



VESNA KOCEVA

**UNA PANORAMICA SUI METODI DI
INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE**

Штип, 2018

Vesna Koceva
UNA PANORAMICA SUI METODI DI INSEGNAMENTO DELLE
LINGUE STRANIERE

Автор:
д-р Весна Коцева

UNA PANORAMICA SUI METODI DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Рецензенти:
редовен професор д-р Радица Никодиновска
редовен професор д-р Александра Саржоска

Лектор:
д-р Весна Коцева

Техничко уредување:
д-р Весна Коцева

Издавач:
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Објавено во е-библиотека:
<https://e-lib.ugd.edu.mk>

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

378.091.3:811.131.1'243(035)
811.131.1'243(035)

КОЦЕВА, Весна
Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere
[Електронски извор] : рецензирана скрипта / Весна Коцева. - Текст во PDF
формат, содржи 72 стр. - Штип : Универзитет "Гоце Делчев", Филолошки
факултет, 2018

Начин на пристап (URL): <https://e-lib.ugd.edu.mk/739>. - Наслов преземен
од екранот. - Опис на изворот на ден 13.06.2018. - Биографски податоци:
стр. 72. - Библиографија: стр. 69-71

ISBN 978-608-244-536-6

а) Италијански јазик како странски јазик - Високо образование - Наставни
методи - Прирачници
COBISS.MK-ID 107492618

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



д-р Весна Коцева

**UNA PANORAMICA SUI METODI DI
INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE**

Рецензирана скрипта

Штип, 2018

INDICE

INTRODUZIONE	10
1. La glottodidattica – nozioni di base.....	12
1.1. La definizione di glottodidattica.....	12
1.2. La definizione di teoria, metodo, approccio e tecnica glottodidattica.....	15
1.3. La classificazione dei metodi in glottodidattica.....	20
1.3.1. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo cronologico	24
1.3.2. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo strumentale	24
1.3.3. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo scientifico	25
1.3.4. Classificazione dei metodi secondo i fattori dell'atto didattico	26
1.3.5. Classificazione dei metodi secondo il criterio spaziale	26
2. Il primo periodo di sviluppo della glottodidattica	27
2.1. Approccio formalistico (o della grammatica-traduzione).....	27
2.2. Il metodo grammaticale-traduttivo	28
2.3. Il metodo della lettura	29
2.4. I metodi diretti	30
3. Il secondo periodo di sviluppo della glottodidattica.....	33
3.1. Lo strutturalismo.....	33
3.2. La teoria innatista-cognitivista chomskiana.....	34
3.2.1. La nozione di competenza linguistica	35
3.3. Metodi di matrice strutturalista	37
3.3.1. Metodo audiolinguale	37
3.3.2. Il metodo cognitivo.....	40
4. Il terzo periodo di sviluppo della glottodidattica.....	43
4.1. La nascita del concetto di <i>competenza comunicativa</i>	43
4.2. Gli approcci comunicativi: quadro generale.....	45
4.3 Il metodo situazionale	49
4.4 L'approccio nozionale-funzionale.....	50
5. Il quarto periodo dello sviluppo della glottodidattica.....	52
5.1. I metodi umanistico-affettivi: quadro generale	52
5.1.1. La suggestopedia.....	53
5.1.2. Il metodo silenzioso	56
5.1.3. La consulenza di gruppo	57
5.1.4. La risposta fisica totale	58

5.1.5. L'Interazione strategica	60
5.1.6. L'approccio naturale	61
5.1.6.1. La teoria di Krashen	62
5.1.6.1.1. L'Ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento	63
5.1.6.1.2. L'Ipotesi dell'ordine naturale	64
5.1.6.1.3. L'Ipotesi del Monitor	64
5.1.6.1.4. L'Ipotesi dell'input comprensibile	65
5.1.6.1.5. L'Ipotesi del filtro affettivo	66
5.1.6.1.6. L'Ipotesi della lettura	68
Riferimenti bibliografici	69

INTRODUZIONE

Questo volume rappresenta una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere. Si tratta di una rassegna dettagliata che nasce dal tentativo di proporre, analizzando saggi teorici e strumenti didattici, un percorso sintetico, capace di descrivere i tratti principali dell'evoluzione e le caratteristiche degli approcci e dei metodi di maggiore importanza della glottodidattica.

Obiettivo di questo lavoro è illustrare l'evoluzione metodologica, cioè i fondamenti teorici dei metodi e degli approcci e la loro applicazione in classe proponendo una visione diacronica. Si cerca di narrare in qualche modo la storia dell'insegnamento delle lingue dalle origini alla fine del secolo scorso illustrando gli approcci ed i metodi che, pur avendo origini anche lontane nel tempo, condizionano anche oggi l'insegnamento delle lingue straniere.

Il volume si rivolge agli studenti universitari che aspirano di diventare insegnanti di lingua italiana in Macedonia. Cerchiamo di offrire agli studenti l'occasione di scoprire i principi fondativi dei singoli metodi ed approcci. I futuri insegnanti apprenderanno i principi teorici e metodologici alla base dell'insegnamento linguistico, per accostarsi a questa materia avendo a disposizione un testo scritto con un linguaggio comprensibile.

L'indice rappresenta una sorta di sillabo, che illustra secondo una precisa progressione i contenuti teorici essenziali.

La struttura del volume è organizzata come un percorso in cinque capitoli, ognuno dedicato a una tappa fondamentale per comprendere lo sviluppo della glottodidattica. Per ogni metodo o approccio si offrono indicazioni circa il contesto storico nel quale si sviluppa, le eventuali teorie di riferimento, il ruolo dell'insegnante e dell'allievo nel processo di insegnamento, il materiale didattico utilizzato, le tecniche e gli strumenti consigliati.

Il primo capitolo si apre con la definizione di glottodidattica come scienza interdisciplinare che si occupa di questioni teoriche e pratiche dell'insegnamento linguistico. Successivamente si cerca di chiarire il significato dei termini *teoria*, *approccio*, *metodo* e *tecnica* glottodidattica fornendo delle definizioni di linguisti eminenti. Si procede con il tentativo di dare una risposta alle domande relative alla classificazione dei metodi. Quindi si propongono delle classifiche in base alle risposte alle cinque domande fondamentali: Quando? Come? Perché? Chi e che cosa? e Dove?. Viene proposta una classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo cronologico e poi si procede con la classificazione sulla base degli strumenti. Dopo segue la classificazione secondo il percorso scientifico ovvero secondo i fondamenti teorici, quei linguistici, ma anche psico- e sociopedagogici sui quali si basano gli approcci e i metodi. Alla fine del primo capitolo vengono proposte le classificazioni dei metodi seguendo come criterio i fattori dell'atto didattico e quello spaziale.

Il capitolo successivo si sofferma sul primo periodo di sviluppo della glottodidattica. Viene illustrato l'approccio formalistico da cui nasce il metodo grammaticale-traduttivo. Successivamente si passa a una breve presentazione delle caratteristiche di questo metodo e dopo ci soffermiamo a parlare del metodo della lettura che può essere considerato come una variante del metodo grammaticale-traduttivo. Il capitolo si conclude con la presentazione dei metodi diretti che si sviluppano nei primi anni del secolo scorso come alternativa al tradizionale metodo grammaticale-traduttivo e con l'analisi delle loro caratteristiche.

Il terzo capitolo presenta invece il secondo periodo di sviluppo della glottodidattica ovvero le due importanti teorie linguistiche: lo strutturalismo e la teoria innatista-cognitivista o la teoria generativo-trasformativa o la grammatica generativa ed i due metodi principali nati negli anni quaranta e cinquanta del secolo scorso, in seguito allo sviluppo delle suddette teorie. Si propone anche un chiarimento sulla nozione di competenza linguistica.

Il quarto capitolo affronta il terzo periodo di sviluppo della glottodidattica. Vengono presentati i metodi glottodidattici nati a partire degli anni Sessanta mettendo in rilievo il concetto di competenza comunicativa e l'approccio comunicativo all'insegnamento. Successivamente si illustrano le peculiarità dei metodi appartenenti all'orientamento comunicativo ovvero del metodo situazionale e dell'approccio nozionale-funzionale.

Il quinto capitolo si sofferma sul quarto periodo di sviluppo della glottodidattica. Vengono presentati i metodi riconducibili all'orientamento umanistico-affettivo. Questi metodi sono caratterizzati dall'attenzione concentrata sull'apprendente e dalla particolare importanza che hanno il processo di apprendimento linguistico e le condizioni che lo favoriscono. In seguito prendiamo in considerazione solo alcuni tra questi metodi, denominati anche affettivi: il metodo silenzioso, la consulenza di gruppo, il metodo della risposta fisica totale, la suggestopedia, l'interazione strategica e l'approccio naturale. L'ultimo capitolo si chiude con la presentazione dettagliata della teoria di Krashen e le cinque ipotesi, quattro delle quali si riferiscono al processo di apprendimento e una riguarda gli atteggiamenti dell'apprendente.

1. La glottodidattica – nozioni di base

1.1. La definizione di glottodidattica

L'ambito di ricerca sull'insegnamento delle lingue straniere è dapprima denominato linguistica applicata, perché è limitato all'applicazione della linguistica alla didattica delle lingue e quindi le indicazioni derivanti dalla linguistica teorica passano nei materiali e nelle attività in classe. Presto ci si accorge che la linguistica costituisce solo una delle numerose discipline a cui attinge la glottodidattica (Rizzardi & Barsi, 2005).

Nel dizionario Treccani la glottodidattica viene definita come "settore della linguistica che tratta della didattica della lingua, sia essa prima (materna) o seconda e in particolare dell'apprendimento e dello sviluppo delle abilità linguistiche principali (comprensione, espressione, lettura e scrittura)".

La glottodidattica è una disciplina abbastanza recente. Intesa come disciplina scientifica, si sviluppa negli anni Settanta. Uno dei primi studiosi ad utilizzarne il termine è stato Renzo Titone negli anni Sessanta.

Tra gli anni Settanta e Ottanta sorge il dibattito internazionale circa l'insegnamento delle lingue straniere e confluisce più tardi in una "risposta disciplinare ben precisa in Italia [...] la glottodidattica" (Danesi, 1998: 9).

Secondo Daloiso, "la relazione iniziale tra linguistica e glottodidattica era fondata sul principio di applicazione, secondo il quale una scienza pratica fa riferimento ad un'unica disciplina teorica, applicandone le conoscenze ad un contesto particolare" (Daloiso, 2009: 18).

Balboni nel suo libro "Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse" spiega l'uso del termine *glottodidattica* scrivendo: "L'educazione linguistica è l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante dell'*homo loquens*, la facoltà di linguaggio cioè della capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche altre lingue nel corso della vita - acquisizione piena o parziale che sia. La scienza che studia l'educazione linguistica, chiamata nei primi due terzi del secolo scorso *pedagogia delle lingue* o *linguistica applicata* - termini parzialmente sopravvissuti in altre lingue - ha in Italia varie denominazioni, frutto di un corposo dibattito nella comunità scientifica, denominazioni che si rifanno a universi epistemologici diversi: *didattica delle lingue moderne*, *glottodidattica*, *linguistica educativa* o, con un calco dal francese che accentua la dimensione di 'teoria' dell'insegnamento, *didattologia delle lingue-culture*" (Balboni, 2012: 5).

La natura della glottodidattica è multidisciplinare poiché coinvolge la linguistica, la psicologia, la didattica, la pedagogia, le neuroscienze, l'antropologia e l'intercultura, ma è anche interdisciplinare, perché i nuclei fondanti rappresentano proprio i punti di intersezione tra le discipline, costituendo una vera e propria scienza (Nitti, 2015).

Secondo la definizione di Giovanni Freddi, primo ordinario della disciplina presso l'Università "Cà Foscari" di Venezia, la glottodidattica è una costellazione di discipline, cioè una disciplina che, attingendo a vari saperi, indaga in forma analitica le metodologie di insegnamento della lingua, sia essa materna o straniera (Freddi, 1994: 15).

La glottodidattica si configura come una scienza interdisciplinare che ha subito, nel corso del tempo, l'influenza di varie discipline, tra cui la linguistica applicata, la neurolinguistica e la psicolinguistica. Queste scienze teoriche forniscono alla glottodidattica delle valide "teorie" di riferimento, utili per teorizzare e realizzare i percorsi dell'acquisizione e dell'educazione linguistica (Balboni, 2002: 26).

Proprio perché attinge a diverse scienze teoriche, la glottodidattica è una scienza teorico-pratica e interdisciplinare che integra quattro aree scientifiche - i quattro petali del fiore "glottodidattica".

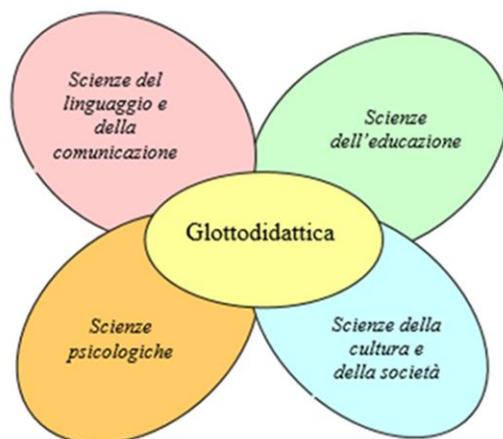


Fig.1: Il “fiore a quattro petali” - le componenti epistemologiche della glottodidattica (Balboni, 2002: 23)

Le scienze del linguaggio e della comunicazione forniscono alla glottodidattica i contenuti di ciò che è oggetto dell’insegnamento e delle riflessioni essenziali sulla natura del linguaggio.

Le scienze psicologiche individuano le diverse modalità dei processi di apprendimento all’interno delle età evolutive e pongono l’attenzione sugli aspetti emotivo-affettivi che influenzano l’apprendimento.

Le scienze della cultura e della società permettono alla glottodidattica di integrare l’insegnamento della lingua con l’insegnamento della civiltà e della cultura veicolata da quella lingua e mettono a fuoco le dinamiche relazionali all’interno delle quali si inserisce la comunicazione.

Le scienze dell’educazione e della formazione individuano le finalità e le modalità di intervento didattico. Esse sono necessarie per l’insegnamento di ogni disciplina e materia.

Quindi le scienze del linguaggio e della comunicazione, le scienze psicologiche, le scienze dell’educazione e della formazione, le scienze della cultura e della società, si esplicano nella glottodidattica come sapere e campo di ricerca interdisciplinare toccando temi come l’individualizzazione dell’insegnamento, la centralità dell’apprendente, i rapporti tra approcci e contenuti dell’insegnamento, la valutazione e la verifica (Ciliberti, 1994: 17).

Nel 1987 Renzo Titone definisce la glottodidattica come scienza di confine che si colloca “al crocevia delle scienze” (Titone, 1987: 2), ma anche come disciplina pratica orientata alla soluzione di problemi o, ancora, disciplina procedurale orientata all’indagine. Da una parte fa riferimento ai contributi di numerose aree di ricerca, come la psicologia, la psicolinguistica, la neurolinguistica, la pedagogia, la linguistica acquisizionale, le scienze antropologiche e semiotiche, la linguistica, la sociolinguistica e le scienze della comunicazione e del linguaggio. Dall’altra parte mantiene profonde radici nella classe di lingue, dove possono essere utilizzati i risultati della ricerca, ma dove gli stessi risultati devono essere sperimentati, valutati e necessariamente convalidati o smentiti (Rizzardi & Barsi, 2006: 9).

Il campo di indagine della glottodidattica non è solo la didattica delle lingue straniere moderne, ma anche l’insegnamento/apprendimento di un’ampia varietà di lingue, la madrelingua, le lingue seconde e le lingue classiche, come ricordano Giovanni Freddi e Gianfranco Porcelli (Freddi, 1999: 131-132; Porcelli, 1994: 10; cit. in Rizzardi & Barsi, 2006).

Secondo Porcelli, la glottodidattica è frutto di integrazione e sintesi e il nome stesso della disciplina ci dice che al centro di essa c'è l'atto educativo basato sul rapporto insegnante-allievo, ed essa va quindi collocata all'intersezione di tre sfere:

- la sfera pedagogica che chiarisce i valori e le mete dell'educazione linguistica;
- la sfera psicologica, attenta ai processi di apprendimento e di acquisizione linguistica da parte dell'apprendente;
- la sfera linguistico-comunicativa che illustra la natura e le articolazioni dell'oggetto dell'insegnamento linguistico.

La seguente figura indica la collocazione della glottodidattica rispetto alle altre scienze e sottolinea l'ampia interpenetrazione dei tre ambiti (Porcelli, 2013: 24).

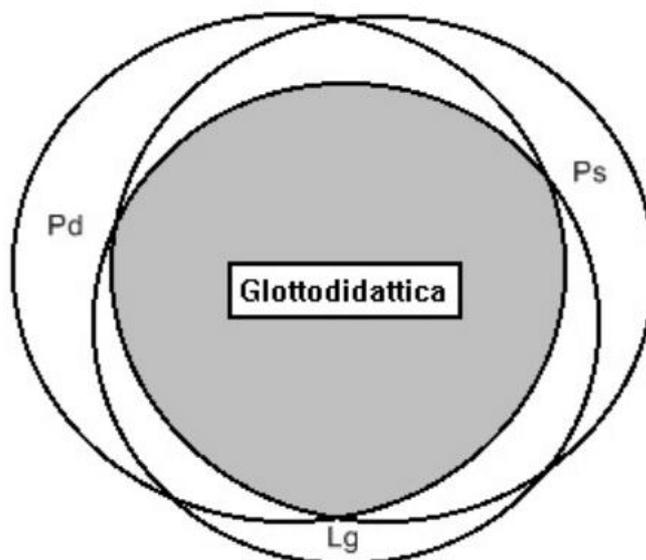


Fig.2: La collocazione della glottodidattica rispetto alle scienze pedagogiche, psicologiche e linguistico-comunicative (Porcelli, 2013: 24).

Quindi la glottodidattica si impone come disciplina indipendente all'interno del panorama scientifico e come disciplina di studio indispensabile per chiunque fosse interessato all'insegnamento di una lingua, sia essa lingua madre o lingua straniera (Chiapedi, 2009: 6).

Come ben spiega Danesi, il termine *glottodidattica* si riferisce, da un lato, a qualsiasi tipo di attività d'istruzione che si verifica all'interno di un corso di lingua (lo svolgimento concreto dell'istruzione in aula, la preparazione di materiale didattico, l'uso di ulteriori supporti che possano essere utili all'apprendimento di determinate situazioni, come ad esempio i supporti audio-visivi). Da un altro lato, invece, il termine *glottodidattica* si riferisce alle attività di ricerca che hanno lo scopo di analizzare le modalità in cui viene appresa una lingua straniera e di conseguenza le varie difficoltà che possono compromettere il processo di apprendimento (Danesi, 2005: 13).

Quindi la glottodidattica si realizza in una società complessa poiché sul piano della formazione linguistica sottintende:

- una pluralità di attori, che richiedono e offrono formazione linguistica;
- una pluralità di centri decisionali;
- la rapidità della trasformazione sia del contesto, che degli attori e dei loro

pensieri (Daloiso, 2009).

Di conseguenza, come mette in rilievo Balboni: “oggi la glottodidattica è transdisciplinare: non è (solo) linguistica applicata o educativa, non è (solo) linguistica acquisizionale trasformata in didattica acquisizionale, non è (certo) psicolinguistica applicata come nei metodi clinici, non è (solo) metodologia a mediazione sociale applicata alla lingua, non è pedagogia delle lingue, non è (solo) uno strumento per riempire di contenuti linguistico-comunicativi le glottotecnologie, ma è un'entità autonoma rispetto a tutte le aree da cui trae conoscenza e che trasforma questa conoscenza in un sistema compatto, coeso e coerente, avendo come scopo la formazione di persone che padroneggiano in vari modi e a vari livelli lingue non native per vivere al meglio la loro vita” (Balboni, 2015: 7).

Si commette un'ipersemplificazione se si assume il termine *glottodidattica* come sinonimo di *didattica delle lingue straniere moderne* perché nell'ambito di un'educazione linguistica integrata occorre distinguere un'ampia varietà di lingue:

- la lingua materna, quella che ognuno apprende in famiglia;
- la lingua nazionale (l'italiano standard);
- la lingua straniera, quella non presente nel territorio in cui essa è insegnata/appresa (ad esempio, l'inglese in Italia);
- la lingua seconda, 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;
- le lingue comunitarie, quelle ufficialmente riconosciute dalla Comunità Europea per sottolineare che i Paesi della CE non sono più, o sono sempre meno, stranieri;
- le lingue classiche, ossia il latino e, meno diffusamente, il greco, che tuttora svolgono un ruolo prestigioso nel panorama educativo italiano (Porcelli, 2013: 9).

La distinzione tra *lingua straniera* e *lingua seconda* è importante perché il diverso rapporto tra una lingua e l'ambiente in cui viene imparata incide molto sulle motivazioni all'apprendimento e sulle possibilità per fare esercizio, in termini sia qualitativi che quantitativi. Il plurale *lingue seconde* è a volte usato per indicare tutte le lingue apprese dopo quella materna (Titone, 1979: 10)..

In molti manuali di glottodidattica si usano le abbreviazioni L2 (ovvero Lingua 2) con riferimento alla lingua seconda o straniera in apprendimento e L1 per la madrelingua dell'apprendente. Le abbreviazioni L1/L2 si usano per evitare espressioni ingombranti e poco chiare come *lingua-fonte* e *lingua-bersaglio* (calchi dell'inglese *source language* e *target language*) (Porcelli, 2013: 9).

Quindi, lo scopo della glottodidattica è non solo analizzare, suggerire e valutare modelli didattici adeguati all'insegnamento della lingua, ma anche applicare, chiarire e adattare questi modelli ai bisogni particolari degli apprendenti.

1.2. La definizione di teoria, metodo, approccio e tecnica glottodidattica

Per capire e seguire l'evoluzione della glottodidattica è necessario conoscere il significato e l'uso delle parole chiave: teoria, approccio, metodo e tecnica.

Tali parole chiave, secondo Balboni, costituiscono l'“universo epistemologico della glottodidattica”, che può essere rappresentato in questo modo (Balboni, 2002: 26).

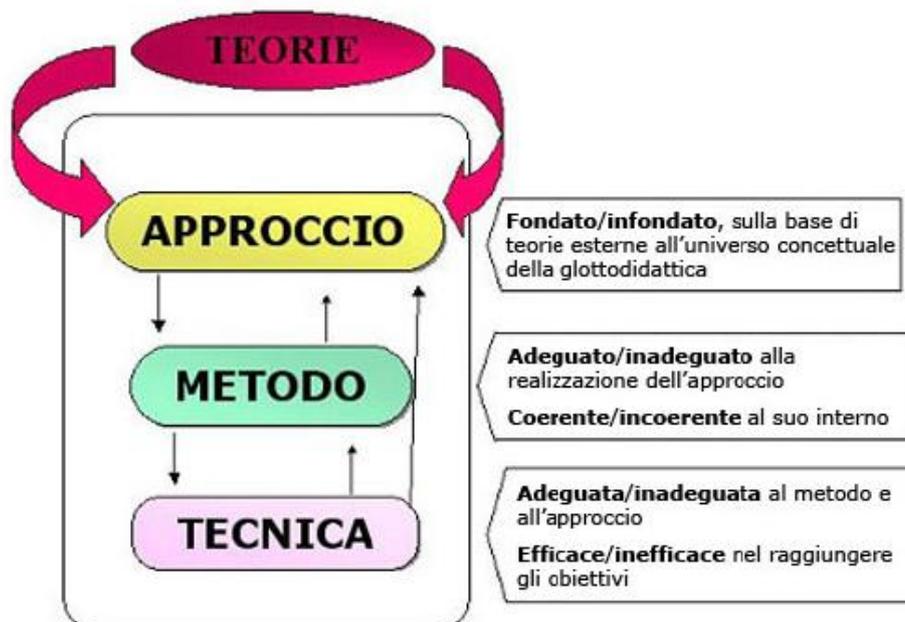


Fig.3: L'universo epistemologico della glottodidattica (Balboni, 2002: 26).

In ogni ambito scientifico la teoria è un sistema che raccoglie le basi, le leggi ed i principi generali di una determinata scienza. La teoria è il fondamento della glottodidattica, ma non ne è l'oggetto. Come ogni altra scienza anche la glottodidattica si fonda su delle basi teorici che, anche se sono esterne ad essa, per essere utilizzate, devono essere organizzate. Siccome si tratta di una scienza interdisciplinare, la glottodidattica completa, collega e organizza le diverse aree di conoscenza e dà informazioni utili per renderle pratiche e concrete (Balboni, 2002: 26).

In glottodidattica con *teoria* si intende la riflessione sulla natura epistemologica, sui scopi dell'educazione linguistica e sulla sua relazione con tutte le scienze dell'educazione, le scienze del linguaggio e di quelle psicologiche, ma anche quelle della cultura e della società. Queste teorie forniscono indicazioni all'insegnante sul modo di lavorare in classe. L'immagine del "fiore", i cui petali (le diverse aree disciplinari) completano il suo cuore (la glottodidattica) ci aiuta a capire in modo chiaro il rapporto tra le discipline dalle quali la glottodidattica trae alcune tesi teoriche per adattarle ai propri fini (Cambiaghi et al., 2004: 17).

L'*approccio* individua la caratteristica primaria della pianificazione didattica. Quindi l'approccio raccoglie in sé le teorie pedagogiche e linguistiche a cui un insegnante decide di affidarsi durante la realizzazione della lezione.

Prima di tutto il termine *approccio* si riferisce agli obiettivi dell'educazione linguistica e alla filosofia che sta alla base dell'insegnamento/apprendimento linguistico. L'approccio individua le mete e le finalità di tale insegnamento, seleziona i dati e gli impianti epistemologici dalle scienze di riferimento e li organizza poi secondo i parametri propri della glottodidattica (Balboni, 1999). Possiamo valutare un approccio tenendo in considerazione la fondatezza scientifica delle teorie esterne alla glottodidattica a cui esso fa riferimento, la sua coerenza interna e la sua abilità di creare metodi con cui si riesce a realizzare l'approccio stesso (Chiapedi, 2009: 8).

