vengono spesso omessi: in *player application can copy selected portions of text track and current visuals to clipboard* mancano non solo quattro articoli determinativi, ma anche un articolo partitivo (*any selected portions*). L'omissione non è propria di tutte le microlingue ma solo di quelle

scientifiche, tecniche e giuridico-burocratiche e a nostro avviso non trova giustificazione in quella sinteticità cui mirano le microlingue, quanto piuttosto in un intento puramente stilistico di riconoscimento di appartenenza alla comunità;

- la premodificazione (cioè la posizione dei qualificatori prima del qualificato: *a paper and slide battery operated 10 inch wide portable scanner* è uno «scanner portatile dell'ampiezza di 10 pollici che funziona a batterie e può scandire fogli e diapositive») è un fenomeno che interessa più il tedesco e l'inglese che le lingue romanze; essa fa parte delle regole di stile, di riconoscimento, tant'è vero che in alcuni casi è usata anche se genera ambiguità, come in *concrete drilling* («trapanare dentro il cemento») e *diamond drilling* (che non significa «trapanare dentro un diamante», ma «usare un trapano con la punta di diamante»);
- la spersonalizzazione è il tratto più evidente di uso stilistico del verbo; nelle lingue romanze e in tedesco si hanno forme impersonali che facilitano questo processo, mentre in inglese si deve ricorrere al passivo, all'infinito, alla forma in *-ing* oppure ai pronomi personali *you* o *one*. In molti casi si tratta di scelte che creano complessità e possono generare ambiguità, tuttavia la necessità di porre in secondo piano la soggettività del ricercatore (che spesso usa un impersonale «noi») porta a preferire queste complesse procedure di spersonalizzazione a frasi ben più semplici nella tradizionale sequenza soggetto → verbo → oggetto;
- passivazione: il passivo è impiegato sia per spersonalizzare il discorso, come detto sopra, sia per stabilire una relazione di priorità concettuale: si premette il tema (l'argomento forte del discorso) e poi si predica qualcosa su di esso, lasciando in ombra o mettendolo alla fine come complemento d'agente l'individuo che dice qualcosa sul tema.

### c. La dimensione lessicale

La dimensione più appariscente delle microlingue è comunque quella del lessico, anzitutto perché nelle microlingue la *parola* diviene *termine*, cioè un'unità lessicale usata per designare un solo

oggetto o concetto, senza sinonimi e connotazioni culturali o individuali.

La *terminologia* in lingua straniera è una delle cose che più spaventano lo studente di microlingue, anche se oggi sono disponibili sul sito dell'Unione europea le banche terminologiche ufficiali, che riportano i termini dei vari ambiti scientifici e professionali in parallelo per tutte le lingue ufficiali dell'Unione, risolvendo con la facilità di accesso i principali problemi terminologici.

Il *termine* è tendenzialmente stabile, per cui una volta che un termine sia stato accettato dalla comunità scientifica o professionale diviene difficile cambiarlo: da qui la sua durata spesso secolare, come nei linguaggi della zoologia, della botanica, delle scienze giuridiche. Questa conservatività è dovuta alla comodità di poter contare su strumenti lessicali non ambigui, per quanto obsoleti.

Le caratteristiche che abbiamo visto sopra riguardano la non-ambiguità del termine: ma anche qui il problema del riconoscimento sociale gioca un ruolo: il medico che parla di «mal di fegato» anziché di «epatopatia» è meno credibile...

