

(FAR) APPRENDERE, USARE E CERTIFICARE UNA LINGUA STRANIERA

Studi in onore di Serena Ambroso

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

AA. VV.

(FAR) APPRENDERE,
USARE E CERTIFICARE
UNA LINGUA STRANIERA
Studi in onore di Serena Ambroso

a cura di Elisabetta Bonvino, Eleonora Luzi, Anna Rita Tamponi



© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

BONACCI EDITORE

Con il contributo del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi

Centro Licenze e Autorizzazioni

per le Riproduzioni Editoriali

Corso di Porta Romana 108

20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org

sito web www.clearedi.org

Printed in Italy

Bonacci editore

Via degli Olmetti 38

00060 FORMELLO RM

tel: (+39) 06.90.75.091

fax: (+39) 06.90.40.03.26

e-mail: info@bonacci.it

<http://www.bonacci.it>

© Bonacci editore, Formello 2012

ISBN 978-88-7573-437-4

Finito di stampare nel mese di febbraio 2012 da Rubbettino Print - Soveria Mannelli - www.rubbettinoprint.it

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

INDICE

Introduzione.....	7
-------------------	---

PARTE 1

RIFLESSIONI DI LINGUISTICA EDUCATIVA

1. Alcune brevi riflessioni sull'acquisizione/apprendimento delle lingue <i>Annarita Puglielli</i>	13
2. Un approccio filosofico alla glottodidattica <i>Paolo E. Balboni</i>	19
3. Il ruolo della riflessione tipologica nell'educazione linguistica <i>Mara Frascarelli</i>	33
4. Insegnamento-apprendimento delle L2: il cammino verso una didattica operativa <i>Anna Rita Tamponi</i>	47
5. Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2 <i>Marina Chini</i>	61

PARTE 2

APPRENDIMENTO E ACQUISIZIONE DELLA L2

6. Gli studi in SLA e il Costruzionismo: due approcci paralleli <i>Eleonora Luzi</i>	77
7. Imparare a interrogare in una seconda lingua: ipotesi per l'italiano e l'inglese <i>Camilla Bettoni & Bruno Di Biase</i>	97
8. Il peso specifico della L1 nei processi di elaborazione della L2: (ri)considerazioni metodologiche <i>Giuliano Bernini</i>	115
9. La sintassi interdisciplinare <i>Lunella Mereu</i>	127

PARTE 3

COMPETENZE D'USO E ABILITÀ LINGUISTICHE

10. Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione
Elisabetta Bonvino..... 139
11. Implicazioni didattiche delle differenze interculturali
nella scrittura accademica
Patrizia Mazzotta..... 153
12. “Rispettabile azienda”: la lettera di presentazione in italiano L2
di cinesi, vietnamiti e giapponesi
Anna De Meo..... 163
13. Il parlato a scuola: parlare, conversare, interrogare
Miriam Voghera..... 179
14. L'uso dei *corpora* nell'insegnamento dell'inglese
Lucilla Lo Priore..... 195

PARTE 4

IMMIGRAZIONE, ITALIANO L2 E CERTIFICAZIONE

15. Lo spazio linguistico globale dell'emigrazione italiana all'estero
Massimo Vedovelli..... 215
16. Considerazioni sulla valutazione della competenza
linguistico-comunicativa in italiano L2: il DM 4 giugno 2010
Monica Barni..... 239
17. L'immigrazione in Italia: l'impulso dato alla ricerca nei campi
della sociolinguistica e della linguistica applicata
Franca Orletti..... 251
- Bibliografia di Serena Ambroso..... 267

INTRODUZIONE

Questo volume è dedicato a Serena Ambroso, una studiosa dalla personalità eclettica che si è interessata a diverse tematiche tutte correlate alla riflessione sulla lingua, su come si apprende e su come si fa apprendere. La didattica delle lingue straniere è stato il tema conduttore della sua ricerca e dei suoi studi nel tempo focalizzati ora sull'inglese come lingua straniera, da cui la sua carriera accademica è partita, ora sull'italiano come L2 con attenzione particolare al parlato ed al lessico. La sua creatività l'ha spinta a promuovere la certificazione delle competenze in italiano L2 presso l'Università degli Studi Roma Tre, con un progetto che è cresciuto negli anni ed ha portato il gruppo diretto da Serena ad essere punto di riferimento nel mondo, rispondendo anche ad esigenze specifiche emerse nella somministrazione dei test. Sono state quindi create batterie di test ritagliate per tipologie specifiche, per esempio per studenti adolescenti tedeschi o per gli studenti cinesi del programma Marco Polo. Serena è la responsabile dell'Ufficio della Certificazione dell'italiano L2, si occupa dell'organizzazione e gestione (progettazione, realizzazione, somministrazione e valutazione) dei sistemi di prove: IT (livello C2 del Consiglio d'Europa), *int.IT* (livello B2 del Consiglio d'Europa), *ele.IT* (livello B1 del Consiglio d'Europa) e *base.IT* (livello A2 del Consiglio d'Europa).

