

IMPARARE UNA LINGUA STRANIERA

Paolo E. Balboni
Università di Venezia

Questo saggio vuole aiutare lo studente a diventare più efficiente nell'*apprendimento* delle lingue straniere, sia in corsi strutturati (scuola, università, centri di lingue, ecc.), sia in percorsi autonomi, e nel *mantenimento* della padronanza raggiunta nei corsi.

Questo saggio è *scientifico*, nel senso che si basa sulle ricerche glottodidattiche, ma, nello spirito dei seminari dell'Università di Salerno, non è *accademico*, cioè non si rivolge agli studiosi di glottodidattica ma a coloro che studiano le lingue straniere. Nell'ultima sezione ci sono indicazioni per approfondimento scientifico.

Anzitutto cerchiamo di sfatare alcuni miti assai dannosi per chi vuole imparare le lingue:

- a. *Bisogna arrivare a parlare come un madrelingua*: è volere la luna nel pozzo; fino alla pubertà l'acquisizione della pronuncia è ancora possibile in modo da passare quasi sempre per madrelingua. Dopo, no. Inutile affaticarsi a diventare "madrelingua", lavorare ore e ore sulla pronuncia, ecc.; si può diventare ottimi utenti della lingua straniera, in cui saremo sempre e comunque stranieri;
- b. *un adulto fa molta fatica ad imparare le lingue*: è vero, confrontarsi con un bambino demoralizza; ma anche il giovane e l'adulto imparano le lingue: con più lentezza all'inizio, ma con una forte ripresa successiva, quando la dimensione razionale e pragmatica dell'adulto assume un ruolo forte rispetto a quella imitativa e giocosa del bambino;
- c. *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; il proverbioduqne va modificato: *vien prima la pratica della grammatica*;
- d. *se si domina la grammatica il resto viene da solo*: non è vero; la grammatica è una riflessione, e si può riflettere su un'esperienza avuta, non in astratto;
- e. *l'unico insegnante valido è quello di madrelingua*: non è vero, l'unico insegnante valido è quello preparato;
- f. *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;
- g. *compro un CD Rom, oppure mi abbono a un corsi in internet e imparo una lingua*: il CD Rom o il collegamento internet ci vedono da soli davanti alla macchina, mentre la parola "comunicazione" inizia in vece con il prefisso "con", "mettere insieme": interagire con una macchina e credere che così facendo si possa imparare poi a comunicare con i vivi è illusorio.

Vediamo dunque come funzionano il cervello e la mente quando si apprende una lingua, poi che cosa significa sapere una lingua, infine come migliorare le procedure di acquisizione.

1. La persona che apprende

Gli esseri umani sono delle macchine da apprendimento: il cervello ne è il *hardware*, la mente il *software*.

Nel cervello abbiamo tre aree che si occupano (“rappresentano” è il termine giusto) della lingua:

- a. due aree (che prendono il nome dai neurologi che le hanno individuate, Broca e Wernicke) nella corteccia dell'emisfero sinistro;
- b. un'area nel cervelletto, cioè la parte più antica del cervello, quella che si presiede ai processi automatizzati, dove fino a circa tre anni di età si fissano le parole “vuote”, come ad esempio gli articoli, le preposizioni, nonché i meccanismi di concordanza ecc. 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. Quindi non si può pretendere dalla nostra “macchina” un'automatizzazione da madrelingua.

I due emisferi cerebrali lavorano in maniera differente, specializzata, ma entrambi contribuiscono alla comprensione e produzione linguistica: 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* (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) e *direzionalità*, che 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).

La mente umana ha un *LAD* (*Language Acquisition Device*, come lo ha chiamato Noam Chomsky, sul cui funzionamento abbiamo ipotesi abbastanza precise. Esso funziona secondo questa successione di fasi, che lo studente deve conoscere per governare il proprio processo acquisitivo.

- a. *osservazione dell'input ricevuto e compreso*: se è vero che l'università offre poco input, è altrettanto vero che è interesse dello studente di lingua straniera procurarselo ed esporsi, cosa che non richiede ricerche o sforzi particolari;
- b. *creazione di ipotesi su quanto osservato*: se si vedono due persone di incontrano e si stringono la mano e ripetono lo stesso suono è probabile che a quel suono corrisponda una formula di saluto: si tratta di una ipotesi pragmatica, basata sulla nostra conoscenza del mondo e dei suoi “copioni” di comportamento; se ogni volta che compaiono i soggetti *he, she, it* il verbo successivo a una *s* finale che non compare negli altri casi, si elabora un'ipotesi (non necessariamente consapevole) 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 era giusta, è l'italiano che è “sbagliato”). 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 predisposto per fare ipotesi sulla lingua orale usata in situazioni significative;
- c. *verifica le ipotesi*: se alle due formule linguistiche ripetute dai signori che si incontrano 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 è generato "io ando" e gli ascoltatori si sono messi a ridere, dicendoci "io vado", l'ipotesi è stata disconfermata. L'insegnante ha una funzione fondamentale nel *guidare* la creazione e la verifica delle ipotesi, nonché nel completare il quadro ipotizzato: 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

