

QUESTIONI DI METAGLOTTODIDATTICA

0. Introduzione

La Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Cattolica è tra le poche in Italia in cui alla Glottodidattica è assegnato un ruolo significativo,⁽¹⁾ e nel momento in cui avvia la pubblicazione della sua Rivista, questa presenza non marginale della disciplina ci stimola a sviluppare alcune riflessioni su natura, linguaggio, fondamenti e organizzazione interna degli studi glottodidattici. Affronteremo perciò questioni che hanno rilievo ai fini della definizione dello statuto epistemologico, definizione che negli anni recenti ha registrato l'apporto di contributi significativi,⁽²⁾ ponendoci il solo obiettivo di alimentare ulteriormente un dibattito che si sta dimostrando fecondo di idee e -- in consonanza con la natura del discorso glottodidattico -- di ricadute positive sui metodi e sulle tecniche di educazione linguistica.

1. Aspetti della terminologia glottodidattica

Eccezion fatta per un numero ristretto di neologismi, tra i quali spicca proprio *glottodidattica*, si usano per lo più termini tratti da vocaboli della lingua comune a cui viene attribuito un valore univoco e specialistico mediante *definizioni stipulative*. Si chiamano *stipulative* perché "ci si mette d'accordo" sul senso preciso di quei vocaboli, così come quando si stipula un contratto ci si accorda sulle clausole e le condizioni che lo regolano.⁽³⁾

L'uso di parole che appartengono anche alla lingua comune può essere fonte di falsa trasparenza. Ad esempio, se si confondono tra loro *educazione*, *istruzione*, *formazione*, *insegnamento*, *scolarità*, *didattica* e *didassi* può sembrare di capire un discorso pedagogico e/o metodologico-didattico mentre al contrario sfuggono distinzioni importanti. Lo stesso vale per la maggior parte dei termini usati nei testi glottodidattici ove si trovano dicotomie come

¹⁾ L'insegnamento ufficiale di *Glottodidattica* in U.C. è attivo a Brescia dal 1979-80 e a Milano dal 1987-88; ad esso si è affiancato, nel 1990-91, l'insegnamento di *Metodologia didattica delle lingue straniere (francese)*. Seminari e cicli di esercitazioni di didattica delle lingue moderne e/o didattica dell'inglese erano già stati tenuti presso la sede di Milano dal 1977-78; dal 1992-93 è istituito un Dottorato di Ricerca in Linguistica Applicata e Scienze della Comunicazione. Infine, uno dei cinque piani di studio consigliati dalla Facoltà, quello *glottodidattico*, è caratterizzato da un biennio dell'insegnamento da cui prende nome e dalle discipline linguistiche e psicopedagogiche collegate.

²⁾ L'intera prima parte dei volumi: R. TITONE (cur.), *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987; e G. PORCELLI, P.E. BALBONI (curr.), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 1991, è dedicata a un dibattito sui fondamenti epistemologici della glottodidattica.

³⁾ T. De Mauro, nella sua "Introduzione" a F. de SAUSSURE, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967, sottolinea che Saussure "preferisce la via della definizione stipulativa che ridetermina e disciplina l'uso di parole correnti."

apprendimento, acquisizione, abilità, competenze, *usage, use* e numerose altre, che rinviano a concetti rigorosamente distinti.

Un cenno a parte merita il nome stesso della disciplina. In Italia esso è attestato sin dalla seconda metà degli anni '60,⁽⁴⁾ ed è usato inizialmente come sinonimo di Didattica delle Lingue Moderne. Questa scelta è stata oggetto di contrasti e polemiche⁽⁵⁾ in seguito superate attraverso due procedimenti concomitanti. Da un lato, abbiamo una definizione sempre più puntuale dell'oggetto di indagine, definizione che passa attraverso il riconoscimento della genericità di *lingue moderne* (opposte complessivamente alle lingue *classiche*); dall'altro lato è emerso sempre più forte e chiaro il concetto di *educazione linguistica* che sottolinea l'intima saldatura di tutti gli insegnamenti linguistici ai fini dello sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative dei soggetti.

Chi assume *glottodidattica* come sinonimo di *didattica delle lingue straniere moderne* compie un'ipersemplificazione, perché nell'ambito di un'educazione linguistica integrata occorre distinguere un ampio ventaglio di lingue:

- a) anzitutto, la *lingua materna*, quella che ognuno apprende in famiglia e che tuttora in vastissime aree d'Italia coincide con un dialetto locale;
- b) nelle cosiddette *isole linguistiche* al dialetto si sostituisce una *lingua etnica* (in Italia abbiamo il greco, l'albanese, il serbocroato, il catalano, ecc.) che si differenzia dal dialetto perché è lingua ufficialmente riconosciuta in altri Paesi;
- c) nelle *penisole linguistiche* (Alto Adige, Slavia veneta, Valle d'Aosta) la *lingua minoritaria* -- tedesco, sloveno, francese -- gode di un particolare statuto giuridico e si salda geograficamente con la stessa lingua parlata oltre il confine; la lingua ladina costituisce un caso a sé di isola linguistica riconosciuta ufficialmente;⁽⁶⁾
- d) in tutti questi casi, pertanto, la *lingua nazionale* (l'italiano *standard*) non è la *prima lingua* dei soggetti;
- e) per *lingua straniera* si intende una lingua non presente nel territorio in cui essa è insegnata/appresa (ad esempio, l'inglese in Italia);

⁴⁾ Si trova, già dal titolo del primo capitolo, in R. TITONE, *Le lingue estere. Metodologia e didattica*, Zurigo, PAS Verlag, 1966; il primo volume con questo termine nel titolo è N. PERINI, *Elementi di Glottodidattica*, Padova, R.A.D.A.R., 1968.