Il termine *approccio* si riferisce ad un insieme di indicazioni didattiche con le quali si favorisce l'apprendimento di una lingua straniera. Questo termine si considera più flessibile rispetto a quello di *metodo*, che si riferisce a qualcosa di più rigido e limitato (Cambiaghi et al., 2004: 18).

L'approccio viene realizzato in pratica tramite un metodo, ossia la proposta applicativa, cioè l'insieme di principi metodologici e glottodidattici che permettono di trasformarlo in una

serie di materiali didattici, proposte didattiche, eccetera. Quindi il metodo può essere adeguato o inadeguato alla realizzazione dell'approccio e coerente o incoerente al suo interno (Balboni, 2002: 27).

Per prima cosa è importante analizzare la differenza tra *approccio* e *metodo*.

Negli anni Sessanta Anthony (Anthony, 1963: 64-66) propone per primo la distinzione fra *approccio*, *metodo* e *tecnica*. Lui considera questi termini come tre livelli organizzati in ordine gerarchico che possono essere rappresentati graficamente sotto forma di piramide

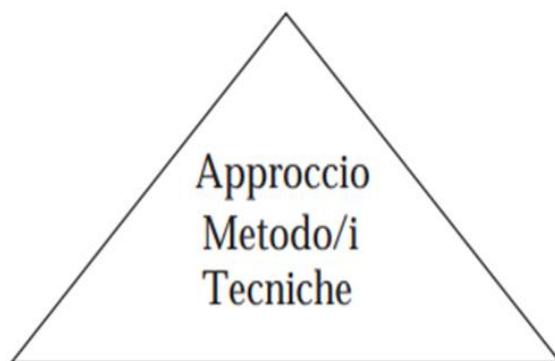


Fig.4: Approccio, metodo e tecniche (Anthony, 1963)

Secondo Anthony, l'*approccio* è costituito dalle varie teorie sulla natura della lingua e sul processo di apprendimento mentre il *metodo* rappresenta l'insieme delle scelte effettuate sulla base dei presupposti teorici stabiliti a livello di approccio, per selezionare, graduare e presentare la lingua da insegnare. Il metodo rappresenta il piano generale del modo e dell'ordine con cui viene presentato il materiale linguistico da apprendere, che non deve, almeno in linea teorica, contraddire l'approccio scelto. Il metodo è, dunque, procedurale, mentre l'approccio è assiomatico. La *tecnica* è ciò che realmente avviene in classe come forma di espedienti e stratagemma. Le tecniche sono le procedure messe in atto dall'insegnante in classe con gli allievi. Una tecnica richiama un metodo e di conseguenza un approccio teorico. Lo stesso approccio può generare più metodi e più tecniche possono derivare dallo stesso metodo (Anthony, 1963: 63-67).

Secondo il Nozionario di glottodidattica dell'ITALS l'approccio viene definito come la filosofia di fondo di un'impostazione glottodidattica, ovvero l'approccio seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico.

Richards e Rodgers (Richards & Rodgers, 2001: 32) ritornano sull'idea di Anthony e propongono un nuovo schema (Figura 5): in posizione dominante vi è il 'metodo' a cui sono collegati 'approccio', 'design' e 'procedure' che corrispondono alle tecniche di Anthony. L'*approccio* rappresenta il livello di riflessione teorica sulla natura della lingua e dell'apprendimento su cui si basa il metodo. Per far sì che un *approccio* conduca a un metodo glottodidattico, è necessario sviluppare un *design* di un sistema formativo: il design è il livello dell'analisi del metodo in cui vengono chiariti:

- quali siano gli obiettivi del metodo;
- come i contenuti della lingua siano selezionati e organizzati all'interno del metodo, cioè il sillabo incorporato all'interno del metodo;
- i tipi di attività dell'apprendimento e le attività dell'insegnamento che il metodo incorpora;
- i ruoli dell'apprendente;
- il ruolo dei materiali pedagogici.

In altre parole si parla degli aspetti di programmazione didattica.

Le *procedure* indicano la concreta pratica didattica e il conseguente comportamento di insegnante e allievi. Il concetto di tecnica di Anthony viene ampliato da Richards e Rodgers in termini di *procedura*. A livello di *procedura* ci sono tre sottolivelli in cui si esplica un metodo:

- l'uso di attività di insegnamento (drills, dialoghi, gap-filling ecc.) per presentare nuovi aspetti della lingua e chiarire alcune strutture-obiettivo;
- i modi in cui attività specifiche dell'insegnamento vengono usate per la pratica della lingua;
- le procedure e le tecniche impiegate per il feedback (Ricucci, 2015: 76).

In questo quadro, il metodo è teoricamente relazionato a un approccio, organizzativamente determinato da un design, e praticamente realizzato in una procedura. In questo modo si evita la visione gerarchica che nell'ipotesi di Anthony colloca al vertice l'approccio, come se l'impostazione teorica determinasse in maniera esclusiva il metodo. Richards e Rodgers insistono invece sulla necessità che ogni elemento sia in equilibrio e armonia con tutti gli altri (Richards & Rodgers, 2001: 32).

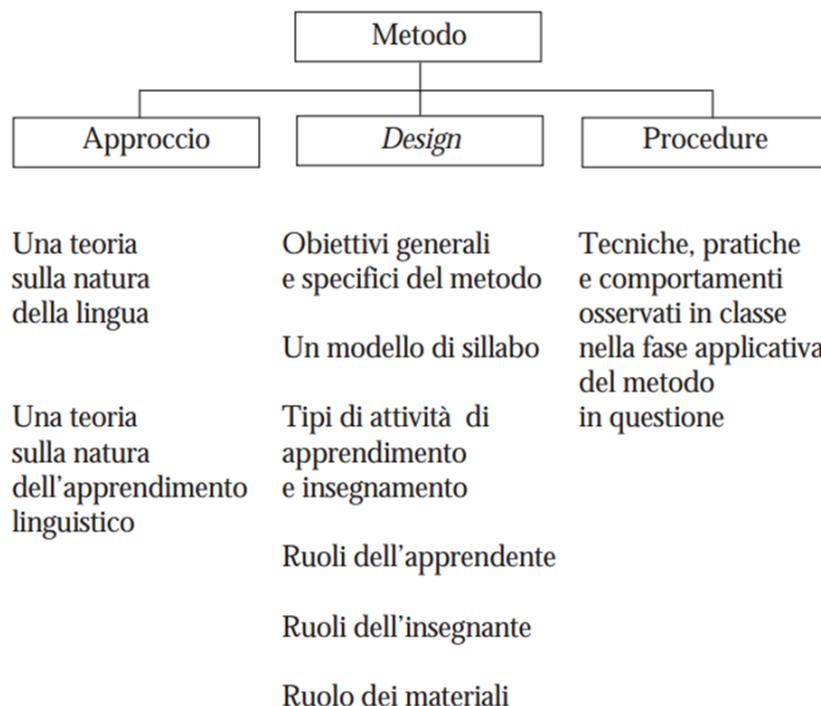


Fig.5: Rappresentazione del metodo, approccio, design e procedure (Richards & Rodgers, 2001)

Se vogliamo analizzare in dettaglio i vari elementi che costituiscono i singoli metodi questa rappresentazione è particolarmente utile. Rodgers nell'articolo del 2001 intitolato "Language teaching methodology" utilizza l'espressione *metodologia di insegnamento linguistico* al posto del termine *metodo*. Il termine *metodologia* che è più generico riassume meglio le pratiche pedagogiche, i fondamenti teorici e la relativa ricerca. Prendendo in considerazione la tendenza attuale a personalizzare la pratica didattica, l'utilizzo dell'espressione *stile di insegnamento* al posto del termine *metodo* è più adatto (Rizzardi & Barsi, 2005).

Per distinguere più chiaramente i termini *approccio* e *metodo*, Rodgers, nell'articolo intitolato "Language teaching methodology", mette in risalto che i due concetti rappresentano un continuum che pone a un'estremità i metodi che si contraddistinguono da concrete indicazioni didattiche, e all'altra estremità gli approcci caratterizzati da suggerimenti più generali, che riguardano perlopiù le convinzioni teoriche di base. Questa distinzione ci aiuta quando si parla dell'approccio comunicativo, che secondo molti viene definito solo come 'approccio' e non come 'metodo', per il fatto che è costituito da una serie di principi e raccomandazioni piuttosto che da norme procedurali prescrittive (Rizzardi & Barsi, 2005).

Secondo Piva, "i metodi possono essere considerati delle teorie dell'insegnamento della lingua, che tendono a presentarsi come unitarie, coerenti e rigorose, sia nei principi generali che le ispirano, di ordine linguistico e/o pedagogico, che nelle linee di intervento didattico che vanno dalla individuazione dei contenuti alla scelta delle tecniche, a quella dei materiali, alla condotta dell'insegnante nella classe. In altri termini, ciascun metodo è caratterizzato da un approccio teorico, che pone diversamente l'accento sulle variabili del processo di insegnamento-apprendimento: la varietà di approcci dipende dai paradigmi teorici di riferimento, rispetto ai quali i metodi tendono a presentarsi come dei modelli applicativi" (Piva, 2000: 175).

Il termine *metodo*, secondo Porcelli, si usa per indicare:

- un particolare insieme di materiali didattici integrati che costituiscono un corso di lingue straniere (libro dell'allievo, guida per l'insegnante, nastrocassette, diapositive o filmmini, test e altro);
- una modalità operativa nella presentazione dei contenuti del corso, come nell'espressione *metodo audiovisivo*;
- una strategia globale di intervento glottodidattico che basandosi su dati pedagogici, psicologici e linguistici, tende ad armonizzarli e a dar loro una coerenza di discorso che serva sia come strumento interpretativo di una realtà molto complessa e pluristratificata, sia, in ultima analisi, come strumento di un operare didattico cosciente e ben fondato; essa quindi mira a contemperare:
 - le finalità pedagogiche e gli obiettivi didattici dell'educazione linguistica;
 - l'esigenza che siano rispettati i processi di acquisizione e i ritmi di apprendimento dei discenti;
 - la natura disciplinare dell'oggetto insegnato, ossia la 'struttura' (in senso lato e ad ogni livello) della lingua oggetto di insegnamento (Porcelli, 2013: 34).

Il *metodo* include le procedure e le attività che permettono la realizzazione operativa di un approccio. Il metodo, in altre parole, è un piano generale che comprende criteri di selezione del corpus, opzioni a favore di alcuni modelli operativi, indicazioni sull'uso delle tecniche didattiche e delle glottotecnologie. Secondo Berrettini, Il metodo rappresenta il livello che permette il passaggio dalla glottodidattica alla glottodidassi: così, nell'insegnamento linguistico, il metodo situazionale e quello nozionale-funzionale sono due metodi che intendono realizzare un unico approccio, quello comunicativo. Il metodo non può essere giusto o sbagliato, buono o cattivo, ma è adeguato o inadeguato all'approccio che vuole realizzare e coerente o incoerente al proprio interno (Berrettini, 2009: 31).

Secondo Danesi, per *metodo* si intende una specificazione del processo educativo che tende a raggiungere gli obiettivi prestabiliti. Quindi il metodo segue i principi teorici specificati dall'approccio, in altre parole, è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in applicazioni pratiche, in materiali didattici. Il metodo rappresenta il piano generale per la realizzazione operativa di un approccio. Danesi sottolinea che un metodo è "un insieme chiuso di criteri, procedimenti e attività pedagogiche secondo il quale si realizza il processo di insegnamento di una lingua. Compito essenziale e qualificante di un metodo è la selezione delle tecniche glottodidattiche (cioè delle attività di classe e individuali), e dei materiali" (Danesi, 1988: 10; cit. in Cambiaghi et al., 2004: 19).

Rizzardi e Barsi usano il termine *metodo* per indicare qualsiasi applicazione concreta in classe, cioè l'insieme delle scelte didattiche effettuate per selezionare, graduare e presentare i materiali linguistici derivanti dalla riflessione teorica (Rizzardi & Barsi, 2006).

Nella storia della glottodidattica i termini *metodo* e *approccio* non sono stati usati sempre in maniera coerente. Si fa infatti spesso riferimento a teorie dell'educazione linguistica e quindi ad *approcci* con il termine *metodo*, ciò avviene per esempio nel caso dell'approccio grammaticale-traduttivo, che si ritrova più frequentemente nei manuali di glottodidattica definito come *il metodo grammaticale-traduttivo* (Chiapedi, 2009: 8).

Quindi, nella storia della glottodidattica alcuni *approcci* sono stati definiti *metodi*, come per esempio il metodo comunicativo, quello formalistico, il metodo diretto, il metodo naturale, il reading method, quello strutturalistico, la suggestopedia ecc.

Balboni definisce la *tecnica* come tutto ciò che viene realizzato nel contesto di apprendimento, cioè le tecniche sono le attività che "realizzano in classe (o a casa, su indicazione dell'insegnante) le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio" (Balboni, 1991: 9). La tecnica può essere adeguata o inadeguata al metodo e efficace o inefficace nel raggiungere gli obiettivi didattici che si propongono. Attraverso delle tecniche, quindi, "le indicazioni del metodo si traducono in atti didattici sia che questi avvengano in classe, sia che si relizzino come compiti individuali o di gruppo" (Balboni, 1991: 7).

Le attività in grado di sostenere l'apprendimento di una lingua sono definite come tecniche glottodidattiche. Quindi tutte le spiegazioni, gli esercizi come il cloze, l'abbinamento lingua immagine, l'incastro tra paragrafi, le domande aperte o a scelta multipla, la drammatizzazione, il dialogo a catena, il roleplay si considerano come tecniche glottodidattiche (Chiapedi, 2009: 8).

1.3. La classificazione dei metodi in glottodidattica

Il compito di classificare e descrivere i metodi è particolarmente complesso. È difficile rispondere alle domande: "Quali sono i metodi e gli approcci principali, più noti o più significativi, che hanno caratterizzato la storia della glottodidattica?", "Quali sono i criteri più efficaci per poterli definire?".

Lo studio dell'evoluzione dei metodi glottodidattici costituisce un affascinante campo di indagine, anche se particolarmente 'tortuoso', come lo definisce Stern (Stern, 1983: 452).

Nel corso del Novecento i metodi sono stati classificati secondo schemi diversi, in base alle teorie scientifiche e psicologiche ad essi soggiacenti, alla loro categoria tipologica, alla strumentazione da essi impiegata e in base al periodo in cui si sono sviluppati e diffusi (Chiapedi, 2009: 12).

In conformità con la natura interdisciplinare della glottodidattica è possibile "navigare" nell'evoluzione dei metodi seguendo criteri diversi, ognuno fondato su un particolare elemento da mettere in rilievo. Alcuni dei criteri più significativi per affrontare la "navigazione" potrebbero corrispondere, per esempio, alla comparazione di approcci e metodi sulla base delle risposte che essi forniscono alle cinque "classiche" domande, a cui spesso si ricorre per affrontare, in modo sintetico e completo, una questione particolarmente significativa: Quando? Come? Perché? Chi e che cosa? e Dove? (Cambiaghi et al., 2004: 29).

Quando cerchiamo di classificare i metodi, si pone anzitutto il problema del criterio sulla base del quale impostare la tipologia. Secondo Porcelli, sono possibili varie alternative:

- Dal punto di vista della *teoria linguistica* a cui si richiama il metodo, abbiamo approcci formali, strutturali, generativo-trasformazionali, basati sulla grammatica dei casi profondi, della verbodipendenza, ecc.;
- Se prendiamo come criterio la *teoria psicologica* soggiacente, possiamo distinguere approcci di tipo neobehaviorista, cognitivo, ecc.;
- Secondo la *strumentazione impiegata*, abbiamo approcci audiovisivi, informatizzati, multimediali, ecc.;
- Dal punto di vista dell'*organizzazione dell'intervento didattico*, distinguiamo approcci individualizzati, intensivi, di immersione totale, ecc. (Porcelli, 2013: 40).

Danesi nel suo libro "Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne" del 1988 propone la seguente tipologia su basi soprattutto psicolinguistiche:

CATEGORIA TIPOLOGICA	DEDUTTIVI		INDUTTIVI	FUNZIONALI	AFFETTIVO-
METODI PRINCIPALI	Grammaticale traduttivo	Cognitivo	Diretto Intensivo Contrastivo Audio-orale Audiovisivo	Nozionale- Funzionale Comunicativo	TPR Community Counselling Naturale Silent way Suggestopedia Strategic Interaction
BASI LINGUISTICHE	Nessuna/ Formale- tradizionale	Generativo Trasformazionale	Strutturalismo	Sociolinguistica Pragmalinguistica	
BASI PSICOLOGICHE	Indefinite	Psicologia Cognitiva	Neocomportamentismo	Cognitivismo Gestalt	Psicologia Umanistica
OBIETTIVI PRIMARI	Competenza linguistica			Competenza comunicativa	
RUOLO DELL'INSEGNANTE	Centrale e propositivo			Interattivo	vario

Fig.6: La classificazione di Danesi (Danesi, 1988: 30)

Poi, nel 2005, Danesi propone un'altra classifica suddividendo gli approcci ed i metodi in quattro categorie fondamentali:

- Metodi deduttivi/cognitivi - i quali prevedono che le regole della lingua vengano insegnate in modo esplicito; un esempio di questo metodo può essere il metodo grammaticale – traduttivo;
- Metodi induttivi - che inducono lo studente a fare ipotesi ed a intuire le regole in base ad un testo, come avviene nel metodo diretto o in quello audio-orale;
- Approcci comunicativi - i quali mirano ad insegnare l'abilità di comunicare efficacemente in lingua straniera;
- Metodi affettivi - secondo i quali l'insegnamento delle lingue avviene in un ambiente sereno, dando priorità agli aspetti affettivi ed emotivi durante il processo di acquisizione (Danesi, 2005: 35).

Serra Borneto sistematizza i metodi valutandoli in base agli aspetti teorici linguistico-pedagogici, agli obiettivi didattici, ai tipi di attività e ai materiali impiegati:

UMANISTICO-AFFETTIVI	COMUNICATIVI	INDIVIDUALI
Community Language Learning (C. Curran)	Approccio comunicativo (D. Hymes)	Natural Approach (S. Krashen)
Total Physical response (J. Asher)	Project Work (N. Prabhu)	Apprendimento multilingue (C. Benveniste)
Suggestopedia (Lozov)	Interazione Strategica (R. Di Pietro)	Autoapprendimento (L. Dickinson)
Silent Way (C. Gattegno)	Competenza Interculturale (S. Bachmann)	Nuove tecnologie (R. Maragliano)
	Approccio Lessicale (Willis e Lewis)	

Fig. 7: Il Modello di Serra Borneto (Chiapedi, 2009: 9)

Maria Catricalà propone la seguente classificazione in cui valuta gli approcci più attuali e li divide tra metodi che si riferiscono da un lato alla glottodidattica "Old Age" e dall'altro richiamano la glottodidattica che si basa sul coinvolgimento globale e sul rilassamento e che viene chiamata "New Age" (Chiapedi, 2009: 10).

OLD AGE	NEW AGE
	Community Language learning (C. Curran)
Total Physical Response (J. Asher)	
	Suggestopedia (Lozanov)
S.A.L.T (Shuster e Gritton)	S.A.L.T (Shuster e Gritton)
Silent Way (C. Gattegno)	
Approccio Comunicativo (D. Hymes)	
Project Work (N.Prabhu)	

Interazione strategica (R. Di Pietro)	
Competenza Interculturale (S. Bachmann)	
Approccio lessicale (Willis e Lewis)	
Natural Approach (S. Krashen)	Natural Approach (S. Krashen)
Apprendimento multilingue (C. Benveniste)	Apprendimento multilingue (C. Benveniste)
Autoapprendimento (L. Dickinson)	Autoapprendimento (L. Dickinson)
Nuove tecnologie (R. Maragliano)	Nuove tecnologie (R. Maragliano)

Fig. 8: Il Modello di Catricalà (Chiapedi, 2009: 10)

1.3.1. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo cronologico

Il criterio di tipo cronologico è abbastanza diffuso ed è facile da seguire per poter classificare i metodi glottodidattici. È un criterio d'analisi che affronta lo studio delle principali correnti e proposte didattiche a partire dalla data o dal periodo storico in cui queste sono state proposte. Seguendo il percorso cronologico possiamo rappresentare l'evoluzione dei metodi e degli approcci partendo da una data significativa anche se simbolica, per definire il prima e il dopo, ovvero la "preglottodidattica" e la glottodidattica vera e propria (Cambiaghi et al., 2004: 22).

La data simbolica della nascita della glottodidattica come disciplina scientifica è l'anno 1942 quando Leonard Bloomfield pubblica un breve saggio che rivoluziona il modo di insegnamento di una L2. Ciò che viene proposto successivamente a questa data costituisce l'evoluzione storica di approcci, teorie e tecniche, i quali, tuttavia, affondano le proprie radici nelle proposte di alcuni esponenti della cosiddetta protoglottodidattica (il periodo storico antecedente la glottodidattica a base scientifica).

Seguendo il percorso cronologico possiamo raffigurare la linea temporale della glottodidattica nel modo seguente (Cambiaghi et al., 2004: 22):

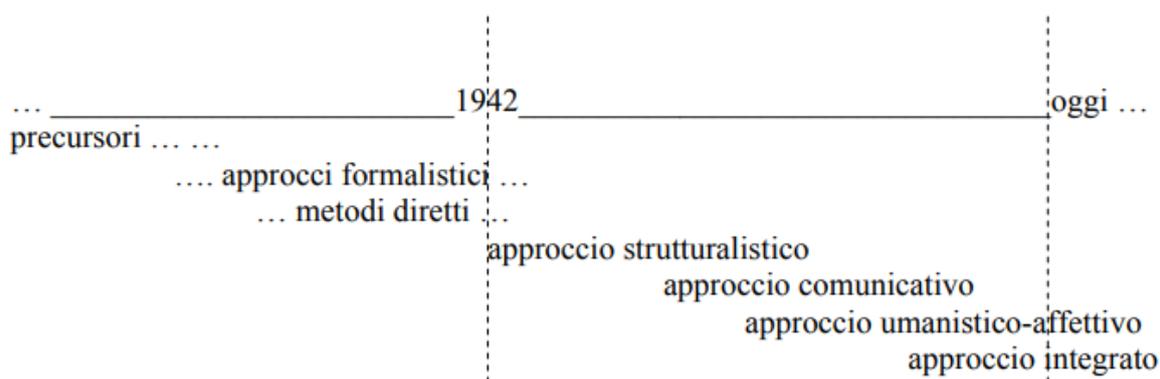


Fig. 9: La linea temporale della glottodidattica (Cambiaghi et al., 2004: 22)

1.3.2. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo strumentale

Gli approcci e i metodi potrebbero essere classificati anche sulla base degli strumenti, cioè considerando il ruolo, la priorità e le caratteristiche delle diverse tecniche didattiche utilizzate e privilegiate dagli approcci e dai metodi stessi.

Quindi seguendo il percorso strumentale possiamo proporre una classificazione metodologica costruita sull'utilizzo o il non utilizzo della traduzione, sull'uso o il non uso della lingua materna in classe, sulla presenza o assenza di esercizi strutturali o di esercizi più creativi, sulla priorità delle abilità scritte o di quelle orali, sul ruolo dei lavori di gruppo, sull'uso e il tipo di uso di strumenti audio-visivi, ecc. (Cambiaghi et al., 2004: 23).

	approcci formalistici	metodi diretti	approccio strutturalistico	approccio comunicativo	approccio umanistico-affettivo	approccio integrato
Traduzione	X				X	X
Liste di vocaboli	X					X
Drills			X			X
Exercises				X	X	X
Audio-visivi			X	X		X
Produzione orale		X	X	X	X	X
Produzione scritta	X			X		X
Ecc... ..						

Fig. 10: Tabella di sintesi che rappresenta un incrocio tra il criterio cronologico e quello strumentale (Cambiaghi et al., 2004: 23)

1.3.3. Classificazione dei metodi secondo il criterio di tipo scientifico

Un criterio possibile per navigare nell'evoluzione metodologica potrebbe essere quello scientifico. Seguire il percorso scientifico significa rispondere alla domanda "perché?", ovvero individuare i fondamenti teorici, quei linguistici, ma anche psico- e sociopedagogici sui quali si basano gli approcci e i metodi.

In base alle teorie linguistiche e psicologiche alle quali gli approcci ed i metodi afferiscono possiamo distinguere approcci prescientifici ed approcci postscientifici.

Gli approcci pre-scientifici fanno parte della cosiddetta "protoglottodidattica", ovvero si tratta di approcci considerati precursori degli approcci scientifici recenti che sono a base pedagogica cioè mettono in rilievo l'uso della lingua più che la riflessione sulla lingua (Cambiaghi et al., 2004: 33).

I principali approcci scientifici sono:

- l'approccio strutturalistico (a base strutturalista dal punto di vista linguistico e a base comportamentista dal punto di vista psicologico);
- l'approccio comunicativo (fondato sui concetti di nozione, di funzione e dunque di competenza comunicativa) e
- l'approccio umanistico-affettivo (che sviluppa le proprie indicazioni metodologiche intorno ai bisogni e alle caratteristiche degli apprendenti e dei loro profili) (Cambiaghi et al., 2004: 24).

1.3.4. Classificazione dei metodi secondo i fattori dell'atto didattico

I metodi e gli approcci possono essere classificati seguendo come criterio i fattori dell'atto didattico. A seconda della priorità che i vari approcci attribuiscono ai diversi fattori dell'atto didattico possiamo distinguere:

- approcci centrati sull'apprendente (gli approcci umanistico-affettivi e gli approcci comunicativi);
- approcci centrati sulla lingua (gli approcci formalistici, gli approcci diretti e gli approcci strutturalistici);
- approcci centrati sull'insegnante (come quelli strutturalistici e in parte, quelli diretti o anche alcuni approcci umanistico-affettivi);
- approcci centrati sul contesto (alcuni approcci umanistico-affettivi o dei "metodi situazionali" (Cambiaghi et al., 2004: 25).

