

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale
Paola Begotti

L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA E LA GLOTTODIDATTICA

UMANISTICO - AFFETTIVA E FUNZIONALE di Paola Begotti

**LABORATORIO ITALS - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL
LINGUAGGIO
UNIVERSITA' "CA' FOSCARI" - VENEZIA**

Introduzione

PARTE A: Acquisizione linguistica e didattica umanistico affettiva

1. Funzionamento del cervello
 - 1.1 Bimodalità
 - 1.2 Direzionalità
 - 1.3 Modal focusing
2. Il meccanismo per l'acquisizione linguistica
 - 2.1 Acquisizione/Apprendimento
 - 2.2 Input comprensibile
 - 2.3 Ordine naturale
 - 2.4 Filtro affettivo
 - 2.5 Funzione monitor
3. La motivazione
 - 3.1 La motivazione basata sul dovere
 - 3.2 La motivazione basata sul bisogno
 - 3.3 La motivazione basata sul piacere
4. La glottodidattica umanistico - affettiva

PARTE B: Glottodidattica funzionale

5. La glottodidattica funzionale
 - 5.1 L'approccio funzionale
 - 5.2 Le funzioni di Jakobson
 - 5.3 Le funzioni di Halliday
6. Il modello funzionale integrato
 - 6.1 La funzione personale
 - 6.2 La funzione interpersonale
 - 6.3 La funzione regolativo-strumentale
 - 6.4 La funzione referenziale
 - 6.5 La funzione poetico-immaginativa
 - 6.6 La funzione metalinguistica

PARTE C: modelli operativi e tecniche didattiche per la didattica umanistico affettiva e funzionale

7. Modelli operativi
 - 7.1. Le tecniche
 - 7.1 Tecniche comportamentistiche
 - 7.2 Tecniche simulative
 - 7.3 Tecniche manipolative
8. Alcune tecniche didattiche utili per la glottodidattica umanistico affettiva e funzionale
 - 8.1 La drammatizzazione
 - 8.2 Il *roleplay*
 - 8.3 Il dialogo aperto/ a catena
 - 8.4 Le tecniche ludiche
9. La glottodidattica funzionale e l'uso dei mezzi multimediali

INTRODUZIONE

La psicologia umanistica di Carlo Rogers pone al centro delle attività didattiche l'uomo con le sue peculiarità psicologiche e cognitive. Per quanto riguarda in particolare la glottodidattica, la visione umanistica pone la necessità non tanto di "insegnare una lingua", ma di "insegnare una lingua ad una persona". Il docente non deve insegnare soltanto l'aspetto linguistico, la sua **forma**, ma tendere all'acquisizione da parte degli studenti soprattutto del suo **uso** tenendo sempre conto delle caratteristiche di ciascun discente. La nozione di "competenza comunicativa" nasce dalla necessità di non ridurre l'utilizzo della lingua a puro sapere grammaticale, ma di "**saper fare con la lingua**", sapere cioè di che cosa parlare, con chi, come e quando.

Dallo studio di questo modulo risulterà chiaro, inoltre, come il termine "glottodidattica funzionale" significhi considerare le varie funzioni della lingua, la cui conoscenza non può prescindere da competenze di tipo pragmatico, sociolinguistico e culturali, e proporle agli studenti inserendole in situazioni comunicative realistiche. Al centro dell'azione didattica si pone l'allievo con i suoi bisogni comunicativi ed in base a questi si costruisce il sillabo linguistico: sarebbe demotivante, infatti, per un ragazzo che non conosce assolutamente l'italiano affrontare la lingua per la prima volta partendo dalla letteratura, come del resto per chi ha un livello alto di conoscenza, prendere in esame solamente situazioni comunicative di base. Il percorso didattico, quindi, dovrà proporre sempre una o più funzioni comunicative, fornendo le nozioni basilari e le strutture per realizzarle, offrendo un'ampia gamma di eventi comunicativi e di materiali, utilizzando mezzi e canali il più possibile vari per diversificare gli stimoli. Attivare canali percettivi diversi significa, infatti, accrescere la motivazione e la capacità di comprensione dello studente.

Questo modulo, concludendo, si propone di essere il punto di partenza per una riflessione più ampia sull'argomento, riprendendo alcuni concetti sicuramente già conosciuti dagli insegnanti, ma affrontati dal punto di vista della glottodidattica dell'italiano come L2.

PARTE A: Acquisizione linguistica e didattica umanistico affettiva

1. IL FUNZIONAMENTO DEL CERVELLO

Per introdurre la glottodidattica Umanistico-affettiva e Funzionale si ritiene essenziale partire dal modo in cui funziona il cervello rapportato alla neurolinguistica, esaminando brevemente i fondamentali principi definiti da questa scienza, ossia bimodalità, direzionalità, *modal focusing*.

1.1 BIMODALITÀ

Mentre la neurologia ha definito con molta precisione il fatto che i due emisferi cerebrali (collocati a sinistra e a destra del cranio) lavorano in maniera specializzata, la psicologia, invece, ha individuato la natura di tale specializzazione. Si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, all'emisfero destro quelli di natura globalistica e simultanea.

Secondo questo concetto, la lingua non attiva soltanto le circonvoluzioni dell'emisfero sinistro che governano il linguaggio verbale (chiamate aree di Broca e di Wernicke), ma coinvolge entrambi gli emisferi in un'azione complementare e specializzata. L'emisfero destro, che coordina anche l'attività visiva, ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia, mentre l'emisfero sinistro, che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori, è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa - effetto; prima - dopo) e presiede alla comprensione denotativa.

Se l'obiettivo è quello di procedere "secondo natura", è essenziale attivare entrambe le modalità del cervello, per sfruttare completamente la potenzialità di acquisizione della persona, cioè coinvolgere l'intera mente dell'allievo. Il modello di unità didattica di origine Gestaltica, di cui si parlerà successivamente, si basa proprio su un continuo rimando tra i due emisferi e pure il modello glottodinamico di Titone comporta un'azione bimodale del cervello. E' da osservare, però, che bisogna sempre tener presente la diversa formazione così come avviene nei vari paesi. Ad esempio, i bambini occidentali vengono da una scuola e da una società che privilegia l'emisfero sinistro, mentre gli orientali, come pure i sudamericani, vengono da una scuola e società che privilegiano l'emisfero destro: questa differenza di impostazione va, dunque, senz'altro tenuta in debito conto nell'impianto didattico al fine di ottenere dagli studenti il massimo risultato possibile.

1.2 DIREZIONALITÀ

Se è pur vero che il cervello opera secondo due modalità diverse a seconda dell'emisfero, tuttavia le informazioni vengono comunque elaborate dal cervello secondo la direzione che va dall'emisfero destro (globalità,

visualizzazione, contestualizzazione, analogia, simultaneità) verso quello sinistro (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità). Dal punto di vista della glottodidattica, agiscono “secondo natura” solo i modelli di natura induttiva. Per “metodo induttivo” si intende una serie di processi che portano ad apprendere a: osservare la lingua con cui si entra in contatto; sulla base dell'osservazione si possono

- *formulare* delle ipotesi; le quali si devono poi
- *verificare* nella realtà quotidiana o attraverso conferme da parte dell'insegnante; poi si dovrà
- *valutare* se la nuova regola intuita, ipotizzata e verificata è di tale portata che valga la pena

di *essere fissata*, trasformandola in un processo automatico.

Il processo induttivo è, per sua natura, implicito, basato sull'opera autonoma del *Language Acquisition Device*. Tuttavia, alla base di tutto ciò sta la consapevolezza delle varie fasi del processo di induzione, cioè la riflessione sulla lingua.

A differenza del metodo induttivo, quello deduttivo propone subito le regole allo studente che le deve solamente memorizzare e applicare successivamente.

1.3 MODAL FOCUSING

Il *modal focusing* è un meccanismo neurolinguistico che integra in parte il principio di direzionalità: l'acquisizione procede dalla modalità destra a quella sinistra del funzionamento del cervello, però è altrettanto vero che, secondo il principio di *modal focusing*, durante l'apprendimento è necessario “mettere a fuoco” la modalità sinistra, per dare l'opportunità a tale emisfero di ristrutturare, dal punto di vista neurolinguistico, le proprie conoscenze. In sostanza, l'apprendimento che tiene conto delle caratteristiche di una persona nella sua complessità, nonché della natura unitaria dell'oggetto di apprendimento, procede dal globale all'analitico.

