

PRINCIPI DI GLOTTODIDATTICA

Nota: la parte teorica della presente dispensa è tratta da **Daloiso, 2010, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne Editrice, Roma.**

1. Distinzione terminologica tra lingua materna, lingua straniera e lingua seconda

1.1. *La lingua materna (LM)*

Ogni bambino che si trovi immerso in una società umana e non presenti particolari patologie, acquisisce in modo naturale e spontaneo almeno una lingua, nella quale giungerà ad avere piena padronanza e che utilizzerà come mezzo privilegiato per la comunicazione. La LM è, dunque, la lingua:

- a. *nella quale si sviluppa una "competenza perfetta"*, ossia si è in grado di esprimersi in modo fluente e accurato nelle situazioni comunicative quotidiane. Questa affermazione ci consente di sgombrare il campo da alcuni possibili equivoci:
 - la conoscenza esplicita delle "regole grammaticali" della LM non è condizione necessaria per identificare un parlante nativo; esistono, infatti, persone che non hanno mai studiato formalmente la loro LM, ad esempio perché non sono state scolarizzate o perché la loro lingua non ha un sistema di scrittura, o non è insegnata a scuola;
 - quando si parla di "competenza perfetta" non s'intende che la persona conosce tutti gli aspetti di quella lingua: difficilmente, ad esempio, un parlante nativo può conoscere l'intero repertorio lessicale di una lingua, compresi i termini specialistici di tutti i settori. In genere si riconosce un parlante nativo sia dalla sua capacità di formare in modo fluente enunciati formalmente corretti e appropriati alle diverse situazioni comunicative, sia dalla sua pronuncia e intonazione, che agli altri parlanti non deve suonare "straniera";
- b. *che si acquisisce in modo spontaneo e naturale*: contrariamente a quanto si è talvolta indotti a credere, l'acquisizione della LM non coincide affatto con la scolarizzazione. I bambini iniziano ad acquisire la LM fin dai primi mesi di vita attraverso gli stimoli linguistici che ricevono continuamente dall'ambiente che li circonda. Grazie a questo processo spontaneo e naturale, al loro ingresso nella scuola primaria i bambini dispongono già di un consistente bagaglio lessicale e sono in grado di comunicare efficacemente. In altre parole hanno già acquisito la LM; ciò che manca è l'alfabetizzazione in LM, che si realizza proprio nel ciclo primario;
- c. *predominante sul piano affettivo*: la LM è infatti da una parte il codice nel quale pensiamo e reagiamo a situazioni incontrollate (momenti di panico, ira ecc.), dall'altra la "lingua degli affetti", ossia la lingua che si collega all'infanzia, alla famiglia ecc. Va notato, però, che non sempre la LM di un figlio coincide con la lingua parlata dai suoi genitori: i figli di immigrati che nascono nel paese d'immigrazione acquisiscono di norma come LM la lingua del posto. Se i loro genitori parleranno in casa anche la loro lingua, sarà possibile che i loro figli diventino bilingui.

1.2. *La lingua straniera*

Si definisce "straniera" una lingua che viene studiata in una zona in cui non è comunemente parlata. Sono, ad esempio, lingue straniere l'inglese, il francese e lo spagnolo studiati in Italia, oppure l'italiano studiato in Inghilterra, in Francia o in Spagna. In una prospettiva didattica, si parla spesso di "contesto di lingua straniera" (in contrapposizione al "contesto di lingua seconda"), per indicare che vi sono delle condizioni che contraddistinguono e influenzano l'insegnamento di una lingua come lingua straniera (LS). Citiamo di seguito le più rilevanti:

- a. *l'apprendimento è controllato e guidato dall'insegnante*, che stabilisce organizza i contenuti, i materiali, le attività da svolgere in classe e a casa;