⁵⁾ Si veda ad esempio il cap. I di G. FREDDI, *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1970.

⁶⁾ Non è questa la sede per richiamare gli studi di dialettologia italiana; un'analisi in chiave glottodidattica si trova in G. FREDDI (cur.), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1983.

- f) viene detta, per contrasto, *seconda lingua* quella presente nel territorio o come lingua nazionale (è il caso dell'inglese per chi va ad impararlo in un Paese anglosassone), o come lingua compresente in una zona bilingue (in Alto Adige/Südtirol il tedesco e l'italiano sono seconda lingua rispettivamente per il gruppo italofono e quello germanofono ivi residenti);
- g) per le lingue ufficialmente riconosciute dalla Comunità Europea si propone da molti la dizione di *lingue comunitarie* per sottolineare che i Paesi della CE non sono più, o sono sempre meno, stranieri;
- h) sul piano della sociologia del linguaggio, una puntualizzazione spesso importante è quella che distingue le sei *lingue di grande diffusione* nel mondo (in ordine alfabetico: arabo, cinese, francese, inglese, russo e spagnolo) dalle altre;⁽⁷⁾
- i) infine vi sono le *lingue classiche*, ossia il latino e -- meno diffusamente -- il greco, che tuttora svolgono un ruolo prestigioso nel panorama educativo italiano.

La distinzione tra lingua straniera e lingua seconda è importante perché il diverso rapporto tra una lingua e l'ambiente in cui è appresa incide notevolmente sulle motivazioni all'apprendimento, sulle occasioni per fare esercizio, e così via. Il plurale *lingue seconde* è talora usato per indicare tutte le lingue apprese dopo quella materna,⁽⁸⁾ e soprattutto in area francofona è diffusa la denominazione *langues vivantes* per le lingue moderne. In italiano la dizione *lingue vive* è poco usata sia perché appare ridondante rispetto a *lingue moderne*, sia perché il suo opposto, *lingue morte*, è stato vivacemente criticato e, con piena ragione, energicamente respinto dai cultori di lingue classiche.

Il termine glottodidattica è stato proposto, probabilmente attraverso un ricorso agli etimi greci indipendente dall'uso che ne era stato fatto in Italia, anche dal gruppo di studiosi dell'università di Poznan coordinato dal Jacek Fisiak, e *Glottodidactica* è il titolo della rivista da loro pubblicata (ne sono apparsi una ventina di volumi dal 1968 ad oggi).

⁷⁾ La dicotomia lingue maggiori, lingue minori è ripresa da J.A. FISHMAN, *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, 1976 (trad. it. *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica, 1979) ed è applicata all'analisi dei programmi bilingui nell'istruzione secondaria.

⁸⁾ Così in R. TITONE, *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*, Torino, S.E.I., 1979, p. 10.

1.1. Parlare per metafore

Nel dibattito sui tratti costitutivi della glottodidattica è stato messo in rilievo il ruolo giocato dalle metafore. Non è raro l'uso, esplicitamente segnalato, di espressioni metaforiche:

"1.1. AMALGAMI COMUNICATIVI

Quando si osserva il bambino di poche settimane o di pochi mesi, si ha l'impressione che i suoi comportamenti consistano di 'amalgami' di azione, gioco e suoni. [...] queste manifestazioni comunicative che chiamiamo provvisoriamente amalgami vanno esaminate con attenzione."⁹⁾

In questo *incipit*, il termine chimico-fisico *amalgama* viene impiegato metaforicamente per indicare l'intima e inscindibile saldatura tra le diverse componenti di un agire che si manifesta come complesso. L'uso delle virgolette quando la parola compare per la prima volta nel testo e la dichiarata provvisorietà della denominazione, destinata ad essere chiarita e superata nel corso della trattazione, richiamano l'attenzione del lettore sulla presenza di una metafora. In casi come questo c'è un preciso 'prendere le distanze' dal vocabolo usato, di cui viene messo in evidenza il valore di immagine.

Molto più spesso le espressioni metaforiche si inseriscono nel discorso scientifico senza che sia posto in rilievo il loro ruolo più allusivo che descrittivo. Nel paragrafo precedente, accanto a un 'prendere le distanze' evidenziato con le virgolette, troviamo *saldatura*, un vocabolo tratto dalla lavorazione dei metalli e usato senza particolari artifici che lo segnalino come altrettanto metaforico (anche se meno appropriato) di *amalgama*. Non è raro che espressioni metaforiche si cristallizzino sino a divenire termini tecnici ben definiti; e se la fisica si occupa di *buchi neri* senza che ne soffra la sua dignità di scienza, la glottodidattica può chiamare *blind spots* quei tratti della lingua straniera che un soggetto non percepisce perché non costituiscono segnali contrastivi nella sua lingua materna,¹⁰⁾ così come in psicolinguistica *scatola nera* si riferisce alla mente e alle attività che essa esplica durante la comunicazione.

Le metafore morte, ossia perfettamente assimilate dal sistema lessicale e non più percepite come tali, sono state denunciate come una possibile causa di distorsione nella formulazione e comprensione dei concetti. Riprendendo parzialmente Stevick,¹¹⁾ accenneremo a *livelli* e *dimensioni*, due termini ricorrenti in linguistica e in glottodidattica. Entrambe le parole sono state usate per

⁹⁾ G. FREDDI, *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana, 1990, p. 3.

¹⁰⁾ Ch.C. FRIES, "Foreword" in R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957.