- d. *fissazione delle "regole*, intese come regolarità nei meccanismi di funzionamento, non come "norme": essa avviene tramite esercizi di solito di carattere strutturale e ripetitivi: tali esercizi sono quindi successivi alle tre fasi precedenti, non servono se vengono svolti precedentemente alle fasi di osservazione e creazione e poi verifica di ipotesi. Si tratta di esercizi che spesso sono faticosi e sempre risultano noiosi: ma la consapevolezza del loro ruolo nell'acquisizione linguistica aiuta a superare gli aspetti demotivanti;
- e. *riflessione*: questa fase non è propria dell'acquisizione spontanea di una lingua, bensì delle situazioni d'apprendimento strutturate. La riflessione è fondamentale perché affianca all'acquisizione implicita l'apprendimento esplicito, creando lo strumento razionale per monitorare le proprie performance linguistiche; consente la sistematizzazione, il completamento del quadro: la funzione dell'insegnante è essenziale in questa fase.

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.

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

Abbiamo una *memoria di lavoro*, che ha una persistenza ed una capacità quantitativa limitate, per cui conviene *organizzare le attività di studio con poche variabili*, ad esempio ascoltando un testo conviene focalizzare l'attenzione su pochi elementi e poi tornare ad ascoltare per focalizzarne altri.

Quanto entra nella memoria di lavoro va poi collocato nella *memoria a medio termine* che ha una facile caducità (a seconda degli studi il dato varia, ma è certo che al massimo dopo una novantina giorni le tracce mnemoniche sono perdute); le strutture profonde della lingua e le interpretazioni dei significati devono poi rifluire nella *memoria a lungo termine*, che include sia la nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta "enciclopedia", sia in particolare la *memoria semantica*, che interpreta e memorizza la lingua.

Ai nostri fini la domanda conseguente è diretta: in che modo alcuni elementi di un input si installano stabilmente nella nostra memoria a lungo termine?

Le risposte sono varie, ma a noi interessa puntualizzare che 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".

Una seconda risposta riguarda il rapporto tra *riflessione* 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 che ci illustrano un dato (la differenza tra il passato italiano e inglese, ad esempio) ma bisogna riflettere, e il soggetto di "riflettere" è lo studente. Riflettere richiede tempo, ma come abbiamo visto sopra *al maggior tempo investito corrisponde una maggiore memorizzazione*.

Una terza considerazione riguarda la relazione tra *significato e contesto*. La memorizzazione 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'ultima riflessione riguarda l'attitudine all'apprendimento delle lingue; ciascuno studente potrà cercare di individuare le proprie caratteristiche tra quelle elencate di seguito.

La prima categoria di differenze individuali è quella che 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 formato, 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 pertinente dell'*intelligenza logico-matematica*, che elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, "grammaticale"; c'è *l'intelligenza spaziale*, che 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; a differenza di quanto normalmente si ritiene, *l'intelligenza musicale* 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*, governano la conoscenza di sé e degli altri: 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, 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. Ci sono altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale) che non paiono avere ruolo essenziale nell'acquisizione linguistica.

È importante non confondere i *tipi di intelligenza* con gli *stili d'apprendimento*, che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, ad esempio, globale piuttosto che analitica e riflessiva, e con i *tratti della personalità* come introversione o estroversione, da un lato, e capacità 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*, ovvero studenti che hanno uno stile d'apprendimento sistematico, riflessivo oppure intuitivo (psicologicamente si parla di una dominanza dell'emisfero destro o sinistro, dell'intelligenza logico-matematica rispetto alle altre). La strategia sbagliata è quella di seguire il proprio stile, di adagiarsi, di rifiutare o far malvolentieri le attività che privilegiano uno stile diverso da proprio; *stile ideativo/esecutivo*: il primo 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 e spesso ha difficoltà metalinguistiche; *in/tolleranza per l'ambiguità*: ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globale, 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 e solido (ma la cosa dipende dagli scopi per cui si studia la lingua) 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; *capacità / difficoltà di prevedere i contenuti del testo*

sulla base del contesto: è la *grammatica dell'anticipazione* che vedremo parlando della comprensione; *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*: parlare o comprendere una lingua straniera 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; *cooperazione/competizione*: ci sono studenti che mirano ad emergere nel gruppo, anche abbassando gli altri, ed altri che mirano invece a integrarsi, a giocare in squadra. Se si studia la lingua in un gruppo/classe imparare a dominare la propria tendenza competitiva, o a dirottarla su attività giocose, è fondamentale per poter partecipare a tutte le attività simulate, 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.