- b. *la LS s'insegna oggigiorno principalmente per scopi comunicativi*, ossia soprattutto per sviluppare le necessarie abilità per comunicare in quella lingua;
- c. *le possibilità d'uso della lingua sono ridotte*: è pur vero che, specialmente per alcune lingue (in particolare l'inglese) esistono ormai numerose possibilità di auto-esposizione alla LS al di fuori della lezione (materiali reperibili su internet, chat e forum, visione di film, ascolto di programmi radio ecc.). Tuttavia, il tempo di esposizione sarà sempre limitato e la LS non sarà utilizzata quotidianamente come strumento di comunicazione;
- d. *manca spesso un bisogno immediato che motivi all'apprendimento*: a meno che non si tratti di corsi che precedono un'esperienza all'estero, di norma lo studio della LS non è accompagnato da un bisogno imminente di utilizzare quella lingua. Di conseguenza si possono incontrare allievi non motivati allo studio delle LS, percepite appunto come distanti rispetto ai loro bisogni immediati;
- e. *la LS è raramente usata in modo autentico*: nella classe di LS si realizzano spesso "falsi pragmatici", in quanto l'insegnante tenta di ricreare situazioni comunicative simili a quelle reali (presentarsi, chiedere l'età, ordinare al bar ecc.). Queste attività sono spesso ritenute poco autentiche dagli studenti stessi, i quali si trovano a dover comunicare in una lingua diversa da quella che già condividono (ossia la loro LM), ponendosi domande di cui spesso sanno in anticipo le risposte, dal momento che conoscono già i loro compagni.

1.3. La lingua seconda

Si definisce "seconda" una lingua che:

- a. dal punto di vista del contesto, è presente sia a scuola sia in numerose situazioni quotidiane (al bar, al cinema, al ristorante, negli uffici postali ecc.);
- b. dal punto di vista dello studente, non corrisponde alla LM dell'allievo, in quanto la lingua seconda (L2) viene appresa in un momento successivo.

Da questa sintetica definizione possiamo dedurre che con l'espressione "italiano L2" ci si riferisce all'italiano appreso in Italia da alunni immigrati che hanno una LM diversa (cinese, arabo ecc.).

Quando i figli di immigrati nascono e crescono in Italia, invece, la loro LM potrà essere l'italiano solo se l'esposizione linguistica sarà consistente; la lingua parlata dalla famiglia può avere due destini diversi. Se i genitori espongono i figli a questa lingua fin dalla prima infanzia, essa potrà diventare un'ulteriore LM per i bambini (che diventano quindi bilingui; nel caso contrario, essa diventa invece "lingua etnica", ossia la lingua della comunità d'origine di una persona, la quale pur non parlandola come LM, può sentirla e utilizzarla nell'ambiente degli immigrati.

Dal punto di vista didattico, il "contesto di lingua seconda" si contraddistingue per i seguenti aspetti (per un approfondimento: Luise, 2006):

- a. *l'apprendimento non può essere del tutto controllato dal docente*: gli studenti sono infatti quotidianamente immersi nella L2, anche al di fuori del contesto scolastico, e dunque risulta difficile stabilire un "programma" a priori, che non tenga conto della massiccia esposizione degli allievi alla L2 e, di conseguenza, di quanto gli studenti imparano fuori dalla classe. D'altro canto, i ritmi di apprendimento della L2 risultano talvolta più rapidi proprio in virtù della frequente e costante esposizione linguistica;
- b. *l'uso della L2 per l'interazione a scuola può essere autentico*: a differenza del contesto di LS, nelle situazioni di L2, e specialmente in Italia, dove sono compresenti nella stessa classe allievi italiani e stranieri di nazionalità diverse, la L2 viene percepita dagli studenti come il mezzo comunicativo effettivamente necessario per relazionarsi con gli altri;
- c. *la motivazione degli allievi stranieri è elevata*: gli allievi stranieri sono in genere motivati allo studio della L2, in quanto ne percepiscono l'effettiva utilità; questa spinta motivazionale può, tuttavia, essere affievolita da contesti scolastici poco accoglienti, da situazioni familiari di difficoltà, o da traumi legati all'immigrazione, che spesso bambini e adolescenti vivono come esperienza drammatica;
- d. *le abilità da sviluppare in L2 sono complesse*: la L2 in ambito educativo ricopre un ruolo centrale per l'integrazione e il successo scolastico dell'allievo straniero, e di conseguenza lo studente dovrà non solo sviluppare le abilità comunicative di base, ma anche imparare a studiare in L2, processo che richiede interventi specifici. Sul piano scientifico, a questo proposito, si richiama la distinzione operata da Cummins tra competenze BICS, ossia abilità comunicative interpersonali di base, che servono ad esempio per salutare, comunicare con i compagni, chiedere informazioni ecc., e competenze CALP, ossia la padronanza linguistica cognitivo-scolastica, che racchiude tutte le

abilità necessarie per studiare in una lingua non materna (saper riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, sostenere un'interrogazione orale ecc.).