¹¹⁾ E.W. STEVICK, *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990, cap. 3.

indicare ciò di cui una lingua si compone: i livelli fonologico, ortografico, morfologico, sintattico, lessicale, semantico, testuale e pragmatico (o, rispettivamente, la dimensione fonologica, testuale, ecc.).

Le connotazioni⁽¹²⁾ sono tuttavia diverse. Al di fuori dell'ambito specialistico,⁽¹³⁾ i *livelli* rinviano a quote di elevazione e quindi inducono a porre i tratti costituenti in un ordine gerarchico, per una possibile analogia con i livelli funzionali e retributivi delle carriere lavorative. Questo può condurre a ritenere, ad esempio, il livello sintattico 'più alto' rispetto a quello ortografico e può essere la fonte dell'errore didattico che consiste nel presumere incapaci di analisi morfosintattiche gli studenti che commettono errori di ortografia.

Ricorrere al termine *dimensioni*, invece, significa richiamare alla mente un oggetto poliedrico che può essere esaminato da molti punti di vista ma nel quale tutte le direzioni di indagine sono compresenti e di pari importanza. Se questo è più coerente con l'immagine della lingua come sistema *où tout se tient*, l'idea di dimensione potrebbe richiamare quella di *misura* o *misurazione*, che nel complesso è marginale rispetto alle descrizioni del fenomeno linguistico, nelle quali il dato qualitativo appare ampiamente predominante rispetto a quello quantitativo.

Come ogni esemplificazione, anche quella che abbiamo fornito è riduttiva e parziale rispetto al tema che intende illustrare. Stevick lo riassume così:

The use of metaphors [...] has been frequent in discussions of the learning and teaching of languages. Prose that contains metaphors is often more pleasant to read and more stimulating to the imagination than it would otherwise had been. In both these ways, metaphors can have the rhetorical effect of making an argument more convincing and a model more acceptable. But the stimulation may introduce additional ideas [...] and the pleasantness may lead readers -- including the originators themselves -- to be less critical of metaphors as new potential sources of imprecision.⁽¹⁴⁾

Se si vuole che la glottodidattica si costruisca come disciplina capace di descrivere e interpretare puntualmente i propri dati e i propri paradigmi concettuali, occorre quindi evitare il ricorso a metafore, soprattutto a quelle che tendono a mimetizzarsi all'interno di parole ed

¹²⁾ Stevick parla di 'Attributive and Reminiscent Connections' (ARC); vedi *ibidem*, pp. 36-38 e 55-59. Per un'analisi del fenomeno rivolta al superamento del concetto di connotazione e a un'interpretazione in termini di *culminatore semantico*, si veda S. CIGADA, "I meccanismi del senso: il culminatore semantico", in E. RIGOTTI, C. CIPOLLI (curr.), *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 25-70.

¹³⁾ Si pensi alla linguistica stratificazionale nelle sue varie forme: segnaliamo il recente lavoro di M.C. GATTI, *Dalla semantica alla lessicologia. Introduzione al modello Senso <=> Testo di I.A. Mel'cuk*, Brescia, La Scuola, 1992, ove si analizza il sistema multistratificato elaborato da Mel'cuk.

¹⁴⁾ E.W. STEVICK, op. cit., p. 54.

espressioni apparentemente univoche e prive di particolari connotazioni. Il fine è di consentire che emerga il valore preciso delle enunciazioni, depurato da allusioni, sottintesi e richiami impliciti che facciano appello non tanto alla ragione quanto a reazioni emotive.

2. Fonti e metodi della glottodidattica

In quanto alle fonti,

"a) la glottodidattica *costruisce le sue ipotesi metodologiche* partendo dai dati e principi dei seguenti gruppi di *scienze della comunicazione*: 1) semiotica; 2) linguistica teorica e applicata; 3) paralinguistica e cinesica; 4) prossemica e cronemica; 5) neurolinguistica e psicolinguistica; 6) sociolinguistica / antropo- / etno-linguistica; 7) teoria informazionale; 8) cibernetica; 9) linguistica matematica e statistica; 10) linguistica computazionale ecc.;

b) la glottodidattica *definisce le sue ipotesi metodologiche* integrando i dati delle scienze della comunicazione con le direttive delle *scienze psicopedagogiche*: 11) psicologia genetica e evolutiva; 12) psicologia dell'apprendimento; 13) psicologia sociale; 14) psicologia dinamica; 15) metodologia pedagogica; 16) metodologia didattica generale; 17) tecnologia didattica (dalla istruzione programmata alla didattica algoritmica); 18) docimologia; ecc.;

c) la glottodidattica *verifica le sue ipotesi metodologiche* mediante il confronto con l'esperienza (storica o sperimentale): 19) storia dei metodi glottodidattici; 20) glottodidattica sperimentale (ricerca operativa e/o sperimentazione)."⁽¹⁵⁾

Freddi propone una diversa categorizzazione di tale "costellazione disciplinare" distinguendo:

- le scienze *della natura* del linguaggio: fonetica acustica, fonetica articolatoria, fonemica o fonologia, ecc.;
- le scienze *della cultura*: etnologia, antropologia, ecc.;
- le scienze *filosofiche*: filosofia, filosofia del linguaggio, epistemologia, ecc.;
- le scienze *psicologiche*: psicologia genetica, psicologia dell'apprendimento, psicologia sociale, ecc.;
- le scienze *dell'educazione*: pedagogia, didattica generale, didattiche speciali, docimologia, ecc.;
- le scienze *della comunicazione*: semiologia o semiotica, teorie matematiche dell'informazione, cibernetica, informatica, telematica, ecc.;
- le scienze *del linguaggio* nella triplice dimensione: teorica, storica e applicata; alla prima appartengono la linguistica generale, la semantica, la linguistica testuale e la linguistica pragmatica;