1.3.5. Classificazione dei metodi secondo il criterio spaziale

Gli approcci ed i metodi potrebbero essere classificati anche sulla base del criterio spaziale, ovvero seguendo le aree di sviluppo che hanno caratterizzato i momenti importanti della storia della glottodidattica.

Quindi possiamo individuare quattro stagioni che sono inevitabilmente correlate a specifici momenti storici che, grazie ai modelli teorici proposti dai principali esponenti degli studi linguistici o socio-psicopedagogici, hanno privilegiato ora l'una ora l'altra area geografica:

- la prima stagione è quella americana, legata a Bloomfield, quella dell' "overlearning", dell'"iperapprendimento", quindi dei metodi strutturali, audio-orali e audio-visivi;
- la seconda stagione è quella francese, o quella che comprende i lavori di François Fondamental e di Robert Galisson;
- la terza è la stagione inglese, legata a Wilkins e dunque ai programmi nozionali-funzionali;
- la quarta stagione è la cosiddetta "seconda stagione americana", o quella di Curran e degli approcci umanistico-affettivi (Cambiaghi et al., 2004: 26).

2. Il primo periodo di sviluppo della glottodidattica

Fino alla fine dell'Ottocento l'analisi linguistica era condotta principalmente a livello fonetico e morfologico e metteva in rilievo lo studio della storia delle lingue indoeuropee e il confronto tra esse in modo da individuare differenze e somiglianze e in maniera tale da elaborare, in senso storico, un albero genealogico di famiglie di lingue parenti. Questo modello di analisi linguistica viene nominato linguistica storica e comparativa (Robins, 1997: 203; cit. in Chiapedi, 2009: 14).

In questo capitolo presentiamo l'approccio formalistico, il metodo grammaticale-traduttivo, il metodo della lettura e i metodi diretti.

2.1. Approccio formalistico (o della grammatica-traduzione)

Nell'anno 1700 comincia ad annunciarsi un tipo di approccio allo studio delle lingue il cosiddetto approccio formalistico. Quest'approccio è concepito per l'apprendimento della lingua latina a partire dal secolo XVII e poi impropriamente viene applicato anche alla didattica delle lingue "vive" (Cambiaghi et al., 2004: 38).

In questo periodo il latino perde il suo carattere di lingua franca, usata negli scambi commerciali e nella letteratura, e comincia il suo passaggio da uno status di lingua viva, imparata per scopi comunicativi, in modo diretto, ad uno di lingua morta. Contemporaneamente si delinea un concetto di traduzione come abilità che deve rendere il più fedelmente possibile il testo originario, rispettando le regole grammaticali e morfosintattiche. Il latino diventa un esercizio mentale per lo sviluppo delle capacità logiche e la lingua si cristallizza nella lingua dei classici diventando un insieme di regole grammaticali e loro eccezioni, senza nessun contatto con una realtà viva (Rocco, 2007: 1). Questo approccio glottodidattico, viene applicato anche alle lingue vive, il "prestigio" culturale del latino persiste nella convinzione di un insegnamento delle lingue vive attraverso la grammatica, vista come esercizio colto e attività di logica e come accesso alla letteratura. Le regole morfosintattiche e il lessico vengono presentati mediante la lingua materna degli allievi, vengono fatti memorizzare e applicare nella traduzione da una lingua all'altra, riducendo, quasi eliminando, le attività orali e di conversazione (Rocco, 2007: 1).

La caratteristica principale di questo approccio è concepire la lingua come un corpus statico che potrebbe essere analizzato tramite una serie di regole e di eccezioni a quelle regole. Questo approccio mira a stimolare nell'apprendente la sola competenza grammaticale, cioè conoscere la grammatica e non conoscere la lingua. La tecnica didattica fondamentale è la traduzione che si considera come sistema di verifica per la conoscenza delle regole. Di conseguenza l'approccio formalistico non produce alcuna vera competenza linguistica (Cambiaghi et al., 2004: 38).

Da questo approccio nasce il metodo grammaticale-traduttivo. A causa della scarsa utilizzazione della lingua straniera in situazioni concrete di comunicazione, il risultato generale di questo metodo era l'incapacità dell'apprendente a comprendere ed a parlare la lingua straniera e la difficoltà ad utilizzare la lingua nella comunicazione quotidiana.

2.2. Il metodo grammaticale-traduttivo

Il metodo grammaticale-traduttivo noto anche come il metodo classico, è uno dei metodi più tradizionali, che nasce e si sviluppa per promuovere l'insegnamento delle lingue moderne nelle scuole secondarie in Prussia verso la fine del XVIII secolo. Questo metodo è basato sui metodi di insegnamento del latino ed è stato, a partire dalla fine del Settecento e fino alla fine degli anni Settanta del Novecento, uno dei metodi più diffusi.

Può essere considerato un approccio all'insegnamento delle lingue, ma nei principali manuali di glottodidattica (De Marco, 2000; Diadori, 2001) viene denominato con il termine "metodo".

Inizialmente, è stato ampiamente utilizzato per insegnare le lingue "morte" e le lingue letterarie, come ad esempio il latino e il greco. Infatti all'epoca l'attenzione si concentrava sulla traduzione di testi, sulla grammatica e sullo studio a memoria del vocabolario. Siccome sia il latino che il greco erano considerate materie puramente accademiche piuttosto che un mezzo per la comunicazione orale non veniva posta alcuna enfasi sulla conversazione e sulla comprensione orale (Danesi, 2005).

Il metodo grammaticale-traduttivo, che non si rifa ad alcuna esplicita teoria linguistica, psicologica o pedagogica, ha l'obiettivo primario di apprendere la lingua straniera per leggere la letteratura di quella lingua e per trarre beneficio dalla disciplina mentale e dallo sviluppo intellettuale che derivano dalla riflessione incentrata sulle categorie della grammatica (Richards & Rodgers, 2001).

Questo metodo aveva come obiettivo primario quello di permettere all'apprendente di accostarsi alle grandi opere letterarie della cultura straniera nella loro versione originale, senza bisogno della traduzione (Vignozzi, 2001: 7).

L'accento si pone infatti sulla lingua scritta, di cui si studiano le strutture. Le attività orali e di conversazione sono praticamente inesistenti dato che liste di vocaboli vengono fatti memorizzare e applicare nella traduzione da una lingua all'altra.

L'obiettivo principale di questo metodo è lo sviluppo della competenza linguistica, cioè la conoscenza dei vari livelli formali di una lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico). E quindi l'insegnamento della grammatica ha un ruolo fondamentale.

La conoscenza esplicita delle regole che governano una lingua costituisce l'oggetto di insegnamento e l'oggetto di apprendimento. La lingua offerta è quella dei brani letterari, dal momento che l'unico contatto autentico con la lingua è il momento in cui, applicando le regole apprese, si dovrebbe pervenire alla traduzione di un testo di questo tipo. Infatti, dopo la presentazione della regola, l'apprendente la pratica mediante la traduzione dalla L2 nella L1 oppure viceversa. La lingua che lo studente impara è una lingua "artificiale", che manca delle caratteristiche proprie di una lingua naturale, poiché mancano contatti diretti con la lingua straniera: frasi e brani vengono a costituire l'unico modello di riferimento (Ricucci, 2015: 77).

L'insegnante è considerato come il principale responsabile dell'apprendimento degli studenti e come la fonte di tutte le informazioni. L'insegnante presenta le regole grammaticali della lingua straniera, in modo esplicito e deduttivo, enunciandole nella lingua madre seguite da materiale testuale da tradurre, a cui devono essere applicate le regole apprese deduttivamente. Nel corso della lezione, l'insegnante si serve di un testo letterario, le cui unità didattiche presentano in primo luogo una serie di regole ed eccezioni dotate da alcuni esempi, seguite poi da un lungo elenco di vocaboli e dalla loro traduzione a lato (Chiapedi, 2009: 15).

Il testo doveva aiutare gli studenti a memorizzare le regole descritte dall'insegnante, confrontarle con quelle della lingua materna e applicarle poi in maniera meccanica in una serie di esercizi, che consistevano spesso nella traduzione, da e verso la lingua straniera, di frasi isolate prive di contesto. L'esposizione alla L2 era quindi piuttosto limitata e come conseguenza si aveva di solito l'incapacità di usare la lingua per la comunicazione (Balboni, 2002).

La frase è l'unità di base dell'insegnamento e della pratica della lingua e costituisce il materiale pedagogico sul quale l'apprendente si esercita nella traduzione utilizzando le regole grammaticali della lingua-obiettivo apprese o in corso di apprendimento e avvalendosi delle conoscenze grammaticali della propria lingua madre (Ricucci, 2015: 78).

I testi letterari classici erano difficili da comprendere e demotivavano gli apprendenti.

Alcune delle caratteristiche principali di questo metodo sono:

- Poca o scarsa attenzione alla pronuncia siccome gli esercizi di pronuncia, così come quelli di ascolto e di conversazione erano considerati poco importanti;
- Lettura di testi difficili senza gradualità;
- Lista di vocaboli singoli dato che il vocabolario era di fondamentale importanza;
- Difficoltà di lessico non monitorata;
- Analisi precisa di ogni forma e struttura presente nel testo. Durante gli esercizi di traduzione si attribuisce importanza alla forma delle frasi, piuttosto che al contenuto;
- Lettura intensiva - le capacità di lettura e scrittura era considerate molto più importanti rispetto a quelle di conversazione (Larsen-Freeman, 2003: 30-32).

Il metodo si basa sul principio che sapere una lingua significa conoscere le regole della grammatica e sulla convinzione che conoscere le regole della grammatica significa saperle applicare, essenzialmente per produrre una traduzione di frasi dalla lingua materna alla lingua straniera e viceversa. Per arrivare a questa competenza, occorre saper analizzare la lingua oggetto di studio sia conoscendo a livello astratto le caratteristiche formali della lingua sia possedendo una conoscenza metalinguistica grazie alla quale saper ragionare sulla lingua e parlare della lingua. Non solo la conoscenza delle regole è considerata il modo più rapido ed efficiente per accedere ai testi letterari, quindi alla lingua nella sua massima complessità e ricchezza (varianti letterarie colte), ma l'analisi, l'applicazione e la manipolazione delle regole costituiscono un nutrimento dello spirito e una palestra della mente: "le regole di grammatica prescrittiva sono fissate per evitare che ci si allontani dalla norma e dal purismo linguistico" (Rizzardi & Barsi, 2007: 30).

La fortuna che questo metodo ebbe nel passato è riconducibile a ragioni storico-culturali:

- le comunicazioni internazionali avvenivano per lettera;
- i viaggiatori e i turisti erano in minoranza;
- l'obiettivo prevalente era accostarsi alle grandi opere letterarie della cultura straniera nel testo originale, senza passare per il tramite delle traduzioni (Porcelli, 2013: 42).

Tuttavia, si può riconoscere che questo metodo, forse è il più semplice per insegnare una lingua straniera, ma non ne è adatto all'apprendimento.

2.3. Il metodo della lettura

Nel 1929 Colemall pubblica un testo in cui raccomanda la lettura come principale obiettivo dell'insegnamento della lingua straniera nei programmi delle scuole americane, indicazione che resterà in voga fino alla Seconda Guerra Mondiale (Ricucci, 2015: 78).

Il metodo della lettura o reading method può essere considerato come una variante del metodo grammaticale-traduttivo (Vignozzi, 2001: 8).

Nasce negli Stati Uniti nel ventennio tra le due guerre mondiali, in un momento storico in cui la lingua diventa solo uno strumento per leggere opere scientifiche, professionali e letterarie (Balboni, 2002: 235).

Questo metodo assume un ruolo importante durante gli anni venti e diventa il metodo più usato nelle università americane per l'insegnamento delle lingue. La caratteristica principale è l'enfasi unicamente sullo sviluppo delle abilità di lettura ovvero la comprensione della lingua scritta è la sola abilità linguistica curata al suo interno. Infatti si pensava che gli apprendenti avessero poco tempo a disposizione per imparare le quattro abilità linguistiche principali (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e che l'unico obiettivo possibile da raggiungere in un corso di lingue fosse l'abilità di leggere la lingua straniera (Danesi, 2005: 21).

Il docente che utilizza il metodo della lettura insegna solo la grammatica necessaria per comprendere testi di lettura ed il lessico è inizialmente molto limitato e viene poi gradualmente ampliato. La traduzione è lo strumento che viene usato per valutare la comprensione di un testo scritto. L'insegnante che ha il compito di guidare l'apprendente nella lettura, nell'interpretazione e nella traduzione dei testi, non deve necessariamente avere una buona competenza della lingua straniera a livello orale, in quanto l'insegnamento avviene nella madrelingua degli apprendenti (Chiapedi, 2009: 15).

Questo metodo non attribuisce molta importanza alla comunicazione orale siccome l'obiettivo primario del metodo è insegnare a leggere i testi letterari.

Come riportato da Danesi, gli aspetti fondamentali di tale metodo sono:

- l'insegnamento della grammatica è strutturato in modo da facilitare l'interpretazione della lettura in questione, mentre la spiegazione della grammatica è strutturata in base ad un'analisi scientifica della lingua oggetto;
- l'insegnamento del lessico e del vocabolario avviene in maniera simile;
- la traduzione torna ad essere la tecnica considerata più idonea ed adeguata per la comprensione della lingua scritta;
- si insiste su una pronuncia corretta, considerata fondamentale per la comprensione della lingua straniera (Danesi, 2005: 21-23).

Infine, citiamo Balboni: "Il Reading Method è in realtà un approccio, perché ha una sua filosofia precisa che lo rende un unicum nella storia della glottodidattica. Anzitutto, esclude lo sviluppo delle competenze orali, che invece erano il perno dell'approccio naturale ed erano previsti come regole di pronuncia e come lettura ad alta voce, anche nell'approccio formalistico: è il primo esempio di reduced competence course, come si chiamano oggi; in secondo luogo modifica radicalmente la figura del docente: è una guida che insegna le strategie di decifrazione di testi in lingua straniera, dà qualche schema grammaticale (articoli, pronomi, schema delle desinenze verbali) intesi come riferimento, quasi come dizionari grammaticali cui ricorrere quando si fatica a intuire il significato di una frase, così come si ricorre a quello lessicale per cercare le parole ignote. L'insegnante è un facilitatore che ha uno scarsissimo ruolo formativo e che si limita a seguire il percorso del manuale di letture, graduate intuitivamente in termini di difficoltà, fungendo durante le lezioni da dizionario e repertorio grammaticale vivente e venendo incontro alle domande di studenti estremamente autonomi e responsabili del loro apprendimento" (Balboni, 2012: 16-17).

2.4. I metodi diretti

Nei primi anni del 1900 come alternativa al tradizionale metodo grammaticale-traduttivo si sviluppano altri metodi per l'insegnamento delle lingue.

A quell'epoca gli insegnanti iniziano a sperimentare nuovi modelli educativi e di insegnamento siccome le tecniche precedenti non avevano dato i risultati che si aspettavano per quanto riguarda la comunicazione orale (Gigante, 2013: 37).

La necessità di dover comunicare tra persone originarie da paesi diversi aveva infatti fatto emergere i limiti del metodo grammaticale-traduttivo tra cui, soprattutto, l'inadeguatezza ad insegnare la lingua d'uso. Si assiste così ad una sorta di rivoluzione, che porta alla nascita dei cosiddetti metodi diretti che rappresentano i primi metodi aventi basi scientifiche (Chiapedi, 2009: 15).

Sotto il nome di metodi diretti sono raccolti metodi diversi tra cui è possibile citare il "metodo naturale", il "metodo psicologico" e il "metodo fonetico". Tali metodi si fondano sull'ipotesi teorica che l'apprendimento di una lingua straniera sia tanto più efficace quanto più esso avvenga in maniera naturale, ovvero in maniera analoga all'apprendimento della lingua nativa (Piva, 2000: 182).

Questo metodo è denominato "diretto", in quanto il significato dovrebbe essere collegato direttamente con la lingua straniera senza tradurre nella lingua materna, perciò in riferimento alla pratica di utilizzare la lingua straniera "direttamente" nell'insegnamento, senza alcun riferimento alla lingua di partenza. Lo scopo di questo metodo è quello di insegnare agli apprendenti una lingua straniera nel modo più simile possibile all'acquisizione della lingua materna (Gigante, 2013: 37).

Il metodo diretto pone l'enfasi sull'interazione orale e sull'uso spontaneo della lingua, non sulla traduzione. Pertanto si basa sul coinvolgimento diretto dell'apprendente durante la conversazione e l'ascolto della lingua straniera nelle situazioni della vita quotidiana. L'attenzione si focalizza su una buona pronuncia, spesso illustrando agli apprendenti i simboli fonetici prima degli esempi di scrittura standard. Anche se il metodo diretto suscita interesse ed entusiasmo, non si tratta di una metodologia semplice da utilizzare in classe. Per usare tale metodo gli apprendenti devono essere pochi e molto motivati. Ci sono diverse varianti di questo metodo nelle quali è possibile utilizzare brevi spiegazioni nella lingua madre e illustrare alcune regole grammaticali per correggere gli errori più comuni che uno studente può fare parlando (Gigante, 2013: 37).

Uno dei più famosi sostenitori di questo metodo è stato il tedesco Maximilian Berlitz. Il metodo diretto si riferisce propriamente al metodo impiegato da Berlitz che, da uomo intraprendente, aprì numerose scuole di lingue in tutto il mondo, ribattezzando il metodo diretto "metodo Berlitz" (Diller, 1978: 72).

Berlitz prepara un manuale di rapido impiego per gli insegnanti con istruzioni che vengono ancora adesso seguite nelle scuole Berlitz: "Never translate: demonstrate. Never explain: act. Never make a speech: ask questions. Never imitate mistakes: correct. Never speak with single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much. Never use the book: use your lesson plan. Never jump around: follow your plan. Never go too fast: keep the pace of the student. Never speak too slowly: speak normally. Never speak too quickly: speak naturally. Never speak too loudly: speak naturally. Never be impatient: take it easy" (Titone, 1968: 100-101).

Tutti i metodi diretti propongono l'insegnamento della lingua straniera attraverso il "contatto" con l'ambiente nel quale si parla la lingua o attraverso la pratica cioè la conversazione in classe con l'insegnante che deve essere assolutamente madrelingua. Le pratiche che caratterizzavano il metodo grammaticale-traduttivo, tra cui la traduzione e l'insegnamento grammaticale vengono abbandonate. L'insegnante usa soltanto materiali autentici, non parla nella lingua materna degli apprendenti e non spiega in modo esplicito le regole grammaticali. Gli apprendenti hanno il compito di osservare e formulare ipotesi sulle regolarità della lingua e di ricavare induttivamente le regole tramite l'imitazione dell'input linguistico presentato nel corso della lezione (Chiapedi, 2009: 16).

Le caratteristiche principali del metodo diretto sono le seguenti:

- Le lezioni si svolgono nella lingua obiettivo e l'insegnante deve essere un parlante nativo della lingua in questione, deve usare esclusivamente la lingua di arrivo in modo da creare un ambiente naturale simile a quello in cui si acquisisce la propria lingua madre;
- Lo studio del vocabolario è incentrato sulle parole di uso frequente e quotidiano;

- La comunicazione è molto importante e per questo gli apprendenti devono imparare il più presto possibile a pensare nella lingua di arrivo. Per migliorare le loro capacità orali e di comunicazione partecipano attivamente durante la lezione in classe, in cui hanno la possibilità di comunicare con l'insegnante o con i compagni scambiando domande e risposte in piccole classi intensive;
- La grammatica è presentata in maniera induttiva con particolare attenzione alla corretta pronuncia. I nuovi argomenti della grammatica vengono introdotti oralmente;
- Per l'insegnamento di nuove parole vengono utilizzati aiuti visivi e mimici senza ricorrere alla lingua madre, per esempio le parole concrete vengono insegnate attraverso gesti, oggetti ed immagini, mentre il vocabolario di parole astratte viene insegnato mediante associazioni di idee (Richards & Rodgers, 2001: 9; Caon & Rutka, 2004: 63).

L'obiettivo del metodo diretto è quello di mettere in grado l'apprendente di comunicare nella lingua straniera su argomenti di vita quotidiana o sulla cultura del paese e per raggiungere questo fine lo studente viene incoraggiato a parlare e a comunicare da subito nella lingua-obiettivo in situazioni reali e significative. Dato che il metodo diretto si focalizza su situazioni (fare compere, andare in banca, ecc.) o su argomenti (geografia, il tempo, ecc.) l'insegnante ha il compito di suscitare l'interesse creando opportunità per apprendere a pensare direttamente nella lingua-obiettivo senza la mediazione della lingua madre. Per quanto riguarda la grammatica gli apprendenti devono ricavare la regola dagli esempi proposti. Il lessico ha maggiore importanza rispetto alla grammatica e viene sempre imparato attraverso l'uso in frasi nuove e complete (Ricucci, 2015: 80).

La presentazione della grammatica è, come detto, induttiva secondo una rigorosa progressione (Diller, 1978: 78-79), sostenuta da numerose tecniche:

- *Leggere ad alta voce* - L'apprendente legge ad alta voce un passo, un dialogo o una frase nella lingua-obiettivo e l'insegnante agevola la comprensione mediante gesti, immagini, esempi e realia;
- *Esercizi di domande e risposta* - All'apprendente vengono poste domande nella lingua-obiettivo con lo scopo da parte loro di rispondere sempre nella lingua-obiettivo, usando attivamente le regole e le strutture grammaticali (Larsen-Freeman, 2003: 30-32).

Le critiche contro il metodo diretto riguardano soprattutto i seguenti punti:

- Vengono enfatizzate le similarità tra l'apprendimento naturalistico della lingua materna e l'apprendimento della lingua straniera in classe senza prendere in considerazione le esigenze pratiche della realtà scolastica;
- L'insegnante che è assolutamente madrelingua, usa soltanto materiali autentici e il libro di testo perde il suo ruolo, il che ostacola la diffusione e non favorisce l'applicazione del metodo (Ricucci, 2015: 79).

3. Il secondo periodo di sviluppo della glottodidattica

In questo capitolo presentiamo le due importanti teorie linguistiche: lo strutturalismo e la teoria innatista-cognitivistica, ovvero la teoria generativo-trasformativa o la grammatica generativa e i due metodi principali nati negli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, in seguito allo sviluppo delle suddette teorie.

3.1. Lo strutturalismo

A partire dagli anni quaranta del secolo scorso la linguistica si stabilisce come disciplina autonoma, vera e propria. L'anno della pubblicazione (1942) della *Outline guide for the practice study of foreign languages* di Bloomfield viene considerato l'anno della nascita della glottodidattica. Da quegli anni gli approcci proposti si definiscono *approcci scientifici* ed i metodi per l'insegnamento delle lingue straniere sono il risultato di una vera e propria "linguistica applicata". In quel periodo si assiste allo sviluppo dello strutturalismo che, attraverso l'opera di Edward Sapir e Leonard Bloomfield si diffonde, oltre che in Europa, anche negli Stati Uniti.

Lo strutturalismo è una teoria linguistica, detta anche approccio tassonomico, la cui caratteristica principale è l'interesse prevalente per lo studio della struttura linguistica in quanto forma e non in quanto significato. L'elemento di base è il termine *struttura*, ovvero l'organizzazione sintagmatica di una frase o di un costrutto. Negli USA questo concetto non riguarda soltanto una visione teorica della lingua, ma richiama anche una particolare impostazione metodologica della ricerca. In Europa invece lo strutturalismo predilige il concetto di sistema (Giunchi, 2003: 5).

Oggetto di studio dello strutturalismo è il comportamento linguistico, poichè esso costituisce l'unico aspetto del linguaggio direttamente osservabile. Si basa sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio che a sua volta si rifa alla teoria dell'apprendimento neobehavioristica di Skinner. I comportamentisti partono dal presupposto che il linguaggio può essere appreso come qualsiasi altro comportamento, attraverso un processo di stimolo-risposta-rinforzo. L'apprendimento linguistico si configura quindi come un processo di acquisizione di abitudini. Per gli psicologi comportamentisti l'apprendimento linguistico, come ogni altra forma di apprendimento, si sviluppa come una catena di effetti di determinati stimoli che dipendono dall'ambiente e non dai bisogni dell'individuo (Giunchi, 2003: 5).

L'assunto fondamentale del comportamentismo, un approccio alla psicologia sviluppato agli inizi del Novecento dallo statunitense John Watson (1878-1958), è che tutte le cose che gli organismi fanno, pensano e sentono, sono "comportamenti" e come tali devono essere considerati, in quanto possono essere spiegati come interazioni con l'ambiente esterno senza dover ricorrere a componenti interne o fattori mentali. Da questa premessa essenziale, Leonard Bloomfield (1887-1943), autore del saggio *Il linguaggio* (1933), sostiene che l'acquisizione del linguaggio si basa esclusivamente sull'input che il bambino riceve e che il bambino impara per imitazione (Bloomfield, 1933: 29; cit. in: Ricucci, 2015: 81).

È molto importante notare che, per la prima volta, alla base di un approccio glottodidattico troviamo una più generale teoria dell'apprendimento. In questo modo viene sancito il passaggio della glottodidattica da insieme di "ricette" per apprendere una lingua a disciplina scientifica (Santipolo, 2012).

Grazie al lavoro di Noam Chomsky, gli sviluppi successivi della linguistica causano un mutamento generale che coinvolge lo studio dell'apprendimento di una lingua straniera, sia a livello di analisi linguistica che a livello della psicologia dell'apprendimento. Per quanto riguarda il primo aspetto, Chomsky critica la linguistica strutturalista e l'approccio fortemente empirista di Bloomfield considerandolo inadeguato per spiegare tutto ciò che un parlante

nativo è in grado di produrre e di interpretare attraverso la conoscenza del sistema grammaticale della propria lingua. Chomsky sviluppa un modello innatista dell'acquisizione linguistica secondo cui ogni parlante possiede una facoltà innata di acquisire una lingua, attivata una prima volta quando egli apprende la sua lingua materna e riattivabile in seguito per le altre lingue (Chiapedi, 2009: 17).