Attività 01. Pensi alla sua esperienza come studente di lingua straniera. Quali sono secondo Lei le principali differenze tra l'apprendimento di una lingua come lingua straniera e come lingua seconda? Sulla base delle Sue riflessioni individui le criticità e le risorse del contesto di L2.

IL CONTESTO DI LINGUA SECONDA

Criticità

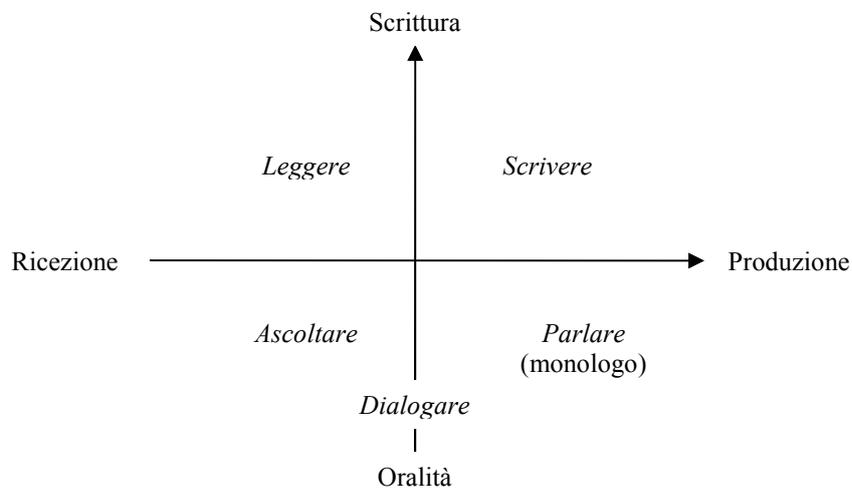
Risorse

2. Strategie glottodidattiche generali

2.1. Strategie orientate alla lingua

PROGRESSIONE NELLO SVILUPPO DELLE ABILITA' LINGUISTICHE

Le abilità linguistiche sono generalmente schematizzate come segue.



Le abilità possono essere così distinte in “ricettive” (leggere e ascoltare) e “produttive” (parlare e scrivere), “orali” (ascoltare e parlare) e “scritte” (leggere e scrivere).

Per interpretare sul piano metodologico il grafico proposto è essenziale evidenziarne un dettaglio. Il grafico si compone di due assi rappresentati con due frecce: una procede dalla ricezione alla produzione e una dall'oralità alla scrittura. In prospettiva didattica, infatti, le abilità linguistiche si sviluppano rispettando queste sequenze, per cui:

- a. *la ricezione precede la produzione*: questa sequenza si può comprendere pensando a come i bambini acquisiscono la LM; le loro prime produzioni, infatti, si realizzano dopo diversi mesi di solo ascolto. Analogamente gli allievi stranieri inseriti nella scuola che non conoscono l'italiano hanno spesso bisogno di una prima fase (talvolta anche di lunga durata) in cui sono concentrati nella comprensione di quanto viene detto, e solo in un secondo momento sono pronti a tentare le prime produzioni in italiano;
- b. *l'oralità precede la scrittura*: anche questa sequenza risulta comprensibile riferendosi all'acquisizione della LM; i bambini infatti imparano a leggere e scrivere solo dopo aver raggiunto un buon livello di competenza orale nella loro lingua. L'oralità precede la scrittura anche dal punto di vista della storia della lingua: le lingue sono infatti primariamente orali, e mentre tutte le popolazioni del mondo comunicano attraverso la lingua orale, solo quelle organizzate in società urbane hanno adottato dei sistemi di scrittura.

Questa progressione nello sviluppo delle abilità linguistiche è dunque naturale, nel senso che rispetta il percorso spontaneo di sviluppo della LM. Pur riconoscendo le peculiarità dell'apprendimento di una lingua non materna, il docente è chiamato a rispettare questa progressione anche nell'insegnamento della L2 e della LS.

GRADUALITA' DELL'INPUT LINGUISTICO

L'insegnamento di una lingua non materna presuppone la determinazione di un livello linguistico di partenza e di un livello di arrivo che si intende far raggiungere agli studenti. Il Quadro Comune Europeo individua con chiarezza un nucleo condiviso di livelli linguistici, e oggi, soprattutto nel contesto di LS, la maggior parte dei corsi di lingua in Europa è calibrata su di essi: un corso di italiano per stranieri di livello B1 si rivolge a studenti di livello A2 che, a conclusione del ciclo di lezioni, giungeranno al B1.