¹⁵⁾ R. TITONE, "La Glottodidattica al crocevia delle scienze", in R. TITONE (cur.), *La glottodidattica oggi*, op. cit., pp. 10-11.

la seconda comprende anche la glottologia, le filologie (romanza, germanica, ecc.), le storie della lingua e della grammatica, una per ogni lingua studiata, e alla dimensione storica si affianca anche quella geografica (geolinguistica e dialettologia); tra le linguistiche applicate rientrano la linguistica applicata all'insegnamento, la linguistica computazionale, la lessicologia e lessicografia, ecc.;

- le discipline di origine diadica: psicolinguistica, sociolinguistica, etnolinguistica, neurolinguistica, pragmalinguistica, psicopedagogia, psicodidattica, ecc.⁽¹⁶⁾

La ripartizione nelle varie aree non è scevra di difficoltà e incertezze, al punto che Freddi ha preferito collocare in una categoria a sé stante quelle discipline *interstiziali* o *diadiche* che per loro natura si pongono all'intersezione di aree scientifiche diverse.

Definire puntualmente che cosa debba intendersi per glottodidattica, stabilendone gli ambiti e i metodi, è premessa indispensabile per *fare ricerca* nella didattica delle lingue moderne. Di fronte al moltiplicarsi di teorie, approcci, metodi e tecniche si avverte l'esigenza di chiarimenti concettuali e di sistematizzazioni. La questione non interessa i pochi docenti universitari e ricercatori di glottodidattica che affrontano per dovere d'ufficio il problema del "far scienza" nel loro campo, ma coinvolge ciascun insegnante di lingue straniere nel momento in cui è chiamato a descrivere il proprio metodo, a adottare materiali didattici coerenti con l'approccio scelto, e così via.

Per cercare di mettere un poco d'ordine nel coacervo di temi che si sovrappongono l'uno all'altro nel momento in cui si analizza anche l'evento didattico apparentemente più semplice, daremo alcune coordinate relative ai *fondamenti* e ai *livelli* della didattica delle lingue moderne.

3. I fondamenti della glottodidattica

Abbiamo visto che trattandosi di un insegnamento linguistico sono le scienze linguistiche e della comunicazione a fornirci la materia prima; attingeremo quindi ai risultati delle ricerche in fonetica e fonologia, morfosintassi, semantica, pragmalinguistica, ecc., ossia a tutte le *grammatiche* che sono state proposte al fine di spiegare sempre meglio e sistematizzare sempre più i fenomeni linguistici fino ad esplorare gli orizzonti semiotici più ampi.

Si tratta di una prima fonte, certamente indispensabile ma altrettanto certamente insufficiente. Vi sono infatti teorie linguistiche di preminente importanza che tuttavia poco o nulla hanno contribuito al rinnovamento della didattica delle lingue moderne (si pensi, per tutte, alla linguistica generativo-trasformativa di Chomsky), mentre altri concetti hanno avuto una

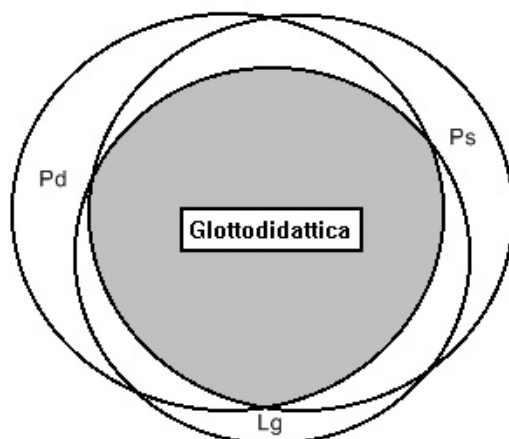
¹⁶⁾ G. FREDDI "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI e P.E. BALBONI (curr.), *op. cit.*, pp. 136 segg.

grandissima risonanza e hanno portato, con un movimento a valanga, a diffuse e profonde trasformazioni nell'insegnamento delle lingue straniere; anche qui citeremo soltanto, come caso emblematico, l'idea di *competenza comunicativa* come proposta da Dell Hymes vent'anni fa.⁽¹⁷⁾

Identificare la glottodidattica con la *linguistica applicata*, come spesso e da più parti si è fatto in passato, appare quindi scorretto dato che si constata la mancanza di corrispondenze biunivoche tra le elaborazioni concettuali dei linguisti e l'assunzione di tali concetti da parte di chi opera nell'insegnamento delle lingue. Accolto questo come dato di fatto, rimane da spiegarne la ragione e da individuare le altre fonti sia teoriche sia applicative.

Nella denominazione *didattica delle lingue moderne*, la parola-nucleo è *didattica*, mentre *delle lingue moderne* è una postmodificazione, (una "specificazione", se usiamo il termine tradizionale) in qualche modo periferica ed accessoria rispetto al nucleo. Anche in *glottodidattica* troviamo *didattica* come nucleo e *glotto-* come premodificatore. Il nome stesso della disciplina ci dice quindi che al centro di essa c'è l'atto educativo imperniato sul rapporto insegnante-allievo, ed essa va quindi collocata all'intersezione di tre sfere:

- la sfera *pedagogica* che ci illumina sui valori e sulle mete dell'educazione linguistica;
- la sfera *psicologica*, attenta ai processi di apprendimento e di acquisizione linguistica da parte dell'allievo;
- la sfera *linguistico-comunicativa* che, come si diceva sopra, illustra la natura e le articolazioni dell'oggetto dell'insegnamento linguistico. Lo schema seguente, nel quale l'area grigia indica la collocazione della glottodidattica rispetto alle scienze pedagogiche, psicologiche e linguistico-comunicative, mette in rilievo l'ampia interpenetrazione dei tre àmbiti.