Infine va considerata la *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. Possiamo vedere la motivazione da due punti di vista.

C'è un modello *basato sull'ego*: ogni persona, cioè il suo *ego* (per questo il modello, proposto da Renzo Titone negli anni Settanta, è anche 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 autonalisi motivazionale chiedendosi a che cosa la lingua serve a lui così come egli si immagina 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.; quale che sia il progetto dell'*ego* e la *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. sotto) si inserisce, e il progetto di apprendere una lingua cade.

Questo modello descrive un apprendimento auto-sostenuto: una volta messo in moto la "dinamo" che produce energia motivazionale, essa si alimenta da sé e continua a generare motivazione.

Un secondo modello motivazionale, *piacere/bisogno/dovere*, si basa sulla teoria della motivazione diffusa negli studi di marketing e nella pubblicità. Il modello individua le tre cause che governano l'agire umano: il *piacere*, legato all'emisfero destro ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro divenendo in tal modo potentissimo 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: funziona se il bisogno è 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) e solo 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 *dovere*, che regna sovrano in molte situazioni didattiche e che non porta all'acquisizione perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni *apprese* (vedi sotto). Ma si può trasformare il dovere in *senso del dovere*.

Dove può uno studente trovare il piacere nell'acquisizione linguistica? A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e a quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci sono il piacere di *apprendere*, piacere primario, condiviso da tutti; il piacere della *varietà*: "il mondo è bello perché è vario", e se il corso è ripetitivo, "noioso", si può tranquillamente integrarlo personalmente con materiali come quelli che vedremo più avanti; c'è 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; c'è 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.

Il paragrafo si intitola "la persona che apprende" ma l'apprendimento di una lingua è *sociale*, perché la lingua è un fenomeno sociale, è *il* fenomeno sociale per eccellenza, è lo strumento che crea una comunità. Voler imparare da soli un fenomeno sociale è un controsenso. Si può imparare da soli la descrizione di una lingua (basta prendere un libro di grammatica tradizionale), ma imparare ad usare una lingua lavorando in solitudine è impossibile, se si intende la lingua come uno strumento di comunicazione. La socialità dell'apprendimento linguistico ha due forti problemi, che bisogna imparare a tener sotto controllo, in quanto si deve: 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 sopra; vedere il gruppo come una realtà impegnata in uno sforzo comunque, allontanando la paura di sbagliare e quindi "perdere la faccia"..

L'apprendimento di una lingua è *costruttivo e cooperativo*: la costruzione comune della conoscenza e della competenza implica *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; *umiltà* nell'ammettere di aver segnalato una pista inutile, di aver proposto ipotesi e soluzioni sbagliate, senza per questo ritenere di aver perso la faccia; *empatia*, lo sforzo di mettersi nei panni altrui.

Non si tratta di buon senso ma di 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 e è indisponibile a collaborare impara la lingua peggio e con più fatica di chi ha l'atteggiamento opposto.

2. Condizioni per l'acquisizione di un 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* ma può essere adattata all'acquisizione di una lingua *straniera*, cioè non presente nell'ambiente quotidiano. Secondo Krashen, autore di questa "teoria" che in realtà integra teorie già presenti nella ricerca, occorre anzitutto distinguere tra acquisizione e apprendimento: la prima è inconsapevole ed è stabile nel tempo, il secondo è razionale ma, se non si trasforma in "monitor" (vedremo sotto cosa significa) è instabile, scompare in poco tempo: tutti abbiamo esperienza di apprendimento, ad esempio quando abbiamo studiato teoremi geometrici o autori letterari che sono serviti per superare un compito in classe o un esame e che poi abbiamo sostanzialmente dimenticato anziché collocarli nella memoria stabile; *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 non è tuttavia inutile 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.

Secondo Krashen, perché vi sia acquisizione sono necessarie 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;
- b. *La posizione dell'input nell'"ordine naturale" di acquisizione*, perché 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 ad 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 hanno già delineato delle mappe, delle "catene" di elementi che consentono a chi predispose i materiali linguistici di procedere secondo l'ordine naturale di acquisizione. Ma non sempre le conoscenze, i materiali e l'azione degli insegnanti sono fondati, in questo senso, 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: leggere articoli in lingua straniera, ascoltare canzoni, guardare film, magari facendo interagire il testo orale con la trascrizione, nella speranza (staticamente fondata) che gli anelli mancanti siano presenti nell'input e che quindi il meccanismo di acquisizione linguistica li individui e li inserisca, per colmare il vuoto;
- c. *Il filtro affettivo, emozionale*: è 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 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 sul docente, ma altrettanta almeno dipende dallo studente.