2. IL MECCANISMO DELL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA

Le indicazioni della psicolinguistica per ciò che riguarda il meccanismo dell'acquisizione linguistica (LAD, *Language Acquisition Device*, secondo la definizione di Chomsky) ed il sistema di supporto all'acquisizione linguistica (LASS, *Language Acquisition Support System*, secondo la definizione di Bruner) che lo sostiene sono tra le teorie principali che spiegano il meccanismo dell'acquisizione della lingua, assieme alla più diffusa teoria dell'acquisizione della seconda lingua, la *Second Language Acquisition Theory* di Stephen D. Krashen elaborata negli anni Settanta, che sta alla base del suo approccio chiamato “naturale”.

2.1 ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO

Krashen distingue tra l'*acquisizione* profonda, stabile, che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, e l'*apprendimento* razionale e volontario, ma di durata relativamente breve, che funge da monitor per l'esecuzione linguistica. Quando si produce apprendimento, si può avere la sensazione temporanea di aver ottenuto un

risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo e non è generativo di comportamento linguistico autonomo. A tal fine è importantissimo che l'insegnante rifletta continuamente sul suo operare quotidiano, analizzando quali delle sue azioni didattiche sono finalizzate all'apprendimento e quali all'acquisizione. L'acquisizione è un processo matetico inconscio, che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro. Quanto viene acquisito viene a far parte stabile della competenza di ogni persona ed è sulla competenza linguistica che si basa la produzione linguistica di ciascuno di noi. D'altro canto l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine, non è, perciò, definitivo. Si è spesso discussa la possibilità che l'apprendimento razionale possa trasformarsi, alla fine, in acquisizione, ma la risposta di Krashen è negativa, mentre altri studiosi credono che, in condizioni adatte, anche l'apprendimento possa portare all'acquisizione. Alla base della teoria di Krashen sta, comunque, l'idea che si debba lavorare con metodologia induttiva per provocare acquisizione all'allievo. Oltretutto nel campo della didassi quotidiana bisogna tener anche presente che esistono varie esperienze pregresse di apprendimento: per esempio, arabi e cinesi impostano l'apprendimento su una tradizione di tipo mnemonico e questo li può mettere in difficoltà in una situazione scolastica italiana, dove è spesso richiesto il riassunto oppure l'elaborazione di quello che hanno letto e non la sua ripetizione mnemonica.

Perché avvenga il processo di acquisizione, devono verificarsi, tuttavia, le condizioni della *Second Language Acquisition Theory* descritte nei paragrafi seguenti.

2.2 INPUT COMPRENSIBILE

Krashen afferma che la lingua viene acquisita esponendo l'allievo al significato di un *comprehensible input*, purché questo sia reso comprensibile dall'insegnante, a patto cioè di fornire il *Language Acquisition Support System* e di seguire l'ordine naturale di acquisizione. L'*input* può essere, orale, scritto o audiovisivo. Solo dopo aver fornito un *input* comprensibile, il meccanismo del *Language Acquisition Device* si mette in moto.

2.3 ORDINE NATURALE

Si tratta di un principio di graduazione del materiale (cioè si inizia dal presente, non dal passato; dall'affermativo, non dal negativo; ecc.) che è abbastanza conosciuto empiricamente, ma ancora relativamente sconosciuto sul piano teorico. Nella teoria di Krashen l'ordine naturale ha un ruolo ben preciso simbolizzato dalla formula "i + 1", in cui "i" è l'*input* che è già stato acquisito. L'ordine naturale di acquisizione è una successione di elementi linguistici collocati in sequenza temporale. Perciò, prendendo un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono condizione necessaria per poter acquisire i successivi. Se si insegna la nozione "i + 3", che nell'ordine naturale si colloca 3 passi avanti rispetto ad "i", essa non sarà acquisita stabilmente,

ma sarà soltanto *appresa* e collocata nella memoria a medio termine. Se nei giorni successivi vengono insegnati anche “i + 1” e “i + 2”, allora il LAD acquisirà automaticamente anche “i + 3”. Se i due anelli mancanti non vengono forniti, allora “i + 3” andrà perduto.

2.4 FILTRO AFFETTIVO

Non basta che venga offerto input comprensibile al livello giusto nell'ordine naturale perché si abbia acquisizione, serve una terza condizione, l'assenza di un filtro affettivo, ossia di quella forma di difesa psicologica, quel muro emotivo che la mente erge quando si è chiamati ad agire in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, quando si teme di mettere a rischio la propria immagine e quindi viene minata l'autostima. In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma soltanto apprendimento.

2.5 FUNZIONE MONITOR

La funzione “monitor” è il controllo che l'apprendimento razionale esercita sulla lingua prodotta dalla competenza acquisita. Tale funzione si manifesta, rallentando un po' la velocità del parlare, prima che le frasi siano effettivamente articolate.

3. LA MOTIVAZIONE

Per mettersi in moto e continuare a funzionare, mente e cervello hanno bisogno di motivazione. Senza motivazione non c'è acquisizione e, spesso, neanche apprendimento. Tradizionalmente si identificano due tipi di motivazione:

- a) *integrativa* (tipica dello studio della lingua seconda; rimanda alla volontà di inserirsi in un gruppo);
- b) *strumentale* (tipica dello studio della lingua straniera; è il mezzo di contatto negli incontri con italiani o nelle visite in Italia).

Nel caso dell'Italiano esiste, tuttavia, anche una terza motivazione, che si può definire *culturale* (interesse per l'arte, il cinema, l'opera lirica, ecc.). Tra i problemi affettivi che ostacolano la motivazione compare quello dell'estraneità, soprattutto se viene percepita una forte distanza psicologica tra la lingua - civiltà nazionale e quella straniera. Per consentire un *dépaysement*, Porcelli indica tre percorsi:

- un percorso *condizionante* (nell'italiano come lingua seconda), in cui l'allievo è condizionato dalla realtà esterna (in questo caso, quella italiana);
- un percorso *sereno* (nell'italiano come lingua straniera), basato sull'aula di italiano pensata come se fosse un lembo di Italia all'estero;
- un percorso *integrato* (ancora nell'italiano come lingua seconda) basato sulla presenza dell'italiano a scuola (tramite i mass media, le comunità italiane locali, gli Istituti Italiani di Cultura).

L'avvicinamento psicologico risulta essenziale per la costruzione ed il sostegno della motivazione all'acquisizione dell'italiano.

Secondo quanto definito da Titone, l'apprendimento è un processo governato dall'io, che sulla base di motivazioni proprie elabora una

strategia per soddisfare i suoi bisogni, quindi entra in contatto con la realtà da apprendere. Sulla base di ciò che ha ricevuto (*input*), il cervello riflette e sistematizza. Se l'ego riceve un *feedback* positivo la motivazione profonda viene mantenuta ed incrementata.

Tuttavia, occorre anche che si mantenga viva la motivazione quotidiana, ora dopo ora. Si dovrà, quindi, offrire in ogni momento a chi apprende il piacere di essere coscienti del processo di apprendimento, di essere guidati nell'acquisizione con procedure non ripetitive, di sentirsi proporre input significativi, di trovarsi di fronte a sfide superabili, di sentire soddisfatto (soprattutto nel caso di allievi adulti) il bisogno di sistematizzazione grammaticale.

Le fonti principali della motivazione sono il dovere, il bisogno e il piacere, concetti che verranno sviluppati nei paragrafi successivi.

3.1 LA MOTIVAZIONE BASATA SUL DOVERE

Per ciò che riguarda la motivazione basata sul dovere si sottolinea che è quella più lontana dall'acquisizione e invece porta generalmente ad apprendimento, facendo leva sulla memoria a breve termine. Nel caso di motivazione basata sul dovere bisogna, tuttavia, porre particolare attenzione soprattutto nei riguardi di bambini ed adolescenti, perché, quando una persona si sente costretta ed obbligata, scatta inevitabilmente il meccanismo del filtro affettivo che va a bloccare il processo di acquisizione e tale tipo di utenza difficilmente riesce a superare tale difficoltà.

