

SEMINARIO DI LINGUISTICA
E DIDATTICA DELLE LINGUE

SCRITTI IN ONORE DEGLI
OTTANT'ANNI DI GIOVANNI FREDDI

a cura di

PAOLO E. BALBONI e GUGLIELMO CINQUE

C A F O
S C A R
I N A -

*Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore
degli ottant'anni di Giovanni Freddi*

a cura di
Paolo E. Balboni e Guglielmo Cinque

© 2010 Libreria Editrice Cafoscarina
ISBN 978-88-7543-266-9

Prima edizione giugno 2010

Libreria Editrice Cafoscarina srl
Dorsoduro 3259, 30123 Venezia
www.cafoscarina.it

Tutti i diritti riservati.

Indice

ALESSANDRA GIORGI, Introduzione	7
PAOLO E. BALBONI La glottodidattica veneziana: una “scuola”?	9
LAURA BRUGÈ La questione della delimitazione delle categorie grammaticali e l’insegnamento/apprendimento delle lingue straniere	55
FABIO CAON Socializzazione ed educazione linguistica	83
ANNA CARDINALETTI Sulla presunta identità categoriale di articoli determinativi e pronomi clitici	99
MARIO CARDONA L’uso della pubblicità nella didattica delle lingue. Aspetti linguistici, metalinguistici e glottodidattici	113
GUGLIELMO CINQUE L’italiano come “lingua a classificatori numerali”	129
CARMEL COONAN Educazione linguistica plurilingue. Una prospettiva veicolare	135
RODOLFO DELMONTE La Linguistica Computazionale a Venezia	147

ROBERTO DOLCI Prima l'uomo	169
GIULIANA GIUSTI Quale grammatica per l'insegnamento?	179
MARIE-CHRISTINE JAMET Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue	195
MARIA CECILIA LUISE Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini	211
ELISABETTA PAVAN La <i>scuola italiana</i> di didattica della cultura	219
MATTEO SANTIPOLO Il rapporto tra glottodidattica e sociolinguistica: una sintesi del decennio di studi 2000-2010	243
GRAZIANO SERRAGIOTTO La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari	251
ELISABETTA ZUANELLI Le "radici" della glottodidattica italiana: una prospettiva storica veneziana.	261

ALESSANDRA GIORGI

Introduzione

Il titolo del volume, “Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue”, riprende la denominazione del “Seminario”, la struttura di Ca’ Foscari precedente alla fase di dipartimentalizzazione, avvenuta a metà degli anni Novanta, e che oggi è il “Dipartimento di Scienze del Linguaggio”. Ma non si tratta solo di una denominazione istituzionale, amministrativa: la dicitura “Linguistica e Didattica delle Lingue” rappresenta l’idea portante dell’approccio di Giovanni Freddi (che fondò il Seminario nei primi anni Settanta) agli studi glottodidattici, idea che si fondava su due principi:

- a. la glottodidattica non andava collocata nell’ambito delle scienze dell’educazione, come ancor oggi avviene in molti altri paesi, ma in rapporto stretto e complementare con la linguistica;
- b. la glottodidattica non era neppure “linguistica applicata” (in tal caso si sarebbe avuto un “Seminario di Linguistica teorica e Applicata”), bensì un’area autonoma, legata alle scienze del linguaggio (da cui il nome dell’attuale Dipartimento) ma con forti relazioni interdisciplinari con le scienze della mente (dalle neuroscienze alla psicolinguistica, dalla psicodidattica alla psicologia motivazionale e relazionale), con quelle della cultura (per Freddi il tema è sempre “didattica delle lingue e civiltà”, anticipando di un decennio almeno la prassi francese di chiamare la glottodidattica *didactologie des langues/cultures*), e ovviamente con l’ambito dell’educazione e della metodologia didattica, visto che lo specifico della ricerca glottodidattica è l’*educazione* linguistica.

