

Paola Giunchi

Introduzione
all'acquisizione
delle lingue

corso di laurea in

Studi linguistici e filologici

S

Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza

Paola Giunchi

Introduzione all'acquisizione delle lingue

Corso di laurea in
Studi linguistici e filologici
Anno accademico 2002-2003

Edizioni della Facoltà di Lettere e Filosofia
La Sapienza - Roma

Indice

Introduzione	pag. 3
Grammatica: teoria, descrizione e pedagogia	pag. 4
Strutturalismo	pag. 4
Teoria Generativa	pag. 5
La Grammatica nell'insegnamento delle lingue	pag. 5
Grammatica Linguistica e Grammatica Pedagogica	pag. 8
La Grammatica tra Analisi Contrastiva e Interlingua	pag. 14
La Grammatica nella glottodidattica comunicativa	pag. 17
La Grammatica come Monitor e come materia di studio	pag. 21
Orientamenti e prospettive	pag. 30
Dalla teoria alla pratica	pag. 32
Grammatica per l'apprendimento di una L2	pag. 34
Grammatica in una prospettiva psicolinguistica	pag. 34
Grammatica tra deduttivismo e induttivismo	pag. 37
Grammatica tra acquisizione e apprendimento	pag. 40
Grammatica nei materiali didattici	pag. 44
Il Cognitivismo	pag. 46
L'impostazione grammaticale	pag. 47
Il Comportamentismo	pag. 50
L'impostazione audio-orale	pag. 52
Dal metodo strutturo-globale al metodo situazionale	pag. 54
Gli approcci comunicativi	pag. 59
Verso la competenza di azione	pag. 66
I bisogni degli apprendenti	pag. 67
Studi sull'acquisizione e apprendimento delle lingue seconde (L2)	pag. 69
Verso la competenza di azione	pag. 75
Riferimenti bibliografici per ulteriori approfondimenti	pag. 78

Introduzione

L'influenza che la conoscenza delle regole della lingua oggetto di studio gioca nello sviluppo della competenza d'uso rappresenta uno dei nodi cruciali della glottodidattica.

I diversi orientamenti riflettono ipotesi contrastanti in merito al processo di acquisizione e apprendimento da cui deriva il ruolo che la riflessione metalinguistica svolge nell'ambito di un determinato metodo o approccio.

Il discorso sulla grammatica, termine con cui si intende tanto la consapevolezza, che rappresenta la conoscenza deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto coscienza che invece costituisce la conoscenza tacita, viene presentato nel contesto glottodidattico indicando i principi di fondo e i fattori che contribuiscono a determinare i diversi orientamenti dell'insegnamento delle lingue.

La fortuna della grammatica oscilla in rapporto alla visione dell'apprendimento dominante in un determinato periodo e contesto culturale.

Presentiamo qui la questione che è destinata probabilmente a rimanere aperta, focalizzando l'attenzione sui fattori che hanno maggiormente determinato i criteri sottesi all'organizzazione della grammatica nell'ambito del programma di insegnamento nel suo complesso e alla sua presentazione all'interno dei materiali linguistici.

Il ruolo che la grammatica svolge nell'ambito delle diverse impostazioni metodologiche varia notevolmente. L'introduzione delle regole segue infatti un *iter* specifico all'interno dei corsi e materiali, in ragione delle considerazioni filosofiche che giustificano la scelta del determinato metodo o, come attualmente si preferisce dire, approccio.

Nel campo dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, è in atto una polemica, probabilmente destinata a rimanere aperta, sull'influenza che la conoscenza delle regole della lingua oggetto di studio gioca nello sviluppo della competenza d'uso.

Gli orientamenti sono tutt'altro che unitari e in essi si riflettono divergenze di fondo in merito al processo di acquisizione e apprendimento. Dalle diverse ipotesi deriva il ruolo che in un determinato metodo o approccio viene assegnato alla riflessione grammaticale o metalinguistica, termine con cui si definiscono tutte le parole, espressioni, costruzioni che hanno per oggetto la lingua stessa.

Il discorso sulla grammatica, termine con cui si intende tanto conoscenza esplicita e deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio, viene in questa unità presentato nel contesto glottodidattico ricordando i fattori che hanno maggiormente influenzato gli orientamenti dell'insegnamento della lingua inglese dagli anni Settanta a oggi.

In questa unità tenteremo di:

- approfondire il rapporto fra consapevolezza linguistica e presa di coscienza metalinguistica;
- valutare la differenza fra acquisizione e apprendimento, induzione e deduzione, implicito e esplicito, naturale e formale;
- esaminare la distinzione fra diversi metodi di apprendimento;
- chiarire la differenza tra conoscenza e grammatica;
- analizzare le diverse definizioni del termine grammatica e la differenza tra grammatica linguistica, descrittiva e pedagogica;
- interpretare gli errori nell'apprendimento della grammatica;

- capire quando e come usare le regole in modo consapevole;
- distinguere i due livelli del comportamento linguistico (manipolativo e creativo-espressivo).

Grammatica: teoria, descrizione e pedagogia

La molteplicità di criteri adottati per presentare l'informazione grammaticale, pur mutando sensibilmente nel tempo e nello spazio, rivela tuttavia che essa costituisce in ogni caso il nucleo di base da cui derivano la scelta di strumenti, procedure e attività pedagogiche.

La riflessione in questo ambito è di per sé un'operazione complessa: innanzi tutto perché ogni modello teorico, da cui la presentazione della grammatica dipende, è legato alla tradizione filosofica, metafisica e culturale nella quale si colloca ma anche a determinate caratteristiche della lingua da cui si è enucleato. Il termine stesso di grammatica, la cui storia risale alle speculazioni metafisiche dei filosofi greci e che ha acquisito uno statuto autonomo soltanto nell'epoca alessandrina dei Tolomei, è per sua natura ambiguo e polivalente.

Grammatica significa innanzi tutto teoria, ossia costruito sul funzionamento del linguaggio. Ma il termine grammatica serve inoltre a definire tanto la conoscenza esplicita e deliberata delle regole, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio.

I modelli o teorie linguistiche, quali la grammatica tradizionale e il modello generativo-trasformativo, si enucleano sulla scorta di una visione mentalista o cognitiva del linguaggio, mentre lo strutturalismo nasce da una posizione empirista, e si associa perfettamente alla psicologia comportamentista. Le teorie funzionaliste, fortemente legate agli usi sociali del linguaggio, probabilmente nascono da una visione che prende in considerazione il processo di apprendimento nel suo complesso.

Con il termine 'Grammatica tradizionale', ci riferiamo agli studi sulla natura del linguaggio dei secoli XVII e XVIII, eredi del pensiero dei filosofi e grammatici antichi. I grammatici francesi della scuola di Port Royal, A. Arnauld e Lancelot, affermano che lo studio delle forme grammaticali è subordinato ad una teoria delle relazioni logiche, le quali costituiscono il fondamento della lingua. In altre parole, riflettendo il pensiero di Descartes, si passa dal ragionamento alla lingua come dalla causa all'effetto. Il grammatico spiega i dati mostrando che il linguaggio è il riflesso del pensiero e non si limita a osservarli e descriverli semplicemente.

Strutturalismo

Strettamente collegato al concetto di sistema, il termine struttura costituisce l'elemento di base della teoria linguistica che prende in considerazione l'organizzazione sintagmatica di una frase o di un costrutto. Mentre in Europa lo strutturalismo privilegia la nozione di sistema, in America con questo concetto non ci si riferisce soltanto ad una visione teorica della lingua, ma a una particolare impostazione metodologica della ricerca. Caratteristico di questo approccio, detto anche tassonomico, è l'interesse prevalente per l'indagine della struttura linguistica in quanto forma e non in quanto significato.

Lo strutturalismo è strettamente legato ad una concezione comportamentista dell'apprendimento. In questa visione, oggetto di studio è il comportamento linguistico, poiché esso costituisce l'unico aspetto del linguaggio direttamente osservabile. I comportamentisti sostengono infatti che, se si vuole mantenere la ricerca su un piano rigorosamente scientifico, in ragione della natura complessa del linguaggio umano, è lecito occuparsi esclusivamente dei dati tangibili e non delle elaborazioni della mente. Per gli psicologi comportamentisti, che rinnegano quindi la possibilità di utilizzare l'introspezione o altri processi cognitivi, l'apprendimento linguistico, come ogni altra forma di apprendimento, si sviluppa come una catena di effetti di determinati stimoli che non dipendono da necessità interne dell'organismo quali associazioni, o da bisogni e ricordi, ma dall'ambiente.

Teoria Generativa

Una prima versione della teoria generativo-trasformativa relativa all'analisi del linguaggio, viene proposta in *Syntactic Structures* che Chomsky ha pubblicato nel 1957.

Il linguaggio umano viene qui considerato quale processo cognitivo specie-specifico, che non obbedisce a stimoli esterni, ma è piuttosto una manifestazione della capacità innata della mente umana. La rapidità con cui i bambini scoprono le regole che governano il sistema linguistico e la loro capacità di farne un uso creativo, ovvero formando frasi inedite, fa presupporre che sin dalla nascita l'individuo sia dotato di una potenziale conoscenza delle regole che governano il sistema.

Il modello generativo-trasformativa di Noam Chomsky si propone di costruire una teoria ipotetico-deduttiva del linguaggio umano. In questa visione assumono importanza prioritaria gli universali sostanziali (elementi fonologici, sintattici e semantici) e universali formali (principi che definiscono la forma delle regole e il loro funzionamento) che le lingue possiedono. In altri termini, si propone una grammatica universale. Per spiegare le somiglianze delle caratteristiche che si definiscono universali linguistici, Chomsky afferma che gli individui sono geneticamente dotati di facoltà del linguaggio indipendenti dall'ambiente e che incidono sull'acquisizione della conoscenza.

Tali facoltà giustificano l'identità del funzionamento delle strutture. I principi della grammatica universale, che in altre parole definiamo mente, permettono di comprendere e produrre un numero illimitato di frasi nuove grazie all'esistenza di regole ricorsive, dotate della proprietà di ripetersi all'infinito. La caratteristica di ricorsività viene appunto definita creatività linguistica.

Oltre alla grammatica tradizionale, al modello generativo-trasformativa e al modello strutturalista, si devono considerare le teorie denominate funzionaliste, sociolinguistiche, enunciativistiche, o più complessivamente pragmatiche.

La Grammatica nell'insegnamento delle lingue

Il dibattito sull'importanza da attribuire alla conoscenza della grammatica, risale a diversi millenni e come documenta Kelly (1969) segue, nel tempo, il mutare delle circostanze storiche che hanno determinato le diverse rivoluzioni avvenute nella didattica delle lingue.

Ripercorrendo infatti la storia dell'insegnamento delle lingue, si osserva che è proprio a seconda del diverso peso attribuito alla presentazione delle regole grammaticali, che si sono avvicinati metodi e approcci legati a impostazioni filosofiche profondamente diverse, spesso antitetiche. Si può appunto dire che ogni rivoluzione nella metodologia dell'insegnamento linguistico sia stata caratterizzata da una radicale inversione di tendenza sul ruolo attribuito alla conoscenza della grammatica nell'apprendimento. L'ago della bilancia è pertanto oscillato bruscamente da un estremo all'altro, a seconda del peso assegnato alla grammatica nei diversi metodi e approcci didattici.

L'alternarsi di impostazioni razionaliste con posizioni antitetiche, determina un radicale mutamento della funzione della grammatica nella classe di lingue, che assume ora il ruolo di protagonista, ora quello di serva muta di scena. L'esplicitazione delle regole grammaticali, procedimento ritenuto fondamentale negli approcci di tipo mentalista quale ad esempio il metodo generalmente noto come 'grammaticale traduttivo', viene abbandonata quasi del tutto negli approcci di tipo empirista.

Il metodo audio-orale, approccio all'insegnamento delle lingue che si ispira alla psicologia comportamentista e alla linguistica strutturale, non contempla infatti alcuna attività di riflessione consapevole da parte dello studente. Nelle applicazioni più ortodosse, la metodologia audio-orale prevede come attività per gli studenti, soprattutto per i principianti, procedure di tipo prettamente manipolativo-ripetitivo, ideali per la formazione e il consolidamento di abitudini senso-motorie nella lingua straniera. Scopo del *pattern practice*, gli esercizi su modello, chiamati appropriatamente *drills*, (parola che in inglese significa tanto trapano o trivella quanto esercitazione militare), era appunto quello di impegnare l'attenzione di chi apprende assorbendo completamente la sua attenzione in procedure che permettono l'acquisizione delle strutture in modo pressoché automatico. Alla fase di esercitazione, che nel sistema audio-orale occupa la gran parte del tempo di lezione in classe ma soprattutto in laboratorio, può seguire la descrizione di quanto è stato praticato. All'insegnante non è consentito dare alcuna spiegazione di tipo prescrittivo che renda conto esplicitamente della struttura esercitata, poiché si assume che l'apprendimento avvenga per analogia, vale a dire secondo il principio di uniformazione ad un modello e mediante un processo di induzione.

Mentre non esiste metodo di insegnamento che non tenga conto dell'analogia, principio che G. Cardona nel Dizionario di Linguistica definisce come «tendenza a regolarizzare e uniformare i processi linguistici sulla base di un modello più frequente» (1988:37), esiste molta differenza tra gli approcci cui si è fatto cenno, riguardo al processo di induzione. A ben guardare, la differenza di fondo tra impostazioni didattiche di ispirazione razionalista-mentalista, quale il tradizionale metodo 'grammaticale-deduttivo' o il più recente approccio cognitivo, diffusosi negli Stati Uniti negli anni Sessanta, da un lato, e le impostazioni empiristiche dall'altro, sta proprio in una diversa concezione del processo di apprendimento linguistico. Nel primo caso si assume infatti che l'apprendimento avvenga per deduzione, quindi mediante un processo verticale discendente che va dal generale al particolare. Nel secondo caso invece, si ritiene che l'apprendimento si attui per induzione, con un *iter* verticale ascendente quindi di senso inverso al precedente, che procede dall'osservazione dei dati particolari al generale.

Tradotta in termini pedagogici, la bipolarità deduzione-induzione, significa che nel primo caso la formulazione della regola precede l'esercizio, mentre nel secondo la pratica

precede la formulazione della regola esplicita. Quest'ultima fase può essere peraltro omessa, senza pregiudicare il buon esito dell'apprendimento.

Analizzando lo svolgimento di una lezione di tipo audio-orale, si può constatare come l'attenzione degli studenti sia capziosamente distolta dalla struttura e convogliata sulla forma, in particolare sulla memorizzazione dei vocaboli. Non è certo un caso che, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento, i *drills* prevedano operazioni semplici come ad esempio la ripetizione o la sostituzione degli elementi lessicali. Anche per gli esercizi su operazioni più complesse quali la trasformazione, la metodologia di ispirazione comportamentista adotta espedienti tali da evitare la possibilità dell'intervento consapevole dell'allievo il cui compito consiste nel reagire rapidamente a degli stimoli. In genere gli accorgimenti consistevano nel fornire sempre un modello iniziale da seguire per tutto l'esercizio e nel focalizzare l'attenzione dell'allievo sulla memorizzazione del lessico. Parcellizzando il processo di apprendimento in piccole tappe raggiunte quasi, se non del tutto, meccanicamente mediante prestazioni linguistiche già previste, in una sorta di catena di montaggio ben architettata, si pensava di evitare a chi apprende il rischio di commettere errori indesiderati, di pensare nella propria lingua e quindi compiere ogni possibile attività metalinguistica sul funzionamento della lingua.

ATTIVITÀ

1.1 Indica quale percorso di apprendimento è rappresentato dalle due frecce, e rifletti su quale metodo segue ciascuna delle due ipotesi



1.2 Quali teorie dell'apprendimento sono associate ai metodi di cui sopra?

.....

.....

.....

Grammatica Linguistica e Grammatica Pedagogica

La distinzione operata da Chomsky tra Grammatica Linguistica, per indicare la capacità che il parlante nativo possiede e che gli/le consente di capire una frase arbitraria in una determinata occasione, e Grammatica Pedagogica, che tende a fornire allo studente l'abilità di capire e produrre tali frasi, lascia tuttavia completamente aperto il problema per l'insegnante di una lingua seconda.

Una grammatica linguistica è un resoconto della competenza (la conoscenza del sistema linguistico acquisita da un parlante nativo) secondo un modello astratto che non rappresenta né, tantomeno, tenta di imitare i processi psicologici dell'uso linguistico. Essa offre, all'insegnante informato, riflessioni sulla struttura linguistica permettendogli/le di chiarire i vari aspetti della sua materia di insegnamento, ma i metodi di descrizione linguistica di per sé non forniscono indicazioni sulle modalità con cui lo studente può imparare a comunicare in una lingua seconda.

Di questo si deve invece occupare chi scrive una grammatica pedagogica che prende decisioni sui modi più appropriati sotto il profilo psicologico (e, in questo contesto, pedagogico) per organizzare e presentare il materiale agli studenti in base a quanto la grammatica linguistica ha stabilito sulla materia d'insegnamento.

La grammatica pedagogica assumerà una determinata forma in rapporto a fattori quali gli obiettivi del corso che scaturiscono dai bisogni, l'età e la maturità intellettuale degli studenti, la durata e l'intensità del corso di studio, le differenze principali tra la lingua seconda e la lingua materna che possono influire sull'approccio da adottare nell'insegnamento e sull'identificazione dei bisogni comunicativi nelle fasi iniziali di un corso di lingua.

Come può, dunque, l'insegnante di lingue stabilire un comportamento governato da regole che permetterà agli studenti di produrre frasi mai udite a loro piacere? In conformità con la posizione sostenuta da Chomsky, si deve permettere allo studente di interiorizzare un sistema di regole capaci di generare un numero infinito di frasi grammaticali comprensibili e accettabili quando saranno pronunciate con i componenti semantici e fonologici appropriati a determinate situazioni comunicative. Con il termine 'interiorizzare' siamo al nocciolo del problema: *comportamento governato da regole, nel senso usato dai linguisti e psicologi, non significa comportamento risultante dall'applicazione consapevole delle regole.*

Secondo Chomsky «una persona non è in genere cosciente delle regole che governano l'interpretazione delle frasi nella propria lingua. Non vi è alcuna ragione per supporre che si possano usare le regole consapevolmente». Non possiamo nemmeno «aspettarci che chi apprende abbia la piena consapevolezza delle conseguenze empiriche di queste regole interiorizzate» ossia del modo in cui le regole astratte assumono interpretazioni semantiche. *Il comportamento è 'governato da regole' nel senso che si attaglia al sistema interiorizzato di regole.* Tali regole non sono le regole grammaticali pedagogiche, spesso di dubbia validità linguistica, dell'insegnamento deduttivo tradizionale, in base a cui gli studenti costruiscono docilmente sequenze linguistiche. Si tratta, secondo Chomsky, di regole «di grande astrattezza e complessità» inerenti alla struttura di una lingua che, mettendo in atto vari processi, si manifestano in forme prodotte dalle persone. Generare, nel senso matematico in cui Chomsky usa il termine, non si riferisce quindi a una produzione imprevista di sequenze linguistiche che riflette l'originalità di pensiero del parlante, quanto piuttosto

un processo meccanico. Quindi, quando Chomsky parla di aspetto 'creativo' del linguaggio, non si riferisce al libero gioco degli elementi linguistici in cui gli studenti, completamente abbandonati a se stessi, 'creano la lingua' in modo più o meno grammaticale, secondo i loro scopi. Si riferisce al fatto che una volta che il sistema di regole della lingua è diventato parte integrante del patrimonio di conoscenze degli studenti, per esprimere le loro intenzioni comunicative, *potranno produrre una infinita varietà di sequenze linguistiche sia che si tratti di sequenze già ascoltate o meno*. Tali sequenze risulteranno grammaticalmente accettabili e quindi comprensibili alla persona con cui stanno interagendo. Il semplice fatto di offrire regole pedagogiche e successivamente di allenare gli studenti ad usarle nella costruzione di sequenze linguistiche, non è di per sé sufficiente ad assicurare l'interiorizzazione del sistema linguistico in modo tale che possa operare nella produzione di frasi senza che gli studenti siano coscienti del loro ruolo. L'enfasi che Chomsky pone sull'uso creativo e innovativo del linguaggio è benefica in quanto permette di riflettere sul vero scopo di tutto l'insegnamento di una seconda lingua: produrre studenti che possano comunicare su qualsiasi argomento in una lingua enunciati conformi al sistema grammaticale di quella lingua sia nella produzione orale che in quella scritta. Chomsky non specifica comunque come ciò avvenga, lasciando agli insegnanti tale riflessione. Spetta infatti a loro stabilire la progressione che *faciliterà* un uso della lingua libero e sbrigativo, offrendo agli studenti i mezzi linguistici per creare nuovi enunciati attraverso un programma ben organizzato e presentato che questi ultimi potranno digerire, interiorizzare e godere agevolmente.

Nel passato l'errore compiuto dagli insegnanti è stato quello di concentrarsi sul programma ignorando lo scopo, da molti spesso considerato irraggiungibile. Ora invece è maturata la convinzione che nell'offrire i mezzi per comunicare si deve incoraggiare gli studenti a usare tali mezzi immediatamente, frequentemente, e con piacere, per manifestare significati che loro stessi desiderano comunicare, nei limiti delle loro possibilità espressive.

Nonostante tutto, l'uso creativo e innovativo del linguaggio si realizza in un ambito ristretto, ossia in un insieme finito di accorgimenti formali a cui gli enunciati dei parlanti devono aderire perché avvenga la comprensione e perché si stabilisca una comunicazione efficace. *I parlanti non possono 'creare' la grammatica della lingua nell'atto di innovare*: essi fanno un uso infinito di mezzi finiti. L'abilità innovativa sussisterà solo se esiste la competenza soggiacente, ossia se l'insieme di regole è stato interiorizzato. Gli studenti di una seconda lingua devono acquisire la grammatica della nuova lingua in modo tale che essa funzioni esattamente come quella della loro lingua: come mezzo per esprimere significati che loro non sono consapevoli di utilizzare. In sostanza il problema di come inculcare la grammatica di una lingua dipenderà dal tipo di attività che secondo gli insegnanti rappresenta la comunicazione in una seconda lingua: *è un'abilità o un processo intellettuale o è una miscela delle due cose*. Se apprendere a usare un'altra lingua implica l'acquisizione di un'abilità o un gruppo di abilità interconnesse, allora gli studenti avranno bisogno di esercitarsi intensivamente sino a quando non saranno in grado di associare senza alcuna esitazione o riflessione i molti elementi linguistici che sono interrelati in una sequenza lineare. Se invece l'uso di una seconda lingua viene considerato un processo intellettuale, allora è necessario escogitare forme di pratica diverse perché gli studenti possano scegliere correttamente le regole e le loro modificazioni nella costruzione di enunciati che esprimono le loro intenzioni comunicative.

Se è possibile identificare i due livelli di comportamento a cui gli studenti devono essere preparati, ne consegue che solo uno dei due tipi di insegnamento non sarà sufficiente al compito. I due livelli sono costituiti da:

1. un livello *manipolativo* degli elementi linguistici che occorrono in relazioni fisse in sistemi chiusi e ben definiti in cui le relazioni varieranno in modo molto limitato;
2. un livello espressivo *del significato personale* che permette infinite possibilità di variazione, a seconda di fattori quali il tipo di messaggio da comunicare, la situazione in cui l'enunciato viene emesso, la relazione tra parlante e uno o più ascoltatori, e il grado di intensità con cui il messaggio viene comunicato. Se accettiamo l'esistenza dei due livelli, è necessario conciliare la formazione di abitudini linguistiche di base e la comprensione di un sistema complesso con le sue infinite possibilità espressive.

Il problema sta nel definire il ruolo di ognuno di questi tipi di apprendimento e le loro intercalazioni nell'acquisizione di una conoscenza fruibile in una seconda lingua. È essenziale riconoscere innanzitutto che determinati elementi della lingua sono in relazioni fisse, in sistemi piccoli e chiusi per cui facendo appello al sistema in un modo determinato, compare una sequenza di caratteristiche formali interdipendenti. Parlanti molto disinvolti sono capaci di compiere questi adattamenti interconnessi a prescindere dal particolare messaggio che si vuole produrre. Gli elementi che interagiscono in sistemi ristretti possono essere esercitati intensivamente in modo da formare associazioni abituali forti da cui il parlante non si discosta mai (ciò si riferisce a elementi quali la flessione della persona e del numero, l'accordo di genere, forme fisse per la frase interrogativa e negativa, caratteristiche formali dei tempi). Questi elementi non richiedono un'analisi intellettuale. Esistono e possono essere usati in un solo e unico modo e in un particolare contesto. Per queste caratteristiche possono costituire procedure di apprendimento efficaci esercizi di tipo automatizzante in cui l'insegnante interviene con poche parole di spiegazione nei casi di necessità per prevenire le esitazioni o i blocchi. Lunghe spiegazioni possono in effetti rappresentare un impedimento piuttosto che un aiuto perché ciò che importa è come questi sistemi operano e non perché.

L'esercitazione di questo tipo non dovrebbe essere costituita da blocchi monotoni e interi nel tentativo di imprimere una volta per sempre queste caratteristiche formali. Per ottenere il controllo necessario risulteranno molto più efficaci esercizi più brevi, reintrodotti ad intervalli frequenti nell'arco di un periodo durante il quale ogni tanto si darà l'occasione di usare queste caratteristiche in combinazione con altri elementi linguistici in uno scambio comunicativo, a prescindere dalla sua semplicità. Dopo tali tentativi di esprimere le proprie intenzioni comunicative, l'attenzione degli studenti si concentrerà su tipi di pratica più direttamente mirata a esercitare aspetti che hanno rappresentato difficoltà persistenti. Questa pratica, di tipo strutturale, può considerarsi efficace solo se si osserva che queste caratteristiche formali sono a portata degli studenti quando la loro attenzione si concentra sulla strutturazione del messaggio in un atto che implica il secondo livello di comportamento linguistico. Tali caratteristiche non saranno disponibili a meno che gli studenti sin dall'inizio non si siano esercitati con costanza nell'esprimere le loro intenzioni comunicative. Al secondo livello, le decisioni più strettamente connesse con il significato contestuale, possono chiamare in causa ciascuna delle varietà delle strutture sintattiche, in modo tale che gli studenti saranno portati a riutilizzare continuamente quanto hanno appreso.

A questo livello più alto di apprendimento, qualsiasi decisione ha implicazioni che vanno oltre la parola o il sintagma, spesso oltre la frase. Una minima variazione nella decisione significherebbe spesso la costruzione di un messaggio strutturato in modo alquanto diverso.

È evidente, quindi, che le decisioni a questo secondo livello coinvolgono una scelta iniziale più complessa, che implica ulteriori scelte più ristrette. Per esprimere esattamente quanto si intende dire, è indispensabile considerare l'intenzione comunicativa in rapporto al potenziale del sistema strutturale della lingua nel suo complesso e scegliere di conseguenza. È la decisione al livello superiore a mettere in movimento operazioni ai livelli più bassi che sono indipendenti. La decisione di formulare un tipo particolare di affermazione su qualcosa che è accaduto da poco implica una scelta di registro, di grado di intensità, l'uso di elementi lessicali in determinate relazioni sintattiche che coinvolgeranno la produzione di elementi morfologici, distinzioni fonemiche e modelli di accento e intonazione particolari. I rapporti con il sistema linguistico coinvolti nelle decisioni a livello più alto, devono essere spesso chiariti deduttivamente dall'insegnante o dal libro di testo. Perché la pratica a questo livello sia efficace, è necessario che gli studenti colgano le implicazioni e le ramificazioni dei cambiamenti che stanno operando. È possibile ottenere tale comprensione solo se si costringono a prendere decisioni in situazioni di comunicazione pensate per la realtà della classe, piuttosto che in *drills* ed esercizi artificiali. Negli interscambi comunicativi, la reazione degli altri partecipanti induce a realizzare l'effetto della decisione presa dal parlante. In classe deve esserci quindi una costante alternanza di apprendimento per analogia e per analisi, di processi induttivi e deduttivi, in rapporto alla natura dell'operazione che lo studente sta imparando. E evidente che questi non può operare agevolmente scelte a livello più alto e non ha sviluppato agilità nella produzione di elementi interconnessi di livello inferiore.

Di conseguenza tanto l'apprendimento attraverso l'esercizio intensivo quanto l'analogia hanno la loro funzione; la vera libertà nell'uso della lingua si sviluppa solo se lo studente acquisisce il controllo del sistema nella sua pienezza, e non solo dei modelli isolati.

Soltanto attraverso molta esperienza sarà possibile controbilanciare e mettere in relazione le varie possibilità sintattiche, in modo tale da esprimere un significato comprensibile in una situazione in cui la sua espressione ha un qualche effettivo significato.

Appare chiaro che il secondo livello dell'uso linguistico che abbiamo appena considerato, è più elaborato del primo. Esso richiede che lo studente comprenda le relazioni e le scelte che il sistema linguistico permette. Tale comprensione guida le scelte di livello più alto anche se la piena comprensibilità dipende dall'abilità nel manipolare i numerosi elementi di livello più basso messi in moto dalle decisioni prese a livello superiore. Troppo spesso nel passato l'insegnamento linguistico si è concentrato su una comprensione del sistema linguistico nella sua interezza senza offrire sufficiente pratica nella produzione rapida degli elementi di livello inferiore. Ciò ha creato molta esitazione nell'uso della lingua. D'altro canto, nell'ambito di alcuni dei metodi moderni, che hanno preso in considerazione seriamente solo le prime fasi dell'apprendimento, sono state elaborate tecniche che sviluppano l'abilità manipolativa trascurando completamente le decisioni a livello più alto. Un corso di lingua deve dare l'opportunità di agire a entrambi i livelli. Sarebbe un errore credere che l'esercitazione al livello più alto debba essere differita sino a quando gli studenti non apprendono tutte le caratteristiche di tipo manipolativo. Vale a dire che si

dovrebbe imparare prima a manipolare gli elementi in relazioni fisse trascurando per uno o due anni di esercitarsi nel processo di selezione del livello più alto. Se gli studenti vogliono capire il sistema complesso con tutte le infinite possibilità di espressione, dovranno sviluppare tale comprensione gradualmente. Saranno infatti in grado di prendere decisioni a livello superiore solo se ad ogni passo saranno resi consapevoli delle possibilità di applicazione delle operazioni che stanno imparando a livello manipolativo. A prescindere dalla semplicità del modello che stanno apprendendo, gli studenti acquisiscono la consapevolezza delle possibilità di comunicare solo quando tentano di utilizzare la lingua secondo i propri scopi e non soltanto per completare un esercizio o eseguire bene un *drill*.

Mano a mano che ciascuna struttura diventa un mezzo di comunicazione, acquista il suo ruolo nel sistema in evoluzione di espressione significativa che gli studenti stanno interiorizzando. Nell'utilizzare tale sistema in rapporto a quanto hanno già appreso, essi vedono l'operazione isolata come parte di un tutto con una funzione precisa all'interno della lingua. Acquisendo maggiori conoscenze sulla lingua gli studenti avranno bisogno di ulteriori spiegazioni su come i vari elementi che hanno imparato a usare interagiscono all'interno di frasi e a parti di discorso. Tali spiegazioni saranno brevi e pertinenti. Poiché il loro unico scopo è quello di prevenire un cattivo apprendimento attraverso assunzioni errate su tali relazioni, saranno fruttuose solo se seguite immediatamente da esercitazioni significative nell'espressione di queste relazioni. Tale pratica intensiva è essenziale sino a quando è evidente che gli studenti abbiano interiorizzato le regole soggiacenti al punto da governare la produzione di enunciati senza l'applicazione consapevole e deliberata da parte del parlante.

