

Insegnare Italiano come L2

Elementi di glottodidattica

Paolo **Nitti**

La glottodidattica è una disciplina abbastanza recente, uno dei primi studiosi ad utilizzarne il termine è stato Renzo Titone negli anni Sessanta.

Il periodo precedente basa l'apprendimento delle lingue esclusivamente secondo una prospettiva empirica, concentrandosi sui risultati nelle classi, senza considerare una sistematizzazione e una sintesi in merito ai processi acquisizionali.

La didattica delle lingue è una disciplina teorico-pratica, in quanto tende a reinventarsi sulla base delle *performance* e delle ricerche condotte.

La natura della glottodidattica è multidisciplinare poiché coinvolge la linguistica, la psicologia, la didattica, la pedagogia, le neuroscienze, l'antropologia e l'intercultura, ma è anche interdisciplinare, perché i nuclei fondanti rappresentano proprio i punti di intersezione tra le discipline, costituendo una vera e propria scienza liminare.

Rispetto ad una maggiore trasparenza sul lessico tecnico-scientifico, si distinguono le teorie, gli approcci e i metodi; spesso si avverte un'ambiguità terminologica impropria che potrebbe portare a speculazioni fuorvianti.

La teoria è il fondamento della glottodidattica, ma non ne è l'oggetto, in quanto appartiene per definizione ad altre discipline quali la linguistica, la psicologia, l'antropologia, la filosofia, la semiologia, la neurologia, la neuropsichiatria e la pedagogia.

I metodi rappresentano la realizzazione pratica degli approcci i quali a loro volta costituiscono l'impianto ideologico e ideativo rispetto ai fini e alle pratiche matetiche.

La sigla L1 o lingua madre si riferisce alla lingua materna nazionale, soggetta a varianti; per L2 si intende la lingua insegnata a parlanti non nativi, in contesti situazionali nei quali la lingua è veicolo per la comunicazione quotidiana. L'abbreviazione LS indica la lingua straniera insegnata nei contesti in cui essa non è presente se non nella scuola o in alcuni mass media. Secondo Bettoni, l'apprendimento della lingua seconda è soggetto per definizione a tre criteri rispetto a quello della prima lingua: la cronologia, la competenza e l'uso¹.

La lingua seconda solitamente viene appresa dopo la stabilizzazione della prima lingua, è conosciuta meno bene ed è usata, almeno nelle prime fasi dell'interlingua, meno frequentemente.

La lingua degli apprendenti è definita interlingua, essa rappresenta un sistema dinamico-tendenziale, in continua evoluzione ed è formata da interferenze con la prima lingua e con le eventuali altre lingue straniere conosciute, dagli input della lingua seconda e da ipotesi e tentativi. L'interlingua è spesso latente, giacché la competenza passiva di un parlante supera sempre di molto la competenza attiva: generalmente si comprende molto di più di ciò che si produce.

Il percorso acquisizionale è simile per tutti gli apprendenti e osserva un principio di gradualità, ciò che invece differisce sono la velocità e gli esiti di apprendimento.

L'influenza della lingua materna non tende a cambiare le sequenze di sviluppo dell'interlingua, ma potrebbe ritardarne o velocizzarne la progressione.

Siccome l'interlingua descrive un sistema profondamente e strutturalmente complesso, non è possibile determinarne una previsione precisa in termini di errori e di *performance*, ma è plausibile stabilire un andamento probabilistico rispetto alla L1, ad esempio, un apprendente iniziale rumenofono quasi sicuramente svilupperà problemi con gli articoli in italiano, poiché la lingua rumena tende ad aggregare l'articolo al fondo dell'unità lessicale.

L'interferenza fra L1 e L2 generata nell'interlingua prevede per lo più il passaggio delle strategie e non delle forme, anche se è vero che il trasferimento di forme è maggiormente presente se L1 e L2 sono della stessa famiglia o dello stesso ceppo.

Lo studio di una lingua seconda rappresenta per gli apprendenti un potente fattore socializzante: la lingua è una finestra aperta sulla cultura e sulla civiltà di un popolo ed è impiegata dai parlanti come strumento per comprendere, per esprimersi e per inserirsi nella società.

■
1 C. Bettoni 2007.

Un profilo storico della metodologia per apprendere una lingua seconda

I popoli dell'antichità classica si occupano dell'insegnamento delle lingue mediante i precettori, generalmente madrelingua, che tengono le loro lezioni conversando, senza spiegare direttamente le regole: si segue una logica di puro induttivismo.

L'impianto glottodidattico non sembra cambiare, salvo per ciò che concerne la didattica dell'alfabetizzazione sino alla prima metà del Cinquecento: i mercanti, gli universitari e i viaggiatori tendono ad imparare le lingue direttamente sul campo, senza osservare una particolare cura rispetto alla correttezza (competenza linguistica) e privilegiando l'efficacia delle *performance* comunicative (competenza pragmatica).

Nel corso dei due secoli successivi il latino e il greco passano da lingue franche a lingue morte, del tutto estranee alla dimensione del parlato. La glottodidattica vive una fase di differenziazione fra didattica delle lingue moderne e didattica delle lingue antiche (ormai solo scritte, cristallizzate e codificate).