3.2 LA MOTIVAZIONE BASATA SUL BISOGNO

Questo tipo di motivazione è sicuramente efficace nell'insegnamento ad adolescenti e ad adulti, i quali riescono ad individuare chiaramente i loro bisogni, ma è poco adatta all'insegnamento ai bambini, sia perché il concetto del bisogno futuro è estraneo alla psicologia dell'infanzia, sia perché la maggior parte dei bisogni contingenti (per esempio comprare il biglietto dell'autobus, o fare un ordine al ristorante) viene risolto dagli adulti. Su questo tipo di motivazione il docente deve far leva di solito all'inizio del corso di lingua per rendere consapevoli e responsabili del percorso didattico gli apprendenti: per far capire allo studente perché ci si basa su una progressione funzionale, anziché grammaticale; all'inizio dell'unità: quando si presentano i bisogni da soddisfare e su cui lavorare per poterli soddisfare; durante l'unità didattica: quando si aiutano gli allievi a superare il concetto utilitaristico, per arrivare a scoprire il bisogno di imparare ad imparare.

3.3 LA MOTIVAZIONE BASATA SUL PIACERE

E' sicuramente la forma più efficace di motivazione ed, in ambito scolastico, si può esplicitare nel piacere di apprendere, nel piacere di superare le sfide, nel piacere della varietà (sia culturale: per esempio, la curiosità di scoprire l'Italia; sia per ciò che riguarda l'attenzione: un'attività troppo lunga annoia, quindi demotiva), nel piacere del gioco (Freddi G., 1990), soprattutto utile per impostare attività di drammatizzazione e di

simulazione (Caon-Rutka, 2004). Va, inoltre, detto che è sicuramente stimolante in ambito scolastico il piacere di imparare perché spinge a conoscere sempre cose nuove, ed in particolar modo quando gli studenti sono individui adulti, persone con un vissuto alle spalle che riescono a “gustare” il piacere dello studio (Begotti, 2006).

4 LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO-AFFETTIVA

Poste queste fondamentali premesse indispensabili per comprendere quanto si affermerà successivamente, si affronteranno ora i principi che governano la glottodidattica umanistico-affettiva, la quale, sviluppatasi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica di Carl Rogers, si contraddistingue per la centralità che assumono gli aspetti affettivi, relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione.

Tale approccio e tutti i metodi che da esso sono scaturiti presentano una grande attenzione al concetto di *filtro affettivo* e a tutti gli aspetti dell'emotività, come del resto la psicologia umanistica da cui prende origine, secondo la quale quando si crea un clima di autentica fiducia e libertà, la persona sceglie strade costruttive e positive.

L'apprendente viene considerato nella sua totalità, non solo per la sua razionalità, ma anche per tutta la sfera di sentimenti e inclinazioni che comunque influenzano la sua percezione della realtà ed il suo rapportarsi agli altri.

Si sottolinea l'importanza dell'elemento affettivo nei processi di apprendimento poiché nell'esperienza formativa in generale, ma in particolar modo in quella rivolta ad adulti, le passioni, le aspettative e i vissuti sono elementi totalizzanti, e se non considerati a sufficienza possono invalidare la riuscita del processo formativo.

Un gruppo di apprendenti non è un organismo statico e per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo e all'autorealizzazione, una delle mete formative della didattica.

La ricerca continua dell'autopromozione e dell'autorealizzazione dello studente nella comunità in cui è inserito va potenziata e promossa, in particolare da parte del docente.

Carl Rogers (1973), come del resto il suo collega e seguace Thomas Gordon (1991), parte dal principio che la finalità prioritaria del sistema educativo sia quella di far emergere se stesso e che l'educazione sia fondamentalmente un processo autogestito per arrivare a comprendere ed essere se stesso. Per Rogers l'empatia è già un agente educativo e la comprensione empatica incrementa un senso di appartenenza e di apertura al sociale. I concetti fondamentali del suo pensiero sono sintetizzabili nei seguenti assunti:

- gli esseri umani sono dotati di una motivazione cognitiva intrinseca, una naturale tendenza a conoscere e ad apprendere, la quale va stimolata e valorizzata;

- l'apprendimento è "significativo" quando il contenuto è vissuto dall'apprendente come rilevante per soddisfare i suoi bisogni personali e la realizzazione dei suoi obiettivi;
- l'apprendimento "significativo" nasce dall'esperienza e dal fare, perciò quando lo studente è parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento impara notevolmente di più rispetto ad un percorso standard;
- l'apprendimento che implica un cambiamento nella percezione di sé è avvertito come una minaccia e tende a sollevare resistenze nello studente;
- quando le minacce dall'esterno (ossia dal docente e dai compagni) sono ridotte al minimo, l'apprendimento avviene più facilmente ed efficacemente;
- l'apprendimento autogestito e autopromosso – che coinvolge l'intelletto, ma anche il sentimento – è il più duraturo e pervasivo;
- l'apprendimento più utile nel contesto socio-culturale attuale riguarda il processo stesso dell'apprendere e l'essere costantemente aperti all'esperienza.

Da questi presupposti parte Thomas Gordon (1991) per puntare sul 'modo di agire', traducendo in operazioni concrete e segmentati di apprendimenti, di *training* brevi sulle risoluzioni dei conflitti interpersonali, riuscendo in tal modo a rendere accessibile ai non professionisti le conoscenze e le abilità utilizzate in ambito psicoterapeutico.

Il docente che adotta l'approccio umanistico affettivo focalizza e cerca di eliminare tutti i fattori che possono limitare l'apprendimento, ad esempio l'ansia e la competitività, e predispone percorsi formativi il più possibile individualizzati al fine di esaltare e utilizzare al meglio le potenzialità proprie di ogni individuo, tende ad un coinvolgimento pieno di ciascun partecipante all'interno del gruppo, promuove la ricerca di motivazioni interne che possano favorire e sostenere l'apprendimento.

Sul piano didattico i principi elencati sopra dovrebbero trovare applicazione in una sequenza operativa di questo tipo:

- presentazione e conoscenza reciproca degli studenti e analisi dei loro bisogni e aspettative;
- presentazione delle domande e delle metodologie e verifica della loro rispondenza ai bisogni-aspettative;
- definizione di un 'contratto formativo';
- attività di ricerca e studio;
- verifica esterna (dei risultati raggiunti) ed interna (valutazione dell'esperienza fatta).

Dall'approccio umanistico affettivo sono scaturiti, nel corso degli anni, diversi metodi glottodidattici, dal *Total Physical Response* (TPR) al *Natural Approach*, dalla *Suggestopedia* al *Silent Way*, alla Glottodidattica Ludica.

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale
Paola Begotti

Tutti questi metodi presentano, come affermato, una base teorica in comune, quindi utilizzano generalmente tecniche didattiche simili, come vedremo nei paragrafi successivi.

ATTIVITA' PARTE A.

ATTIVITA' 1:

Rifletti:

Il filtro affettivo interessa qualsiasi tipologia di studenti, oppure si manifesta in qualcuna in particolar modo?

ATTIVITA' 2:

Rifletti:

Quali potrebbero essere le motivazioni basate sul piacere nei confronti rispettivamente di bambini, adolescenti e adulti?

PARTE B: La Glottodidattica Funzionale

5. LA GLOTTODIDATTICA FUNZIONALE

La glottodidattica funzionale trae origine dagli sviluppi della **pragmalinguistica**, scienza del linguaggio che si propone di studiare la lingua come interazione sociale, sorta tra gli anni '50 e gli anni '70 in area anglosassone. La persona che parla lo fa per uno scopo, e ogni atto linguistico sarà più o meno efficace a seconda se ha realizzato o meno lo scopo per cui è stato prodotto. La pragmalinguistica, quindi, pone l'attenzione sugli scopi, o "**funzioni**", per cui avviene l'atto linguistico: usare una lingua significa compiere degli **atti comunicativi** che consentono di agire socialmente perché permette di relazionarsi con un interlocutore allo scopo di perseguire i propri fini. Sull'atto comunicativo si fonda il metodo nozionale-funzionale che pone al centro dell'atto didattico lo studente con i suoi bisogni comunicativi e attorno a questi bisogni viene costruito il curriculum scolastico.