Sia al primo che al secondo livello, la pratica non deve essere noiosa o senza significato. Può assumere la forma di giochi, gare e *role-playing all'impromptu* che richiedono la produzione dei tipi di strutture che si stanno imparando o scambi conversazionali all'interno di uno schema direzionale. Con qualche riflessione, l'insegnante può trovare modi interessanti e persino eccitanti per esercitare tutti i tipi di combinazioni e relazioni strutturali sino a che gli studenti non abbiano acquisito la sicurezza e la fiducia nelle loro potenzialità espressive.

In una fase successiva che avverrà in tempi che dipendono dall'età e dalla maturità della classe, gli studenti dovranno scorgere le parti e le sezioni interagenti che hanno appreso in rapporto al funzionamento dell'intero sistema del linguaggio. (Avendo appreso per esempio i diversi modi per esprimere l'azione passata, dovranno vedere come queste forme si adattano nell'espressione generale delle relazioni temporali nella lingua obiettivo). Poiché essi sono già abituati al sistema della loro lingua materna, saranno spesso tentati di identificare somiglianze e differenze specifiche tra le due lingue a questo livello più alto di concettualizzazione, ossia di sistemi sovrapposti che riflettono l'organizzazione semantica della lingua. I diversi modi per concepire il tempo, per esprimere il generale e il particolare, per classificare e categorizzare aspetti dell'esperienza. In caso di dubbio o di inconsapevolezza di distinzioni importanti, gli studenti tenderanno a ricadere nei modi di vedere le cose della lingua materna e ciò si rifletterà nella selezione dei mezzi linguistici.

Per loro è quindi essenziale vedere come queste apparenti somiglianze e differenze interagiscono all'interno del sistema globale della lingua che stanno apprendendo, senza riferimento a un criterio esterno, e quindi irrilevante, come la loro lingua materna. Tale stadio avanzato di comprensione della complessità del sistema della seconda lingua, viene spesso trascurato e gli studenti lo devono comporre in modo induttivo senza conferma

o guida in base alle loro osservazioni personali sulla lingua dell'uso. A questo punto si deve mantenere una posizione di equilibrio. Chi apprende non può capire l'intero prima di provare, attraverso la pratica e l'uso attivo, il funzionamento delle parti.

Gli studenti che tentano di possedere il tutto troppo in fretta, otterranno solo l'apprendimento meccanico del sistema grammaticale e l'abilità di descriverlo piuttosto che usarlo. D'altro canto quando agli insegnanti è possibile presentare il sistema nella sua globalità a studenti che già possiedono qualche conoscenza pratica del funzionamento delle parti, riescono a ricavare il massimo del beneficio dall'uso di materiali linguistici autentici, orali e grafici, nei quali si dimostra ciò che desiderano, ciò che vogliono trasmettere. Mostrando come il sistema grammaticale funziona per scopi reali, gli insegnanti possono trasmettere molto più ai loro studenti che non attraverso numerose spiegazioni astratte, suffragate da esempi isolati e fuori del contesto.

I libri di testo, i corsi di studio e gli insegnanti devono offrire ampie possibilità nelle fasi appropriate per i due tipi di pratica che abbiamo presentato. Se si trascura il tipo di esercitazione necessaria per l'acquisizione di fenomeni quali i sistemi flessionali, gli studenti saranno costretti a prendere decisioni per ogni elemento mentre procedono, e il loro uso della lingua resterà esitante. D'altronde, solo superando la fase dell'esercitazione ripetitiva gli studenti impareranno a operare scelte a livello superiore che renderanno operativi gli adattamenti che hanno imparato al momento opportuno.

Vi è stata molta sperimentazione negli anni passati con tecniche per le operazioni al livello operativo inferiore. Occorre riflettere di più su modi efficaci per portare il comportamento linguistico al secondo livello, l'espressione del significato personale. Logicamente gli studenti trarranno dagli insegnanti lo spunto. Si renderanno conto che l'uso di ciò che stanno apprendendo nella produzione spontanea è il loro compito più importante solo quando il loro insegnante è convinto e li convince che è così e quando ogni esercizio e attività di classe porta naturalmente a una ulteriore occasione per esprimersi in modo personale nella lingua straniera. Per gli insegnanti e gli studenti spesso è più facile continuare a lavorare a livello manipolativo, cercando soddisfazione immediata nella padronanza di elementi discreti. La liberazione necessaria e tanto ansiosamente attesa nell'uso in una seconda lingua, non avrà luogo a meno che a ciascun livello non si rivolga uno sforzo concentrato verso questo fine.

I metodi e gli approcci per l'insegnamento linguistico che seguono rigidamente l'impostazione deduttivista o l'impostazione induttivista, non contemplan alcuna possibilità di coesistenza e interazione tra i due procedimenti che prevedono un *iter* di apprendimento di tipo verticale ma di direzione opposta: il primo, deduttivo, dall'alto al basso; il secondo induttivo, dal basso all'alto.

Il contrasto tra queste due posizioni che riflettono una visione unidirezionale in relazione al processo di apprendimento linguistico per sua natura tanto complesso, è netto e insanabile. In un caso la presentazione delle regole, ossia l'analisi delle sue caratteristiche formali in rapporto al sistema linguistico di partenza, costituisce ad un tempo l'oggetto e il fine dell'apprendimento e, comunque, la *conditio sine qua non* per ogni successiva applicazione delle conoscenze acquisite nella lingua obiettivo. Nell'altro caso invece, qualsiasi esercizio e attività per sensibilizzare la consapevolezza, viene programmaticamente bandita perché considerata fuorviante e pericolosa.

La diatriba tra deduttivismo e induttivismo ha costituito uno dei temi principali degli studi di didattica delle lingue per molti anni.

L'insegnamento deduttivo è apparso per alcuni il più ragionevole, in quanto non si capiva perché gli studenti dovessero indovinare la regola. Presentare una spiegazione chiara e farla praticare fino a che la regola fosse 'interiorizzata' costituiscono appunto gli obiettivi dell'insegnamento dei metodi di insegnamento delle lingue, cognitivo e grammaticale-traduttivo, esempi dell'approccio deduttivo o della regola prima.

I proponenti dell'insegnamento induttivo hanno invece sostenuto che il modo migliore per assicurare l'apprendimento, consiste nel fatto che lo studente sia in grado di crearsi la regola da solo. L'insegnante induttivo è paragonabile alla formulazione di regole in linguistica. Allo studente viene fornito un *corpus* ed è suo compito scoprire le regolarità soggiacenti.

ATTIVITÀ

2.1 È più corretto parlare di 'grammatica' o 'grammatiche'?

.....
.....
.....
.....

2.2 Cosa si intende con il termine 'interiorizzazione'?

.....
.....
.....
.....

2.3 Quali sono le differenze tra un insegnamento di tipo deduttivo e uno di tipo induttivo?

.....
.....
.....
.....

La Grammatica tra Analisi Contrastiva e Interlingua

Per quanto riguarda il peso esercitato dall'influenza della lingua materna, in genere è diffusa la convinzione che, soprattutto nelle fasi iniziali, operazioni di tipo consapevole possano accentuare la tendenza a 'transferire' le caratteristiche formali della lingua materna (L1) nella lingua straniera (L2), con il risultato di 'interferire' nel consolidamento di nuove abitudini nella L2, la lingua oggetto di studio.

Dobbiamo al linguista e metodologo statunitense R. Lado il fatto di aver applicato esplicitamente il concetto di *transfert* negli studi sull'apprendimento delle lingue.

Riprendendo il pensiero del suo predecessore C. Fries (1945), di cui condivide in pieno l'impostazione, in apertura di *Linguistics Across Cultures*, Lado sostiene che in ciascun individuo vi sia una naturale tendenza a trasferire dal dato già acquisito al nuovo, ossia da un precedente apprendimento ad uno *in fieri*. Affermando, infatti, che «Gli individui tendono a trasferire le forme e i significati della lingua e cultura materna, e la loro distribuzione, nella lingua e cultura straniera» (1957:2), Lado accetta in pieno l'esistenza di un processo di *transfert*, i cui effetti possono facilitare quanto intralciare l'apprendimento e mette in luce, nella sua opera, il concetto di **interferenza** per indicare i fenomeni causati dall'influenza negativa di un precedente apprendimento linguistico sul nuovo apprendimento.

Convinto assertore assieme ad altri ricercatori di quel periodo dell'ipotesi contrastiva, peraltro presupposta nell'affermazione già citata, Lado sostiene che la tendenza a trasferire cresce proporzionalmente alla differenza o contrasto esistente tra le strutture dei due sistemi linguistici: la lingua materna (L1) e la lingua obiettivo (L2).

Mentre il concetto di L1 è largamente accettato e condiviso benché per molti parlanti la lingua materna o di partenza non corrisponda con la lingua nazionale o *standard*, come è il caso dei dialettofoni, sul concetto di L2, si è molto discusso. Soprattutto gli studiosi che si sono interessati al processo di acquisizione e apprendimento di una lingua diversa dalla propria, vi sono alcuni i quali sentono la necessità di distinguere il processo di interiorizzazione di una seconda lingua nell'ambiente contesto naturale, in cui quella lingua è la lingua 'materna' della comunità determinata, da quello tipico delle lingue come in contesto formale, qual è il caso ad esempio, dell'inglese in Italia.

In questo studio viene adottata una distinzione 'larga' in cui L1 sta a indicare la lingua di 'partenza' e L2 indica qualsiasi lingua di 'arrivo', che costituisce l'obiettivo del processo di apprendimento.

Per quanto concerne le difficoltà di apprendimento di una L2 nella tesi contrastiva, il grado di divergenza tra la lingua di partenza e quella di arrivo è considerato un indice di previsione della difficoltà di apprendimento. In seguito, la capacità predittiva dell'Analisi Contrastiva, soprattutto nella sua ipotesi forte, è stata messa in discussione. In particolare, la convinzione che implica la neutralizzazione di abitudini e di conoscenze già acquisite, non è mai stata corroborata da dati che confermassero la rilevanza della teoria psicologica a cui si ispira per l'apprendimento di una lingua straniera.

Ma gli avversari della teoria contrastiva e di conseguenza di uno dei suoi principali esponenti, non hanno sufficientemente valutato la sottile distinzione operata da Lado tra il fenomeno linguistico dell'interferenza e il processo psicologico soggiacente noto come *transfert*. Prendendo in esame gli studi degli anni Settanta, che in qualche misura affrontano il problema, si può notare come l'effetto venga generalmente confuso con la causa o, comunque, venga trattato in modo controverso. Gli studi di quegli anni, nati nel clima della psicologia cognitiva della linguistica generativa, tendono ad evidenziare il processo di costruzione creativa nell'apprendimento linguistico e quindi il *transfert* positivo della L1, trascurando invece l'influenza negativa.

Negli studi sull'analisi degli errori compiuti dagli anni Settanta in poi, si avverte il tentativo di enfatizzare le somiglianze piuttosto che le divergenze tra l'acquisizione della L1 e della L2 e, soprattutto, di evidenziare gli errori che rendono l'apprendimento di una data lingua simile al processo di acquisizione naturale infantile.

Selinker (1972), ad esempio, include il *transfert* tra i cinque processi caratterizzanti questo sistema in evoluzione o interlingua. Per definire l'interlingua, Selinker fa riferimento al concetto di un sistema soggiacente, ma non è chiaro a quale sistema si riferisca: ossia se il *transfert* negativo sia un processo interlinguistico causato dalle differenze tra i due sistemi o se invece sia un processo intralinguistico pertinente al sistema *in fieri*.

In tempi più recenti, il processo di *transfert* è stato sempre più associato alla nozione di strategia sulla cui definizione molto si è discusso. Partendo dal presupposto che la strategia sia un piano o un insieme di azioni coordinate tendenti a risolvere un problema, ne consegue che il *transfert* non può essere considerato come un processo di interferenza negativa di abitudini preesistenti alla acquisizione di un nuovo sistema linguistico. La ricerca relativa all'apprendimento delle lingue, ha messo in evidenza aspetti che i primi studi avevano trascurato. Oltre al livello di analisi strutturale che considera le differenze tra L1 e L2, si individuano nel *transfert* due ulteriori livelli: uno relativo all'analisi del prodotto che considera le differenze tra la L1 e il sistema linguistico proprio di chi apprende e infine un ultimo livello relativo al processo di apprendimento e di produzione. Come processo di apprendimento il *transfert* guida la selezione delle strutture dell'*input* linguistico in funzione del diverso grado di sviluppo del sistema evolutivo dell'apprendente e la L2. In quanto processo di produzione invece, il *transfert* si manifesta nella forma di strategie attraverso cui l'apprendente aggira l'ostacolo con i mezzi linguistici a disposizione. Tali strategie permettono di evitare un vuoto di conoscenza nella L2 ma rivelano implicitamente difficoltà di apprendimento e influiscono negativamente sulla produzione degli studenti.

È evidente quindi una tendenza generale a considerare il *transfert* non già come un trasferimento meccanico di strutture della lingua di partenza, ma piuttosto come una serie di strategie cognitive generalmente già acquisite e operanti nella L1 e quindi utilissime nel processo di apprendimento di una L2. Distanza e soprattutto marcatezza tipologica, casi come vengono percepiti dal soggetto dell'apprendimento, sono i criteri che attualmente prevalgono rispetto al principio della differenza strutturale dei sistemi linguistici che ha guidato la didattica del passato.

In contrapposizione all'Analisi Contrastiva e in particolare la sua versione a priori forte, a seguito di una serie di lavori sul processo di acquisizione/apprendimento delle lingue seconde, si è affermato il concetto di Interlingua, termine con cui si definisce la lingua dell'apprendente, introdotto per la prima volta da Selinker e spesso abbreviato con IL. Sia Corder (1967) e Selinker (1972) i cui studi sono raccolti nel volume curato da Richards (1974) *Error Analysis*, e ancora Corder (1981) affermano il carattere sistematico dell'interlingua. I tentativi di descrivere frammenti delle grammatiche interlinguistiche sono stati innumerevoli.

In Italia non sono ancora molte le ricerche longitudinali sul processo di apprendimento in contesto istituzionale. Gli ostacoli più difficili da superare sono quelli relativi alle procedure di estrapolazione dei dati e il loro uso. I problemi più grossi sono legati al tipo di test impiegato e alla descrizione linguistica delle regole della IL. Una delle possibili soluzioni per superare le distorsioni che dipendono dal tipo di test utilizzato, consiste nel fare appello all'intuizione dello stesso soggetto. L'adozione di tale procedura chiama in causa il rapporto estremamente complesso tra conoscenza subconscia e sapere metalinguistico.

Sulla distinzione tra sapere intuitivo, frutto di un processo spontaneo che si realizza in un contesto naturale, e sapere consapevole, risultato di un processo razionale che in ge-

nere si sviluppa in un contesto formale, verte la proposta radicale di Krashen in cui viene negata la possibilità di interazione tra le due modalità di interiorizzazione della lingua, acquisizione e apprendimento.

Con il concetto di 'grammatica' si intende qui descrivere tanto la competenza del parlante nativo, quanto la capacità d'uso di tale competenza; non potremo fare a meno di concludere che in una prospettiva di apprendimento di una lingua seconda o straniera, 'grammatica' significa tanto conoscenza esplicita e deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio.

ATTIVITÀ

3.1 Che differenza c'è tra *transfert* e interferenza?

.....
.....
.....
.....

3.2 Trova una definizione per 'processo interlinguistico' e 'processo intralinguistico' nell'ambito del concetto di 'interlingua'

.....
.....
.....
.....

3.3 Rifletti sul concetto di 'analisi contrastiva' in relazione al rapporto fra L1 e L2

.....
.....
.....
.....

La Grammatica nella glottodidattica comunicativa

Gli orientamenti e le tendenze che dominano la glottodidattica oggi, sono senza dubbio legate ad un complesso di fattori che potremmo ricondurre alla convergenza di interessi maturati alla fine degli anni Sessanta in seno a discipline quali la linguistica, la filosofia del linguaggio, la sociolinguistica e l'etnografia verso un terreno di indagine: la lingua come strumento di comunicazione.

Al filosofo britannico Austin, e poi allo statunitense Searle va attribuito il merito di aver risvegliato l'attenzione per lo studio del linguaggio come azione. Di particolare interesse per le sue implicazioni glottodidattiche, è l'analisi tripartita dei verbi come atti linguistici compiuta da Austin in cui si distingue l'aspetto elocutivo, ossia la produzione; l'a-

spetto illocutivo, vale a dire la forza o la tensione della proposizione; l'aspetto perlocutivo, ossia il fine o l'effetto della proposizione stessa. Nelle famose dodici lezioni tenute ad Harvard nel 1955, pubblicate nel libro *How to Do Things with Words* (1965), Austin propone una categorizzazione filosofica del verbo come azione, ossia dell'elemento segnalatore dell'impegno assunto dal locutore nei riguardi della proposizione, che sarà ripresa e modificata in seguito da Searle (1969). Particolarmente interessante è l'analisi proposta dal filosofo Austin dei verbi **performativi**, ossia di tutti quei verbi quali 'ordinare', 'battezzare', 'nominare', che se pronunciati alla prima persona del presente, hanno valore esecutivo, nel senso che traducono l'enunciazione in azione compiuta.

Dalla sociolinguistica, la glottodidattica degli ultimi venti anni deriva uno dei suoi assunti fondamentali: il concetto di 'competenza comunicativa', che si contrappone a quello di 'competenza linguistica', la conoscenza astratta del sistema da parte di un parlante ideale. Partendo dalla constatazione che esistono regole d'uso attraverso le quali soltanto le regole grammaticali assumono un senso, Dell Hymes (1971) elabora il concetto di competenza comunicativa per intendere il comportamento 'governato da regole' di natura psicologica, sociale e culturale non meno sistematiche di quelle studiate dalla linguistica generale. La conoscenza spesso tacita o implicita dell'insieme delle regole dell'interazione comunicativa in un determinato contesto sociale che parlante e ascoltatore condividono, acquista finalmente pari statuto scientifico della competenza astratta, sino a quel momento considerata unico oggetto di studio della linguistica.

Su posizioni affini si colloca il pensiero del linguista britannico Halliday il cui contributo agli studi della dimensione sociale del linguaggio è di importanza fondamentale. Halliday, di cui si segnala fra gli altri *Explorations in the Functions of Language* (1973) e *Cohesion in English* (1976), scritto assieme a Hasan, propone un modello linguistico che non scaturisce dalle regole morfosintattiche interne, bensì dalle funzioni esterne. Halliday enuclea tre tipi di funzioni: **ideazionale**, che presiede alla creazione del contenuto del messaggio; **interpersonale**, che governa la sua negoziazione nell'interazione tra gli individui; **testuale**, che si manifesta nel discorso in modo organizzato. Anche i linguisti della scuola semantico-generativa, cosiddetta proprio perché di formazione chomskiana, quali tra gli altri Ross, Lakoff, e Fillmore, hanno contribuito notevolmente alla ricerca linguistica, sviluppando l'aspetto più trascurato dalla teoria trasformazionale: il significato. Di particolare interesse, la reintroduzione dei casi semantici quali l'agentivo, lo strumentale, l'oggettivo, il temporale, il locativo che Fillmore (1968) colloca nella struttura profonda.

Un'altra area di ricerca di grande interesse per le sue implicazioni glottodidattiche è rappresentata dagli studi sull'enunciazione, che ha avuto soprattutto in Francia i suoi principali esponenti. Ereditando il pensiero di Jakobson e Benveniste, alcuni linguisti in particolare, Culioli e Dubois, elaborano teorie in cui si tenta una mediazione tra aspetti pragmatici e grammaticali del linguaggio. Tale mediazione si realizza esclusivamente nell'enunciazione, che Galisson e Coste (1976:206) definiscono nel loro dizionario «la realizzazione di uno scambio linguistico tra due interlocutori, in un contesto di circostanze determinate. L'enunciazione in quanto tale costituisce la situazione del discorso, che realizza la manifestazione linguistica espressa nell'enunciato».

Pur non costituendo un filone unitario, le correnti enunciative attuali condividono un elemento comune: l'interesse per lo studio del linguaggio come produzione in cui è

possibile identificare lo *status* sociale e l'atteggiamento degli interlocutori e le caratteristiche tipologiche del testo (scritto/orale, formale/informale, ecc.).

Alcuni degli studi in questo campo hanno sottoposto ad indagine gli atti linguistici che possono assumere nell'atto comunicativo il valore di 'ordine', 'promessa', 'consiglio', spesso indipendentemente dalle caratteristiche formali, e hanno individuato i meccanismi conversazionali che li regolano.

Vi è poi un secondo filone di studi enunciativi, che prende in considerazione fenomeni del linguaggio di grande importanza nella prospettiva grammaticale quali la deissi, la modalità, e l'aspetto verbale. Partendo dal presupposto che la lingua assume significato solo nell'uso che si fa di essa, gli studi in questo campo mettono a fuoco le categorie grammaticali dell'enunciazione, e individuano il ruolo di tutti quegli indicatori discorsivi che ancorano l'enunciato al contesto extraverbale. In primo luogo i deittici come 'io', 'tu', 'ora', 'vieni', 'qui', che manifestano il grado di appropriazione dell'enunciato da parte dell'io locutore e che assumono significato a seconda del punto di vista nell'attività discorsiva. Il loro valore è chiaro solo se si conoscono il soggetto di enunciazione e le circostanze di referenza, ossia la natura dei referenti e la loro realizzazione nelle dimensioni di spazio e tempo. Vi sono poi gli indicatori che registrano i cambiamenti nel processo di enunciazione e nell'adesione dell'io locutore al suo messaggio quali ad esempio gli avverbi di opinione, o i modalizzatori dell'intonazione. Infine, gli indici della 'tensione' discorsiva manifestata da pronomi, nomi, determinanti, ma soprattutto dai verbi. Nell'ambito di questa ultima categoria, si mettono in evidenza le distinzioni tra 'tempo' e 'aspetto' e le opposizioni tra gli ausiliari 'essere' e 'avere', e i verbi modali quali 'dovere', 'volere', 'potere', che segnalano il carico di responsabilità o di impegno assunto dal locutore.

I mutamenti di tendenze nel campo della ricerca di cui si è fatto cenno e la convergenza di interessi per lo studio della lingua come strumento di comunicazione, si sono, per così dire, incontrati con l'insoddisfazione avvertita nella didattica delle lingue per i vari metodi di insegnamento, in particolare con l'approccio 'tradizionale', e con quello audio-orale.

Ma quanto degli studi linguistici volti ad indagare la dimensione sociale del linguaggio è stato trasferito nei materiali scritti per l'insegnamento delle lingue?

Se osserviamo cosa è accaduto dagli anni Settanta in poi, constatiamo che nella elaborazione dei materiali didattici, tanto in quelli di tipo 'nozionale-funzionale' quanto in quelli di impostazione 'comunicativa' dei tempi più recenti, si sono privilegiate procedure di tipo globale sul testo, miranti a sviluppare capacità di tipo operativo mentre si sono trascurati gli aspetti inerenti alla morfologia e sintassi, più propriamente linguistici, e di conseguenza ogni attività di *presa di coscienza* linguistica.

Nel tradurre operativamente le 'funzioni comunicative' in unità dei sillabi, soprattutto per quel che concerne l'insegnamento dell'inglese, gli autori di materiali hanno quindi completamente travisato il substrato teorico degli atti linguistici, che rappresentano uno degli aspetti della teoria dell'enunciazione. Nella realtà dei fatti, si è enfatizzato solo l'aspetto superficiale dell'approccio funzionale, ed in tale modo si sono conseguiti risultati simili a quelli del tanto deprecato metodo audio-orale, nel senso che si sono indotte forme di apprendimento di tipo esclusivamente comportamentale.

È accaduto infatti che il filone della teoria dell'enunciazione relativa ad aspetti più prettamente linguistici, sia stato quasi del tutto ignorato da quanti si sono occupati di ma-

teriali per l'insegnamento. Rari sono stati i tentativi di applicazione degli studi sull'enunciazione alla didattica linguistica. Uno di questi, ispirato al progetto metalinguistico di A. Culioli, ha dato luogo alla elaborazione del corso *Behind the Words* per studenti francofoni che iniziano lo studio dell'inglese nella scuola secondaria.

L'ipotesi teorica avanzata in *Programmi Nozionali* (1976) dal linguista inglese Wilkins, e poi rilanciata successivamente (1984), che considera le nozioni linguistiche distinguendo: a) le categorie semantico-grammaticali di tempo, spazio e quantità; b) le categorie a significato modale quali intenzione, obbligo, probabilità, ecc.; c) infine, le categorie della funzione comunicativa fondate sulla teoria degli atti linguistici di matrice filosofica, non ha trovato ancora applicazione nei materiali didattici.

Non si può quindi che confermare il disappunto manifestato anche in Italia e in particolare da D'Addio nei materiali didattici 'funzionali' degli anni Settanta e nei più recenti materiali 'comunicativi', in cui è prevalsa tendenza a enfatizzare l'aspetto pragmatico trascurando del tutto il ruolo della presa di coscienza della grammatica.

La polemica sull'importanza o meno della attività metalinguistica non si è limitata al contrasto di opinioni che si è verificato, nel passato, tra approcci metodologici profondamente diversi che, in ragione della propria matrice, erano decisamente a favore o contro la presentazione esplicita della grammatica, ma si è estesa anche in seno alle correnti metodologiche recenti. Infatti nell'ambito della didattica delle lingue degli ultimi venti anni, la discussione si è fatta più articolata, nel senso che si è maggiormente approfondita la distinzione tra grammatica implicita ed esplicita. La prima viene utilizzata per indicare l'insieme di regole 'tacite', celate, o come dice la parola stessa, 'piegate' all'interno del sistema. La seconda invece indica l'insieme delle spiegazioni vere e proprie fornite dall'insegnante e seguite da applicazioni coscienti da parte degli studenti.

La distinzione deduttivo-induttivo, uno dei punti di maggior divergenza tra i metodi di impostazione razionalista da un lato e empirista dall'altro, diventa sempre più tenue sino a essere in larga misura superata. Per esempio, anche tra quanti sostengono la necessità della esplicitazione grammaticale da parte dell'insegnante e la presa di coscienza da parte dello studente quali condizioni indispensabili per lo sviluppo della capacità d'uso di una lingua straniera, si contempla la possibilità di scegliere tra procedure didattiche di tipo *deduttivo* e altre, di tipo *induttivo guidato*. Oltre a quanti affermano con convinzione la necessità dell'esplicitazione e della presa di coscienza, vi sono infatti alcuni sostenitori di posizioni più flessibili, convinti che nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua la spiegazione può seguire l'osservazione o viceversa. Un tentativo di mediazione tra i due procedimenti è rappresentato dalla concettualizzazione, attività di riflessione esplicitata da parte dell'apprendente, in base alla propria percezione metalinguistica sulla lingua oggetto di studio. A differenza di quanto avveniva nelle procedure induttive tipiche dell'approccio audio-orale, nelle attività di *concettualizzazione* non è l'insegnante a scegliere l'*input*, ossia il materiale linguistico su cui lavorare, bensì gli studenti. Sono loro infatti che producono enunciati su aspetti grammaticali nevralgici, mentre l'insegnante funge da catalizzatore, guidandoli con procedure euristiche, (dal greco *heuriskein*), termine mutuato dalla ricerca filosofica e scientifica in cui designa il metodo atto a scoprire nuovi risultati sperimentali o di scoperta, per la formulazione di ipotesi che, una volta sottoposte a verifica, vengono quindi da loro stessi scartate o accettate.

La contrapposizione di opinioni sul ruolo da assegnare allo studio delle regole formali, riaccesi negli anni recenti in seno alle correnti glottodidattiche di tipo comunicativo, non si manifesta esclusivamente nel conflitto insanabile tra gli approcci di impostazione deduttivista e quelli di stampo induttivista, chiaramente antitetici, ma si ripresenta anche all'interno delle correnti empiriste. Anche nell'ambito degli approcci che privilegiano la fase applicativa e fondano ogni processo di generalizzazione sui principi della analogia e la ripetizione, si registra una certa diversità di opinioni in relazione alle strategie che si suppone chi apprende metta in atto per l'interiorizzazione del sistema linguistico, soprattutto per quanto concerne il ruolo dell'esplicitazione o meno delle regole e del metalinguaggio utilizzato per descrivere i meccanismi che governano il loro funzionamento.

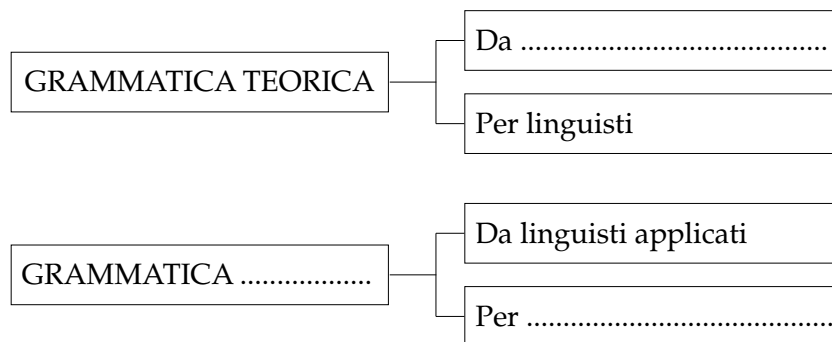
ATTIVITÀ

1. Le attività di concettualizzazione previste in alcuni metodi recenti hanno la funzione di

2. Wilkins distingue le nozioni linguistiche in tre categorie. Quali?

- a).....
- b).....
- c).....

3 Completa il seguente schema, in cui viene considerato il tipo di grammatica (riquadri a sinistra), da chi viene scritta e a chi è diretta (riquadri a destra):



La Grammatica come Monitor e come materia di studio

La 'Grammatica', intesa come apprendimento consapevole, può svolgere due funzioni in un programma di insegnamento. La prima funzione, che può avere qualche utilità, è quella di meccanismo di controllo, o *Monitor*. La seconda è di materia di insegnamento, ossia di riflessione sulla lingua, qualche volta definita 'linguistica'.

Benché nessuno dei due ruoli della Grammatica sia essenziale né centrale in un programma pedagogico, pur tuttavia entrambi assolvono la loro funzione. In rapporto all'insegnamento della Grammatica come *Monitor*, si considereranno alcuni problemi relativi a:

- quando si possono usare le regole,
- quali regole si dovrebbero o si possono apprendere,
- gli effetti che l'uso del *Monitor* produce,
- quanto ci si può aspettare in rapporto all'efficienza del *Monitor*.

Uno degli scopi dell'insegnamento linguistico è di incoraggiare un uso ottimale del *Monitor* che consiste nell'uso delle regole consapevoli, per suscitare la consapevolezza grammaticale di chi apprende, senza che essa interferisca con la comunicazione. In altri termini, si può dire che l'utente ottimale del *Monitor* sa quando può ricorrere alle regole consapevoli.