La didattica delle lingue antiche si impernia sull'approccio formalistico, basato sulla grammatica descrittiva, sulla memorizzazione di sintagmi e di repertori, riconducendo meramente la lingua ad un esercizio di logica e di coerenza.

L'approccio formalistico, una volta standardizzato, viene diffuso anche per quanto concerne la didattica delle lingue vive. La *Grammaire générale et raisonnée* dell'Abbazia di Port-Royal del 1660, vero manifesto del formalismo, concepisce le lingue come costruzioni logiche perfette, la cui deviazione dev'essere scoraggiata, ai fini di preservarne la purezza.

Nel corso del Settecento emergono le prime teorie traduttologiche che si preoccupano dell'aderenza della forma, trascurando i referenti culturali di riferimento (oggetto di interesse per la traduttologia contemporanea).

Le teorie traduttologiche non influiscono direttamente sulla didattica delle lingue, ma rappresentano degli spaccati ideologici molto chiari, riguardo al significato che una lingua acquista all'interno di epoche differenti.

L'approccio formalistico del Settecento è la base per le successive

teorie ottocentesche; il metodo grammaticale-contrastivo di Karl Plötz e di Seidenstucker risulta prettamente deduttivo e si fonda sulla teoria della rispondenza fra la conoscenza delle regole e quella della lingua.

Se conoscere una lingua significa padroneggiarne le regole, le lezioni frontali del metodo grammaticale-contrastivo vertono sugli aspetti morfosintattici e testuali, concependo il docente come figura chiave del processo di apprendimento.

Il professore di lingua del metodo grammaticale-contrastivo potrebbe non essere in grado di parlare la lingua, ma ne deve conoscere il funzionamento e le implicazioni traduttologiche. L'approccio grammaticale-contrastivo è ancora diffuso nel mondo contemporaneo per quanto concerne alcuni corsi di lingua finalizzati all'apprendimento della lirica e della letteratura e per le lingue classiche.

Si osserva un'evoluzione dell'impianto verso i primi anni del Novecento, all'interno del contesto americano isolazionista: il *Reading Method* si concentra sull'abilità di comprensione dello scritto, focalizzandosi sul lessico e sulle microlingue², rispondendo così alle necessità formative dei corsisti e dell'apparato statale.

Verso la fine dell'Ottocento incominciano sempre negli Stati Uniti a fermentare le prime reazioni all'approccio formalistico. Si ipotizza che le lingue straniere possano essere apprese allo stesso modo della lingua nativa e che l'esposizione di input consistenti faciliti l'acquisizione *diretta* della lingua.

I metodi diretti evitano il ricorso alla traduzione e all'uso di lingue franche o della prima lingua. Essi procedono da una base induttivista: le regole possono essere scoperte a partire dall'uso attivo della lingua. L'insegnante è rigorosamente madrelingua e tende a sviluppare l'oralità, mediante l'uso di materiali autentici tarati sulle esigenze dei corsisti, al fine di incrementarne la motivazione.

Alcuni esempi di approccio diretto sono i metodi Berlitz, Passy, Viétor, Palmer, Jespersen, Sweet e Jones, tutti focalizzati sullo

La realtà italiana

Il periodo fra il termine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta del secolo scorso è decisivo rispetto alle prime forme di risposta al bisogno formativo dei discenti stranieri nei confronti dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Le scuole italiane in questo periodo reagiscono alle necessità del territorio offrendo alcuni corsi la cui organizzazione è affidata in primo luogo al buon senso dei docenti e dei dirigenti.

Gli studenti stranieri all'interno della scuola non vantano ancora numeri rilevanti e i formatori si impegnano fra autarchia e spontaneità della didattica. Alcuni inventano le proprie progettazioni, altri utilizzano il proprio intuito, adattando la formazione della lingua seconda a quella dei parlanti nativi.

Gli insegnanti coinvolti sono soprattutto quelli delle scuole elementari (oggi primarie) e dei Centri per le

centocinquanta ore (ex CTP, oggi CPIA). Gli studenti stranieri sono affidati in linea di massima ai maestri della scuola elementare che dispongono di esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano e della didattica dell'alfabetizzazione rivolta a nativi, e ai professori di lettere delle scuole secondarie. In entrambi i casi il personale è esperto per quanto concerne l'insegnamento in L1, ma è spesso ignaro della dimensione della lingua seconda.

In alcune realtà si riscontra anche la presenza di docenti di lingue straniere (soprattutto francese e tedesco, giacché la docenza dell'inglese è maggiormente richie-

² Per microlingua si intende la varietà della lingua utilizzata dagli specialisti di settore per evitare ambiguità rispetto ai significati e ai referenti, consentendo agli utenti della stessa di essere identificati come membri del gruppo tecnico-scientifico o professionale che la condivide.

studio del repertorio fonologico e sulla centralità del discente. Sebbene vicini alla glottodidattica contemporanea rispetto all'attenzione nei confronti dell'autenticità dei materiali e dell'uso attivo della lingua, i metodi diretti presentano i contenuti linguistici in maniera poco strutturata; è ancora assente il principio di gradualità e i corsi sono per lo più di natura intensiva.