Le sue osservazioni sulla lettura in L2, sul parlato e sugli errori lessicali rilevati nei testi prodotti da non italofoeni nelle prove di certificazione hanno contribuito, inoltre, ad illuminare alcuni aspetti legati all'acquisizione della lingua ed in particolare del lessico ed alla distribuzione delle tipologie di errori lessicali in gruppi diversi di parlanti madrelingue diverse. Le sue analisi dettagliate l'hanno portata ad essere prezioso membro di vari comitati scientifici, fra cui il Comitato Scientifico del Consorzio ICoN ("Italian Culture on the Net"), per il quale è stata responsabile dei materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 (livello C1).

Le doti comunicative e la capacità di considerare gli argomenti di studio e ricerca linguistica nei loro risvolti applicativi ha portato Serena ad essere uno dei formatori di insegnanti di italiano L2 più richiesti nel mondo da Università Straniere e da Istituti Italiani di Cultura correlati alle nostre ambasciate. Chi con lei ha lavorato in queste occasioni può testimoniare il successo professionale ed umano che ha sempre riscosso in Giappone come in Senegal, in Serbia e in Montenegro come in Cina o in Argentina o in Marocco, in Spagna o in Germania, solo per citare alcuni dei paesi che continuano ad essere grati a Serena e al suo gruppo per avere creato una rete di docenti formati, ma anche amici fra loro nelle varie parti del mondo. Come non ricordare, inoltre, la sua partecipazione all'importante progetto di coopera-

2. UN APPROCCIO FILOSOFICO ALLA GLOTTODIDATTICA

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari di Venezia

Recentemente la comunità scientifica che si occupa di educazione linguistica è stata chiamata ad onorare alcuni colleghi che, usciti o in procinto di uscire dalla comunità accademica non per questo escono dal mondo della riflessione scientifica.

I *Festschrift* sono un genere particolare rispetto alle altre pubblicazioni: sono indirizzati solo ai colleghi della comunità scientifica, non agli studenti universitari o agli insegnanti in formazione o in servizio; trattandosi di testi finanziati, per cui gli editori non si pongono il problema della diffusione ampia, consentono una riflessione che non debba coniugarsi in qualche modo anche con la divulgazione.

Abbiamo quindi deciso di considerare questa serie di saggi in onore di colleghi come varie tappe di una riflessione filosofica sulla glottodidattica (spieghiamo alla fine di questo saggio perché, pur essendo “glottodidattica” un termine sbagliato, abbiamo deciso di continuare ad usarlo, *faute de mieux*):

- nel volume in onore di Katerin Katerinov abbiamo cercato di approfondire uno dei poli della riflessione filosofica, il pensiero sulla “verità”, attraverso un ricorso alla teoria dei modelli di Tarsky e dei filosofi formali;
- in onore di Bona Cambiaghi abbiamo riflettuto sulla differenza tra lo studioso di glottodidattica e lo scienziato che cerca di trovare modelli (nell’accezione di Tarsky) glottodidattici, senza che la differenza istituisca alcuna gerarchia di valore, ma solo di *modus operandi*;
- onorando Giovanni Freddi abbiamo riflettuto sul concetto di “scuola di pensiero”, in filosofia come in altre scienze, e ci siamo chiesti se esista una entità che si possa definire “scuola veneziana di glottodidattica”, di cui Freddi sarebbe l’ispiratore insieme a Titone e Zuanelli;
- in un volume dedicato alla facilitazione nell’insegnamento linguistico, che non è un *Festschrift* ma che raccoglie molte voci del nostro settore ed è una vera riflessione collettiva di una comunità scientifica, abbiamo affrontato il secondo tema proprio della ricerca filosofica, quello del “bene”: ci siamo chiesti se e quanto e con quali caratteristiche la

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

facilitazione sia etica;

- nel saggio scritto per il volume in onore di Gianfranco Porcelli siamo ritornati sul tema etico, interrogandoci sul modo in cui aggettivazioni come “umanistico-affettiva” o titoli-*slogan* come *L'errore di Cartesio* possano avere conseguenze negative, e come quindi sia dovere etico di chi effettua scelte lessicali particolari interrogarsi sull'eventuale eterogeneità dei fini.

In questo contributo, in onore di Serena Ambroso, cercheremo di rivedere la riflessione sull'educazione linguistica e la scienza che la studia secondo un percorso filosofico classico, senza affermare che si debba aderire a questo o quel mondo e modo di pensiero, ma nella convinzione che la consapevolezza dei diversi modi di “pensare” su qualcosa possa essere utile a capire sempre meglio la natura del nostro studio e della nostra comunità scientifica.

1. La “relazione intenzionale” tra soggetto e oggetto nella riflessione glottodidattica

Una persona si pone domande su un oggetto perché ama pensare (“filosofeggia”, per riprendere l'etimologia). In questo caso, io, studioso/scienziato dell'educazione linguistica, sono il soggetto che si pone domande su un oggetto, la (scienza che studia la) educazione linguistica.