Le critiche all'approccio strutturalista riguardano soprattutto i seguenti punti:

- Il modello psicologico neobehaviorista è eccessivamente meccanicistico e non rende conto delle strategie cognitive di apprendimento. Si afferma che le strutture vengono apprese per analogia, ma non si spiega che cosa esattamente si intenda per analogia né come funzioni tale processo;
- Al centro dell'attenzione c'è il codice della lingua straniera mentre restano in secondo piano gli aspetti socioculturali e comunicativi (Porcelli, 2013: 49).

3.2. La teoria innatista-cognitivistica chomskiana

Nel 1957 il linguista americano Chomsky ha pubblicato "Syntactic Structures" nella quale propone una prima versione della teoria generativo-trasformativa relativa all'analisi del linguaggio (Chomsky, 1957).

In opposizione alla linguistica strutturalista che si limita a descrivere il funzionamento della lingua, il generativismo tende a spiegare le leggi che governano la produzione del linguaggio. Si suppone che sin dalla nascita il bambino sia dotato di una potenziale conoscenza delle regole che governano il sistema linguistico tenendo in considerazione la rapidità con cui i bambini scoprono le regole che governano il sistema linguistico e la loro capacità di farne un uso creativo, ovvero di formare frasi inedite. Dunque il linguaggio umano viene considerato come una manifestazione della capacità innata della mente umana (Giunchi, 2003: 5).

Noam Chomsky con il suo modello generativo-trasformativa tende a costruire una teoria ipotetico-deduttiva del linguaggio umano, ovvero propone una grammatica universale. I principi della grammatica universale, che in altre parole definiamo *mente*, permettono di comprendere e produrre un numero illimitato di frasi nuove grazie all'esistenza di regole ricorsive, dotate della proprietà di ripetersi all'infinito. Tale abilità viene appunto definita *creatività linguistica* (Giunchi, 2003: 5).

Il cognitivismo costituisce in psicologia l'altra faccia della linguistica generativo-trasformativa. Gli assunti fondamentali su cui si fonda l'apprendimento linguistico sono innanzi tutto la convinzione che il linguaggio sia prioritario rispetto alla produzione orale e scritta, la produzione orale e la produzione scritta sono il risultato naturale di un input e non possono essere distinti dalla morfologia e dalla sintassi (Giunchi, 2003: 47).

A differenza dai comportamentisti i cognitivisti affermano che il linguaggio non sia una abilità appresa unicamente tramite l'esperienza, perché non esiste alcuna prova effettiva. Secondo Chomsky è possibile affermare proprio l'esatto contrario. Riportiamo le sue parole: "È ragionevole credere che persino nel riconoscimento della forma fonetica di una frase sia indispensabile compiere una analisi sintattica parziale, per cui sin da questa fase di semplice identificazione dei segnali, si possa ricorrere alle regole della grammatica generativa" (Giunchi, 2003: 47).

Per quanto riguarda la relazione tra il processo di acquisizione della prima lingua e quello della seconda lingua ci sono due posizioni diverse: una empirista e l'altra razionalista. Considerato che i grammatici trasformativi sottolineano che il linguaggio sia una facoltà specie specifica, sono spesso etichettati come razionalisti. Mentre gli empiristi credono che il linguaggio venga appreso fondamentalmente attraverso l'esperienza, il che significa che

l'essere umano non sia dotato di una facoltà innata specifica per il linguaggio. L'idea che la mente sia una tabula rasa, si collega alla convinzione dello psicologo comportamentista B.F. Skinner, secondo cui il comportamento verbale dell'uomo può spiegarsi soltanto in funzione dei fattori esterni che lo condizionano (Giunchi, 2003: 47).

La teoria cognitiva anche se è fondata sul razionalismo, non nega il ruolo dell'empirismo, il bambino è nato con un equipaggiamento neuronale e deve solo imparare quei particolari della struttura che distinguono la lingua intorno a lui/lei da altre lingue possibili. La capacità di apprendere, implica che sia possibile una diretta relazione tra regole grammaticali e produzione linguistica dell'individuo. L'insegnante 'cognitivista' considera che ogni apprendente sia dotato di una sorta di programma interno e che sia solo minimamente condizionato dal modo e dai tempi dell'insegnamento. L'insegnante in realtà non può insegnare nulla, ma deve creare le condizioni che determinano l'apprendimento, dal momento che come afferma von Humboldt, il linguaggio non permette di essere insegnato, ma di essere semplicemente risvegliato nella mente (Giunchi, 2003: 47).

3.2.1. La nozione di competenza linguistica

Uno dei concetti più importanti elaborati dalle teorie linguistiche per gli sviluppi scientifici sull'acquisizione delle lingue è quello di *competenza linguistica* che viene definito nel 1965 da Noam Chomsky come "la conoscenza che il parlante/ascoltatore ha della propria lingua" (Chomsky, 1970: 45). Questo concetto ci consente di spiegare:

- la creatività linguistica del soggetto parlante che è governata da regole, secondo l'impostazione della grammatica generativo-trasformativa chomskiana;
- la capacità innata di costruire e comprendere le frasi grammaticali, di giudicare quelle non grammaticali e di decodificare le frasi mai ascoltate prima;
- la presenza di tale abilità fin dai primi stadi dello sviluppo infantile (Desideri, n.d.: 5).

Stando alla riflessione di Chomsky, la grammatica viene intesa come meccanismo finito formato da regole, che permette di produrre ricorsivamente l'insieme ipoteticamente infinito delle frasi corrette di una lingua e di modificare le strutture profonde dei fatti linguistici in strutture di superficie. Quindi la grammatica rappresenta il modello teorico della competenza linguistica che ogni individuo possiede bio-geneticamente in maniera innata. Il punto di vista di Chomsky, delineato per la prima volta nel 1965, viene riassunto nella nota dicotomia *competenza/esecuzione* (Desideri, n.d.: 5).

A partire dagli anni '70, inizia un profondo cambiamento concettuale che culmina con il passaggio da un "sistema di regole" ad uno "di principi e parametri", ovvero la grammatica non formula più regole che riguardano ogni tipo di costruzione, per esempio una regola per le forme passive, una per le frasi interrogative, un'altra per le negative, ecc., ma mira a spiegare le strutture sintattiche che si osservano nelle varie lingue come il risultato dell'azione combinata dei principi e dei parametri della Grammatica Universale, intesa come un "sistema aperto". La Grammatica Universale "può essere considerata come una teoria dei meccanismi innati, una matrice biologica sottostante che fornisce un quadro all'interno del quale si sviluppa la crescita della lingua [...]. I principi della grammatica universale proposti possono essere considerati come una spiegazione astratta e parziale del programma genetico che permette al bambino di interpretare certi eventi come esperienza linguistica e di costruire un sistema di regole e di principi sulla base di questa esperienza" (Chomsky, 1980 [1981: 178]; cit. in Desideri, n.d.: 5).

Quel sistema di regole, inteso come apparato di processi e di meccanismi di funzionamento specifico della mente umana, che permette all'individuo di comprendere e produrre un numero teoricamente illimitato di frasi, anche inedite viene definito come *competenza*. La teoria chomskiana dell'acquisizione del linguaggio elaborando il modello della competenza universale e quindi innata del parlante, si concentra sul costruire dei modelli

astratti che simulano la competenza ideale di un ideale homo loquens, che non è influenzato da nessun condizionamento psicologico e sociale. A tale proposito, considerate le discussioni e polemiche che hanno provocato, riteniamo importante citare due famosi passi chomskiani:

“La teoria linguistica si occupa principalmente di un parlante-ascoltatore ideale, in una comunità linguistica completamente omogenea, il quale conosce perfettamente la sua lingua e non è influenzato da condizioni grammaticalmente irrilevanti quali le limitazioni di memoria, le distrazioni, i cambiamenti di attenzione e di interesse e gli errori (casuali o caratteristici) nell'applicazione della propria conoscenza della lingua nel corso dell'esecuzione effettiva” (Chomsky, 1965 [1970: 44]; cit. in: Desideri, n.d.: 6).

“Per il linguista, come per il bambino che impara la lingua, il problema consiste nel determinare, partendo dai dati di esecuzione, il sistema sottostante di regole di cui il parlante-ascoltatore si è impadronito e che mette in uso nell'esecuzione effettiva. Quindi, in senso tecnico, la teoria linguistica è mentalistica, poiché il suo scopo è di scoprire una realtà mentale sottostante a un comportamento effettivo” (Chomsky, 1965 [1970: 45]; cit. in: Desideri, n.d.: 6).

Chomsky contrappone al concetto di *competenza* il concetto di *esecuzione*, e lo definisce come “l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete”, cioè l'utilizzo della lingua nelle diverse e molteplici circostanze comunicative (Chomsky, 1965 [1970: 45]; cit. in: Desideri, n.d.: 8).

Nelle esecuzioni effettive, secondo Chomsky oltre alla competenza, intervengono, anche altri fattori come le convinzioni extralinguistiche, il contesto, la struttura cognitiva con le limitazioni mnemoniche e altro. Riprendendo la distinzione di Chomsky, Paparella sottolinea come non sempre l'esecuzione effettiva rispecchi pienamente la competenza acquisita: “Può accadere, infatti, che un soggetto, pur fornito di un alto livello di competenza linguistica, possa esprimere un performance modesto in certe determinate situazioni di contesto o per effetto di specifiche interferenze emotive o per il richiamo forzato di risorse aggiuntive (dati di memoria, ad esempio). La performance nasce e si definisce a partire da interazione di vari fattori, alcuni anche del tutto contingenti; e la competenza è soltanto uno di questi fattori” (Paparella, 2005: 168).

La posizione di Chomsky subisce delle importanti cambiamenti negli anni '80. Comunque è importante sottolineare che la conoscenza dell'uso del linguaggio è differente dalla conoscenza del linguaggio stesso. A tale riguardo può essere utile citare l'esempio di Cook “il fatto di conoscere il codice della strada non è la stessa cosa che guidare per la strada; mentre il codice in un certo senso contiene l'informazione su tutto quello che un guidatore può fare, il fatto di guidare implica un particolare insieme di processi ed abilità che sono correlati alla conoscenza del codice in modo indiretto. L'esecuzione linguistica sta rispetto alla competenza in un rapporto simile. Il parlante deve utilizzare una varietà di processi psicologici e fisici nell'atto reale del parlare o del comprendere che non sono parte della competenza grammaticale, anche se sono in qualche modo legati ad essa” (Cook, 1988 [1990: 41]; cit. in: Desideri, n.d.: 8)

Secondo la teoria innatista-cognitivista chomskiana, il principio o il meccanismo innato su cui si fonda il processo di acquisizione della lingua è il cosiddetto Dispositivo di Acquisizione del Linguaggio (in inglese *Language Acquisition Device*, comunemente citato secondo l'abbreviazione LAD). Il dispositivo LAD è un programma biologico per l'apprendimento linguistico e corrisponde ad una grammatica universale che contiene la descrizione degli aspetti linguistici di tutte le lingue naturali. Il nostro cervello include un apparato di acquisizione del linguaggio e una Grammatica Universale comuni a tutte le lingue. Quindi il bambino ha mezzi innati per l'elaborazione di informazioni e la formazione di strutture linguistiche. Quando queste capacità vengono applicate al linguaggio che il bambino ode, riesce a padroneggiare le regole che governano la struttura grammaticale profonda degli enunciati e a costruire una grammatica della sua lingua nativa. All'inizio del processo la mente del bambino è aperta ovviamente verso ogni lingua possibile, al termine essa perviene all'acquisizione di una lingua particolare (Desideri, n.d.: 7).

3.3. Metodi di matrice strutturalista

3.3.1. Metodo audiolinguale

L'approccio all'insegnamento delle lingue audio-orale si basa sull'ipotesi che il linguaggio è comportamento, e pertanto il suo apprendimento richiede da parte dell'individuo la formazione di abitudini senso-motorie che si acquisiscono mediante condizionamento.

L'audiolinguisma si richiama alle teorie linguistiche strutturaliste, nate negli anni Cinquanta e sviluppatasi contro la grammatica tradizionale, nel quadro di una ricerca filosofica di approccio mentalista alla realtà. Infatti molti studiosi del Novecento hanno visto le lingue moderne come risultato della corruzione della grammatica classica (Ricucci, 2015: 82).

Il metodo audio-orale rappresenta un perfezionamento dei metodi diretti. A fornirci dettagli sul suo funzionamento è il nome stesso. Audio-orale fa riferimento infatti alle abilità di ascolto e di produzione orale che si prefigge di aumentare.

L'approccio audio-orale rappresenta i metodi nati negli Stati Uniti agli inizi degli anni Quaranta. Tali metodi rappresentano l'applicazione in chiave didattica dei principi dello strutturalismo in campo linguistico e del comportamentismo in campo psicologico. Il metodo audiolinguale o audio-orale raccoglie l'eredità teorica del comportamentismo e del strutturalismo e concepisce l'apprendimento della L2, che avviene in classe, in modo diverso dall'apprendimento che avviene in ambiente naturale. A tale proposito, l'apprendimento di una lingua straniera consiste nella formazione di un nuovo comportamento verbale, ovvero nella formazione di un insieme di abitudini che si fissano mediante la ripetizione (Giunchi, 2003: 52).

A questa premessa si riconducono i principi dell'approccio audio-orale. Consideriamo importanti i seguenti principi:

- Il primo consiste nel considerare il rinforzo come necessario per il consolidamento delle abitudini sensomotorie.
- Il secondo invece stabilisce che per un efficace collegamento delle abitudini linguistiche in una lingua straniera, sia necessario stimolare gli studenti a produrre la risposta corretta e impedirgli di commettere errori. Di qui nasce la convinzione che l'errore, in quanto formazione di una abitudine deviante, vada assolutamente impedito e prevenuto.
- Secondo il terzo principio l'apprendimento di una lingua straniera comporta l'adozione di un nuovo comportamento verbale e
- Il quarto principio consiste nel fatto che le abilità linguistiche sono apprese più efficacemente se gli elementi della lingua straniera sono presentati prima nella forma orale e poi in quella scritta (Giunchi, 2003: 52).

Ritenere l'apprendimento linguistico come acquisizione di nuove abitudini, prima attraverso il canale orale e poi mediante quello scritto, si collega a due principi fondamentali: il principio dell'analogia ed il principio della cultura. I sostenitori dell'approccio audio-orale sottolineano che il primo principio costituisce una strategia di apprendimento molto più efficace dell'analisi. Nei metodi che si richiamano alla psicologia comportamentista, la presentazione esplicita delle regole della lingua e l'adozione di procedimenti del tipo analitico-deduttivo, vengono eliminate in quanto si considera che qualsiasi attività intellettuale impedisca l'effettivo apprendimento linguistico. Per quanto riguarda l'apprendimento del significato delle parole, che fanno parte della cultura della comunità che parla la lingua straniera, gli apprendenti devono imitare al meglio il modo in cui i parlanti nativi della lingua comunicano in modo naturale e spontaneo (Giunchi, 2003: 52).

All'inizio degli anni quaranta, negli Stati Uniti manca l'attenzione rivolta allo studio delle lingue moderne. Un avvenimento bellico, ovvero l'attacco dei giapponesi alla base americana di Pearl Harbor, fa capire l'importanza della conoscenza pratica delle lingue e l'esigenza di far apprendere le lingue straniere ai militari.

Si giunge così all'ideazione di un metodo, chiamato metodo intensivo (Army Specialized Training Program). Questo metodo dà vita al cosiddetto metodo audiolinguale, il quale considera l'apprendimento della lingua straniera diverso da quello della lingua madre (Danesi, 2005: 25).

L'incarico di gestire il programma *ASTP: Army Specialized Training Program* non viene affidato all'associazione degli insegnanti di lingue, fissati con il metodo grammatica-traduzione, ma a quella dei linguisti. I linguisti sviluppano un metodo "scientifico" tenendo conto dei risultati conseguiti dalla linguistica strutturale (Porcelli, 2013; 48).

Il metodo audiolinguale nasce con scopi eminentemente pratici, ovvero istruire nelle lingue straniere l'esercito americano durante la Seconda Guerra Mondiale. In nove mesi gli apprendenti dovevano raggiungere una buona fluenza nella produzione orale in lingue come il tedesco, il francese, l'italiano, il cinese e il giapponese. L'insegnamento, che aveva luogo principalmente all'interno del laboratorio linguistico presso 55 università americane coinvolte nel programma all'inizio del 1943. In quegli anni, siccome che non esistevano libri di testo per le lingue da studiare, si ricorre a una tecnica chiamata da Bloomfield e da suoi colleghi *informant method*, in cui un parlante nativo (informant) rappresenta la fonte di frasi e lessico e fornisce le frasi da imitare, sotto la supervisione di un linguista del mondo accademico, il quale, non dovendo conoscere la lingua da imparare, era stato addestrato a produrre la struttura e la regola grammaticale dall'informant. In questo modo l'apprendente riusciva, gradualmente, a impossessarsi della grammatica di base e a raggiungere una buona comprensione del parlante nativo. In questi corsi c'erano di solito 15 ore di esercizi con il parlante nativo e dalle 20 alle 30 ore di studio spalmate nel corso di tre sessioni di 6 settimane (Ricucci, 2015: 81).

L'insegnamento si svolge principalmente all'interno del laboratorio linguistico e viene guidato dall'insegnante che, in questo caso, non ha una particolare autonomia didattica. Il compito dell'insegnante consiste nella guida dell'apprendente lungo le tappe precise dell'apprendimento. Il processo di apprendimento della lingua straniera si considera analogo a quello della lingua madre. Tuttavia, chi apprende una seconda lingua dove sovrapporre alle abitudini linguistiche già acquisite (i patterns della L1) nuove abitudini (i patterns della L2) e questa sovrapposizione può produrre interferenza a tutti i livelli della struttura linguistica. L'apprendimento avviene a partire dall'enunciato, considerato come l'unità strutturale di base nella quale si integrano le strutture fonologiche, morfologiche, lessicali e sintattiche. Tali strutture vengono memorizzate attraverso esercizi di ripetizione imitativa e attraverso lo svolgimento di esercizi meccanici strutturali di trasformazione, manipolazione o espansione (pattern drills) tramite i quali vengono interiorizzati i patterns della lingua da apprendere. Si pone l'accento sullo sviluppo delle abilità orali, mentre quelle scritte, considerate fondamentali nel caso dei metodi precedenti, vengono lasciate in secondo piano. Il ricorso al metalinguaggio e alla spiegazione esplicita delle regole non è invece previsto. La grammatica non è più il focus primario dell'insegnamento linguistico, ma si apprende in modo implicito, tramite un processo di analogia e induzione. In questo metodo, si pone l'enfasi sull'imitazione, sulla ripetizione e sulla memorizzazione e si considera molto importante la previsione dell'errore e la sua eliminazione attraverso opportuni esercizi (Chiapedi, 2009: 18).

Riportiamo le parole di Giunchi sulle fasi di una lezione tipo in un metodo audio-orale (Giunchi, 2003: 54):

- La prima fase di **dialogo**

In questa fase viene presentato un dialogo che contiene le strutture e il vocabolario che gli studenti devono memorizzare. Si usano le tecniche di tipo imitativo e ripetitivo. Tutti gli apprendenti ripetono le battute insieme, poi a gruppi più ristretti, sino alla recitazione del dialogo da parte dei singoli apprendenti.

- La seconda fase di **drills** o **pattern practice**

Lo scopo della seconda fase è di stimolare gli studenti a reagire ai modelli linguistici presentati, come accade con i riflessi condizionati. Quindi gli apprendenti devono imitare e ripetere i modelli dati sino alla saturazione. Le strutture presentate nel dialogo vengono fissate mediante esercitazioni che oltre la ripetizione prevedono la sostituzione e la trasformazione di un elemento sempre tenendo conto del modello da imitare. Si considera molto importante concentrarsi sulla forma, e in particolare sugli aspetti lessicali, per acquisire le strutture attraverso cui il lessico si manifesta.

Secondo la metodologia di ispirazione comportamentista e strutturalista non viene prevista alcuna attività di riflessione consapevole da parte dell'apprendente, soprattutto per i principianti che sono stimolati a rafforzare le abitudini senso-motorie tramite procedure di tipo puramente manipolativo-ripetitivo. Queste procedure mirano a focalizzare l'attenzione dell'apprendente in attività che permettono l'acquisizione delle strutture in modo praticamente automatico. Dopo la fase di esercitazione, che occupa la gran parte del tempo di lezione in classe ma soprattutto in laboratorio, segue la descrizione di quanto è stato praticato. L'insegnante non può fornire alcuna spiegazione esplicita delle regole della struttura esercitata, poiché si considera che l'apprendimento avvenga per analogia, ovvero secondo il principio di uniformazione ad un modello e mediante il processo di induzione.

- La terza fase di **spiegazione**

Nella terza fase si descrive quanto è stato esercitato nei drills, mediante presentazione/dimostrazione implicita del meccanismo soggiacente. Alla spiegazione della regola, nel metodo audio-orale, si sostituisce la presentazione del modello strutturale che serve a stimolare l'osservazione del fenomeno e l'induzione della generalizzazione in modo implicito.

- La quarta fase di **applicazione**

In quest'ultima fase le strutture e il lessico presentati nella lezione vengono applicati ad altri contesti comunicativi. Lo scopo di questa fase è stimolare l'uso creativo del materiale linguistico appreso mediante l'ampliamento della situazione comunicativa. Durante questa fase l'apprendente dimostra di saper esprimersi più liberamente. Le quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) vengono presentate in una sequenza molto rigida in piena osservanza dei canoni derivanti dalla linguistica degli anni Quaranta, in base ai quali la lingua parlata doveva precedere sempre la lingua scritta. Le strutture da insegnare sono sempre quelle più frequenti e più difficili in base alle predizioni fornite dall'analisi contrastiva tra L1 e L2 (Giunchi, 2003: 54).

Secondo Danesi, il metodo audiolinguale propone l'uso della lingua straniera durante la lezione, mediante le tecniche come l'imitazione e la ripetizione, ad eccezione di alcune spiegazioni di grammatica. Si comincia con l'insegnamento della pronuncia corretta dei suoni e delle sillabe, per poi passare alle parole e alle frasi. Il nuovo lessico e le strutture grammaticali vengono introdotti attraverso dialoghi appresi per imitazione e ripetizione. Per favorire l'apprendimento in classe si ricorre all'uso di aiuti uditivi e visivi (Danesi, 2005: 25).

Rivers (Rivers, 1964: 19-20) ci fa notare le seguenti caratteristiche del metodo audiolinguale:

- L'apprendimento di una L2 consiste sostanzialmente nella formazione di una abitudine meccanica. Tale abitudine viene sollecitata tramite la correzione dell'errore, la memorizzazione di dialoghi e una dose massiccia di drills;
- Le abilità linguistiche vengono acquisite più efficacemente se gli elementi da apprendere si presentano in forma orale anziché in forma scritta. Di conseguenza si considera essenziale un allenamento audiorale;
- L'approccio è essenzialmente induttivo e si ritiene che l'analogia sia migliore dell'analisi per l'apprendimento linguistico, perché più efficaci sono i processi

di generalizzazione. Le spiegazioni delle regole grammaticali non vengono date, fino a quando esse non siano state praticate in una varietà di contesti e, mediante drills, non si sia acquisita l'abitudine a usarle in maniera corretta;

- I significati che le parole hanno per un parlante nativo possono essere appresi solo in un contesto linguistico e culturale e non in forma isolata. È utile per questo motivo studiare la civiltà che parla la lingua in esame (Rivers, 1964: 19-20).

Secondo Brook (Brook, 1960: 50) la parola è linguaggio, il discorso è linguaggio: l'obiettivo, prima di imparare a scrivere, è imparare a parlare. Insomma, imparare una lingua significa impadronirsi di questi elementi o blocchi di lingua e imparare le regole grazie alle quali questi elementi, dal fonema al morfema fino alla frase, sono combinati. La trattazione grammaticale consiste in una lista degli elementi grammaticali e delle regole con cui si combinano: questi processi basati su regole comportano l'aggiunta, la cancellazione e lo spostamento di elementi. Il mezzo fondamentale della lingua è l'oralità. L'apprendimento è in sostanza il risultato dell'esperienza e diventa visibile in un cambiamento del comportamento, frutto di un processo meccanico di formazione di un'abitudine, in cui l'accuratezza è prioritaria rispetto alla fluenza (Brook, 1960: 50; cit. in Ricucci, 2015: 81).

3.3.2. Il metodo cognitivo

Le critiche di alcuni dei presupposti alla base del metodo audio-orale si sono sollevate all'inizio degli anni Sessanta con il diffondersi delle teorie linguistiche di stampo generativista. In quel periodo si rifiutano le posizioni espresse dal comportamentismo e si afferma la tendenza a preferire metodi ipoteticodeduttivi piuttosto che quelli induttivi. La critica al metodo audio-orale nasce dalla considerazione che l'utilizzo di questa tipologia di insegnamento favorisce il conseguimento di un'ottima fluenza, ma non permette di raggiungere un buon livello di accuratezza grammaticale. Di conseguenza, nel corso dei primi anni Settanta, il panorama glottodidattico cambia nuovamente e sorgono nuovi metodi, tra cui il cosiddetto metodo cognitivo (in inglese *cognitive-code learning method*). Questo è un metodo di carattere deduttivo che trova i suoi presupposti teorici nella linguistica generativo-trasformativa di stampo chomskiano e nella psicologia cognitiva della Gestalt, o "teoria della forma" (dalla traduzione del termine tedesco Gestalt come "forma", "struttura"). Tale metodo è incentrato sulla "competenza linguistica" dell'apprendente intesa, in termini chomskiani, come la conoscenza innata dell'astratto sistema di regole formali che caratterizzano una lingua. Si favorisce un approccio all'insegnamento che si basa sulla necessità di far acquisire quelle regole profonde che permettano all'apprendente di produrre una serie limitata di frasi grammaticalmente corrette. Centrale è quindi qui l'attenzione consapevole all'apparato di regole formali che caratterizza la competenza linguistica (Chiapedi, 2009: 20).

L'insegnamento della grammatica è simile a quello del metodo grammaticale-traduttivo. La grammatica assume di nuovo un aspetto fondamentale della didattica delle lingue. Le regole grammaticali vengono presentate in modo esplicito e deduttivo mediante espliciti riferimenti alle differenze tra la L1 e la L2 (Chiapedi, 2009: 20).