Ogni nuovo oggetto, processo, concetto scientifico, tecnologico, professionale ha bisogno di un termine che lo definisca, per cui la creazione di nuovi termini (detta «neologizzazione», nella microlingua della linguistica) è forse il fenomeno più interessante, più vivace. La generazione di parole nuove avviene con

- *elementi greco-latini*, e qui il problema si pone su due livelli: da un lato la scarsa conoscenza di queste due lingue, per cui anche in italiano «emocromo» può risultare un termine opaco per chi non sa che «emo = sangue» e «cromo = colore», per cui l'emocromo è l'analisi del colore del sangue; dall'altro, la conservatività grafica di molte lingue, per cui «emocromo» è *haemochromus* in inglese;
- *metafore*: l'informatica è forse la scienza più giovane e più segnata dalla «fantasia al potere» in termini di neologizzazione (un computer, per esempio, ha una *memoria* come un essere umano, è attivato da un meccanismo dalla coda lunga come quella di un *mouse* ecc.): ma se non si ragiona metaforicamente non si capirà mai, per quanti dizionari si usino, che un *bug* in un

software non è un «bruco», un «verme», anche se il programma è «bacato» come una mela;

- *analogie*: sul modello *hardware/software* si sono creati *firmware, staffware, brainware e knowware* che indicano le componenti presenti in un'azienda.

d. *La componente fonologica*

Nella lingua d'uso quotidiano l'intonazione aggiunge espressività (anche se in italiano serve per formare l'interrogativo, quindi ha valore sintattico). Nelle microlingue dell'inglese essa può avere significato rilevante: per esempio

*modern language testing*

ha due significati possibili: accentuando *modern* si parla di un *language testing* «moderno», mentre accentuando *language* si parla del testing delle «lingue moderne».

Si tratta di casi che possono presentarsi anche nella lingua quotidiana, ma che sono più frequenti nelle microlingue scientifico-professionali perché in queste ultime la premodificazione, che abbiamo visto nella componente morfosintattica e che genera questi problemi fonologici di livello intonativo, ha una frequenza maggiore.

e. *La componente extra-linguistica*

Infine, va considerato il frequente ricorso a

- formule, dalla chimica alla fisica, dalla logica all'algebra;
- diagrammi di flusso (*flowcharts*) che visualizzano un processo; la frequenza di grafici, dai piani cartesiani dalle «canne d'organo» alle «torte» e altre forme di quantificazione statistica: è un tipo di supporto al testo scritto che attiva, il più delle volte, il meccanismo di raccordo lingua-immagine che Roland Barthes chiama *relais*: non è possibile comprendere il testo linguistico senza ricorrere al grafico, e questo a sua volta è muto se la lingua non lo spiega;
- paragrafatura, neretti e così via;

sono tutte componenti visive che fanno di un testo *microlinguistico* anche un testo *multimediale*.

Concludendo: in una prospettiva di studio microlinguistico che dura tutta la vita professionale di una persona, non è sperabile poter contare solo sui libri di testo: è necessario che ciascuno studente si crei la sua banca dati e registri le caratteristiche formali che trova nello stile della microlingua scientifica o professionale che usa, sulla falsariga dei punti che sono stati indicati in questo capitolo.

7.3 APPRENDIMENTO AUTONOMO E APPRENDIMENTO GUIDATO DELLE MICROLINGUE

In alcune situazioni scolastiche e accademiche le microlingue sono oggetto di un programma specifico, quindi l'apprendimento è guidato da un insegnante – che tranne per la microlingua linguistica e letteraria è all'oscuro dei contenuti scientifici e professionali: questo significa che è necessaria una collaborazione tra il docente, che sa analizzare la lingua e guidare lo studente, e lo studente stesso che pone al servizio della comprensione le sue competenze nell'argomento trattato dal testo.

Collaborazione è la parola d'ordine anche per la metodologia CLIL (cfr. 5.4), in cui l'insegnante di lingua e quello di un'altra area lavorano insieme per integrare apprendimento disciplinare e lingua straniera.

Ma in molti casi la microlingua viene studiata da soli, in maniera autonoma, perché serve per la professione o per una passione personale (scacchi, informatica ecc.). La metodologia di studio autonomo è quella che in 5.6 abbiamo definito «investigativa»: lo studente diventa un vero investigatore che, sulla base della mappa delle caratteristiche delle microlingue che abbiamo visto sopra, esplora i testi, cataloga gli aspetti linguistici, pragmatici e così via.