Ora, se si confrontano i testi per la comprensione orale e scritta contenuti in un manuale di lingua per il livello A2 e in uno per il livello B1, si noterà che i primi sono in genere più semplici sul piano linguistico. Se però consideriamo l'ultimo brano del livello A2 e il primo del B1 noteremo che il grado di difficoltà linguistica dei due testi è del tutto analogo. Questa constatazione, per il momento ancora intuitiva, consente di cogliere la necessità che vi sia una progressione nell'input linguistico affinché l'allievo possa sviluppare la propria competenza comunicativa.

Sul piano scientifico, il principio di gradualità dell'input fu rappresentato iconicamente da Krashen, che con la formula $i+1$ indicò la necessità che l'input offerto dall'insegnante, per risultare comprensibile, debba essere corrispondente al livello linguistico degli allievi, ma al contempo contenere elementi di difficoltà leggermente superiore, riconducibili alla fase di acquisizione immediatamente successiva a quella attraversata dallo studente.

La gradualità dell'input linguistico può essere letta secondo due ottiche diverse:

- a. *un'interpretazione forte*, secondo cui *tutto* l'input linguistico (materiali didattici, testi orali e scritti ecc.) deve aderire alla **formula $i+1$** , per cui il docente deve calibrare attentamente ogni dettaglio linguistico e rispettare le sequenze naturali di acquisizione linguistica;
- b. *un'interpretazione debole*, che parte dalla constatazione che:
 - non tutti gli aspetti della competenza comunicativa sono direttamente riconducibili a precise sequenze di acquisizione linguistica: gli studi sull'interlingua, infatti, offrono attualmente indicazioni precise su alcuni aspetti dello sviluppo morfologico e sintattico della L2, ma non su altre dimensioni dell'interlingua (ad esempio, la fonetica, la competenza extralinguistica ecc.);
 - la formula $i+1$ si applica più agevolmente quando la lingua è usata per scopi didattici, ossia in tutti i materiali e i testi che l'insegnante offre come spunto di lavoro in classe, mentre è difficilmente applicabile quando la lingua è usata per scopi comunicativi (conversare liberamente con gli studenti, raccontare un'esperienza, decidere con gli allievi come proseguire il corso ecc.);
 - l'applicazione rigida della formula $i+1$ anche alla lingua usata dal docente per scopi comunicativi può condurre ad un input ridotto ai minimi termini, che non sarebbe autentico sul piano comunicativo. Secondo questa prospettiva, il principio della gradualità dell'input linguistico va inteso come la necessità che i materiali didattici e

le relative attività siano calibrati sul livello degli allievi, e che nel corso delle lezioni vi sia una progressione nella difficoltà linguistica dei testi che si propongono in classe.

Secondo l'interpretazione debole, il principio di gradualità linguistica va applicato primariamente alla lingua per scopi didattici, e considera in modo diverso il ruolo delle sequenze di acquisizione linguistica. Supponiamo che un docente in una classe di livello A2 abbia scelto un brano narrativo che consente di lavorare sulla distinzione tra passato prossimo e imperfetto. L'insegnante giudica il brano nel suo complesso adeguato al livello della classe, ma nota che nel testo compaiono alcuni verbi al congiuntivo. La versione forte del principio di gradualità imporrebbe che il docente epurasse il testo da quelle forme verbali che, secondo del sequenze di acquisizione linguistica, sono ben al di sopra del livello linguistico degli allievi.

La versione debole, invece, considera le sequenze di acquisizione in rapporto all'obiettivo didattico: se il testo selezionato è mediamente adeguato al livello degli allievi e se l'obiettivo individuato dal docente (in questo caso l'introduzione dei tempi del passato) è coerente con quel livello, allora il testo può essere utilizzato in classe. Se, invece, oltre a qualche forma di congiuntivo, l'insegnante individua anche numerosi altri aspetti della lingua che gli allievi non hanno ancora acquisito, può stabilire che il testo non aderisce al principio di gradualità dell'input linguistico in relazione alle attuali competenze degli allievi.