Un approccio di tipo funzionale non può prescindere, tuttavia, da una competenza sociolinguistica: poiché la lingua cambia al variare del contesto situazionale, è necessario dunque conoscere il tipo di registro da utilizzare (formale o informale), le varietà regionali, le varietà dovute al tipo di *medium* che la veicola (televisione, giornale, radio...) o dovute al ceto sociale dei parlanti. Non si può inoltre prescindere nemmeno da una competenza di tipo culturale vale a dire la conoscenza dei modelli culturali che regolano la vita quotidiana di una comunità. I risultati conseguiti da uno studente, quindi, saranno valutati non soltanto per l'apprendimento della struttura linguistica, ma anche in base al livello d'efficacia pragmatica e di appropriatezza sociolinguistica e culturale acquisita.

Tra i vari modelli funzionali sorti nella linguistica del XX^o secolo, i più famosi sono quelli di R. Jakobson e M. Halliday.

5.1 L'APPROCCIO FUNZIONALE

Se un approccio di tipo funzionale mira all'insegnamento della competenza comunicativa, fondamentali diventano di conseguenza i bisogni degli allievi, ossia dell'uso che essi intendono fare della lingua: l'insegnante, per poter in questo modo predisporre una programmazione e stendere un curriculum, dovrà valutare attentamente a quali tipi d'interazione sociolinguistica si troveranno ad interagire gli studenti e con quali scopi.

Questo tipo di attenzione ha apportato delle innovazioni sia per quanto riguarda la struttura dei sillabi di insegnamento, ossia l'elenco dei contenuti da insegnare, i quali devono ovviamente essere più flessibili e duttili per assicurare la possibilità di soddisfare i bisogni di varie tipologie di studenti (Wilkins: 1966), sia per quanto riguarda la metodologia, perché le attività di tipo comunicativo tendono ad incoraggiare un uso costante della lingua straniera in situazioni autentiche. Tra gli obiettivi didattici principali ci sarà pertanto la

fluency, ossia la scorrevolezza del parlato, e non solamente la correttezza grammaticale, mentre il materiale utilizzato dall'insegnante dovrà essere il più possibile autentico per permettere allo studente di trarne quelle informazioni di tipo sociolinguistico che indicano l'uso effettivo della lingua come strumento di comunicazione.

5.2 LE FUNZIONI DI ROMAN JAKOBSON

Roman Jakobson dedica una particolare attenzione all'analisi delle funzioni della lingua e afferma che il linguaggio ha una natura comunicativa: esso è un "sistema di sottocodici irrelati" ciascuno dei quali è caratterizzato da una diversa funzione di tipo comunicativo (Jakobson: 1966).

Le funzioni rappresentano lo scopo pragmatico di un'azione sociale, personale e di autoformazione e si realizzano attraverso un numero limitato di atti comunicativi facilmente individuabili. In una glottodidattica equilibrata, le varie funzioni dovrebbero essere ugualmente presentate e prese in esame da parte dell'insegnante.

Jakobson a partire dagli anni '60, amplia lo schema proposto precedentemente da Bühler teorizzando un atto comunicativo basato su sei elementi - mittente, contesto, messaggio, destinatario, contatto, codice - ciascuno dei quali corrisponde ad una funzione specifica della lingua:

	FUNZIONI	ELEMENTI DI BASE	ASPETTO LINGUISTICO
1	Funzione emotiva	basata sul mittente, s'impenna sulle manifestazioni linguistiche degli stati d'animo, delle emozioni, delle sensazioni	si traduce in elementi formali quali le interiezioni e l'intonazione
2	Funzione conativa	basata sul destinatario su cui opera un'imposizione di comportamento	si esprime linguisticamente nel vocativo e nell'imperativo, nell'esortativo e nelle interrogazioni (ad esempio il linguaggio impositivo)
3	Funzione referenziale	basata sul referente (o contesto), ossia sull'oggetto del discorso, assolve lo scopo di fornire informazioni	ad esempio il linguaggio scientifico
4	Funzione metalinguistica	basata sul codice, tende ad	ad esempio la grammatica

		evidenziare le modalità di funzionamento della lingua	
5	Funzione fàtica	basata sul canale (o contatto), verifica il funzionamento del canale sul quale viene veicolato il messaggio e assicura la continuità dell'attenzione del destinatario	ad esempio le formule di saluto
6	Funzione poetica	basata sul messaggio, di cui esalta l'elaborazione e la struttura	ad esempio il linguaggio letterario

Le funzioni della lingua, secondo Jakobson, non si escludono tra loro, ma al contrario sono compresenti in ciascun messaggio secondo una certa gerarchia, la quale si modifica in rapporto agli scopi che il messaggio stesso persegue. Infatti il linguista afferma ad esempio che “la poesia epica, incentrata sulla terza persona, involge al massimo grado la funzione referenziale del linguaggio; la lirica, orientata verso la prima persona, è intimamente legata alla funzione emotiva; la poesia della seconda persona è contrassegnata dalla funzione conativa...”(Jakobson: 1966).

5.3 LE FUNZIONI DI M. HALLIDAY

Tra i vari modelli che sono sorti successivamente, degno di nota è lo schema elaborato da M. Halliday negli anni '70, suddiviso in sette funzioni corrispondenti ad altrettanti tipi di azioni che si possono attuare mediante la lingua (Halliday, 1980):

	FUNZIONI	AZIONI	ESEMPI
1.	Funzione strumentale	agisce sul mondo circostante	ad esempio “voglio una caramella, dammi un gelato”
2.	Funzione regolativa	controlla e determina il comportamento degli altri	ad esempio “vai a casa, porta la borsa ”
3.	Funzione	indica l'interazione	ad esempio

	interazionale	del parlante con il mondo circostante	“Buongiorno”, “Arrivederci”
4.	Funzione personale	indica la presa di coscienza della propria individualità	ad esempio “questo non mi piace”
5.	Funzione euristica	indica una esplorazione del mondo circostante	ad esempio “questo oggetto è verde”
6.	Funzione immaginativa	crea mondi immaginari	ad esempio “Fingiamo di essere dei cavalieri”
7.	Funzione informativa	trasmette informazioni sul mondo circostante	ad esempio “Oggi piove”

Halliday riferisce lo schema delle sette funzioni ai processi di acquisizione del linguaggio nel bambino, mentre ne indica per l'adulto molte di più, ma raggruppate in un modello ridotto a tre componenti funzionali o macro-funzioni dovute ai molteplici usi sociali della lingua:

- funzione interpersonale: che serve a stabilire e a mantenere i rapporti sociali;
- funzione ideativa: esprime l'esperienza che il parlante ha del mondo reale;
- funzione testuale: permette di costruire testi o discorsi pertinenti alla situazione e coerenti.

6. IL MODELLO FUNZIONALE INTEGRATO

Attualmente nella glottodidattica italiana si sta diffondendo un nuovo modello, più economico e utile per gli insegnanti, che integra quelli precedenti di Jakobson e Halliday e propone un nuovo schema basato su sei funzioni: esse si realizzano con un numero limitato d'atti comunicativi che risultano essere così meglio definibili e più facilmente utilizzabili.

Per “atti comunicativi” si intendono quei micro-scopi che si realizzano con varie espressioni linguistiche: ad esempio l'atto di presentarsi si realizza con espressioni del tipo “Mi chiamo...”, “Sono italiano/a ...”). La seguente tabella propone uno schema di quanto affermato:

	FUNZIONI	AZIONI
1.	Funzione personale	si attua quando lo studente esprime la sua individualità e personalità rivelando i propri sentimenti, pensieri, sensazioni.
2.	Funzione	si attua nello stabilire,

	<i>interpersonale</i>	mantenere o chiudere un rapporto interpersonale.
3.	<i>Funzione regolativo-strumentale</i>	si attua agendo sulle altre persone regolandone il comportamento al fine di ottenere qualcosa per soddisfare le proprie necessità.
4.	<i>Funzione referenziale</i>	si attua quando si utilizza la lingua per descrivere o spiegare la realtà circostante.
5.	<i>Funzione poetico-immaginativa</i>	si attua quando si producono effetti ritmici particolari, metafore o altre figure retoriche, oppure per creare mondi immaginari.
6.	<i>Funzione metalinguistica</i>	si attua quando si riflette e si analizza la lingua allo scopo di spiegarne i meccanismi o le caratteristiche peculiari.