Tuttavia ci sono alcune differenze tra il metodo cognitivo e quello grammaticale-traduttivo. Infatti nel corso delle lezioni dopo la presentazione della regola segue lo spazio dedicato allo sviluppo della pratica, cioè si mira a focalizzare l'attenzione dell'apprendente in attività che permettono di esercitare l'utilizzo di determinate strutture, come era possibile osservare nel caso del metodo audio-orale. Non si propongono soltanto esercizi meccanici miranti alla fissazione delle strutture, ma anche esercizi più aperti e creativi che mirano a ricreare situazioni più significative, come le attività di problem solving (Chiapedi, 2009: 20).

L'apprendimento linguistico non si caratterizza più dalla concezione meccanicistica tipica del metodo audio-orale e l'apprendente si considera come un soggetto consapevole in

grado di scoprire e analizzare le regole della L2. Tuttavia lo studio rimane ancora una volta più metalinguistico che linguistico e di conseguenza gli apprendenti affrontano evidenti difficoltà nella gestione anche di semplici scambi comunicativi (Chiapedi, 2009: 20).

Il metodo cognitivo si basa su presupposti deduttivi, ma, a differenza del metodo grammaticale-traduttivo, si fonda su modelli cognitivisti in psicologia e sull'apparato teorico della linguistica trasformativa. Tale metodo chiama in causa, durante gli anni Sessanta e Settanta, tutto ciò che viene considerato assiomatico nei metodi induttivi dei due decenni precedenti, e cioè il concetto della lingua come *habit structure*, l'importanza dell'imitazione, della ripetizione, e della L2 come stimolo principale, il valore dell'analisi contrastiva, e così via.

Danesi cita le seguenti caratteristiche principali di questo metodo (Danesi, 2001: 16):

- La grammatica viene insegnata nella L1 con l'ausilio di simboli e grafici derivati dalla grammatica trasformazionale. Per esempio, la struttura come "Giovanni mangia la torta" si fa notare con un diagramma a forma di 'rami' che serve da 'sussidio mnemonico':

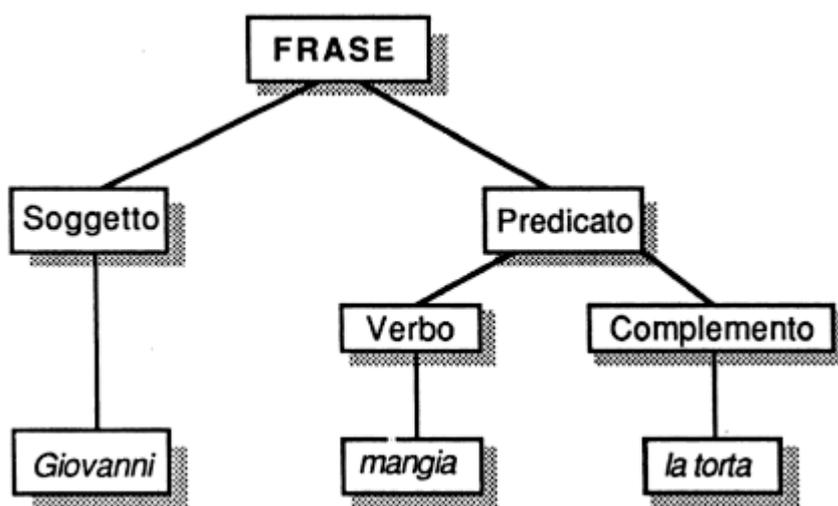


Fig. 11: Un diagramma a forma di 'rami' (Danesi, 2001: 16)

- Tale procedimento afferma che la comprensione del funzionamento della grammatica della L2 costituisce il punto di partenza del processo di formazione di automatismi linguistici. Questo metodo, quindi, non si limita a descrivere la lingua in modo arbitrario, ma secondo determinati principi teorici. L'obiettivo dell'insegnamento è considerato raggiunto quando l'apprendente è in grado di capire e di produrre frasi grammaticali mai sentite prima. L'obiettivo, perciò, è di sviluppare la competenza linguistica nell'apprendente per poi giungere all'abilità di metterla in pratica.
- Gli esercizi sono di tipo strutturale-trasformativa (cambiamenti della struttura, trasformazioni di frasi, ecc.).
- Tutti i modelli e gli esercizi utilizzati devono, inoltre, essere 'significativi' e contestualizzati, vale a dire, devono procedere non solo secondo lo sviluppo formale di una struttura da apprendere, ma anche secondo lo sviluppo di una situazione reale.

- L'istruzione deve essere sincronizzata alle abilità cognitive dell'apprendente.

Come i sostenitori del metodo grammaticale-traduttivo, i cognitivisti mettono particolare rilievo sulla funzione delle regole nella presentazione didattica e nell'apprendimento dei fatti linguistici. Si distinguono, però, dai sostenitori del metodo grammaticale-traduttivo nell'aver abbandonato la traduzione come mezzo fondamentale di apprendimento. Il merito di tale metodo è di aver saputo organizzare la descrizione dei fatti linguistici della L2 in un procedimento scientifico basato sull'apparato tecnologico della grammatica-trasformativa (Danesi, 2001: 16).

4. Il terzo periodo di sviluppo della glottodidattica

Il quarto capitolo si propone di presentare i metodi glottodidattici nati a partire degli anni Sessanta mettendo in rilievo il concetto di competenza comunicativa e quello di approccio comunicativo all'insegnamento.

4.1. La nascita del concetto di *competenza comunicativa*

Alla fine degli anni Settanta, in contrapposizione alla nozione di *competenza linguistica* di Chomsky, si impone il concetto di *competenza comunicativa*. Alcuni sociolinguisti e filosofi del linguaggio, tra cui Austin, Searle, Halliday e Hymes criticano le teorie di Chomsky e il concetto di *competence* e *performance*. Nessuno dei studiosi pensa all'insegnamento o all'apprendimento linguistico, ma l'elaborazione dei concetti costituisce piuttosto testimonianza di tentativi successivi di definire la capacità linguistica umana in senso lato.

A questi studiosi si deve la nascita e lo sviluppo della linguistica pragmatica che viene definita come "una branca della linguistica che si occupa di studiare il parlare in quanto forma di agire linguistico all'interno di una determinata situazione" (Beccaria, 1996: 566; cit. in: Chiapedi, 2009: 21).

Alla pragmatica, ed in particolare al lavoro di Austin e Searle, si deve la definizione del concetto di *atto linguistico*, termine che indica l'elemento minimo di analisi pragmatica della lingua, ed è caratterizzato dalla intenzionalità del parlante. Sono atti linguistici, ad esempio, una constatazione, una richiesta, un consiglio, una promessa, un ringraziamento. Accanto a questo concetto, nasce in quel periodo anche quello di *competenza comunicativa*, che è determinante per lo sviluppo della didattica in senso comunicativo (Chiapedi, 2009: 21).

L'introduzione del concetto di *competenza comunicativa* si deve all'antropologo e sociolinguista statunitense Dell Hymes (1972). Hymes critica il concetto di competenza di Chomsky alla luce del più ampio concetto di *competenza comunicativa* (in inglese *communicative competence*), estende il concetto di competenza chomskiana alla dimensione sociale della lingua e al contesto (competenza d'uso) in cui il fenomeno linguistico si realizza e mette in evidenza l'importanza degli aspetti sociali e culturali della comunicazione, vale a dire ogni evento comunicativo deve essere letto come il risultato di un comportamento comunicativo in un definito contesto. Nel suo studio, Hymes sostiene che non è possibile analizzare una lingua come un corpo omogeneo e immutabile, riducendola a una semplice combinazione di forma e significato e cercando di spiegare soltanto le relazioni esistenti tra le due dimensioni. È ovvio, quindi, da questo punto di vista, che "un'adeguata competenza comunicativa [...] implica, naturalmente tener conto di certi fattori extralinguistici come il ruolo dei parlanti, il luogo ed il tempo in cui si sviluppa l'atto comunicativo" (Lenarduzzi, 1989: 238).

La definizione di tale concetto contrappone la *competenza comunicativa* (intesa come la conoscenza ed uso della lingua nei suoi quattro parametri fondamentali: grammaticale, psicolinguistico, socioculturale e di fatto) al concetto chomskiano di *competenza linguistica*. Secondo Hymes, le conoscenze formali di una lingua non sono sufficienti per comunicare, poiché ci sono regole d'uso senza le quali la grammatica sarebbe inutile. Hymes rappresenta il concetto della competenza comunicativa come la "capacità" del parlante di esprimere giudizi sul proprio enunciato e di scegliere fra tutte le forme linguistiche a sua disposizione quelle "che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche" (Hymes, 1972: 270).

In questa nuova visione, la conoscenza grammaticale corrisponde alla competenza linguistica chomskiana, ad essa però si aggiungono altri tipi di conoscenza, tra cui quelle di tipo pragmatico, che il parlante deve possedere per poter usare la lingua in contesti di comunicazione reale (Chiapedi, 2009: 21).

Hymes ritiene che il parlante di una lingua debba essere in grado non solo di applicare in modo corretto le regole grammaticali per produrre enunciati linguistici validi (competenza

grammaticale), ma anche di usare tali enunciati in modo appropriato in rapporto al contesto comunicativo. Per Hymes conoscere una lingua non significa solo avere interiorizzato il sistema di regole che ci permette di produrre e capire un numero infinito di frasi in quella lingua, ma anche possedere la capacità di farne uso nel contesto in cui si trova, e cioè sapere “quando parlare, quando no, per dire che a chi, quando, dove, in che modo” (Hymes, 1972: 277).

Widdowson riprende e codifica la distinzione in chiave glottodidattica, impiegando il termine *usage* con riferimento alla correttezza formale del codice e *use* per l'appropriatezza dell'uso nelle interazioni sociali. Sulla scorta di queste elaborazioni è chiaro che né al parlante nativo, né allo straniero che impara una lingua basta possedere una competenza linguistica (le quattro abilità di base), ma occorre che ad essa si associ una competenza comunicativa che abbraccia anche la consapevolezza delle restrizioni relative ai registri, ai ruoli ed agli usi sociali (Widdowson, 1978; cit. in Porcelli, 2013: 67).

All'interno del concetto di *competenza comunicativa* si possono riconoscere diversi aspetti:

- sapere la lingua (conoscere fonologia, lessico, morfosintassi, sapere le regole di costruzione di frasi e testi);
- saper fare lingua (saper parlare, leggere, scrivere, dialogare, tradurre);
- saper fare con la lingua (saper usare la lingua come strumento di azione in differenti contesti).

Hymes introduce tre elementi di novità rispetto al concetto di competenza linguistica. In primo luogo, sostituisce “l'unità di analisi costituita dalla frase con un'unità più ampia – l'evento linguistico – che chiama in causa tutta una serie di fattori che compongono la ‘situazione sociale’ in cui l'evento ha luogo”. In secondo luogo, allarga gli ambiti delle conoscenze necessarie a chi usa la lingua: non è sufficiente ‘conoscere’ il sistema formale della lingua, è necessario ‘conoscere’ le norme sociolinguistiche che governano i rapporti sociali e le interazioni nelle diverse situazioni comunicative. Infine, oltre alle conoscenze, Hymes include nel concetto anche le abilità d'uso: non basta ‘conoscere’ delle regole per essere in grado di comunicare, è necessario avere la capacità di metterle in atto. La competenza comunicativa è una combinazione di “(tacita) conoscenza è (capacità d') uso” (Hymes, 1972: 282).

Hymes elabora uno strumento importante per lo studio della comunicazione in un contesto culturale, ovvero il modello SPEAKING. Questo modello individua le componenti universali del contesto in cui si svolge ogni forma di comunicazione. SPEAKING è un acronimo formato dalle iniziali di *situation, participants, ends, act, sequences, key, instrumentals, norms* e *genres*:

- *Situation* - indica l'ambientazione dell'evento comunicativo definito dalle coordinate spazio-temporali (*setting*), e indica la cornice culturale (*scene*) dello stesso evento;
- *Participants* - nella partecipazione all'evento linguistico si definiscono i ruoli di parlante (*speaker*) che può essere solo portavoce, mittente (*addressor*) o la fonte del messaggio, ascoltatore (*hearer*) e reale destinatario (*addressee*), ciò è importante distinguere fra chi parla e chi è considerato emittente del messaggio, come fra chi ascolta e chi è considerato il ricevente del messaggio;
- *Ends* - riguardano gli scopi che muovono i partecipanti all'evento, alcuni sono dichiarati, altri restano impliciti; vi può anche essere una discrasia tra lo scopo perseguito (*goal*) e il risultato effettivamente raggiunto (*outcome*);
- *Act sequences* - sono le sequenze di atti che i partecipanti compiono per raggiungere gli scopi che si prefiggono; l'evento può anche consistere di un solo atto linguistico, ma solitamente ne comprende diversi: in libreria, il cliente saluta, chiede informazioni sul libro, ringrazia ecc.;

- Key - è la chiave interpretativa del messaggio (spesso inferibile dai codici non verbali);
- Instrumentalities: sono i canali di comunicazione, ma in questa categoria sono anche comprese le diverse forme di parlata (forms of speech) che si possono usare, a seconda delle situazioni;
- Norms - sono le norme dell'interazione, che riguardano sia la produzione che l'interpretazione dei messaggi; anche negli interscambi più informali si rispettano norme (non interrompere l'altro, non sovrapporsi...). Queste possono variare nelle diverse culture, creando spesso problemi di comunicazione;
- Genres - un genere è un'unità di discorso riconoscibile per particolari caratteristiche formali e contenutistiche. Molti sono i generi comunicativi a cui si può ricorrere in un evento linguistico (Farah, 1998: 26).

Il concetto proposto da Hymes può dunque essere interpretato come l'integrazione di diverse competenze:

- Linguistica - abilità riguardanti la fonologia, il lessico, la sintassi, ecc.
- Paralinguistica - velocità di elocuzione, esitazioni, pause di silenzio, inflessione della voce, differente andamento intonativo di un enunciato;
- Cinesica - gesti e mimica;
- Prossemica - uso dello spazio e delle distanze spaziali in relazione allo scambio comunicativo;
- Pragmatica - uso dell'atto linguistico all'interno di una determinata situazione comunicativa, capacità di usare in modo appropriato enunciati linguistici;
- Socioculturale - essere in grado di valutare se e in quale misura un determinato enunciato linguistico è appropriato in rapporto al contesto socio – culturale in cui si vuole utilizzare.

L'attenzione si sposta quindi dalla frase all'evento comunicativo, in cui grande importanza si attribuisce alla situazione, ai partecipanti, agli scopi della comunicazione, al contenuto del messaggio, alla scelta del canale attraverso cui si comunica e alla scelta del registro. Di fondamentale importanza sono quindi i bisogni linguistici dei discenti, che vanno analizzati tenendo conto sia dei bisogni presenti dello studente in quanto tale, poiché essi permettono al discente di essere motivato, sia dei bisogni pragmatici futuri (Balboni, 2002: 91; cit. in: Chiapedi, 2009: 21).

4.2. Gli approcci comunicativi: quadro generale

I metodi di tipo strutturale hanno generato il problema dell'incompetenza comunicativa degli apprendenti. In una versione iniziale 'funzionalista' del comunicativismo, tale problema viene posto al centro dell'attenzione. Si mira a risolverlo in modo tale da sostituire etichette semantiche a quelle grammaticali. Però questa tendenza oscura il fatto centrale, cioè gli apprendenti devono mettersi alla prova con una lingua non solo realistica, ma fatta anche di testi e di discorsi estesi, non di frasi isolate, tenendo in considerazione che si può capire, e imparare, come funziona un sistema linguistico e culturale solo lavorando su testi e discorsi.

I glottodidatti accettano dapprima la nozione di *competenza linguistica* sulla quale basano la specificazione degli elementi linguistici minimi di cui un apprendente deve impadronirsi e la propongono come obiettivo principale dell'insegnamento. Dopo sostituiscono questo concetto con la nozione di *competenza comunicativa* rendendosi conto del fatto che, per parlare una lingua, non è sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture. Per essere competenti nella lingua straniera si deve sapere molto di più, cioè si deve sapere

come ci si comporta linguisticamente nelle varie occasioni interattive. Gli 'elementi linguistici elementari' quindi vengono sostituiti da atti comunicativi e dalla definizione del livello-soglia che costituisce il minimo di capacità comunicative necessarie per capire e farsi capire, che si assume come punto di partenza per la definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento (Giunchi, 2003: 60).

L'approccio comunicativo si sviluppa negli anni Sessanta ed è ancora oggi uno dei più utilizzati dell'insegnamento delle lingue straniere. Tale approccio è alla base di numerosi metodi il cui scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non è il raggiungimento da parte dell'apprendente della semplice competenza linguistica, ma lo sviluppo della più complessa competenza comunicativa.

È a partire dalle basi teoriche appena citate che si sviluppano dunque gli approcci comunicativi. Le teorie hanno aperto la via alla realizzazione di un superamento dell'approccio strutturalista e behaviorista fino a giungere all'era dell'approccio comunicativo. L'uso del plurale nell'indicare tali metodi rimanda al fatto che i metodi comunicativi fanno riferimento ad una varietà di metodologie diverse, caratterizzate dal fatto sia di avere come obiettivo principale lo sviluppo della competenza comunicativa sia di non interpretare più lo sviluppo della correttezza grammaticale come l'unico obiettivo della glottodidattica (Piva, 2002: 194).

Nell'insegnamento comunicativo si distinguono due versioni:

- una versione forte e
- una versione debole.

La prima prevede, accanto ad attività orientate alla comunicazione, un lavoro di riflessione sulla lingua e sui suoi aspetti più strutturali e propone l'esclusione della pratica formale controllata a favore di attività identiche a quelle in cui l'apprendente sarà impegnato al di fuori della classe.

La seconda, invece, anche se mette in evidenza l'importanza di fornire agli apprendenti opportunità d'uso linguistico per scopi comunicativi, sostiene la necessità di integrare tali attività in un più ampio programma che non esclude l'insegnamento grammaticale esplicito e l'esercitazione strutturale. È orientata a esercizi di tipo comunicativo (information gap activities, role plays, problem solving activities) che si rifanno quasi completamente all'interazione sociale autentica ed escludono qualsiasi analisi formale della lingua. Quest'ultima versione ottiene il maggior consenso ed il maggior seguito (Giunchi, 2003: 60).

Le tendenze che si definiscono come comunicative hanno in comune l'assoluta convinzione dell'insufficienza della conoscenza di strutture e lessico per raggiungere la padronanza dell'uso della lingua. Si ritiene che, per sviluppare la capacità d'uso di una lingua seconda o straniera, la conoscenza di strutture e lessico non sia il presupposto, ma il risultato naturale del processo di comprensione e produzione di atti di parola, in cui l'obiettivo sia principalmente quello di esprimere una funzione sociale come ad esempio 'presentarsi', 'scusarsi', 'salutarsi', o logica come ad esempio fare 'previsioni', 'ipotesi' (Giunchi, 2003: 60).

Nel quadro di riferimento degli approcci comunicativi, lo sviluppo delle regole grammaticali sono in un certo senso subordinate allo sviluppo di regole pragmatiche. La lingua non è più forma, ma comunicazione. L'apprendente assume un ruolo completamente differente. Oltre a ricevere, deve dare, interagendo e negoziando con i compagni, l'insegnante, i materiali nel costante intento di comunicare in situazione. Non si considera più un contenitore da riempire, cui dettare i ritmi dell'apprendimento proteggendolo dai rischi di eventuali errori causati dalla generalizzazione dei modelli linguistici, cioè dalla capacità innata di creare nuova lingua. Tuttavia tenendo in considerazione che la comunicazione è un processo, l'apprendente non deve concentrarsi solo ad imparare forme, nozioni e funzioni della lingua oggetto di studio, ma deve necessariamente acquisire la capacità di negoziare il significato. Mediante l'interazione tra chi parla e chi ascolta o tra chi scrive e chi legge si chiarisce il senso del messaggio. L'ascoltatore offre al parlante un feedback attraverso cui segnala se capisce ciò che l'interlocutore dice. In tal modo chi parla ha la possibilità di operare una revisione di quanto ha detto e tentare di comunicare il suo messaggio nuovamente se ciò si rende necessario (Nunan, 1988).

Giunchi elenca le principali caratteristiche degli approcci comunicativi, che si contrappongono a quelle del metodo grammaticale-tradizionale e audio-orale (Giunchi, 2003: 64):

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

La lingua viene concepita come un organismo dinamico determinata da particolari contesti e, quindi, costituita di varietà linguistiche. Il successo sarà raggiunto se gli apprendenti riusciranno non tanto a produrre frasi grammaticalmente corrette, ma se sapranno capire e farsi capire in diverse situazioni di interazione. Quindi le abilità orali sono considerate fortemente interrelate con lettura e scrittura (Giunchi, 2003: 64).

L'approccio comunicativo nasce dunque da una maggiore attenzione alla variazione della lingua e alla considerazione della stessa come comunicazione e interazione. Gli elementi costitutivi di tale approccio fanno riferimento agli universali linguistici, alle nozioni chomskiane di grammaticalità e di ricorsività delle regole, mentre mettono in ombra le analisi contrastive fondanti l'approccio strutturalistico precedente (Cambiaghi et al., 2004: 48).

Gli approcci comunicativi si differenziano dai contenuti di insegnamento, ovvero dalla loro selezione e gradazione, dalle abilità che si vogliono primariamente sviluppare negli apprendenti, dai ruoli dell'insegnante e dell'apprendente durante il processo di apprendimento/insegnamento, dall'atteggiamento verso gli errori, ed, infine, dal rapporto tra insegnamento, da un lato, ed apprendimento cosiddetto 'naturale' dall'altro. Il parlante sceglie un determinato modo di esprimersi, non soltanto in relazione alle proprie intenzioni e alle emozioni, ma anche in base al contesto sociale, vale a dire in rapporto al proprio destinatario e al suo rapporto con questa persona. Per esempio, si userà uno stile più colloquiale e un registro più informale se dobbiamo rivolgere una richiesta ad un amico invece che ad un estraneo (Giunchi, 2003: 65).

L'obiettivo dell'insegnamento comunicativo è quello di attivare nell'apprendente che è il soggetto del processo di apprendimento, la comprensione e la produzione di messaggi che non devono essere semplicemente corretti sotto il profilo grammaticale, ma anche appropriate al contesto, secondo una concezione che considera il linguaggio primariamente come strumento di comunicazione. A tale proposito l'insegnante è prima di tutto un facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra gli allievi della classe, tra gli allievi e l'insegnante e i materiali didattici. L'insegnante è parte del processo comunicativo, della vita della classe dove agisce come organizzatore dei materiali e delle attività. L'enorme importanza che l'approccio comunicativo attribuisce all'apprendente determina un altro ruolo all'insegnante, cioè l'insegnante deve prestare una costante attenzione all'analisi dei bisogni degli apprendenti, sia nel decidere cosa proporre, sia nel verificare l'avvenuta comprensione e acquisizione di quanto viene insegnato. Altro elemento fondamentale del ruolo dell'insegnante è l'atteggiamento psicologico da cui deriva la relazione che si instaura con la classe. L'insegnante deve esprimere un'azione didattica che mira ad eliminare quei filtri affettivi che impediscono una corretta acquisizione, in sostanza, l'atmosfera della classe deve risultare distesa, amichevole e motivante (Mezzadri, 2003).

Avvalendosi di tutti gli strumenti di cui può disporre, quali videoregistrazioni, film, audiovisivi, l'insegnante cerca di creare le condizioni perché gli apprendenti comprendano e quindi ricreino uno scambio di battute o un testo simile a quello offerto dall'input. Alla fine di ogni unità, l'insegnante che ha scelto il metodo comunicativo si preoccupa di verificare se gli apprendenti hanno interiorizzato l'input linguistico e se sono in grado di riconoscerlo in contesti e situazioni diverse da quelle in cui sono state presentate, se sono in grado di utilizzarlo in modo autonomo, anche se guidato (Giunchi, 2003: 64).

L'introduzione del concetto di "bisogno comunicativo" porta ad una rivoluzione delle pratiche glottodidattiche fino ad allora utilizzate. I bisogni degli apprendenti diventano infatti negli approcci comunicativi il centro della lezione. L'insegnante si trasforma da magister a facilitatore, promotore ed organizzatore di attività linguistiche ed l'apprendente diviene il vero responsabile del processo d'apprendimento. All'interno di un corso di stampo comunicativo, l'insegnante deve quindi essere in grado di proporre input linguistici diversificati in base alle esigenze degli apprendenti, sfruttando anche le possibilità derivanti dal fatto che la relazione didattica (docente/apprendente, apprendente/apprendente) è comunque per sua propria natura una relazione di tipo comunicativo (Piva, 2002: 194).

Se si esaminano i primi materiali per l'insegnamento dell'inglese, si può notare che solo alcuni aspetti degli studi che indagano la dimensione sociale del linguaggio, sono stati inclusi effettivamente nella pratica didattica. A tale proposito, D'Addio (1987) critica la produzione di materiali comunicativi per l'insegnamento dell'inglese di prima generazione, nei quali si avverte una forte tendenza ad accentuare unicamente l'aspetto pragmatico, mentre si trascura del tutto l'attività di osservazione e riflessione analitica e puntuale, ovvero usando una terminologia più attuale di presa di coscienza grammaticale. Nel tradurre in unità didattiche le funzioni comunicative, gli autori dei materiali didattici hanno alterato il vero senso di 'atto di parola' ignorando totalmente o quasi gli aspetti linguistici, collegati alla morfologia e alla sintassi e inducendo, quindi, gli studenti ad un apprendimento comportamentale imitativo che, in ultima analisi, non è così diverso da quello consigliato dal tanto criticato approccio audio-orale di ispirazione comportamentista (Giunchi, 2003: 65).