[fig. 1]

¹⁷⁾ D. HYMES, "On Communicative Competence", in J.B. PRIDE, J. HOLMES (curr.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

Questo significa che non solo in ogni ricerca e sperimentazione glottodidattica ma anche in tutto ciò che avviene quotidianamente in un'aula in cui si fa educazione linguistica, dovremo porre la nostra attenzione all'intero *sistema glottodidattico* allievo--insegnante--lingua (straniera). Ed è questo il senso del richiamo, nelle tassonomie proposte da Titone e da Freddi, alle discipline psicopedagogiche.

Un tema tutt'altro che marginale, ma al quale potremo dedicare solo rapidi cenni, è quello della *interdisciplinarietà*, che può operare a tre livelli: per conglomerazione o giustapposizione; per prestito o scambio; e per integrazione o sintesi.⁽¹⁸⁾ Il primo livello è detto più propriamente pluridisciplinare, mancando una reciproca illuminazione e fecondazione delle discipline interessate; è il livello di certe pseudoricerche scolastiche in cui i dati raccolti da più parti e in base a modelli concettuali diversi non vengono integrati e ricondotti ad unità. Il secondo livello comporta l'inserimento acritico nel proprio universo di discorso dei concetti e delle risultanze propri di altri ambiti disciplinari; è l'errore di cui abbiamo già parlato a proposito della linguistica applicata.

Una disciplina come la glottodidattica, allora, o è frutto di integrazione e sintesi (ossia di interdisciplinarietà in senso proprio) o non esiste come scienza autonoma e dotata di pari dignità rispetto alle altre scienze umane che in virtù di una più antica tradizione hanno potuto da tempo definire il proprio statuto epistemologico. Risulta allora essenziale esaminare gli

"strumenti logico-concettuali che la glottodidattica si trova ad avere a disposizione: l'assunzione e l'implicazione.

L'assunzione consiste nella decisione di prendere qualche elemento o contenuto da altra disciplina. Quando la glottodidattica ingloba nel suo discorso la nozione di "educazione" così come essa è stata elaborata in [...] pedagogia per poi specificarla al proprio interno come "educazione linguistica", essa fa un'assunzione. In questo caso *adotta*, non subisce, e la sua autonomia ne esce esaltata.[...]

L'implicazione è l'altro meccanismo di base che interagisce con l'assunzione e che opera da filtro nell'utilizzo degli apporti provenienti da altre discipline. L'implicazione ruota sullo schema logico *se... allora...* Ragionando con questo schema la glottodidattica decide -- sulla scorta delle proprie mete, dei propri principi e della propria metodologia -- se e come recepire gli apporti esterni [...]"⁽¹⁹⁾

Non si tratta di affermare un'autonomia di giudizio solo in base a una scelta aprioristica, per cui posta l'esistenza della glottodidattica se ne giustificano i metodi e le procedure: l'individuazione dei

¹⁸⁾ R. TITONE, "La Glottodidattica al crocevia delle scienze", op. cit., p. 7.

¹⁹⁾ G. FREDDI "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", op. cit., p. 143.

livelli di interdisciplinarietà e degli strumenti concettuali è l'esito di decenni di indagini teorico-applicative; soprattutto è il frutto della correzione di errori di prospettiva che hanno viziato precedenti stagioni metodologiche ma che ora sono emersi con evidenza.⁽²⁰⁾

4. La metaglottodidattica

Secondo Banczerowski⁽²¹⁾ quello metaglottodidattico è il livello al quale si collocano i fondamenti della glottodidattica, che sono trasversali ai vari metodi.

Banczerowski riconosce i seguenti cinque metodi (che chiama *theories*): grammaticale-traduttivo; immersione totale; degli abiti audiolinguali; dell'apprendimento del codice cognitivo; e dell'effetto comunicativo. Ritiene quindi necessaria una metateoria (ossia una metaglottodidattica) che consenta, tra l'altro, la valutazione delle singole teorie ma sia distinta da esse, nella speranza di giungere a soluzioni metodologico-glottodidattiche sempre più avanzate.

L'istanza di fondo dello studioso polacco deve essere condivisa ma non conviene considerare la glottodidattica come collocata al livello operativo e postulare la metaglottodidattica come necessaria a livello teorico-epistemologico. Nella direzione opposta si muove Balboni che usa il termine *glottodidattica* proprio per il livello teorico-metodologico, e propone *glottodidassi* per il complesso di tecniche di cui si occupa in un suo recente volume.⁽²²⁾