Questo atto, quindi questa decisione della mia volontà di studioso/scienziato, istituisce quella che i filosofi chiamano una “relazione intenzionale”, che si realizza con il modello (nell'accezione tarskyana del termine)

$$\text{relazione intenzionale} = \frac{\text{Soggetto (io, glottodidatta)}}{\text{Oggetto (l'educazione linguistica e la scienza che la studia)}}$$

e che richiede una prima definizione dei due termini posti in relazione:

- a. *soggetto*: Cartesio si pone il problema del suo diritto ad esistere come soggetto pensante e lo risolve con la celebre affermazione *cogito, ergo sum.*

Si definisce in quanto soggetto pensante. La sua “essenza”, cioè la sua dimostrazione di “essere”, è nell'atto di pensare, che qualifica anche la natura ed il fine di tale essenza: pensare.

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

Con buona pace dell'*Errore di Cartesio* di Damasio (su cui ragioniamo nel saggio in onore di Porcelli), che vede limitativa la riduzione dell'esistenza al pensiero logico trascurando quella che Goleman chiama intelligenza emotiva, la relazione *intenzionale* che intendiamo stabilire (e il nostro *atto di volontà* è costitutivo di tale relazione) vede il soggetto come persona che pensa in maniera logico-formale.

Ciò non significa negare l'esistenza delle emozioni (neppure Cartesio lo fa, basta conoscere il suo *Le passioni dell'anima*), ma decidere intenzionalmente di lasciarle fuori da una riflessione logico-formale quale quella che intendiamo condurre in questa serie di saggi filosofici. Nell'ultima parte di questo contributo in onore di Serena Ambroso daremo anche uno spazio all'intelligenza emotiva, ma essa non è pertinente in questa prima parte del saggio;

b. *oggetto*: l'educazione linguistica nel suo complesso.

Così definito il nostro oggetto è un costruito diadico (e nella riflessione filosofica le diadi sono sempre ardue da afferrare): l'aspetto di essenza è "educazione" e l'aspetto accessorio è "linguistica". Ma non ci convince: la lingua è essenza dell'*homo loquens* (definizione ben più interessante del filogenetico *homo sapiens*, che indica lo stadio attuale nell'evoluzione che muove da *erectus* e transita per *habilis*), la lingua è lo strumento del pensiero, quello che permette tutte le applicazioni del pensiero alla matematica, alla storia, alla tecnica. *Cogito, ergo sum* è un'abbreviazione di quella che a nostro avviso è l'espressione vera: *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo.

Per definire l'oggetto della relazione tra pensante e pensato, il costruito "educazione linguistica" va riportato all'etimo e *ducere*, cioè "rendere atto quel che è in potenza", e quel che è in potenza quella facoltà di linguaggio che caratterizza l'essere umano, l'*homo loquens*. L'oggetto quindi della relazione andrebbe quindi definito come "l'atto-di-aiutare-l'emergere della facoltà-di-linguaggio", con due concetti legati in una relazione paritetica, non con un sostantivo, "educazione", che domina il costruito, ed un aggettivo, "linguistica", che si limita a qualificare. "L'atto-di-aiutare-l'emergere della facoltà-di-linguaggio" è condizione necessaria perché una persona socializzi, si culturalizzi, ma anche perché si educi: senza competenza comunicativa essa non è possibile, la persona è condannata ad un autismo che gli preclude la possibilità di sviluppo, e di *ducere* le sue potenzialità.

Usiamo quindi “educazione linguistica” per mera comodità, ma sapendo che stiamo parlando del processo di acquisizione linguistica da parte di una persona geneticamente preordinata a tale processo e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento. Il processo di “educazione linguistica” si attua in parte prima dell’ingresso nei sistemi formativi, con l’acquisizione cosiddetta spontanea (ma in realtà guidata dagli adulti circostanti) della lingua materna e delle altre eventuali lingue “quasi materne” presenti nell’ambiente, e poi nella scuola, dove il patrimonio linguistico già acquisito viene ampliato quantitativamente e perfezionato qualitativamente (divenendo anche oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all’educazione cognitiva) e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati.

L’“educazionelinguistica”, che qui scriviamo senza iato per accentuare l’unitarietà del fenomeno, è l’oggetto della relazione di studio di cui stiamo parlando.

In alcune tradizioni tale scienza si chiama ancor oggi “linguistica applicata”, anche se nessuno la vede più come mera applicazione della linguistica teorica ai contesti di apprendimento/insegnamento, ma in Italia questa definizione è ormai abbandonata e anche gli anglosassoni usano sempre più spesso *Language Teaching Research*, mentre i francesi usano *Didactologie des Langues-Cultures*.

Dall’inglese viene anche *educational linguistics*, usato di solito per la lingua materna (ma per anni, giungendo fino alla Storia di Gensini scritta nel 2005, in Italia “educazione linguistica” ha indicato l’insegnamento dell’italiano L1 ed eventualmente il problema dei dialetti L1), in cui il sostantivo è *linguistics* e l’aggettivo *educational*, sovvertendo l’ordine di “educazione linguistica” nella direzione che abbiamo indicato sopra, quella che vede la facoltà di linguaggio come dato essenziale della definizione di persona. Una parte della *speech community* che studia l’educazione linguistica e che si richiama all’insegnamento di Tullio De Mauro ha fatto propria in questi anni la definizione americana trasportandola nella nostra lingua come “linguistica educativa”, dove il cardine è “linguistica”.