L'insegnante di italiano come L2 terrà presente tutte queste funzioni nella programmazione del curriculum, collegandole ad atti comunicativi per studenti dei livelli di base o a **generi comunicativi**, ossia quelle forme pre-strutturate di testi che facilitano la comprensione e la produzione, per i livelli avanzati, ed integrando eventualmente i manuali che risultassero carenti o squilibrati con materiale predisposto a completamento delle lacune. Dovrà inoltre coordinare in modo interdisciplinare con i colleghi dell'area linguistica le attività basate su un approccio funzionale, nonché approntare prove d'ingresso in itinere ed in uscita, che attestino la capacità dell'allievo di utilizzare la lingua su basi funzionali.

L'insegnante inoltre porrà attenzione nel presentare le funzioni in modo equilibrato, senza privilegiarne alcune a scapito di altre, e nel realizzarle nelle diverse situazioni (si pensi ad esempio all'uso dei registri formali, medi e informali), facendo riferimento ai vari modelli culturali e alle varietà geografiche in cui si realizzano (Italia settentrionale, centrale, meridionale e insulare).

Per ciascuna funzione s'indicheranno a titolo esemplificativo nei prossimi paragrafi sia gli atti, sia i generi comunicativi collegati.

6.1 LA FUNZIONE PERSONALE

La funzione personale permette allo studente di esprimere la propria personalità ed individualità manifestando idee, sentimenti, sensazioni soggettive, poiché egli deve parlare di sé. Di conseguenza le espressioni riguardanti questa funzione risultano essere fondamentali, in particolar modo nei corsi di base perché permettono di interagire e socializzare con le

altre persone. Caratteristica linguistica peculiare di tale funzione è l'utilizzo del verbo "piacere" e dei verbi di opinione.

I principali atti comunicativi relativi alla funzione personale sono:

- il presentarsi (dire il proprio nome, età, nazionalità, dove si abita, cosa si studia, il lavoro, parlare della famiglia, degli amici...). In un gruppo numeroso di studenti ci può essere ritrosia a presentarsi in pubblico, perciò l'insegnante può chiedere di farlo a coppie e poi uno studente presenta a tutti il proprio vicino: in questo modo si abbassa il filtro affettivo e si favorisce la comunicazione e l'acquisizione.
- esprimere il proprio stato fisico e psichico (percezioni sensoriali, malattie, emozioni). Anche per quest'atto comunicativo si consiglia di procedere in un primo tempo a coppie o a piccoli gruppi.
- esprimere propri gusti personali (il verbo piacere).
- esprimere le proprie opinioni. I messaggi saranno caratterizzati dai verbi d'opinione seguiti dal congiuntivo (penso che sia..., credo che sia..., ritengo che abbia...).
- esprimere approvazione/disapprovazione.
- esprimere le proprie emozioni: paura, sorpresa, interesse, piacere, simpatia/antipatia, desiderio, intenzione.
- parlare della propria abilità linguistica in L2 ("non capisco, può ripetere?").

Per ottenere un atto comunicativo efficace e appropriato è fondamentale aver acquisito però anche una competenza sociolinguistica e culturale che consenta allo studente di utilizzare formule di cortesia, tempi verbali o formule idiomatiche che siano caratteristiche della lingua in esame: in italiano risulterebbe sconveniente ad esempio parlare in modo informale, dando del tu, con una persona che non si conosce o che riveste un ruolo sociale importante, oppure chiedere qualcosa usando l'imperativo invece del condizionale di cortesia. Ad ogni atto comunicativo, pertanto, l'insegnante avrà cura di sottolineare e spiegare, utilizzando possibilmente materiale autentico quali immagini o spezzoni di video, i principali modelli culturali e sociolinguistici.

I generi comunicativi collegati a questa funzione, destinati ad allievi di livelli superiori, sono la lettera personale, il diario, la confidenza informale, l'intervista ecc. L'insegnante, utilizzando i generi comunicativi elencati, potrà far esercitare le abilità di produzione orale e scritta relative alla funzione personale in modo più approfondito e articolato.

6.2 LA FUNZIONE INTERPERSONALE

La funzione interpersonale consente all'allievo di usare la lingua per gestire scambi comunicativi e per stabilire un rapporto d'interazione con altre persone. Dato che rimanda a codici e a regole condivise da un intero

gruppo sociale, diventa basilare da parte degli studenti la conoscenza dei modelli culturali condivisi da quella determinata comunità, ad esempio l'uso corretto dei registri e il rispetto dei tempi di pausa nelle conversazioni. I messaggi prodotti per la funzione interpersonale hanno come caratteristica linguistica l'utilizzo del verbo nel modo indicativo, condizionale ed imperativo.

Gli atti comunicativi collegati sono:

- incontrare qualcuno e fare conoscenza (salutare, contattare, congedarsi sia di persona che al telefono). Lo studente deve conoscere il modello culturale italiano legato a queste situazioni: i convenevoli, le pause ed i turni del dialogo, il modo di dare o togliere la parola, il contatto fisico...)
- accettare/rifiutare qualcosa.
- invitare/declinare un invito. L'insegnante avrà cura di sottolineare come nella cultura italiana il rifiuto di qualcosa o il declinare un invito non sia espresso direttamente ed unicamente con una negazione, ma attraverso l'utilizzo di preamboli di cortesia (ad esempio "Mi piacerebbe molto, ma proprio non posso...")
- attrarre l'attenzione.
- protestare per qualcosa.
- iniziare/concludere comunicazioni di tipo formale e informale: in questo caso è utile proporre allo studente alcune formule predefinite di apertura o chiusura del contatto e soffermarsi sull'utilizzo del Lei di cortesia.

I generi comunicativi inerenti alla funzione interpersonale sono le interazioni di persona o per telefono, per corrispondenza cartacea (lettera formale/informale, telegramma, cartolina) o via e-mail.

6.3 LA FUNZIONE REGOLATIVO-STRUMENTALE

La funzione regolativo-strumentale permette agli allievi di utilizzare la lingua per agire sulle altre persone ed ottenere qualcosa. I messaggi prodotti per la funzione regolativo-strumentale hanno come caratteristica linguistica l'uso appropriato dei registri e l'uso del verbo all'imperativo e del condizionale (di cortesia).

Gli atti comunicativi collegati a tale funzione sono:

- dare e ricevere istruzioni. Per interessare lo studente l'insegnante potrebbe utilizzare in tal senso le istruzioni di un gioco o una ricetta di cucina. La lezione in questo modo può diventare occasione di scambio culturale tra allievi di paesi diversi e/o italiani e diventa altamente motivante sia perché ciascun allievo è chiamato in prima persona a dare un apporto all'attività proposta dal docente, sia perché deve parlare di qualcosa che conosce bene e ha modo così di far apprezzare i lati culturali del proprio paese d'origine.
- dare e ricevere ordini. I docenti devono considerare e tener ben presente che molti immigrati usano la funzione regolativo-strumentale in modo diverso e poco appropriato rispetto alla

nostra cultura, e questo utilizzo scorretto è causa spesso di litigi ed incomprensioni.

- dare e ricevere consigli. Si farà notare che per dare consigli la cultura italiana utilizza sempre il verbo al condizionale (“Dovresti fare...”, “dovreste andare...”): l’insegnante può presentare e far lavorare gli studenti utilizzando qualche rubrica di consigli tratta da giornali per ragazzi (o riviste nel caso di studenti adulti).
- impedire di fare qualcosa.

I generi comunicativi inerenti a questa funzione sono le istruzioni per l’uso, l’avviso, la legge, la ricetta, il consiglio.

6.4 LA FUNZIONE REFERENZIALE

La funzione referenziale si manifesta quando si usa la lingua per descrivere o per spiegare la realtà. I messaggi sono caratterizzati linguisticamente dall’utilizzo della terza persona singolare, del verbo coniugato nel modo indicativo (in particolare nel tempo imperfetto), di lessico specifico legato allo spazio e al tempo.