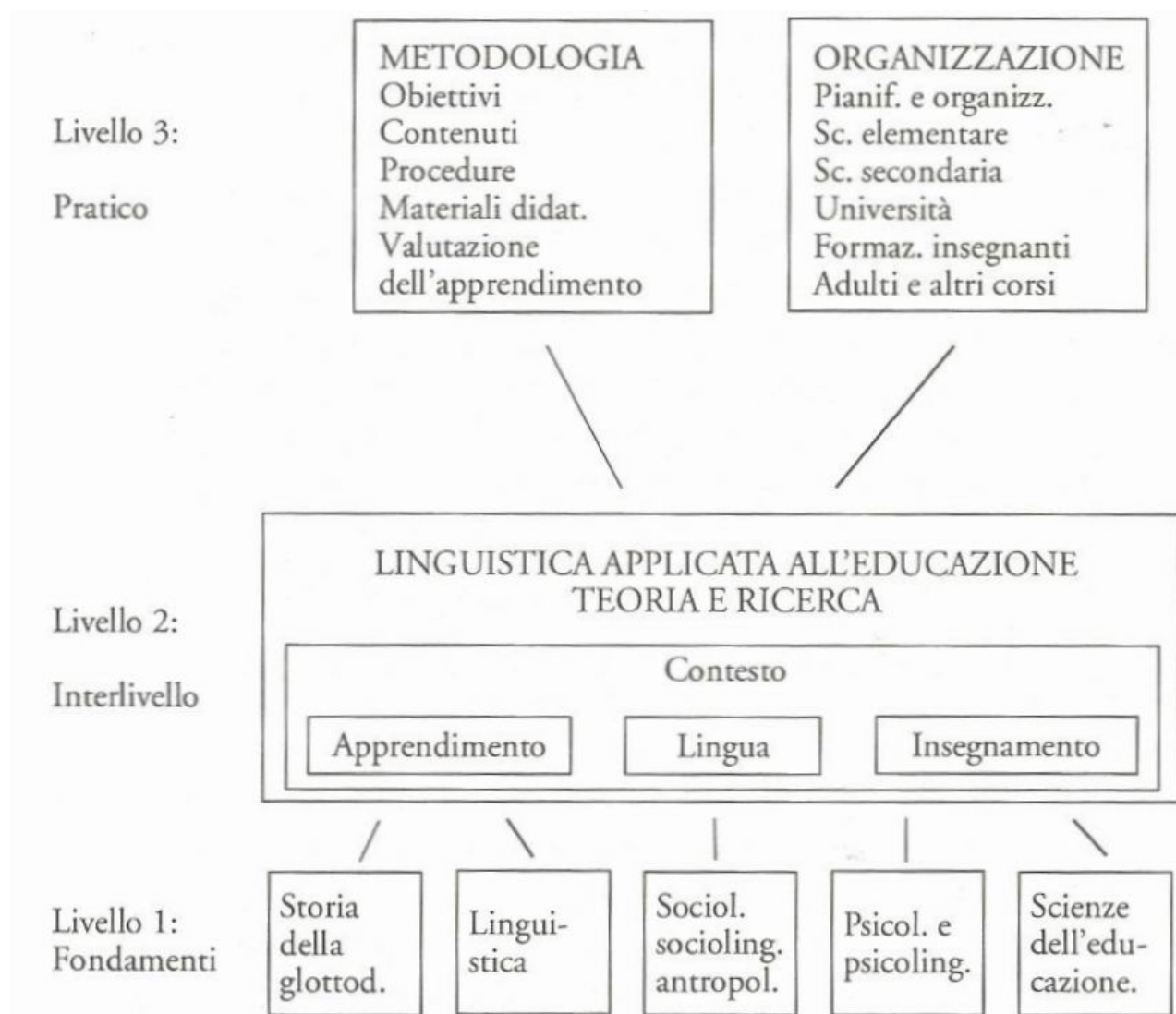
Sia in assoluto, sotto il profilo scientifico, sia come coordinate di lavoro nella ricerca e sperimentazione, sono preferibili i modelli nei quali il discorso glottodidattico mira a dare coerenza

²⁰⁾ Un ruolo sempre più importante è stato assunto dagli studi in chiave storica, tra i quali citiamo: L.G. KELLY, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley Mass., Newbury House, 1969; E.G. LEWIS, *Bilingualism and Bilingual Education: the Ancient World to the Renaissance*, in J.A. FISHMAN, *op. cit.*, pp. 150-200; R. TITONE, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980; R. TITONE, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986; A.P.R. HOWATT, *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984. In Francia è anche stata fondata la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES).

²¹⁾ J. BANCZEROWSKI, *Is Metaglottodidactics Necessary?*, in "Glottodidactica", v. VIII (1975), pp. 21-26.

²²⁾ P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991; v. anche, dello stesso autore, *Teoria, approccio, metodo, tecnica in glottodidattica*, in "Scuola e Lingue Moderne", XXX, n. 1, pp. 6-11.

e coesione a *tutti* i diversi aspetti e livelli. Perciò prendiamo in esame il modello di Stern (23) così come è stato ripreso dal Germain²⁴ (fig. 2) :



In questo modello si noti anzitutto l'uso di *metodologia* con riferimento alla glottodidassi, o a quanto in essa si distingue dagli aspetti organizzativi (o *educazionali*, come la pedagogia italiana li chiama, per distinguerli da quelli *educativi*). C'è poi un livello 2 o *interlivello*, che è quello della linguistica applicata all'educazione, nel quale accanto alla lingua si pongono i due versanti, complementari ma distinti, dell'apprendimento e dell'insegnamento, il tutto nel quadro di un *contesto*. In questa sede il termine deve essere inteso con il valore che ha in pedagogia e non con

²³) H.H. STERN, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, London, Oxford University Press, 1983.

²⁴) La discussione che segue fa ampio riferimento a uno studio molto interessante del canadese Claude GERMAIN : *Un cadre conceptuel pour la didactique de langues*, in "Études de Linguistique Appliquée", 75, Juillet-Septembre 1989, pp. 61-77.

quello proprio della (pragma)linguistica.⁽²⁵⁾ Abbiamo difficoltà aggiuntive di tipo terminologico proprio perché la glottodidattica a livello 1, dei fondamenti, trae i suoi concetti da una molteplicità di discipline -- le aree menzionate da Stern sono solo una parte di quelle afferenti (come abbiamo visto, Titone ne elenca 20 e accenna all'esistenza di altre).