L'approccio strutturalista coincide con la fine del secondo conflitto mondiale e con il termine della politica isolazionista degli Stati Uniti. Tra la fine degli anni Trenta e la metà degli anni Sessanta del Novecento, si sviluppa nei Paesi occidentali una rosa di metodi che hanno in comune il ricorso all'induttivismo e la focalizzazione sulla lingua orale.

Il metodo più celebre da menzionare scaturisce dal Neocomportamentismo di Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Skinner elabora la teoria dell'apprendimento che riconduce la tassonomia delle esperienze umane ai processi di generalizzazione e di discriminazione.

La monografia *Verbal Behaviour* del 1957 si concentra sulla tripletta stimolo-risposta-rinforzo.

Secondo Skinner, il discente è una *tabula rasa* ed è esposto a stimoli ai quali fornirà una risposta, se questa sarà corretta il rinforzo sarà positivo, altrimenti andrà incontro ad una sanzione, rinforzo negativo.

Emerge chiaramente la focalizzazione sulla pragmatica linguistica, in quanto si interiorizzano le strutture linguistiche che permettono uno scambio comunicativo efficace, a discapito delle forme errate che vengono scartate.

La creazione di abitudini mentali da rendere performative rispetto alla comunicazione è tipica dei metodi audio-orali basati sull'impianto skinneriano; lo studente è immerso nella lingua di apprendimento e in maniera graduale dovrebbe arrivare a parlare la lingua come un parlante nativo.

Il linguista americano Leonard Bloomfield (1887-1949) occupandosi di lingue asiatiche ha postulato l'impossibilità dell'esistenza una struttura universale di base per tutte le lingue.

Bloomfield ha però notato che le lingue possono essere sezionate e descritte rispetto ai loro componenti, definiti "costituenti immediati".

Un altro elemento di interesse sviluppato da Bloomfield è l'analisi degli automatismi linguistici intesi come ripetizione della stessa struttura ai fini acquisizionali. Gli esercizi di riempimento e di manipolazione frasale, *pattern drills*, possono essere inquadrati proprio a partire dalle teorie strutturaliste di Bloomfield.

Una delle prime applicazioni dei metodi bloomfieldiani è l'ASTP (*Army Specialized Training Program*). Applicato nel 1943, il progetto coinvolse circa 25 lingue insegnate in maniera intensiva in nove mesi; i soldati erano sottoposti a consistenti input in lingua (25 ore per settimana più 10 ore di proiezione di filmati e attività di ascolto) e le risposte erano soggette ad automatismi.

Si somministravano ai discenti quantità significative di *pattern drills* e la didattica era focalizzata sul *mimicking memorizing* (mim-mem), sulla fissazione e memorizzazione di strutture apprese prevalentemente dai due docenti: il *senior instructor* che lavorava su un approccio induttivo e l'*informant*, vero e proprio modello.

Secondo una lettura pedagogica contemporanea, i corsisti non erano concepiti come soggetti dell'apprendimento ma come oggetti; il corso preconfezionato prevedeva una quasi totale passività degli studenti. L'antropologo Franz Boas (1858-1942) ha dedicato parecchi anni allo studio di lingue poco conosciute, prevalentemente amerindiane del tutto prive di una tradizione scritta.

Boas ha riflettuto sull'esigenza di una scienza del linguaggio in grado di dare conto dell'oralità e del rapporto viscerale fra lingua e cultura, constatando che le lingue sono prima di tutto parlate e in un secondo momento eventualmente scritte.

Un ultimo studioso inquadrato all'interno della rosa strutturalista è Robert Lado (1915-1995), fondatore della linguistica contrastiva. Lado si occupa dell'analisi degli errori rispetto all'apprendimento linguistico e ne teorizza l'insorgenza a partire dall'interferenza con la L1; le lingue possono essere analizzate in parallelo in modo da evidenziare le discrepanze e le analogie e favorire processi di riconduzione o di discrezione rispetto all'impalcatura della lingua madre. L'interferenza sarà successivamente il perno della teorizzazione dell'in-

sta) che applicano il repertorio metodologico relativo alla LS e anche in questo caso emergono delle differenze significative sul piano strutturale della didattica della L2.

Verso la fine degli anni Novanta, il territorio appare costellato di numerosi organismi non lucrativi, associazioni e corporazioni che collaborano attivamente con gli enti locali istituzionali, sviluppando alcuni punti innovativi d'interesse quali l'analisi delle peculiarità dell'insegnamento della lingua seconda, la preparazione e l'organizzazione dei materiali didattici, la ricerca glottodidattica e la formazione del personale docente in ambito interculturale.

Secondo una prospettiva interculturale, i componenti che interagiscono in un ambiente di apprendimento sono quattro: l'insegnante, i discenti, le culture e la lingua utilizzata per la docenza.

Fra il 1998 e il 2002 il MIUR risponde per la prima volta



M. Berlitz

terlingua, in quanto l'acquisizione di una lingua seconda o straniera risulta essere un processo di ricostruzione.