3. Che cosa significa "sapere una lingua"

E' in apparenza talmente ovvio, il significato di "sapere una lingua", che chi si avvia in un percorso per imparare una lingua spesso trascura di chiedersi dove vuole arrivare, in che cosa esattamente consista questo "sapere".

"Sapere una lingua" è invece di una nozione che è mutata nei secoli ed in particolare sta mutando negli ultimi decenni, portando ad un risultato che sinteticamente può essere visto nei livelli A1-C2 del Portfolio Europeo proposto dal Consiglio d'Europa.

Lo studente di lingue non mira ad un generico "apprendimento", ma allo sviluppo della *competenza comunicativa*. Sono stati proposti svariati modelli di competenza comunicativa, e da questi abbiamo estrapolato il modello che proponiamo e che si caratterizza per il tentativo di semplicità, condizione necessaria per renderlo utilizzabile dallo studente.

La nozione di competenza comunicativa rimanda alla capacità di:

<i>saper fare lingua</i>	<i>saper fare con la lingua</i>
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.	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> .
<i>sapere la lingua</i>	<i>saper integrare la lingua con i</i>

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> .	<i>linguaggi non verbali</i> consapevolezza dei linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, vestemici, ecc. E’ la <i>competenza extra-linguistica</i> .
---	--

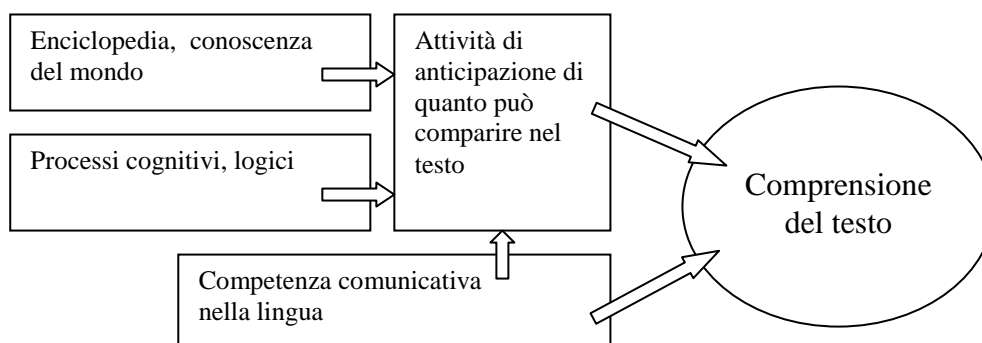
Lo schema visto sopra non va letto come se fosse una lista gerarchica di competenze, dalla più alla meno importante: ogni riquadro dello schema vale quanto gli altri, e lo schema non ha equilibrio, non regge se manca uno degli aspetti.

Vediamo queste componenti separatamente, indicando anche procedure che felicitano l’acquisizione.

4. Le attività per lo sviluppo delle abilità

4.1 Lo sviluppo delle abilità ricettive

La comprensione (orale, scritta, audiovisiva) si basa essenzialmente su questo schema:



La *conoscenza del mondo* condivisa tra i parlanti; tale conoscenza è articolata in *script*, cioè dei copioni di comportamento tipici di molte situazioni e dei *campi semantici* prevedibili, che racchiudono le possibili varianti su un tema: sulla base delle nostre conoscenze del mondo riusciamo a capire, talvolta, perfino messaggi fortemente disturbati, come quando in una stazione basta cogliere una sillaba per avere conferma del fatto che sta arrivando è quello di cui siamo in attesa.

Con *processi cognitivi* ci riferiamo a strutture concettuali come ad 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 ad esempio “prima di iniziare..., anzitutto..., in secondo luogo..., inoltre..., in conclusione...”; 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; sono tutte strutture cognitive che consentono di prevedere quel che può essere detto in un testo.

Sulla base del contesto, della nostra conoscenza di quel che può accadere in una situazione, della lingua e dei suoi meccanismi di legami interni chi ascolta o legge un testo cerca di anticipare quel

che può comparire: in questo modo 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 del testo) sulla verifica delle ipotesi che sono state fatte. E' 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 la comprensione, e in particolare la *expectancy grammar* e il percorso *globalità* → *analisi* (che abbiamo visto trattando del funzionamento del cervello) abbiamo a disposizione due classi di tecniche, 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 può predisporre anche in italiano e somministrare a se stesso, per sviluppare l'abilità di comprensione, in quanto tale, e poi in secondo luogo quella di comprensione in una lingua straniera.

Per la prima categoria, il *completamento di testi mutilati* (noto anche come procedura *cloze*), il principio è estremamente semplice: si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti, poi si cerca di ricreare il testo originario o, quanto meno dotato di significato. In tal modo ci si costringe a non fermarsi davanti alle singole parole che non si conoscono, con conseguente ricorso al dizionario, ma a cercare di intuire che parola (l'originale, un sinonimo, il concetto) può andare in quel contesto: solo considerando il testo nel suo complesso, infatti, si può intuire quali parole o espressioni o spezzoni mancano e ipotizzarli, prevederli.