Gli atti comunicativi collegati a tale funzione sono:

- chiedere e dare informazioni. Per motivare i ragazzi può essere utile affrontare l’argomento con un’attività di tipo ludico, ad esempio utilizzare una mappa della città dove si vive: a coppie, stabilito un punto di partenza, uno dei due darà oralmente istruzioni e se il secondo le avrà eseguite correttamente, giungerà al punto d’arrivo stabilito a priori dal compagno.
- chiedere e dare spiegazioni.
- descrivere cose, persone, fatti. L’insegnante può far lavorare gli allievi su immagini tratte da riviste e quotidiani facendo descrivere ciò che vedono, oppure utilizzare qualche gioco in classe, ad esempio far descrivere da uno studente un compagno (fisicamente e di carattere) e far indovinare agli altri il nome.

I generi comunicativi inerenti a questa funzione sono la descrizione, la cronaca, la relazione, il teorema.

6.5 LA FUNZIONE POETICO-IMMAGINATIVA

La funzione poetico-immaginativa si realizza quando l’allievo usa la lingua per descrivere mondi possibili o immaginari. La comunicazione si focalizza in tal modo sulle modalità con cui è costruito il testo stesso. Caratteristica linguistica peculiare è l’utilizzo sonoro e musicale del lessico (di cui ovviamente gli studenti devono avere una conoscenza abbastanza ampia) e l’uso frequente del verbo al passato remoto.

Gli atti comunicativi inerenti a tale funzione sono:

- produrre messaggi in rima o con particolari ritmi.
- produrre messaggi che contengano metafore, altre figure allegoriche o “scarti” particolari. Utili in tal senso sono i messaggi pubblicitari: il docente può far analizzare gli slogan di riviste e video

e far poi produrre gli studenti messaggi che contengano metafore, similitudini o semplicemente rime.

- descrivere mondi immaginari. Anche in questo caso può essere occasione di scambio interculturale il far raccontare agli allievi qualche fiaba o favola del proprio paese d'origine o qualche leggenda caratteristica: gli studenti saranno motivati anche dalla possibilità di far conoscere la propria cultura.

I generi comunicativi inerenti a questa funzione sono la narrazione, la poesia, la canzone, il film, la pubblicità, la barzelletta. Molto motivante è l'utilizzo dei testi di canzoni perché l'apporto della musica favorisce l'interesse e la motivazione in particolar modo da parte dei giovani, mentre al contrario è molto difficile il genere della barzelletta, perché strettamente connessa a riferimenti culturali, politici e sociali, la cui non conoscenza compromette l'effetto ironico del messaggio.

6.6 LA FUNZIONE METALINGUISTICA

La funzione metalinguistica si realizza quando l'allievo utilizza l'italiano per riflettere sulla lingua stessa o per risolvere problemi tipici dell'interazione in lingua straniera. La comunicazione si focalizza sugli elementi del "codice" e sul suo funzionamento.

Gli atti comunicativi inerenti a tale funzione sono:

- definire una parola. Questo aspetto, sentito spesso ostico dagli allievi, può essere affrontato in modo ludico proponendo alcuni termini sconosciuti agli studenti divisi a gruppi di cui dovranno inventare una definizione o abbinare ad un oggetto: dopo un controllo sul vocabolario si stabilirà il gruppo vincente in base alle risposte che più si avvicinano alla definizione corretta.
- riconoscere e definire strutture morfosintattiche.
- spiegare i meccanismi e le caratteristiche della lingua.

I generi comunicativi inerenti a questa funzione sono la definizione, la perifrasi, il riconoscere ed utilizzare strutture morfosintattiche

ATTIVITA' PARTE B.

ATTIVITA' 1:

Rifletti:

Quali sono le funzioni da privilegiare nella glottodidattica destinata a bambini stranieri di livello A2 del CEF?

ATTIVITA' 2:

Rifletti:

Nella didattica dell'italiano a stranieri, si possono utilizzare tutte le funzioni linguistiche con qualsiasi tipo di destinatari?

PARTE C: Modelli operativi e tecniche didattiche per la didattica umanistico affettiva e funzionale

7. MODELLI OPERATIVI

Il modello operativo per eccellenza è il curriculum, ossia una successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto. Tale modello operativo intende porsi come strumento di pianificazione e di concetto per rendere l'atto didattico efficace e rispondente ai bisogni degli studenti e agli obiettivi didattici prefissati.

Il curriculum consta di una serie di elementi, non necessariamente sequenziali, i quali sono ricorrenti in qualsiasi ambiente scolastico, ossia:

- le finalità generali e le mete educative;
- gli obiettivi didattici generali e disciplinari;
- il syllabus, ossia i contenuti da insegnare (in ambito glottodidattico viene preso in esame il syllabus di morfosintassi, lessicale, tematico, funzionale, culturale ecc.);
- la metodologia che si intende adottare (approcci e metodi, tecniche didattiche, procedure organizzative, strumenti e sussidi);
- la metodologia riguardante i test di ingresso, le verifiche *in itinere* e sommative;
- i criteri di valutazione che si intendono adottare;

Il curriculum viene realizzato attraverso un percorso didattico che frequentemente adotta la struttura dell'Unità Didattica, un insieme (in inglese *unit*) completo ed autosufficiente di lingua che procede sulla base della bimodalità neurolinguistica e della psicologia della Gestalt (motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica).

Tuttavia nei più recenti studi di glottodidattica (Balboni, 2002) si è manifestata la necessità di elaborare un nuovo modello di organizzazione nell'insegnamento delle lingue, modello che andasse oltre la ben conosciuta Unità Didattica.

L'Unità Didattica, così come concepita fin dagli anni '60, ha costituito il nucleo fondante della glottodidattica degli ultimi decenni, ma il suo focalizzarsi sul processo di insegnamento in sé, processo che si è rivelato lungo e rigido, e su una figura molto direttiva di docente appare ora come poco efficace dal punto di vista didattico.

Oggigiorno, invece, si pone come imprescindibile il fatto che una Unità Didattica sia costituita da una serie di Unità di Apprendimento

le quali, in qualità di nuclei matetici di acquisizione, pongono come fulcro lo studente, i suoi bisogni ed il suo processo di acquisizione. L'Unità di Apprendimento – da ora in poi UA – della glottodidattica non va confusa con la UA di stampo pedagogico ideata in occasione della Riforma Moratti, di cui ha presupposti scientifici, struttura ed obiettivi completamente diversi.

La UA di glottodidattica si può definire come unità minima di contenuti, una “molecola matetica”, come la definisce Balboni (2002), del processo di acquisizione che si fonda sempre sulla psicologia della Gestalt, ma è costituita solo di tre fasi: Globalità, Analisi e Sintesi.

Un insieme di UA va a costituire l'Unità Didattica secondo un percorso costituito da tre momenti distinti:

- **Introduzione:** si presenta il percorso che si intende iniziare connettendolo con quanto fatto in precedenza e si pongono le basi per motivare la classe presentando testi o immagini sull'argomento e proponendo attività volte ad effettuare ipotesi;
- **Serie di UA:** si affrontano le Unità di Apprendimento che si presentano in forma di “Rete”, non in ordine sequenziale oppure gerarchico.

La loro struttura “reticolare” con cui sono collegate l'una all'altra consente di personalizzare la scelta delle sequenze in base agli interessi, alla motivazione e ai bisogni degli studenti, pertanto il docente potrà proporle nell'ordine che ritiene più opportuno per gli apprendenti e affrontarle tutte o solo una parte.

La classe può prediligere una sequenza rispetto ad un'altra per diverse motivazioni e rendere unica la serie di UA aggiungendo, modificando e comunque fornendo il proprio apporto operando su materiali duttili, che prevedano espansioni e approfondimenti.

Ad esempio il docente potrebbe proporre di visitare siti internet specializzati sulla tematica presa in esame e far lavorare gli studenti sul nuovo materiale reperito: un lavoro del genere consente di ampliare e sviluppare la UA in forma diversa rispetto a quella di partenza, secondo un'ottica chimica: se agli atomi della molecola di partenza si aggiungono altri atomi, la composizione chimica della sostanza finale cambia completamente.

- **Verifica finale**, in cui il docente si accerta dell'avvenuta acquisizione della lingua.

Nel tentativo di proporre una visualizzazione della struttura della nuova Unità di glottodidattica, si può immaginare di vedere uno scatolone in cui vengono inserite delle sfere e due elementi diversi: il contenitore è la UD, un primo elemento rappresenta la motivazione, la quale è generale ed esterna alle UA, segue una serie “n” di sfere, le UA, che possono essere di numero variabile e sono collegate tra loro da un filo ideale, ed infine l'ultimo elemento, rappresentante la verifica e l'eventuale rinforzo o recupero.