Una delle condizioni necessarie per un uso efficace del *Monitor*, è il tempo. Per ricordarsi le regole e applicarle in modo consapevole occorre un certo tempo di processazione. Non dovremmo aspettarci che la maggioranza dei nostri studenti applichino consapevolmente le regole nella produzione durante la conversazione orale in cui, com'è ovvio, non c'è tempo per riflettere. Infatti, coloro che cercano di pensare alle regole e utilizzarle consapevolmente durante la conversazione, corrono due pericoli. Innanzi tutto, quando hanno la parola tendono a rallentare esprimendosi con un stile esitante che si ascolta con difficoltà. Nel tentativo di evitare tale pericolo, vi sono quelli che pianificano le loro battute mentre l'interlocutore sta parlando. La loro produzione può essere accurata, ma ciò va a discapito dell'attenzione che si presta a quanto l'interlocutore dice.

Alcuni sono più bravi nell'usare il *Monitor* e possono in effetti riuscire ad utilizzare consapevolmente un buon numero di regole al momento dell'enunciazione. La maggioranza delle persone corre il rischio di rovinare l'efficacia della conversazione facendo ricorso al *Monitor* durante la conversazione informale. È evidente che l'efficacia di tale dispositivo di controllo nella conversazione a ruota libera, dipende anche da altri fattori, quali la difficoltà o la complessità della regola. Ma di ciò tratteremo in seguito. Risulta molto più facile prestare attenzione alla forma quando si parla di qualcosa che ci è familiare e che è già acquisito.

È opportuno utilizzare il *Monitor* quando si ha tempo, ossia nella produzione scritta e nel discorso pianificato. Perché si possa ricorrere al *Monitor*, non basta dare tempo sufficiente. Oltre al tempo, è necessario infatti essere concentrati sulla correttezza o sulla forma. In questi casi, alcuni parlanti possono usare consapevolmente la grammatica con grande vantaggio. Nel caso di una persona che ha acquisito la quasi totalità della grammatica di una seconda lingua, ma che ha ancora alcune lacune, l'uso consapevole della grammatica può fungere da sostituto di questi elementi non ancora acquisiti. Nella scrittura almeno, può a volte portare a una produzione accurata quanto quella dei nativi.

Molti addetti ai lavori, linguisti e ricercatori che parlano una lingua seconda con lievi imperfezioni, scrivono invece in modo impeccabile poiché utilizzano consapevolmente la Grammatica. Vi sono addirittura studiosi specialisti di grammatica, di linguistica teorica, ricercatori che ovviamente *conoscono* le regole da loro stessi violate nella conversazione a ruota libera. Conosco personalmente i casi di due persone che hanno pubblicato articoli sulla teoria grammaticale che si fonda sull'inglese, provando così la loro profonda e completa padronanza della sintassi inglese. Eppure, nella loro conversazione libera non sorvegliata, la S della terza persona del presente singolare, sparisce, come anche viene omessa

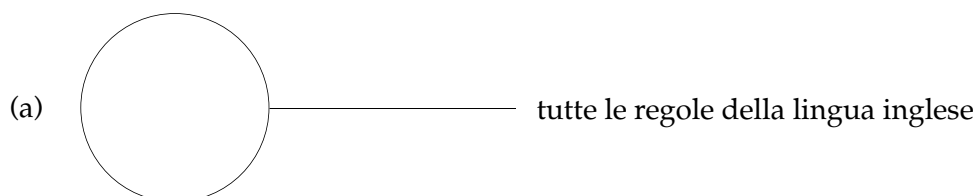
la marca del caso del possessivo. Entrambi gli studiosi scrivono le loro pubblicazioni in inglese e non fanno ricorso a chiacchieria per la revisione dei loro lavori. A questo proposito, la mia esperienza può essere di aiuto per i lettori.

Non sembra quindi giusto che gli insegnanti pretendano che nella produzione libera e non sorvegliata, i loro studenti producano in modo impeccabile elementi che, seppur semplicissimi, affiorano tardi nella acquisizione. Persino utenti molto competenti in una seconda lingua, quando conversano omettono tali elementi. È molto frequente vedere studenti principianti i quali a mala pena riescono a esprimersi, lottando per rispettare le regole dell'accordo tra soggetto e verbo in quelle attività che passano sotto l'etichetta di esercizi 'comunicativi', ma ciò nonostante, essere rumorosamente corretti dall'insegnante in modo esplicito. La causa di questa tortura sta innanzi tutto nella confusione tra semplicità linguistica e ordine di esecuzione. Non è assolutamente vero che un elemento semplice dal punto di vista linguistico sia appreso prima di uno più complesso. Alcune regole molto 'semplici' possono essere tra le ultime ad essere acquisite.

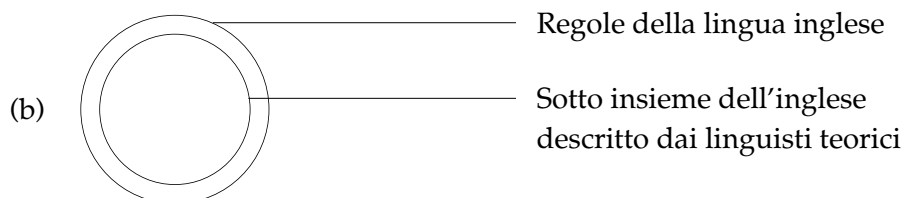
In secondo luogo, si tratta anche di non saper distinguere tra acquisizione e apprendimento, e non capire che la conoscenza consapevole di un elemento non ha alcun rapporto con la capacità di un parlante ad usare quell'elemento nella produzione spontanea. Tale capacità deriva dall'acquisizione che a sua volta proviene dall'*input* comprensibile e non dalla correzione degli errori. Il risultato di tale approccio didattico è, nel migliore dei casi, un uso eccessivo del *Monitor*. Nel peggiore invece, determina la formazione di un filtro affettivo tanto forte da impedire l'acquisizione.

Per un uso efficace del *Monitor*, è necessario conoscere la regola che si sta applicando. Tale requisito, come ora mostrerò, limita in modo considerevole l'uso del *Monitor*.

Assumiamo che il circolo qui di seguito raffigurato rappresenti tutte le regole di una lingua descritta a fondo, come l'inglese:

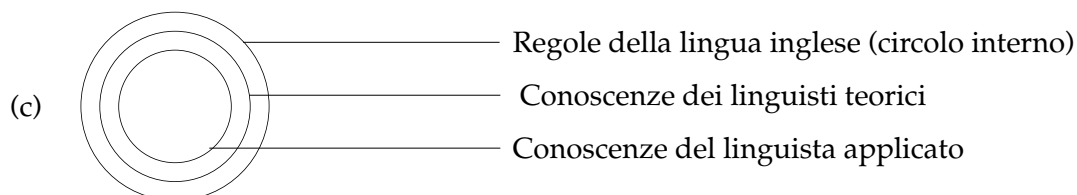


Consideriamo ora tutte le regole dell'inglese che i migliori linguisti 'conoscono' o sono riusciti a descrivere. Pensiamo ad esempio a tutte le regole che linguisti come Noam Chomsky hanno descritto. Anche se Chomsky spesso ha affermato di essere in grado di descrivere assieme ai suoi colleghi solo 'frammenti' della lingua inglese, dando ai linguisti teorici il beneficio del dubbio, rappresenteremo i loro risultati come un cerchio inscritto in quello più grande:

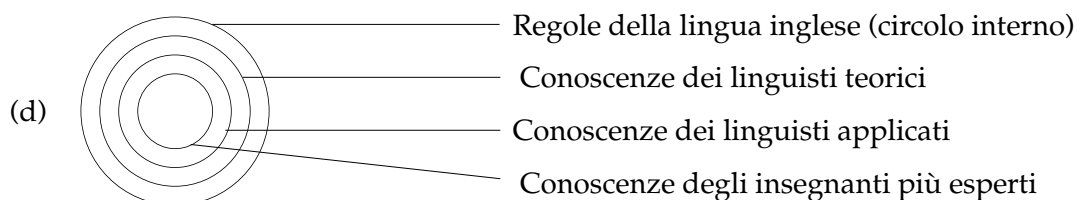


Consideriamo ora le regole che i 'linguisti applicati' conoscono, intendendo qui per linguisti applicati quegli studiosi il cui compito è di studiare quanto i linguisti teorici e

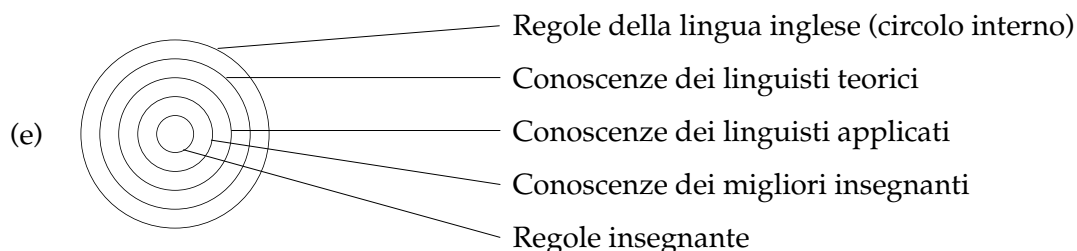
formali elaborano e di presentarlo all'insegnante di lingua e forse anche allo studente. Osserviamo inoltre che il cerchio ancora più piccolo inscritto della figura seguente rappresenta quanto il linguista applicato sa, che sarà senza dubbio un insieme più ristretto delle regole che il linguista generale conosce, dal momento che è precipuo compito del tecnico di cercare nuove regole, mentre al linguista applicato spetta di renderne conto:



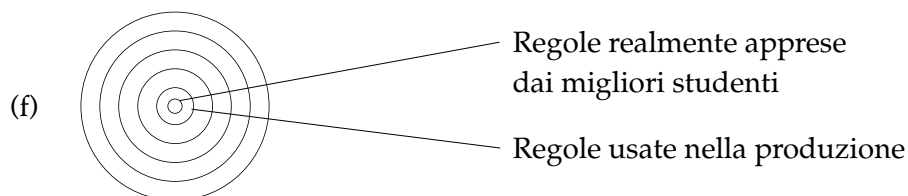
Il cerchio successivo rappresenta l'insieme delle regole possedute dagli insegnanti più esperti, che sarà inferiore a quello introdotto nella figura precedente, dal momento che oltre a studiare quanto i linguisti applicati elaborano, a loro spettano ben altri compiti:



Il cerchio ancora più piccolo della figura seguente rappresenta il numero di regole grammaticali che i migliori insegnanti presentano effettivamente, che ovviamente rappresenta un'entità inferiore di quanto gli insegnanti conoscono:



Un cerchio ancora rappresenta tutte le regole che gli studenti migliori sono effettivamente in grado di apprendere. Dovremmo aggiungere un ultimo cerchio per rappresentare tutte le regole che gli studenti sono in grado di portarsi dietro come bagaglio mentale e che usano effettivamente nella produzione:



Per alcune persone possiamo rappresentare un cerchio ancora più piccolo. Infatti, all'estremo opposto del linguista professionista o dell'insegnante, abbiamo il sottoutilizza-

tore del *Monitor*, ossia il parlante che si corregge 'a orecchio' e non controlla la grammatica consapevole. Un caso ancora più estremo è rappresentato dall'utente incompetente del *Monitor*, il parlante che crede di sapere le regole ma le conosce in modo errato.

Si può trattare di un problema terminologico ma può trattarsi di un problema più serio.

Si deve pensare che si possono creare confusioni che ci appaiono molto semplici riguardo a regole che il parlante può avere già acquisito e può utilizzare in una situazione non sorvegliata. Tali casi illustrano efficacemente il contrasto tra acquisizione e apprendimento. Ma in realtà sia l'apprendimento induttivo che quello deduttivo sono entrambi forme di apprendimento. Nessuno dei due ha direttamente a che fare con l'acquisizione linguistica subconscia. L'apprendimento induttivo assomiglia vagamente all'acquisizione con cui è stato a volte confuso negli studi sull'acquisizione. Sia l'apprendimento induttivo che l'acquisizione, condividono il fatto che le caratteristiche dei dati, ossia l'*input*, precedono la presentazione delle regole. Sussistono tuttavia diversità fondamentali. Se si tratta di apprendimento induttivo, l'enfasi è sulla forma e lo studente dovrà analizzare gli aspetti formali dei dati presentati. Se invece l'obiettivo è l'acquisizione, lo studente tenterà di capire il messaggio che l'*input* contiene. Inoltre, la 'regola' che si sviluppa attraverso i due processi, è diversa. Una regola 'presa induttivamente' è la rappresentazione mentale consapevole di una generalizzazione linguistica. Una regola 'acquisita' non è consapevole anche se non vi è dubbio che sia possibile apprendere in seguito ciò che è stato già acquisito, ma si manifesta come 'senso' per la correttezza. Inoltre, l'apprendimento induttivo, perché è un'attività di *problem solving* consapevole, può avvenire molto rapidamente; può accadere cioè che allo studente accorto bastino pochi esempi per scorgere la regolarità.

L'acquisizione comunque richiede tempo e una quantità ingente di dati come *input*.

Pertanto, dal punto di vista della teoria dell'acquisizione di una seconda lingua, la controversia tra deduttivismo e induttivismo non costituisce un tema centrale per la didattica linguistica, dal momento che nel migliore dei casi si preoccupa di individuare lo stile di apprendimento migliore. La questione ha tuttavia qualche rilievo e sono state avanzate alcune proposte e presentati risultati sperimentali interessanti relativi a tale controversia.

Alcune strutture sono più consone all'approccio deduttivo, mentre altre si apprendono molto bene mediante un approccio induttivo. Alcune ricerche confermano l'ipotesi secondo cui gli studenti che seguono un approccio deduttivo nello studio delle lingue straniere, mettono in atto meccanismi neurologici diversi da quelli di coloro che riescono molto bene con un metodo tipo induttivo. Emerge da questi studi che gli studenti deduttivi hanno funzioni cerebrali lateralizzate a sinistra e pertanto sono più analitici, mentre gli studenti induttivi hanno funzioni cerebrali lateralizzate a destra, e quindi sono analogici. Alcuni studi rilevano che l'approccio deduttivo permette di ricordare più a lungo quanto viene studiato.

Se sussistono differenze individuali nella predilezione della presentazione delle regole, nel senso che alcuni preferiscono le regole prima e altri invece vogliono scoprirle da soli, l'insistere con l'approccio 'sbagliato' nell'insegnamento della grammatica in un programma di insegnamento linguistico, può suscitare ansie e rafforzare il filtro affettivo.

Il contributo più significativo della teoria sull'acquisizione di una L2 proposta da Krashen, suggerisce che sia l'approccio deduttivo che quello induttivo sono orientati sull'apprendimento. La 'pratica' adottata per l'applicazione delle regole (deduttiva) e per la ricerca

delle regole (induttiva) non costituirà *input* reale per l'acquisizione, perché l'attenzione degli studenti sarà eminentemente concentrata sulla forma piuttosto che sul messaggio.

Una gradazione grammaticale non è opportuna se l'obiettivo è l'acquisizione. Se l'obiettivo è l'apprendimento consapevole, comunque è ragionevole presentare le regole gradualmente in una determinata sequenza. Sono state proposte diverse ipotesi per la gradazione. Krashen, Madden e Bailey (1975) hanno proposto l'ordine naturale, che non costituisce la base giusta per la strutturazione di un programma né per l'acquisizione né per l'apprendimento. Altre proposte includono la frequenza, la semplicità grammaticale e l'utilità. Nonostante la possibilità di scegliere tra questi diversi parametri e l'ampia discussione che se ne fa nella ricerca e negli articoli pubblicati, la grande maggioranza dei testi impiegano una qualche versione della semplicità strutturale (ossia il criterio secondo cui si deve procedere dalle strutture meno complesse a quelle più complesse).

La teoria dell'acquisizione di una seconda lingua così come viene qui presentata, allo stadio attuale non formula alcuna previsione sulla sequenza esatta dell'apprendimento, ma perlomeno permette di affermare qualcosa sull'insieme di regole che può essere appreso. In primo luogo se lo scopo dell'insegnamento grammaticale è di dotare gli studenti di un dispositivo quale il *Monitor*, la semplicità linguistica costituisce una funzione fondamentale. Si può infatti insegnare ciò che è *apprendibile* e, restringendo ancora, ciò che è *portabile*, dagli studenti nelle loro teste. Bisogna in effetti distinguere tali requisiti nel senso che apprendere una regola non significa essere sempre in grado di farne uso nella produzione, anche quando le condizioni sono favorevoli all'adozione del *Monitor*. Nell'insegnamento delle lingue si è spesso sopravvalutato quanto la maggioranza delle persone è in grado di apprendere, ritenere e usare nella produzione. Persino coloro che fanno un uso ottimale del *Monitor*, ossia gli utenti ottimali, hanno i loro limiti che sono molto al di sotto delle aspettative dei loro insegnanti.

In secondo luogo, a meno che il nostro scopo non sia l'apprendimento linguistico, non è necessario insegnare regole che i nostri studenti hanno già acquisito. La domanda che si pone è allora quali elementi insegnare. Teoricamente si potrebbe produrre una analisi dettagliata degli errori di ciascuno studente, paragonare i risultati dei test che misurano l'apprendimento e l'acquisizione e determinare quindi quegli elementi che sono già stati acquisiti, ma che non sono stati appresi e concentrarsi soltanto su questo insieme. Si tratta di una procedura impossibile ma forse non necessaria. Gli studi sull'ordine naturale, ci offrono alcune informazioni di cui abbiamo bisogno. Mentre è certo che esiste una certa variazione individuale tra apprendenti di una seconda lingua, riguardo alle strutture linguistiche sappiamo ancora molto poco di quali siano apprese 'prima' e quali invece più tardi. È piuttosto sicuro che studenti principianti di inglese non acquisiscono la /s/ della terza persona del verbo o della forma possessiva. Credo che un obiettivo molto degno della linguistica applicata sia di tentare di spiegare l'insieme di queste parole che solitamente vengono acquisite tardi, ma che comunque sono apprendibili, oltre a quei pochi morfemi e strutture di cui abbiamo sino ad oggi conoscenza.

Le regole da apprendere dovrebbero soddisfare questi requisiti:

- 1) apprendibilità
- 2) portabilità
- 3) acquisizione non ancora avvenuta

La questione della organizzazione in sequenza diventa o si riduce a determinare quali regole tra quelle che soddisfano tutti e tre i requisiti, dovrebbero essere presentate prima. Si tratta di un problema ancora aperto, ma alla cui soluzione abbiamo dato un contributo limitando l'insieme degli elementi da graduare.

In merito alla questione degli errori, si pongono i seguenti interrogativi:

- 1) gli errori dovrebbero essere corretti?
- 2) se sì, quando dovrebbero essere corretti gli errori?
- 3) quali errori degli studenti dovrebbero essere corretti?
- 4) come dovrebbero essere corretti gli errori?
- 5) chi dovrebbe correggere gli errori?

Secondo l'ipotesi formulata da Krashen, la correzione dell'errore 'funziona' se aiuta lo studente a cambiare la sua rappresentazione mentale di una regola. In altre parole, influisce sulla competenza appresa informando lo studente che la versione che attualmente possiede di una regola consapevole è errata. Pertanto la teoria implica che quando lo scopo è l'apprendimento, gli errori dovrebbero essere certamente corretti, ma non ogni volta e nemmeno per tutte le regole, anche se l'obiettivo è l'apprendimento. La teoria sostiene comunque che la correzione dell'errore non è di utilità per l'acquisizione. Tale processo ha luogo, secondo l'ipotesi dell'*input*, quando chi acquisisce comprende l'*input* per il suo significato, e non quando produce semplicemente un *output* e presta attenzione alla forma.

In generale la correzione degli errori si limita nelle attività grammaticali di tipo manipolativo, mentre nell'attività comunicativa sono tollerati più errori.

Le implicazioni della teoria dell'acquisizione di una seconda lingua, sono simili. Se la correzione degli errori mira all'apprendimento, è logico supporre che le condizioni per la correzione dovrebbero essere le stesse per il ricorso all'apprendimento. Si dovrebbe fissare l'attenzione degli studenti sulla forma, e si dovrebbe correggere i loro errori solo quando hanno tempo e a condizione che il distogliere l'attenzione non interferisca con la comunicazione. Ciò implica che non si deve correggere gli errori nella conversazione libera, mentre è opportuno nelle attività scritte e negli esercizi di grammatica.

- 1) Dovremmo correggere gli errori 'globali', ossia quegli errori che interferiscono con la intelligibilità del messaggio. Gli errori di questo tipo sono da considerarsi i primi da correggere.
- 2) Gli errori che sono più stigmatizzati, che provocano le reazioni più forti sono quelli che è più importante correggere.
- 3) Gli errori più frequenti dovrebbero avere la priorità nella correzione.

Nell'illustrare l'area di dominio del *Monitor*, ho suggerito di limitare lo studio consapevole delle regole in base a queste caratteristiche: le regole da apprendere dovrebbero essere 1) apprendibili, 2) portabili, e 3) non ancora acquisite. Si ritiene che queste caratteristiche indichino quali errori dovrebbero essere corretti, dal momento che la correzione influisce sulla grammatica consapevole. Forse si dovrebbero correggere solo gli errori che riflettono le regole che possono essere utilizzate quali parte del *Monitor*.

Potrebbe dirsi che si tratta di un contributo molto modesto alla questione relativa a quali errori devono essere corretti. Molti insegnanti, comunque, cercano di evidenziare ogni errore. Se non altro quindi, questi suggerimenti serviranno a ridurre considerevolmente questo gravoso compito. Nell'ambito delle tre caratteristiche di apprendibilità, por-

tabilità e acquisizione non ancora avvenuta, occorre prendere ulteriori decisioni e in questo caso considerazioni quali frequenza, contributo alla comunicazione e irritabilità possono essere rilevanti. Il compito complessivo sarà, in ogni caso, enormemente ridotto.

I due metodi più diffusi per la correzione degli errori sono:

- 1) la correzione diretta dell'errore attraverso la presentazione della forma corretta.
- (2) l'approccio della scoperta (induttiva).

Gli errori degli studenti che sono stati corretti sia nella produzione orale che scritta in forma diretta, non sono diminuiti. Ciò secondo alcuni può essere dovuto alla mancanza di una correlazione sistematica e coerente.

La teoria predice che la correzione degli errori risulterà efficace solo se sono stati soddisfatti questi requisiti:

- 1) Gli errori corretti si limitano a regole apprendibili e portabili.
- 2) Si correggono gli errori in condizioni che permettono l'uso del *Monitor*. Ciò consentirà agli studenti di riconsiderare la regola che era stata isolata.
- 3) I test che valutano l'efficacia della correzione dell'errore, vengono somministrati in condizioni che consentono l'uso del *Monitor* anche quando tutti i requisiti menzionati vengono rispettati.
- 4) I soggetti sono persone che fanno largo uso del *Monitor*.

In genere se la correzione degli errori avviene in condizioni diverse da quelle appena descritte, non sarà efficace. Come per quel che riguarda le condizioni per l'uso del *Monitor*, esse sono necessarie ma non sufficienti. Persino nelle migliori condizioni, ossia correggendo le regole più semplici, con gli studenti più disposti ad apprendere, la correzione degli errori da parte degli insegnanti non produrrà risultati in grado di soddisfarli.

Oltre all'uso che se ne fa come *Monitor*, la Grammatica ha un'altra funzione, non sempre chiaramente distinta dalla precedente. Si tratta della Grammatica come materia di studio.

Molti studenti, forse più di quanto possiamo pensare, mostrano interesse per le strutture della lingua per sé. È probabile che a loro interessino anche il mutamento, i dialetti, ecc. Per alcuni risulta particolarmente soddisfacente studiare quanto hanno già acquisito.

Offrire uno studio (apprendimento) che corrisponde ad acquisizioni già maturate, ha i suoi vantaggi ma non ritengo che faccia parte dell'insegnamento linguistico. Secondo me infatti, benché la lingua della discussione in classe possa costituire l'*input* per l'acquisizione, non credo che ciò si verifichi con l'insegnamento della Grammatica *per se*. Non credo nemmeno che offra un tipo di conoscenza che possa fungere da *Monitor*, in aggiunta all'acquisizione. Può comunque servire a dimostrare allo studente che l'acquisizione è un fatto effettivo su cui si può aver fiducia. L'indicare quanto è stato acquisito può quindi stimolare ad avere più fiducia nel processo di acquisizione e abbassare il filtro affettivo.

Può quindi costituire una cura parziale per l'uso eccessivo del *Monitor*.

Lo studio della struttura di una lingua, delle sue variazioni nel tempo e nella società, presenta molti vantaggi e valori educativi di ordine generale che possono venire inclusi nei programmi di insegnamento delle lingue nelle scuole superiori e all'università.

Ora va chiarito che l'insegnamento di fatti complessi relativi ad una lingua seconda, non è insegnamento della lingua, ma piuttosto 'apprezzamento linguistico' o semplicemente linguistica.

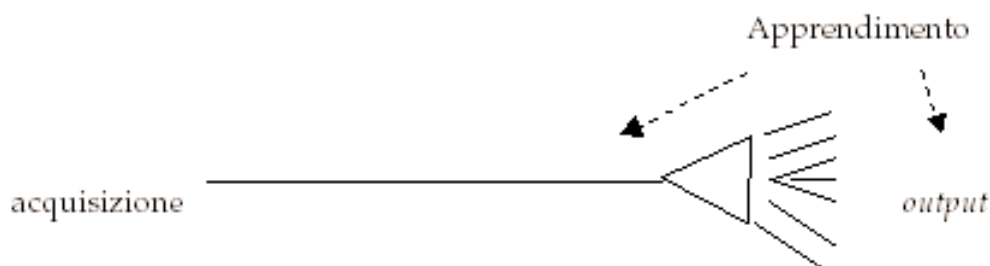
L'insegnamento della Grammatica come materia, in un solo caso può dar luogo all'acquisizione: quando la lingua obiettivo è usata come mezzo di istruzione. In queste classi si ha acquisizione se gli studenti sono interessati alla materia 'grammatica'. Molto spesso, quando ciò accade, sia gli insegnanti che gli studenti si convincono che lo studio della grammatica è essenziale per l'acquisizione; si convincono inoltre che l'insegnante è esperto nel presentare spiegazioni nella lingua obiettivo, in modo tale da agevolare la loro comprensione. Ciò sta a dire che l'insegnante parla in una maniera tale da offrire un *input* adatto per l'acquisizione, nel senso che è comprensibile e percepito come rilevante da chi apprende. Il filtro è basso per ciò che concerne la lingua delle spiegazioni, perché gli sforzi consapevoli dello studente sono concentrati sulla materia, cioè su ciò di cui si parla e non sul mezzo.

Si tratta di una differenza sottile, in quanto in realtà già tanto gli studenti quanto gli insegnanti, si stanno ingannando. Essi infatti credono che alla materia stessa, ossia allo studio della Grammatica, vada ricondotto il merito per il progresso ottenuto per l'acquisizione da parte degli studenti. In realtà il loro progresso deriva dal mezzo e non dal messaggio. Qualsiasi materia che li interessi può svolgere la stessa funzione, per quanto concerne l'acquisizione di una L2, a patto che essa richieda l'uso ripetuto e costante della lingua obiettivo.

Ciò può essere il fattore soggiacente e esplicativo del successo di molti metodi basati sulla grammatica. Se infatti in questi approcci l'insegnamento avviene interamente nella lingua obiettivo, ciò fornisce *input* comprensibile per l'acquisizione, vale a dire *input* che è rilevante e interessante a condizione che l'apprendente creda che la grammatica consapevole sia proficua per lei/lui.

ATTIVITÀ

5.1 Prova a spiegare cosa viene rappresentato con lo schema che segue e date la giusta collocazione al *Monitor*



.....

.....

.....

Orientamenti e prospettive

L'importanza della presa di coscienza da parte dello studente delle caratteristiche della lingua straniera, è una manifestazione evidente del rinato interesse verso il ruolo della grammatica nell'apprendimento linguistico.

Il dibattito attuale sul ruolo delle attività mirate a sollecitare le capacità metalinguistiche in rapporto allo sviluppo delle capacità d'uso effettivo della lingua, verte sul significato di conoscenza e di grammatica. Infatti, solo prendendo attentamente in considerazione entrambi i termini *conoscenza* e *grammatica*, sarà possibile orientarsi nel dibattito con cui nei tempi recenti si è riaccesa la polemica intorno al valore della riflessione nell'apprendimento di una lingua straniera. Se ci si sofferma a riflettere sul termine grammatica, si può constatare che questo termine assume accezioni diverse che oscillano tra significati distinti: lingua materna, sistema, teoria.

Alla polisemia del termine grammatica si aggiunge l'ambivalenza insita nel termine 'conoscenza' con cui il primo si accompagna, soprattutto a partire dalla teoria generativo-trasformativa.

Il modello chomskiano appare infatti interamente fondato non solo sulla valenza tripla del termine grammatica, ma anche sulla ambiguità del termine conoscenza. *Grammatica* infatti indica ad un tempo il funzionamento interno di un sistema linguistico, la conoscenza esplicita posseduta dal parlante che viene descritta dalle grammatiche e infine il modello metalinguistico utilizzato per tale descrizione. Mentre *conoscenza* significa tanto la teoria esplicita e formale proposta dai linguisti per descrivere la competenza del parlante, quanto la competenza stessa.

Consideriamo brevemente il primo termine della questione, relativo ai diversi livelli di grammatica per chiarire quale grammatica è necessaria per l'interiorizzazione del sistema e quale invece sia secondaria.

Non vi è dubbio che in questo senso solo una grammatica che consideri come suo obiettivo primario l'interiorizzazione del sistema della lingua in 'arrivo', risponde a pieno alle esigenze del processo di apprendimento-insegnamento linguistico. Per questo motivo, tanto la grammatica teorica o scientifica che costituisce un modello di rappresentazione astratto, quanto la *grammatica descrittiva*, che rappresenta in modo esplicito il sistema linguistico, non sono direttamente utilizzabili ai fini didattici a cui risponde solo un modello di tipo *pedagogico*.

La *grammatica pedagogica* (GP) è un concetto teorico introdotto da J.S. Noblitt (1972) e ripreso da S.P. Corder, il quale in *Introduzione alla Linguistica Applicata* definisce la GP come «presentazione dell'informazione sulla lingua a scopi pedagogici» (1983:177).

Si tratta quindi di un modello concepito per rispondere alle esigenze di apprendimento di una seconda lingua che si manifesta in forme diverse a seconda che si rivolga all'insegnante o allo studente e non di una applicazione alla didattica di un modello teorico o descrittivo. Se rivolta agli insegnanti, la GP fornisce principi e suggerimenti metodologici per la presentazione della grammatica, se si dirige agli apprendenti offre, invece, definizioni informali, tabelle, schemi e verbalizzazioni utili all'interiorizzazione delle regole.

A differenza dei modelli precedenti, la grammatica pedagogica non deve rispettare alcun criterio di coerenza interna, ed è per sua natura eclettica. Inoltre, essa si pone come

traguardo ottimale di attivare e arricchire progressivamente la capacità d'uso della lingua da parte di chi apprende. La prerogativa essenziale della grammatica pedagogica infatti è proprio quella di assumere il punto di vista del parlante non nativo, adeguandosi progressivamente alle varie fasi della sua interlingua o grammatica interna.