Una rivista polacca edita per la prima volta nel 1949 aveva come titolo *Glottodydaktyka*, e da lì proviene (fino a prova contraria, ma non ci constano usi precedenti) “glottodidattica”, che da un lato ha il pregio, nel senso visto sopra per “educazionelinguistica”, di usare una parola unica per indicare un concetto unitario, dall’altro presenta il problema della composizione con un

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

sostantivo, “didattica”, qualificato da “glotto”: problema inversamente simmetrico a quello di “linguistica educativa”. A quanto ci consta fu Renzo Titone ad importare in italiano questo termine, per contrapporlo a “linguistica applicata” esaltando l’aspetto (psico)didattico che a lui pareva qualificante nella relazione educativa.

Partendo da questa idea di Titone, poi acquisita da Giovanni Freddi (inizialmente contrario all’uso di “glottodidattica”, cui preferiva “didattica delle lingue moderne”), abbiamo proposto in alcune nostre opere il termine “glottomatetica”, scienza dell’*apprendimento* linguistico, che poneva al centro non la didattica ma la persona che apprende – ma gli usi linguistici hanno delle storie e dei percorsi che non dipendono dalla qualità intrinseca di un termine bensì dalla prassi della comunità, e la comunità italiana ignorò il termine (tranne qualche sporadica ripresa in termini di “competenza glottomatetica”, capacità di imparare ad imparare lingue) e ne abbiamo preso atto, abbandonandola anche noi, sebbene convinti che sarebbe una definizione abbastanza coerente con l’oggetto descritto.

La definizione peggiore è forse quella ufficiale del sistema universitario italiano, “Didattica delle lingue moderne”: da un lato privilegia la dimensione didattica, dall’altro esclude le lingue classiche.

Sintetizzando, l’oggetto della relazione intenzionale, l’educazionelinguistica in una sola parola, viene studiato in un ambito scientifico che possiamo chiamare:

- a. *linguistica applicata*: forma ancora usata in alcune lingue, ma non più corrispondente a quel che oggi si intende per linguistica “applicata” nemmeno laddove è ancora in uso;
- b. *linguistica educativa*: focalizza la componente linguistica;
- c. *glottodidattica*: focalizza la componente didattica o, ampliando il termine, quella educativa;
- d. *didattologia delle lingue/culture*: evidenza che non si tratta di didattica, ma di riflessione sulla didattica, e non solo delle lingue ma anche delle culture;
- e. *glottomatetica*: accentua la facoltà di linguaggio, di acquisizione linguistica.

In una riflessione filosofica la definizione dell’oggetto di una relazione intenzionale è essenziale, e noi l’abbiamo definita sopra: quindi è indifferente il termine scelto, purché sia chiaro il concetto (e, possibilmente, venga esplicitato frequentemente). La nostra dimensione emotiva ci porterebbe a usare “glottomatetica”, cui siamo affezionati per averlo lungamente pensato

e cercato: ma oltre alle dimensioni razionale e emozionale esiste la dimensione sociale: la comunità scientifica ha bocciato questa proposta. Escludendo “linguistica applicata” per non richiamare un’impostazione superata, rimangono tre termini sbilanciati verso l’una o l’altra dimensione, di cui uno, “didattologia delle lingue/culture” interessante per la dimensione culturale che viene esplicitata, ci pare di difficile uso pratico (e, con una valutazione emozionale, decisamente brutto); gli altri due termini, simmetrici ed opposti nell’accentuazione di linguistica e didattica, sono egualmente insoddisfacenti: se preferiamo “glottodidattica” è perché la maggior parte dei membri della comunità scientifica italiana ha usato sistematicamente o occasionalmente questo termine nei suoi studi: è il termine più unificante all’interno della comunità e più conosciuto all’esterno, nei cosiddetti “settori affini” e nel mondo accademico; accanto a questa ragione forte, ce ne sono due minori: da un lato una componente affettiva, emotiva, in quanto ci siamo sempre pensati come “glottodidatti”; dall’altro, questa parola ha una maggiore flessibilità morfologica dovuta al fatto che “glottodidattica” può fungere da sostantivo e da aggettivo.

Ma la cosa rilevante è il *signifié*, l’atto di aiutare l’emergere della facoltà di linguaggio, qualunque sia il *signifiant*.

2. L’interazione nella relazione intenzionale tra soggetto e oggetto in glottodidattica

Nella storia del pensiero l’interazione citata nel titolo ha spesso mutato *focus* e strumenti, quasi con una logica di pendolo, come cercheremo di mostrare in questo rapido *excursus*, applicando la riflessione alla nostra scienza.

2.1 La ricerca dell’essenza nella filosofia classica

La tradizione classica ha focalizzato l’oggetto e ne cerca l’essenza, ciò che esso è.