## 8. Imparare a leggere testi letterari

Molti corsi di lingua prevedono lo studio della letteratura straniera, intesa come storia della letteratura e, in generale, della cultura straniera vista attraverso gli autori principali.

Nella nostra prospettiva è fondamentale entrare in un ordine di idee diverso: anche se un corso non lo prevede, cioè anche se i testi letterari non sono un obbligo, conviene a ogni studente di lingua straniera, appena raggiunto un livello buono di padronanza della lingua (tra B1 e B2, per esempio), affrontare testi letterari: non solo per imparare a leggere tali testi (uno dei grandi piaceri che la vita ci concede – ma piacere vero solo se si sa leggere un testo letterario come va letto!), ma per migliorare la qualità della propria competenza comunicativa.

Separeremo queste due finalità, dopo aver visto le principali caratteristiche *linguistiche* di un testo letterario.

### 8.1 UNA LINGUA SPECIALE

In questo paragrafo indichiamo alcune caratteristiche che fanno definire «letterario» un testo, differenziandolo dal testo usato nella lingua quotidiana e da quello microlinguistico.

A rendere particolare il testo *letterario* è una serie di caratteristiche formali, cioè di scelte linguistiche compiute dall'autore: sono scelte testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche.

### a. *Il genere testuale*

La prima scelta dell'autore (ma spesso anche del lettore) riguarda il *genere letterario*, sia a livello macro (poesia, prosa, dramma), sia all'interno di ciascuno di essi (un testo in prosa può essere un romanzo, una novella, una biografia, un aforisma ecc.; a sua volta un romanzo può essere un poliziesco, un romanzo d'amore, un romanzo di formazione ecc.).

Ogni genere ha una sua grammatica: in un romanzo poliziesco ci devono essere un criminale e chi gli dà la caccia e, alla fine, ci deve essere il trionfo della giustizia. Lo studente/lettore deve saper cogliere la grammatica di quel genere perché essa offre una chiave d'accesso al testo: sapere che si tratta di un racconto di fantascienza o d'amore o di horror permette l'attivazione di una serie di pre-conoscenze fondamentali per la comprensione (cfr. 5.1.1).

Ma a livello testuale ci sono anche scelte d'altro tipo, per esempio la struttura narratologica, cioè relativa alla teoria della narrazione: ci sono diverse modalità di relazione tra il modo in cui si sviluppa la trama in realtà e il modo in cui viene narrata (le anticipazioni e i flashback richiedono al lettore di rimettere a posto la successione degli eventi narrati per capire cosa è successo in realtà); ci sono diversi tipi di narratore e di punti di vista (un narratore in prima persona può narrare solo gli eventi cui partecipa, per esempio); di solito c'è l'uso esclusivo della lingua, in altri anche la commistione tra lingua e altri linguaggi, come nei testi pensati per il palcoscenico o per internet, oppure come in un romanzo, *La morte di Patò* di Andrea Camilleri, in cui compaiono capitoli costituiti da rapporti di polizia, articoli di giornale, foto di un graffito su un muro; infine c'è la scelta tra opera chiusa e conclusa in sé oppure aperta all'interpretazione del lettore.

Il testo letterario si differenzia dagli altri testi per tutte queste scelte da parte dell'autore.

### b. *Il lessico e le figure retoriche*

È questo uno degli aspetti in cui le scelte dell'autore di un testo letterario sono più pregnanti. Esse sono relative alle

– varietà geografiche, anche senza giungere all'estremo di Pasoli-

ni che opta per il dialetto delle borgate romane o di Camilleri che inventa un italo-siculo letterario;

- il rapporto tra denotazione e connotazione: come nella micro-lingua tutto si orienta verso la pura denotazione, in letteratura il lessico viene scelto soprattutto per la connotazione, per la capacità di evocare, di dire senza dire, di dire di più di quel che vien detto. Vedremo che proprio in questa caratteristica del testo letterario sta il suo principale contributo all'acquisizione di una lingua straniera;
- l'uso del patrimonio di figure retoriche definito dalla tradizione – scelte che possono letteralmente sconvolgere il significato originario delle parole o dei loro possibili accostamenti: «Vergine madre, figlia del tuo figlio» è l'apoteosi dell'ossimoro, cioè dello scardinamento del valore originario del lessico; un altro ossimoro famoso della canzone popolare è il titolo di Claudio Baglioni *Questo piccolo grande amore*.