FACILITAZIONE COMUNICATIVA

Il principio di gradualità dell'input linguistico, pur nella sua interpretazione debole, si applica in modo più agevole alla lingua usata per scopi didattici. In un approccio comunicativo, tuttavia, la L2/LS è utilizzata dal docente anche per l'interazione in classe, ad esempio per conversare con gli alunni, illustrare gli obiettivi di una lezione e le modalità di lavoro che si utilizzeranno in classe, rispondere a domande non strettamente collegate ai contenuti della lezione ecc. In questi casi la lingua è utilizzata come mezzo di comunicazione, e non allo scopo di introdurre o fissare una determinata struttura linguistica.

In queste situazioni risulta molto complesso per il docente applicare rigidamente la formula $i+1$, controllando tutto ciò che produce verbalmente in classe. Facendo riferimento agli studi interazionisti, si propone pertanto il principio della facilitazione comunicativa, secondo il quale il docente è chiamato ad attivare una serie di strategie comunicative allo scopo di favorire la comprensibilità dell'input linguistico, senza comprometterne la grammaticalità.

Attività 02. Rifletta sulle seguenti strategie di facilitazione comunicativa e risponda alle domande pensando alla sua esperienza educativa.

STRATEGIA	SONO D'ACCORDO?	LA USO?
<i>Riformulare con parole diverse</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Ripetere con le stesse parole</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Evitare frasi interrotte</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Completare le frasi interrotte degli studenti</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Chiedere agli studenti se hanno compreso</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Formulare enunciati brevi</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Usare parole ed espressioni già note</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so
<i>Parlare lentamente</i>	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai <input type="checkbox"/> a volte <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> non so

Scandire chiaramente le parole	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> non so
Usare un'altra lingua per spiegare/chiarire un concetto	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> non so
Usare supporti visivi	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> non so
Usare oggetti e materiali reali	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> non so
Usare la gestualità	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> (quasi) mai	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> non so

Ora confronti le sue risposte con quelle di un collega: su quali strategie non siete d'accordo? Per quale ragione? Il punto di vista del collega le ha fatto modificare in parte la sua opinione?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2. Strategie orientate allo studente

ACCETTABILITA' PSICOLOGICA DELL'INPUT

Il principio dell'accettabilità psicologica dell'input linguistico si fonda sulla teoria dello *Stimulus Appraisal* (Schumann, 1999), secondo cui ogni persona giudica positivamente o negativamente un input esterno rispetto alle proprie aspettative, ai propri bisogni e desideri. Alla luce di questa teoria, l'input linguistico proposto dall'insegnante deve rispettare i seguenti criteri:

- novità*: l'allievo valuta anzitutto la novità dell'input proposto dall'insegnante, che non deve risultare monotono e ripetitivo; le persone sono infatti mosse da una naturale curiosità verso eventi inattesi e stimolanti;
- piacevolezza*: in secondo luogo la persona valuta il senso di piacere o dis-piacere suscitato dall'input; una valutazione positiva di questo parametro induce a lasciarsi coinvolgere nella situazione proposta dal docente;
- pertinenza rispetto ai bisogni*: l'allievo valuta anche se l'input proposto ostacola o favorisce il raggiungimento dei suoi obiettivi formativi, sociali, culturali; per quanto nuove e piacevoli, attività che si allontanano dai bisogni che l'allievo percepisce possono non essere gradite; se, ad esempio, lo studente sta imparando l'inglese solo per comprendere le canzoni dei suoi gruppi musicali preferiti, potrà considerare un'attività di produzione orale inutile rispetto ai suoi bisogni;

- d. *realizzabilità*: il soggetto valuta poi la comprensibilità dell'input e la sua adeguatezza rispetto alle proprie capacità; questo parametro riguarda non tanto la comprensibilità oggettiva dell'input ma la percezione dello studente di essere o meno in grado di svolgere il compito proposto;
- e. *sicurezza psico-sociale*: l'allievo determina se la situazione può minare o rafforzare la propria immagine sociale; poiché l'apprendimento linguistico si realizza di norma all'interno di una classe, si instaurano spesso particolari dinamiche sociali e relazionali, per cui molti studenti possono rifiutare di svolgere un compito perché lo considerano rischioso per la propria immagine, ossia temono di "fare una figuraccia" davanti ai compagni o all'insegnante.