I presocratici si dibattono nel tentativo di scindere l’essere e l’apparire. Ci sono cose che sono anche se non *appaiono* ai nostri sensi: ad esempio, la logogenia ci ha dimostrato che la facoltà di linguaggio e di acquisizione del linguaggio è presente anche in un sordo, dove non appare solo perché manca l’*input* (esistono i sordi, ma appaiono come sordomuti); ci sono cose che

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

appaiono ai sensi ma non *sono*: un delfino appare come pesce ma è un mammifero, il sole sembra ruotare intorno alla terra ma è vero l'inverso.

Gli oggetti che *sono*, poi, hanno una duplice "essenza", per dirla con Platone: hanno una *sostanza*, ma spesso essa non è percepibile ai nostri sensi perché velata dagli *accidenti*; la sostanza delle cose è imperativa: ad esempio, tutti gli esseri umani, in quanto tali, *sono* potenziali acquisitori di tutti i fonemi articolabili dall'apparato fonatorio, ma dopo qualche mese un accidente, esser nati in Italia anziché in Inghilterra, li rende sordi ad alcuni fonemi che non hanno valore fonologico (le due /n/ in *nino* e *cinghia*) e quindi *appaiono* come incapaci di percepire e di articolare come fonemi distinti (*sin* e *sing*) quelli che a loro appaiono come due allofoni. L'essenza è che gli italiani che studiano inglese potenzialmente possono distinguere *sin* da *sing*, l'apparenza è che non siano in grado di farlo: il glottodidatta, recuperata nella conoscenza scientifica (fonetica e fonologia, in questo caso) l'informazione della frase precedente, pone la capacità di cogliere e produrre l'opposizione *sin/sing* come obiettivo specifico nel suo metodo per l'insegnamento dell'inglese e poi cerca, nel grande patrimonio della metodologia didattica (cui la glottodidattica attinge per operare) le tecniche operative per risolvere il problema.

Aristotele avrebbe fustigato il buon Teofrasto se nella sua catalogazione del mondo vegetale avesse focalizzato l'accidente (il fatto che una pianta appaia come nana in Anatolia e rigogliosa a Rodi, a causa della diversa altitudine e piovosità) e non la sostanza (cioè il tipo vegetale unico cui quelle due piante appartengono): ma la tradizione "essenzialistica" classica è ancora molto debole nella glottodidattica odierna, laddove la distinzione tra sostanza e accidente non sempre è accuratamente cercata: ad esempio,

- a. la dicotomia sostanziale è quella tra l'insegnamento della lingua materna e di lingue non materne (cioè seconde, straniere, etniche, d'origine, classiche: differenze reali ma non di sostanza), oppure tra l'insegnamento di lingue solidamente acquisite (quindi anche una lingua seconda o di una lingua straniera da parte di chi la conosce, diciamo così, a livello C1 o C2), quindi da perfezionare, e quello di lingue da acquisire? Nel nostro *Fare educazione linguistica*, del 2008, abbiamo adottato questa seconda prospettiva e ci pare che abbia funzionato meglio dei tentativi che avevamo fatto precedentemente scindendo tra L1, LS, L2 (quindi nella maggior parte dei volumi che abbiamo pubblicato in trent'anni di lavoro);
- b. i tre parametri classici per definire la competenza comunicativa, e cioè

l'efficacia pragmatica, l'adeguatezza socio-culturale e la correttezza formale, sono sostanziali, quindi *necessari* (nell'accezione filosofica) o possono essere declinati in combinazioni variabili ben oltre un livello A1, in cui l'equilibrio precario è ancora accettabile? Le conseguenze della risposta a questa domanda sono enormi, ad esempio, per le basi teoriche delle certificazioni linguistiche;

- c. l'opposizione chomskyana tra *knowing* e *cognizing*, divenuta acquisizione/apprendimento nella vulgata di Krashen, è essenza della competenza linguistica, o l'essenza è *knowing* e la metacompetenza è accidentale?
- d. le sequenze che la linguistica acquisizionale offre al glottodidatta sono essenziali al processo di acquisizione; ma la compresenza di elementi di diversa priorità nell'ordine naturale di acquisizione è essenza di qualsiasi testo: ad esempio, se pensiamo alla sequenza perfetto → imperfetto, forme perfette e imperfette compaiono insieme in qualsiasi testo autentico o verosimile che possa essere utilizzato come *input* per l'apprendimento e insegnamento linguistico nelle fasi iniziali di lavoro su una lingua non nativa; ora, l'autore di sillabi e di materiali didattici, così come l'insegnante che opera sul campo, sono chiamati ad una scelta: se si considera essenziale per l'apprendimento il soggetto, lo studente, dall'*input* verrà selezionato come *intake* solo il perfetto, lasciando l'imperfetto alla semplice intuizione, se invece si considera essenza dell'educazione linguistica il rispetto per la testualità, la dimensione aspettuale verrà trattata nel suo insieme;
- e. spostando l'attenzione dall'oggetto, la lingua, e dal soggetto, lo studente, possiamo interrogarci sull'essenza della figura che li mette in relazione, l'insegnante: la sua essenza è quella di trasmettere contenuti o quella di guidare l'apprendimento? Non esiste un insegnante che non debba operare su entrambi i fronti, ma quale è l'essenza primaria, cui l'altra competenza è accessoria? La risposta cambia radicalmente l'idea di formazione dei docenti.