Per quanto concerne il secondo termine della questione, ossia, l'ambiguità sistematica del concetto di conoscenza grammaticale, su cui peraltro ruota gran parte del dibattito, si tratta di un elemento che caratterizza tutti i modelli di grammatica, scientifica, descrittiva e pedagogica.

Se accettiamo, come ha proposto Chomsky, la duplice accezione del termine 'grammatica' che può significare tanto teoria esplicita e formale elaborata dal linguista per descrivere la competenza del parlante nativo, quanto la capacità d'uso di tale competenza; non potremo fare a meno di concludere che in una prospettiva di apprendimento di una lingua seconda o straniera, grammatica significa tanto conoscenza esplicita e deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio.

La distinzione tra acquisizione/apprendimento a cui solo Krashen annette tanto peso, si manifesta negli altri binomi che a ben guardare si possono ricondurre alla distinzione che Titone (1985) opera tra 'consapevolezza linguistica' e 'coscienza metalinguistica'. Per 'consapevolezza linguistica' si intende la conoscenza informale, intuitiva, generalmente interiorizzata attraverso il processo di acquisizione spontanea della propria lingua o di qualsiasi altra lingua 'assorbita' in contesto naturale.

Tale conoscenza risulta intimamente legata allo sviluppo dei processi cognitivi dell'individuo e pertanto già in buona parte raggiunto prima della scolarizzazione o comunque indipendentemente da interventi pedagogici espliciti. Per 'conoscenza metalinguistica' si intende invece la conoscenza formale e consapevole frutto di un processo di apprendimento guidato in contesto educativo formale, che può aver luogo a scuola o mediante lo studio autonomo.

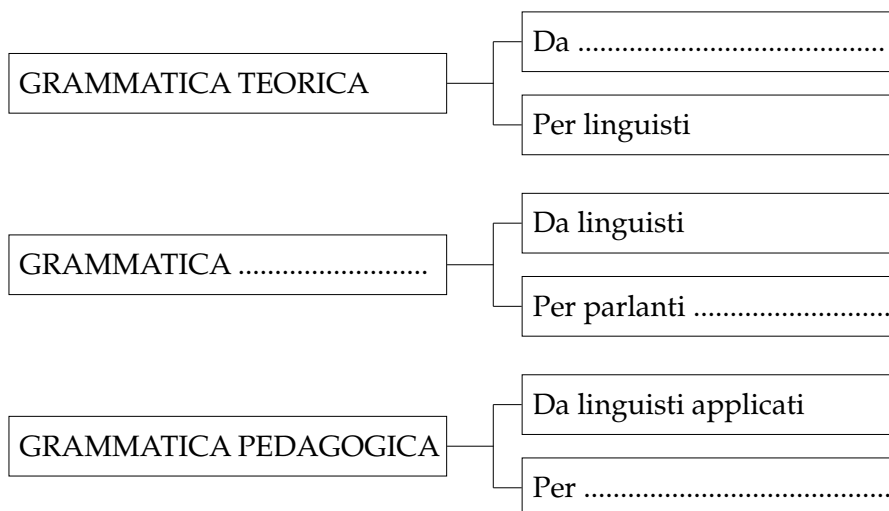
Con la coppia 'consapevolezza linguistica' e 'presa di coscienza metalinguistica', si vuole rendere la distinzione, ormai attestata nella letteratura sull'argomento di lingua inglese, tra *awareness* e *consciousness*, generalmente usati per distinguere l'attività di riflessione spontanea e implicita tipica dell'acquisizione, da quella deliberata ed esplicita, tipica dell'apprendimento.

La tendenza, finalmente emersa in questi ultimi anni, a riscoprire il valore della attività di riflessione e della presa di coscienza, contribuisce in modo decisivo al dibattito grammatica esplicita/grammatica implicita. Tale tendenza conferma con chiarezza una convinzione, già da molti condivisa e che colloca, finalmente, la questione della grammatica in una prospettiva adeguata.

Pur non agendo esplicitamente sulle capacità d'uso della lingua, la presa di coscienza influisce in senso positivo sulla disposizione ad apprendere in generale, che, a sua volta, ha una ricaduta positiva sulle stesse capacità.

L'atteggiamento positivo all'apprendimento in senso lato che l'attività consapevole innesca, agisce infatti da fattore motivante ritornando a sua volta *implicitamente* a vantaggio dell'apprendimento della L2.

6.1 Osserva la seguente *flow-chart*, e cerca di completarla sulla base delle informazioni fornite dal testo:



6.2 Osservando la tavola che segue, prova a indicare alcune delle forme che assume una grammatica pedagogica a seconda del destinatario:

GRAMMATICA PEDAGOGICA

per insegnanti

per studenti

Dalla teoria alla pratica

Le teorie linguistiche elaborate da linguisti e rivolte a studiosi e studenti di linguistica costituiscono modelli di rappresentazione astratti, ed utilizzano un metalinguaggio ristretto, nel senso che è utilizzato per la comunicazione tra esperti. Si tratta di un metalinguaggio spesso non condiviso da appartenenti ad altre scuole e che quindi implica una grande padronanza della teoria a cui fa riferimento.

Il termine grammatica si applica innanzi tutto ai diversi modelli scientifici del linguaggio. In questa prima accezione Grammatica indica quindi una teoria linguistica elaborata dal linguista e diretta ad un pubblico di specialisti.

Grammatica significa in secondo luogo descrizione del sistema di una determinata lingua. Tale descrizione può essere operata secondo criteri formali se la teoria di riferimento è tradizionale. Nei casi in cui il modello di riferimento teorico è di matrice pragmatica, i criteri adottati sono invece di carattere funzionale.

A differenza delle prime che sono rivolte agli esperti, le Grammatiche Descrittive hanno come fruitore designato il parlante che già possiede una conoscenza tacita della lingua oggetto di studio. Tanto le prime quanto le seconde non sono comunque direttamente utilizzabili per facilitare il processo di insegnamento - apprendimento di una lingua seconda o straniera.

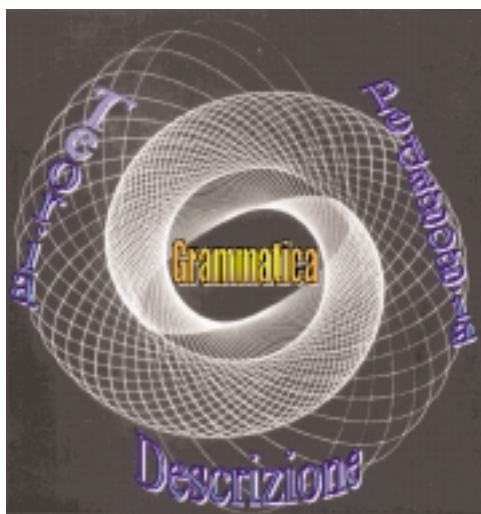
A questo particolare obiettivo risponde solo un modello ideato a fini pedagogici.

La caratteristica saliente della Grammatica Pedagogica (GP), concetto introdotto da J.S. Noblitt (1972) e ripreso da S.P. Corder (1983), è il fatto che essa non costituisce una applicazione di una teoria ma bensì offre una presentazione dell'informazione sulla lingua a scopi pedagogici. Si tratta quindi di una teoria adeguata alle esigenze e alle conoscenze degli apprendenti di una L2 e non un modello nato con altri fini e poi adattato ad usi scolastici.

A differenza dei modelli precedenti, la Grammatica Pedagogica non deve rispettare alcun criterio di coerenza interna, ed è per sua natura eclettica. Inoltre, essa si pone, come traguardo ottimale, di attivare e arricchire progressivamente la capacità d'uso della lingua da parte di chi apprende. La prerogativa essenziale della Grammatica Pedagogica infatti, è proprio quella di assumere il punto di vista del parlante non nativo, adeguandosi progressivamente alle varie fasi della sua interlingua o grammatica interna.

Si tratta quindi di un modello concepito per rispondere alle esigenze di apprendimento di una seconda lingua che si manifesta in forme diverse a seconda che si rivolga all'insegnante o allo studente e non di una applicazione alla didattica di un modello teorico o descrittivo. Se rivolta agli insegnanti, la GP fornisce principi e suggerimenti metodologici per la presentazione della grammatica; se si dirige agli apprendenti offre, invece, definizioni informali, tabelle, schemi e verbalizzazioni utili all'interiorizzazione delle regole.

Se a questo punto consideriamo i livelli di grammatica ed il loro rapporto, dobbiamo considerare che la tendenza tradizionale è stata quella di considerare i tre livelli in un rapporto gerarchico di dipendenza dall'alto al basso a cui è stato associato il concetto di applicazione. In realtà si tratta di un rapporto di natura diversa, che si associa al concetto di implicazione e che viene raffigurato nel modo seguente:



Grammatica per l'apprendimento di una L2

La distinzione tra grammatiche teoriche, descrittive e pedagogiche, evidenzia come il termine grammatica, sia a volte utilizzato per indicare lingua materna, sistema, modello o teoria.

Alla distinzione operata tra i diversi livelli di grammatica, occorre associare infatti gli scopi dell'apprendimento in rapporto ai quali l'interiorizzazione della regole può rappresentare una condizione più o meno importante.

Non vi è dubbio che in questo senso solo una grammatica che consideri come suo obiettivo primario l'interiorizzazione del sistema della lingua di 'arrivo', risponde a pieno alle esigenze del processo di apprendimento-insegnamento linguistico, come si vede nello schema sulla Grammatica Pedagogica.

Alla polisemia del termine grammatica si aggiunge l'ambivalenza insita nel termine 'conoscenza' con cui il primo si accompagna, soprattutto a partire dalla teoria generativo-trasformativale.

Il modello chomskiano appare infatti interamente fondato non solo sulla valenza tripla del termine grammatica, ma anche sull'ambiguità del termine conoscenza. Grammatica infatti indica ad un tempo il funzionamento interno di un sistema linguistico, la conoscenza esplicita posseduta dal parlante che viene descritta dalle grammatiche e infine il modello metalinguistico utilizzato per tale descrizione. Mentre conoscenza significa tanto la teoria esplicita e formale proposta dai linguisti per descrivere la competenza del parlante, quanto la competenza stessa.

Per quanto concerne il secondo termine della questione, ossia l'ambiguità sistematica del concetto di conoscenza grammaticale - su cui peraltro ruota gran parte del dibattito - si tratta di un elemento che caratterizza tutti i modelli di grammatica scientifica, descrittiva e pedagogica. Se accettiamo, come ha proposto Chomsky, la duplice accezione del termine grammatica che può significare tanto teoria esplicita e formale elaborata dal linguista per descrivere la competenza del parlante nativo, quanto la capacità d'uso di tale competenza, non potremo fare a meno di concludere che, in una prospettiva di apprendimento di una lingua seconda o straniera, grammatica significa tanto conoscenza esplicita e deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio.

Sulla distinzione tra sapere intuitivo, frutto di un processo spontaneo che si realizza in un contesto naturale, e sapere consapevole - risultato di un processo razionale che in genere si sviluppa in un contesto formale - si fonda il *Monitor Model* e successivamente l'*Input Hypothesis* di S. Krashen di cui tratteremo in seguito.

Grammatica in una prospettiva psicolinguistica

Per quanto riguarda il peso esercitato dall'influenza della lingua materna, in genere è diffusa la convinzione che, soprattutto nelle fasi iniziali, operazioni di tipo consapevole possano accentuare la tendenza a trasferire le caratteristiche formali della lingua materna (L1) nella lingua straniera (L2), con il risultato di interferire nel consolidamento di nuove abitudini nella L2, la lingua oggetto di studio.

Dobbiamo al linguista e metodologo statunitense R. Lado il fatto di aver applicato esplicitamente il concetto di *transfert* negli studi sull'apprendimento delle lingue.

Riprendendo il pensiero del suo predecessore C. Fries (1945), di cui condivide in pieno l'impostazione, in apertura di *Linguistics Across Cultures*, Lado sostiene che in ciascun individuo vi sia una naturale tendenza a trasferire dal dato già acquisito al nuovo, ossia da un precedente apprendimento ad uno *in fieri*. Affermando infatti che «Gli individui tendono a trasferire le forme e i significati della lingua e cultura materna, e la loro distribuzione, nella lingua e cultura straniera» (1957:2), Lado accetta in pieno l'esistenza di un processo di *transfert*, i cui effetti possono facilitare quanto intralciare l'apprendimento, e mette in luce il concetto di interferenza, per indicare i fenomeni causati dall'influenza negativa di un precedente apprendimento linguistico sul nuovo apprendimento.

Convinto assertore assieme ad altri ricercatori dell'ipotesi contrastiva, peraltro presupposta nell'affermazione già citata, Lado sostiene che la tendenza a trasferire cresce proporzionalmente con la differenza o contrasto esistente tra le strutture dei due sistemi linguistici: la lingua materna e la lingua obiettivo.

A riguardo dei termini lingua materna (L1) e lingua obiettivo (LO), è opportuno segnalare che gli studi su questo argomento distinguono tra lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS). Si tratta di una differenza importante in quanto permette di inquadrare correttamente le questioni dibattute.

Lingua seconda, spesso abbreviata in L2, indica l'acquisizione o l'apprendimento di una lingua come seconda lingua, diversa dalla prima o L1, nel senso che il processo avviene nel contesto naturale in cui quella lingua è la lingua 'materna' della comunità determinata.

Lingua straniera indica invece la situazione tipica dell'apprendimento delle lingue come materia di studio in contesto istituzionale come è il caso dell'inglese, francese, tedesco, spagnolo o di qualsiasi altra lingua straniera in Italia.

Spesso per semplificazione viene adottata una distinzione 'larga' in cui L1 sta a indicare la lingua di 'partenza' e L2 indica qualsiasi lingua di 'arrivo' che costituisce l'obiettivo del processo di apprendimento.

Per quanto concerne le difficoltà di apprendimento di una L2, nella tesi contrastiva il grado di divergenza tra la lingua di partenza e quella di arrivo è considerato un indice di previsione della difficoltà di apprendimento. In seguito, la capacità predittiva dell'Analisi Contrastiva, soprattutto nella sua ipotesi forte, è stata messa in discussione. In particolare, la convinzione che implica la neutralizzazione di abitudini e di conoscenze già acquisite, non è mai stata corroborata da dati che confermassero la rilevanza della teoria psicologica comportamentista per l'apprendimento di una lingua straniera.

Ma gli avversari della teoria contrastiva - e in particolare di uno dei suoi principali esponenti - non hanno sufficientemente valutato la sottile distinzione operata da Lado tra il fenomeno linguistico dell'interferenza e il processo psicologico soggiacente noto come *transfert*. Prendendo in esame gli studi degli anni Settanta, che in qualche misura affrontano il problema, si può notare come l'effetto venga generalmente confuso con la causa o, comunque, venga trattato in modo controverso. Gli studi di quegli anni, nati nel clima della psicologia cognitiva della linguistica generativa, tendono ad evidenziare il processo di costruzione creativa nell'apprendimento linguistico e quindi il *transfert* positivo della L1, trascurando invece l'influenza negativa.

Negli studi sull'Analisi degli errori compiuti dagli anni Settanta in poi, si avverte il tentativo di enfatizzare le somiglianze piuttosto che le divergenze tra l'acquisizione della L1 e della L2 e, soprattutto, di evidenziare gli errori che rendono l'apprendimento di una data lingua simile al processo di acquisizione naturale infantile.

Selinker (1972), ad esempio, include il *transfert* tra i cinque processi caratterizzanti questo sistema in evoluzione o interlingua. Per definire l'interlingua, Selinker fa riferimento al concetto di un sistema soggiacente, ma non è chiaro a quale sistema si riferisca: ossia se il *transfert* negativo sia un processo interlinguistico causato dalle differenze tra i due sistemi o se invece sia un processo intralinguistico pertinente al sistema *in fieri*.

In tempi più recenti, il processo di *transfert* è stato sempre più associato alla nozione di strategia sulla cui definizione molto si è discusso. Partendo dal presupposto che la strategia sia un piano o un insieme di azioni coordinate tendenti a risolvere un problema, ne consegue che il *transfert* non può essere considerato come un processo di interferenza negativa di abitudini preesistenti alla acquisizione di un nuovo sistema linguistico. La ricerca relativa all'apprendimento delle lingue ha messo in evidenza aspetti che i primi studi avevano trascurato. Oltre al livello di analisi strutturale che considera le differenze tra L1 e L2, si individuano nel *transfert* due ulteriori livelli: uno relativo all'analisi del prodotto che considera le differenze tra la L1 e il sistema linguistico proprio di chi apprende e infine un ultimo livello relativo al processo di apprendimento e di produzione. Come processo di apprendimento il *transfert* guida la selezione delle strutture dell'*input* linguistico in funzione del diverso grado di sviluppo del sistema evolutivo dell'apprendente e la L2. In quanto processo di produzione invece, il *transfert* si manifesta nella forma di strategie attraverso cui l'apprendente aggira l'ostacolo con i mezzi linguistici a disposizione. Tali strategie permettono di evitare un vuoto di conoscenza nella L2, ma rivelano implicitamente difficoltà di apprendimento e influiscono negativamente sulla produzione degli studenti.

È evidente quindi una tendenza generale a considerare il *transfert* non già come un trasferimento meccanico di strutture della lingua di partenza, ma piuttosto come una serie di strategie cognitive generalmente già acquisite e operanti nella L1 e quindi utilissime nel processo di apprendimento di una L2. Distanza e soprattutto marcatezza tipologica, così come vengono percepiti dal soggetto dell'apprendimento, sono i criteri che attualmente prevalgono rispetto al principio della differenza strutturale dei sistemi linguistici che ha guidato la didattica del passato.

In contrapposizione all'analisi contrastiva e in particolare la sua versione a priori forte, a seguito di una serie di lavori sul processo di acquisizione/apprendimento delle lingue seconde, si è affermato il concetto di Interlingua, termine con cui si definisce la lingua dell'apprendente, introdotto per la prima volta da Selinker e spesso abbreviato con IL. Sia Corder (1967) che Selinker (1972), i cui studi sono raccolti nel volume curato da Richards (1974) *Error Analysis*, e ancora Corder (1981) affermano il carattere sistematico dell'interlingua. I tentativi di descrivere frammenti delle grammatiche interlinguistiche sono stati innumerevoli.

In Italia non sono ancora molte le ricerche longitudinali sul processo di apprendimento in contesto istituzionale. Gli ostacoli più difficili da superare sono quelli relativi alle procedure di estrapolazione dei dati e il loro uso; i problemi maggiori sono legati al tipo di test impiegato e alla descrizione linguistica delle regole della IL. Una delle possibili soluzioni per superare le distorsioni che dipendono dal tipo di test utilizzato, consiste nel

fare appello all'intuizione dello stesso soggetto. L'adozione di tale procedura chiama in causa il rapporto estremamente complesso tra conoscenza subconscia e sapere metalinguistico su cui ritorneremo nel terzo paragrafo.

Grammatica tra deduttivismo e induttivismo

L'alternarsi di impostazioni razionaliste con posizioni antitetiche, determina un radicale mutamento della funzione della grammatica nella classe di lingue, che assume ora il ruolo di protagonista, ora quello di serva muta di scena. L'esplicitazione delle regole grammaticali - procedimento ritenuto fondamentale in una prospettiva di stampo mentalista - viene abbandonata quasi del tutto nelle metodologie di tipo empirista che invece considerano prioritario il contatto immediato e diretto con la lingua oggetto di studio da cui saranno generalizzate le regole.

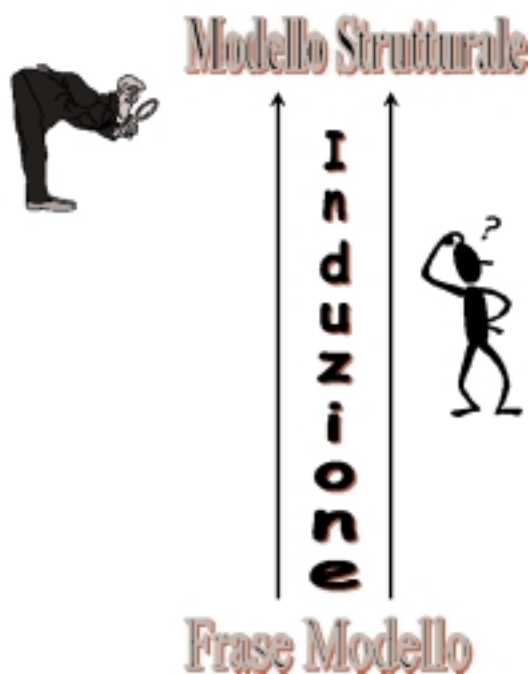
Esistono metodologie in cui queste posizioni sono applicate in maniera ortodossa e si prevede che chiunque affronta lo studio di una lingua diversa dalla propria sviluppi le proprie conoscenze seguendo il medesimo *iter*.

Negli orientamenti che privilegiano la presentazione esplicita dell'apparato grammaticale, apprendere significa analizzare e riflettere sulle caratteristiche formali della lingua straniera e di qui seguendo un *iter* del tipo *top/down*, si procede dalla regola alla sua esemplificazione. Va da sé che seguendo una metodologia di tipo deduttivista, si fa leva sulle modalità di percezione di tipo visivo e grafico mentre si trascurano, almeno nell'immediato, lo sviluppo delle capacità audio-orali.

Oltre al grammaticale-traduttivo, il sistema per l'insegnamento delle lingue che assegna un ruolo di primo piano alla conoscenza delle regole, vi sono altri metodi che attribuiscono una funzione importante alla riflessione. Come anche all'interno degli orientamenti più recenti che, con una definizione larga, definiamo comunicativi, vi sono procedure e strumenti pedagogici tesi a sollecitare la presa di coscienza o risveglio della consapevolezza da parte degli apprendenti.

Mentre non esiste metodo di insegnamento che non tenga conto dell'analogia, principio che G. Cardona nel *Dizionario di Linguistica* definisce come «tendenza a regolarizzare e uniformare i processi linguistici sulla base di un modello più frequente» (1988:37), vi è molta differenza tra gli approcci cui si è fatto cenno, riguardo al processo di deduzione. Abbiamo poi impostazioni pedagogiche di senso opposto che potremmo definire empiriste, in cui si ritiene che l'apprendimento si attui per induzione, con un *iter* verticale ascendente del tipo *bottom up*, che procede dall'osservazione dei dati particolari per passare alla generalizzazione. Nei metodi e nelle procedure che seguono l'*iter* induttivo in genere l'attenzione dello studente viene per così dire, capziosamente di-





stolta dalla struttura e concentrata su elementi discreti. Secondo l'ipotesi induttiva, il percorso di apprendimento avrebbe luogo secondo un *iter* raffigurato dall'immagine a fianco.

La convinzione di fondo è che l'apprendimento della lingua parta dalla pratica da cui, per via di procedimenti di tipo analogico, si interiorizza il sistema senza alcuna necessità che l'apprendente compia operazioni consapevoli sui meccanismi che la regolano. Il ragionamento è considerato pericoloso per il buon esito dell'apprendimento linguistico. In genere la procedura adottata consiste nel fornire un modello iniziale. Il compito dello studente consiste nel reagire rapidamente a degli stimoli, imitare, ripetere e memorizzare.

L'ipotesi è, appunto, che apprendere equivale ad iperapprendere, ossia imitare e ri-

petere i modelli dati sino alla saturazione (Lado, *Learning is Overlearning*). Distrarre l'attenzione dalla sostanza alla forma, ossia dalla struttura al lessico, è considerato il modo migliore per ottenere l'apprendimento delle strutture attraverso cui questo si manifesta.

Parcellizzando il processo di apprendimento in piccole tappe raggiunte quasi, se non del tutto, meccanicamente mediante prestazioni linguistiche già previste, in una sorta di catena di montaggio ben architettata, si impedisce di commettere errori indesiderati, di pensare nella propria lingua, quindi compiere ogni possibile attività metalinguistica sul funzionamento della lingua.

Per rendere l'apprendimento effettivo e reale, è necessario che si realizzino due condizioni: il rinforzo esercitato dall'ambiente che gratifica l'apprendente perché riconosce giusta la sua risposta e la ripetizione *reiterata* delle condizioni che hanno indotto ad associare uno stimolo con una certa risposta.

In questa accezione apprendere equivale a contrarre gradualmente abitudini sensorie, che non implicano alcuna attività della mente. Si tratta quindi di un fenomeno interamente condizionato dall'esperienza e dall'ambiente. Persino l'apprendimento del significato viene considerato dai comportamentisti come risposta condizionata a un determinato stimolo, senza alcuna partecipazione mentale cosciente. Da quanto affermato, non è difficile scorgere quali possano essere le implicazioni didattiche di una teoria psicologica che assume la complessa natura del linguaggio in termini di comportamento esterno.

Nell'avvicinarsi ad una lingua diversa dalla sua, lo studente che possiede un sistema linguistico già consolidato, sarebbe fortemente condizionato dal sistema di abitudini già contratte. Sembra opportuno escludere ogni spiegazione o riflessione sulle regole, che al massimo prenderà la forma di una osservazione sul fenomeno linguistico come comportamento. Mentre la riflessione esplicita è assolutamente bandita, viene invece stimolata la formazione di nuove frasi secondo il principio di analogia. L'insegnante organizza le sue attività seguendo un programma rigidamente strutturato, secondo una progressione che procede dal facile al difficile sotto il profilo linguistico. Sia le lezioni preparate per il lavo-

ro di classe che le esercitazioni per il laboratorio, devono seguire scrupolosamente il piano stabilito e quindi presentare le strutture linguistiche gradualmente e limitando al massimo l'occorrenza degli errori.

La differenza di fondo tra impostazioni didattiche di ispirazione razionalista-mentalistica, quale il tradizionale metodo 'grammaticale-deduttivo' o il più recente approccio cognitivo, diffusosi negli Stati Uniti negli anni Sessanta, da un lato, e le impostazioni empiristiche dall'altro, sta proprio in una diversa concezione del processo di apprendimento linguistico.

Le due ipotesi sul processo di apprendimento prendono corpo in procedure didattiche che vanno in senso diametralmente opposto: nel primo caso infatti dalla presentazione delle regole si procede per deduzione agli esercizi; nel secondo invece, si suppone che la generalizzazione delle regole avvenga per induzione partendo dall'esercizio.

Si tratta di due posizioni in realtà piuttosto rigide in quanto non tengono conto della diversità degli stili individuali, che caratterizzano il processo di apprendimento di ciascun soggetto.

Le procedure e gli strumenti pedagogici di tipo deduttivo e induttivo, implicano orientamenti sul processo di apprendimento nettamente distinti di cui spesso non vi è piena coscienza. Accade infatti che vengano adottate tecniche e strategie didattiche derivanti dai due distinti orientamenti nella speranza che esse funzionino senza averne compreso i principi sottesi.

Alla base delle procedure pedagogiche di ispirazione deduttivista da un lato e induttivista dall'altro, si possono identificare almeno due posizioni distinte: la prima derivante direttamente dalle posizioni mentaliste, la seconda a cui si riconducono le posizioni di tipo empirista.

L'insegnante legato ad una posizione cognitivista, è convinto che le facoltà della mente specificamente connesse all'acquisizione delle conoscenze siano innate o quantomeno non interamente determinate dall'ambiente.

Chi segue questa linea di pensiero ritiene come Chomsky, che le lingue siano dotate di universali sostanziali (fonologici, sintattici e semantici) e universali formali, ossia principi che definiscono la forma delle regole e il loro funzionamento.

In questa posizione che si definisce universalista, la grammatica è concepita come una facoltà di linguaggio di cui ciascun individuo è dotato. I principi della grammatica universale consentono di comprendere e produrre un numero illimitato di frasi inedite mediante l'applicazione di regole ricorsive. La capacità di applicare ricorsivamente tali regole per riconoscere e formulare frasi mai ascoltate o prodotte in precedenza, rappresenta ciò che i linguisti generativisti definiscono creatività linguistica.

Nella visione cognitivista il linguaggio, viene considerato come processo cognitivo specie-specifico, non è condizionato da stimoli esterni, ma piuttosto come capacità mentale innata. La rapidità con cui i bambini intuiscono le regole che governano il sistema linguistico e sviluppano una capacità di interagire strategicamente, fa presupporre l'esistenza di una facoltà linguistica innata, o grammatica interna, da Chomsky definita *Language Acquisition Device* (LAD), che una forte correlazione tra regole grammaticali e capacità linguistiche.

L'insegnante cognitivista, diversamente da quello comportamentista, pensa che non sia possibile in realtà insegnare nulla, ma che si possano creare le condizioni in cui il linguaggio possa essere risvegliato nella mente, come afferma Von Humboldt.

Per il buon fine dell'apprendimento, l'insegnante comportamentista è convinto che sia necessario adottare nuove abitudini linguistiche. Il comportamento, che è l'unico fenomeno direttamente osservabile del processo di apprendimento, si sviluppa come una catena di effetti a determinati stimoli.

L'insegnante comportamentista compie quindi ogni sforzo possibile in modo tale da creare due condizioni strettamente connesse: ripetizione e rinforzo. La prima consente a chi apprende di fissare un determinato modello strutturale, mentre la seconda permette di ricevere una gratificazione per una risposta giusta.

L'insegnante che condivide questa visione dell'apprendimento, darà priorità a tutte quelle attività pedagogiche di tipo automatizzante. *Drills* o esercizi su modello sono strumenti pedagogici effettivamente idonei a consentire una graduale contrazione di abitudini senso-motorie, indotte da un processo di associazione tra stimolo e risposta, in cui l'attività interna della mente è esclusa perché fuorviante.

Per ottenere risultati positivi, l'apprendimento deve in qualche modo condizionare l'apprendente ad assumere un determinato comportamento, indotto dal ripresentarsi di determinate condizioni che derivano esclusivamente dall'esperienza e dall'ambiente. Persino il rendimento del significato viene considerato dai comportamentisti come risposta condizionata ad un determinato stimolo, evitando per quanto possibile, la partecipazione mentale cosciente e l'ingerenza del sistema di abitudini già contratte nella propria lingua.

Secondo questa visione dell'apprendimento, con opportuni interventi didattici tesi a determinare nuovi condizionamenti, occorre quindi rimuovere l'influenza della lingua materna, che è fonte di ostacoli, ossia di interferenze. Ciò può avvenire soltanto attraverso la pratica incessante dei modelli strutturali della lingua obiettivo in base ad esercitazioni concepite secondo un meccanismo di stimolo/risposta, seguito dal rinforzo da parte dell'insegnante. Per la costituzione di nuovi automatismi verbali non è necessaria alcuna operazione consapevole. Sembra opportuno escludere ogni spiegazione o riflessione sulle regole che al massimo prenderà la forma di una osservazione sul fenomeno linguistico come comportamento. Mentre la riflessione esplicita è assolutamente bandita, la formazione di nuove frasi secondo il principio di analogia è opportunamente stimolata. L'insegnante comportamentista organizza le sue attività seguendo un programma rigidamente strutturato, secondo una progressione che sotto il profilo linguistico procede dal facile al difficile.

Sia le lezioni preparate per il lavoro di classe che le esercitazioni per il laboratorio, devono seguire scrupolosamente il piano stabilito e presentare pertanto le strutture della lingua materna gradualmente e limitando al massimo l'evenienza degli errori. Sappiano che nella realtà vi è una grande varietà nel ritmo e nelle modalità di apprendimento tra le persone. Eppure, nella classe e nel laboratorio comportamentisti il lavoro degli studenti è organizzato per tempi e modalità esattamente come in una catena di montaggio.