Attività 03. A partire dalla Sua esperienza come insegnante di italiano a stranieri (o semplicemente come studente di lingue) rifletta su una attività all'interno di un'unità didattica che ha avuto un esito negativo a livello motivazionale o emotivo sugli studenti (o su di Lei come apprendente). Alla luce della teoria dello Stimulus Appraisal:

- quali possono essere stati i fattori che hanno determinato questo insuccesso?
- scelga il fattore più importante e rifletta su come potrebbe intervenire per modificarlo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COINVOLGIMENTO ATTIVO DELLO STUDENTE

l'insegnante è chiamato ad attivare strategie didattiche che rendano attivi e partecipativi gli allievi durante l'intero processo di apprendimento linguistico. Supponendo, ad esempio, che il docente intenda proporre la comprensione di un testo, sarà fondamentale coinvolgere lo studente:

- a. *prima dell'attività*: si può far precedere la lettura o l'ascolto da attività finalizzate a:
 - elicitarle le pre-conoscenze degli studenti sull'argomento del testo;
 - raccogliere le aspettative rispetto ai contenuti e alla tipologia di testo;
 - condividere eventuali esperienze degli allievi legate all'argomento del testo;
- b. *durante l'attività*: la lettura o l'ascolto di un testo devono essere sempre accompagnati da un compito preciso, in modo che gli allievi possano orientarsi sulle informazioni effettivamente importanti per completare l'attività; inoltre, poiché esistono diversi livelli di comprensione di un testo, sarà utile proporre attività diversificate, che conducano gradualmente lo studente ad una comprensione del brano sempre più approfondita;
- c. *dopo l'attività*: in questa fase può essere utile coinvolgere gli studenti in una riflessione metacognitiva, in modo che possano prendere coscienza non solo dei contenuti appresi attraverso le attività, ma anche delle modalità con le

quali l'apprendimento ha avuto luogo; in altri termini, gli allievi potranno riflettere sulle difficoltà incontrate e sulle strategie messe in atto per superarle.

VARIETA' GLOTTODIDATTICA

Riconoscendo l'esistenza di stili di apprendimento diversi, l'insegnante può proporre un'insegnamento della L2 fondata sulla "varietà" a livello di:

- modalità di gestione della classe*: poiché alcuni studenti preferiscono lavorare individualmente ed altri in gruppo, è essenziale alternare consapevolmente attività che prevedano lavoro individuale, a coppie, e a gruppi;
- tipologie di tecniche didattiche*: le tecniche di riflessione sulla lingua favoriscono in genere gli studenti analitici (ossia quelli che provano piacere nell'addentrarsi negli aspetti più specifici di un input), mentre le tecniche di comprensione globale favoriscono gli studenti globali, i quali invece tendono a concentrarsi sugli aspetti generali di un testo;
- struttura delle attività*, che dovrebbero coinvolgere il maggior numero di canali sensoriali (visivo, uditivo e sensorio-motorio) e dare talvolta la possibilità agli allievi di esprimersi attraverso i linguaggi che preferiscono (non solo, dunque, il linguaggio verbale, ma anche quello motorio, iconico, gestuale ecc.);
- grado di strutturazione delle attività*, alternando momenti didattici più guidati dall'insegnante ad attività con un maggior grado di libertà ed autonomia da parte dello studente;
- selezione del materiale didattico*, attraverso cui stimolare più canali sensoriali; si dovrebbero alternare con equilibrio testi orali e scritti, prevalentemente linguistici o iconici, e presentare oggetti reali da vedere, toccare, usare.

2.3. Strategie orientate al processo glottodidattico

LA SEQUENZIALITA' DEL PROCESSO GLOTTODIDATTICO

Affinché l'input linguistico offerto dall'insegnante possa essere acquisito dallo studente è necessario predisporre un percorso didattico strutturato in fasi precise: in contesto scolastico non è infatti pensabile che un'esposizione alla lingua caotica o casuale possa condurre allo sviluppo di una competenza comunicativa completa in una lingua non materna.

La didattica delle lingue moderne si fonda sull'assunto che un percorso didattico, per poter essere efficace, deve rispettare le modalità naturali con le quali la lingua viene elaborata a livello cerebrale; in altri termini, non è possibile insegnare una lingua ignorando le modalità con cui gli allievi di norma apprendono.

Questa prospettiva si fonda sulla constatazione, confermata da diversi studi di neurolinguistica (per una sintesi critica: Danesi, 1998), che entrambi gli emisferi del cervello sono coinvolti nell'elaborazione del linguaggio. Nella seguente tabella sintetizziamo le specializzazioni dei due emisferi, facendo riferimento alle attuali conoscenze nell'ambito delle neuroscienze (Danesi, 1998; Bear, Connor e Paradiso, 2003; Lavadas e Berti, 2003).