Aver ripreso per questo volume il titolo diadico del “Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue” non è quindi solo un omaggio a chi l’ha fondato, ma significa focalizzare una delle caratteristiche qualificanti dell’attuale Dipartimento di Scienze del Linguaggio, che ho l’onore e la responsabilità di dirigere, dopo Paolo Balboni e Guglielmo Cinque. Ed è fon-

damentale richiamare questa denominazione basata su un'idea scientifica nella fase che di generale riforma dell'assetto universitario che stiamo vivendo in questi mesi, riforma in cui la logica della dipartimentalizzazione pare viepiù legata a meri dati quantitativi (il numero di docenti che vi afferiscono) piuttosto che a ragioni scientifiche profonde – come quelle che portarono, appunto, alla creazione del Seminario il cui nome abbiamo ripreso in questo *festschrift*.

Una nota particolare è necessaria per spiegare la scelta degli studiosi che sono stati invitati a contribuire a questo omaggio a Giovanni Freddi.

Anziché diramare il consueto *call for papers*, abbiamo deciso di restare “all'interno” della comunità veneziana che si occupa di scienze del linguaggio, sia per rendere più vicino, affettuoso, personale l'omaggio a chi fondò il Seminario, sia per riflettere attraverso i vari contributi sulla natura scientifica di questa realtà che, pur con due denominazioni diverse, da quarant'anni è uno dei punti di riferimento nazionali e internazionali in questo ambito di studi.

Gli autori di questi saggi sono dunque i membri del Dipartimento che furono colleghi di Giovanni Freddi, come Paolo Balboni, Guglielmo Cinque, Carmel M. Coonan, Rodolfo Delmonte, Roberto Dolci (oggi a Perugia Stranieri) ed Elisabetta Zuanelli (oggi a Tor Vergata), o che furono suoi allievi; tra questi, alcuni lavorano ancora nel Dipartimento (Laura Brugè, Anna Cardinaletti, Giuliana Giusti, Graziano Serragiotto, nonché docenti a contratto come Fabio Caon, Marie-Christine Jamet e Elisabetta Pavan), altri sono in altre università ma hanno ancora relazioni istituzionali, oltre che personali, con il Dipartimento (Mario Cardona, dell'Università di Bari; Maria Cecilia Luise, che lavora a Firenze; Matteo Santipolo, dell'Università di Padova).

Si tratta dunque di studiosi che hanno avuto con Giovanni Freddi rapporti quotidiani come colleghi o che hanno trovato in lui, come docente, un punto di riferimento tale da portarli a dedicarsi allo studio delle scienze del linguaggio e, in particolare, ai temi dell'educazione linguistica.

È quindi un onore per me, che non ho avuto la fortuna di lavorare a fianco del fondatore del nostro “seminario / dipartimento”, presentare il volume scritto dai suoi colleghi ed allievi in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi; ed è un piacere poterlo conoscere attraverso le parole che gli vengono dedicate in questi saggi, che in molti casi sono densi di ricordi personali del suo magistero e delle sue iniziative, che hanno caratterizzato fortemente la glottodidattica veneziana facendone una vera e propria “scuola”, con una fisionomia scientifica e culturale originale e riconoscibile nel panorama degli studi italiani, e non solo, in questo ambito disciplinare.

PAOLO E. BALBONI

La glottodidattica veneziana: una “scuola”?

Una “scuola” indica un gruppo di persone – filosofi, artisti, letterati, economisti, linguisti, studiosi dell’educazione linguistica e così via – che condividono alcuni elementi di pensiero (gli storici di scuola marxiana pongono le relazioni economiche al centro degli eventi storici), si riconoscono in un Maestro (gli stoici e i cinici sono di scuola socratica) o in un orientamento politico (la Scuola di Francoforte è neo-marxista), operano in un’area geografica (nel XIII secolo fiorisce la scuola siciliana di poesia cortese), condividono un focus scientifico (i linguisti veneziani sono di scuola generativista) o una metodologia di ricerca (Galileo offre gli strumenti alla scuola empirica di fisica).