Grammatica tra acquisizione e apprendimento

Ma l'antitesi tra deduttivismo e induttivismo non esaurisce il discorso relativo al processo di interiorizzazione delle regole della grammatica di una lingua. Il dibattito, mai sopito, si è riaperto a metà degli anni Settanta grazie all'impulso dato alla ricerca in questo

ambito dallo psicolinguista statunitense S. Krashen. Nel suo modello, originariamente definito *Monitor Model*, e nelle elaborazioni successive, Krashen nega la possibilità di interazione tra le due modalità di interiorizzazione della lingua, acquisizione e apprendimento, assegnando alla grammatica il ruolo di meccanismo di controllo per il vaglio della produzione e di riflessione metalinguistica sulla lingua oggetto di studio.

Pur non costituendo il nucleo essenziale di un corso di lingua, tanto il *monitoraggio* che la riflessione consapevole rappresentano due aspetti rilevanti di un programma pedagogico.

Per quanto concerne la funzione che la grammatica esercita, secondo Krashen è necessario domandarsi quando attivare il *Monitor*, quali regole sono realmente apprendibili, quali sono gli effetti che l'uso del *Monitor* produce, e quanto ci si può aspettare in rapporto all'efficienza del *Monitor*.

Uno degli scopi dell'insegnamento linguistico è di incoraggiare un impiego ottimale del *Monitor* che consiste nell'uso delle regole consapevoli, per suscitare la coscienza grammaticale di chi apprende, senza che essa interferisca con la comunicazione. In altri termini, si può dire che l'utente ottimale del *Monitor* sa quando può ricorrere alle regole consapevoli.

Richiamare alla mente le regole e quindi applicarle consapevolmente richiede tempo, che naturalmente manca nella produzione orale. Nell'attività di produzione scritta, per esempio quando si scrive al computer, si ha più tempo per processare e quindi l'attivazione del *Monitor* risulta efficace. Durante l'interazione orale invece, il ricorso alla conoscenza esplicita delle regole, rallenta la produzione e la rende esitante e difficoltosa per chi ascolta.

Se per evitare questo pericolo, chi ascolta in quel momento si concentra nella pianificazione accurata di quanto dirà quando prenderà il turno, il rischio è di non prestare l'attenzione necessaria a quanto l'interlocutore sta esprimendo.

La capacità di ricorrere al *Monitor* varia notevolmente. Nella conversazione informale l'attivazione di questo meccanismo di controllo rischia di rovinare l'effetto della comunicazione. È evidente che nella conversazione a ruota libera, l'efficacia di tale dispositivo di controllo dipende oltre che dalla particolare abilità di chi parla anche da altri fattori, quali la difficoltà o la complessità della regola. In linea generale, si presta più facilmente attenzione alla forma se ciò di cui si parla o si scrive è noto e soprattutto se il messaggio è ben pianificato. Perché si possa ricorrere al *Monitor*, non basta dare tempo sufficiente. Nella produzione pianificata, è necessario infatti essere concentrati o sulla correttezza o sulla forma. In questi casi, è possibile che il ricorso alla consapevolezza grammaticale, sia efficace. Nel caso di una persona che ha acquisito la quasi totalità della grammatica di una seconda lingua, ma che ha ancora alcune lacune, l'uso consapevole della grammatica può fungere da sostituto degli elementi non ancora acquisiti. Nella scrittura almeno, può a volte portare a una produzione accurata quanto quella dei parlanti nativi.

Un'altra considerazione importante riguarda il rapporto tra semplicità/ complessità linguistica e facilità/difficoltà di acquisizione. Alcune regole morfologiche quale ad esempio l'aggiunta della 's' per la terza persona singolare del presente abituale, o nel plurale dei sostantivi in inglese, che sono considerati semplici per quel che riguarda la descrizione linguistica, sono acquisite tardi. L'esperienza mostra che persino apprendenti di inglese molto competenti, nella conversazione non sorvegliata omettono tali elementi.

Molti insegnanti si preoccupano di correggere in modo esplicito studenti principianti, che a mala pena riescono a esprimersi, i quali si trovano in difficoltà di fronte a proble-

mi legati all'accordo tra soggetto e persona del verbo, ignorando che alcune regole molto 'semplici' possono essere tra le ultime ad essere acquisite.

Inoltre occorre distinguere tra acquisizione e apprendimento, e capire che la conoscenza consapevole di un elemento non ha alcun rapporto con la capacità di un parlante ad usare quell'elemento nella produzione spontanea. Questa capacità deriva dall'acquisizione che a sua volta proviene dall'*input* e non dalla correzione degli errori. Il risultato di tale approccio didattico è, nel migliore dei casi, un uso eccessivo del *Monitor*. Nel peggiore invece, determina la formazione di un filtro affettivo tanto forte da impedire l'acquisizione.

Questa visione si poggia sulla distinzione postulata da Krashen tra le due modalità di interiorizzazione della grammatica: acquisizione e apprendimento. Per acquisizione si intende il processo naturale e spontaneo che implica come *conditio sine qua non* che vi sia comunicazione significativa nella lingua obiettivo, nel senso che chi comunica si preoccupa del contenuto del messaggio e non della forma. Per apprendimento si intende l'interiorizzazione consapevole delle regole per la produzione linguistica attivata quando nel produrre un enunciato, l'*output* viene sottoposto ad una sorta di controllo o *editing* che ha luogo richiamando alla mente la conoscenza esplicita delle regole necessarie.

Krashen sottolinea che l'interiorizzazione, frutto di un processo induttivo, rappresenta una forma di apprendimento anche se di senso diametralmente opposto alla deduzione. L'apprendimento induttivo assomiglia vagamente all'acquisizione per il fatto che l'*input* precede la presentazione delle regole; tuttavia non può essere confuso con l'acquisizione linguistica subconscia, da cui si distingue per due motivi fondamentali. Se l'obiettivo è l'apprendimento induttivo, l'enfasi sarà sulla forma e lo studente dovrà analizzare gli aspetti formali dei dati presentati. Se invece l'obiettivo è l'acquisizione, lo studente tenterà di capire il messaggio che l'*input* contiene. Inoltre, la 'regola' che si sviluppa attraverso i due processi, è diversa. Una regola 'appresa induttivamente' è la rappresentazione mentale consapevole di una generalizzazione linguistica. Una regola 'acquisita' non è consapevole anche se non vi è dubbio che sia possibile apprendere in seguito ciò che è stato già acquisito, ma si manifesta come 'senso' per la correttezza. Inoltre, l'apprendimento induttivo, in quanto attività di *problem solving* consapevole, può avvenire molto rapidamente. Può accadere infatti che allo studente accorto bastino pochi esempi per scorgere la regolarità, mentre l'acquisizione richiede tempo e una quantità ingente di *input*.

Per quanto concerne l'antitesi tra deduttivismo e induttivismo, le ricerche svolte per studiare gli stili di apprendimento evidenziano che alcune regole o strutture vengono meglio interiorizzate seguendo il primo approccio, mentre altre si apprendono molto bene mediante il secondo. Alcune ricerche confermano l'ipotesi secondo cui chi nello studio delle lingue straniere segue un *iter* deduttivo, mette in atto meccanismi neurologici diversi da chi invece riesce molto bene seguendo un *iter* induttivo. Secondo questi studi, i 'deduttivi' hanno funzioni cerebrali lateralizzate a sinistra e pertanto sono più analitici. Il vantaggio che lo studio deduttivo offre è che il ricordo è più duraturo. Chi segue uno stile di apprendimento induttivo, ha funzioni cerebrali lateralizzate a destra. Il principio regolatore per quanti procedono induttivamente, è l'analogia.

Considerando che esistono differenze individuali per quel che concerne il processo di interiorizzazione, nel senso che alcuni preferiscono le regole prima e altri invece vogliono

scoprirle da soli, l'insistere con l'approccio che non si confà al singolo individuo può creare in chi apprende ansia e far alzare le barriere, definite in questo modello filtro affettivo.

La teoria sull'acquisizione di una L2 proposta da Krashen suggerisce che sia l'approccio deduttivo che quello induttivo sono comunque forme di apprendimento. Tanto l'esercizio di applicazione delle regole che la loro generalizzazione partendo da forme modello, non può in alcun caso offrire l'*input* necessario per il processo di acquisizione, dal momento che obbiettivo di entrambi i tipi di pratica è la forma del messaggio e non il suo contenuto.

La distinzione tra acquisizione e apprendimento si riflette nei criteri da seguire nell'organizzazione del materiale linguistico.

L'ordine naturale, ossia l'ordine seguito nell'acquisizione di una determinata lingua come lingua materna, pur non costituendo un criterio per la strutturazione di un programma di insegnamento di una L2, suggerisce che la gradazione del materiale che va dal semplice al complesso sul piano linguistico, deve armonizzarsi con i fattori psicolinguistici che determinano la maggiore o minore facilità ad interiorizzare le regole. A questi criteri si aggiungono la frequenza, la contrastività e la produttività.

ATTIVITÀ

1. Che differenza c'è tra la grammatica teorica, descrittiva e pedagogica? 'grammatica' o 'grammatiche'?

.....
.....
.....

2. Cosa si intende con il termine 'interiorizzazione'?

.....
.....
.....

3. 'Apprendente' è il termine utilizzato per riferirsi a chi si accosta a una lingua. Rispetto al più tradizionale 'studente', cosa si vuole cogliere con questo neologismo?

.....
.....
.....

4. *Transfert* e interferenza sono due concetti spesso confusi. Dare una definizione di ognuno di essi.

.....
.....
.....

5. Trascrivere un campione di interlingua reale e descrivere alcune delle sue caratteristiche

.....
.....
.....

6. Analisi contrastiva e Analisi degli errori: definizione e confronti

.....
.....
.....

7. Dare una interpretazione delle seguenti sigle: L1, L0, L2 e LS

.....
.....
.....

8. Cosa intende Krashen per *monitor* e quando a suo giudizio deve entrare in funzione?

.....
.....
.....

Grammatica nei materiali didattici

Orientarsi su quanto è stato scritto sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere non è affatto facile. Al neofita, ogni sistema di insegnamento appare come un pacchetto confezionato, una sorta di *kit* da accettare o rifiutare come tale, in realtà qualsiasi scelta è il risultato di una riflessione articolata e complessa.

Alla conoscenza delle lingue come delle malattie partecipano non solo gli addetti ai lavori. Oltre ai glottodidatti e insegnanti, esprimono i loro giudizi e operano scelte studenti, docenti di altre discipline, genitori e altri componenti della società. Mentre nel caso della medicina i non esperti devono spesso riconoscere di non possedere gli strumenti necessari per comprendere le patologie e disturbi, nel caso delle lingue tutti si sentono legittimati ad esprimere apprezzamenti e sentenze.

Riflettere sui principi sottesi alla grande varietà di materiali oggi anche multimediali, identificando innanzi tutto le tecniche o procedure didattiche per poi risalire alla impostazione metodologica o all'approccio, come oggi più comunemente si dice, è una operazione complessa, ma necessaria. Infatti, solo attraverso una scelta consapevole è possibile prevedere quali obiettivi sarà possibile perseguire, prevenendo così il senso di fallimento derivante da aspettative irrealistiche.

L'insegnamento delle lingue è scandito da rivoluzioni epocali, in cui l'adozione di una nuova impostazione metodologica che si ritiene 'adeguata' e nasce in un clima di disorientamento e si esaurisce in senso di disillusione e frustrazione di docenti e discenti insoddisfatti per gli scarsi risultati raggiunti. A intervalli la 'metodologia' in auge perde in-

fatti il consenso generale. L'uso della lingua materna nello studio della grammatica, del lessico, la priorità della lingua orale su quella scritta, l'uso dei simboli fonetici, vengono banditi e poi reintrodotti. Aspetti considerati prioritari in un certo periodo, vengono spesso considerati irrilevanti o abbandonati del tutto con l'avvento di una nuova impostazione metodologica che la maggioranza degli insegnanti con slancio accetta nella speranza di raggiungere finalmente i tanto attesi risultati.

La fortuna delle metodologie per l'insegnamento delle lingue oscilla spesso, anche in rapporto al prestigio e l'autorità esercitati dai loro proponenti, alcuni dei quali si sono preoccupati maggiormente di convertire seguaci piuttosto che di elaborare i principi della loro dottrina. Molti insegnanti quindi hanno operato le loro scelte, aderendo all'una o all'altra impostazione, sulla scorta della loro storia personale, sia come docenti che come discenti. Si sono affidati non tanto sulla conoscenza dei principi delle teorie relative alla didattica delle lingue, quanto alle capacità di giudizio intuitive, strettamente legate alle convinzioni, alle caratteristiche idiosincratiche individuali.

L'insegnamento non è esclusivamente un'arte ma anche una professione che è possibile analizzare e trasmettere, e soprattutto perfezionare attraverso l'esercizio delle più fini doti personali di immaginazione e intuizione. Chi voglia operare nel campo dell'insegnamento delle lingue, tanto nella creazione di materiali didattici e programmazione di *software* per corsi multimediali, tanto in classe, non può sentirsi a suo agio nella professione che esercita, se non ha maturato la convinzione che il suo lavoro è in stretta relazione con fatti scientifici ben stabiliti.

Non sono sufficienti le doti personali quali il prestigio o la comunicatività, ma occorre costruire la propria competenza professionale su basi solide e durevoli. L'insegnamento quindi deve essere tanto arte quanto scienza. In quanto arte, consente di mettere a frutto le doti personali di cui naturalmente si dispone. In quanto mestiere, l'insegnamento si collega a più scienze, e diventa pertanto anch'esso una scienza, sviluppandosi in un modo coerente e organico ed assumendo continuità per essere trasmesso ad altri. Il buon insegnante avrà sempre in sé qualcosa dell'artista, ma la sua arte si accrescerà solo seguendo un programma opportunamente studiato.

L'importanza della necessità di combinare capacità diagnostiche di natura intuitiva e operative di natura tecnica, si avverte nella scelta delle procedure e strategie messe in atto per raggiungere determinati scopi.

In realtà, è possibile descrivere ciò che di fatto accade solo attraverso gli atti pedagogici concreti, ossia le attività didattiche adottate dall'insegnante nell'interazione con un determinato studente o gruppo di studenti e che si configurano in un dato stile di insegnamento.

Quindi nel processo di insegnamento-apprendimento, gli unici elementi direttamente osservabili sono gli stili pedagogici che dipendono dall'interazione tra chi insegna e chi apprende. I dati concreti forniti dall'osservazione e dalla riflessione di quanto accade nella pratica didattica, devono essere mentre le tecniche o procedure, i metodi e approcci, costituiscono delle idealizzazioni e astrazioni.

Per capire ma soprattutto per scegliere l'impostazione adeguata, occorre valutare, in base alla propria storia, cultura, formazione e personalità, vantaggi e finalità delle procedure a disposizione, ed individuare consapevolmente gli strumenti derivanti dal metodo o approccio idoneo a raggiungere un determinato scopo in una specifica situazione.

È utile iniziare con la definizione di alcuni dei presupposti di base relativi alle teorie linguistiche e psicologiche che hanno maggiormente influenzato la glottodidattica. Le impostazioni metodologiche di larga diffusione, e le pratiche didattiche consolidate, riflettono in modo diretto o indiretto le teorie linguistiche e psicologiche a cui si ispirano.

Prendiamo in esame le teorie che hanno maggiormente influenzato il modo di concepire il processo di interiorizzazione.

Il Cognitivism

Mentre il comportamentismo è intimamente legato alla linguistica strutturalista, il cognitivism costituisce in psicologia l'altra faccia della linguistica generativo-trasformativa. Una prima versione della teoria generativo trasformazionale relativa all'analisi del linguaggio, viene proposta in *Syntactic Structures* che Chomsky ha pubblicato nel 1957. Il linguaggio umano viene qui considerato quale processo cognitivo specie-specifico, che non obbedisce a stimoli esterni, ma piuttosto quale manifestazione della capacità innata della mente umana. La rapidità con cui i bambini scoprono le regole che governano il sistema linguistico e la loro capacità di farne un uso creativo, ovvero formando frasi inedite, fa presupporre che sin dalla nascita i bambini siano dotati di una potenziale conoscenza delle regole che governano il sistema.

Secondo i sostenitori della teoria che si riconduce alle ipotesi sulla natura del linguaggio, sui risultati della ricerca psicolinguistica e l'esperienza personale di molti insegnanti e ricercatori di matrice cognitiva, l'apprendimento linguistico si fonda su alcuni assunti fondamentali. Innanzi tutto si parte dalla convinzione che il linguaggio sia prioritario rispetto alla produzione orale e scritta, in quanto *output* del linguaggio stesso. Produzione orale produzione scritta, di pari peso e importanza sono quindi il risultato naturale di un *input* e non possono essere distinti dalla morfologia e alla sintassi. Il linguaggio è una facoltà innata specie-specifica che tuttavia si acquisisce con l'esperienza. La percezione e la consapevolezza delle strutture da apprendere deve costituire una attività significativa.

Si comprende la differenza di fondo tra i principi appena enucleati con quelli della teoria comportamentista, in cui la produzione orale occupa un ruolo prioritario e viene concepita come la risultanza di un condizionamento da apprendere sulla scorta di un segnale fonetico e nel quale l'analisi percettiva procede dal segnale alla interpretazione.

I cognitivisti non credono come invece i loro avversari, che il linguaggio sia una abilità appresa unicamente tramite l'esperienza. Affermano che di questa forte assunzione non esiste alcuna prova effettiva. Chomsky, asserisce che addirittura sia possibile affermare proprio l'esatto contrario. Riportiamo le sue parole: «È ragionevole credere che persino nel riconoscimento della forma fonetica di una frase sia indispensabile compiere una analisi sintattica parziale, per cui sin da questa fase di semplice identificazione dei segnali, si possa ricorrere alle regole della grammatica generativa».

Una altra considerazione importante riguarda la relazione tra processo di acquisizione della prima lingua e di una seconda lingua. Vi sono due posizioni in merito all'acquisizione una empirista e l'altra razionalista.

I grammatici trasformativisti sono spesso etichettati come razionalisti poiché essi sottolineano che il linguaggio è una facoltà specie specifica; gli empiristi d'altro canto, credono che il linguaggio è appreso fondamentalmente attraverso l'esperienza, il che significa che l'essere umano non sia dotato di una facoltà innata specifica per il linguaggio. L'idea che la mente sia una tabula rasa, si collega molto strettamente alla convinzione dello psicologo comportamentista B.F. Skinner, già menzionato prima, secondo cui il comportamento verbale dell'uomo può spiegarsi soltanto in funzione dei fattori esterni che lo condizionano. Secondo la teoria cognitiva che pur essendo fondata sul razionalismo, non nega il ruolo dell'empirismo, il bambino è nato con un equipaggiamento neuronale e deve solo imparare quei particolari della struttura che distinguono la lingua intorno a lui/lei da altre lingue possibili, dando corpo al sistema scheletrico di cui è già in possesso. La prova dell'esistenza di questa caratteristica innata è alquanto forte e la teoria per l'acquisizione di una seconda lingua non possono negarla, come invece succede da parte dei sostenitori della impostazione audio-orale.

La capacità di apprendere, implica che sia possibile una diretta relazione tra regole grammaticali e produzione linguistica dell'individuo. L'insegnante 'cognitivista' ritiene che ogni individuo sia dotato di una sorta di programma interno, solo marginalmente condizionato dal modo e dai tempi dell'insegnamento. È molto interessante a questo proposito riflettere sull'evoluzione del processo di apprendimento, e soprattutto sugli errori che per lo studioso e per l'insegnante sono una spia dell'evoluzione di un sistema linguistico in mutamento.

Diversamente da quanto accade in una prospettiva comportamentista, in una visione cognitivista, l'insegnante in realtà non può insegnare nulla, ma piuttosto deve creare le condizioni che determinano l'apprendimento, dal momento che come afferma von Humboldt, il linguaggio non permette di essere insegnato, ma di essere semplicemente risvegliato nella mente.

L'impostazione grammaticale

Il termine grammaticale si associa strettamente al metodo grammaticale traduttivo, che si fonda sul principio che sapere una lingua equivale a conoscere le regole della grammatica e a saperle applicare in frasi da volgere dalla lingua materna a quella straniera e viceversa. Apprendere significa quindi analizzare e riflettere in modo astratto sulle caratteristiche formali della lingua straniera, seguendo un *iter* deduttivo che procede dalla regola all'esempio.

La conoscenza esplicita delle regole del sistema rappresenta il mezzo più efficace per accedere ai testi letterari, fine ultimo dello studio della lingua straniera.

Di qui deriva l'importanza attribuita nel metodo grammaticale-traduttivo alla lingua scritta, soprattutto nelle sue varianti letterarie 'colte'. Nell'impostazione grammaticale-traduttiva, è norma utilizzare brani estrapolati da testi classici, brani letterari che esemplificano le regole presentate nel corso del tempo.

A parte le frasi o i brani scelti a titolo d'esempio, la lingua presentata nei materiali risulta piuttosto artificiale e neutra, e soprattutto appesantita da un metalinguaggio, ossia da parole, spesso ignote a una buona parte degli studenti usate dagli addetti ai lavori per descrivere le regole della lingua. Il metodo grammaticale traduttivo mira alla comprensione di alcune forme di produzione della lingua scritta, e trascura completamente le abilità

di comprensione e di produzione della lingua orale che invece costituiscono il requisito indispensabile per l'uso della lingua a scopi comunicativi.

In genere, un corso di tipo grammaticale-traduttivo di inglese si apre con una lezione introduttiva sulle difficoltà di pronuncia della lingua inglese, e le caratteristiche salienti dei suoi fonemi che vengono descritte per lo studente straniero, perché le sappia riconoscere e trascrivere ortograficamente.

Nell'insegnamento di stampo tradizionale, la lezione generalmente prevede in primo luogo l'enunciazione delle regole morfologiche e sintattiche presentate mediante tecniche di carattere esplicativo/comparativo.

Nel metodo grammaticale-traduttivo la conoscenza esplicita delle regole costituisce l'oggetto del processo di insegnamento e apprendimento, il cui fine è quello di accostarsi, mediante la traduzione, ai testi della letteratura straniera. Nella metodologia grammaticale-traduttiva è infatti norma estrapolare dagli autori classici in L2, di cui si focalizzano le regole. I brani letterari rappresentano, in ogni caso, l'unica opportunità di contatto autentico con la lingua straniera. La conoscenza esplicita delle regole costituisce l'obiettivo primario di ogni attività pedagogica che in genere si realizza mediante la trasposizione di frasi dalla lingua materna alla lingua straniera, con le quali si deve dimostrare di saper applicare le regole grammaticali salienti di quella lingua.

La lingua che deriva da questa operazione di traduzione è molto spesso artificiale e soprattutto priva degli elementi che caratterizzano una lingua naturale.

Nel metodo grammaticale non vi è altra occasione di contatto con la lingua straniera oltre ai brani letterari e le frasi da tradurre, per quanto concerne la lingua scritta, che è in realtà l'unico modello di lingua a cui si fa riferimento.

L'enunciazione delle regole morfologiche e sintattiche avviene infatti nella L1 mediante tecniche di carattere esplicativo/comparativo.

L'esplicitazione delle regole della grammatica presentate in modo assiomatico e prescrittivo ha ovviamente luogo nella L1 dello studente, che tuttavia spesso non conosce sufficientemente il metalinguaggio, ossia i termini tecnici utilizzati per descrivere una lingua.

Le procedure pedagogiche che mirano a stimolare la riflessione rappresentano quindi una sfida per gli studenti che non hanno buone basi grammaticali nella loro lingua, mentre privilegiano quanti per stile cognitivo vengono definiti 'analitici'.

Il resto degli studenti, in genere la maggioranza di quanti si accostano a una lingua straniera senza un interesse specifico ma semplicemente perché costretti, vengono spesso catalogati come poco 'dotati' per le lingue e quindi scoraggiati dall'approccio grammaticale.

Il compito dell'insegnante è di spiegare le regole della grammatica, illustrando come tradurre un elemento discreto, ossia analizzato isolatamente e trasferito dalla lingua materna alla lingua straniera. Allo studente spetta il compito di interiorizzare tali regole assiomatiche e prescrittive, o quanto meno accettarle ed applicarle negli esercizi di traduzione, il cui fine è appunto quello di allenare le sue capacità di ragionamento analitico. Si tratta:

- della presentazione di liste di vocaboli di cui viene in genere fornita una traduzione nella lingua materna con la conseguenza che lo studente non riesce a distinguere l'appropriatezza contestuale, ed è portato a mescolare forme colte e forme colloquiali;
- della lettura e traduzione di frasi e brani da e nella lingua straniera scelti da autori celebri, oppure creati *ad hoc*.

Nel primo caso, spesso si trovano citazioni letterarie famose ma che non rappresentano certo le forme più frequenti della lingua d'uso nell'attualità. Erroneamente considerato il metodo 'classico' per l'insegnamento delle lingue, quello grammaticale-traduttivo non rappresenta certo l'approccio più antico, ma probabilmente è il più tradizionale, in quanto è fondato su un tipo di grammatica che si rifà ai modelli pedagogici latino-medioevali. L'enfasi posta nell'approccio grammaticale sulla modalità visivo-grafica, induce una forte resistenza a utilizzare gli altri canali espressivi e blocca lo sviluppo delle abilità audio-orali.

Le tecniche di presentazione delle regole grammaticali di tipo esplicativo-comparativo, privilegiano infatti gli studenti dotati di buone capacità di riflessione che rivelano uno stile cognitivo, che potremmo definire 'analitico'.

Il resto degli studenti, in genere la maggioranza di quanti si accostano a una lingua straniera senza un interesse specifico ma semplicemente perché costretti, vengono spesso catalogati come poco 'dotati' per le lingue e spesso irrimediabilmente scoraggiati dall'approccio grammaticale.

Riportiamo qui a titolo esemplificativo, la prima lezione del Corso Pratico di Lingua Inglese ad uso delle scuole italiane, di G.N. Orsini, Nuova Italia, Firenze, 1948, che si ispira alla metodologia grammaticale-traduttiva, considerata impropriamente la metodologia classica.

1. One- First Lesson

London	England
a town	a country
London is a town	England is a country
Rome is a town	Italy is a country
a book	a map
What is this?	This is a book
	This is a map

12 —

Segna consonantale *Esempio*

a London, country, one [wan]

o first

i is, England, he, we, in, this
teacher

u what

e who, book

ɔ London, teacher, England

DITTONGHI

ai town

ai I

ou Rome

ei they

ɔi you, pupil

CONSONANTI

ð the, this, they

k who, he

w we, what, one [wan]

tʃ teacher

ŋ England

GRAMMATICA

I. - *Articolo indistinto:* a [ə] (per tutti i generi)
Articolo definito: the [ð] (per tutti i generi e i numeri)

Es:

a map una carta a teacher un insegnante
the map la carta the teacher l'insegnante
the maps le carte the teachers gli insegnanti

II. - *Presente indicativo del verbo essere (be).*

I am io sono we are noi siamo
you are tu sei you are voi siete
he is egli è they are essi sono

— 13 —

Nota. — 1) Tutte le forme del plurale sono identiche: one. Bisogna quindi sempre adoperare il pronome insieme al verbo.
2) Non c'è distinzione tra tu e voi; in inglese, oggi si dà del you (in origine "voi") a tutti. Il «his» poi non esiste nemmeno.
3) I, is, si scrive sempre con la maiuscola, per chiarezza ortografica.

III. - *Singolare:* the map, town, pupil, teacher.
Plurale: the maps, towns, pupils, teachers.
Il plurale regolare dei nomi è formato aggiungendo la desinenza -s.

ESERCIZI.

I. - *Leggere:*

1. London, Rome, book, town. (Entrare in carica pronunciate dell'a ortografica).

II. What, are, map, are. (Lo stesso per I a).

III. England, English, teacher, we, is, this. (Notare le varie ortografie che rappresentano tutti lo stesso suono [ɪ]).

IV. Who, you, pupil (lo stesso per [s]).

V. London, country (per [ə]).

VI. The, this, they [ð].

Dare alle frasi:

1. England, Italy, London, pupil, teacher.

2. - *Rispondere alle domande:*

1. What is London? — 2. What is England? — 3. What are you? — 4. Who is the teacher? — 5. Who is a pupil? — 6. What is Italy? — 7. What is this?

3. - *Completare le frasi*

I am...; You are...; England is Rome is We are...; London is...; Italy is...

L'importanza dell'aspetto grammaticale nell'insegnamento delle lingue che nel metodo grammaticale rappresenta tanto il mezzo quanto il fine, costituisce uno dei nodi della glottodidattica. Anticipando quanto si dirà successivamente, è opportuno tener presente che negli ultimi tempi si è registrata un rinnovato interesse per la riflessione linguistica.

Il Comportamentismo

In quanto unico aspetto del linguaggio direttamente osservabile, secondo la teoria psicologica comportamentista, detta anche behaviorista (dall'inglese *behaviour*), oggetto di studio, descrizione e insegnamento e apprendimento, deve essere il comportamento linguistico. Nell'opera *Verbal Behaviour*, (1957), di cui Chomsky (1959) ha fornito una recensione critica, Skinner manifesta la convinzione che, in considerazione della natura complessa del linguaggio, è scientificamente corretto occuparsi esclusivamente dei dati tangibili e non delle elaborazioni della mente che non sono direttamente osservabili. Nello studio dell'apprendimento linguistico, secondo la visione comportamentista è necessario limitarsi rigorosamente al fenomeno superficiale, ossia al fenomeno osservabile, escludendo pertanto l'indagine su capacità e strategie della mente quali ad esempio l'introspezione, l'empatia, le percezioni di carattere intuitivo, e processi quale il *transfer*. Secondo tale teoria, l'apprendimento linguistico, come ogni altra forma di apprendimento, si sviluppa come una catena di effetti a determinati stimoli che sono condizionabili dall'ambiente esterno e non scaturiscono da motivazioni, emozioni, percezioni, intuizioni interne all'individuo.

Per rendere l'apprendimento effettivo e reale, è necessario che si realizzino due condizioni: il rinforzo esercitato dall'ambiente che offre la sua gratificazione perché riconosce giusta la risposta e la ripetizione reiterata delle condizioni che hanno indotto ad associare uno stimolo con una certa risposta.

Apprendere in questa teoria equivale a contrarre gradualmente abitudini senso-motorie, che non implicano alcuna attività della mente. Si tratta quindi di un fenomeno interamente condizionato dall'esperienza e dall'ambiente. Persino l'apprendimento del significato viene considerato dai comportamentisti come risposta condizionata a un determinato stimolo, senza alcuna partecipazione mentale cosciente. Da quanto affermato, non è difficile scorgere quali possano essere le implicazioni didattiche di una teoria psicologica che assume la complessa natura del linguaggio in termini di comportamento esterno.