La procedura *cloze* consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo: si prende un testo, ad esempio la fotocopia di una colonna di giornale, si un racconto ecc., e lasciando integre le righe iniziali, per consentire una prima contestualizzazione, si cancella ogni settima parola: il compito è quello di inserire nei "buchi" una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata, e per farlo, si deve necessariamente cercare di avere una visione globale del testo, o almeno della frase, e su tale base immaginare che cosa può essere detto o scritto nella parola cancellata. Si possono avere diverse varianti: *cloze "a crescere"*, in cui si inizia eliminando ogni settima parola, per poi cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola; 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; *cloze* realizzati, ad esempio, 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); oppure 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 facilmente predisporre per se stesso, come forma di allenamento piacevole (c'è il piacere della sfida a se stessi, come nell'enigmistica).

La seconda classe di tecniche da usare per migliorare le proprie strategie di comprensione consiste nella *ricomposizione di testi frantumati*: si tratta di spezzare un testo, scompigliare le parti e poi di tentare di ricomporlo: 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. La ricomposizione può avvenire a vari livelli, a seconda della tipologia di testi frantumati e quindi di segmenti da accostare:

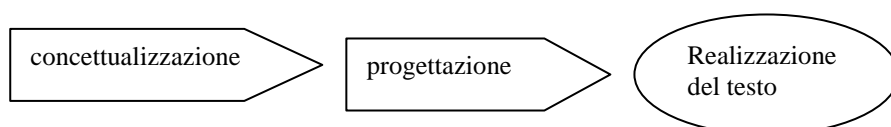
- *incastro tra battute di un dialogo*: si può prendere un dialogo dal manuale, fotocopiarlo, tagliare le battute in varie strisce e poi ricostruire il dialogo stesso, basandosi sia sulla visione globale della dinamica situazionale, sia sulla funzione delle singole battute;
- *incastro tra paragrafi*: ha lo stesso meccanismo visto sopra, ma applicato ai paragrafi di un testo anziché alle battute di un dialogo; semplicissimo è prendere una colonna di giornale, tagliare i vari periodi, mescolare i frammenti e poi lavorare a ricomporre l'articolo;

- *incastrato tra fumetti*: ciascuno prepara il materiale per un compagno e poi ce lo si scambia: si fotocopla della pagina di un fumetto lasciando le vignette nell'ordine corretto mentre le battute, cancellate dalle vignette, vengono scritte in ordine casuale in calce: si deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta;
- *incastrato tra testi*: si pensi ad esempio alla successione di una serie di mail, da cui è stato tolta la data.

C'è infine una variante di estrema utilità, ma che ha poco successo perché viene ritenuta infantile – eppure può essere fatta come un gioco, anche seduti al bar: si tratta di rimettere in ordine le parole di una frase che un compagno ci presenta in ordine casuale: la tecnica è infantile se manca la fase conclusiva: spiegare al compagno (e a se stessi) quale è stata la parola chiave del significato, quella che ha attivato i meccanismi di previsione che hanno consentito di fare un'ipotesi.

4.2 Lo sviluppo delle abilità produttive

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



La *concettualizzazione* è il reperimento delle idee; si può procedere individualmente o in gruppo attraverso tecniche come il diagramma a ragno oppure il brainstorming. Nel primo caso, il diagramma a ragno o *spidergram*, si scrive la parola chiave in un cerchio al centro di un foglio: essa costituisce il “corpo” del ragno dal quale si distaccano le varie “zampe”, cioè altre parole, unite con una linea alla prima, emerse per associazione di idee (governata dall’emisfero destro del cervello) oppure per conseguenza logica (opera dell’emisfero sinistro); ogni parola nuova può proseguire in una ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione; una volta effettuato il diagramma, si procede a recuperare sul dizionario le parole che si sono inserite in italiano perché sconosciute in lingua straniera. Il *brainstorming* è una “tempesta nella mente” in cui, senza riflettere troppo e lasciando libera l’attività associativa, si buttano giù appunti, spezzoni di idee ecc. Ovviamente, un brainstorming di gruppo dà risultati di gran lunga superiore a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative di altre menti.

Nella *progettazione del testo* si procede alla trasformazione delle idee, delle associazioni, delle metafore di cui sopra, in una scaletta, un flowchart, una struttura concettuale che fornirà la “coerenza”, cioè il filo del discorso che sorregge il testo.