Esiste una “scuola veneziana di glottodidattica”, al di là della semplice indicazione geografica, legata a Ca’ Foscari?

1. Il farsi della glottodidattica a Venezia

Per rispondere alla domanda posta nell’introduzione conviene partire dai dati di fatto:

- a. nel 1969, sull’onda della richiesta studentesca, *Giovanni Freddi* viene chiamato a tenere una serie di seminari sull’apprendimento / insegnamento delle lingue straniere e nel 1970 riceve l’incarico di Metodologia e didattica delle lingue straniere: il primo del genere in Italia.

Freddi, cresciuto alla scuola pedagogica dell’Università Cattolica di Milano e formatosi come glottodidatta a Besançon negli anni Sessanta, fonda nel 1980 il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue; nello stesso anno vince il primo concorso italiano del neonato settore disciplinare L09H, “Didattica delle lingue moderne” e diviene professore ordinario, ruolo che manterrà fino al 1994, quando si ritira anticipatamente in pensione;

- b. nel 1970-71 *Renzo Titone* viene chiamato come professore aggregato di “Metodologia Didattica delle Lingue Straniere” e l’incarico a Freddi si sposta su “Didattica delle lingue moderne”.

Titone, che resta a Ca’ Foscari due anni, è tornato da poco in Italia dopo un periodo alla Georgetown University di Washington, portandosi il bagaglio, innovativo per l’Italia, della psicologia personalistica e dell’attivismo pedagogico americani: il suo primo interesse non è la didattica delle lingue (anche se ha scritto testi fondamentali nel settore, nel 1964 e 1966a-b) ma piuttosto la psicolinguistica evolutiva e quella che lui definisce “psicolinguistica applicata”, che fornisce linfa vitale alla glottodidattica, intesa come scienza dell’*educazione* linguistica e non dell’*acquisizione* delle lingue, materne o straniere che siano; la “psicolinguistica applicata”, nel suo approccio (teorizzato nel 1970 e 1981a-b), è l’equivalente psicolinguistico della “linguistica applicata” di quegli anni: studia la componente psicologica (ad esempio la motivazione, dove produrrà nel 1973 il modello egodinamico, ancor oggi centrale nella riflessione degli studiosi veneziani e non solo) e quella psicodidattica (1976) dell’apprendimento precoce delle lingue e del bilinguismo, dove introdurrà un’altra nozione ancor oggi centrale, quella di “persona(lità) bilingue” (1995).

Nel 1993 Giovanni Freddi introdurrà nella sua collana presso l’editrice Liviana un volume con un’antologia di scritti di Titone, la cui selezione mostra gli elementi che secondo lui risultano più significativi del contributo di Titone alla glottodidattica (Zanola 1993): l’analisi di quel volume, insieme al continuo riferimento a Titone degli altri studiosi veneziani, dimostra che l’eventuale “scuola veneziana” ha molti elementi titoniani, ma non è una scuola titoniana *tout court*;

- c. negli stessi anni inizia a collaborare *Elisabetta Zuanelli*: non condivide la matrice cattolica di Freddi, sul piano scientifico nutre un forte interesse per la sociolinguistica e la pragmalinguistica, dal punto di vista metodologico ritiene fondamentale il lavoro sul campo; nel 1975 assume l’incarico di “Metodologia Didattica delle Lingue Straniere”, di cui diventa professore associato nel 1982. Negli anni Ottanta inizia la sua collaborazione con il Ministero delle Finanze, che prosegue tutt’oggi al di là di accorpamenti di ministeri e di cambi di governo; nel 2004 diviene professore ordinario presso l’Università di Tor Vergata a Roma; nel suo contributo a questo volume Elisabetta Zuanelli ricostruisce gli anni iniziali della glottodidattica veneziana, ed a quelle pagine si rimanda per una visione più completa di questi anni;
- d. nel 1980 nasce, come abbiamo detto, il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue, che vede la presenza di Freddi, Zuanelli e di un linguista formatosi a Padova e Berkeley, *Guglielmo Cinque*.