Con l'introduzione degli approcci comunicativi cambiano i contenuti, i metodi e gli scopi dell'insegnamento. La teoria della competenza comunicativa e gli approcci che ad essa si rifanno pongono al centro del processo di apprendimento lo studente e di conseguenza si riconosce la necessità di un'individualizzazione degli scopi di apprendimento e di un'individualizzazione dell'insegnamento. Gli approcci comunicativi, soprattutto quelli che hanno saputo tradurre pedagogicamente le forti implicazioni delle teorie degli atti linguistici e dell'enunciazione da un lato, e della psicologia dall'altro, si fondano sulla descrizione nozionale-funzionale della lingua in cui si intende sviluppare una reale competenza d'uso. Nell'insegnamento di tipo comunicativo le procedure tendono a mettere l'apprendente di fronte ad attività e problemi da risolvere, da cui far scaturire l'attività di riflessione o consapevolezza sulla grammatica (Giunchi, 2003: 65).

I vari tipi di procedure e attività pedagogiche attualmente adottate nei corsi, testi e materiali didattici destinati allo studio delle lingue in qualsiasi forma, rivelano che non esiste ovviamente un unico criterio per introdurre l'informazione grammaticale. Molte procedure pedagogiche riflettono una visione razionalista, in base a cui la grammatica deve essere presentata deduttivamente. Altre invece sono la manifestazione evidente di posizione empiriste, secondo cui la grammatica deve essere presentata induttivamente. La centralità dell'apprendente che costituisce uno degli elementi principali della didattica linguistica attuale, ha determinato un radicale cambiamento nelle procedure e negli strumenti pedagogici, il cui obiettivo è quello di facilitare l'interiorizzazione della grammatica mediante attività comunicative significative (Giunchi, 2003: 65).

In un approccio comunicativo si inizia dalle intenzioni comunicative più utili e frequenti, realizzate con le espressioni più semplici e negli ambiti più usuali. In momenti successivi le stesse intenzioni comunicative saranno riprese con esponenti linguistici man mano più complessi ed estendendone l'uso in altre aree semantiche, con un andamento a spirale che allarga sempre più la sfera di competenza ed introduce gradualmente anche le intenzioni comunicative più complesse.

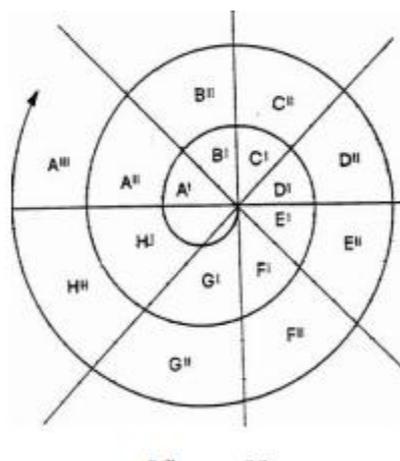


Fig. 12: La sfera di competenza (Porcelli, 2013: 68)

L'attenzione è costantemente rivolta non tanto alle forme in sé quanto piuttosto al loro valore comunicativo. I diversi modi per esprimere la 'stessa' intenzione sono caratterizzati da un diverso grado di informalità o formalità, e quindi con differenti caratteristiche di appropriatezza in rapporto alla situazione e al ruolo dei parlanti (Porcelli, 2013: 68).

Con gli approcci comunicativi si sviluppa il concetto di apprendimento collaborativo, un tipo di apprendimento in grado di aumentare la motivazione all'uso della L2, basato sul lavoro a coppie o in gruppo, durante il quale gli studenti sono impegnati a coagire utilizzando la lingua straniera che, in questo modo, diventa sia mezzo di comunicazione tra gli studenti, che strumento per poter riflettere sulla lingua. La grammatica viene sempre presentata a partire da un reale contesto d'uso, attraverso un processo di scoperta della regola e sistematizzazione della stessa da parte di apprendenti e insegnanti; la riflessione sulla lingua si differenzia quindi dall'insegnamento della grammatica, in quanto quest'ultimo processo ha come soggetto l'insegnante e come oggetto più frequente le regole morfosintattiche, intese come norme da applicare per produrre lingua. Le ipotesi formulate dall'apprendente, come anche i suoi possibili errori, sono considerati manifestazioni di un'interlingua in evoluzione che lo studente perfezionerà attraverso la pratica. L'errore, in quanto indicazione delle ipotesi compiute dall'apprendente rispetto ai sistemi della L2, viene perciò di solito tollerato: l'insegnante preferisce correggerlo in modo indiretto, attraverso la riformulazione degli enunciati scorretti, o posporre la correzione ai momenti della lezione in cui l'enfasi è sulla correttezza formale più che sulla scorrevolezza dello scambio verbale (Chiapedi, 2009: 22).

4.3 Il metodo situazionale

Dall'approccio comunicativo derivano due metodi di fondamentale importanza nel corso degli anni Sessanta e Settanta: il metodo situazionale e il metodo nozionale-funzionale.

Il metodo situazionale nasce negli anni Settanta, in seguito allo sviluppo delle teorie sociolinguistiche di Fishman e della linguistica contrastiva di Lado e dà particolare importanza al concetto, ripreso dalla sociolinguistica, della situazione comunicativa. I dialoghi che diventano oggetto di studio sono dunque fortemente strutturati e necessitano di una presentazione globale e di esercizi finalizzati alla memorizzazione sia delle strutture grammaticali sia delle funzioni linguistiche (Chiapedi, 2009: 22).

Il metodo situazionale si basa sul concetto di situazione. Ogni lezione inizia con un dialogo contestualizzato. Viene ricercata una situazione verosimile in tutti i suoi aspetti linguistici e non. Questo metodo però manca di una corretta gradazione dei materiali perché

nel simulare una situazione reale il “corpus linguistico” viene ricreato in base alla frequenza di esposizione a certi elementi in una situazione ben precisa. Questo non permette di rispettare il normale ordine di apprendimento degli elementi linguistici e la corretta graduazione delle difficoltà che ad esso possono essere connesse. In una prima fase, per la memorizzazione di regole grammaticali si utilizzano i pattern drills, tanto cari ai comportamentisti, ma successivamente se ne fa ricorso solo ove necessario. Il metodo si basa sul creare familiarità con certe situazioni in cui l'apprendente deve sentirsi a suo agio nell'interazione orale e, successivamente, scritta (Leone, 2008: 66).

Il metodo situazionale si caratterizza per il fatto di partire dal presupposto che la lingua si realizza in un contesto sociale di comunicazione e che essa non può essere compresa se non facendo riferimento a tale contesto. Il percorso di apprendimento e la selezione dei materiali vengono perciò influenzati non solo dai tratti morfologici o sintattici della lingua target o lingua di origine, ma anche dalle caratteristiche della situazione sociale in cui la lingua si situa.

All'interno di questo metodo, di natura deduttiva, lo studente viene chiamato a partecipare attivamente del suo percorso di apprendimento, diventando sempre più autonomo. La lingua è ancora vista come una realtà formale, per cui la grammatica riveste un ruolo fondamentale all'interno del processo di apprendimento. Tuttavia la comunicazione diventa sempre più importante, così come la cultura, poiché l'errore culturale viene considerato grave come quello linguistico. Scompare, in questo metodo, l'uso di dettati e della traduzione. Le tecniche utilizzate nel metodo situazionale, che fa ampio ricorso all'uso del laboratorio linguistico come nel caso del metodo audio-orale, di film e registrazioni audio, sono quelle di presentazione e sfruttamento di un dialogo legato ad una situazione di vita reale, come ad esempio fare la spesa in un supermercato, ordinare del cibo in un ristorante ecc. Nel corso della presentazione del dialogo e, successivamente, negli esercizi di manipolazione linguistica riferiti al lessico, alle strutture ed ai ruoli dei personaggi, vengono esaltati i tratti prosodici relativi all'interpretazione delle emozioni dei parlanti che spesso interagivano in uno scambio a più voci, corredato da rumori di fondo. Anche la produzione scritta viene sociologicamente motivata e ben contestualizzata, poiché gli esercizi del metodo situazionale tengono conto di chi scrive, a chi e per quale scopo. In tale metodo, la graduazione del corpus linguistico avviene in base alla frequenza delle situazioni a cui l'allievo può venire esposto nella normale interazione sociale e non in base alla difficoltà delle strutture grammaticali. Lo scopo principale di questo metodo è perciò quello di portare gli studenti a comunicare - oralmente e per iscritto - nella L2, tramite la ripetuta simulazione di reali scambi comunicativi nell'ambito della classe (Chiapedi, 2009: 23).

È comunque questo il metodo che, per molti insegnanti di lingue straniere in Italia, costituisce il punto di rottura con la tradizione grammaticalista formale e gli esercizi di versione di frasi. I Centri didattici nazionali con l'aiuto di esperti che nel frattempo si erano formati soprattutto in stages all'estero, contribuirono significativamente alla diffusione dei nuovi orientamenti (Porcelli, 2013: 50).

4.4 L'approccio nozionale-funzionale

Tale metodo inizialmente non era stato pensato per il contesto strettamente didattico. Nasce nel 1967, quando il Consiglio d'Europa vara il Progetto Lingue Moderne, con il quale viene introdotto il concetto di “livelli soglia”, cioè la lingua che deve essere conosciuta da un parlante per sopravvivere e relazionarsi con gli individui in un paese straniero.

L'approccio nozionale-funzionale viene inizialmente elaborato da Wilkins e sviluppato in seguito da J.A. Van Ek, L.G. Alexander, R. Richterich., J.L. Chancerel, H.G. Widdowson e altri in una serie di importanti lavori svolti per conto della Comunità Europea nell'ambito del Progetto Lingue Vive.

Il metodo nozionale-funzionale, presentato da Wilkins al congresso dell'AILA del 1972 a Copenhagen, supera il concetto di categoria linguistica dei metodi precedenti, introducendo quello di categoria concettuale, a cui lega quello di funzione comunicativa (Cambiaghi et al., 2004: 50).

All'interno dell'approccio nozionale-funzionale, la lingua viene vista non in termini di forme, ma di scopi. Secondo questo metodo, la lingua da proporre non è analizzata in termini di descrizione formale (nome, verbo, aggettivo, soggetto, predicato), ma in termini di scopi comunicativi universali, atti linguistici, detti "funzioni", come "salutare", "presentarsi", "ringraziare", ecc., che per poter essere realizzate implicano non soltanto la conoscenza di un certo lessico di base, ma soprattutto di specifiche "nozioni": spaziali, temporali, di numero, di genere, di possesso, di quantità, ecc. che spesso variano da cultura a cultura. Tali funzioni si realizzano attraverso strutture scelte in modo strettamente correlato alla situazione sociale analizzata. Gli scopi comunicativi si raggiungono attraverso gli atti linguistici che sono le funzioni svolte dalla lingua, da cui la definizione di funzionale. Produrre gli atti linguistici presuppone la conoscenza di nozioni, da cui nozionale, di tipo temporale e spaziale, di genere e numero ecc. (Leone, 2008: 66).

Fondamentale per l'elaborazione di questo metodo, è il concetto di atto linguistico e di funzione linguistica. Il concetto di funzione linguistica venne infatti tradotto in termini glottodidattici dagli studiosi sopra citati, che cercarono di determinare quali caratteristiche dovesse avere un sillabo che potesse sviluppare una competenza di tipo funzionale che, così come concepita da Halliday, era centrale ai fini della trasmissione del significato e quindi ai fini comunicativi. In questo metodo, come in quello comunicativo, si sottolineava l'importanza del concetto di "bisogno comunicativo" del discente, concetto che era ormai più importante della capacità di descrizione esauriente della lingua, che era di fondamentale importanza invece nel metodo grammaticale-traduttivo (Vignozzi, 2001: 12).

Il curriculum viene preparato a partire dai bisogni comunicativi degli apprendenti e si privilegia la creazione di situazioni autentiche di comunicazione. Vengono privilegiate le abilità orali. Anche qui si usano esercizi di ripetizione, come i pattern drills, utili per la memorizzazione, ma si lascia più spazio ad attività di drammatizzazione che aiutano l'assimilazione spontanea piuttosto che quella formalizzata (Leone, 2008: 67).

Altro obiettivo del metodo nozionale-funzionale era quello di scomporre il processo di apprendimento in una serie di unità distinte e organicamente collegate tra loro, corrispondenti alle reali necessità di sopravvivenza e di interazione minima di uno studente straniero (Chiapedi, 2009: 23).

Secondo il Nozionario di glottodidattica dell'ITALS, l'oggetto da insegnare non viene più individuato in termini di "regole grammaticali" come nell'approccio formalistico o nella automatizzazione di strutture minime come nell'approccio strutturalistico, ma in atti comunicativi e in nozioni. Le abilità orali hanno una netta priorità su quelle scritte, la competenza socio-pragmatica rappresenta il principale fulcro di attenzione, ma le indicazioni metodologiche su come sviluppare le abilità e come far acquisire le competenze sono molto generiche.

5. Il quarto periodo dello sviluppo della glottodidattica

Nel quinto capitolo presentiamo i metodi riconducibili all'orientamento umanistico-affettivo. Questi metodi sono caratterizzati dall'attenzione concentrata sull'apprendente e dalla particolare importanza che assumono il processo di apprendimento linguistico e le condizioni che lo favoriscono. Questi metodi sono nati come reazione ad una stagione orientata da un lato verso un eccessivo meccanicismo e dall'altro al cognitivismo. Prendiamo in considerazione solo alcuni tra questi metodi, denominati anche affettivi: il metodo silenzioso, la consulenza di gruppo, il metodo della risposta fisica totale, la suggestopedia, l'interazione strategica e l'approccio naturale.

5.1. I metodi umanistico-affettivi: quadro generale

Il termine di *metodi umanistico-affettivi* riguarda una serie di metodi nati a partire dagli anni Settanta e sviluppati nel corso degli anni Ottanta soprattutto negli Stati Uniti, come conseguenza alle critiche sollevate a causa dell'eccessivo meccanicismo del metodo audio-orale. Questi metodi mirano a dare la priorità agli affetti, ai bisogni e alla personalità degli apprendenti.

Il referente più diretto di questi metodi è la psicologia umanistica di Rogers. I metodi umanistico-affettivi sono nati seguendo la logica della psicologia umanistica di Abraham Maslow e Carl Rogers, secondo cui attraverso questo tipo di psicologia è possibile promuovere l'attenzione all'uomo intero, alla sua fisicità e spiritualità (Vignozzi, 2001: 13).

L'obiettivo è trovare un percorso didattico che riduca le resistenze di carattere psicoaffettivo. Ad esempio la percezione negativa di sé, un rapporto competitivo con i compagni, un rapporto problematico con il docente possono compromettere l'apprendimento. Un gruppo di apprendenti è un organismo attivo e in evoluzione 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 (Begotti, 2010).

I metodi umanistico-affettivi sono tutti caratterizzati dalla valorizzazione dei meccanismi cognitivi inconsci che sottostanno ai processi di apprendimento e dall'attenzione alle componenti affettivo-emotive dell'apprendimento. Questi metodi cercano di stabilire un rapporto tra studente ed insegnante basato sulla naturalezza. Questo rapporto deve essere analogo al rapporto che si instaura tra psicanalista e il suo paziente, per cui l'insegnante, definito un counselor, dovrà essere a disposizione del suo allievo, definito invece client. L'insegnante dovrà essere amichevole con tutti i suoi allievi, senza fare eccezioni e dovrà essere sempre a disposizione ai bisogni linguistici dei suoi allievi. Questo avrebbe lo scopo di ridurre al minimo il livello d'ansia che lo studente potrebbe sentire in classe (Danesi, 2005: 33)

L'insegnante parla poco, incoraggia l'apprendente a parlare e si comporta in maniera tale da tenere il filtro affettivo sempre abbassato. Il percorso didattico deve infatti essere in grado di minimizzare le resistenze di carattere psicologico che i discenti oppongono in modo palese o occulto all'apprendimento (Vignozzi, 2001: 13).

Un aspetto comune a buona parte degli approcci umanistico-affettivi è non forzare l'apprendente a parlare e rispettare i tempi individuali di apprendimento. Queste sono sicuramente delle raccomandazioni pedagogiche molto seguite dagli insegnanti di lingua.

Anche se si differenziano nell'uso delle tecniche didattiche, questi metodi condividono la visione dell'apprendimento linguistico, di cui la grammatica resta un elemento fondamentale, come un processo induttivo di scoperta delle regole, processo che avviene sotto la guida dell'insegnante che è consulente e guida per gli studenti (Balboni, 2002: 241).

Secondo Chiapedi, una peculiarità da notare di questi metodi è la particolare attenzione agli aspetti psicologici dell'apprendimento, al ruolo della motivazione dell'apprendente e all'atmosfera della classe, che deve sempre essere rilassata (Chiapedi, 2009: 24).

Sono caratterizzati da una forte componente psicologica, tant'è che Titone (1982) li indicava come "metodi clinici" in quanto spesso riprendono il rapporto tra psicologo e paziente in una psicoterapia: l'insegnante parla poco, stimola lo studente a parlare, lo incoraggia con sorrisi, lo corregge proteggendolo.

Alcuni dei metodi umanistico-affettivi più importanti sono:

- La Risposta fisica totale (in inglese *Total Physical Response*) di Asher (1977);
- Il Metodo suggestopedico (Suggestopedia) di Lozanov (1979);
- L'Approccio naturale di Krashen e Terrell (1983);
- Il Metodo silenzioso di Gattegno (1976);
- Il Community Language Learning di Curran (1976);
- L'Interazione strategica di Di Pietro (1987).

5.1.1. La suggestopedia

La suggestopedia è un metodo di insegnamento glottodidattico sviluppato dallo psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov negli anni Sessanta con l'obiettivo di arricchire e accelerare l'apprendimento della lingua straniera, liberando la mente umana dalle credenze negative della difficoltà dell'apprendimento (Richards & Rodgers, 2001: 143).

L'ideatore di tale metodo didattico, considerato come il metodo "clinico" per eccellenza, è riuscito a dare forma ad un metodo di insegnamento in cui veniva enfatizzata la grande efficacia della suggestione nei processi di apprendimento. Lozanov prende spunto dalla psicologia clinica per accelerare e migliorare il processo di apprendimento di una lingua straniera, ponendosi l'obiettivo di creare un rapporto interpersonale positivo tra insegnante e allievo.

Questo metodo ricorre alle tecniche della psicologia clinica per creare attorno all'adulto un clima rilassato e ricco di stimoli piacevoli. Per quasi un ventennio Lozanov compie studi sull'ipnosi, sulla suggestione e sull'ipermnnesia e solo più tardi decide di applicare i risultati all'insegnamento delle lingue straniere. Nasce così la suggestopedia, caratterizzata da un insieme di tecniche che consentono all'apprendente di imparare una lingua straniera molto più rapidamente, con risultati più duraturi e con un minore sforzo rispetto ai sistemi tradizionali. Dunque la suggestopedia viene presentata come un metodo capace di dare ottimi risultati in tempi estremamente brevi (Begotti, 2010: 66).

Nella suggestopedia, l'apprendente è il protagonista del processo di apprendimento. Tuttavia l'apprendente non è autonomo del tutto, segue le indicazioni dell'insegnante e non partecipa alle scelte didattiche. Questo metodo si focalizza sull'atmosfera da creare intorno all'apprendente che deve essere il più possibile rilassata in modo da escludere dal percorso di apprendimento l'ansia, la competitività e la paura. Uno dei fattori importanti che caratterizza l'apprendimento, secondo Lozanov, è infatti il processo di "infantilizzazione", vale a dire che l'apprendente deve tornare bambino per poter apprendere senza stress, considerando che l'infanzia è un periodo in cui mancano i concetti di critica e autocritica. Un altro fattore stimolante è la presenza in classe della musica, di solito barocca, che favorisce l'assorbimento dei dati provenienti dall'esterno e rende gli apprendenti meno stressati. La musica accompagna in sottofondo tutte le attività proposte dall'insegnante che svolge, anche in questo caso, il ruolo di facilitatore e regista dell'apprendimento (Chiapedi, 2009: 25).

La musica durante le “lezioni/sedute” impostate sul metodo suggestopedico ha la funzione di stabilire e mantenere una serena e armonica relazione tra gli apprendenti, di usare il ritmo per energizzare e portare ordine nelle menti degli apprendenti e, soprattutto come sottolinea Lozanov, di rilassare gli apprendenti, di strutturare, ritmare e puntualizzare la presentazione del materiale didattico, cioè testi significativi e specialmente interessanti che raccontino storie con un contenuto dal forte impatto emotivo. Ma questa scelta è appunto interamente dettata dalla volontà di motivare lo studente all'apprendimento linguistico in un'atmosfera dove tutto è pensato e studiato per abbassare il filtro affettivo dell'apprendente (Ricucci, 2015: 95).

Le tecniche che si utilizzano durante le lezioni di stampo suggestopedico non sono particolarmente innovative, ovvero vengono utilizzate le letture, i giochi di ruolo, le drammatizzazioni ecc. Le lezioni impostate sul metodo suggestopedico iniziano con la lettura di un dialogo, fatta dall'insegnante seguendo il ritmo della musica di sottofondo. Gli apprendenti seguono il testo scritto leggendo allo stesso tempo la traduzione nella loro lingua madre. La lettura viene poi riproposta in fasi successive seguita da attività di stampo comunicativo. Successivamente, viene richiesto allo studente di rileggere il dialogo a casa prima di dormire e di ripetere la lettura il mattino successivo al risveglio. I materiali adottati si selezionano in base al concetto intuitivo di "facilità" e il metodo utilizzato è fortemente induttivo. Siccome l'accuratezza grammaticale non si considera l'obiettivo primario dell'apprendimento, viene esclusa la presentazione esplicita delle regole grammaticali. L'insegnamento grammaticale consiste in rappresentare ed esporre le regole alle pareti, su manifesti che l'apprendente può osservare quando ne sente il bisogno (Chiapedi, 2009: 25).

Questo metodo poggia sull'idea che la mente dispone di un enorme potenziale e può immagazzinare informazioni tramite la suggestione. Appunto per questo come strumento per memorizzare nuove conoscenze si ricorre al rilassamento. Ogni apprendente sceglie un nome e un personaggio nella lingua straniera e immagina di impersonarlo (Begotti, 2010: 66).

Uno degli obiettivi principali di questo metodo è quello di apprendere rapidamente la lingua aprendo la capacità della mente e superando le barriere psicologiche. Il metodo suggestopedico si raccomanda per corsi intensivi di lingua e principalmente si rivolge a apprendenti principianti. Nelle lezioni iniziali gli apprendenti ricevono una grande quantità di informazioni nella nuova lingua. Il testo viene tradotto e poi letto a voce alta con musica classica come sottofondo. Lo scopo è quello di creare un'atmosfera di totale rilassamento in cui la comprensione sia puramente casuale e subliminale. L'utilizzo di grandi quantità di materiale linguistico introduce l'idea che la comprensione di una lingua sia semplice e naturale (Begotti, 2010: 66).

Begotti nomina le seguenti caratteristiche principali:

- L'insegnante svolge un ruolo autoritario, ottiene fiducia e rispetto da parte degli apprendenti. Ha il compito di *de-suggestionare* i sentimenti negativi ed i limiti di apprendimento degli studenti e di fronte a questo ruolo del docente, gli apprendenti saranno spontanei e senza inibizioni;
- Si apprende in un ambiente rilassante;
- Si usano testi di dialoghi accompagnati da traduzione e note in lingua madre. Ogni dialogo è presentato tra due concerti: il primo in cui l'insegnante adegua la voce al ritmo e al tono della musica mentre gli studenti lo seguono e il secondo in cui l'insegnante legge normalmente mentre gli studenti lo ascoltano e si rilassano;
- Si accentua il ruolo e l'importanza del vocabolario;
- L'attenzione viene concentrata sulla comunicazione più che sulla forma linguistica;
- La traduzione viene usata semplicemente per chiarire il significato dei dialoghi e l'insegnante usa la madrelingua degli studenti quando è necessario, riducendola man mano che si avvanza;
- Gli errori non vengono corretti immediatamente, bensì indirettamente durante la lezione, quando l'insegnante ripropone le versioni corrette (Begotti, 2010: 66).

Maggini (Maggini, 2003) illustra le quattro fasi principali di lezione tipica che dura almeno quattro ore:

- **La prima fase** è di presentazione o introduzione. L'insegnante di qualsiasi disciplina lo fa in modo creativo, quasi teatrale. Infatti più la presentazione è "eccentrica" più rimane in memoria e l'apprendente viene stimolato anche dal punto di vista emozionale-affettivo. Nella prima fase l'apprendente viene fatto familiarizzare con il nuovo materiale per la prima volta. Nell'organizzare questo incontro con il materiale è di particolare importanza creare una condizione positiva per l'utilizzo delle riserve mentali di ogni partecipante. Una grande parte del materiale è memorizzato durante questa fase. Il metodo suggestopedico attribuisce molta importanza alla memorizzazione durante il processo di apprendimento e le tecniche adottate intendono agire sulla memoria a lungo termine. L'insegnante spiega il nuovo materiale suggerendo con il suo comportamento che l'assimilazione del materiale è già iniziata e risulterà facile e piacevole. Già durante questa fase vengono fissati il ricordo, la riproduzione e la nuova produzione creativa del materiale dato, che ritroveremo nelle fasi successive. Alcuni studenti, infatti possono già ripetere alcuni dei nuovi passaggi, altri possono usarli in nuove varianti, mentre altri ancora possono unirli con il materiale già conosciuto (Maggini, 2003).
- **La seconda fase** è detta "concerto attivo" o fase analitica. In questa fase l'insegnante legge il testo. Il brano narrativo viene letto accompagnato e armonizzato dalla musica classica per stimolare e favorire la memoria. Alcune parti sono state appositamente scritte per creare uno stato naturale di calma e relax che Lozanov definisce "stato di relax psichico concentrante". La durata della lettura del testo è di 45/50 minuti. Senza la musica la lettura dello stesso dialogo sarebbe molto più veloce. Qui la musica comanda, regola il tempo e fissa l'attenzione percettiva degli studenti ed elimina la preoccupazione per la comprensione della nuova lingua. Lo scopo di questo esercizio è quello di far lavorare simultaneamente i due emisferi del cervello. All'emisfero sinistro è diretto il testo scritto, all'emisfero destro il testo ascoltato arricchito di tutte le risorse emotive della voce umana associata alla musica. Pertanto il ruolo dell'insegnante è estremamente importante, deve convincere con la sua performance "recitata" della bontà del metodo. Gli studenti seguono il dialogo nei loro testi dove ciascuna lezione è tradotta anche nella loro madrelingua (Maggini, 2003).
- **La terza fase** è il cosiddetto "concerto passivo" o "seduta spiritistica" o fase associativa. Tale *séance* si svolge in poltrone comode dove il discente viene invitato a rilassarsi, ascoltando della musica barocca mentre le nuove strutture e i nuovi vocaboli vengono letti nella L2 e spiegati nella L1 (Danesi, 1988: 20). Gli apprendenti ascoltano rilassati ad occhi chiusi senza più seguire il testo. Anche qui il principio è quello di fare lavorare simultaneamente e in maniera equilibrata i due emisferi cerebrali. Lo stato di relax psichico concentrante non è l'effetto esclusivo della musica. Se il dialogo è letto rapidamente è anche per evitare che il rilassamento degli studenti non diventi troppo profondo e non abbia un esito di ipnosi anche se leggera. La suggestopedia non è in alcun modo ipnosopedia (cioè l'insegnamento che durante il sonno trasforma quest'ultimo in ipnosi) (Maggini, 2003).
- **La quarta fase** è la preparazione dell'insegnante o fase di esercizi. L'insegnante si occupa di adornare la stanza con stimoli come cartelloni, poster, aforismi positivi. Prepara i materiali su misura a seconda dei bisogni degli apprendenti che dovrebbero essere sintetici, chiari ed esteticamente belli e "colorati", organizza la musica con la scelta dei brani adeguati alle varie fasi (Begotti, 2010).