La *realizzazione 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). E’ 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; nella scrittura la procedura migliore è quella di non sospendere l’azione concettuale, 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 note in italiano e si procederà poi, in sede di revisione, alla loro integrazione in lingua straniera. La rilettura è una parte fondamentale di questa fase, per i testi scritti. C’è 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, scindendo l’attenzione alle strutture sintattiche (ogni frase ha tutti i componenti necessari? sono

concordati? sono introdotti dalle preposizioni giuste?) da quella agli aspetti morfologici (la terza persona del passato del verbo *x* è davvero quella usata? Il plurale di questa parola è regolare o non?).

4.3 Lo sviluppo dell'abilità di interazione

L'abilità di interazione orale, cioè il saper dialogare, è quella più rilevante, insieme alla lettura, nell'uso di una lingua straniera nel mondo contemporaneo: è su questa abilità che fa perno, nelle sue varie accezioni, l'approccio comunicativo alle lingue. Per il suo integrare in tempo reale le abilità di comprensione e di produzione orale, questa abilità è anche la più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare.

Per dialogare è necessario:

- conoscere gli *script* o “copioni situazionali”, cioè delle sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti comunicativi, di routine come le presentazioni, i saluti, i congedi, e così via; è una padronanza che fa parte della conoscenza del mondo;
- saper definire il proprio ruolo all'interno della situazione sociale in cui avviene il dialogo (registro formale o informale, ruolo comunicativo di leader o seguace, ecc.);
- avere chiari gli scopi, gli esiti che ci si attende dal dialogo: è una “competenza strategica” che tende ad organizzare il discorso in modo da raggiungere i fini pragmatici;
- cercare di interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori per vedere se esiste un punto di 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;
- negoziare i significati generali e quelli di singole parole chiave quando questi non sono chiari.

Per sviluppare l'abilità di dialogo in lingua straniera esistono varie tecniche basate sulla simulazione, che possono tuttavia far prevalere in alcune personalità la volontà di non far brutta figura con i compagni o la paura di mettersi in gioco sull'interesse di acquisizione della lingua. D'altronde, senza attività di simulazione, cioè di dialogo in una situazione protetta, è difficile riuscire poi a dialogare nelle situazioni reali. 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 e apprendimento funzionano insieme, con risultati molto maggiori.

4.4 Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi

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 essi dei vantaggi comunicativi non indifferenti. Vediamo qui le cinque abilità di trasformazione.

a. 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: l'autocorrezione è dunque la modalità migliore. L'autodettato è utile ai fini del recupero: usando il CD che contiene i testi ascoltati in classe oppure guardando un DVD o ascoltando una canzone si introduce una pausa dopo ogni battuta, si riscrive il testo e alla fine lo confronta con l'originale, analizzando in tal modo la propria competenza e riflettendo su quanto non risulta chiaro.

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.

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, che devono essere curate in sequenza, non contemporaneamente: 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.

d. Parafrasi: si realizza producendo un testo in prosa con lo stesso significato e una struttura parallela a quella di un testo di partenza, da cui si differenzia sul piano lessicale (uso di sinonimi, di iperonimi e di iponimi, di locuzioni idiomatiche e soprattutto di perifrasi) e morfosintattico, soprattutto a causa dell'eliminazione del discorso diretto. Essa richiede una competenza almeno intermedia nella lingua straniera e insegna a *parafrasare il proprio pensiero anziché tradurlo in lingua straniera*, 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.

e. Traduzione scritta: dato un testo in lingua straniera, si deve produrre un testo *equivalente* in italiano, con l'ausilio di dizionari ed 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. Oltre a far toccare con mano come sia impossibile tradurre parola per parola, l'altro 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 la mancanza di parole equivalenti in italiano: ad esempio, quale parola italiana può rendere il *saudade* portoghese, la *grandeur* francese, la *honra* ispanoamericana, lo *spleen* inglese?

La traduzione di frasi non ha senso alcuno, mentre la traduzione di testi letterari è una delle sfide più interessanti per chi studia una lingua, purché sia condotta con molta attenzione, pensando a tradurre eccellentemente dieci righe piuttosto che malamente dieci pagine.

5. Scoperta, fissazione, riutilizzo delle “regole”

Con il termine “regole” intendiamo 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.

Abbiamo visto al punto 1 il meccanismo di acquisizione linguistica. Esso può portare ad un'acquisizione inconsapevole, automatizzata, ma anche all'apprendimento razionale (si tratta della dicotomia chomskyana tra *know / cognize*, che in glottodidattica diventa *conoscenza linguistica implicita / esplicita*, oppure *acquisizione / apprendimento*, competenza *d'uso / sull'uso* della lingua). L'apprendimento della lingua, e quindi delle sue “regole”, deve portare alla conoscenza linguistica *implicita*, all'*acquisizione*, alla competenza *d'uso* in grado di generare comprensione e

produzione linguistica; ma non si può trascurare il fatto che la conoscenza *esplicita* svolge un'importante funzione di controllore formale, di "monitor", e che agisce da punto d'appoggio per analizzare e interiorizzare il nuovo input. Recenti ricerche e sperimentazioni hanno dimostrato come una focalizzazione esplicita su alcuni elementi grammaticali possa farli risaltare nella grande massa di forme che compaiono nell'input e quindi possa facilitarne l'acquisizione.