	Emisfero destro	Emisfero sinistro
<i>Compiti generali</i>	<ul style="list-style-type: none">- elaborazione del significato emotivo di un evento;- elaborazione di stimoli visivi;- formulazione di ipotesi e inferenza (pensiero intuitivo).	<ul style="list-style-type: none">- elaborazione di stimoli più prettamente verbali;- pensiero logico e analitico;- gestione di processi astratti.
<i>Compiti di elaborazione del linguaggio</i>	<ul style="list-style-type: none">- elaborazione del significato generale di un messaggio;- elaborazione dell'intento espressivo di un enunciato;- elaborazione del linguaggio figurato (metafore, ironia ecc.).	<ul style="list-style-type: none">- elaborazione dei dettagli di un messaggio;- elaborazione del significato letterale del messaggio;- elaborazione del messaggio a livello formale (fonetica, morfosintassi);

La didattica delle lingue moderne fa inoltre riferimento ad alcune ricerche neurolinguistiche (sintetizzate in Danesi, 1988 e 1998), secondo le quali il linguaggio viene elaborato a livello cerebrale secondo un percorso preciso che procede dall'emisfero destro (globalità) all'emisfero sinistro (analisi).

Sulla base di queste conoscenze, si ritiene che i percorsi di apprendimento linguistico debbano seguire due principi-cardine di seguito sintetizzati:

- a. *bimodalità*: poiché entrambi gli emisferi sono coinvolti nell'elaborazione del linguaggio, un percorso didattico, per risultare efficace, deve garantire l'attivazione di entrambe le modalità del cervello, in modo che l'intera mente dell'allievo possa essere coinvolta. Per realizzare questo principio l'insegnante deve conoscere la natura delle tecniche didattiche che utilizza, per comprendere quale emisfero viene effettivamente coinvolto; ad esempio gli esercizi di grammatica tradizionali, quali gli esercizi strutturali di matrice comportamentista, stimolano l'emisfero sinistro, mentre una conversazione a partire da un input visivo (un'immagine, una fotografia ecc.) stimola innanzitutto l'emisfero destro;
- b. *direzionalità*: l'elaborazione cerebrale del linguaggio coinvolge gli emisferi secondo un ordine che muove da destra a sinistra; i percorsi didattici devono perciò rispettare i seguenti criteri:
 - l'elaborazione di un input linguistico (un testo scritto, un dialogo ecc.) deve essere preceduta da attività che stimolano l'emisfero destro, e quindi la formulazione di ipotesi, l'inferenza e l'analisi di materiale visivo (immagini, grafici, fotografie), che faciliteranno la comprensione dell'input;
 - la comprensione globale precede quella analitica: l'allievo deve poter dapprima cogliere il significato generale dell'input linguistico, per poi analizzarlo sul piano formale;
 - la riflessione metalinguistica coinvolge l'emisfero sinistro, e perciò deve essere condotta a partire da un testo, e solo dopo che il testo sarà stato compreso perlomeno a livello globale (emisfero destro); in altri termini la riflessione sulla lingua non è mai il punto di partenza di un percorso didattico, ma ne costituisce piuttosto il punto d'arrivo.

L'Unità di Apprendimento Linguistico

In virtù dei principi di bimodalità e direzionalità, fu elaborato in Italia fin dagli anni Sessanta uno schema operativo, definito dapprima "Unità Didattica" (Titone, 1976; Freddi, 1979) e in tempi più recenti "Unità di Apprendimento" (Balboni, 2002). Aggiungiamo l'aggettivo "linguistico" per distinguere in modo inequivocabile questo schema operativo, frutto di ricerca scientifica, dalle variegate proposte ministeriali, talvolta confuse e contraddittorie, con le quali esso non ha nulla a che vedere.

L'Unità di Apprendimento Linguistico è un percorso di durata variabile (da mezzora a cinque o sei ore), che si compone delle seguenti fasi:

Globalità

Questa fase, che coinvolge primariamente l'emisfero destro, si svolge a partire da un input linguistico (un testo scritto, un dialogo, una sequenza di un film ecc.) di cui lo studente dovrà ricavare il significato generale. In questa fase l'insegnante può promuovere:

- la formazione di ipotesi sul contenuto del testo, sulla situazione comunicativa, sul registro linguistico che sarà utilizzato ecc.
- la ricerca di conferma, seppur approssimativa, delle ipotesi formulate;
- un primo approccio al significato complessivo del testo ascoltato o letto.