A partire dagli anni Sessanta come reazione, fino ad arrivare agli anni Ottanta, l'approccio comunicativo rappresenta il netto rifiuto rispetto alla rigidità dell'approccio strutturalista.

Il contributo maggiormente significativo di quest'impalcatura metodologica è l'articolazione del concetto di competenza comunicativa, a partire dagli studi di Noam Chomsky (1928-), padre della linguistica generativa e di Pit Corder (1918-2000).

La competenza comunicativa è intesa come capacità di veicolare un messaggio in base ad alcune abilità che operano contestualmente.

La competenza linguistica riguarda la capacità di produrre enunciati corretti secondo il profilo della forma, la competenza pragmatica concerne l'efficacia circa gli scopi comunicativi e si traduce in atti comunicativi rispetto alle funzioni linguistiche, la competenza sociolinguistica è relativa alla capacità di comprendere e di usare la lingua secondo varietà diastratiche (gruppo sociale di riferimento), diatopiche (luogo), diamesiche (mezzo di comunicazione linguistica), diafasiche (registro).

Un'altra sottocompetenza significativa è la competenza culturale, ricondotta agli elementi culturali veicolati dalla lingua, mentre la competenza interazionale è definita come rispetto delle regole e dei rituali della comunicazione, ad esempio l'attenzione verso i turni dialogici o nei confronti del ruolo del silenzio.

Alla competenza comunicativa si dovrebbero aggiungere la competenza paralinguistica (capacità di osservare i fenomeni prosodici), la competenza extralinguistica (uso dei codici comunicativi al di fuori della lingua come cinestesia, mimica, prossemica) e la competenza testuale (capacità di produrre e comprendere i testi³).

Si definisce competenza comunicativa la capacità di utilizzare tutti i codici verbali e non verbali, al fine di raggiungere i propri scopi nell'ambito di un evento comunicativo.

L'emanazione dell'approccio comunicativo di maggior rilievo è il metodo nozionale-funzionale, sviluppato nella seconda metà degli anni Settanta nell'ambito del Progetto Lingue Vive a cura del Consiglio d'Europa.

Il metodo ha portato alla definizione del livello soglia (*threshold level*), inteso come repertorio di competenze per poter soddisfare i propri bisogni all'interno di un ambiente linguistico al di fuori dell'ambito

della lingua madre, corrispondente al B1 dei livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue⁴.

L'approccio comunicativo ha contribuito alla formulazione di due concetti significativi in glottodidattica: le funzioni comunicative e i domini linguistici.

Le funzioni linguistiche riguardano ciò che si sa fare con la lingua e si traducono negli atti comunicativi, ad esempio lamentarsi o chiedere informazioni, mentre i domini linguistici riguardano le sfere comunicative.

Vedovelli verso i primi anni del Duemila distingue per conto del Quadro Comune Europeo delle Lingue quattro domini: il dominio personale che comprende la comunicazione di sé, delle relazioni familiari e amicali, il dominio pubblico che concerne le interazioni sociali, il dominio educativo che verte sul contesto di apprendimento e il dominio professionale che riguarda le attività lavorative.

Parallelamente alla diffusione dell'approccio comunicativo, a partire dagli anni Sessanta negli Stati Uniti e circa quindici anni dopo in Italia, emerge un ventaglio di metodi didattici che fanno riferimento all'approccio umanistico-affettivo.

L'impianto si basa sulla centralità del discente, non solo secondo il profilo cognitivo, ma considerando la sua complessità.

Le motivazioni, i bisogni e i profili di apprendimento rappresentano i nuclei dell'analisi dell'approccio umanistico-affettivo. I teorici americani che hanno contribuito alla fissazione di questo approccio sono Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987), padri della psicologia umanistica.

La premessa dell'approccio umanistico-affettivo è che il bisogno di autorealizzazione (*self efficacy*), di crescita e di autopromozione è la spinta primaria del processo formativo.

Secondo la prospettiva umanistica, l'ambiente e la personalizzazione della didattica sono elementi essenziali del percorso di apprendimento.

La lingua viene appresa seguendo un'impalcatura di stampo induttivista, privilegiando l'efficacia della pragmatica comunicativa e la scioltezza (*fluency*), in un contesto privo di stress e di elementi ansiogeni.



A. Maslow

ai bisogni formativi del territorio, sollecitando circa quindici università italiane ad offrire percorsi formativi al personale docente, ad istituire cattedre di didattica dell'italiano come lingua seconda e a coordinare le attività rispetto alla tassonomia dei materiali.

Le prime università ad attivarsi sono Venezia, Siena, Perugia, ma non mancano apporti in tutta Italia, soprattutto in campo didattico-pedagogico.

Il progetto del MIUR sarà ripreso dopo una breve parentesi di un paio d'anni di burrasca politica e sarà esteso a più di venti università: in questo caso i con-

³ Un testo è un elemento linguistico, un enunciato sia scritto che orale che l'apprendente riceve, produce e scambia. Qualsiasi testo è veicolato in un determinato canale.