Le caratteristiche fondamentali della “rete” di UA si possono riassumere nell'elenco seguente:

- nella brevità e allo stesso tempo completezza dell'unità didattica;
- nello stretto collegamento tra le varie UA, nonostante esse siano delle entità concluse ed autonome, rapporto facilmente recepibile dai docenti che quindi stabiliscono dei nessi logici tra loro;
- nella potenzialità di cambiare forma in base agli apporti degli studenti, secondo una prospettiva dinamica e non isomorfa;
- nell'assoluta libertà di scelta della sequenza delle UA poiché esse si presentano molto flessibili ed intercambiabili.

Queste caratteristiche rendono la UA di glottodidattica uno strumento estremamente duttile e particolarmente conveniente per la didattica proprio perché risponde alle necessità organizzative dei docenti.

Infatti, la struttura rigida e i tempi lunghi della UD di prima generazione creavano notevoli problemi ai docenti di lingua, soprattutto nei casi in cui la materia veniva insegnata per un'ora alla settimana: spesso l'insegnante alla fine della fase di motivazione si accorgeva che era finita l'ora e la settimana successiva doveva riprendere il filo logico di quanto detto in precedenza, con conseguenti notevoli perdite di tempo e disagi nell'avanzamento del programma.

Con la struttura flessibile e limitata della UA, invece, questi problemi sono risolti e l'atto didattico risulta molto più efficace ed adeguato ai ritmi di docenza.

Questi stessi vantaggi si riscontrano anche nei manuali di lingua che utilizzano la suddivisione nell'una o l'altra struttura: un manuale basato su UD segue un percorso rigido e ben definito, quello fondato su UA presenta un canovaccio generico su cui si impostano le diverse unità che sono sì intercambiabili, ma comunque collegate tra loro da quel "*fil rouge*" tematico.

Il nuovo modello di UA e UD illustrato finora va necessariamente inserito in un percorso di più ampio respiro perché abbia una valenza didattica.

Di conseguenza pare naturale che debba rientrare nella suddivisione in moduli del *sillabo* linguistico.

Un modulo si può definire come una parte di un tutto, una frazione di tutti i contenuti da insegnare che contiene a sua volta diverse Unità glottodidattiche.

Per essere riconosciuto come modulo esso deve soddisfare delle caratteristiche ben precise.

In primo luogo un modulo è concluso in se stesso, autosufficiente e significativo tematicamente: alla fine di questo percorso lo studente è in grado di affrontare autonomamente il contesto comunicativo che ha analizzato fino a quel momento. Generalmente un modulo può contenere dalle 3 alle 5 Unità di glottodidattica (che a loro volta contengono varie UA).

In secondo luogo il modulo si basa su settori comunicativi ampi e complessi, con scambi comunicativi vari in contesti diversi, deve essere accreditabile

nel Portfolio dello studente e da ultimo, ma non meno importante, deve essere collegabile ad altri moduli del curriculum

Concludendo, un modulo concepito in tal modo racchiude in sé una parte di sillabo che in modo tradizionale era ripartito su uno svariato numero di UD di vecchia generazione, mentre ora viene analizzata attraverso le UA contenute nelle Unità di glottodidattica a loro volta contenute nel modulo, secondo un'ottica di scatole cinesi.

Naturalmente, vanno inclusi, per necessità, anche tutti gli obiettivi basilari di un corso di lingua, cioè:

- a) i modelli culturali italiani (parte integrante del contesto in cui avviene la comunicazione);
- b) gli elementi pragmatici (si realizzano le proprie intenzioni comunicative: è il "fare con la lingua");
- c) le componenti della competenza linguistica ed extralinguistica;
- d) le abilità linguistiche necessarie per quel particolare gruppo di studenti.

7.1. LE TECNICHE

Per poter definire cosa si intende esattamente per "tecnica", è necessario anzitutto precisare i concetti di "approccio" e di "metodo". L'approccio è la dimensione in cui si individuano le finalità dell'educazione linguistica e gli obiettivi glottodidattici, mentre il metodo è costituito dall'insieme dei principi metodologici - didattici che traducono un approccio in modelli per poter organizzare i materiali didattici ed il lavoro dell'allievo.

Una tecnica glottodidattica è un'attività che realizza in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio. Quindi, le tecniche non sono buone o cattive, ma solo coerenti o meno con il metodo e l'approccio ed efficaci o meno nel raggiungere l'obiettivo didattico che si propongono. Le procedure, o tecniche, con cui l'insegnante guida lo studente nel processo di apprendimento sono di varia natura.

7.2 TECNICHE COMPORTAMENTISTICHE

Basate sulla sequenza stimolo => risposta => conferma/correzione (esercizi strutturali), che, però, non tengono in nessun conto le caratteristiche della persona e, quindi, isteriliscono il processo acquisitivo. Non sono, per esempio, efficaci nella didattica a bambini, perché li considerano tabula rasa, mentre un loro uso può essere ipotizzato nella didattica ad adulti, a patto, però, di un uso mirato. Il possibile contributo degli esercizi strutturali, infatti, si situa nella dimensione dell'acquisizione (cioè dell'attivazione del LAD), tuttavia, bisogna porre particolare attenzione affinché tali esercizi non siano solo ed esclusivamente di natura morfosintattica (operino, cioè, solo sulla competenza linguistica), poiché oggi l'obiettivo glottodidattico viene definito in termini di competenza comunicativa. D'altro canto, questi esercizi, proprio perché ripetitivi, meccanici, prevedibili, possono forse rappresentare un mezzo adatto a

creare la necessaria sicurezza affettiva, ad abbassare l'ansia, senza abbattere la motivazione, se vengono inseriti in una cornice comunicativa.

7.3 TECNICHE SIMULATIVE

Dalla drammatizzazione al *roleplay*; in cui si pone maggiore attenzione al messaggio che alla forma linguistica. Esse sono indispensabili all'interno di un approccio comunicativo, ma deve essere sempre tenuto conto il filtro affettivo, perché sono tecniche che mettono a rischio l'immagine di sé e non sempre sono bene accette agli studenti, in particolar modo a certe categorie di adulti.

7.4 TECNICHE MANIPOLATIVE

Includono la trasformazione di testi. Sono tipiche dell'approccio formalistico e strutturalistico, di solito introdotte da consegne del tipo "Volgi al ..." Più significative dal punto di vista comunicativo se queste tecniche vengono, per esempio, usate per raccontare un film (passaggio dal presente al passato). Anche se non proprio legate alla manipolazione di testi, ma comunque implicanti una trasformazione del testo proposto, le tecniche di natura insiemistica risultano estremamente efficaci per l'acquisizione induttiva delle regole ed, inoltre, soprattutto nel caso dell'esclusione (che, in senso lato, potremmo anche chiamare *caccia all'errore*), costituiscono una piacevole sfida per l'allievo.

8. ALCUNE TECNICHE DIDATTICHE UTILI PER LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO AFFETTIVA E FUNZIONALE

Non s'intende in questa sede descrivere tutte le tecniche utilizzate per la glottodidattica funzionale, sicuramente già note ai docenti, ma semplicemente riproporne alcune allo scopo di rilevarne e sottolinearne la validità didattica. Si è voluto prendere qui in esame, in particolar modo, quelle tecniche (Balboni, 1998) produttive e interattive relative alla simulazione di situazioni reali, le quali tendono a coinvolgere in prima persona gli studenti e permettono loro di produrre o rappresentare eventi e atti comunicativi analizzati in precedenza con l'insegnante. Secondo l'ottica di una glottodidattica funzionale è fondamentale, infatti, che gli allievi abbiano occasione di provare in classe alcune situazioni, dialoghi, azioni che si ripresenteranno loro nella vita d'ogni giorno, permettendo così che vi arrivino preparati.

8.1 LA DRAMMATIZZAZIONE

La drammatizzazione è una forma di simulazione molto rigida, poiché gli studenti devono recitare a memoria oppure leggendo un copione. Essa consente di esercitare l'aspetto fonologico ed extralinguistico dell'atto comunicativo, aspetti che vengono in tal modo facilmente memorizzati. Questa tecnica permette di non richiedere agli allievi la produzione autonoma, soprattutto nel caso in cui ci siano studenti che presentano difficoltà ad esprimersi perché più introversi o restii, ed evita così stati d'ansia e demotivazione.