Chi cresce in quel Seminario negli anni Ottanta (divenuto Dipartimento di Scienze del Linguaggio nel 2000) matura dunque in un ambiente i cui punti di riferimento sono un glottodidatta con forti interessi per la pedagogia, la psicologia, la linguistica "classica" da Saussure a Jakobson e Martinet; una glottodidatta con interessi socio-pragmalinguistici e con un forte radicamento sul territorio; un linguista generativo che ha comunque trattato temi relativi all'insegnamento dell'italiano.

- e. Nel 1978 i due corsi di glottodidattica tenuti da Freddi e Zuanelli ottengono dei lettori, le cui esercitazioni evidenziano gli elementi metodologici dei manuali di inglese, francese e tedesco e sono obbligatorie per gli studenti; sono lettori che ricevono una forte formazione glottodidattica: oltre a chi scrive, ci sono *Carmel Mary Coonan*, oggi associato di glottodidattica a Ca' Foscari, *Marie-Christine Jamet*, oggi docente a contratto nella stessa università, e alcuni studiosi che hanno poi seguito strade autonome, *Brigitte Maury*, *Gerhardt Brügger*, *Thomas Herok*;
- f. nel 1982 viene bandito un concorso per ricercatore, vinto da chi scrive, che nei primi anni Novanta tiene le supplenze di Freddi, durante un anno sabbatico precedente al pensionamento, e di Zuanelli, distaccata a Roma; nel 1991 divengo associato di Didattica dell'Italiano all'Università per Stranieri di Siena, pur continuando a tenere le due supplenze a Venezia, dove ritorno nel 1995, assumendo la titolarità dell'insegnamento di Freddi e mantenendo la supplenza di quello di Zuanelli fino alla riforma Moratti;
- g. negli anni successivi entrano come ricercatori *Carmel M. Coonan* (1995) e *Roberto Dolci* (2000); quest'ultimo fa parte di un gruppetto di marchigiani allievi di Guglielmo Cinque, che include anche *Laura Brugè*, *Anna Cardinaletti* e *Giuliana Giusti*, tutte e tre oggi docenti di linguistica a Ca' Foscari. Nel 1985 Freddi, che ha sempre avuto un forte interesse per la tecnologia glottodidattica, chiama come professore associato di linguistica computazionale *Rodolfo Delmonte*.

Questa "seconda generazione" di studiosi si forma quindi presso il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue, diretto da Freddi, avendo anche Zuanelli e Cinque come punti di riferimento.

I giovani, la "terza generazione", che troviamo come autori di saggi in questo volume, crescono scientificamente nella seconda parte degli Anni Novanta, ma hanno avuto Freddi e, in alcuni casi Zuanelli, come docenti durante il loro corso di studi; il curriculum di quegli anni consentiva di iterare due volte un esame, per cui alcuni di loro hanno seguito fino a sei corsi di glottodidattica ed hanno coronato il loro percorso con una tesi in quest'ambito. Va anche ricordato che, pur in pensione l'uno e distaccata a

Roma l'altra, Freddi e Zuanelli hanno continuato per anni a tenere seminari, a condurre ricerche sul campo, per cui il contatto tra questi (ex)studenti "junior" e i due studiosi "senior" sono proseguiti al di là delle lezioni nel loro percorso universitario.

La formazione di questi giovani si attua in due strutture che nascono nella seconda parte degli anni Novanta:

- h. nel 1997 il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue e il Centro Linguistico Interfacoltà (di cui Freddi è stato fondatore, Cinque direttore, Zuanelli Segretario Scientifico, e in cui è stato per anni incardinato un ricercatore di glottodidattica non afferente al Seminario, Augusto Carli, oggi ordinario di linguistica a Modena e Reggio Emilia, Centro oggi diretto da chi scrive) fondano il Laboratorio Itals, un centro per la ricerca sulla didattica dell'italiano a stranieri e per la formazione dei docenti di questo ambito: questo Laboratorio, poi rifluito nel Dipartimento, è l'incubatore dove maturano come studiosi alcuni ex-studenti di Freddi, di Zuanelli e di chi scrive e che troviamo in questo volume:
- *Mario Cardona*, oggi associato a Bari, interessato soprattutto al ruolo della memoria dell'apprendimento linguistico, all'acquisizione del lessico e alla dimensione video nella didattica delle lingue; a Bari la cattedra è tenuta da Patrizia Mazzotta, studiosa il cui interesse per le impostazioni di Titone e di Freddi è chiaro e dichiarato;
 - *Matteo Santipolo*, prima ricercatore a Bari con Mazzotta e oggi associato a Padova, la cui riflessione glottodidattica si intreccia con quella sociolinguistica e anglistica, pur avendo un forte interesse anche per l'italiano L2;
 - *Maria Cecilia Luise*, ricercatrice a Firenze, che si interessa soprattutto alla glottodidattica nelle scuole elementari e all'insegnamento dell'italiano L2; per anni, fino al 2009, ha curato con Freddi l'inserito dedicato all'inglese nelle elementari nella rivista *Scuole e Lingue Moderne* diretta da Gianfranco Porcelli, che si dichiara allievo di Freddi, insieme alla sua collega della Cattolica Bona Cambiaghi;
 - *Graziano Serragiotto*, ricercatore a Ca' Foscari e coordinatore di Itals, che si interessa di valutazione, di glottodidattica per adulti e soprattutto di *Content and Language Integrated Learning*;
 - *Fabio Caon*, in questi anni titolare di vari insegnamenti a contratto a Venezia, che si occupa di italiano L2 e specificamente di didattica multisensoriale e di classi ad abilità differenziate, nonché della dimensione interculturale in glottodidattica; è responsabile di alcuni progetti nel Laboratorio Itals;
 - *Elisabetta Pavan*, anche lei titolare di vari insegnamenti a contratto a Venezia, che si occupa soprattutto della dimensione comunicativa e interculturale.

turale nella didattica delle lingue; è coordinatrice del Laboratorio di Teoria della Comunicazione del Dipartimento di Scienze del Linguaggio;

Tra gli studiosi che sono maturati a stretto contatto con Itals va ricordata anche *Barbara Spinelli*, ricercatrice nell'Università di Perugia Stranieri;

- i. nel 2000, ad opera di Guglielmo Cinque e di chi scrive, nasce il Dipartimento di Scienze del Linguaggio, e nel 2001 inizia il Dottorato in Linguistica e Didattica delle Lingue, tra i cui primi studenti troviamo Caon, Cardona, Jamet, Luise, Pavan, Santipolo e Serragiotto, presenti in questo volume: sono dottori di ricerca che hanno spesso affrontato il tema dell'eredità titoniana e freddiana negli ambiti di ricerca scelti per le loro tesi e cui si aggiungono, tra i giovani studiosi che hanno contatto con il mondo accademico,
- *Elena Ballarin*, lettrice all'Università di Venezia;
 - *Paola Begotti*, lettrice all'Università di Venezia;
 - *Paola Celentin*, lettrice all'Università di Verona e coordinatrice del Master Itals II di Venezia;
 - *Michele Daloiso*, docente a contratto nelle Università di Venezia e Trieste;
 - *Barbara D'Annunzio*, assegnista di ricerca e coordinatrice dei programmi di italiano L2 del Laboratorio Itals;
 - *Ivana Fratter*, lettrice all'Università di Padova
 - *Marco Mezzadri*, ricercatore nell'Università di Parma;
 - *Alberta Novello*, coordinatrice del master Itals e collaboratrice del CLA di Venezia;
 - *Annalia Proietto*, docente alla Yıldız Teknik Üniversitesi di Istanbul;
 - *Mara Salvalaggio*, coordinatrice del master Madils del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere diretto da Carmel M. Coonan;
 - *Nives Zudic*, direttore del Dipartimento di Italiano a Capodistria.