Premesso che nessun modello riesce a dare conto, in modo adeguato, della complessità del discorso glottodidattico, il limite maggiore del modello di Stern e di altri analoghi è la sua staticità, mentre sappiamo che ciò che più caratterizza il processo educativo e didattico sono le dinamiche relazionali che legano tra di loro i vari elementi. Una visione precisa di tali dinamiche è necessaria in particolare per la determinazione dei modelli operativi e dei curricoli, argomenti che Stern pone sotto il titolo *Organisation*, ma che devono essere ripresi in un'ottica sistemica. Germain propone di far riferimento al modello SOMA di Legendre,⁽²⁶⁾ secondo cui $APP. = f(S, O, M, A)$: l'apprendimento è in funzione dei rapporti tra soggetto apprendente S, oggetto appreso O e agente didattico A, il tutto entro un contesto (M per *milieu*) educativo.



fig. 3

(fig. 3)

²⁵⁾ Il problema dei due significati di *contesto* è emerso in forma acuta, con diffusi fraintendimenti, durante un incontro tra operatori con una formazione preminentemente pedagogica (insegnanti elementari, direttori didattici ed ispettori di scuola primaria) e altri provenienti da studi linguistici (insegnanti di lingue straniere nelle scuole secondarie ed esperti di glottodidattica); cfr. G. PORCELLI, *Il Convegno-Seminario di Montecatini: 'L'insegnamento precoce delle lingue moderne'*, in "Scuola e Lingue Moderne", XXIX, n. 7, pp. 214-215.

²⁶⁾ R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montreal, Larousse, 1988.

I rapporti educativi si distinguono in rapporti di insegnamento (agente-soggetto), di apprendimento (soggetto-oggetto) e didattici (agente-oggetto).

Germain propone un'applicazione del modello di Legendre alla didattica delle lingue, recuperando al tempo stesso i livelli proposti da Besse:⁽²⁷⁾

- delle IPOTESI linguistiche e metodologiche;
- delle STRUTTURE DIDATTICHE (o INSIEMI) che implementano le proposte glottodidattiche (testi, materiali didattici, ecc.);
- della DIDASSI IN CLASSE a determinati studenti.

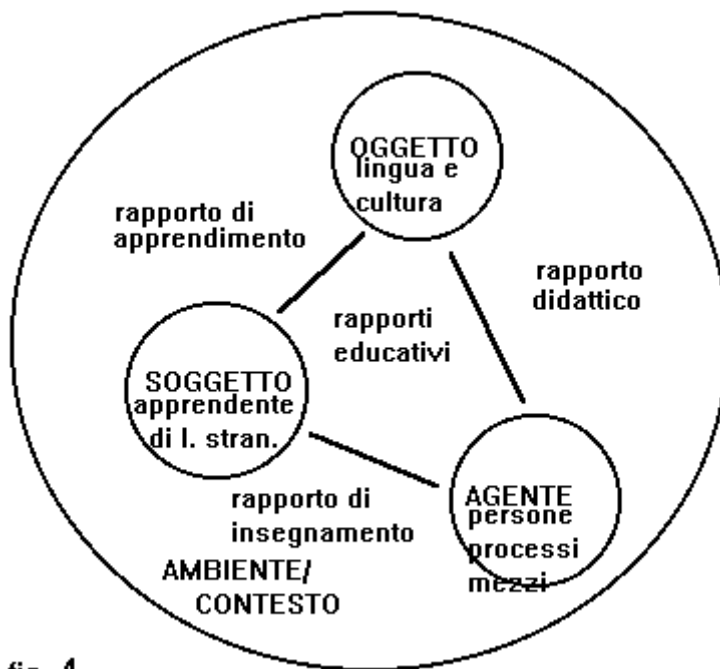


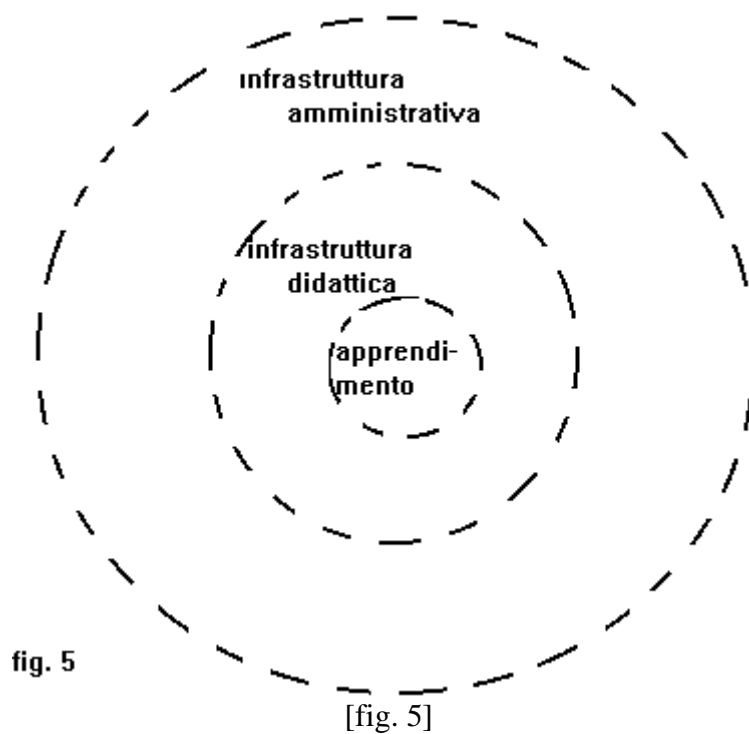
fig. 4

(fig. 4)

A livello delle *ipotesi*, la declinazione del modello di Legendre specifica il soggetto come apprendente di una lingua seconda, l'oggetto come la lingua-civiltà da apprendere, e l'agente come il complesso delle persone, procedure e sussidi. Quest'ultimo punto è interessante sia per la prospettiva *dinamica* (si parla di *procedure* o *processi*) sia per la prospettiva *integrata*, nella quale all'insegnante si associa la strumentazione tecnologica (video, laboratorio linguistico, ecc.) nonché i supporti più tradizionali, come i libri di testo.