Analisi

Questa fase, che coinvolge l'emisfero sinistro, è primariamente finalizzata alla comprensione analitica dell'input linguistico, e dunque alla ricerca dei dettagli che consentono di cogliere in profondità il significato di un testo. In questa fase l'insegnante può promuovere:

- la conferma precisa delle ipotesi formulate nella fase di globalità;
- la comprensione dei dettagli informativi contenuti nel testo;
- l'analisi del registro, dello stile e delle forme linguistiche ricorrenti;
- la riflessione metalinguistica su alcuni aspetti della lingua ricorrenti nel testo (questo obiettivo può essere talvolta posticipato ad una fase successiva alla sintesi).

Sintesi

Questa fase, che coinvolge entrambi gli emisferi in modo bimodale, è finalizzata al riutilizzo, dapprima guidato e poi sempre più autonomo, dell'input linguistico che è stato analizzato nelle fasi precedenti. In questo momento il docente può promuovere:

- il dibattito moderato a partire dai contenuti del testo;
- il riutilizzo di funzioni e atti comunicativi desunti dal testo all'interno di situazioni nuove proposte dall'insegnante;
- il riutilizzo sempre più autonomo di regole grammaticali che sono già state scoperte in una precedente fase di riflessione metalinguistica
- la produzione (guidata o autonoma) di testi analoghi a quello su cui si è lavorato.

Ferma restando la generale sequenza che procede dalla globalità alla sintesi, l'Unità di Apprendimento Linguistico va intesa come uno schema operativo flessibile, e dunque adattabile ai diversi contesti di insegnamento. Questo può significare, ad esempio, che:

- a. diversamente dai primi modelli di unità didattica elaborati negli anni Sessanta, non esiste una fase specifica finalizzata a motivare gli allievi a seguire il percorso didattico; è necessario, infatti, che l'insegnante sia attento alle dinamiche motivazionali degli allievi durante l'intero processo didattico, proponendo attività didattiche e attuando le strategie descritte in questo capitolo, in modo da ridestare continuamente l'interesse e l'attenzione della classe;
- b. la durata delle tre fasi può variare notevolmente, per cui il docente può decidere di impostare un'Unità di Apprendimento soprattutto sulla fase di globalità, riservando un ruolo minore all'analisi. Questa scelta può dipendere dall'età e dai bisogni formativi degli allievi;
- c. pur essendo essenziale che la sequenza di queste fasi sia rispettata, non è necessario che analisi e/o sintesi siano sempre presenti in tutte le Unità di Apprendimento. A seconda del contesto didattico, infatti, l'insegnante può decidere che una determinata Unità può comporsi solamente di una fase di globalità, se ad esempio il testo risulta di livello molto superiore rispetto alle competenze degli allievi, e quindi viene utilizzato solo per sviluppare la comprensione globale. Questa scelta può essere valida anche per chi opera con bambini molto piccoli, che non sono in grado di affrontare le fasi di analisi e sintesi, per via dell'incompleto sviluppo degli emisferi cerebrali prima dei sette anni di vita.

BIBLIOGRAFIA DI APPROFONDIMENTO

1. Glottodidattica generale

- Balboni P.E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Balboni P.E., 2008, *Le sfide di Babele* (nuova edizione), Utet Università, Torino.
- Balboni P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Utet Università, Torino.
- Cardona M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica* (nuova edizione), Utet Università, Torino.
- Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso M., 2010, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Guerra, Perugia.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino.
- Freddi G., 1990a, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino.
- Freddi G., 1990b, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di glottodidattica ludica*, Petrini, Torino.
- Porcelli G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padova.

2. Didattica dell'italiano L2

- AIPi, Pallotti G., 2005, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci, Roma.
- Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Celentin P., Dolci R. (a cura di), 2003, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Daloiso M., 2009, *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, Guerra, Perugia.
- D'Annunzio B., Luise M.C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- Favaro G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R., 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- Luise M.C., 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- Luise M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Utet Università, Torino.
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G., Ferrari S., 2008, *Osservare l'interlingua*, Memo Modena, www.comune.modena.it/memo
- Serragiotto G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, StudioLT2, Treviso.