Possiamo quindi dire che nella storia della glottodidattica veneziana, o comunque formatasi a Venezia, abbiamo tre generazioni, la prima costituita dai fondatori Titone (per un breve periodo), Freddi e Zuanelli; la seconda, guidata nella sua formazione direttamente da Freddi e Zuanelli (Balboni, Coonan, Dolci, Jamet); la terza, alcuni dei cui membri hanno avuto Freddi e Zuanelli come docenti durante il loro percorso universitario, che è stata formata dalla seconda generazione.

2. L'ipotesi di una scuola veneziana di glottodidattica

Abbiamo scritto nell'apertura di questo saggio che una scuola può essere definita secondo vari parametri; uno di questi è ovvio: il gruppo di riferimento

si è formato a Venezia, da cui “scuola veneziana”. Ci sono oggi molti studiosi di formazione veneziana che operano altrove – Bari, Firenze, Padova, Parma, Perugia, Verona – e ci sono università dove la ricerca glottodidattica è in forte sintonia con quella condotta oggi a Venezia, ma la scelta di parlare di una scuola “veneziana”, di ancorarla alla dimensione geografica vuole significare, almeno allo stadio attuale, l'impossibilità o il timore di individuare la “scuola” sulla base delle altre categorie che avevamo esposto all'inizio, e precisamente:

- a. *una categoria di pensiero*: glottodidattica “personalistica” o “umanistica”, ad esempio, coprono alcuni aspetti fondamentali ma non certo tutto il complesso retroterra culturale della glottodidattica veneziana; un elemento identificativo forse più onnicomprensivo potrebbe essere “interdisciplinare”, legato cioè all'idea di un quadro epistemologico, che vedremo sotto, che include le scienze del linguaggio e della comunicazione, quelle del neuro-psicologiche, quelle della società e della cultura e gli studi pedagogici: l'interdisciplinarietà accentuata differenzia questa glottodidattica, dalla “linguistica educativa”, la quale privilegia la relazione con la linguistica (anzi, inserisce la glottodidattica nella linguistica, caratterizzandola con l'aggettivo), anche se la maggior parte degli studiosi che si definiscono “linguisti educativi” non manca di attenzione psicologica e metodologica: contrapporre una “glottodidattica interdisciplinare” ad una “linguistica educativa” risulterebbe quindi scorretto, ma indubbiamente l'attenzione epistemologica e l'esplicitezza dell'impianto interdisciplinare sono una caratteristica che può aiutare a definire una “scuola veneziana”;
- b. *il riferimento ad un Maestro*: certo l'eredità freddiana è forte, sia diretta sia attraverso i suoi allievi veneziani e non, ma non si può ignorare il riferimento a Titone e Zuanelli da un lato, a Don Milani, Bernstein, De Mauro e il suo gruppo dall'altro; ai maestri appena citati si sono affiancati negli anni quelli che hanno creato la psicologia cognitiva e le teorie delle intelligenze multiple, le metodologie sociali di insegnamento, soprattutto la dimensione costruttivistica, che si ritrovano nella ricerca svolta dai “veneziani” e che riportiamo alla conclusione del saggio;
- c. *un comune orientamento politico*, nel senso più ampio del termine: Titone e Freddi sono di matrice cristiano-sociale, Zuanelli e chi scrive hanno un'origine “socialista” – ad di la delle connotazioni che il termine assume nella recente storia italiana –, cioè un impegno sociale diretto ed un'idea di educazione linguistica che non dimentica Bernstein e De Mauro; quasi tutti gli altri studiosi del gruppo operano “nel sociale” e sono “legati al territorio”, per usare due espressioni abusate ma che rispondono al vero: lavorano con gli immigrati, si occupano delle classi ad abilità differenziate, studiano le cause del disagio e dell'insuccesso scolastico dovuto alla