Per diventare lettore avveduto lo studente deve imparare da un lato a cogliere il richiamo alle figure retoriche della tradizione letteraria, dall'altro l'innovazione, l'invenzione di figure nuove: la depressione che Vasco Rossi sintetizza in «oggi voglio stare spento» è una ventata di novità nella canzone popolare italiana. Ma soprattutto il lettore che affronta un testo in lingua straniera deve entrare dentro le parole, coglierne tutti i significati, con un lavoro certosino di analisi, con una continua consultazione del dizionario, costringendosi a tradurre per iscritto, anche solo poche righe per volta, ma lavorando in profondità.

#### c. *La morfossintassi*

In un testo letterario ci sono devianze rispetto al testo quotidiano che possono perfino condurre al superamento della morfossintassi dello scritto per riprodurre quella dell'oralità o, come nei romanzi del «flusso di coscienza», quella del pensiero.

È da scelte di carattere morfossintattico che deriva anche il ritmo di un testo, il suo essere ampio come una descrizione di Tomasi di Lampedusa, di Proust o di Henry James, o rapido come Carofiglio, Simenon, Hemingway.

La morfossintassi è certo più difficile da osservare di quanto non lo siano l'impianto globale del testo o l'effetto delle scelte lessicali, ma si tratta di una dimensione cui prestare forte attenzione se si vuole cogliere che anche la «grammatica» contribuisce all'effetto stilistico.

#### d. *La fonologia*

Nel testo letterario sono frequenti deviazioni fonologiche rispetto alla lingua quotidiana, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni – caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali e cinematografici ed è presente anche in molta prosa.

Vediamo ora in che modo testi con queste peculiarità, con queste devianze dai modelli presentati nei corsi di lingua straniera, possano contribuire alla sua acquisizione profonda e qualitativamente superiore.

### 8.2 I TESTI LETTERARI PER IMPARARE MEGLIO UNA LINGUA

Parlando di letteratura (anche nell'accezione più vasta, che include non solo testi in prosa e in versi, dai romanzi alla poesia, dai racconti alle canzoni, ma anche testi teatrali e cinematografici) ci riferiamo alle abilità ricettive, leggere e ascoltare. Stiamo quindi lavorando all'applicazione a testi letterari delle strategie di comprensione che abbiamo visto al punto 5.1.1, cui si rimanda.

Se i testi letterari devono servire a imparare meglio la lingua, non basta leggerli, come si leggerebbe un articolo di giornale o un racconto facilitato per studenti, ma si deve analizzarli in profondità: questo significa che, come abbiamo detto, vanno affrontati solo quando la competenza linguistica è solida e quando la padronanza di strumenti come il dizionario è piena.

La procedura per trarre un vantaggio linguistico, non ancora estetico, dalla lettura di questo tipo di testi è parallela a quella che abbiamo descritto per l'uso di film (cfr. 4.3.2) e segue la traccia dei percorsi neurologici della comprensione:

- a. *lettura globale*: scelta un'unità di lavoro (la poesia o la canzone completa, se sono brevi; una scena di un copione teatrale o cinematografico; un capitolo di un libro, se è breve, oppure una sua sezione), si procede prima a una lettura globale, cercando di individuare i tradizionali punti chiave di una situazione (chi, cosa, quando, come, dove, perché) secondo la strategia di comprensione detta *skimming*, cioè «scrematura»; eventualmente, se alcuni di questi punti (per esempio la relazione psicologica tra i «chi», oppure la natura del «perché» di quel che avviene) risultano poco chiari, si può ri-scorrere il testo cercando le risposte (è la strategia di *scanning*, lettura mirata).  
Alla fine di questa prima fase del processo non ci devono più essere dubbi sulla «trama», cioè su quel che avviene, sul contenuto;
- b. *lettura intensiva*: si procede all'analisi linguistica, si cercano sul dizionario le parole sconosciute, ci si interroga su nodi morfosintattici particolarmente complessi, ci si assicura di aver colto eventuali figure retoriche, ironie e così via; è ancora un lavoro puramente ricettivo, finalizzato alla comprensione;
- c. *traduzione del testo in italiano*, lavorando in maniera libera da costrizioni: quindi non si deve porre un tempo limite (a meno che non si tratti di un'esercitazione scolastica, che necessariamente deve essere organizzata), ma concedersi il tempo necessario per entrare dentro il lessico, vedere se è usato solo per descrivere cose, persone, stati d'animo ecc., oppure se ha anche una valenza fonologica, per cui quelle parole sono state scelte anche per il loro suono aspro o dolce e in tal modo caratterizzare persone o situazioni aspre o dolci; si osserva la natura della sintassi: spesso una sintassi contorta e difficile caratterizza un personaggio incerto, complesso, mentre una sintassi lineare caratterizza un personaggio dominante, certo di sé; si analizzano tipologicamente i nomi e gli aggettivi: spesso la «persuasione occulta» operata dall'autore passa proprio attraverso meccanismi di questo tipo, per cui il personaggio positivo è aggettivato con parole luminose e quello negativo ha un'aggettivazione tenebrosa, scura; è in questa fase di traduzione *scritta*, quindi

*riflessiva*, attenta, che consente di tornare più volte sui propri passi, che avviene la riflessione linguistica e metalinguistica che contribuisce al consolidamento della competenza comunicativa nella lingua straniera;

- d. *confronto tra la propria traduzione e quella di un professionista*: è la fase conclusiva ed è opzionale ma, a nostro avviso, è quella che dà pieno senso all'attività di traduzione; se l'attività è stata svolta nell'ambito di un corso, è utilissimo il confronto con la traduzione effettuata dai compagni, in cui ci si può confrontare direttamente sulle ragioni che hanno portato a due scelte diverse.

Per la sua natura, per il fatto di richiedere dizionari (in lingua straniera e in italiano, soprattutto per trovarvi sinonimi e contrari) e di avere tempi di esecuzione lunghi e molto differenziati da persona a persona (di solito chi è molto sensibile alla ricchezza della lingua, cioè lo studente «bravo», ci mette molto più tempo di quello mediocre, che non si rende conto dei problemi e quindi li risolve ignorandoli), è difficile fare più di una o due esperienze di traduzioni in un anno, in un corso istituzionale nella scuola o all'università: la prassi di analisi e traduzione di testi letterari è quindi un'attività soprattutto individuale, o condotta da piccoli gruppi di amici che vogliono imparare meglio la lingua e, soprattutto, che vogliono tenerla viva una volta concluso il corso.

### 8.3 IMPARARE A LEGGERE TESTI LETTERARI PER IL PIACERE DELLA LETTERATURA

Questo paragrafo è in parte eccentrico rispetto all'oggetto del manuale, l'apprendimento linguistico, in quanto riguarda l'educazione letteraria; ma rientra nello specifico del nostro argomento se riflettiamo sul titolo: «imparare a leggere testi» è un'attività di apprendimento linguistico, e così come nel capitolo 7 ci siamo focalizzati sui testi microlinguistici, qui concentriamo la nostra attenzione su quelli letterari.