Abbiamo intitolato questo paragrafo "riflessione" sulla lingua: chi riflette è lo studente, l'insegnante può guidarlo e, dove serve, correggere le sue ipotesi sbagliate e completare gli schemi con le informazioni mancanti. E lo studente può riflettere autonomamente, giungendo a crearsi una grammatica di riferimento personale, personalizzata (che risulta agevole da costruire e consultare se fatta in un quaderno a fogli mobili ma soprattutto su file) in cui via via si registrano le regole scoperte e su cui si è riflettuto. E' uno strumento potentissimo proprio perché è creato dall'utente, è scritto in un modo che gli risulta chiaro.

6. L'acquisizione del lessico

Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta appresso un dizionario. Il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera, anche se bisogna evitare il rischio di affermare una presunta priorità didattica del lessico sulla morfosintassi, laddove invece l'uno e l'altra devono procedere e crescere in armonia.

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 poi di accomodarli nella nostra memoria semantica. 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: ad esempio, seduti nella propria stanza, elencare i nomi dei pezzi d'arredamento, dell'impianto di illuminazione, ecc., 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 poster o i disegni terminologici – al mercato, in stazione, l'automobile – dove ad ogni elemento illustrato è accoppiata la parola corrispondente.

Per lavorare su campi lessicali si possono fare anche dei diagrammi a ragno: una parola viene scritta al centro di un foglio e cerchiata (forma il corpo del ragno); da questo centro, per associazione, escono parole collegate alla prima con una linea (sono le zampe del ragno), creando 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 cosa è stato memorizzato nel frattempo e cosa invece rimane ancora estraneo.

7. 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 ed americana.

Chiediamoci anzitutto che cosa si intende con "cultura": è 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.

L'unità minima di analisi della cultura è il "modello culturale". Sono modelli culturali, ad esempio, il modo in cui una cultura risponde al bisogno di nutrirsi nell'arco della giornata (uno o più pasti, più o meno sostanziosi, collocati nelle diverse ore, basati sul dolce-salato o sul crudo-cotto, ecc.), il modo in cui si risponde alla necessità di organizzare il movimento nelle strade (ad 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, ad opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che imparare la “cultura” (a parte alcuni modelli standard di base, indispensabili per la comunicazione in un dato paese) si deve imparare ad 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 LS.

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. 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, ad opera dei mass media, del turismo, degli scambi commerciali, e così via. Si può imparare ad *osservare* i problemi di comunicazione interculturale, avendo in mente che questi derivano da tre componenti:

- a. valori, (Hofstede li chiama *softwares 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, ad 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 (*insh Allah*) bestemmia.

8. Valutarsi ed essere valutati

Non solo nella prassi, ma anche nella *forma mentis* dello studente ha cittadinanza solo una parte del titolo di questo capitolo, la seconda. Essere valutati. Il titolo parte invece da una concezione dell'apprendimento (linguistico, in questo caso, ma non solo) attivo, autonomo, responsabile.

È necessario sradicare una seconda concezione tipica della nostra *forma mentis*: l'errore è male.

Non è vero, almeno per l'apprendimento linguistico: l'errore è normale, prevedibile in molti casi – come è prevedibile che anche il miglior rigorista nel calcio prima o poi ne sbaglia uno.

Una precisazione: non ci riferiamo qui allo *sbaglio* (un incidente di percorso, che può essere dovuto a scarsa concentrazione, a distrazione, a stress, ad ansia da prestazione, a semplice lapsus) ma all'*errore*, cioè alla competenza errata, su cui lo studente può riflettere e così renderlo produttivo (“sbagliando si impara” dice un proverbio spesso dimenticato nelle studio delle lingue); esso può avere tre cause:

- a. l'*interlingua*, quel sistema provvisorio che si viene lentamente costruendo nella mente 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

dopo altre e in cui queste ultime 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, allo stesso modo non si distingue il passato imperfetto e perfetto se prima non si è proceduto a distinguere presente e passato. L'errore dovuto all'interlingua è naturale, ovvio: ci si deve preoccupare di quelli che riguardano elementi della lingua che dovrebbero già essere acquisite, non di quelli su sezioni che sono più avanti in quello che è stato definito "Ordine Naturale" di acquisizione;