“deprivazione verbale”, concepiscono la formazione dei docenti come un modo per migliorare la dimensione sociale dell’educazione; tutti – e in questo il lavoro trentennale di Freddi è un punto di riferimento – hanno un forte impegno nel lavorare sulle lingue straniere nella prospettiva di contribuire ad un’Europa sempre più unita, tutti lavorano all’italiano L2 e LS perché gli emigranti di ieri e gli immigrati di oggi si integrino in quest’Europa e non perdano la ricchezza della loro origine. Una “glottodidattica sociale”, verrebbe da dire, ma chiunque si occupa di educazione (linguistica e non) cercando di non perdersi nelle discussioni sul grembiolino alle elementari, combattendo contro un’idea per cui meno ore si fanno a scuola meglio è, rifiutando le classi differenziate (non i corsi ponte, cosa diversa) fa “glottodidattica sociale” – e questa non dovrebbe essere patrimonio della destra o della sinistra ma, come abbiamo cercato di dimostrare nella nostra recente *Storia dell’educazione linguistica in Italia dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, di una classe dirigente che comprende che l’educazione (linguistica e non) è l’asse portante dello sviluppo e della giustizia sociale di un paese;

- d. *condivisione di un focus scientifico*: la “scuola veneziana” si caratterizza per avere come focus l’educazione linguistica nel suo complesso, cioè il perfezionamento della competenza (meta)comunicativa in italiano come lingua materna, senza dimenticare l’attenzione ai dialetti, e come lingua seconda, oltre che allo sviluppo della competenza nelle lingue straniere, classiche ed etniche. In questa sua attenzione a italiano L1, L2 e LS, al ruolo dei dialetti, alle lingue straniere e, oggi sempre di più, alle lingue etniche i quarant’anni di ricerca veneziana rappresentano probabilmente un unicum nel panorama glottodidattico italiano e costituiscono una “scuola”;
- e. *condivisione di un impianto strutturale e di una metodologia di ricerca*: un punto di riferimento costante, nelle tesi di laurea o di dottorato come nei saggi e nelle monografie è l’epistemologia freddiana laddove definisce la glottodidattica come una scienza “teorico-pratica”, in cui la dimensione teorica, il sapere (come avviene e che cosa è l’educazione linguistica, nel nostro specifico) non viene disgiunta dalla dimensione pratica (come realizzare sul campo gli assunti teorici, come risolvere il problema di chi non sa una lingua e vuole impararla, o di chi vuole migliorare la padronanza della sua lingua materna). Titone era un salesiano che non dimenticava certo la necessità di operare direttamente con le persone, Freddi con il *Progetto Ianua Linguarum* e Zuanelli con il *Progetto Italiano, dialetto, lingue straniere*, entrambi degli anni Ottanta, non concepivano una glottodidattica che non trovasse conferma sperimentale nelle classi, e questa linea prosegue nei tre laboratori glottodidattici del Dipar-

timento, quello di lingue straniere, LADILS, quello ITALS e il TCLAB che si occupa della comunicazione interculturale: vi si svolge ricerca teorica ma la si basa e la si porta poi alla sperimentazione operativa, alla pratica. Questa impostazione non è unica di Venezia, ma qui è non solo costante e strutturale, ma anche posta ad assioma metodologico della ricerca, quindi dell'impianto epistemologico di riferimento.

Volendo dunque definire la tradizione della glottodidattica veneziana possiamo dire che essa ha *un quadro epistemologico complesso secondo cui la glottodidattica è una scienza teorico-pratica che assume conoscenza da almeno quattro ambiti scientifici, ne trae le implicazioni e su queste crea modelli che devono produrre anche indicazioni operative e, possibilmente, essere validate sul campo; che ha un forte impegno sociale, ritenendo l'educazione linguistica (nell'accezione ampia, non limitata all'italiano) la chiave di volta sia della costruzione di un mondo più equo e con meno confini culturali e linguistici, sia dell'autopromozione delle persone, le cui motivazioni, aspirazioni, caratteristiche psicologiche, vicissitudini umane ricevono un'attenzione costante; che nel suo divenire ha avuto almeno tre generazioni di studiosi la cui ricerca e azione mostra continuità e dove anche la giovane generazione, che ha conosciuto la prima in maniera limitata o che non l'ha conosciuta affatto, ne frequenta comunque le opere e ne conosce le idee, i modelli teorici e l'attenzione alla pratica.*