Nell'avvicinarsi ad una lingua diversa dalla sua, lo studente che possiede un sistema linguistico già consolidato, sarebbe fortemente condizionato dal sistema di abitudini già contratte. Sembra opportuno escludere ogni spiegazione o riflessione sulle regole che al massimo prenderà la forma di una osservazione sul fenomeno linguistico come comportamento. Mentre la riflessione esplicita è assolutamente bandita, viene invece stimolata la formazione di nuove frasi secondo il principio di analogia. L'insegnante 'behaviorista' organizza le sue attività seguendo un programma rigidamente strutturato, secondo una progressione che procede dal facile al difficile sotto il profilo linguistico. Sia le lezioni preparate per il lavoro di classe che le esercitazioni per il laboratorio, devono seguire scrupolosamente il piano stabilito e quindi presentare le strutture linguistiche *gradualmente* e li-

mitando al massimo l'occorrenza degli errori. Sappiamo che nella realtà dei fatti vi è una grande varietà nel ritmo di apprendimento tra individuo e individuo. Eppure, nella classe e nel laboratorio 'comportamentista' il lavoro degli studenti è organizzato per tempi e modalità esattamente come in una catena di montaggio.

Perché l'apprendimento vada a buon fine, l'insegnante deve necessariamente adottare nuove abitudini linguistiche. Il comportamento, che è l'unico fenomeno direttamente osservabile del processo di apprendimento, si sviluppa come una catena di effetti a determinati stimoli.

L'insegnante che segue questa impostazione compie quindi ogni sforzo possibile in modo tale da creare due condizioni strettamente connesse: ripetizione e rinforzo. La prima consente a chi apprende di fissare un determinato modello strutturale, mentre la seconda permette di ricevere una gratificazione per una risposta giusta.

L'insegnante che condivide questa visione dell'apprendimento, darà priorità a tutte quelle attività pedagogiche di tipo automatizzante. Gli esercizi su modello definiti metaforicamente *drill* per la funzione di trapano che svolgono, sono strumenti pedagogici effettivamente idonei a consentire una graduale contrazione di abitudini senso-motorie, indotte da un processo di associazione tra stimolo e risposta, in cui l'attività interna della mente è esclusa perché fuorviante.

Per ottenere risultati positivi, l'apprendimento deve in qualche modo condizionare l'apprendente ad assumere un determinato comportamento, indotto dal ripresentarsi di determinate condizioni che derivano esclusivamente dall'esperienza e dall'ambiente. Persino il rendimento del significato viene considerato dai comportamentisti come risposta condizionata ad un determinato stimolo, evitando per quanto possibile, la partecipazione mentale cosciente e l'ingerenza del sistema di abitudini già contratte nella propria lingua.

Secondo questa visione dell'apprendimento, con opportuni interventi didattici tesi a determinare nuovi condizionamenti, occorre quindi rimuovere l'influenza della lingua materna, che è fonte di ostacoli, nel senso che crea fenomeni di disturbo, ossia interferenze. Ciò può avvenire soltanto attraverso la pratica incessante dei modelli strutturali della lingua obiettivo in base ad esercitazioni concepite secondo un meccanismo di stimolo/risposta, seguito dal rinforzo da parte dell'insegnante. Per la costituzione di nuovi automatismi verbali non è necessaria alcuna operazione consapevole. Sembra opportuno escludere ogni spiegazione o riflessione sulle regole che al massimo prenderà la forma di una osservazione sul fenomeno linguistico come comportamento.

Mentre la riflessione esplicita è assolutamente bandita, la formazione di nuove frasi secondo il principio di analogia è opportunamente stimolata. Le attività didattiche seguono un programma rigidamente strutturato, secondo una progressione che sotto il profilo linguistico procede dal facile al difficile. Sia le lezioni preparate per il lavoro di classe che le esercitazioni per il laboratorio, devono seguire scrupolosamente il piano stabilito e presentare pertanto le strutture della lingua obiettivo gradualmente e limitando al massimo l'evenienza degli errori. In realtà, sappiamo che esiste una grande varietà nel ritmo e nelle modalità di apprendimento tra le persone. Eppure, sia in classe che in laboratorio dell'insegnante comportamentista, il lavoro degli studenti è organizzato per tempi e modalità esattamente come in una catena di montaggio.

L'impostazione audio-orale

L'approccio all'insegnamento delle lingue audio-orale, designa i metodi sorti negli Stati Uniti agli inizi degli anni Quaranta, che rappresentano l'applicazione in chiave didattica dei principi dello strutturalismo in campo linguistico e del comportamentismo in campo psicologico. Esso si fonda sull'ipotesi che il linguaggio è comportamento, e pertanto il suo apprendimento richiede da parte dell'individuo la formazione di abitudini senso-motorie che si contraggono mediante condizionamento. In questa prospettiva, l'apprendimento di una lingua straniera consiste nella formazione di un nuovo comportamento verbale, ovvero in un insieme concatenato di abitudini che si fissano mediante la ripetizione. A tale presupposto, che identifica l'apprendimento linguistico con la formazione di abitudini, si riconducono tutti i principi dell'approccio audio-orale. Il primo assioma consiste nel considerare il rinforzo come necessario per il consolidamento delle abitudini sensomotorie. Il secondo invece stabilisce che per un efficace concatenamento delle abitudini linguistiche in una lingua straniera, sia necessario indurre gli studenti a produrre la risposta corretta, impedendo loro per quanto possibile di operare scelte e quindi commettere errori. Di qui nasce la convinzione che l'errore, in quanto formazione di una abitudine deviante, vada assolutamente impedito e prevenuto. Il terzo assioma afferma che l'apprendimento di una lingua straniera implica l'adozione di un nuovo comportamento verbale. Compito dell'insegnante è appunto quello di indurre la formazione di nuove abitudini linguistiche da parte dello studente. Il quarto assioma consiste nel fatto che le abilità linguistiche sono apprese più efficacemente se gli elementi della lingua straniera sono presentati prima nella forma orale e poi in quella scritta. Il considerare l'apprendimento linguistico come la contrazione di nuove abitudini da fissare, prima attraverso il canale orale e poi mediante quello scritto, si collega a due principi fondamentali; quello dell'analogia e della cultura. Per quanto riguarda il primo, i sostenitori dell'approccio audio-orale affermano che essa costituisce una strategia di apprendimento molto più efficace dell'analisi. Nei metodi che si richiamano alla psicologia comportamentista, la presentazione esplicita delle regole della lingua e l'adozione di procedimenti del tipo analitico-deduttivo, vengono bandite poiché si ritiene che qualsiasi attività intellettuale ostacoli l'effettivo apprendimento linguistico. Gli ultimi due punti, infine, riguardano l'apprendimento del significato delle parole, da interiorizzare in una matrice di allusioni che fanno parte della cultura della comunità che parla la lingua straniera, imitando al meglio il modo in cui i parlanti nativi della lingua conversano in modo naturale e spontaneo. Di qui deriva l'introduzione dell'informante nativo che si viene ad affiancare all'insegnante, fornendo agli allievi un modello nativo autentico.

Una lezione tipo in un metodo audio-orale, si articola nelle seguenti fasi:

- 1) **DIALOGO**. In questa fase viene presentato un dialogo contenente le strutture e il vocabolario che gli studenti devono memorizzare. Le tecniche usate sono di tipo imitativo e ripetitivo. La ripetizione delle battute avviene coralmemente, poi a gruppi più ristretti, sino alla recitazione del dialogo da parte dei singoli studenti.
- 2) **DRILLS** o **PATTERN PRACTICE**. In questa seconda fase, le strutture presentate nel dialogo vengono fissate mediante esercitazioni che oltre la ripetizione prevedono la sostituzione e la trasformazione di un elemento sempre sulla scorta di un modello da imita-

re. Lo scopo dei *drills*, ossia di tutta la batteria di esercizi a schema fisso è di stimolare gli studenti a reagire ai modelli linguistici presentati, come accade con i riflessi condizionati. L'ipotesi è, appunto, che apprendere equivale ad iperapprendere, ossia imitare e ripetere i modelli dati sino alla saturazione (Lado, *Learning is Overlearning*). Da notare che nella metodologia audio-orale si ritiene che focalizzare l'attenzione sulla forma, e in particolare sugli aspetti lessicali, sia il modo migliore per ottenere l'apprendimento delle strutture attraverso cui il lessico si manifesta.

La metodologia di ispirazione comportamentista e strutturalista non contempla alcuna attività di riflessione consapevole da parte dello studente. Nelle applicazioni più ortodosse non è infatti prevista alcuna attività di riflessione, soprattutto per i principianti che sono sollecitati a consolidare le abitudini senso-motorie mediante procedure di tipo prettamente manipolativo-ripetitivo. Scopo di tali procedure è appunto quello di impegnare l'attenzione di chi apprende, assorbendo completamente la sua attenzione in attività che permettono l'acquisizione delle strutture in modo pressoché automatico. Alla fase di esercitazione, che occupa la gran parte del tempo di lezione in classe ma soprattutto in laboratorio, può seguire la descrizione di quanto è stato praticato. All'insegnante non è consentito dare alcuna spiegazione di tipo prescrittivo che renda conto esplicitamente della struttura esercitata, poiché si assume che l'apprendimento avvenga per analogia, vale a dire secondo il principio di uniformazione ad un modello e mediante il processo di induzione.

La metodologia audio-orale si fonda sull'ipotesi che il linguaggio è comportamento, e pertanto il suo apprendimento richiede da parte dell'individuo la formazione di abitudini sensomotorie che si contraggono mediante condizionamento. In questa prospettiva, l'apprendimento di una lingua consiste nella formazione di un nuovo comportamento verbale, ovvero di un insieme concatenato di abitudini che si fissano mediante la ripetizione. Il primo assioma consiste nel considerare il rinforzo come necessario per il consolidamento delle abitudini sensomotorie. Il secondo invece stabilisce che, per un efficace concatenamento delle abitudini linguistiche in una lingua straniera, sia necessario indurre gli studenti a produrre la risposta corretta, impedendo loro per quanto possibile di operare scelte e quindi commettere errori. Di qui nasce la convinzione che l'errore, in quanto formazione di una abitudine deviante, vada assolutamente impedito e prevenuto. Il terzo assioma afferma che l'apprendimento di una lingua straniera implica l'adozione di un nuovo comportamento verbale. Compito dell'insegnante è appunto quello di indurre la formazione di nuove abitudini linguistiche da parte dello studente. Il quarto assioma consiste nel fatto che le abilità linguistiche sono apprese più efficacemente se gli elementi della lingua straniera sono presentati prima nella forma orale e poi in quella scritta.

La serie di esercizi strutturali che segue offre una esemplificazione di questa forma di pratica che in questo caso specifico riguarda la formazione del *present perfect* in inglese:

Stimolo	Risposta
I've already bought it	I've already bought it
I've already written it	I've already written it
I've already read it	I've already read bought it
I've already seen it	I've already seen it

I've already bought it yet	I've just bought it
Have you written it yet?	I've just written it
Have you read it yet?	I've already read bought it
Have you seen it yet?	I've just seen it

Buy	I have just bought it
Write	I have just written it
Read	I have just read it
See	I have just seen it

Do you want to buy it?	I have already bought it
Do you want to write it?	I have already written it
Do you want to read it?	I have already read it
Do you want to see it?	I have already seen it

3) SPIEGAZIONE. In questa terza fase viene descritto quanto è stato esercitato nei *drills*, in una sorta di presentazione / dimostrazione implicita del meccanismo soggiacente. Alla spiegazione della regola, nel metodo audio-orale, si sostituisce la presentazione del modello strutturale che serve a stimolare l'osservazione del fenomeno e l'induzione della generalizzazione in modo implicito.

4) APPLICAZIONE delle strutture e del lessico presentati nella lezione ad altri contesti comunicativi. In quest'ultima fase dovrebbe essere stimolato l'uso creativo del materiale linguistico appreso mediante l'ampliamento della situazione comunicativa. Lo studente dovrebbe, a questo punto, dimostrare di sapere esprimere più liberamente quanto della lingua ha già acquisito. Le quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) vengono presentate in una sequenza molto rigida in piena osservanza dei canoni derivanti dalla linguistica degli anni Quaranta, in base ai quali la lingua parlata doveva precedere sempre la lingua scritta. Le strutture da insegnare sono sempre quelle più frequenti e più difficili in base alle predizioni fornite dall'analisi contrastiva tra L1 e L2.

Introdotta negli Stati Uniti negli anni Quaranta per l'insegnamento linguistico ai militari destinati a particolari operazioni belliche, l'approccio audio-orale non ha dato i risultati attesi una volta applicato all'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole. Le critiche mosse a tale approccio sono molteplici, ma possono sintetizzarsi in una visione angusta dell'apprendimento linguistico in cui è concesso poco spazio allo sviluppo libero delle capacità espressive dei singoli studenti.

Dal metodo strutturo-globale al metodo situazionale

Verso la fine degli anni Sessanta, il pendolo della glottodidattica, che dalla prospettiva razionalista del metodo grammaticale-traduttivo aveva oscillato in senso diametralmente opposto, ritorna nuovamente su posizioni mentaliste.

Alle grandi aspettative riposte nel metodo audio-orale e all'eccessivo ottimismo che ha caratterizzato l'introduzione del laboratorio linguistico, uno strumento tecnologico

fortemente legato a questo approccio, fanno seguito risultati spesso frustranti e deludenti che, nuovamente, determinano un ripensamento generale dei principi di fondo della glottodidattica. L'influenza della linguistica generativa da un lato e della psicologia cognitiva dall'altro, determinano una forte reazione alla concezione meccanicistica dell'apprendimento che si manifesta per i metodi audio-orali.

Si critica in particolare l'eccessiva enfasi posta nelle forme di pratica di tipo ripetitivo e automatizzante, che assicurano il controllo degli aspetti manipolativi, ma non permettono tuttavia di sviluppare quelli espressivi. La reazione all'approccio audio-orale ha luogo tanto negli Stati Uniti quanto in Europa. Sotto l'influenza della linguistica generativo-trasformativa, mentre in America del Nord si afferma un approccio fondato sul risveglio della consapevolezza da parte di chi apprende, in Europa invece si fa strada il metodo audiovisivo strutturo-globale.

L'insegnamento delle lingue verso la fine degli anni Sessanta del secolo scorso sono stati caratterizzati da una rivoluzione metodologica. Certamente, il clima generale di reazione all'esistente in campo educativo ha influenzato l'atteggiamento di critica verso i metodi in uso, tanto quello grammaticale traduttivo quanto il più moderno metodo audio-orale.

Necessity and Sufficiency in Language Learning, il saggio degli studiosi nord-americani di Newmark e Reibel (1967), diventa il manifesto del rinnovamento che in Italia stimola la creazione di un movimento di insegnanti di lingue straniere. Nasce il LEND (Lingua e Nuova Didattica), che con la guida di glottodidatti quale W. D'Addio, A. Ciliberti, M. Crisari, S. Di Giuliomaria ed altri. insegnanti molto attivi nel processo di rinnovamento della scuola italiana, cerca di delineare un metodo alternativo tanto a quello 'grammaticale', spesso ridotto ad esercitazioni di traduzione parola per parola e ad appunti sulle regole della lingua oggetto di studio, quanto al metodo audio-orale, a cui è legata, peraltro, l'introduzione nelle scuole e università del laboratorio linguistico.

La componente audiovisiva, che comunemente indica le tecniche e i supporti di tipo sonoro e video, costituisce l'elemento caratterizzante dei metodi risultanti dalle ricerche del *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*, condotte presso l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Applicato anche al recupero delle facoltà linguistiche di individui colpiti da deficit auditivi mediante la macchina SWAG del prof. Guberina di Zagabria, il metodo strutturo-globale viene adottato e diffuso in Francia dal gruppo del CREDIF, fondato da G. Gougenheim e P. Rivenc.

Partendo dall'ipotesi che l'apprendimento linguistico sia un fenomeno di sintesi per facilitare la percezione, la discriminazione uditiva e la fonazione, in questi metodi si ritiene necessario utilizzare in modo sincronico suono e immagine. Il termine strutturale, che in questa sua accezione non si richiama alle caratteristiche formali della lingua, ha una connotazione prettamente psicolinguistica, in quanto si riferisce alle modalità e ai tempi di percezione dei messaggi. La presentazione avviene solitamente attraverso un dialogo che rappresenta una situazione reale e significativa della lingua orale comunemente usata per i diversi scopi comunicativi.

L'uso combinato dell'immagine e del segnale acustico aiuta la decodificazione o comprensione del messaggio senza il tramite della lingua materna e simula le condizioni in cui ha luogo il processo di acquisizione della L1.


Proprio per la necessità di vincere abitudini linguistiche già consolidate, nei metodi audiovisivi si utilizzano simultaneamente immagine (serie di filmine fisse o figurine su lavagna di feltro) e segnale acustico (registrazione su banda magnetica delle battute riferite all'immagine) che, come afferma Girard, comporta il duplice vantaggio di avere:

- un supporto visivo suggestivo la cui funzione è di permettere la comprensione del messaggio e di servire da appoggio alla memoria;
- l'impiego combinato di questo supporto visivo con la registrazione di una lingua orale autentica che simula le condizioni di apprendimento della lingua materna. Il processo di apprendimento verrebbe così facilitato mettendo fuori circuito la lingua materna.

Il forte accento sulla coscienza semantica porta ad un capovolgimento delle concezioni meccanicistiche, che puntavano sulle manifestazioni formali della lingua, e non, come in questo caso, sul significato.

Per quanto concerne i principi di organizzazione del materiale linguistico, nei metodi audiovisivi l'ipotesi soggiacente è che l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria avvenga in modo naturale similmente all'acquisizione della lingua materna.

A titolo esemplificativo riportiamo ora la trascrizione della prima lezione del corso di inglese audiovisivo strutturo-globale di Capelle Garnier Girard, *Junior Passport to English*, Le Monnier, nell'adattamento per la scuola italiana di Maria Grazia Calasso, pagg 10-13. Gli studenti ascoltano il dialogo che segue dalla voce dell'insegnante o con una registrazione. Il dialogo viene coperto da una mascherina .



HARRY'S VISIT

Richard : My name's Richard.

Richard : This is Harry.


Richard : Here's my brother Andrew.

Richard : Hello, Harry.

Harry : Hello, Richard.

Richard : Come in.

Richard : This is my room.



HARRY'S VISIT

Richard : Sit down.

Harry : Thank you.


Harry : Is Andrew here?

Richard : Yes, he is.

Richard : Andrew?

Richard : Come in.

Richard : Harry's here.



Make 3 questions and answers:

Is Richard here? Yes.
 Is Andrew here? Yes.
 Is Harry here? Yes.

Find the questions:

- 1) Yes, he is.
- 2) Yes, Andrew's here.

III Make 12 sentences:

Here's	my	brother Andrew room name
This is	Richard Andrew Harry	



UNIT 1 Part 1

Hello boys and girls.
Meet my family.



Here's my father Mr. Hay.



Here's my mother
Mrs. Hay.



Here's my sister Margaret.



Here's my brother
Andrew.



This is our house.



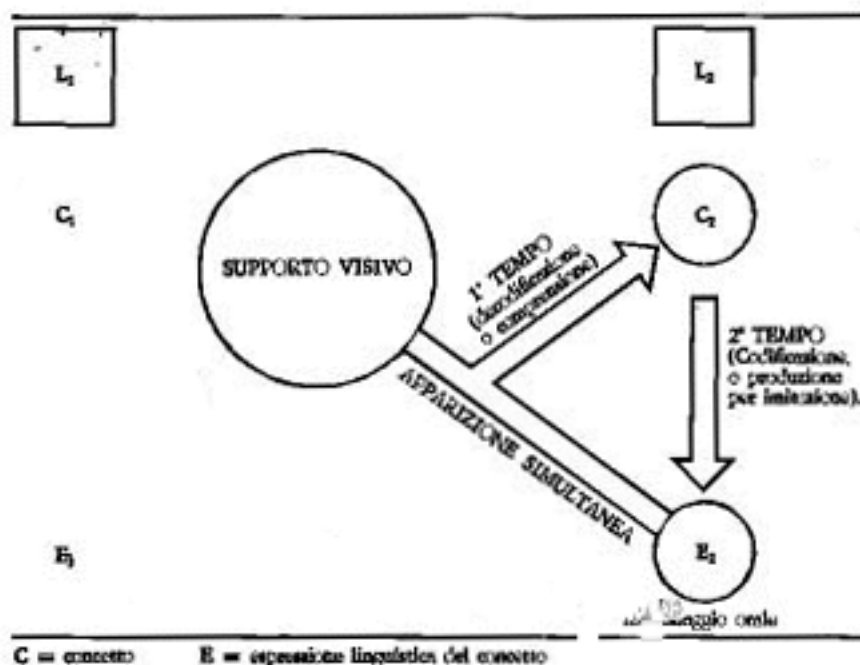
Gli studenti, infine, esprimono degli enunciati sulla scorta di alcuni elementi che vengono forniti:

Here's
 This is
 brother Andrew room name
 Richard' Andrew Harry

Nella loro angolazione primariamente psicologica, i metodi strutturo-globali propongono operazioni pedagogiche che si rivelano assai simili a quelle suggerite dalle recenti correnti glottodidattiche, sviluppatasi in maniera del tutto indipendente. Tali convergenze scaturiscono soprattutto dalla considerazione che il linguaggio è un processo cognitivo in cui il significato svolge un ruolo di importanza fondamentale.

Nel metodo situazionale, che ha avuto in Italia particolare fortuna soprattutto negli anni Settanta, conoscere una lingua significa comprendere e produrre messaggi che non sono soltanto grammaticalmente corretti ma anche appropriati al contesto. Ogni unità didattica di un corso di impostazione situazionale, soprattutto per quanto riguarda i primi livelli, si articola in fasi che tengono conto in modo equilibrato e armonico tanto della prospettiva dell'insegnamento quanto di quella dell'apprendimento. Nelle prime due fasi l'insegnante, avvalendosi di tutti gli strumenti di cui può disporre (registrazioni, filmati e audiovisivi), presenta il dialogo e avvia il suo sfruttamento attraverso domande rivolte agli studenti, che in queste due fasi sono impegnati nella comprensione globale del messaggio e nella ripro-

nendole a quelle degli approcci tradizionali. Nunan individua i criteri di differenziazione che si riferiscono ai contenuti di insegnamento - alla loro selezione e gradazione, ad esempio - al concetto di lingua sottostante, alle abilità o saperi che si vogliono primariamente sviluppare nei discenti, ai ruoli, rispettivamente, di insegnante e discente durante il processo di apprendimento/insegnamento, all'atteggiamento verso gli errori, ed infine al rapporto tra insegnamento, da un lato, ed apprendimento cosiddetto 'naturale', dall'altro. Vediamo lo schema:



In generale la metodologia dell'insegnamento ha applicato teorie e descrizioni, che costituiscono un tentativo di applicazione di un determinato modello o teoria all'insegnamento.

Se prendiamo, ad esempio, una grammatica di stampo tradizionale della lingua inglese per uso scolastico, riscontriamo facilmente che l'intento principale è quello di presentare le regole della grammatica traducendole da una lingua all'altra. Le considerazioni relative alla forma piuttosto che alla funzione sono in genere evidenziate.

I corsi di derivazione strutturalista rivelano chiaramente la convinzione che l'insegnamento sia l'applicazione della teoria. In genere, questi materiali si caratterizzano per l'enfasi posta sulla lingua orale, per l'omissione di qualsiasi forma di riflessione esplicita sulla grammatica e per la convinzione che le pratiche Mim Mem (mimesi e memoria) siano sufficienti a garantire l'interiorizzazione delle strutture linguistiche. I materiali linguistici, quindi, sono stati organizzati secondo criteri derivanti dalla linguistica e non dagli studi sull'acquisizione delle lingue seconde.

Gli approcci comunicativi

Alla fine degli anni Settanta, in contrapposizione a la nozione di competenza linguistica, in opposizione alla nozione di competenza linguistica di Chomsky, si impone il concetto di competenza comunicativa Hymes (1972). Nessuno dei due studiosi aveva pensato all'in-

segnamento o all'apprendimento linguistico; l'elaborazione dei due concetti costituiva piuttosto testimonianza di tentativi successivi di definire la capacità linguistica umana in senso lato. I glottodidatti hanno accettato dapprima la nozione di competenza linguistica indicandola come obiettivo generale di insegnamento e basando su di essa la specificazione degli elementi linguistici minimi di cui un apprendente doveva impossessarsi. La hanno quindi sostituita poi con la nozione di competenza comunicativa rendendosi conto del fatto che, per parlare una lingua, non è sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture. Per essere competenti nella L2 si deve sapere molto di più: si deve sapere come ci si comporta linguisticamente nelle varie occasioni interattive. Gli 'elementi linguistici elementari' sono stati quindi sostituiti da atti comunicativi e dalla definizione del livello-soglia che costituisce il minimo di capacità comunicative necessarie per capire e farsi capire, che si assume come punto di partenza per la definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento.

Nell'insegnamento comunicativo si distinguono due versioni: una versione forte e una versione debole. La prima propone l'esclusione della pratica formale controllata a favore di attività identiche a quelle in cui l'apprendente sarà impegnato al di fuori della classe. La seconda, invece, pur sottolineando l'importanza di fornire agli apprendenti opportunità d'uso linguistico per scopi comunicativi, sostiene la necessità di integrare tali attività in un più ampio programma che non esclude l'insegnamento grammaticale esplicito e l'esercitazione strutturale. Sarà quest'ultima versione ad ottenere il maggior consenso ed il maggior seguito. A titolo esemplificativo, riportiamo nelle immagini seguenti una parte di unità secondo l'approccio comunicativo.

Il comune denominatore delle diverse tendenze che possiamo definire comunicative, consiste nella assoluta convinzione dell'insufficienza della conoscenza di strutture e lessico per raggiungere la padronanza dell'uso della lingua. Esse poggiano sulla convinzione che, per sviluppare la capacità d'uso di una lingua seconda o straniera, la conoscenza di strutture e lessico non sia il presupposto ma il risultato naturale del processo di comprensione e produzione di atti di parola, in cui l'obiettivo sia principalmente quello di esprimere una funzione sociale come ad esempio 'presentarsi', 'scusarsi', 'salutarsi', o logica come ad esempio fare 'previsioni', 'ipotesi'.

Nel quadro di riferimento degli approcci comunicativi, lo sviluppo delle regole grammaticali propriamente dette sono in un certo senso subordinate allo sviluppo di regole pragmatiche. L'apprendente deve infatti acquisire nella seconda lingua la capacità di esprimersi non soltanto in relazione alle proprie intenzioni ed emozioni, ma anche in rapporto al proprio destinatario, ricorrendo ad uno stile e a un registro adeguato alla circostanza e al rapporto con l'interlocutore.

Inoltre, in considerazione del fatto che la comunicazione è un processo, chi apprende non può limitarsi a imparare forme, nozioni e funzioni della lingua oggetto di studio, ma deve necessariamente acquisire la capacità di negoziare il significato. È proprio mediante l'interazione tra chi parla e chi ascolta o tra chi scrive e chi legge che si chiarisce il senso del messaggio. L'ascoltatore offre al parlante un *feedback* attraverso cui segnala se capisce ciò che l'interlocutore dice. In tal modo chi parla ha la possibilità di operare una revisione di quanto ha detto e tentare di comunicare il suo messaggio nuovamente se ciò si rende necessario.

Le principali caratteristiche degli approcci comunicativi, che si contrappongono a quelle delle impostazioni grammaticale-tradizionale e audio-orale sono:



7 Pairwork:
Student A turn to page 212.
Student B turn to page 216.
Ask your partner questions
and complete the missing code
numbers and cities.

A: What's the code
number for (city)?

B: It's _____

A: What's (number)?

B: It's the code number
for _____

8 Listen to a woman
making a
reservation for her car on the
ferry from Scotland to Ireland.
Copy and fill
in the form.

SCOTTISH FERRIES

First Name (s) _____

Surname _____

Address _____

Tel. number _____

Car registration no. _____

10 Listen
and
look at the pictures.

IN A PUB

Which words go
in the spaces?

- Sheila, this is Kevin.
- Hello, Kevin.
- Hello, Sheila. How
are you?



IN AN OFFICE

Which words go
in the spaces?

- Miss Thomas, this
is John Wilson.
- How do you do?
- Good morning
How are you?



1B

THEY'RE FROM GLASGOW

1 Listen to the tape. Fill in the spaces using we is they their are

NEXT DAY, IN POLICE HEADQUARTERS



2 Read and discuss. Who are Cruise and Denny? Why is Kelly so excited? What do you think has happened to Mrs Blake?

Now turn to your Study Book, page 11.

3 What nationality are they? What's their hometown?

Chinese Australian Brazilian Mexican Canadian

Melbourne Sao Paulo Shanghai Acapulco Toronto



Nancy and Rita



Lee and Suzy



Jorge and Maria

Paul and Miriam

Carlo and Fidel

4 Check with a partner.

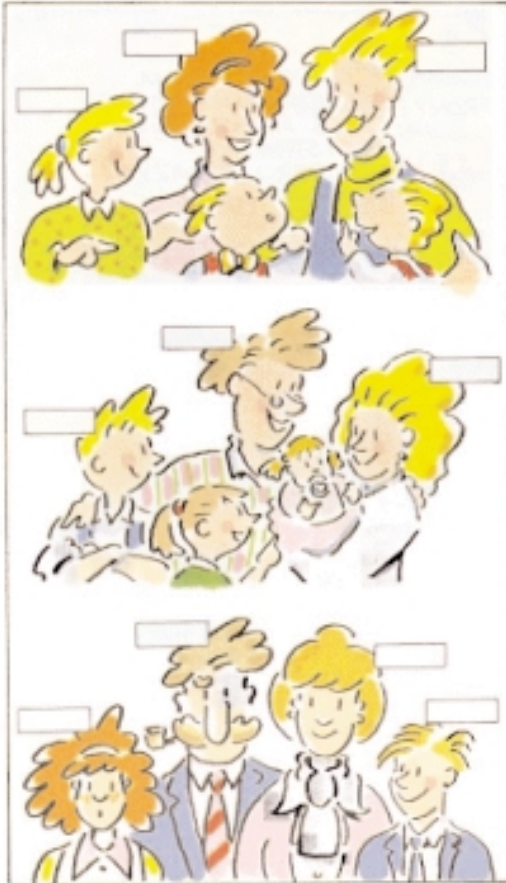
- A: What nationality are Lee and Suzy?
 B: They're _____
 A: Are they from (town)?
 B: Yes, they are./No, they aren't. They're from _____

5 Listen to these people at the American Consulate in London. Fill in the details in the table.

	Mr Connor	Mrs Connor	Mr Mackay	Mrs Mackay
First name				
Nationality				
Hometown				
Occupation				

6 Listen to the conversations on the tape and note the telephone

1 Read the information and write the names of the people in the pictures.



Lucy has got a son and two daughters. Her son's name is William. He's thirteen.
Robert hasn't got a brother but he has got a sister. Her name is Deborah. She's twelve.
David's wife is Veronica. They have a son and a daughter. David is forty-four and Veronica is thirty-nine.

My name is Susan. I have got two brothers. My father's name is Mark.

I have got two sons and a daughter. My wife's name is Margaret.

My husband's name is Frank and my son's name is William.

2 Ask and answer.

A: Who is Lucy's son?
B: William.
A: How old is he?
B: He's thirteen.
A: Who is Susan?
B: She's Mark's daughter.
A: How old is she?
B: I think she's (about) ..
A: Yes, I think so too.
No, I don't think so. I

3 Look at Exercise 1 again. Ask and answer like this:

A: Has William got two sisters?
B: Yes, he has.
A: Have Lucy and Frank got two sons?
B: No, they haven't. They've got a son and two daughters.
A: Has Deborah got a sister?
B: No, she hasn't. She's got a brother.