⁴ I livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue sono A1 livello di contatto, A2 livello di sopravvivenza, B1 livello soglia, B2 livello progressivo, C1 livello dell'efficienza e C2 livello della padronanza.

I metodi umanistico-affettivi si concentrano precipuamente sull'emisfero cerebrale destro, tra i più significativi si annoverano il TPR, il *Silent Way*, la *Suggestopedia*, il *Community Language Learning* e il *Natural Approach*.

Il metodo Total Physical Response (TPR) è attribuito al professore di psicologia dell'Università della California James J. Asher (1929-).

Sviluppato a partire dagli anni Sessanta, il TPR coinvolge totalmente il discente nel percorso di apprendimento, richiedendo risposte fisiche da parte di quest'ultimo alle richieste del docente.

Il metodo è scandito mediante due fasi, la prima di carattere ricettivo è tarata sul rispetto del *silent period* (periodo silenzioso) e si basa esclusivamente sulle risposte fisiche; la seconda di stampo produttivo si fonda sull'associazione fra lingua e performance.

Caleb Gattegno (1911-1988), pedagogista collaboratore di Jean Piaget, elabora nel corso degli anni Sessanta il metodo *Silent Way* (SW). Il formatore, concepito come guida al percorso di esplorazione, deve mantenersi silenzioso per circa il 90% dell'attività didattica, limitandosi a fornire input corretti, facendo uso prevalentemente di paratesti e di linguaggi non verbali (*finger correction*). Se il docente rappresenta il margine dell'impianto metodologico, si può sussumere che il discente incarni un ruolo essenziale.

Secondo Gattegno l'apprendimento può essere solo autoapprendimento e in pieno accordo con la pedagogia montessoriana, il metodo si avvale dell'uso di listelli di legno (regoli di Cuisenaire) per presentare le regole e di tabelle per introdurre il lessico. Gattegno prevede l'uso di brevi testi divisi per tematiche prevalentemente situazionali e di materiali per la descrizione del "vocabolario di lusso", lontano del lessico fondamentale.

I pregi del metodo Gattegno sono l'attenzione nei confronti della dimensione del parlato, la differenziazione del lessico in base a contesti d'uso (sono ancora assenti i vocabolari frequenziali⁵) e la centralità dello studente.

La *Suggestopedia*, teorizzata dal medico bulgaro Georgi Lozanov

(1926-2012), si fonda su un apprendimento permanente senza impegno, basato sulle abilità mnemoniche del cervello coadiuvate dai sensi, dalla creatività e dalla globalità.

L'assunto fondamentale è che la lezione di lingua deve provocare piacere. Il metodo Lozanov prevede dialoghi lunghi con testo a fronte in L1 letti dal docente ad alta voce. I discenti devono immedesimarsi nei protagonisti a tal punto da incamerare inconsciamente nella memoria le strutture.

Le lezioni possono essere accompagnate dalla musica e da momenti di gioco e di danza.

Verso la metà degli anni Cinquanta, il professore di psicologia allievo di Carl Rogers, Charles A. Curran (1934-) elabora il metodo *Community Language Learning* o *Community Counselling*.

Si riconduce la lezione di lingua ad una seduta psicoterapeutica in cui l'insegnante, *knower*, è concepito come *counsellor*, mentre i discenti interpretano i *clients*.

La tecnica utilizzata è il *problem solving*, giacché i *clients* non conoscono la lingua e il *counsellor* dovrà guidarli con attenzione alla scoperta, predisponendo un clima di reciproca fiducia. Il perno delle lezioni riguarda attività di stampo comunicativo, finalizzate all'abbassamento del filtro affettivo.

I materiali sono costituiti prevalentemente da testi da tradurre, da input legati all'ascolto e si privilegia la conversazione libera improvvisata.

Al di là delle critiche avanzate nei confronti del *Community Counselling*, studi recenti dimostrano che l'interazione conversazionale incrementa lo sviluppo della lingua seconda e che la misura di tale progresso è apprezzabile in base alla natura dell'interazione e al ruolo del discente⁶. Il *Natural Approach* risale agli anni Settanta ed è stato attuato da Tracy Terrell (1943-1991) sulla base delle ricerche di Stephen D. Krashen (1941-).

L'apprendimento di una lingua è ricondotto all'acquisizione della lingua madre e si procede verso un'assimilazione graduale in un ambiente privo di stress.

L'elemento innovativo del *Natural Approach* è la trascuratezza della correttezza formale contestuale alla formulazione di ipotesi sulla lingua da apprendere da parte dei discenti.

tributi sono per lo più di stampo acquisizionale e linguistico-applicativo.

Verso la metà del Duemila, le università italiane iniziano a lavorare in rete, mettendo a disposizione risultati di ricerche durate un ventennio. L'"Osservatorio di Venezia" e il "Progetto di Pavia" rappresentano i frutti più significativi del periodo.

Proprio a partire dai prodotti delle ricerche e dagli studi di settore, emerge chiaramente che l'insegnamento della lingua seconda è un processo complesso che può (e non deve necessariamente) inserirsi all'interno di un percorso di integrazione⁷ e che per molti anni è stato appannaggio esclusivo di pedagogisti, sociologi, antropologi e umanisti di varia estrazione, offuscando il prezioso contributo della linguistica applicata e acquisizionale.