- a. la *differenza* o *somiglianza* linguistica: 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 uno strumento fondamentale per apprendere i significati corretti; la *differenza* genera problemi di interferenza, che si superano solo ragionandoci esplicitamente;
- b. la *competenza errata*: se uno urla "attenzione, un rubatore!" la competenza è *incompleta*, non è errata; ma 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 di competenza errata. E' questo l'errore di competenza che va, secondo la terminologia cara alla tradizione scolastica, "estirpato". Per farlo ci sono 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 chiede o crearsi esercizi *ad hoc* oltre ad attivare il monitor, il meccanismo di controllo che abbiamo visto al punto 2. L'esercitazione più produttiva è di carattere comportamentistico: si fissa la forma mal concettualizzata dandosi *da soli* gli stimoli e le relative risposte; ad esempio, se il problema è la tendenza a sbagliare la differenza tra presente semplice e progressivo (*I study* vs. *I'm studying*, 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' necessario completare questo percorso comportamentistico con una riflessione consapevole, con la consultazione della grammatica di riferimento, con la creazione di una propria versione della "regola", di un proprio schema da inserire nella grammatica di riferimento "fai da te".

La valutazione dell'insegnante è utile ma è periodica, occasionale; l'autovalutazione può essere continua ed è un *atteggiamento* prima ancora che un'attività; anche la valutazione tradizionale dell'insegnante può essere trasformata in una potente forma di autovalutazione. Ad esempio, 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, indica un atteggiamento autovalutativo, così come lo dimostra l'abitudine 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 e quanto si è proceduto nell'acquisizione.

Molte delle attività che abbiamo indicato sopra si prestano all'autovalutazione: per 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); 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; 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.

9. I materiali

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

Iniziamo dai materiali prevedibili, quelli “didattici”. Di solito si pensa subito al manuale, ma in realtà gli strumenti 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. C’è il “libro di testo”, spesso chiamato impropriamente “grammatica” o “corso”, che presenta un percorso programmato, graduato, 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; un uso più attivo, e quindi più produttivo, può essere ottenuto *seguendo attentamente il proprio percorso nell’indice* (molti manuali hanno indici estremamente sofisticati), 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; segnando *a matita* le forme, le espressioni, il lessico su cui si è avuto difficoltà, oppure che si è riusciti ad intuire dal contesto: periodicamente si può andare a rivedere una 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; usando il manuale come luogo privilegiato 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*.

Ci sono poi *materiali per il rinforzo e il recupero*, molto meno usati di quanto meriterebbero: sono spesso a basso costo, si individuano e ordinano facilmente nei siti degli editori, ce ne sono molti con accesso gratuito on line: possono 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.

Ci sono infine, tra i materiali didattici, le banche dati di riferimento: il *dizionario* è uno strumento usato solitamente poco e male. “Poco” perché lo si usa prevalentemente a casa 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, e perché lo si usa troppo presto quando si sta leggendo un testo: 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. Una seconda banca dati è la *grammatica di riferimento* ordinata per temi, di solito in ordine alfabetico, che 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, rischiano di perdere il filo del discorso. Di fronte ad 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.

Ci sono anche materiali e 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.

Vanno utilizzati secondo la sequenza globalità → analisi, che abbiamo indicato sopra: partire la sequenze brevi, esplorarle, e poi analizzarle.

Approfondimenti

Esistono pochissimi volumi sull'apprendimento delle lingue (è in stampa un nostro volume, presso l'editore Marsilio), molti sul loro insegnamento – ma 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. Tra questi ultimi, limitiamo i riferimenti, per concentrarci su opere facilmente reperibili in libreria o nelle biblioteche, ai volumi editi in italiano dal 2000 in poi.

- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BELTRAMO M. 2002, *Abilità di scrittura*, Paravia, Torino.
- BETTONI C. 2001 *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Bari, Laterza.
- BETTONI C. 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- CADAMURO A. 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci.
- CARDONA M. 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CARDONA M. 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.
- CHINI M. 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- COLOMBO A. 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.
- COONAN C. M. 2001, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- DE BENI R. et alii 2003, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- DOLCI R. 2007, *Tecnologie e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- FABBRO F. 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio.
- FERRERI S. 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- FERRERI S., (a cura di) 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- GIUNCHI P. 2003, *Introduzione all'acquisizione e l'apprendimento delle lingue*, Roma, Edizioni Lettere e Filosofia, La Sapienza, Biblink.
- GIUNCHI P. 2005, *Inglese: Regole e Ragioni per l'uso*, Roma, Carocci.
- MARIANI L., G. POZZO 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MAZZOTTA P. (a cura di) 2004, *Grammatica e grammatiche*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, Milano, Garzanti, n. 4-6.
- MEZZADRI M. 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra, Perugia.
- PORCELLI G. 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET Libreria.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) 2006, *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza.
- SERRAGIOTTO G. 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- VARISCO B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.