4 Read this description.

My name's William. I'm a teenager and I live in England. I haven't got a sister but I've got a younger brother called Henry. My father's name is Charles and my mother is called Diana. Unfortunately their marriage wasn't very happy and they don't live together now. My grandparents, Philip and Elizabeth, are in their seventies. They live in a big house in the centre of London. On my father's side I've got two uncles, Andrew and Edward, and an aunt called Anne. Henry and I have got four cousins.

Who is «William»?

5 Now write about your family.

- la centralità di chi apprende che è coinvolto nel compiere attività e risolvere problemi a confronto della dominanza dei criteri linguistici tipica delle altre impostazioni;
- la organizzazione del materiale linguistico in funzione di contenuti, significati, interessi;
- la copertura delle strutture linguistiche solo ciò di cui l'apprendente ha bisogno e considera importante in ogni fase particolare, in forma concentrica o ciclica e non in un quadro generale della struttura linguistica con una progressione lineare.

La lingua viene concepita come un organismo dinamico determinata da particolari contesti e, quindi, costituita di varietà linguistiche. Il successo sarà raggiunto se gli apprendenti riusciranno non tanto a produrre frasi grammaticalmente corrette, ma se sapranno capire e farsi capire in diverse situazioni di interazione. Quindi le abilità orali sono considerate fortemente interrelate con lettura e scrittura.

Negli approcci comunicativi, criteri di differenziazione utilizzati si riferiscono ai contenuti di insegnamento - alla loro selezione e gradazione, ad esempio - al concetto di lingua sottostante, alle abilità o saper e che si vogliono primariamente sviluppare nei discenti, ai ruoli, rispettivamente, di insegnante e discente durante il processo di apprendimento/insegnamento, all'atteggiamento verso gli errori, ed, infine, al rapporto tra insegnamento, da un lato, ed apprendimento cosiddetto 'naturale' dall'altro.

Il comune denominatore delle diverse tendenze che possiamo definire comunicative, consiste nella assoluta convinzione dell'insufficienza della conoscenza di strutture e lessico per raggiungere la padronanza dell'uso della lingua.

Comunichiamo per persuadere, promettere o argomentare o per realizzare altre funzioni in un determinato contesto sociale. Il parlante sceglie un determinato modo di esprimere la propria argomentazione, non soltanto in relazione alle proprie intenzioni e alle emozioni, ma anche in rapporto al proprio destinatario e al suo rapporto con questa persona.

Per esempio, si userà uno stile più colloquiale e un registro più informale se dobbiamo rivolgere una richiesta ad un amico invece che a un estraneo.

Nell'insegnamento comunicativo lo scopo è quello di attivare nell'apprendente che è il soggetto del processo di apprendimento, la comprensione e la produzione di messaggi che non devono essere semplicemente corretti sotto il profilo grammaticale, ma anche appropriati al contesto, secondo una concezione che considera il linguaggio primariamente come strumento di comunicazione. Avvalendosi di tutti gli strumenti di cui può disporre, quali videoregistrazioni, film, audiovisivi, l'insegnante cerca di creare le condizioni perché gli apprendenti comprendano e quindi ricreino uno scambio di battute o un testo simile a quello offerto dall'*input*.

Alla fine di ogni unità, l'insegnante che ha scelto il metodo comunicativo si preoccupa di verificare se gli apprendenti hanno interiorizzato l'*input* linguistico e se sono in grado di riconoscerlo in contesti e situazioni diverse da quelle in cui sono state presentate, se sono in grado di utilizzarlo in modo autonomo, anche se guidato.

Prendendo in esame i primi materiali per l'insegnamento dell'inglese, si nota che solo alcuni aspetti degli studi volti ad indagare la dimensione sociale del linguaggio, sono stati recepiti e quindi trasferiti effettivamente nella pratica didattica. A questo riguardo, è molto giusta la critica mossa da D'Addio (1987) alla produzione di materiali comunicativi per l'insegnamento dell'inglese di prima generazione, nei quali si avverte una forte ten-

denza a enfatizzare unicamente l'aspetto pragmatico, mentre si trascura del tutto l'attività di osservazione e riflessione analitica e puntuale o, usando una terminologia più attuale di presa di coscienza grammaticale. Nel tradurre in unità didattiche le funzioni comunicative, gli autori dei materiali didattici hanno travisato il vero senso di 'atto di parola' ignorando totalmente o quasi gli aspetti prettamente linguistici, inerenti alla morfologia e alla sintassi e inducendo, quindi, gli studenti ad un apprendimento comportamentale imitativo che, in ultima analisi, non si discosta così radicalmente da quello indotto dal tanto criticato approccio audio-orale di ispirazione comportamentista.

L'introduzione degli approcci comunicativi, implica un radicale ripensamento in relazione ai contenuti, ai metodi e agli scopi dell'insegnamento. La teoria della competenza comunicativa e gli approcci che ad essa si rifanno avevano già scoperto l'apprendente in quanto persona. Con il nuovo orientamento centrato sul discente si riconosce la necessità di un'individualizzazione degli scopi di apprendimento e, conseguentemente, di un'individualizzazione dell'insegnamento. L'influenza degli studi compiuti nell'ambito delle scienze del linguaggio e di altre discipline ispiratrici legate ad altri ambiti del sapere, si è manifestata nella elaborazione dei materiali e delle procedure pedagogiche sempre più finalizzate a sviluppare negli apprendenti in prima istanza capacità procedurali e, successivamente, capacità di tipo dichiarativo. Gli approcci comunicativi, soprattutto quelli che hanno saputo tradurre pedagogicamente le forti implicazioni delle teorie degli atti linguistici e dell'enunciazione da un lato, e della psicologia dall'altro, si fondano sulla descrizione nozionale-funzionale della lingua in cui si intende sviluppare una reale competenza d'uso.

Nell'insegnamento di tipo comunicativo le procedure mirano a mettere l'apprendente di fronte ad attività e problemi da risolvere, da cui far scaturire l'attività di riflessione o consapevolezza sulla grammatica. In ultima analisi, mentre nella metodologia l'attività grammaticale consapevole è prioritaria ad ogni altra applicazione, negli approcci comunicativi la presa di coscienza si sviluppa in itinere o a conclusione di una specifica fase. Inoltre, si è diffusa la convinzione che pur non agendo in modo immediato sulle capacità d'uso della lingua, l'attività consapevole sollecita efficacemente fattori psicologici quali l'atteggiamento e la motivazione, elementi determinanti nel successo dell'apprendimento linguistico in senso lato.

I termini acquisizione/apprendimento, conoscenza implicita e esplicita, coscienza e consapevolezza ripropongono in forma diversa la distinzione tra prospettiva di interiorizzazione spontanea e guidata della grammatica.

La variegata tipologia di procedure e attività pedagogiche attualmente adottate nei corsi, testi e materiali didattici destinati allo studio delle lingue in qualsiasi forma, rivelano che non esiste ovviamente un unico criterio per introdurre l'informazione grammaticale.

Molte procedure pedagogiche riflettono una visione razionalista, in base a cui la grammatica deve essere presentata deduttivamente. Altre invece sono la manifestazione evidente di posizione empiriste, secondo cui la grammatica deve essere presentata induttivamente. La centralità del discente che costituisce uno degli elementi cardine della didattica linguistica attuale, ha determinato un radicale cambiamento nelle procedure e negli strumenti pedagogici, il cui obiettivo è quello di facilitare l'interiorizzazione della grammatica mediante attività comunicative significative.

Verso la competenza di azione

L'insegnamento linguistico in Europa ha risentito assai scarsamente dell'influsso delle scienze pedagogiche e non ha seguito che di striscio il percorso e gli sviluppi dell'insegnamento di altre discipline.

Il motivo di ciò è da rintracciare nella convinzione - tuttora da molti mantenuta - che la pedagogia linguistica ha a che fare primariamente, se non del tutto, con questioni di natura linguistica piuttosto che di natura educativa. Per questo essa ha focalizzato la sua attenzione sulla specificazione dei contenuti dell'insegnamento piuttosto che su aspetti più propriamente metodologici. In anni più recenti, invece, la didattica linguistica si è maggiormente basata su principi psicologici, pedagogici e sui risultati della ricerca relativa all'apprendimento di una L2. Gli anni Ottanta, con l'affermarsi dei sillabi nozional-funzionali, hanno registrato un salutare allargamento della concezione formale di lingua prevalente negli anni Settanta e che era alla base delle specificazioni dei contenuti di insegnamento, ma la localizzazione è rimasta, pur sempre, sull'oggetto dell'insegnamento. Questo stato di cose sta oggi mutando e si moltiplicano le voci che auspicano un'integrazione fra aspetti linguistici, psicolinguistici e pedagogici nell'insegnamento delle lingue. L'affermarsi di un orientamento che pone il discente - piuttosto che il sillabo, gli obiettivi dell'istituzione scolastica o l'insegnante - al centro del processo di apprendimento/insegnamento, ha reso inaccettabile una localizzazione sui contenuti ed inattuabile la prassi di una loro specificazione rigidamente predeterminata. Tali nuovi orientamenti centrati sull'apprendente e sull'imparare ad apprendere hanno conseguenze che investono ogni aspetto della pratica didattica: dalla pianificazione dei corsi alla loro messa in opera, alla loro valutazione. La nozione della centralità del discente presuppone, infatti, curricula differenziati per apprendenti diversi e presuppone che si possa ritornare su ogni decisione, che non vi sia cioè nulla di rigidamente prefissato. Le tappe curriculari della pianificazione, dell'attivazione e della valutazione non possono dunque seguire una progressione rigida come nei modelli tradizionali. Un *curriculum* centrato sul discente diventa: « [...] uno sforzo collaborativo tra insegnante ed allievi, poiché questi ultimi sono strettamente coinvolti nel processo decisionale relativamente al contenuto del *curriculum* ed al come verrà insegnato» (Nunan 1988, p. 29).

Il modello di cui si sente fortemente il bisogno nell'insegnamento è un modello pedagogico, che in un certo senso capovolge i termini del rapporto tra processo di apprendimento/insegnamento e teoria/descrizione.

Alla visione della applicazione della didattica rispetto agli altri livelli, si contrappone la convinzione che, in considerazione del ruolo centrale del processo di apprendimento/insegnamento, è più adeguato definire 'implicazione' il rapporto che lega la pedagogia alla descrizione e alla teoria linguistica.

In questa prospettiva, ogni apprendente di fronte ad una L2, segue un proprio *iter* o programma interno che certamente risulta comune in genere per quanto riguarda l'ordine di acquisizione, ma fortemente idiosincratico in quanto i tempi e il ritmo dello sviluppo.

La prerogativa essenziale di un impostazione che non deriva da una teoria, ma è un modello pedagogico che ha come interlocutori il glottodidatta, l'insegnante e l'apprendente della L2, è proprio quella di assumere il punto di vista del parlante non nativo, adeguandosi progressivamente alle varie fasi della sua interlingua o grammatica interna.

In questa prospettiva, la presentazione della grammatica non è una applicazione di una teoria linguistica o di una descrizione della lingua idealmente pensata per il parlante nativo, ma piuttosto un modello che si pone come traguardo ottimale quello di sviluppare le capacità d'uso della lingua da parte dell'apprendente nel suo progressivo avvicinamento alla L2, facilitando, per quanto possibile, l'interiorizzazione della grammatica della L2. A differenza dei modelli precedenti, la grammatica pedagogica non deve rispettare alcun criterio di coerenza interna ed è per sua natura eclettica. Si tratta di una grammatica che, per le sue finalità pedagogiche, non deve attenersi rigidamente ad una teoria o a una descrizione piuttosto che a un'altra, ma può mutuare le sue regole dai modelli teorici e descrittivi.

La flessibilità con cui le scelte sono adottate non è casuale, ma risponde agli obiettivi fissati per rendere più agevole il processo di apprendimento-insegnamento linguistico e pertanto assume forme diverse a seconda che si rivolga all'insegnante o all'apprendente.

Se rivolta all'insegnante, si forniranno suggerimenti e principi utili alla presentazione dell'informazione grammaticale; se rivolta agli apprendenti, saranno invece presentate definizioni informali, diagrammi, schemi ed anche vere e proprie regole espresse con un metalinguaggio appropriato al livello di interlingua degli apprendenti.

I bisogni degli apprendenti

Gli autori dei livelli soglia approntano così inventari aperti costituiti da atti comunicativi, dalle loro realizzazioni linguistiche e da nozioni grammaticali, lasciando a chi scrive materiali, insegnanti ed apprendenti la libertà di scegliere in base alle particolari esigenze e necessità comunicative.

Nasce così l'insegnamento 'comunicativo', costituito da un insieme di approcci accomunati da un'insoddisfazione per lo strutturalismo e per gli approcci situazionali degli anni Sessanta, oltre che dalla convinzione della necessità di rendere gli apprendenti capaci di usare la L2 in modo non soltanto corretto ma anche appropriato ed in situazioni comunicative autentiche. Ad essere privilegiata non è più la conoscenza delle strutture linguistiche bensì la capacità di negoziare e la capacità di esprimere significati.

Ma come viene presentata la grammatica nella didattica di stampo comunicativo?

Nell'ambito della didattica delle lingue degli ultimi venticinque anni, la discussione sulla grammatica si è fatta più articolata, nel senso che si è maggiormente approfondita la distinzione tra grammatica implicita ed esplicita. La prima viene utilizzata per indicare l'insieme di regole 'tacite', celate, o come dice la parola stessa, 'piegate' all'interno del sistema. La seconda invece indica l'insieme delle spiegazioni vere e proprie fornite dall'insegnante e seguite da applicazioni coscienti da parte degli studenti.

La distinzione deduttivo/induttivo, uno dei punti di maggior divergenza tra i metodi di impostazione razionalista da un lato e empirista dall'altro, diventa sempre più tenue sino a essere in larga misura superata. Per esempio, anche tra quanti sostengono che la esplicitazione grammaticale da parte dell'insegnante e la presa di coscienza da parte dello studente siano condizioni indispensabili per lo sviluppo della capacità d'uso di una lingua straniera, si contempla la possibilità di scegliere tra procedure didattiche di tipo deduttivo e altre di tipo induttivo guidato. Oltre a coloro che affermano con convinzione la

necessità dell'esplicitazione e della presa di coscienza, vi sono infatti alcuni sostenitori di posizioni più flessibili, convinti che nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua la spiegazione può seguire l'osservazione o viceversa. Un tentativo di mediazione tra i due procedimenti è rappresentato dalla concettualizzazione, attività di riflessione esplicitata da parte dell'apprendente in base alla propria percezione metalinguistica della lingua oggetto di studio. A differenza di quanto avveniva nelle procedure induttive tipiche dell'approccio audio-orale, nelle attività di concettualizzazione non è l'insegnante a scegliere l'*input*, ossia il materiale linguistico su cui lavorare, bensì gli studenti. Sono loro infatti che producono enunciati su aspetti grammaticali nevralgici, mentre l'insegnante funge da catalizzatore, guidandoli con procedure euristiche - dal greco *heuriskein* -, termine mutuato dalla ricerca filosofica e scientifica per designare il metodo atto a scoprire nuovi risultati sperimentali per la formulazione di ipotesi che, una volta sottoposte a verifica, vengono quindi da loro stessi scartate o accettate.

La contrapposizione di opinioni sul ruolo da assegnare allo studio delle regole formali, riaccesasi negli anni recenti in seno alle correnti glottodidattiche di tipo comunicativo, non si manifesta esclusivamente nel conflitto insanabile tra gli approcci di impostazione deduttivista e quelli di stampo induttivista, chiaramente antitetici; si ripresenta anche all'interno delle correnti empiriste. Anche nell'ambito degli approcci che privilegiano la fase applicativa e fondano ogni processo di generalizzazione sui principi della analogia e la ripetizione, si registra una certa diversità di opinioni in relazione alle strategie che si suppone chi apprende metta in atto per l'interiorizzazione del sistema linguistico; soprattutto per quanto concerne il ruolo dell'esplicitazione o meno delle regole e del metalinguaggio utilizzato per descrivere i meccanismi che governano il loro funzionamento.

I mutamenti di tendenze nel campo della ricerca di cui si è fatto cenno e la convergenza di interessi per lo studio della lingua come strumento di comunicazione, si sono, per così dire, incontrati con l'insoddisfazione avvertita nella didattica delle lingue per i vari metodi di insegnamento, in particolare con l'approccio 'tradizionale' e con quello audio/orale.

Ma quanto degli studi linguistici volti ad indagare la dimensione sociale del linguaggio è stato trasferito nei materiali scritti per l'insegnamento delle lingue?

Se osserviamo cosa è accaduto dagli anni Settanta in poi, constatiamo che nella elaborazione dei materiali didattici, tanto in quelli di tipo 'nozionalfunzionale' quanto in quelli più recenti di impostazione 'comunicativa', si sono privilegiate procedure sul testo di tipo globale, miranti a sviluppare capacità operative mentre si sono trascurati gli aspetti più propriamente linguistici, inerenti alla morfologia e sintassi, e di conseguenza ogni attività di presa di coscienza linguistica.

Nel tradurre operativamente le 'funzioni comunicative' in unità dei sillabi, soprattutto per quel che concerne l'insegnamento dell'inglese, gli autori di materiali hanno quindi completamente travisato il substrato teorico degli atti linguistici, che rappresentano uno degli aspetti della teoria dell'enunciazione. Nella realtà dei fatti, si è enfatizzato solo l'aspetto superficiale dell'approccio funzionale, ed in tale modo si sono conseguiti risultati simili a quelli del tanto deprecato metodo audio-orale; si sono cioè indotte forme di apprendimento di tipo esclusivamente comportamentale.

È accaduto infatti che il filone della teoria dell'enunciazione relativa ad aspetti più prettamente linguistici, sia stato quasi del tutto ignorato da quanti si sono occupati di ma-

teriali per l'insegnamento. Rari sono stati i tentativi di applicazione degli studi sull'enunciazione alla didattica linguistica. Uno di questi, ispirato al progetto metalinguistico di A. Culioli, ha dato luogo alla elaborazione del corso *Behind the Words* per studenti francofoni che iniziano lo studio dell'inglese nella scuola secondaria.

L'ipotesi teorica avanzata in *Programmi Nozionali* (1976) dal linguista inglese Wilkins, e poi rilanciata successivamente (1984), considera le nozioni linguistiche distinguendo: a) le categorie semantico-grammaticali di tempo, spazio e quantità; b) le categorie a significato modale quali 'intenzione', 'obbligo', 'probabilità', ecc.; c) le categorie della funzione comunicativa fondate sulla teoria degli atti linguistici di matrice filosofica. L'ipotesi non ha trovato ancora applicazione nei materiali didattici.

Non si può quindi che confermare il disappunto manifestato anche in Italia e in particolare da D'Addio a proposito dei materiali didattici 'funzionali' degli anni Settanta e dei primi materiali 'comunicativi', in cui è prevalsa la tendenza a enfatizzare l'aspetto pragmatico trascurando del tutto il ruolo della presa di coscienza della grammatica.

Dagli anni Settanta in poi, nei materiali didattici per l'insegnamento della lingua inglese, è prevalsa la tendenza a enfatizzare l'aspetto pragmatico e a sottovalutare l'aspetto concettuale.

Nell'insegnamento comunicativo lo scopo è quello di attivare nell'apprendente la comprensione e la produzione di messaggi che non devono essere semplicemente corretti sotto il profilo grammaticale, ma anche appropriati al contesto, secondo una concezione che considera il linguaggio primariamente come strumento di comunicazione. Avvalendosi di tutti gli strumenti di cui può disporre, quali videoregistrazioni, filmine, audiovisivi, l'insegnante cerca di creare le condizioni perché gli apprendenti comprendano e quindi ricreino uno scambio di battute o un testo simile a quello offerto dall'*input*.

Alla fine di ogni unità, l'insegnante che ha scelto il metodo comunicativo si preoccupa di verificare se gli apprendenti abbiano interiorizzato l'*input* linguistico, se siano in grado di riconoscerlo in contesti e situazioni diversi da quelli in cui sono stati presentati e se siano in grado di utilizzarlo in modo autonomo, anche se guidato.

Nell'insegnamento di tipo comunicativo, le procedure mirano a mettere chi apprende al centro del processo, assegnandogli le attività e i problemi da risolvere.

L'importanza che la riflessione grammaticale o, secondo una definizione oggi diffusa, la presa di coscienza dell'apprendente delle caratteristiche della lingua straniera, di cui si discute negli orientamenti glottodidattici più recenti, è un segno evidente dell'importanza della grammatica nell'apprendimento linguistico.

La tendenza, finalmente emersa in questi ultimi anni, a riscoprire il valore della attività di riflessione e della presa di coscienza, contribuisce in modo decisivo al dibattito.

Studi sull'acquisizione e apprendimento delle lingue seconde (L2)

La didattica linguistica attuale risente, almeno in parte, degli studi compiuti nel campo del processo di acquisizione/apprendimento delle lingue seconde, costituitosi come ambito autonomo a partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso. Si tratta di una prospettiva nuova, se si tiene conto che la maggior parte delle impostazioni per l'in-

segnamento linguistico precedenti si basava su teorie o ipotesi descrittive del prodotto piuttosto che dei meccanismi psicologici soggiacenti l'apprendimento stesso.

Gli studi sull'acquisizione e apprendimento delle L2 hanno riportato all'attenzione il dibattito sull'importanza dello studio della grammatica, ed in particolare sul rapporto esistente tra conoscenza esplicita e/o implicita e sviluppo delle capacità d'uso della lingua oggetto di apprendimento.

A proposito del complesso rapporto e della differenza esistente tra i due tipi di conoscenza, si ripropone la distinzione tra conoscere esplicitamente e seguire ed interpretare implicitamente le regole di una lingua, cui Wittgenstein (1958) dedica le sezioni 201-240 delle *Philosophical Investigations*.

Indubbiamente, il modello lanciato da Krashen a metà degli anni Settanta come *Monitor Model* (1981) e successivamente denominato *Input Hypothesis* (1982) per quanto abbia sollevato le critiche di numerosi ricercatori, tra cui citiamo solo Bialystok (1981), Gregg (1984, 1989) e McLaughlin (1987), ha avuto il merito indiscutibile di catalizzare l'interesse verso questo settore di studi, dando un forte contributo agli studi teorici sulla didattica delle lingue. Una delle affermazioni più forti che ha suscitato maggiori critiche all'ipotesi di Krashen consiste nel fatto che si escluda la possibilità di interazione tra il sapere di tipo formale e il sapere intuitivo e subconscio o, usando la terminologia di Anderson (1985), tra sapere dichiarativo e procedurale, tra le quali non vi sarebbe alcuna interazione.

Sebbene la posizione esplicitata nel modello del *Monitor* e successivamente nella *Input Hypothesis* risulti alquanto riduzionista, a confronto di altre, quale ad esempio la proposta integrazionista di Bialystok (1981), che ipotizza nel suo modello due tipi di informazioni definite appunto conoscenze esplicite e implicite, presentiamo qui i suoi assunti principali che hanno suscitato molte controversie sulla ipotesi della produzione in una seconda lingua, ma che tuttavia offre suggerimenti e osservazioni rilevanti per tentare di comprendere il complesso processo di acquisizione-apprendimento di una lingua seconda e straniera, che fa leva su cinque ipotesi: la diade acquisizione-apprendimento; il *Monitor*; l'ordine naturale; l'*input* e il filtro affettivo.

Diade acquisizione/apprendimento

Il processo di acquisizione di una lingua diversa dalla propria è considerato fondamentalmente identico al processo naturale di introiezione della lingua materna da parte dei bambini. Esso implica necessariamente che vi sia comunicazione significativa nella lingua obiettivo, nel senso che chi comunica si preoccupa del contenuto del messaggio e non della forma. Bisogna notare che la distinzione operata da Krashen è già presente in studiosi di formazione diversa quale il fondatore della linguistica applicata britannica, Corder (1983) che a sua volta cita un lavoro non pubblicato del canadese Lambert, nonché nei saggi dello psicolinguista russo Belyayev (1968). L'uso di questo termine, assieme a quello di *input* comprensibile, di cui parleremo più avanti, trova riscontro concreto nel progetto di insegnamento di Bagalore di Prabhu fondato sul concetto di attività (Prabhu, 1987, p. 6), oltre che nella metodologia denominata *Natural Approach*, di Krashen e Terrell (1983).

Molte critiche mosse a Krashen riguardano proprio la diade ed in particolare la distinzione tra queste due modalità viste come assolutamente separate e distinte. L'apprendimento è invece l'interiorizzazione consapevole delle regole per la produzione linguisti-

ca. Richiamando la regola necessaria ancor prima che l'enunciato sia prodotto, l'*output* è sottoposto ad un'operazione di monitoraggio e *editing* che garantisce la correttezza grammaticale del messaggio. Per illustrare la distinzione tra acquisizione e apprendimento, Krashen propone un confronto con le due diverse modalità per imparare a giocare a tennis. Rifacendosi a Gallwey autore di *The Inner Game of Tennis* (1974), Krashen afferma che l'acquisizione è paragonabile all'approccio *gestalt*, mentre l'apprendimento corrisponde allo studio dell'esecuzione della battuta, attraverso la sua scomposizione nei vari passaggi che sono imparati uno per volta.

Ipotesi del Monitor

L'ipotesi del *Monitor* postula che, nella produzione in una seconda lingua, gli adulti ricorrono all'"apprendimento" e all'"acquisizione" in modi diversi. Una delle principali affermazioni della teoria del *Monitor* consiste nel fatto che l'apprendimento consapevole è disponibile solo per mezzo del *Monitor*, il dispositivo per il controllo o *editing* della produzione.

Sotto la spinta di ciò che si è acquisito, l'enunciato in via di produzione è sottoposto al controllo del *Monitor* che modifica e verifica l'*output* finale. Perché il *Monitor* possa funzionare, devono sussistere tre condizioni:

- (1) chi parla/scrive deve avere sufficiente tempo a disposizione per applicare le regole, il che non accade molto frequentemente nella conversazione informale non pianificata;
- (2) chi parla/scrive deve concentrarsi sulla forma, nel senso che si deve preoccupare di 'come' piuttosto che di 'cosa' esprimere;
- (3) chi parla/scrive deve conoscere la regola da adottare in una data occasione comunicativa. In questa prospettiva, si ricorre in modo eccessivo al *Monitor* nei casi in cui, pur non avendo 'acquisito' nulla della lingua oggetto di studio, si riesce comunque a costruire frasi trasferendo le strutture dalla lingua materna nella lingua straniera con l'aiuto del *Monitor*.

Ordine naturale

L'ipotesi sull'ordine naturale consiste nell'affermazione che le persone acquisiscono le strutture della lingua obiettivo seguendo un ordine assolutamente indipendente da quello della lingua materna. L'ordine di acquisizione non sembra dipendere dalla semplicità delle strutture e ci sono prove evidenti della mancanza di rapporto con i principi di sequenza e progressione in cui le regole sono presentate nelle lezioni di lingua.

Lo sviluppo dell'ordine di acquisizione segue un suo percorso naturale che la conoscenza esplicita delle regole della grammatica non riesce a modificare sensibilmente.

Nell'approccio che deriva dall'ipotesi 'naturale' di Krashen e Terrell, si assume che il processo di interiorizzazione di una lingua straniera segua un processo di sviluppo analogo a quello dell'acquisizione della lingua materna. Sulla scorta del presupposto che l'introiezione linguistica si attui naturalmente, le regole grammaticali non vengono quindi mai presentate.

Numerosi studi sia sulla acquisizione della L1 sia della L2 avvalorano l'ipotesi di Krashen. Lo studio longitudinale di Brown (1973), relativo all'acquisizione della L1, viene, infatti, sostanzialmente confermato dagli studi trasversali di Dulay e Burt (1974) e dallo studio di De Villiers (1973). Anche la ricerca di Pica (1983) conferma l'ipotesi di Kras-

hen, mentre gli studi di Pienemann (1989) mostrano che l'ordine di acquisizione non è influenzato dallo studio in contesto formale.

Riguardo alla maggiore o minore variazione nei diversi ordini di acquisizione, all'interno delle categorie che dipendono dal nome e dal verbo, l'ordine è in realtà simile.

Input

Dalla diade acquisizione-apprendimento deriva l'ipotesi dell'*input*, forse la parte della teoria di Krashen che ha provocato le discussioni più accese. In breve l'ipotesi dell'*Input* poggia sulla convinzione che l'acquisizione linguistica è possibile solo a condizione che l'*input* sia dotato di caratteristiche tali da renderlo comprensibile.

Krashen definisce l'*input* ottimale come '*input*' comprensibile. La differenza tra '*input*' e '*input* comprensibile' riflette la distinzione di Corder (1983) tra '*input*' e '*intake*', ossia l'*input* assorbito nella misura confacente al livello e all'interesse dell'ascoltatore. Secondo questa ipotesi quindi, chi apprende una lingua progredisce seguendo il *continuum* dell'ordine naturale e acquisisce strutture che sono appena oltre il proprio livello. Se l'apprendente è al punto «i» del *continuum*, allora progredirà passando a «i + 1» attraverso un processo di assorbimento o di interiorizzazione che si attua con mezzi linguistici ed extra dell'*input* contenente, tra l'altro, la struttura del punto «i + 1».

All'interlocutore spetta il compito di tendere una rete, la cui complessità dipende dalla sua valutazione sulla capacità di comprensione, ossia sulla competenza di chi ascolta. Se contiene la struttura di «i + 1», la rete permette all'apprendente di progredire di un gradino sino al punto «i + 1» nel *continuum* dell'ordine naturale.

È chiaro che solo molto raramente chi parla può aspettarsi di colpire proprio nel punto giusto della rete, ma è molto ragionevole supporre che la rete tesa contenga «i», «i + 1», «i + n» e «i - n» in cui «i + n» non deve sottoporre chi ascolta a uno sforzo eccessivo.

Krashen attribuisce molta importanza alle abilità ricettive e sostiene che per costruire la propria competenza nella lingua di arrivo, chi apprende ha bisogno di un periodo di silenzio.

Il processo di acquisizione deriva dall'*input* e non dalla produzione; forzare troppo presto gli studenti a produrre significa costringerli a ricadere ad uno stadio più primitivo e a dover ricorrere alla strategia di tradurre le strutture della L1 in L2 mediante l'uso del *Monitor*.

L'insegnante dotato di esperienza, molto meglio della persona comune, saprà certamente stabilire dov'è «i». Ciò che contraddistingue un buon insegnante da uno mediocre è appunto la capacità di colpire nel punto giusto. Tale abilità, che costituisce parte integrante del buon insegnamento, rappresenta un'arte e in quanto tale sfugge a qualsiasi descrizione su come si deve procedere. Si veda a questo proposito Allright (1988, p. 33). Krashen sostiene che l'*input*, per trasformarsi in *intake*, deve possedere i seguenti requisiti: essere autentico, essere significativo e comprensibile, nel senso che una struttura determinata è acquisita soltanto se si determinano queste tre condizioni, e se l'*input* contiene la struttura di «i + 1».