La didattica dell'italiano come lingua seconda richiede per definizione competenze da un lato glottomatetiche e dall'altro squisitamente linguistiche.

L'ultima fase di evoluzione della didattica dell'italiano per stranieri è concepita in un territorio più maturo e consapevole, caratterizzato da un'emergenza di bisogno formativo soprattutto al nord e dal personale fondamentalmente meglio preparato, ma ancora poco incoraggiato istituzionalmente: una cattedra specifica di lingua seconda ancora non esiste e la sindrome gatopardesca che colpisce in particolar modo la scuola

⁵ Tullio De Mauro (1980) propone un vocabolario di base di circa 7.000 unità, suddivise in parole fondamentali (circa 2.000), di alto uso (circa 2.750) e di alta disponibilità (circa 2.300).

⁶ C. Bettoni 2007, *op. cit.*, p. 135.

⁷ L'integrazione e l'acculturazione non sono dal punto di vista dell'acquisizione della lingua né necessarie, né sufficienti, poiché si può ottenere input linguistico anche se l'individuo decide di mantenere una distanza sociale con la comunità di lingua seconda, mentre la pura cultura senza input linguistico non è rilevante ai fini glottodidattici. Bettoni 2007, *op. cit.*, p. 161.

italiana rivernicia di nuovo ciò che ormai la ricerca considera superato.

La qualità della ricerca in Italia non è inferiore alla produzione delle altre università europee, nonostante il decennio di arretratezza rispetto ad altri Paesi che hanno fornito le basi teoriche della linguistica acquisizionale (prevalentemente Stati Uniti e Gran Bretagna). Sarebbe ingiusto per l'università italiana proporre un panorama desolante; la nostra ricerca è fertile ed è perfettamente aderente al territorio (salvo alcune cattedre di didattica dell'italiano per stranieri che per mancanza di risorse rischiano di scomparire), ciò che davvero contraddistingue la scuola italiana è la dicotomia fra poli innovativi e centri che fanno fatica a stare al passo con i tempi e con la pratica didattica.

Le nuove frontiere di ricerca convergono sulle tematiche dell'italiano da parte delle seconde generazioni e della conservazione delle lingue etniche o lingue della memoria, sull'acquisizione del repertorio fonologico e sintattico e sulle pratiche didattiche orientate verso le nuove tecnologie (e-learning, m-learning, ICT-learning, Lim-learning).

Un breve profilo metodologico

L'evoluzione della glottodidattica si è snodata attraverso tre dicotomie costanti: la differenza fra induttivismo e deduttivismo, la priorità rispetto alla riflessione o all'uso attivo della lingua e la centralità del docente o del discente.

L'approccio deduttivo parte dal generale, ricavando il particolare: enunciando la regola, si procede alla sua realizzazione pratica. L'induttivismo permette di ricavare le regole sulla base degli esempi, dalla pratica si passa alla teoria. Ai due approcci corrispondono vantaggi e svantaggi: il metodo deduttivo è veloce e immediato, ma spesso non consente una piena padronanza delle regole applicative.

Il metodo induttivo coinvolge maggiori abilità riflessive, ma è per definizione lento: bisogna disporre di tempo sufficiente al reperimento e alla formulazione delle teorizzazioni.

La didattica contemporanea tende a privilegiare un impianto ibrido che coinvolga i pregi di entrambi gli approcci.

La priorità alla riflessione linguistica si dispiega nell'individuazione dei meccanismi sottesi alla lingua e nell'analisi della grammatica descrittiva, mentre se ci si concentra sull'uso della lingua, lo scopo emergente sarà lo sviluppo delle abilità linguistiche: parlare, scrivere, leggere, ascoltare.

Il parametro della centralità è connesso alla dicotomia precedente: se la priorità è l'analisi della lingua, l'insegnante sarà depositario di un ruolo di rilievo, mentre se

si sviluppa l'espressione, saranno i discenti e i loro bisogni formativi il vero centro dell'attività matetica. La centralità può anche svincolarsi dalla dualità analisi/uso e prevedere in ogni caso una funzione significativa da parte dei docente o dei discenti.

La dicotomia relativa all'analisi e all'uso della lingua è superabile se si considera quella che Camilla Bettoni definisce "quinta abilità", l'abilità metalinguistica, concepita come repertorio più o meno consapevole di intuizioni sulla lingua⁸. Lo sviluppo dell'abilità metalinguistica consentirebbe di attivare i processi analitici traducendoli in uso concreto della lingua.

La didattica dell'italiano L2 presenta alcune specificità: lo studente che impara l'italiano come lingua seconda è esposto continuamente al bagno linguistico, non solo durante gli orari dei corsi e il docente non è l'unico depositario della lingua e della cultura italiana.