Maggini (Maggini, 2003) riporta le seguenti regole che l'insegnante deve rispettare :

- Il tono di voce delle spiegazioni deve essere sempre quello della conversazione, spontaneo, molto rilassato;
- Non vengono fatte agli apprendenti domande alle quali non possono rispondere con il vocabolario appreso nei dialoghi del corso;
- L'insegnante evita di ripetere e non fa mai ripetere, almeno direttamente. Se ritiene di dover riprendere una spiegazione data o insistere su una difficoltà, lo fa sotto un'altra forma e generalmente non subito (Maggini, 2003).

5.1.2. Il metodo silenzioso

Il metodo silenzioso (in inglese *Silent Way*) è stato ideato all'inizio degli anni Sessanta dal pedagogo Caleb Gattegno e poggia sull'idea che l'insegnante deve rimanere in silenzio il più a lungo possibile e se considera necessario, potrebbe esprimersi a gesti. È molto importante lasciare spazio agli studenti di esplorare la lingua, e quindi di farli diventare protagonisti del processo di apprendimento.

Il termine *Silent Way* indica un metodo alternativo famoso per la creazione dei regoli colorati, usati principalmente in matematica. Infatti il Silent Way è un metodo inizialmente elaborato per l'apprendimento della matematica, ma poi utilizzato anche per la lingua straniera.

Il ruolo dell'insegnante che è prevalentemente "silenzioso" determina il nome del metodo. Il pedagogo Gattegno critica il fatto che in classe la maggior parte del parlato sia dell'insegnante ed il fatto che la memorizzazione e la ripetizione siano componenti centrali nell'apprendimento in metodi come quello audio-orale. Pertanto, cambia parecchio il ruolo dell'insegnante, ovvero il suo compito non è quello di spiegare, ma di fornire dei modelli. L'insegnante inoltre dà poco feedback, utilizza la tecnica della correzione silenziosa solo in rari casi, che si basa sull'utilizzo di gesti o di codici espressi con le dita (Chiapedi, 2009: 26).

Il metodo silenzioso si pone il fine di creare un ambiente non competitivo, di minimizzare l'ansia dello studente e di farlo riflettere su quanto ha appreso. Pertanto l'insegnante sta in silenzio, si limita a fornire i modelli della lingua e a correggere solamente attraverso lievi cenni delle dita (in inglese *finger correction*). L'insegnante ha il compito di favorire l'intervento dell'apprendente nell'aiuto e nella collaborazione dei compagni, per poter sviluppare, accanto all'apprendimento di una lingua straniera, anche e soprattutto la consapevolezza del proprio io (Cambiaghi et al., 2004: 57).

Le critiche sollevate contro questo metodo riguardano i seguenti punti:

- In classe si crea un'eccessiva distanza emotiva tra apprendenti e insegnante, la cui freddezza non permette il crearsi di un'atmosfera comunicativa.
- Gli apprendenti divengono il centro del percorso di apprendimento e godono di molta autonomia. La loro attività cognitiva viene stimolata al massimo attraverso una serie di attività di problem solving. Essi, per via principalmente induttiva, arrivano a formulare ipotesi sulla lingua, per poi verificarle ed eventualmente correggerle con l'aiuto dei compagni.
- I veri collaboratori sono i compagni che intervengono e aiutano dove possono (Piva, 2000: 198).

Il metodo di Gattegno utilizzava principalmente due strumenti nel corso delle lezioni: i regoli di Cuisinaire e un mazzo di carte.

Piva (Piva, 2000: 198) spiega le fasi di una lezione impostata sul metodo silenzioso:

- Nella prima fase l'insegnante mostra un regolo e introduce un breve enunciato nella lingua straniera (spesso di tipo imperativo) relativo agli oggetti e alla manipolazione degli oggetti stessi. Con i regoli di Cuisinaire, bastoncini di dieci colori differenti di diversa lunghezza (i regoli della stessa lunghezza sono dello stesso colore), vengono introdotti elementi lessicali e relazioni sintattiche, l'insegnante mostra un regolo e introduce un breve enunciato.
- Segue poi una fase di silenzio, durante la quale l'apprendente ha tempo per assimilare quanto detto dal docente e formulare ipotesi sul funzionamento della lingua.
- Nella fase di "sperimentazione" gli apprendenti possono sfruttare i regoli, combinandoli insieme in modo da formare frasi di senso compiuto (ad ogni regolo corrisponde una funzione della lingua, per cui la loro associazione permette di creare degli enunciati). Il mazzo di carte (si tratta di flash cards) era invece utile per insegnare agli studenti i vocaboli della lingua straniera o per introdurre momenti di riflessione e consapevolezza metalinguistica (Piva, 2000: 198).

5.1.3. La consulenza di gruppo

La consulenza di gruppo discende da un modello educativo elaborato da Charles Curran e Carl Rogers.

La consulenza di gruppo (in inglese *Community Language Learning* o *Community Counselling*) è un metodo che si ispira alla psicologia umanistica di Carl Rogers e alla psicoterapia del Counseling da questi elaborata. Il fondatore di tale metodo è un docente di psicologia di nome Charles A. Curran. Nel suo modello si sottolineano le componenti affettivo-emotive dell'apprendimento. Lo scopo principale è quello di favorire l'apprendimento riducendo gli elementi che causano situazioni di ansia nel contesto scolastico, vale a dire, limitare il carattere potenzialmente ansiogeno eliminando la figura del docente onnisciente e il timore di compiere errori davanti alla classe. Trasferito sul piano pedagogico-linguistico il metodo suggerisce che il rapporto ottimale da instaurare tra insegnante e apprendente è analogo a quello che si stabilisce fra *counselor* (il terapeuta) e il *client*. Il client in sede psicoterapeutica viene così paragonato all'apprendente in età adulta alle prese con i problemi dell'apprendimento di una seconda lingua (Maggini, 2003).

Vignozzi sottolinea che vengono trasportati nella didattica i modelli della seduta psicoterapeutica: la relazione che si instaura tra docente e allievo è simile a quella che caratterizza il rapporto tra counselor e client: l'insegnante consiglia il gruppo di studenti, fornisce suggerimenti bisbigliati all'orecchio di ognuno di loro, dà spiegazioni solo su richiesta, cerca di individuare il ritmo, le difficoltà e lo stile di apprendimento di ogni singolo apprendente. La responsabilità dell'apprendimento è quindi in mano agli studenti, che insieme formano una piccola comunità mossa dagli stessi obiettivi (Vignozzi, 2001: 14).

Pertanto si focalizza l'attenzione sulla sfera affettiva dell'apprendente, ovvero si cerca di eliminare o almeno attenuare ogni motivo di stress e ansia. Il motivo guida di tutti questi metodi è costituito infatti dalla difesa della sfera psico-affettiva dell'apprendente straniero. Al centro di ogni riflessione sono le condizioni in cui avviene l'apprendimento linguistico, gli ostacoli che si potrebbero frapporre nei percorsi formativi e il ruolo svolto da chi impara una nuova lingua (Maggini, 2003).

L'elemento chiave nelle procedure del metodo è la cosiddetta *convalidation*, vale a dire una sorta di valutazione positiva fra insegnante e apprendente sullo sviluppo dell'altro. Il rapporto instaurato tra insegnante e apprendente viene considerato essenziale per il processo d'apprendimento.

Riportiamo la spiegazione di Piva (Piva, 2000: 196) del corso o delle fasi di una lezione impostata sul metodo consulenza di gruppo:

- Gli apprendenti, seduti in cerchio, iniziano una conversazione su un argomento scelto da loro. Se sono principianti, usano la madrelingua, ovviamente nel caso che ne condividano una (in classi plurilingui ci si affiderà alla mimica). L'insegnante traduce nella L2, badando a tradurre frasi intere e non singole parole, l'apprendente che ha parlato prova a ripetere. La conversazione procede in questo modo, alternando le lingue, fino alla sua conclusione naturale. Il tutto si registra e poi si trascrive. Le registrazioni e le trascrizioni sono la base per poi lavorare sulla lingua, riascoltando le proprie voci, analizzando aspetti lessicali e grammaticali, migliorando la pronuncia, riprendendo "pezzi" significativi per provarli in nuovi contesti. In queste fasi il lavoro si svolge spesso in coppie o piccoli gruppi. Con studenti intermedi o avanzati l'insegnante, durante la conversazione di partenza, si limita naturalmente a fornire singole parole, riformulazioni e correzioni.
- Segue una fase in cui gli studenti sono invitati a riflettere e pronunciarsi sull'esperienza. Potranno per esempio dire la loro sul fatto che i contenuti linguistici del corso sono interamente determinati dalla contingenza delle loro conversazioni e non proposti in un programma precostituito (Piva, 2000: 196).

Citiamo la spiegazione di Maggini (Maggini, 2003) sulle proposte di tale approccio:

"Ma che cosa propone di innovativo sul piano della pedagogia linguistica il Community Language Learning? Si prevedono cinque fasi durante le quali gli studenti acquisiscono maggiore autonomia e padronanza nella lingua oggetto di studio. Durante le prime tre fasi però il discente è aiutato dall'insegnante in quanto la conversazione fra gli allievi non è diretta, ma mediata dal docente di lingua tramite la traduzione. I discenti formulano i messaggi nella loro lingua madre che vengono tradotti nella lingua d'arrivo dall'insegnante. I messaggi in forma di chunks vengono ripetuti agli altri studenti. Tali messaggi vengono registrati, ascoltati e successivamente trascritti. La trascrizione che costituisce il "testo" su cui fare lavorare successivamente tutta la classe contiene le parole nella L2 con accanto la traduzione delle parole equivalenti nella lingua madre. La lingua parlata ha quindi l'assoluta priorità, il codice scritto risulta in questo modo relegato ai margini della pratica pedagogica. Sono gli studenti a determinare i contenuti dei loro dialoghi, sono i loro interessi a guidare la loro attività linguistica. Ma il metodo per buona parte del processo di apprendimento del discente principiante, a cui si rivolge prevalentemente tale approccio, adotta la procedura del code switching".

5.1.4. La risposta fisica totale

La risposta fisica totale (in inglese *Il Total Physical Response*), altro metodo affettivo, è stato ideato negli anni Sessanta da James J. Asher, professore di psicologia all'Università di S. José in California. Anche in questo metodo è presente il filtro affettivo dell'apprendente straniero.

Il nome del metodo rimanda al coinvolgimento totale, psichico e fisico, dell'apprendente durante l'apprendimento. Come in tutti i metodi umanistico-affettivi, la peculiarità fondamentale è l'uso di tecniche in grado di ridurre al minimo le componenti dell'apprendimento che possono causare ansia e stress.

Asher considera l'acquisizione della L2 un processo identico a quello della L1, perciò egli sostiene che la didattica raggiungerà efficacemente i suoi obiettivi solo se permetterà all'apprendente di partecipare fisicamente all'atto apprenditivo. Ci sarà dunque un

coinvolgimento totale, psichico e fisico da parte dello studente durante l'apprendimento linguistico (Begotti, 2010).

Tale metodo poggia su diverse basi scientifiche. Da un lato le scienze psicologiche con la "teoria delle tracce" nella quale si esamina l'influenza sulla memoria di stimoli che traggono origine da associazioni psicomotorie e dall'altro le neuroscienze, poiché si sottolinea la necessità di eliminare la rigida distribuzione delle attività linguistiche tra i due emisferi del cervello deputati all'apprendimento (Chiapedi, 2009: 27).

Per abbassare il livello di ansia e di stress, Asher teorizza un apprendimento della L2 simile a quello naturale della lingua madre da parte del bambino. Secondo questa prospettiva di infantilizzazione del processo di acquisizione linguistica diventano prioritarie da una parte l'abilità di comprensione orale e dall'altra la pragmatica, cioè l'esecuzione di azioni fisiche (Maggini, 2003).

Asher sostiene che l'acquisizione sia un processo lento e non sia possibile uno sviluppo equilibrato delle quattro abilità, pertanto viene in primo luogo privilegiato il "saper ascoltare". Asher, propone di insegnare la lingua attraverso l'esposizione ad una serie di comandi nella L2, spesso buffi e paradossali, che si susseguono e diventano man mano sempre più complessi. Di conseguenza segue l'esecuzione di una serie di gesti, spostamenti e azioni non verbali, spesso di carattere ludico. Quindi l'insegnante presenta agli apprendenti il vocabolario e le strutture grammaticali in un contesto di comandi e di azioni. Prendendo in considerazione ciò che avviene nelle fasi iniziali dell'acquisizione della lingua madre, tale metodo pone l'enfasi sull'ascolto, per poi passare al parlare, al leggere e allo scrivere. Una caratteristica che lo differenzia dal metodo audio-orale, che prevedeva una risposta immediata degli apprendenti allo stimolo loro fornito e in cui dominava la visione meccanicistica, è che l'apprendente non viene forzato a produrre enunciati nella lingua straniera finché non si sente pronto a farlo. Il primo obiettivo che si vuole raggiungere è far sì che l'intero gruppo classe dimostri un'eguale disposizione ad accompagnare le attività motorie con attività verbali nella lingua straniera (Chiapedi, 2009: 27).

Il compito dell'apprendente è solo eseguire e in quel modo verificare la propria comprensione auditiva. In questo schema di lavoro possono essere rinvenute delle tracce di pensiero neo-comportamentista allorché si attivano meccanismi semiautomatici di stimolo e risposta. Asher non esclude l'apprendimento di altre strutture grammaticali come, ad esempio, gli altri tempi verbali oltre al fondamentale imperativo, ma le inserisce in modo alquanto artificiale all'interno della cornice prescrittiva che informa tutto il metodo. Quindi quando impartisce i comandi l'insegnante può fare in modo che il suo discorso regolativo contenga anche tutte le strutture grammaticali della L2 che l'apprendente deve acquisire progressivamente (Maggini, 2003).

Se per esempio, l'insegnante vuole presentare il passato prossimo dice a uno studente "Corri alla finestra e aprila"; l'ordine è compreso/eseguito, allora, a un altro studente "Hai visto? È corso alla finestra e l'ha aperta. Ora vai lì anche tu e chiudi la finestra". La lingua presentata di volta in volta è quindi assai semplificata, espressa in frasi discrete, ordinata in sequenze grammaticali via via più complesse in modo non dissimile da quello previsto dai sillabi strutturali. La lezione, per quanto condotta in maniera creativa e giocosa, non deve andare avanti finché tutti non sono in grado di compiere gli stessi passi. I corpi sono coinvolti, gli studenti non restano appiccicati alle sedie, coi prevedibili benefici che ne conseguono (Maggini, 2003).

Il lessico viene suddiviso tra parole astratte e concrete, quest'ultime vengono mostrate con immagini e collegate alle azioni che i discenti devono eseguire. Le parole astratte vengono insegnate come se fossero concrete, vengono scritte in L1 e in L2 sui i due lati di un cartoncino e inserite all'interno dei moduli prescrittivi impartiti dall'insegnante. Ci pare poco scientifica questa suddivisione del lessico operata da Asher, ma soprattutto l'aspetto più debole del suo metodo ci sembra essere la riduzione semantica e funzionale operata dal discorso prescrittivo dell'insegnante. Anche le azioni eseguite dai discenti hanno un riferimento spaziale, temporale e contenutistico assai limitato. Sicuramente il metodo, che viene propugnato per tutti i tipi di discente, ci pare più appropriato per i bambini all'interno di una cornice ludica, anche se permangono lo stesso le forti perplessità manifestate nelle righe precedenti (Maggini, 2003).

L'obiettivo principale di questo metodo è quello di far vivere agli studenti una piacevole esperienza di apprendimento, riducendo al minimo lo stress associato all'apprendimento linguistico rendendolo il più gioioso possibile e minimizzando le esperienze inibitorie di un insegnamento troppo astratto e formalistico che, secondo Asher, finiscono per impedire l'autorealizzazione del discente (Begotti, 2010).

Questo metodo ha però degli aspetti positive e negativi. Da un lato si tratta di un metodo divertente e anche un ottimo strumento per la costruzione del vocabolario ed aiuta gli apprendenti a capire la lingua di destinazione, ma, d'altro canto, non è un metodo di insegnamento molto creativo, poiché non tutto può essere spiegato con questo metodo e agli apprendenti non viene data la possibilità di esprimere i propri pensieri in modo creativo (Begotti, 2010).

5.1.5. L'Interazione strategica

Questo approccio è stato teorizzato dal linguista italo-americano Robert di Pietro negli anni Ottanta alla base dei suoi presupposti sullo scambio comunicativo. La comunicazione verbale, afferma Di Pietro non è mai neutra poiché le parole e le strutture scelte dai parlanti sono strategicamente connotate (Vardaro, 1998).

Secondo Di Pietro, gli studenti devono creare e determinare le componenti comunicative e linguistiche da inserire in uno "scenario" suggerito dall'insegnante. L'interazione, infatti, non può essere considerata un semplice scambio di informazioni, in quanto rimanda alla realizzazione di specifici obiettivi tramite negoziazioni e strategie comunicative diverse. Da ciò deriva la scelta del nome *interazione strategica*. Il termine *interazione* si usa perché l'insegnamento avviene in particolari contesti, chiamati sceneggiature, le quali implicano l'interazione fra più persone ed il termine *strategica* perché tale interazione ha l'obiettivo di far risolvere una situazione difficile utilizzando in modo strategico la lingua straniera in questione. Poiché la comunicazione è orientata al raggiungimento di un obiettivo e la lingua è lo strumento utilizzato per raggiungerlo, anche in classe è necessario, secondo Di Pietro, riproporre la complessità dello scambio comunicativo reale (Danesi, 2005: 33-34).

Riportiamo la spiegazione di Danesi (Danesi, 2005: 33-34) delle quattro fasi di una lezione di stampo strategico:

- In una **prima fase** preparativa, l'insegnante crea uno scenario appropriato, preparando delle schede su cui vengono descritte le sue componenti sotto forma di un problema comunicativo strategico da risolvere;
- Nella **seconda fase** gli studenti formano poi dei gruppi in base ad una scheda e al suo contenuto; durante questa seconda fase, l'insegnante fornisce modelli di lingua;
- Nella **terza fase** gli studenti di ciascun gruppo devono recitare i loro ruoli davanti al resto della classe;
- Nella **fase finale** vengono discussi i vocaboli, le strutture grammaticali, le strategie comunicative usate. Solo in quest'ultima fase subentra l'insegnante a discutere e ad insegnare la grammatica e il vocabolario usato dagli studenti.

5.1.6. L'approccio naturale

Nel 1977, Tracy Terrell, un docente di spagnolo in California, propone un nuovo modo di concepire l'insegnamento del linguaggio che chiama *approccio naturale* (Terrell, 1977), frutto della sintesi di principi glottodidattici già elaborati e della sua esperienza didattica. Poi ha l'occasione di collaborare con Stephen D. Krashen, uno dei maggiori studiosi nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua e un linguista applicato della University of Southern California, per elaborare una base teorica per l'approccio naturale. Nel 1983 viene pubblicato il loro libro "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom", che suscita ampio interesse ed ha notevole fama (Ricucci, 2015: 81).

Il libro si compone di due parti. La prima parte è redatta da Krashen che espone, in maniera divulgativa, le basi teoriche già gettate in due saggi precedenti (Krashen 1981; 1982) e la seconda parte, redatta da Terrell, contiene consigli pratici per il comportamento in classe dei docenti. Krashen e Terrell hanno collocato l'approccio naturale nel solco di quelli che chiamano approcci "tradizionali" dell'insegnamento, intendendo con tale categoria gli approcci basati sull'uso della lingua-obiettivo nelle situazioni comunicative senza il ricorso alla lingua nativa, sottintendendo – è evidente – l'analisi grammaticale, i drills grammaticali o una teoria specifica della grammatica. Questi approcci sono quelli che, nelle parole degli autori, sono stati chiamati "natural, psychological, phonetic, new, reform, direct, analytic, imitative and so forth" (Krashen & Terrell, 1983: 9; cit. in Ricucci, 2015: 81).

I due autori quindi accostano l'approccio naturale al metodo naturale (che è un altro termine per indicare ciò che, al volgere del secolo scorso, veniva chiamato *metodo diretto* (Richards & Rodgers, 2001: 129), ma sebbene la tradizione sia comune, ci sono differenze sostanziali. L'approccio naturale, nella presentazione di Krashen e Terrell a differenza del metodo naturale (diretto), pone grande enfasi sui monologhi dell'insegnante, sulla ripetizione diretta e sulle domande e risposte formali, e meno attenzione alla produzione accurata delle frasi nella lingua-obiettivo.

L'approccio naturale è fortemente influenzato dalle teorie sull'apprendimento linguistico formulate da Chomsky e dai risultati emersi nell'ambito dei cosiddetti morpheme studies (si fa qui riferimento ad una serie di studi condotti negli Stati Uniti nel corso degli anni Settanta con l'intento di determinare quale fosse lo sviluppo della morfologia inglese. Questi studi hanno messo in evidenza come le sequenze di apprendimento individuate per la L1 rispecchiassero quelle osservabili nel caso della L2. I *morpheme studies* sono quindi arrivati a determinare sequenze di apprendimento in gran parte universali, in quanto lo sviluppo della morfologia era indipendente dalla lingua di partenza e dall'età degli apprendenti) (Chiapedi, 2009: 28).

Nell'approccio naturale, maggiore importanza viene attribuita all'esposizione all'input, alla preparazione ottimale degli aspetti emotivi e motivazionali, al periodo prolungato concesso agli apprendenti prima del coinvolgimento diretto nella produzione attiva sia orale che scritta e alla volontà di usare materiali scritti e di altro genere come fonte dell'input comprensibile. L'approccio naturale, infatti, pone la massima enfasi sulla comprensione da parte dell'apprendente al pari di altri approcci basati sulla comprensione nell'insegnamento della L2 (Ricucci, 2015: 82).

Paragonando il processo di apprendimento della lingua materna con quello della lingua straniera Krashen conclude che esiste un ordine naturale di apprendimento che accomuna l'acquisizione di una prima e di una seconda lingua. Considerato ciò lui sottolinea che l'istruzione formale in una seconda lingua e il conseguente sviluppo della competenza metalinguistica non siano necessari ai fini dell'apprendimento di una L2. L'unico obiettivo dell'insegnamento in contesto di classe deve essere quello di fornire un input comprensibile che potrebbe non essere sempre disponibile al di fuori di un contesto di istruzione formale. Per quanto riguarda la competenza grammaticale, loro considerano che essa possa essere sviluppata anche senza porre l'attenzione alla forma. Tale metodo si è sempre più avvicinato alle ipotesi formulate da Krashen sull'acquisizione del linguaggio. La teoria di Krashen poggia sull'idea che l'apprendimento linguistico viene influenzato sia da fattori ambientali, esterni, che

da fattori interni all'apprendente, in particolare da tre meccanismi mentali, due subcoscienti (filtro affettivo e organizzatore) e uno cosciente (monitor). Krashen e Terrel insistono sul fatto che la produzione nella lingua straniera deve essere rinviata fino al momento in cui si manifesta spontaneamente la necessità di parlare nella lingua seconda. Per raggiungere questo obiettivo l'atmosfera della classe deve essere rilassata e l'input deve essere comprensibile. Non manca il ruolo fondamentale dell'insegnante nel corso della lezione. Egli fornisce infatti input all'apprendente attraverso attività stimolanti, controlla la lingua in modo che essa sia adatta al livello linguistico dell'apprendente e deve inoltre evitare di intervenire con delle correzioni, a meno che gli errori non rendano incomprensibile l'enunciato (Piva, 2000: 201; cit. in Chiapedi, 2009: 28).

5.1.6.1. La teoria di Krashen

La teoria di Krashen, prima denominata *Modello del Monitor* (Krashen, 1977; 1981), poi *Ipotesi dell'Input* (Krashen, 1985), infine *Ipotesi della Comprensione* (Krashen, 2003), rimanendo sostanzialmente sempre la medesima ed "è la prima teoria di ampio respiro che tenta di mettere in relazione una varietà di fenomeni nell'apprendimento linguistico che va dall'effetto dell'età al controverso ruolo dell'istruzione" (VanPatten & Williams, 2007: 25).

La Teoria del Monitor di Krashen, pur rifacendosi a elementi della teoria linguistica dell'acquisizione della L2, in particolare alla nozione chomskiana della conoscenza innata della lingua, proprio perché pone l'enfasi sulla distinzione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita nella dicotomia tra *acquisizione* e *apprendimento*, è anche cognitiva. Gli studi di Krashen relativi all'apprendimento della seconda lingua muovono dalla teoria innatista o generativista e si sviluppano attorno a cinque ipotesi, quattro delle quali riguardano il processo di apprendimento e una, in particolare, gli atteggiamenti dell'apprendente (Krashen, 1994: 45-46).