Filtro affettivo

L'esistenza di un filtro affettivo è stato ipotizzato da Dulay e Burt (1974) per spiegare in che modo le variabili affettive siano la causa della variabilità nella acquisizione di L2. Il concetto è successivamente spiegato più a fondo da Dulay, Burt e Krashen (1985) che definiscono il filtro affettivo nel modo seguente: il filtro è quella parte del sistema interno di elaborazione

che in modo subconscio seleziona la lingua in arrivo in base a ciò che gli psicologi chiamano 'affetto' - ossia le motivazioni, i bisogni, gli atteggiamenti e gli stati emotivi dello studente.

Per cui il filtro affettivo è paragonabile a un passaggio che se è aperto permette all'*input* di raggiungere il modulo linguistico, se invece rimane chiuso non consente l'assorbimento dell'*input*, anche se si tratta di un messaggio comprensibile. Krashen ritiene che il passaggio, può chiudersi quando chi apprende non ha la necessaria confidenza in se stesso, è in preda all'ansia oppure in una posizione di difesa. I fattori che determinano l'apertura del passaggio sono:

- 1) la motivazione, che può essere di tipo integrativo, nel senso che nasce dal desiderio di essere considerato parte integrante della comunità della L2, o di tipo strumentale, in quanto scatta per la necessità di raggiungere fini utilitaristici, quale ad esempio il superamento di un esame o il miglioramento della propria posizione personale, economica e di carriera;
- 2) la personalità, nel senso che chi è dotato di un sé solidamente strutturato non si sentirà minacciato a causa della propria inadeguatezza e quindi sarà molto più disposto ad avventurarsi ad adottare strategie rischiose e ad accettare di commettere errori;
- 3) l'empatia, nel senso di capacità di calarsi nella realtà soggettiva dell'altro e quindi di comprenderlo, mantenendo comunque il proprio punto di vista.

Chi è dotato di una sufficiente capacità di immersione empatica ha in genere un buon rapporto con il gruppo classe, con l'insegnante e quindi con i parlanti della lingua oggetto di studio.

Krashen ipotizza che la mancanza di successo, nell'acquisizione di una L2 negli adulti, dipenda dal rinforzarsi del filtro affettivo nel periodo della pubertà e afferma (1977) che il filtro, vale a dire il blocco affettivo, si allenti sino a scomparire quando si è così presi dall'esprimere il senso del messaggio, da lasciarsi andare, dimenticando temporaneamente che si sta leggendo o ascoltando, parlando, scrivendo in una lingua straniera.

La questione della consapevolezza linguistica tanto in forma esplicita quanto in forma implicita, che tuttavia non precede la capacità d'uso ma deriva dal suo sviluppo, si ripropone.

L'ipotesi radicale avanzata da Krashen secondo cui l'attività conscia e deliberata non avrebbe alcuna ricaduta diretta ed immediata nello sviluppo delle capacità d'uso, ha sollecitato molte discussioni e polemiche.

La convinzione della conoscenza subconscia su cui l'ipotesi dell'*Input* si poggia, è stata contestata da molti ricercatori che la considerano riduttiva di un processo per sua natura complesso.

L'importanza della componente affettiva, riconosciuta come fattore importante nel determinare il successo o l'insuccesso nell'apprendimento delle lingue da molti glottodidatti, tra cui E. Stevick, si inquadra in un contesto di studi centrati sul ruolo dell'apprendente, sulle variabili individuali che sono legate ai fattori quali l'auto-stima, la motivazione, i diversi stili cognitivi. Si accompagna inoltre a una visione dell'apprendimento in cui chi apprende è il manager del proprio lavoro di apprendimento che implica la capacità di lavorare autonomamente e di auto-valutarsi. L'approccio psicologico cui oggi si guarda con maggior interesse nella didattica linguistica europea è la psicologia umanistica, sviluppatasi negli USA negli anni Sessanta. Gli psicologi associano la 'pedagogia non-direttiva' derivante dalla descrizione che Rogers (1975) fa della sua terapia, che deve, appunto, essere non-diretti-

va. La 'pedagogia non-direttiva' si oppone alla visione tradizionale di pedagogia nel senso che nel primo caso al centro del processo c'è chi apprende con i suoi bisogni ed interessi e non l'educatore con i suoi scopi di insegnamento. Quest'ultimo non ha il compito di 'insegnare' nel senso di dispensare il suo sapere, ma piuttosto di facilitare per quanto possibile l'apprendimento senza predeterminarne lo scopo. Nella didattica non-direttiva lo studente è considerato soggetto pienamente responsabile e l'insegnante ha il compito di catalizzare il processo, riducendo quanto più possibile gli ostacoli che impediscono un apprendimento significativo, naturale e spontaneo da parte di ciascun apprendente.

Il dibattito attuale sul ruolo delle attività che sollecitano le capacità metalinguistiche per lo sviluppo delle capacità d'uso effettivo della lingua, verte sul significato di grammatica, con cui si indica tanto teoria e la descrizione delle lingue quanto al processo di insegnamento/apprendimento. Uno dei maggiori contributi di Chomsky consiste appunto nell'aver messo in luce a) la polisemia insita nel concetto di conoscenza della grammatica che significa ad un tempo l'acquisizione da parte del parlante nativo delle regole della propria lingua, b) la descrizione esplicita di tale conoscenza che il parlante possiede implicitamente ed il modello teorico e formale a cui si ispira e c) l'ambiguità sistematica del concetto di conoscenza grammaticale, su cui, peraltro, ruota gran parte del dibattito che caratterizza tutti i livelli grammaticali (teorico, descrittivo e pedagogico). Se accettiamo la duplice accezione del termine grammatica, che può significare tanto teoria esplicita e formale elaborata dal linguista per descrivere la competenza del parlante nativo, quanto la capacità d'uso di tale competenza, non potremo fare a meno di concludere che, in una prospettiva di apprendimento di una lingua seconda o straniera, grammatica significa tanto conoscenza esplicita e deliberata delle regole del sistema linguistico, quanto capacità di usarle implicitamente in modo intuitivo e subconscio.

Consideriamo brevemente il primo termine della questione, relativo ai diversi livelli di grammatica per chiarire quale grammatica è necessaria per l'interiorizzazione del sistema e quale invece sia secondaria. Non vi è dubbio che in questo senso solo una grammatica che consideri come suo obiettivo primario l'interiorizzazione del sistema della lingua in 'arrivo', risponde a pieno alle esigenze del processo di apprendimento/insegnamento linguistico. Per questo motivo, tanto la grammatica teorica o scientifica che costituisce un modello di rappresentazione astratto, quanto la grammatica descrittiva, che rappresenta in modo esplicito il sistema linguistico, non sono direttamente utilizzabili ai fini didattici a cui risponde solo un modello di tipo pedagogico.

La grammatica pedagogica (GP) è un concetto teorico introdotto da J.S. Noblitt (1972) e ripreso da S.P. Corder, il quale in *Introduzione alla linguistica applicata* definisce la GP come «presentazione dell'informazione sulla lingua a scopi pedagogici» (1983:177).

Si tratta quindi di un modello concepito per rispondere alle esigenze di apprendimento di una seconda lingua che si manifesta in forme diverse a seconda che si rivolga all'insegnante o allo studente e non di una applicazione alla didattica di un modello teorico o descrittivo. Se rivolta agli insegnanti, la GP fornisce principi e suggerimenti metodologici, essa si pone come traguardo ottimale quello di attivare e arricchire progressivamente la capacità d'uso della lingua da parte di chi apprende. La prerogativa essenziale della grammatica pedagogica, infatti, è proprio quella di assumere il punto di vista del parlante non nativo, adeguandosi progressivamente alle varie fasi della sua interlingua o grammatica interna.

Verso la competenza di azione

Negli ultimi anni sono emerse alcune nuove tendenze, tra cui una particolarmente feconda nei paesi del nord Europa, è il cosiddetto 'insegnamento orientato all'azione'. Tale insegnamento ha il suo ancoraggio pedagogico in una 'qualificazione sociale' intesa non nel significato strumentale di una pedagogia che si propone lo sviluppo di abilità necessarie a raggiungere scopi sociali, bensì nel senso di prefiggersi lo sviluppo delle capacità necessarie alla conduzione di uno stile di vita socialmente responsabile, partecipativo, volto alla società piuttosto che al proprio individualismo. In questo senso la 'competenza d'azione' è un concetto più ampio ma allo stesso tempo più concreto di 'competenza di comunicazione'. L'agire linguistico è definito come quell'azione che avviene tra *partner* in un comune contesto situazionale e che riguarda esperienze ed interessi concreti. Secondo i proponenti dell'approccio, è il concetto di 'azione' piuttosto che quello di 'comunicazione' a rimandare alle caratteristiche dell'interazione verbale, in quanto l'interazione verbale è orientata verso la trasmissione di messaggi, persegue determinati scopi ed ottiene dei risultati ossia degli effetti.

La 'competenza di azione' consiste dunque nella capacità di interagire linguisticamente con altri individui in modo partecipativo ed orientato al messaggio per raggiungere determinati scopi. Un insegnamento volto allo sviluppo della competenza di azione richiede un nuovo atteggiamento nei riguardi dell'insegnamento e dei suoi elementi sostitutivi. Gli scopi e i contenuti dell'insegnamento, i tipi di attività didattiche, il ruolo degli errori e della valutazione vanno riconsiderati in questa nuova luce. Cambia anche l'atteggiamento verso il ruolo dei partecipanti al processo di insegnamento/apprendimento: allievi ed insegnante non sono soltanto membri di una determinata classe sociale e di un gruppo di lavoro, essi sono dei *partner* che comunicano in un contesto personale e sociale, e che si prefiggono degli scopi concreti comuni. Modellandosi sulla vita al di fuori della classe, una didattica orientata all'azione accetta le sorprese, le incomprensioni, i rischi. In breve una didattica ecologica, che prende in considerazione l'allievo come individuo completo, proponendogli dunque dei contenuti per lui rilevanti; una didattica flessibile, che tiene conto del fatto che l'interazione che ha luogo in classe ha conseguenze che trascendono *l'hic et nunc* della situazione di classe.

Il modello qui brevemente tratteggiato dà luogo alla definizione di una serie di massime o scopi di insegnamento che si propongono di trasferire i principi della pedagogia e della psicologia umanistica nella prassi dell'insegnamento linguistico. Vediamo quali vengono considerate le più importanti finalità educative:

- a) totalità dell'esperienza educativa. Nel processo di apprendimento il discente deve impegnare tutte le sue facoltà: non soltanto quelle intellettive ma anche quelle emotive, quelle spirituali, quelle fisiche. Ciò che conta è infatti non tanto l'oggetto di apprendimento quando il processo globale. Va perseguita cioè la pluralità delle esperienze sensorie - dunque anche l'unione tra comunicazione verbale e non verbale. A tale scopo vengono proposte per la prassi dell'insegnamento, delle attività creative in cui tutte le capacità del discente possano svilupparsi;
- b) sviluppo della dimensione affettivo-emotiva;
- c) allargamento dell'esperienza;

d) un apprendimento significativo è un apprendimento basato sulla scoperta, sulla possibilità di fare nuove esperienze.

Questi fini educativi non sono nuovi. Essi hanno portato, ad esempio, all'insegnamento situazionalizzato, a forme di apprendimento basate sul gioco e sulla realizzazione di progetti, ad attività parascolastiche quali lo scambio di lettere con parlanti della lingua oggetto di studio, a viaggi e scambi tra i discenti di due lingue diverse. Il tutto nel tentativo di rivolgersi al discente nella sua completezza di individuo, nel tentativo di sviluppare un apprendimento 'totale'. Quello che invece è nuovo è, da un lato, il ricondurre certe forme di insegnamento basate su dei progetti a modelli di 'interazione centrata su temi', e dall'altro il tentativo di raggiungere, nel processo di insegnamento/apprendimento, un rapporto di equilibrio dinamico ed armonico tra il singolo studente, il gruppo e i materiali didattici.

L'efficace esecuzione di un compito come la deduzione del significato di una parola sconosciuta tramite l'uso del contesto richiede conoscenze, quali

1. riconoscimento del significato degli affissi nella formazione delle parole;
2. competenze come il saper padroneggiare il processo di inferenza.

Richiede inoltre che si diventi consapevoli del processo di inferenza stesso, cioè capaci valutare sia ciò che si è fatto che come lo si è fatto.

Ma come si educa l'apprendente all'autonomia? Secondo Nunan (1988) aiutandolo a sviluppare strategie di apprendimento efficaci; identificare il suo modo preferito di apprendere; adottare degli scopi di apprendimento raggiungibili e programmare dei tempi realistici di realizzazione dei suoi obiettivi; sviluppare abilità di auto-valutazione.

Oltre a tutto ciò, aiutare l'apprendente a raggiungere l'autonomia, significa promuovere dei cambiamenti in tutto il processo educativo: nel ruolo generalmente attribuito all'insegnante e all'apprendente, negli strumenti di lavoro, nelle condizioni in cui avviene il processo educativo, nella valutazione dei risultati. L'insegnante diviene di necessità l'agente principale della programmazione curricolare, in quanto una pedagogia centrata sul discente presuppone dei *curricula* differenziati, che tengano conto dei bisogni soggettivi del discente, del suo modo o stile di apprendimento, del bagaglio di conoscenze che già possiede, delle sue preferenze e precedenti esperienze di insegnamento e di apprendimento, delle sue prospettive future.

Il considerare il processo di apprendimento dal punto di vista del discente, costituisce l'aspetto che maggiormente accomuna approcci e metodologie sviluppatasi negli ultimi dieci anni, siano esse denominate in modo esplicito: 'educazione centrata sul discente', o, piuttosto, 'variabili affettive dell'apprendimento', 'auto-apprendimento', e simili (Tarone e Yule, 1989, pp. 133). In tutti i casi si riconosce infatti l'importanza del punto di vista del discente, del suo modo di percepire il suo apprendimento e degli effetti che tale percezione ha sull'apprendimento stesso.

Nei materiali didattici e nelle procedure più recenti, invece, la questione del complesso rapporto tra sapere metalinguistico e sviluppo delle capacità d'uso investe le scelte adottate nell'organizzazione, programmazione e controllo dell'*input* linguistico.

Per quanto concerne, ad esempio, l'insegnamento dell'inglese in Francia, Bally (1990) ribadisce che la conoscenza esplicita delle regole è *conditio sine qua non* per lo sviluppo di ogni ulteriore competenza a prescindere dall'ordine di sequenza all'interno della lezione o dell'unità, sia che preceda o che segua le altre fasi dell'*iter* didattico. Cicurel (Giunchi 1990)

indica un'ampia batteria che definisce attività di concettualizzazione, in cui l'enfasi è sul processo euristico. Si tratta, infatti, di attività di scoperta da parte dello studente il quale è guidato, dall'insegnante in classe o mediante materiali concepiti in questo senso, alla scoperta in modo autonomo del funzionamento del sistema grammaticale della lingua oggetto di studio.

Diventa dominante il ruolo di chi apprende e questo mutato orientamento determina di conseguenza l'adozione di strategie e procedure pedagogiche altamente diversificate, e, per quanto possibile, compatibili con lo sviluppo del proprio stile cognitivo e la propria grammatica interna.

Per quanto la GP sia più un modello che un testo, esistono diversi trattati e manuali che possono egregiamente esemplificare la concezione che esso sottende. *The Grammar Book* di Celce Murcia e Larsen Freeman (1984), è ad esempio un manuale per la presentazione della lingua inglese destinato agli insegnanti con suggerimenti pedagogici significativi.

La visione che lo studio formale è importante è riemersa negli anni recenti in cui l'attenzione dei ricercatori e degli insegnanti si è nuovamente concentrata sulla questione della conoscenza della grammatica e della influenza positiva delle attività volte ad attivare la presa di coscienza o risvegliare la consapevolezza delle caratteristiche della lingua oggetto di studio.

Rutherford (1982), Celce Murcia e Larsen Freeman (1984), Schmidt (1990) e Fotos (1993), Larsen Freeman (2001), che tentano di capire quali siano i rapporti possibili tra le caratteristiche formali della lingua oggetto di studio che è possibile portare a livello di consapevolezza, e quali siano le procedure pedagogiche per realizzare il risveglio di tale coscienza e come si sviluppi l'apprendimento delle caratteristiche linguistiche.

Chi crede in questa ipotesi ritiene, infatti, che la riflessione, pur non influenzando sullo sviluppo della competenza comunicativa in modo immediato, tuttavia agisca positivamente sulla motivazione e sull'atteggiamento degli studenti verso l'apprendimento linguistico nel suo complesso e quindi solleciti il risvegliarsi della consapevolezza linguistica.

Per quanto riguarda i materiali per l'insegnamento della lingua inglese prodotti negli ultimi venti anni, si osserva innanzi tutto che in genere i corsi sono organizzati in unità, per livelli e specifiche necessità degli apprendenti cui sono destinati.

Per quanto concerne l'organizzazione del materiale didattico, le unità presentano le diverse funzioni di interazione sociale quali, 'presentarsi', 'salutarsi', 'scusarsi' o logiche, quale formulare e seguire istruzioni, ipotesi, supposizioni e previsioni.

Le forme o regole grammaticali sono una diretta conseguenza, o esponente, della funzione che si vuole presentare. In genere, si privilegiano procedure di tipo globale sul testo, ideate per lo sviluppo delle capacità di tipo operativo indispensabili per l'adozione di un comportamento linguistico adeguato alla comunicazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER ULTERIORI APPROFONDIMENTI

- Allright D., *Problems in the study of the language teacher's treatment of errors*, in M. Burt and H. Dulay (a cura di) "New Directions in second language learning,, teaching and bilingual education", TESOL Washington D.C., 1975, pp. 96-109
- Allright D., *Observation in the language classroom*, Longman, London ,1988
- Altichieri L, Deon V., *Una grammatica per tante lingue?* in Desideri (a cura di), 1995, pp. 43-62
- Anderson J. *Cognitive psychology and its implications*, Freeman and Co, New York,1985
- Austin J.L., *Quando dire è fare*, trad.it. Marietti, Torino, 1974
- Balboni P. *Didattica dell'italiano a Stranieri*, Bonacci,Roma, 1994
- Balboni, P.E., *Techniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria,1998
- Bally ,D. *La classe di inglese si costruisce sulla sabbia*, in Giunchi (a cura), 1990, pp. 93-104
- Beljaev, B.V. *Saggi di psicologia dell'insegnamento delle lingue straniere*, (trad. it) La Nuova Italia, Firenze, 1968
- Benveniste E., trad. it. *Problemi di linguistica generale*, I, Il Saggiatore, Milano, 1971
- Benveniste E., *L'appareil formel de l'énonciation*, in "Langages", 17,1970
- Benveniste E E., trad. it. *Problemi di linguistica generale*, II, Il Saggiatore, Milano, 1985
- Besse H., Porquier, R., *Grammatiche e didattica delle lingue*, trad. it. Bruno Mondadori, Milano, 1985
- Bialystok E. trad.it. *Un modello teorico dell'apprendimento* in Giunchi (a cura di), 1990
- Birkebieler D., *Communication and beyond*. in J. Phillips (editor) "The language connection: from the classroom to the world", National Textbook, pp. 53-94, Skokie, Illinois,1977
- Breen C e Candlin C., *The essentials of a communicative curriculum* in "Language teaching. Applied Linguistics", 1, 2,1980
- Brown, R. *A first Language*, Cambridge University Press, Cambridge Mass. 1973.
- Burt M e Kiparsky C.,*The gooficon: a repair manual for English*, Newbury House, Rowley, Mass.,1972
- Cardona G.C., *Dizionario di linguistica*, Armando, Roma,1988
- Celce Murcia M. Larsen Freeman D., *The Grammar Book*, Newbury House, Rowley, Mass, 1983.
- Ceriana P., *Le interrogative inglesi: apprendenti guidati apprendenti naturali*, in Giacalone Ramat (a cura di), 1988
- Charlirille, *Behind the words*, OCDL Hatier, Paris, 1975
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass. ,1965
- Chomsky N., *Linguistic Theory*, in "Language Teaching: Broader Contexts", RG. Mead, Jr. (editor) New York; MLA Materials Center,1966

- Chomsky N., *Topics in the theory of generative grammar*, Mouton, The Hague, 1966
- Cicurel, F., *Il discorso metalinguistico nella classe di lingue*, in Giunchi, (a cura di), 1990
- Ciliberti A. *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze, 1991
- Ciliberti, A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- Ciliberti A., *L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto*, in Desideri (a cura di), 1995, pp. 17-26
- Cohen A. e Robbins M., *Towards assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learner's characteristics, and learner's explanations*, in "Language Learning 26", 1976, pp. 45-66
- Corder S.P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, 1981
- Corder S.P., *Introduzione alla linguistica applicata*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1983
- Corder S.P., *Il significato degli errori degli apprendenti*, in appendice di *Introduzione alla linguistica applicata*, trad. it. (a cura di) Anna Giacalone Ramat, 1983, pp. 421-443
- Culioli A., *Problemes de formalisation*, in "Cahiers pour l'analyse", n. 9, 1968
- D'Addio W., *Perché un convegno sulla grammatica?* in "Grammatica e insegnamento comunicativo", Lend, Edizioni B. Mondadori, 1985
- D'Addio W., Ambroso S., Giunchi P., *Strategie di apprendimento e strategie comunicative*, LIS, Pubblicazioni del Dip. di Scienze del Linguaggio, Univ. di Roma La Sapienza, 1986
- D'Addio W., *L'Approccio comunicativo: sua applicabilità all'insegnamento dell'italiano, nel contesto argentino*, in Lo Cascio (a cura) "L'Italiano in America Latina", Le Monnier, Firenze, 1987, 307-318
- De Mauro T., Boylan P., *L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana* in Desideri (a cura di), 1995, pp. 3-16
- Desideri P. (a cura di) *L'universo delle lingue: confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Quaderni Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- de Villiers, J. e P. De Villiers, *A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech*, Journal of Psycholinguistic Research 2, 1973 , pp. 267-277
- Dulay, H. Burt M., *You can't learn without goofing in Error Analysis* in "Perspectives on second language acquisition", E. Richards(editor) Longman, London, 1974
- Dulay H., Burt M. e Krashen S., *La seconda lingua*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1985
- Duskova L., *On sources of errors in foreign language learning*, International Review of Applied Linguistics, 4, 1969, pp. 11-36
- Ellis, R., *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*, Blackwell, Oxford, 1990
- Fathman A., *Influences of age and setting on second language and proficiency*, UCLA, S.L.R. Forum, 1980

- Faerch C. e Kasper G., (editors), *Strategies in interlanguage communication*, Longman, 1983.
- Fillmore C., *The case for case*, in Bach E. e Harms R. (editors), "Universals in linguistic theory", New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968, pp 1-88
- Fotos, S. *Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction*, *Applied Linguistics*, 14, n.4., Oxford University Press
- Fries C., *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945
- Galisson R. e Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976
- Gallwey, W. T. *The inner game of tennis*, Pan Books, London, 1974
- Giacalone Ramat A., *Riflessioni sull'acquisizione di pronomi in inglese e francese L2* in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'Italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 191-216
- Giunchi P., (cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna, 1990
- Giunchi P., *Raising grammatical consciousness*, in *English grammar*, in "Il senso del non senso. Scritti, in memoria di Lynn Salkin Stiroli", Edizioni Scientifiche, Napoli, 1994
- Giunchi P., *Grammatica e apprendimento linguistico*, in Desideri (a cura di), 1995. pp. 27-42
- Giunchi P., *I verbi ergativi in inglese* in "Inglese e Italiano: due codici a confronto", Porcelli G (a cura di), CLUC, La Scuola Brescia, 2000
- Givón, T., *On Understanding Grammar*, Academic Press, New York, 1979
- Givón, T., *Discourse and Syntax: Syntax and Semantics*, vol 12, Academic Press, New York, 1979
- Givón, T; *Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition*, in "Language Universals and Second Language Acquisition", Rutherford (a cura di), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 1984, pp. 109-140
- Givón, T., *Syntax: A Functional Typological Introduction*, vol II John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1990
- Gregg, K., *Epistemology without knowledge: Schwartz on Chomsky, Fodor and Krashen*, *Second Language Research*, 4, 1, pp. 66-80.
- Gregg, K., *Krashen's Monitor and Occam's Razor*, *Applied Linguistics*, 5, 2, pp. 66-80.
- Halliday M.A.K, *Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold, 1973, ristampa Elsevier North Holland, New York, 1977
- Halliday M.A.K, *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold, London, 1973
- Halliday M.A.K, *Learning How to Mean; Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London, 1975
- Halliday M.A.K. e Hasan R., *Cohesion in English*, London, Longman, 1976
- Hammerly H., *The deduction/induction controversy*, *Modern Language Journal*, LIX, 1975

- Hartnett D., *The Relation of Cognitive Style and Hemispheric Preference to Deductive and inductive Second Language Learning*, MA Thesis, Department of English TSL, UCLA, 1974
- Hatch E., *Introduction* in E. Hatch (editor) *Second Language Acquisition* 1-18, Newbury House, Rowley, Mass, 1978
- Hatch E., *Apply with caution*, *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, 123-143
- Hawkins J., *Definiteness and Indefiniteness: A Study in Reference and Grammatical Prediction*, Croom Helm London, 1978
- Hendrickson J., *Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice*, in K. Croft, *Readings on English as a Second Language* Winthrop, Cambridge, Mass. 1978, pp.153-175
- Houck N., Robertson J., Krashen, S., *On the domain of the conscious grammar: morpheme order for corrected and uncorrected ESL student transcription*, *TESOL Quarterly* 12, 1978, pp.335-339
- Hymes, D. *On Communicative Competence* University of Pennsylvania Press, 1971.
- Hymes D. *Fondamenti di sociolinguistica: un approccio etnografico*, trad.it., Zanichelli, Bologna, 1980
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966
- Kelly L., *Twenty five centuries of language teaching.*, Newbury House, Rowley, Mass, 1969
- Kleinmann H., *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, *Language Learning*, 27, 1977, pp. 93-107
- Klima E. e Bellugi U., *Syntactic regularities in the speech of children*, in J. Lyons e R Wales (a cura di) "Psycholinguistic Papers", Edinburgh University Press, Edinburgh, 1966. pp. 183-208
- Krashen S., Seliger H. e Hartnett D., *Two studies in second language learning in Kritikon Litterarum*, 3, 1974, 220-228
- Krashen S. e Pon P., *An error analysis of and advanced ESL learner*, *Working Papers on Bilingualism*, 7, 1975, pp. 125-129
- Krashen S. e Seliger H., *The essential characteristics of formal instruction*, *TESOL Quarterly*, 9, 1975, pp. 173-183
- Krashen S., *Individual variation in the use of the Monitor*, in W. Ritchie (a cura di), "Principles of second language learning", Newbury House, New York, 1978, pp. 175-183
- Krashen S., Butler J., Birnbaum R. e Robertson J., *Two studies in language acquisition and language learning*, *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40; 1978, pp. 73-92
- Krashen, S. *The Monitor Model for adult second language performance*, in Burt M., Dulay H., Finocchiaro M., "Viewpoints on English as a second language", Regents, New York, 1977, pp. 152-161
- Krashen, S., *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981

- Krashen, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Institute of English, Oxford, 1982
- Krashen, S, Terrell T; *The natural approach*, Pergamon Press, Oxford, 1983
- Lado R., *Linguistics across cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, 1957
- Larsen Freeman D., *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, New York, 1986
- Lo Duca M.G. *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- Marello C. Mondelli G., *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze, 1991
- McLaughlin, B. *Theories of second language learning*, Edward Arnold, London 1987
- Miller G.A., *Some preliminaries to psycholinguistics*, American Psychologist, 20, 1965 15-20, ristampa in "Readings in the psychology of language", (a cura di) Jakobovits L.A. e Miron, M.S. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1967, pp. 172-179
- Moulton W.G., *Linguistics and language teaching in the United States*, in Trends in European and American linguistics, (editors) Mohrmann, A. Sommerfelt e Whatmough, J., Utrecht: Spectrum, 1961
- Noblitt S., *Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation*, International Review of Applied Linguistics, 10, 4, 1972
- Odlin, T., *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994
- Pavesi, M., *Processi di formazione di parola in inglese L2: acquisizione e applicazioni didattiche*, in Desideri P., 1995, 263-276
- Pica, T., *Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure*, Language Learning, 33, 465-497
- Pienemann, M., *Is Language teachable? Psycholinguistics experiments and hypotheses*, Applied Linguistics 10, 1. pp. 52-80
- Porcelli, G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994
- Pozzo, G., *Tempo aspetto e modalità in inglese (vs italiano): dalla grammatica linguistica alla grammatica pedagogica*, in Desideri P. (a cura di) 1995, pp. 225-250
- Prabhu, N., *Second language pedagogy*, Oxford University Press., London, 1987
- Richards J. (editor), *Error analysis*, Longman, London, 1974
- Rivers W.M., *The Psychologist and the foreign language teacher*, University Press Chicago, 1964
- Rivers W.M., 1968, *Teaching foreign language skills.*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1968 seconda ediz. 1981
- Rivers W.M., *Speaking in many tongues: essays in foreign language teaching*, Newbury House,

- Rowley, Mass., 1972, seconda ediz. 1976, terza ediz., Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Rizzardi, C., *Insegnare la lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- Rutherford, W.E. (editor), *Universals in second language acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1984
- Rutherford W.E. (editor), *Language universals and second language acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1987
- Rutherford W.E., *Second language grammar: learning and teaching*, Longman, London and New York, 1987
- Rutherford W.E., and M. Sharwood Smith (editors) *Grammar and second language teaching*, Newbury House Publishers, Harper and Row, New York, 1988
- Schmidt R., The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 1, 1, 1990, pp.129-58
- Schumann J., *The Pidginization process*, Newbury House, Rowley, Mass, 1978
- Searle J., *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, trad. it, Boringhieri, Torino, 1976
- Seliger H., *Inductive method and deductive method in language teaching a reexamination*. *International, Review of Applied Linguistics* 13, 1975, pp.1-18
- Selinker, L., *Rediscovering interlanguage*, Longman, London, 1992
- Serra Borneto C., *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998
- Stafford C. e Covitt, *Monitor use in adult second language production*, ITL, *Review of Applied Linguistics*, 39 e 40, 1978, pp. 103-125
- Taylor Torsello C. (a cura di), *Grammatica: studi interlinguistici*, Unipress, Padova 1997
- Tarone E., Some thoughts on the notion of communication strategy, in Faerch e Kasper (editors), 1981
- Titone R., *Psicolinguistica e didattica delle Lingue*, Armando, Roma, 1985
- Titone, R., *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive* Armando, Roma, 1992
- Van Platten, B., *Processing strategies and morpheme acquisition in universals of second language acquisition*, in Rutherford, W. (a cura di), 1984, pp. 88-100
- Varadi T., *Strategies of target language learner communication: message adjustment*, in Faerch e Kasper, (editors) 1980
- Zagrebelsky M.T., *Grammatica e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze, 1985
- Wilkins D., *I programmi nozionali*, trad.it., Zanichelli, Bologna, 1977
- Wilkins D., *Teaching without a language syllabus but with a linguistic focus*, in "Tranel" (numero speciale) 6, 1984
- Wittgenstein L. *Ricerche filosofiche*, trad.it., Einaudi, Torino, 1967