In linea di principio, la motivazione degli apprendenti L2 è molto alta, nonostante l'enorme quantità di input e la mancanza di gradualità rispetto al materiale linguistico offerto (il bagno linguistico solitamente non prevede forme di mediazione e adattamento). Secondo una prospettiva meramente didattica, l'insegnante di italiano per stranieri deve mediare fra l'oggetto (italiano) e i suoi discenti (non nativi), rendendo fruibile e sistematizzando l'immenso patrimonio linguistico facilmente raggiungibile dai propri corsisti.

Se uno dei postulati della didattica contemporanea esige che le discipline diventino materie duttili e lavorabili nelle classi, ne consegue che per ciò che concerne l'insegnamento dell'italiano per stranieri, i materiali dovranno essere autentici, ma idonei ad ogni livello dell'interlingua.

Partendo dagli studi in neurologia e glottodidattica di Danesi, studiosi del calibro di Porcelli e Balboni sono arrivati a teorizzare che l'apprendimento della lingua seconda dovrebbe essere bimodale e direzionale, ovvero che entrambi gli emisferi cerebrali debbano essere coinvolti (come accade peraltro per l'acquisizione della lingua prima) e che il processo parta dall'emisfero destro per arrivare al sinistro, non a caso parecchi manuali di lingua sviluppano le unità didattiche a partire da materiale iconico.

Coinvolgere l'emisfero destro è anche stimolante dal punto di vista della motivazione.

La didattica dell'italiano per stranieri considera tre forme di motivazione, una strumentale basata sul dovere o sulle valutazioni, ad esempio il superamento di un test sull'uso del congiuntivo, una sui bisogni e sulle necessità formative, serve la lingua per fare la spesa al

 ⁸ Bettoni 2007, *op. cit.*, p. 14.

supermercato, e una tarata sul piacere il desiderio di conoscere la lingua per crescere personalmente.

La prima forma di motivazione è parecchio distante dal concetto di acquisizione e vicina a quello di apprendimento, tipica di una scuola che si concentra troppo sulla *performance* in termini di competizione e di risultato quantitativo.

Il secondo tipo di motivazione è particolarmente sentito da adulti e da adolescenti e richiede una consapevolezza delle proprie necessità; potrebbe essere sfruttata per i discenti più piccoli mediante il ricorso alla ludodidattica: la lingua in quel caso è percepita come elemento strumentale per superare una prova o per un gioco.

Ascrivibile a questa forma di motivazione è quella basata sull'integrazione; non bisogna sottovalutare il fatto che la lingua seconda rappresenti anche il mezzo per la socializzazione e per la tessitura dei rapporti umani.

Il terzo profilo di motivazione rappresenta l'*optimum* per ogni docente: la voglia che lo studente metta per superare le sfide formative e per applicarsi e migliorarsi. Anche in questo caso la motivazione può essere stimolata tramite attività e proposte piacevoli.

La caratteristica più significativa della motivazione è proprio il carattere dinamico che assume: le pratiche didattiche possono aumentare tutti i tipi di motivazione, concentrarsi su alcuni o arrivare a diminuirne la presenza. Essendo un elemento sia personale che gruppale, la motivazione può essere incoraggiata continuamente, proponendo input variegati, collegati alla vita e ai bisogni dei corsisti e coinvolgendo il gruppo classe in attività di *cooperative learning*.

Secondo Camilla Bettoni, lo sviluppo della lingua seconda dipende oltre che dalla motivazione, da alcune abilità cognitive universali, ad esempio la capacità di memorizzazione, di deduzione e di induzione, di attenzione e di automatizzazione procedurale⁹.

Alcune abilità cognitive universali sono state oggetto delle prime ricerche in ambito glottodidattico da parte di Krashen.

Verso la metà degli anni Ottanta, la fisionomia degli studi di Krashen sull'acquisizione della lingua può dirsi delineata, sebbene l'Italia consideri solamente un quinquennio dopo l'entità degli studi condotti.

Nonostante le critiche rivolte da Pallotti rispetto alla vaghezza e alla genericità delle teorie di Krashen, esse risultano ancora oggi una fonte metodologica preziosa. Krashen pone l'accento sulla differenza che intercorre fra acquisizione e apprendimento di una lingua: per acquisizione si intende l'assimilazione inconsapevole e attiva lateralmente di pratiche linguistiche che permettano all'individuo di produrre enunciati comprensibili



L. Vygotskij

e corretti, mentre l'apprendimento sarebbe un processo inconscio che coinvolgerebbe il solo emisfero sinistro del cervello, immagazzinando le informazioni nella memoria di medio termine. Un esempio della discrepanza fra acquisizione e apprendimento è rappresentato dall'uso scorretto del passato remoto da parte di alcuni parlanti nativi che ne hanno precedentemente studiato le forme; l'apprendimento del tempo verbale in questo caso è difforme rispetto alla relativa acquisizione.