Si potrebbe continuare a lungo a interrogarsi su questi temi, e sarebbe produttivo, ma quel che ci interessa è mostrare come un tratto caratterizzante della filosofia classica, individuare l'essenza dell'oggetto su cui si riflette, ponga problemi altissimi nel modo in cui viene applicato alla nostra disciplina.

2.2 *La creazione di categorie per trascendere il possibile inganno dei sensi e dar forma alla realtà*

Sopra abbiamo citato *cogito, ergo sum*: l'attenzione si rivolge al *soggetto* dell'interazione intenzionale. In Cartesio la frase serve solo a stabilire il diritto del soggetto di stabilire la relazione: penso, quindi esisto, e in quanto esistente posso pensare su "x". Cartesio inizia il movimento del pendolo che dall'attenzione all'essenza dell'oggetto porta alla focalizzazione sul modo in cui il soggetto percepisce e recepisce tale oggetto: è Kant che completa l'arco del pendolo.

Kant osserva che il soggetto può pensare l'oggetto solo in quanto i sensi gli offrono informazioni. Anzitutto, queste possono essere ingannevoli (si vede chiaramente che il sole gira intorno alla terra), ma possono essere corrette dall'essenzialismo empirico, ad esempio dalla scienza galileiana. In secondo luogo, la nostra percezione delle sensazioni è selettiva: i nostri sensi raccolgono un'infinità di sensazioni sonore presenti nell'ambiente, ma ne selezionano solo alcune, pena la pazzia: ma con quale logica il nostro io sensiente, prima ancora che cogitante, le seleziona? Infine, le sensazioni sono classificabili: sentendo rumori significativi (selezionati rispetto al background sonoro di fondo) si classificano alcune frequenze come rumori naturali, categoria opposta a quella dei rumori prodotti da essere viventi quali il canto di un usignolo o la voce di un passante; certi rumori possono rientrare in categorie emozionali (lo sciacquo piacevole delle onde sul bagnasciuga; il tuono spaventoso che segue il fulmine), altre in categorie generate dall'organizzazione sociale (la sirena di un'autoambulanza che si avvicina); i rumori possono essere recepiti all'interno di categorie molto globali (il rumore di una moto; il canto di un uccello; la voce di un passante) oppure analitiche (la moto che passa è una Harley Davidson; il canto dell'uccello è, per l'ornitologo, parte del corteggiamento di un usignolo maschio; la voce del passante è, per il sociolinguista, quella di un alto laziale al confine con l'area toscana); addirittura, la classificazione sensoriale può essere astratta e presa a punto di riferimento: il meccanico di *Lo zen e l'arte della manutenzione della motocicletta* di Pirsig è presentato come un filosofo che ha un' "idea platonica" del rumore prodotto dal motore perfettamente funzionante e confronta il dato della realtà, il rumore di questa precisa moto che dà problemi, con tale idea astratta – e durante questa operazione non vuol sentir parlare, non vuol essere disturbato, è intento a distillare le sensazioni reali attraverso il setaccio della sensazione astratta. La percezione del mondo (per quel che

ci riguarda: la nostra percezione dell'educazione linguistica) avviene secondo le categorie che possediamo e che decidiamo di usare: è l'uomo che, definendo e scegliendo *categorie*, domina il mondo, trascende la realtà ingannevole dei sensi (è il "trascendentalismo" kantiano).

In glottodidattica la riflessione trascendentale riguarda da definizione di categorie come "approccio" e "metodo", il primo che raccoglie le idee astratte di "comunicazione", "lingua", "studente", "insegnante" per poter razionalizzare un fenomeno complesso come l'atto di insegnare la lingua, idee di cui recuperare l'essenza, il secondo che raccoglie gli atti possibili da usare per stabilire una relazione tra lo studente e la lingua.

Si creano in tal modo alberi categoriali (ci scusiamo con Kant per questa deriva chomskyana): per procedere, ad esempio, alla certificazione linguistica, si devono elaborare categorie ideali quali "correttezza grammaticale", "adeguatezza contestuale" e "efficacia pragmatica"; sono di matrice kantiana le categorizzazioni (sostantivo molto marcato) degli studenti sulla base dei tipi di intelligenza, degli stili cognitivi e matetici, dei tratti della personalità, e lo sono anche gli stili docenti, da quello trasmissivo a quello costruttivistico.