Purtroppo (anche se in un testo scientifico l'espressione di un

disappunto personale è fuori luogo, non toglieremo il «purtroppo» iniziale) il sistema scolastico italiano inquadra la letteratura nell'ambito delle cose dovute, e il dovere, come abbiamo visto in 2.2.4, non solo non motiva, ma nelle persone in crescita spesso demotiva, induce una reazione uguale e contraria: più l'insegnante di italiano e di lingua straniera esaltano la bellezza assoluta dell' autore *x* o del sonetto *y*, più l'adolescente chiude la mente all'apprezzamento. Ma imparare a leggere testi letterari per perseguire il piacere del testo (e, aggiungiamo, pur esulando dal nostro specifico, per cercare di capire il mondo e la vita) è una prospettiva che, qualunque sia stata l'esperienza scolastica, va presa in considerazione per non amputarsi una competenza, la lettura di testi letterari, che fa parte integrante della competenza comunicativa.

Sul piano delle procedure, imparare a leggere testi letterari per il piacere della letteratura segue lo stesso percorso e può essere svolto contemporaneamente a quello descritto nel paragrafo precedente, cioè leggere testi letterari per imparare la lingua – ed entrambi seguono il percorso naturale della comprensione, che abbiamo descritto al punto 5.1.1.

Lo specifico di questo paragrafo è il fatto che l'attenzione viene posta non solo agli aspetti strettamente linguistici, cioè alle devianze che caratterizzano il testo letterario rispetto a quello quotidiano, ma anche alla riflessione su

- lo scopo che l'autore si è proposto scegliendo alcune di tali caratteristiche formali anziché altre, entrando in qualche modo in complicità con l'autore, strizzandogli l'occhio per dirgli «ti ho capito»;
- l'originalità, la creatività nell'uso del bagaglio di forme letterarie reperibili nella tradizione, come «oggi voglio stare spento» di Vasco Rossi che abbiamo citato sopra;
- il fatto che un autore accetti pienamente le regole del genere al cui interno si colloca (si pensi, con un esempio preso dal cinema, a come Tarantino spinga al massimo le caratteristiche della letteratura di consumo popolare, del romanzo d'appendice, ricavandone un capolavoro come *Pulp Fiction*, che anche nel titolo evoca la letteratura stampata su cartaccia grossolana, *pulp*

*paper*) oppure che egli rompa i confini del genere, aprendo nuove prospettive (si pensi, restando ancora nel cinema, al modo in cui Sergio Leone mina alla base il genere western, annullando alcuni capisaldi della sua grammatica – buoni e belli *vs* cattivi e brutti);

- la capacità di creare una realtà virtuale parallela a quella reale e che tuttavia la supera, ci trascina nel mondo virtuale: leggere Márquez in inverno ci fa comunque sentire l'afa di Macondo, leggere Simenon in estate ci fa sentire il freddo umido della campagna francese: sono i miracoli della grande letteratura – e l'analisi del modo in cui si effettua il miracolo aggiunge piacere enorme alla lettura.

Come si vede siamo restati nell'ambito dell'uso della lingua, perché tutte queste azioni sono condotte dall'autore solo con le sue scelte linguistiche, ma non dimentichiamo che la letteratura è anche un contatto con il mondo del passato, di cui siamo eredi, e che rimane una macchina del tempo dove si ritrovano tutti coloro che, da millenni, cercano di capire che cosa ci facciamo in questo mondo. Questo ambito di riflessione, tuttavia, non pertiene al presente manuale.

## Approfondimenti bibliografici

Esistono pochissimi volumi sull'apprendimento delle lingue, molti sul loro insegnamento – anche se una lettura intelligente di questi ultimi aiuta qualunque studente a cogliere, rovesciando il punto di vista, quel che deve fare per diventare un buon apprendente di lingue.

Questa *non è una bibliografia*: è una guida all'operazione che abbiamo detto sopra, cioè ad approfondire i vari temi dell'acquisizione in volumi che sono stati scritti pensando agli insegnanti.

Limitiamo i riferimenti, per concentrarci su opere facilmente reperibili in libreria o nelle biblioteche, ai

- a. volumi
- b. editi in italiano
- c. dal 2000 in poi.