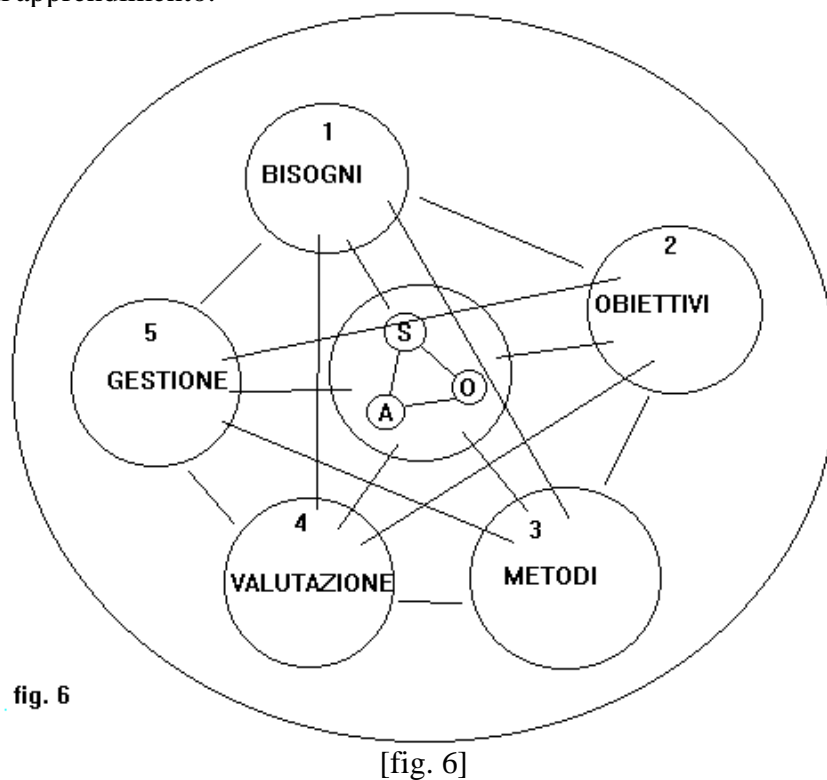
Al livello delle *strutture didattiche*, l'apprendimento è al centro di una infrastruttura propriamente didattica (o *educativa* secondo la definizione già data), e questa a sua volta è parte integrante di un'infrastruttura amministrativa.

²⁷⁾ H. BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif, 1985, p. 13.



L'infrastruttura didattica di una situazione didattica ha cinque componenti, tutti interrelati:

- 1) i bisogni degli allievi;
- 2) le mete e gli obiettivi della formazione;
- 3) i metodi;
- 4) la valutazione;
- 5) la gestione dell'apprendimento.



Quest'ultimo punto ha assunto un notevole rilievo negli anni recenti, nei quali si parla di *classroom management* come complesso delle modalità e dei processi di gestione delle risorse (umane, tecnologiche, bibliografiche, ecc.) nel quadro di itinerari coerenti con un approccio comunicativo.⁽²⁸⁾

La complessità del quadro concettuale -- o dei diversi quadri concettuali che si presentano a seconda dei punti di osservazione -- impone di chiarire bene, ogni volta che si interviene su questi temi, a quali livelli e a quali settori ci si richiama, e con quale prospettiva di analisi. In mancanza di questi chiarimenti, i discorsi di glottodidattica rischiano di esser fraintesi o di restare privi di significato.

Alla domanda di Banczerowski "is metaglottodidactics necessary?" abbiamo quindi dato una risposta duplice: affermativa sulla necessità di un quadro unitario che consenta anche di giudicare i diversi approcci metodologici, e negativa sull'opportunità di riconoscere un *livello "meta"* al di sopra della glottodidattica. Muovere dalla metaglottodidattica, per concludere che non esiste o non ci serve, può apparire un ozioso esercizio di teoresi lontano dagli schemi di una scienza che per sua natura si pone tra quelle *rivolte al fare* (come la medicina o l'astronautica) piuttosto che tra quelle *rivolte al conoscere* (come la biologia o l'astronomia).⁽²⁹⁾ Ma, ripetiamo, non è possibile far ricerca in glottodidattica -- o semplicemente dar conto in modo non superficiale degli sviluppi registrati negli ultimi decenni -- senza possedere *in limine* un quadro complessivo che sia il più possibile coerente e sistematico. In questo senso l'apporto delle riflessioni interdisciplinari a livello universitario è, e sarà sempre più in futuro, insostituibile.

Milano, 26 settembre 1992

Gianfranco Porcelli

²⁸⁾ Per una didassi ispirata a questi principi si veda, ad esempio, M. UNDERWOOD, *Effective Class Management*, Londra, Longman, 1987.

²⁹⁾ Nel contributo già citato alle note 16 e 19, G. Freddi riprende le argomentazioni di S. DE GIACINTO, "Introduzione", *Teoria e prassi in pedagogia* [Atti del XXI Convegno di *Scholè*], Brescia, La Scuola, 1983, per sottolineare che "la formazione assicurata dalle 'scienze costruite per risolvere' è importante quanto la disciplina mentale assicurata dalle 'scienze per conoscere' con la conseguenza che, in una Facoltà di Lingue, essa [la glottodidattica] serve a produrre menti critiche e creative prima ancora che esperti dell'insegnamento e apprendimento delle lingue."(p. 145)