Ora, se sul piano essenzialista c'è nella riflessione (italiana) una consonanza per cui tutti i membri della comunità scientifica concordano sull'idea che l'oggetto del pensare del glottodidatta sia l'educazione linguistica, sul piano categoriale la riflessione è poco distribuita (alcuni studiosi si occupano solo di alcune categorie, altri di nessuna in particolare) e soprattutto la riflessione sulle categorie è spesso trascurata: ad esempio, parlare di *approcci* "ludico", "costruttivista", "umanistico(-affettivo)", "lessicale", "CLIL", "task based" e così via significa affidarsi a pseudo-*categorie*: quelle autentiche sono strumenti che la nostra mente ha per interpretare il reale trasmesso dai sensi (Kant), qui siamo solo sul piano delle *metodologie*, cioè strumenti operativi, linee di condotta, procedure didattiche. Le categorie costituiscono modelli, le metodologie sono utensili per realizzare i modelli. Ma confondere categorie con procedure è drammatico.

2.3 *La dialettica come modo per una costruzione continua dell'oggetto e del soggetto del pensiero*

Se ci affidiamo ai classici ci stimolano a definire oggettivamente l'essenza dell'oggetto di studio (la relazione si orienta verso l'oggetto, l'educazione linguistica) e Kant si orienta verso il *soggetto*, che deve definire le categorie di riferimento nel discorso glottodidattico, una filosofia della glottodidattica è

© Bonacci editore. Tutti i diritti riservati.

complessa ma possibile. Questa affermazione tuttavia viene messa in discussione da Hegel (e, per alcuni aspetti, da Marx), che introduce il concetto di movimento, di percorso, per cui oggetto e soggetto (tra glottodidattica e glottodidatta, per noi) si definiscono con un procedimento che Hegel chiama *dialettico*, attraverso un continuo dialogo che muta continuamente la natura e il ruolo di entrambi.

Una comunità scientifica dialettica costruisce le proprie conoscenze e, eventualmente, i propri modelli attraverso un continuo gioco di tesi, antitesi, sintesi (quando queste vengono raggiunte). Nell'introduzione a un volume in corso di stampa su *Glottodidattica e teoria dei modelli* abbiamo dovuto riconoscere che le tesi enunciate nei miei volumetti epistemologici del 2006, editi in tre lingue, avevano creato a livello internazionale (nessun italiano è intervenuto) una dialettica tale da spingermi a rivedere tutti i modelli, a falsificarne alcuni, a validarne altri.

Crediamo che tutta la comunità glottodidattica italiana si riconosca nel principio hegeliano della costruzione dialettica della conoscenza: ma i "sensi" (in questo caso, l'esperienza di trent'anni da accademico, le bibliografie, i programmi dei convegni) ci mostrano che le regole non scritte dell'accademia italiana rendono difficile la dialettica: ricercatori e associati sono bloccati dalla considerazione che gli ordinari decideranno del loro futuro accademico e quindi non esprimono le loro antitesi alle tesi degli ordinari, le varie "scuole" tendono a suddividere i territori di influenza più che a interagire tra loro: ricordo solo un caso di vera dialettica, quando Ferreri e De Mauro sono intervenuti, nel 2005, sulle posizioni epistemologiche di chi scrive: e la definizione di educazione linguistica nel primo paragrafo deriva anche dal loro stimolo. Siamo anche noi "colpevoli" di mancata dialettica: ad esempio, non siamo intervenuti a contestare la proposta di sotto-categorie come la "socioglottodidattica" di Matteo Santipolo o la "didattica acquisizionale" accennata da Vedovelli e Villarini e ampliata da Rastelli, che infrangono il principio di Occam secondo cui *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem* ed io non vedo la necessità, in accezione filosofica, di queste due categorie di pensiero: eppure non ho scritto le mie opinioni. Vigeva una prassi per cui ciascuno prosegue per il suo sentiero e, se vede altri che percorrono vicoli ciechi o sentieri che portano in boschi oscuri, li lascia al loro destino per evitare un intervento che può essere frainteso, può dare la sensazione di essere una stroncatura (ancora il problema del ruolo potenzialmente ingannevole delle sensazioni). Ci manca, credo, come comunità scientifica, l'abitudine ad una forte dialettica interna (fenomeno strano, se si pensa che molti

membri di questa comunità hanno una matrice marxista): siamo soggetti immobili o monodirezionali in una relazione dove, secondo Hegel, l'immobilità è contro natura. E lo è soprattutto perché l'oggetto, ancor più del soggetto, è mobile, basti pensare al concetto di educazione linguistica nel 1970 e oggi.

2.4 Alcune metodologie di pensiero novecentesche

Nel nostro secolo molta importanza hanno avuto la fenomenologia husserliana e l'ermeneutica heideggeriana.

I nostri colleghi che intravedono una "glottodidattica acquisizionale" sono in qualche misura fenomenologi, in quando assumono come essenziale, e non accessoria, una scienza fenomenologica come la linguistica acquisizionale: la sequenza perfetto → imperfetto cui abbiamo accennato nel § 2.1 è un fenomeno empiricamente dimostrabile e predittibile: siamo nel mondo Husserl, che è un filosofo teorico puro, che dai fenomeni genera modelli (sulla cui natura abbiamo discusso nel saggio in onore di Katerinov, nel 2008); ma quel che è giusto per la linguistica acquisizionale, scienza teorica finalizzata al conoscere, non è a nostro avviso applicabile a una scienza teorico-pratica come la nostra, che è di natura dialettica, i cui modelli teorici devono essere contestualizzati, istituire una dialettica con le pressioni e le necessità dei vari partecipanti (società, docenti, studenti, e così via).