In alcuni casi i titoli fanno riferimento all'insegnamento della lingua italiana, ma i principi enunciati sono applicabili anche all'apprendimento delle lingue straniere.

### *Volumi di riferimento generale*

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.

Balboni P.E., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2007.

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Borello E., *Storia della glottodidattica* (versione in CD), Chieri, TTS, 2005.

Cambiaghi B., Milani C., Pontani P. (a cura di), *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford-Firenze, La Nuova Italia, 2002.

Giunchi P., *Introduzione all'acquisizione e l'apprendimento delle lingue*, Roma, Edizioni Lettere e Filosofia, La Sapienza, Biblink, 2003.

Lo Duca M.G., Dalziel F., Griggio D. (a cura di), *Il C.L.A. verso l'Europa: e-learning, testing, portfolio delle lingue*, Padova, CLEUP, 2006.

Margutti P., *Comunicare in una lingua straniera. Fra teoria e pratica*, Roma, Carocci, 2004.  
 Mezzadri M., *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia, Guerra, 2004.  
 Mezzadri M., *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra, 2005.  
 Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET, 2006.  
 Pavan E. (a cura di), *Il «lettore» di italiano all'estero*, Roma, Bonacci, 2005.  
 Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria, 2004.  
 Serragiotto G. (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, Vicenza, La Sere-nissima, 2006.

#### *La persona che apprende*

Baldi P.L., *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*, Milano, Franco Angeli, 2003.  
 Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci, 2004.  
 Cardona M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria, 2001.  
 De Beni R. et al., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2003.  
 Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio, 2004.  
 Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000.  
 Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.  
 Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson, 2000.  
 Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.

#### *Le abilità*

Bazzanella C. (a cura di), *Le forme del dialogo*, Milano, Guerini, 2002.  
 Beltramo M., *Abilità di scrittura*, Torino, Paravia, 2002.  
 Cardona M., *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica, 2004.  
 Colombo A., *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.  
 Corno D., *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.  
 Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

#### *Lessico e grammatica*

Ferreri S., *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne, 2005.  
 Giunchi P., *Inglese: Regole e Ragioni per l'uso*, Roma, Carocci, 2005.  
 Mazzotta P. (a cura di), *Grammatica e grammatiche*, numero monografico di «Scuola e Lingue Moderne», Milano, Garzanti, 4-6, 2004.  
 Porcelli G., *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET Libreria, 2004.

#### *Alcune metodologie particolari*

Caon F., Rutka S., *L'italiano in gioco*, Perugia, Guerra, 2004.

Coonan C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2001.  
 Coppola D., *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue-culture*, Pisa, ETS, 2004.  
 Langé G. (a cura di), *Insegnare in una lingua straniera*, Milano, TIE-CLIL-MIUR, 2001.

#### *Tecnologie glottodidattiche*

Di Sparti A., *Ipertesto, sermo communis. Teorie e didattica*, Palermo, Circolo Semilogico Siciliano, 2003.  
 Di Sparti A., *Web communities e didattica. Materiali*, Palermo, Compostampa, 2003.  
 Dolci R., *Tecnologie e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università, 2008.  
 Serragiotto G., *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra, 2003.  
 Spinelli B., *Attraverso il video: imparare ad imparare con gli audiovisivi*, Venezia, Cafoscarina, 2006.

#### *Microlingue e letteratura*

Balboni P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Università, 2004.  
 Freddi G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003.  
 Lavinio C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci, 2004.  
 Lavinio C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Franco Angeli, 2005.  
 Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *La traduzione delle microlingue*, Torino, UTET Università, 2007.

Stampato da  
La Grafica & Stampa editrice s.r.l., Vicenza  
per conto di Marsilio Editori® in Venezia

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% del volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.  
Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO ([www.aidro.org](http://www.aidro.org)).

EDIZIONE

---

10 9 8 7 6 5 4 3 2

ANNO

---

2010 2011 2012 2013 2014