Benché essa richieda generalmente tempi lunghi di preparazione, la drammatizzazione è una tecnica solitamente bene accettata soprattutto da gruppi di studenti giovani, meno invece da studenti adulti che spesso si dimostrano imbarazzati.

8.2 IL ROLEPLAY

Il *roleplay* è un'attività che lascia liberi gli studenti di simulare un dialogo avendo ricevuto dall'insegnante solamente l'indicazione di alcuni personaggi e di un contesto situazionale. Gli studenti sono chiamati così a scegliere in prima persona le strategie e gli altri elementi contestuali relativi alla situazione stessa. Per esemplificare, l'insegnante può proporre agli allievi di assumere il ruolo di barista e clienti di un bar (funzione regolativo-strumentale) e di provare a creare un dialogo simulando una situazione di protesta perché i prezzi sono troppo alti (funzione interpersonale).

Il roleplay si presta ad essere utilizzato anche in ambito dell'educazione letteraria e/o storica, facendo realizzare agli allievi un dialogo o una discussione tra personaggi storici o della letteratura italiana (funzione poetico-immaginativa).

Questa tecnica è generalmente bene accettata perché permette agli studenti di esprimersi ed agire senza battute rigide, anche se l'assoluta libertà di realizzazione può anche creare ansia: sarà cura dell'insegnante perciò intervenire qualora si presentassero difficoltà o situazioni di disagio nel gruppo riprendendo il dialogo od offrendo direttive e linee guida.

8.3 IL DIALOGO APERTO/ A CATENA

Il dialogo è un'abilità linguistica complessa che integra il saper comprendere e il saper parlare, efficacia pragmatica e appropriatezza socio-culturale.

Il dialogo aperto è riconducibile ad una forma di esercizio di completamento, in quanto vengono date allo studente solamente le battute di un personaggio ed egli deve saper rispondere tenendo in considerazione la coerenza globale del testo e la coesione con quanto affermato precedentemente: questa tecnica è in grado di sviluppare particolarmente le competenze testuali e pragmatiche degli allievi.

Il dialogo a catena, invece, vede coinvolto il gruppo di studenti i quali, ad una battuta iniziale dell'insegnante, devono rispondere continuando il dialogo ed inserendo le risposte di altri personaggi: tale tecnica è utilizzata per esercitare e fissare alcuni atti comunicativi e le strutture morfosintattiche con cui si realizzano (funzione interpersonale, regolativo-strumentale, metalinguistica).

8.4 LE TECNICHE LUDICHE

La Glottodidattica Ludica si pone come obiettivo di stimolare l'apprendimento facendo vivere allo studente situazioni ed esperienze gradevoli e motivanti, capaci di sostenere ed incentivare una motivazione basata soprattutto sul piacere e non sul dovere: ciò significa che il

docente deve privilegiare una modalità puramente operativa, tipica del gioco, perciò il docente che si avvale di questo metodo permea le attività in classe di quello stile giocoso che spesso è definito “gioco”, ma che in realtà si traduce in semplici tecniche didattiche divertenti e non ansiogene, le quali possono pure utilizzare schemi od oggetti tipici dei giochi di regole, ad esempio dadi o tessere, ma che hanno come obiettivo principale quello di rendere il clima della lezione più sereno e piacevole, come è tipico di tutti i metodi umanistico-affettivi (Caon, Rutka, 2004).

Sono tenute in considerazione ed utilizzate come strumento didattico nella glottodidattica ludica tutte quelle attività che, pur magari non essendo giochi veri e propri, promuovono però un coinvolgimento totale dello studente, motivandolo e facendogli provare piacere.

Di usi ludici della lingua s'interessa anche il *Common European Framework of Reference* del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 2001: 55), nel quale viene evidenziato il ruolo importante delle attività ludiche nell'apprendimento della lingua straniera e si citano alcune tipologie di giochi linguistici, dal gioco dell'impiccato al rubamazzetto, dalle parole crociate ai rebus o anagrammi, dai quiz radio-televisivi del tipo di “Passaparola” ai giochi di parole tipici della pubblicità e dei titoli di giornale. La didattica Ludica può essere efficace anche con studenti adulti, a condizione che il docente tenga conto delle peculiarità dell'apprendimento di tale tipologia di destinatari e si proponano attività bene accette (Begotti, 2006).

9. LA GLOTTODIDATTICA FUNZIONALE E L'USO DEI MEZZI MULTIMEDIALI

Se, come abbiamo visto, la glottodidattica funzionale si fonda sull'uso della lingua e sulla conoscenza della pluralità di elementi che determinano la comunicazione (pragmalinguistici, sociolinguistici e culturali), importanza rilevante assumono allora alcuni mezzi multimediali i quali, ricorrendo sia alla dimensione sonora che a quella visiva, possono favorire la didattica (Balboni, 1994).

Navigare in Internet, ad esempio, è d'enorme aiuto per i docenti: esistono, infatti, alcuni siti specializzati in tematiche precise (letteratura, cinema, musica, cultura ecc.) che consentono agli insegnanti di reperire testi, immagini, filastrocche, spezzoni video o brani musicali su cui far lavorare gli studenti in classe (Porcelli, Dolci, 1999).

In particolar modo si ritiene importante soffermarsi sull'uso della tecnologia video, la quale appare un ottimo supporto per la glottodidattica funzionale per l'estrema diffusione nelle scuole di ogni ordine e grado, per la semplicità di utilizzazione, ed infine per la grande potenzialità che il mezzo offre. La visione di una sequenza video è sicuramente motivante per gli studenti la cui comprensione è favorita per l'abbinamento fra immagini e parlato: il video permette di presentare la lingua in contesti d'uso comunicativi e di soffermarsi –

bloccando se necessario l'immagine - su aspetti culturali ed extralinguistici tipici di uno scambio comunicativo reale. Mentre, infatti, il materiale audio permette di cogliere il lato linguistico e paralinguistico del messaggio, il materiale video permette di inserire quest'ultimo in un contesto visivo e di aggiungere così la dimensione sociolinguistica ed extralinguistica, che in tal modo possono essere analizzate e rese a modello.

I materiali video utilizzabili dagli insegnanti possono essere di tipo *autentico* e *non autentico*: il primo presenta un grado di complessità più elevato dal punto di vista morfosintattico e lessicale rispetto al secondo che è più graduato, ma l'uso di materiale autentico è senz'altro preferibile perché mantiene intatti quegli aspetti extralinguistici e culturali intimamente connessi alla lingua. L'insegnante, nell'utilizzare spezzoni video, dovrà porre particolare attenzione nella scelta, soprattutto analizzare che la complessità dei messaggi verbali sia comprensibile rispetto al livello d'apprendimento raggiunto dagli studenti e che il rapporto immagini/parlato sia interdipendente. Da parte dell'insegnante deve essere posta poi attenzione nella fissazione dei modelli linguistici ed extralinguistici proposti dalle immagini, assegnando, successivamente alla visione, esercizi e attività di fissazione che consentano di rimettere in gioco i modelli in maniera controllabile.

Alla stessa stregua il docente potrà operare con un computer che abbia una scheda audio ed il DVD: si può proporre ad esempio allo studente un film in DVD le cui immagini scorrano su metà del monitor, mentre nell'altra metà si può inserire contemporaneamente un esercizio di comprensione a scelta multipla realizzato con il programma Word. A parità d'utilizzo, il computer multimediale consente un'alta definizione delle immagini e la possibilità di intervenire direttamente sul materiale, abbinando al video esercizi di comprensione e di produzione scritta. A queste enormi potenzialità del mezzo si deve aggiungere naturalmente anche l'alto livello d'interesse e di motivazione da parte degli studenti nei confronti dello strumento informatico.

ATTIVITA' PARTE C.

ATTIVITA' 1:

Rifletti:

Quali sono le tecniche didattiche più adatte per la glottodidattica funzionale?

ATTIVITA' 2:

Rifletti:

Quali sono le tecniche didattiche più adatte per la glottodidattica Umanistico-affettiva?