Husserl vuole conoscere, e lo fa partendo da fenomeni empirici e non da idee astratte o da categorie pre-definite; la glottodidattica si rivolge alle scienze teoriche, anche a quelle "dure" di natura husserliana, che generano conoscenza fine a se stessa (la linguistica acquisizionale, essenziale per la glottodidattica, è una di queste), ma poi deve risolvere un problema, far emergere la facoltà di linguaggio, e quindi deve selezionare dalle scienze teoriche quel che le serve in quel contesto, con quella persona.

Ci sono infine studiosi che hanno fatto proprio un altro modo di pensare tipico nel Novecento, quello di Heidegger, che vede il mondo come un "testo" coeso e coerente che va interpretato ermeneuticamente per cogliere sia il senso globale sia quello delle singole cose e dei singoli fenomeni.

La nostra idea di una glottodidattica collocata in relazione dialettica con almeno quattro ambiti scientifici che interpretano il mondo secondo punti di partenza differenti e che vede il glottodidattica come ermeneuta che coglie le implicazioni di quelle scienze per interpretare il processo di attualizzazione della facoltà di (acquisizione del) linguaggio in un dato contesto rimanda a

Heidegger. Ma nel nostro caso, come in quello di molti glottodidatti che si muovono ermeneuticamente, più che di un'adesione alla visione del filosofo tedesco dobbiamo forse parlare di consapevolezza della complessità dei contesti in cui si realizzano molti aspetti dell'educazione linguistica.

3. Il rifiuto o l'accettazione di modelli relazionali derivati dalla tradizione filosofica

Nel paragrafo precedente abbiamo schematicamente cercato di vedere come la storia della filosofia abbia molto oscillato tra una riflessione focalizzata sull'oggetto del pensiero oppure sul soggetto che pensa. Non abbiamo inteso suggerire che in glottodidattica una relazione essenzialistica sia meglio di una trascendentale, che la dialettica sia meglio della fenomenologia, che l'ermeneutica sia la soluzione: abbiamo affermato che esistono modalità plurime di affrontare l'oggetto del nostro studio. Ma abbiamo spinto la riflessione fino a suggerire che data la complessità del nostro oggetto di studio, data la sua natura teorico-pratica, dato il suo essere una scienza umana che studia come aiutare l'emergere di una facoltà genetica, le relazioni intenzionali complesse e flessibili come quella dialettica di Hegel e quella ermeneutica di Heidegger siano altrettanto necessarie di quelle meramente essenziali o delle categorizzazioni kantiane, che pure sono essenziali per una glottodidattica non abborracciata ed approssimativa.

La storia della nostra ricerca trentennale è la dimostrazione di questa pluralità consapevole dei modelli di relazione con l'oggetto di studio. I nostri lavori epistemologici sono dichiaratamente essenzialisti, orientati alla definizione dell'oggetto, la scienza dell'educazione linguistica, e qui il riferimento primario è la distinzione aristotelica tra scienze teoriche e scienze pratiche; molto lavoro abbiamo dedicato all'individuazione di categorie (quindi in una logica kantiana) che ci consentano di andare oltre la superficie sensoriale (ad esempio, "ci sono persone che imparano una lingua") per vedere che relazione esiste tra queste persone e la lingua che imparano (prima, seconda, straniera, etnica, d'origine, classica), e quindi come varia la natura del processo che dobbiamo studiare; nel primo paragrafo di questo saggio abbiamo dimostrato una attenzione estrema, che i dottorandi considerano una vera e propria mania, per la scelta terminologica, nella tradizione analitico-linguistica di Wittgenstein: le parole sono strumenti di pensiero, e gli strumenti devono essere adeguati al contesto e allo scopo. Quanto alla nostra recente

Storia dell'educazione linguistica, abbiamo analizzato i 150 anni dell'Italia unita secondo una chiave marxiana, evidenziando la dialettica tra scuole ed educazione linguistica popolare e d'élite, e una chiave lévy-straussiana, la dialettica tra un'idea centripeta oppure aperta al mondo di scuola e di educazione linguistica.

Quanto sopra riguarda l'aspetto astratto, formalizzante, della ricerca; ma l'aspetto concreto, operativo ha avuto altre matrici. Nel saggio in onore di Freddi abbiamo notato come una caratteristica qualificante della "scuola veneziana" (ammesso che la si possa definire "scuola") è la sua attenzione per le caratteristiche sociali, culturali, economiche, politiche del contesto, insieme alla matrice personalista, umanistica, nel senso di Rogers.

La riflessione filosofica che abbiamo condotto in questi saggi in onore di colleghi e in altri di questi anni non mira ad individuare una paternità filosofica, ad affermare un'appartenenza: come abbiamo visto sopra, i nostri lavori rimandano di volta in volta a filosofie diverse; quel che abbiamo voluto fare è ricordare che le filosofie ci forniscono strumenti di pensiero, ma che per usare gli strumenti bisogna conoscerne la natura.