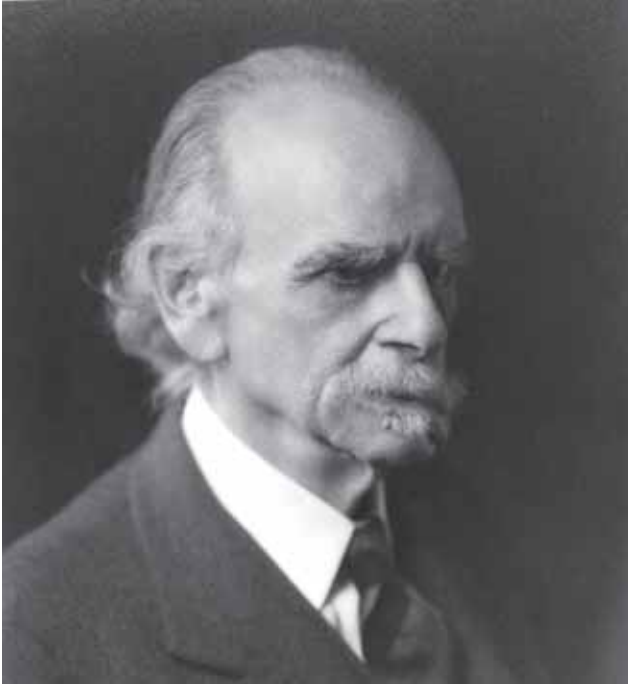
Il secondo contributo krasheniano riguarda la funzione di controllo esercitata dall'apprendimento; secondo una prospettiva neocognitivista in accordo con gli studi di Bruner, Krashen afferma che l'apprendimento sia sfruttato dagli apprendenti come strategia di controllo sulla performance linguistica.

L'ipotesi di Krashen più saliente riguarda la gradualità della glottodidattica; assecondando le preziose teorie sulle zone di sviluppo potenziale e prossimale di Lev Vygotskij, si afferma che l'input proposto agli apprendenti debba sempre essere apprendibile, seguendo un criterio di difficoltà progressiva basato sulla formula $i + 1$, dove i sta per *informazioni già acquisite e interiorizzate*.

Secondo Krashen, l'input dovrebbe essere sempre comprensibile e apprendibile.

Si ricorda che l'efficienza glottodidattica non concerne solo una buona qualità dell'input, ma anche una strutturazione significativa delle occasioni di output; gli studenti devono potersi mettere alla prova.

⁹ Bettoni 2007, *op. cit.*, p. 227.



F. Boas

L'ultimo contributo krasheniano in questa fase di ricerca è la teorizzazione in didattica del filtro affettivo. Krashen definisce il filtro affettivo come barriera di carattere emotivo che i corsisti e i parlanti possono innalzare inficiando la comunicazione e l'acquisizione di nuove informazioni.

Il filtro affettivo sarebbe originato da una fonte di stress e di ansia, da una relazione competitiva o conflittuale nell'ambiente di apprendimento e da fattori esterni rispetto alla lezione.

È probabile, assecondando la definizione teorica, che siano proprio i parlanti adulti i più soggetti alla presenza del filtro affettivo, anche se studi contemporanei dimostrano la parzialità delle ricerche di Krashen, giacché il filtro affettivo non si svilupperebbe in molte circostanze.

Al di là delle speculazioni teoriche e delle contraddizioni intestine alla ricerca, il filtro affettivo è da considerare come possibile elemento invalidante per lo svolgimento della prassi didattica.

Uno degli elementi che potrebbero abbassare il filtro affettivo risulta l'utilizzo rassicurante della L1 o di una lingua franca con gli studenti stranieri in classe. Se in classe sia meglio utilizzare esclusivamente la L2 o ricorrere alla L1 o ad una LS è una questione parecchio discussa.

Oltre alla questione linguistica, gli altri parametri necessari da considerare rispetto all'organizzazione del corso di lingua seconda riguardano il livello e l'età degli apprendenti, il tempo a disposizione per le le-

zioni e per lo studio e le esercitazioni, l'ambiente di apprendimento, gli stili cognitivi dei discenti, il target del corso, la motivazione.

Non esiste una formula corretta: sta ai docenti individuare il percorso migliore per le proprie attività in accordo con i propri corsisti e con le loro necessità; il metodo giusto anche in questo caso è quello che mette nuovamente il corsista e i suoi bisogni al centro. L'uso della sola lingua seconda può generare frustrazione e sfiducia, così come quello della L1 o di una lingua franca rischia di appiattire gli obiettivi del corso, fornendo un quadro rassicurante ma sconnesso dalla realtà.

Riferimenti bibliografici

- C. Andorno, P. Ribotta, *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia Scriptorium, Torino 1999.
- E. Arcaini (a cura di), *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Laterza, Roma 1984.
- P.E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994.
- P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino 2002.
- P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino 2007.
- P. Begotti (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2006.
- A. Benucci, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994.
- G. Berruto, *Corso elementare di linguistica generale*, UTET, Torino 2010.
- C. Bettoni, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- L. Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimora 1942.
- F. Bosc, C. Marellò, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino 2006.
- N. Chomsky, *Problemi di teoria linguistica*, Boringhieri, Torino 1975.
- A. Corda, C. Marellò, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra edizioni, Perugia 2004.
- S.P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna 1973.
- M. Danesi, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova 1988.
- T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1980.
- R. Ellis, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- G. Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2006.
- G. Porcelli, *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- R. Titone, *Grammatica e glottodidattica*, Armando, Roma 1982.