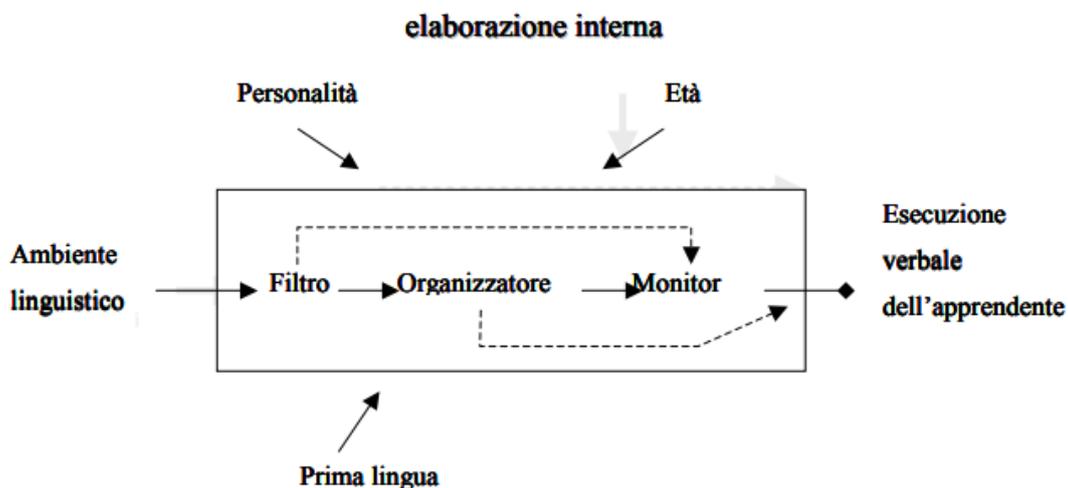


Fig. 13: Modello di acquisizione linguistica (Krashen, 1994: 46)

Come scrive Pallotti (Pallotti, 1998), questo modello rappresenta il ruolo della lingua madre nel processo di acquisizione di una lingua straniera. Tramite i meccanismi cognitivi innati avviene l'acquisizione linguistica secondo un approccio naturale. Questo modello poggia sull'idea di che l'apprendimento linguistico subisce l'influenza sia da fattori ambientali, esterni che da fattori interni all'apprendente. Lo sviluppo della lingua straniera si effettua in due modi, ovvero mediante un processo inconscio e involontario che si concentra sull'efficacia e sui contenuti della comunicazione chiamato *acquisizione* o tramite un processo consapevole e sistematico basato sulla conoscenza di regole definito come *apprendimento*.

5.1.6.1.1. L'ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento

In seguito a studi condotti soprattutto con adulti che apprendono la lingua straniera, Krashen distingue due modi significativamente diversi attraverso i quali si sviluppa la nuova lingua. L'*acquisizione* è un processo inconscio e involontario, simile, anche se non identico, a quello attraversato dai bambini nella loro appropriazione del codice materno, che si focalizza sull'efficacia comunicativa e sui contenuti e non sulla forma. L'*apprendimento* è un processo consapevole e sistematico, che si basa sulla conoscenza delle regole e che si concentra sull'obiettivo di produrre enunciati corretti dal punto di vista della forma. È dunque rilevante per sviluppare abilità di tipo grammaticale, sintattico, ortografico. Krashen sostiene il ruolo più rilevante e cruciale dell'acquisizione rispetto all'apprendimento, in quanto avviene in contesti comunicativi significativi e naturali (Krashen, 1994).

Secondo Krashen si tratta di due processi nettamente distinti e indipendenti. L'acquisizione di una (seconda) lingua è un processo subconscio, del quale perciò i soggetti non sono consapevoli, il cui esito, la competenza acquisita, è altrettanto subconscio. La capacità di acquisire una lingua non cessa al momento della pubertà ma rimane un processo molto potente anche nell'adulto. Per apprendimento linguistico si intende lo sviluppo della competenza in una seconda lingua attraverso la conoscenza esplicita di regole di grammatica e liste di vocaboli. Krashen ritiene che questa distinzione sia basilare per la teoria e la prassi della SLA. Sottolinea poi che i due processi sono indipendenti e che quindi l'apprendimento formale di una lingua non è di per sé un fattore di acquisizione stabile e di padronanza della lingua stessa (Porcelli, 2013: 87).

Secondo Krashen, noi abbiamo due modi diversi per apprendere una lingua. Il primo modo, l'acquisizione, è considerato essenzialmente identico al processo naturale di introiezione della lingua materna da parte dei bambini e, come tale, sub/inconscio, orientato al contenuto del messaggio e non alla forma. L'altro modo, l'apprendimento, è l'introiezione della lingua conscio, orientato alla cura formale e dunque all'applicazione delle norme che regolano correttamente una lingua. Infatti, è facilmente constatabile che la produzione orale e ancor di più quella scritta, ovvero l'output, è sottoposta a un'operazione di monitoraggio e filtraggio per garantirne la correttezza grammaticale del messaggio, operazione che Krashen chiama Monitor. Secondo Krashen, non vi è possibilità di interazione tra sapere di tipo intuitivo, implicito, subconscio, cioè l'acquisizione, e sapere formale, conscio, esplicito, cioè l'apprendimento. Su cosa sia la "coscienza" gli studiosi hanno dibattuto per secoli e, naturalmente, non è questa la sede per addentarci in un settore di tale complessità. Tuttavia sarà sufficiente agli scopi della nostra ricerca rilevare che, nonostante gli psicologi siano molto cauti nell'adoperare questo termine, McLaughlin (McLaughlin, 1990: 628; cit. in Ricucci, 2015: 97), psicologo che si occupa dell'acquisizione della L2 e uno degli accesi critici delle teorie di Krashen, ha specificato le categorie di "cosciente" e "inconscio", che rispettivamente rispecchiano in gran parte la dicotomia di Krashen tra apprendimento e acquisizione. Un altro termine che ha una lunga storia nell'ambito della riflessione filosofica e nella scienza in

generale è “intenzionalità” che, nel senso comune, indica quei comportamenti in cui sia riconoscibile un obiettivo e la messa in atto di un piano per raggiungerlo. Senza volerci addentrare in un concetto complesso, indichiamo che l’intenzionalità, negli studi SLA, si riferisce all’intenzione specifica di prestare attenzione alla forma linguistica degli enunciati incontrati nell’input. Nella dicotomia krasheniana tra acquisizione e apprendimento, come scrive Pallotti, “la prima viene ad accadere ‘incidentalmente’, quando gli apprendenti sono concentrati sulla comprensione e trasmissione di contenuti comunicativi, mentre il secondo è detto ‘intenzionale’, basato sul fatto che l’apprendente si propone il fine di acquisire le strutture linguistiche in sé e per sé [...] ancora una volta, è possibile un’infinità di casi intermedi tra questi due estremi” (Pallotti, 2001: 243; cit. in Ricucci, 2015: 97).

5.1.6.1.2. L’ipotesi dell’ordine naturale

Secondo Krashen, le strutture della lingua straniera vengono acquisite seguendo un ordine e delle sequenze naturali, dunque universali, dato che le regole grammaticali vengono apprese secondo un ordine prevedibile. Però non tutti acquisiscono le strutture esattamente nello stesso ordine, alcune strutture vengono acquisite prima, altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà o dalla importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.

Lo stesso ordine riscontrato nello sviluppo del linguaggio nel bambino caratterizza l’acquisizione dell’inglese come seconda lingua. Ricerche condotte sul russo e sullo spagnolo come lingue straniere sembrano confermare l’ipotesi di un ordine naturale anche nelle altre lingue (Porcelli, 2013: 88).

5.1.6.1.3. L’ipotesi del Monitor

Secondo questa ipotesi l’abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua acquisita. Il Monitor rappresenta una “funzione” innata della mente umana che si basa sulla competenza della lingua appresa, la quale, appunto, funziona solo da *monitor*, ovvero da filtro di controllo, che ripulisce la produzione scritta oppure orale, cioè l’output. Il Monitor è un meccanismo di controllo e di autocorrezione dell’output. Secondo questa ipotesi le regole formali, ossia l’apprendimento consapevole, hanno un ruolo limitato. Soprattutto nella produzione orale manca il tempo di analizzare ogni enunciato in base alla competenza appresa. Nella conversazione è indispensabile far ricorso alla competenza interiorizzata, ossia acquisita. In caso contrario la produzione è lenta e intermittente, attenta alla forma più che al contenuto, e presuppone una conoscenza esaustiva delle regole della lingua straniera - un requisito pressoché irrealizzabile dato che la padronanza esplicita ed esauriente dei meccanismi che regolano una lingua è un traguardo molto ambizioso anche per i linguisti di professione. D’altra parte il ricorso alla competenza appresa e non ancora acquisita è utile quando c’è la possibilità di preparare un discorso o un testo scritto. In questo modo può essere utilizzato anche ciò che non è stato interiorizzato e portato al livello della produzione spontanea ma è noto sotto forma di regole o paradigmi (Porcelli, 2013: 89).

Il Monitor è un “dispositivo”, una “funzione” della mente, che serve a controllare, o fare editing, della produzione linguistica. Partendo pertanto da ciò che è stato acquisito, il Monitor, che si basa sull’apprendimento consapevole, verifica e modifica secondo le regole grammaticali l’output finale (Ricucci, 2015: 101).

Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del Monitor:

- Chi parla/scrive deve avere sufficiente tempo a disposizione per applicare le regole, per “pensare” alla regola il che non accade molto frequentemente nella conversazione informale non pianificata;
- Chi parla/scrive deve concentrarsi sulla forma, nel senso che si deve preoccupare di come piuttosto che di “che cosa” voler esprimere;
- Chi parla/scrive deve conoscere la regola da adottare in una data occasione comunicativa (Ricucci, 2015: 101).

In questo quadro, chi usa eccessivamente il Monitor lo fa quando non ha “acquisito” a sufficienza la lingua di studio e trasferisce, nella produzione della lingua straniera, strutture della lingua materna, ovvero una misura compensativa. Riferendosi a studi di casi specifici, Krashen distingue:

- I Monitor over-users, cioè gli apprendenti senza reale fluenza dovuta all'esitazione e all'autocorrezione a causa della personalità o ai metodi di insegnamento che hanno enfatizzato troppo l'insegnamento della grammatica;
- I Monitor under-users che possono aver acquisito la lingua basandosi soltanto sul sistema dell'acquisizione sia perché lo preferiscono sia per mancanza di conoscenza consapevole delle regole grammaticali.
- L'insegnante, invece, ha l'obiettivo di produrre optimal Monitor users che siano in grado di utilizzare la loro conoscenza consapevole delle regole nelle circostanze appropriate, come quando devono scrivere (Ricucci, 2015: 101).

5.1.6.1.4. L'ipotesi dell'input comprensibile

L'input è fondamentale per acquisire la lingua straniera.

Sotto il profilo glottodidattico l'ipotesi dell'input comprensibile è l'ipotesi centrale della teoria di Krashen, perché si occupa di chiarire come si instaura l'acquisizione di una lingua. Secondo questa ipotesi, la condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché si proceda dallo stadio **i** allo stadio **i+1** è che venga compreso l'input che contiene **i+1**. La comprensione è riferita al significato del messaggio, non alla sua forma. Tale comprensione di elementi nuovi è possibile in base al contesto situazionale, alla nostra conoscenza del mondo e alle informazioni extra-linguistiche che accompagnano il messaggio verbale. La input hypothesis si muove nella direzione contraria a quella dell'apprendimento tradizionale, che presume che prima si imparino le strutture e poi le si esercitino fino a conseguire una comunicazione fluente. Il presupposto dell'ipotesi è che ci si impegni a comprendere il significato (anche in senso pragmatico) dei messaggi: l'acquisizione delle strutture si instaurerà come esito di questo processo. Ancora a differenza della prassi consolidata, che prevede l'individuazione della struttura nuova da insegnare come argomento del giorno (ossia l'isolamento di un **i+1** da proporre alla classe), l'ipotesi afferma che purché l'input sia comprensibile (e, di fatto, compreso) non è né necessario né desiderabile che l'input sia limitato a **i+1**. Se la comunicazione 'passa', si ha automaticamente l'immissione di **i+1**. Si conferma infine che le abilità produttive, e in particolare il parlare alla normale velocità di conversazione, emergono nel soggetto come esito del processo e non possono essere insegnate direttamente. Anche il 'metodo naturale' prevede quindi un periodo silenzioso, anche protratto a lungo, prima che il

soggetto sia pronto sul piano cognitivo ed affettivo ad affrontare le attività linguistiche del versante produttivo (Porcelli, 2013: 90).

Ma cosa è “realmente” l’input comprensibile di cui parla Krashen? Come spiega bene Pallotti: “L’input comprensibile, quindi, sono quei discorsi che riusciamo a capire, anche se magari non saremmo in grado di produrli noi stessi e anche se di essi non comprendiamo proprio tutto. Cosa significa ‘un po’ oltre il livello attuale’? Non è possibile dare una definizione precisa di questo concetto, anche se la sua portata è intuitivamente abbastanza chiara. Esso ha analogie con la ‘zona di sviluppo prossimale’ di cui parla Vygotsky (1984): quell’insieme di attività che un apprendente non è in grado di compiere da solo, ma che può svolgere con un po’ di aiuto esterno” (Pallotti, 2001: 162).

Secondo l’ipotesi di Krashen, chi apprende una lingua deve essere esposto all’ input comprensibile e fa progressi, in un continuum dell’ordine naturale, acquisendo strutture che sono appena oltre il proprio livello di competenza. Cioè se l’apprendente si trova al punto chiamato “i”, del continuum, allora migliora passando a più “i”, proprio “comprendendo” il messaggio reale dell’input. Cioè assorbe e interiorizza un input che è comprensibile grazie a mezzi linguistici ed extralinguistici, al di fuori dell’input, contenente, tra l’altro, la struttura del punto “i + 1”. Questi mezzi extra possono essere immagini, realia, gesti, ecc... (Ricucci, 2015: 109).

Chi apprende essendo esposto all’ input comprensibile è come se fosse impigliato in una rete di “i” (cioè il livello di competenza attuale), la cui complessità deve essere valutata dall’insegnante in base alla capacità di comprensione dell’apprendente. Se la rete di “i” contiene la struttura di “i + 1”, la rete permette all’apprendente di progredire di un gradino sino al punto “i + 1” nel continuum dell’ordine naturale. Krashen, dunque, sottolinea che le abilità ricettive sono essenziali per l’acquisizione della lingua e, perciò, attribuisce molta importanza alle abilità ricettive stesse, sostenendo che l’input, per trasformarsi in intake, deve avere i seguenti requisiti:

- Essere autentico, nel senso di materiale preso da giornali ecc...o di situazioni di esperienza quotidiana;
- Essere significativo e
- Essere comprensibile, nel senso che una struttura determinata è acquisita.

Soltanto se si determinano queste tre condizioni, e se l’input contiene la struttura di “i+1” (Ricucci, 2015: 109).

5.1.6.1.5. L’ipotesi del filtro affettivo

La disponibilità di input comprensibile rappresenta una delle condizioni indispensabili per l’apprendimento della L2, ma non è l’unica. L’altra condizione riguarda il grado di apertura e l’atteggiamento che l’apprendente ha nei confronti del nuovo codice linguistico, che si esprimono attraverso tre variabili affettive: ansia, motivazione, fiducia in se stesso. Un basso livello di ansia, un apprendente, coinvolto, interessato, motivato e un buon livello di autostima facilitano il processo di acquisizione e permettono all’input comprensibile di fluire e di trovare spazio di accoglienza. Viceversa, una motivazione scarsa, forme di chiusura e blocchi mentali possono essere alla base del fenomeno della “fossilizzazione linguistica”, che si verifica quando il processo di apprendimento si blocca e si cristallizza su un livello basso e poco accettabile (Krashen, 1994).

Poiché tra i fattori che incidono positivamente sull’acquisizione di una seconda lingua sono stati individuati la motivazione, soprattutto integrativa, la fiducia in se stessi, l’autostima

e un basso livello di ansia, si può desumere che tra l'input e il meccanismo di acquisizione del linguaggio si interpone un filtro affettivo che impedisce l'interiorizzazione di nuovi input, pur perfettamente comprensibili. In qualche caso si ha la fossilizzazione di una competenza lontana da quella dei parlanti nativi e comunque inferiore a quella che le attitudini e le capacità cognitive degli studenti consentirebbero di raggiungere. Tra gli obiettivi didattici bisogna quindi includere, accanto alla presentazione di un input comprensibile, la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro. Riassumendo, la teoria di Krashen e le sue indicazioni per lo sviluppo di un 'metodo naturale' postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi (Porcelli, 2013: 90).

I primi a ipotizzare l'esistenza di un filtro affettivo negli anni Settanta furono Dulay e Burt volendo spiegare le variabili di matrice emotiva che, determinando un eterogeneo grado di acquisizione di L2, sono la motivazione, l'attitudine, la self-confidence e l'ansia. Essi attinsero a un filone di studi che dalla fine degli anni Cinquanta, specialmente in Canada, dove il bilinguismo secolare delle comunità anglofone e francofone aveva posto grande attenzione al problema dell'apprendimento della L2, e, perciò, in particolar modo si era indagato l'aspetto più emotivo della mente umana durante l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria: in questo modo si misero in luce il concetto di motivazione, attitudine e stili cognitivi. Il filtro è quella "parte" del sistema mentale, che viene chiamato Language Acquisition Device, che, in maniera subconscia, elabora l'input linguistico selezionando la lingua di arrivo in base a ciò che in psicologia è "affetto", cioè quell'insieme delle motivazioni, dei bisogni, degli atteggiamenti, insomma, degli stati emotivi dei discenti. Potremmo paragonare il filtro affettivo di Krashen a un passaggio che, quando è aperto, consente all'input di raggiungere il modulo linguistico, se invece rimane chiuso non permette l'interiorizzazione dell'input, anche se si tratta di un comprensibile input, di un messaggio che ha le caratteristiche che abbiamo enucleato prima, ovvero essere autentico, essere significativo e comprensibile (Ricucci, 2015: 112).

Si pone la domanda "Quando il filtro affettivo apre, per così dire, la porta permettendo all'input comprensibile di diventare intake, cioè permette l'assorbimento dell'input?". Il filtro affettivo è aperto nell'apprendente quando si verificano tre condizioni che ne determinano l'apertura:

- la motivazione, che è di due tipi:
 - integrativa, nel senso che sorge quando l'apprendente è motivato a imparare perché desidera essere reputato parte integrante della comunità della L2;
 - di tipo strumentale, in quanto scatta per la necessità di raggiungere obiettivi pratici, come ad esempio il superamento di un esame o il miglioramento della propria posizione personale, economica e di carriera;
- la personalità, nel senso che chi ha una personalità più forte non si sentirà intimidito a causa della propria inadeguatezza o non si sentirà i propri limiti e quindi sarà molto più propenso ad avventurarsi a cimentarsi nella lingua, anche a rischio di commettere errori;
- l'empatia, ovvero la capacità di immedesimarsi nella realtà soggettiva dell'altro e quindi di comprenderlo, al contempo mantenendo il proprio punto di vista.

Secondo Krashen il filtro affettivo è responsabile della variazione individuale nell'acquisizione della L2 e differenzia l'acquisizione della L1 da parte del bambino dall'acquisizione della L2, poiché il filtro affettivo è qualcosa che i bambini non hanno e/o non usano. Krashen congetture che, se l'adulto non apprende con successo la L2, ciò dipenda

dal rinforzarsi del filtro affettivo nel periodo della pubertà e ritiene (Krashen, 1977) che il filtro, ossia il blocco affettivo, si allenti sino a scomparire quando si è così “presi”, “catturati”, dall’esprimere il senso del messaggio, da lasciarsi andare, dimenticando temporaneamente che si sta leggendo o ascoltando, parlando, scrivendo in una lingua straniera (Ricucci, 2015: 112).

5.1.6.1.6. L’ipotesi della lettura

Seguendo le ricerche dello psicolinguista Frank Smith, nel 1994 Krashen aggiunge l’ipotesi della lettura, che è un caso specifico dell’ipotesi dell’input. Secondo tale ipotesi l’input comprensibile nella forma della lettura stimola anche l’acquisizione della lingua, dato che la lettura è responsabile per molta parte della nostra competenza nella lettura comprendente (in inglese *understanding reading*), migliorando lo stile della scrittura, il vocabolario, l’ortografia (in inglese *spelling*) e, in generale, una competenza grammaticale avanzata (Ricucci, 2015: 96).

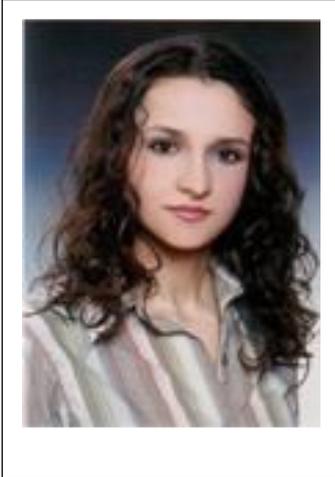
L’uomo non è nato per leggere: ha inventato la lettura solo qualche millennio fa, ma, grazie a questa invenzione, ha ristrutturato la propria mente, espandendo la capacità di pensare e perciò influenzando fortemente sull’evoluzione dell’intelligenza umana (Wolf, 2007: 3; cit. in Ricucci, 2015: 129). La lettura è qualcosa che molti danno per scontato. Il mondo attuale è inondato dalla parola scritta su qualunque supporto: giornali, riviste, libri, pubblicità, sms, internet offrono quotidiane occasioni di lettura che è, dunque, un fenomeno variegato in base a fattori esterni e contingenti. Gli studiosi hanno affrontato la complessità della lettura con approcci e intenti diversi per metterne in luce le molteplici finalità e le molte proprietà, e nel corso degli ultimi venticinque anni ne hanno anche indagato il processo in termini di abilità e conoscenze di base, offrendo un quadro, sostanzialmente unitario e relativamente chiaro nei suoi aspetti fondamentali, del funzionamento della lettura comprendente. Krashen (Krashen & Terrel, 1983: 131) afferma che la lettura è un’ottima fonte di input comprensibile e può contribuire in modo significativo alla competenza in una lingua straniera, in tutte e quattro le abilità: chi legge di più legge meglio, scrive meglio, e migliora in ortografia e nell’arricchimento lessicale. Krashen mette in risalto che, se la lettura è piacevole e interessante per l’apprendente, il miglioramento è più visibile (è ciò che è chiamato in inglese *free voluntary reading*), in accordo con quello che ha definito l’ipotesi del piacere, e a dimostrazione del fatto che il filtro affettivo svolge un ruolo importante rispetto all’acquisizione della lingua (Ricucci, 2015: 129).

Riferimenti bibliografici

1. Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
2. Balboni, P. (1991). *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Padova: Liviana Editrice.
3. Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
4. Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
5. Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
6. Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Quarta Edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata. Torino: UTET Università.
7. Beccaria, G. (1996). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
8. Begotti, P. (2010). *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
9. Berrettini, L. (2009). *Modelli operativi per la didattica: l'organizzazione di unità di apprendimento*, Pisa: ICON Master.
10. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York.
11. Brook, N.H. (1960). *Language and Language Learning: Theory and practice*. New York.
12. Cambiaghi, B., Bosisio, C., Guaragnella, P., & Ruggiero, R. (2004). *Approcci e metodi glottodidattici*. Disponibile da <https://www.docsity.com/it/approcci-e-metodi-glottodidattici/2142290/>
13. Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
14. Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. Pisa: ICON Master. Disponibile da <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>
15. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague-Paris: Mouton. trad. it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1970.
16. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press; trad. it. *Aspetti della teoria della sintassi*, in Id., *Saggi linguistici*, vol. II: *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino: Boringhieri, 1970.
17. Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press; trad. it. *Regole e rappresentazioni*. Milano: Il Saggiatore, 1981.
18. Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: Scandicci.
19. Daloso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
20. Danesi, M. (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Perugia: Guerra Edizioni.
21. Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra Edizioni.
22. Danesi, M. (2001). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando editore.
23. Danesi, M. (2005). *Il cervello in aula - Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
24. De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica, Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci editore.
25. Desideri, P. (n.d.). *Competenza linguistica e competenza comunicativa; aspetti della pragmatica; atti linguistici*. Modulo 8. Corso avanzato di "Didattica dell'italiano come lingua seconda". Disponibile da

54. Ricucci, M. (2015). L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition. Tesi di dottorato di ricerca, Università degli studi di Udine.
55. Rivers, W. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago.
56. Rizzardi, M. C., & Barsi, M. (2005). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
57. Rizzardi, M. C., & Barsi, M. (2006). *Metodi in Classe per Insegnare la Lingua Straniera*. Milano: I Filarete, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano.
58. Robins, R. H. (1997). *Storia della linguistica*. Bologna: Il Mulino.
59. Rocco, S. (2007). *Gottodidattica: teoria, approcci, metodi*. Disponibile da <http://docplayer.it/11219316-Italiano-l2-i-incontro-gottodidattica-teoria-approcci-metodi.html>
60. Santipolo, M. (2012). *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni.
61. Serra Borneto, Carlo (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci Editore.
62. Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
63. Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington.
64. Titone, R. (1979). *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*. Torino: S.E.I.
65. Titone, R. (1987). *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
66. VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
67. Vignozzi, L. (2001). *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*. In Dadori, P. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier Editore.
68. Wolf, M. (2007), *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York: Harper.

БИОГРАФСКИ ПОДАТОЦИ



Весна Коцева е родена во Кочани, 1981 година. Студиите по италијански јазик и книжевност и постдипломските студии од областа на италијанската лингвистика ги завршува на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. На истиот Факултет во 2017 г. ја брани докторската дисертација на тема „Имплицитно поучување на граматиката на италијанскиот јазик како странски преку имплементација на активности за обработка на инпут“. Коцева има објавено трудови од областа на методиката на наставата по странски јазик и романистиката во голем број домашни и меѓународни списанија. Работи како професор, преведувач, а од 2008 година е вработена на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип.