Questa è indubbiamente una *tradizione* coerente e coesa; se sia anche una *scuola* non sta a noi dirlo, in quanto siamo parte in causa – ma crediamo di non sbagliare se azzardiamo la conclusione che queste tre generazioni di studiosi che operano nell'accademia italiana, ma anche di quelli che (ancora) non vi fanno parte, costituiscono una scuola di pensiero e di azione ben identificabile nel panorama italiano.

Vediamo ora in maggior dettaglio alcuni capisaldi della definizione che abbiamo dato sopra.

3. Un quadro epistemologico complesso

La prima caratteristica della scuola (useremo d'ora in poi questo termini, fatti salvi i dubbi esposti sopra) veneziana è il suo rifarsi ad un quadro epistemologico complesso che da un lato individua le fonti della sua conoscenza, in secondo luogo la organizza, infine articola i suoi specifici campi d'azione.

3.1 Le fonti della conoscenza glottodidattica

Quando nasce negli anni Sessanta, la glottodidattica mostra la consapevolezza di avere un suo *specifico* di ricerca (l’educazione linguistica, appunto) ma chiaramente sta ancora elaborando una sua *metodologia* di ricerca. La sua denominazione è ancora quella internazionale, “linguistica applicata”, e lo attestano i centri di ricerca che fanno capo a due dei maggiori studiosi del settore: il CILA, fondato da Titone, in cui sono attivi Katerinov e Arcaini e che dal 1969 ha come suo organo la *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, e il CLADIL, Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (si noti la separazione dei due ambiti) fondato da Freddi nel 1966 e rimasto attivo per vent’anni, il cui organo era *Lingue e civiltà* (1968-1987).

Già negli anni Sessanta studiosi come De Mauro, Freddi, Titone mettono in guardia contro l’identificazione *tout court* tra linguistica applicata e glottodidattica, ma ancora nel 1976 Berruto deve intervenire a spiegare che la linguistica non è “un passepartout per la didattica” (in Ricciardi, 1976: 68); negli anni successivi il rapporto si fa più equilibrato e troviamo, al luogo dell’*identificazione* tra le due aree di studio, la riflessione sui possibili *contributi* della linguistica alla glottodidattica (si vedano ad esempio Simone, 1976a; Berretta, 1977; Berruto, 1977; i saggi di Renzi e Scalise in Lo Cascio, 1978; Altieri Biagi, 1979; Mattioli, 1980). Semmai vogliamo trovare un’*identificazione*, essa – nell’ambito della didattica dell’italiano nell’Italia post-sessantotto – va cercata nell’idea di ‘sociolinguistica applicata’: “il fine dell’educazione linguistica [è] quello di addestrare alla varietà degli usi della lingua” (Berruto, 1977: 120). Se Berruto propone una *identificazione* forte tra glottodidattica dell’italiano e sociolinguistica applicata all’educazione linguistica, un legame assai più tenue è presente in De Mauro e in Simone, gli estensori materiali delle *Dieci Tesi* del 1975.

Tra gli studiosi che operano a Venezia la riflessione è meno legata ad una dimensione sociopolitica e quindi è più specificamente epistemologica – come si può ben vedere nel saggio di Zuanelli in questo volume.

Nel 1966(a) Renzo Titone scrive un volume sull’insegnamento delle lingue in cui pone anzitutto il problema della natura della ‘glottodidattica’ (tale è la denominazione del corso che tiene presso l’Università Salesiana di Roma; la parola deriva dal titolo di una rivista polacca nata nel 1949, *Glottodydaktika*) e ne individua una caratteristica essenziale nel fatto che essa ha una metodologia scientifica “pluridisciplinare”, e in particolare

- a. un’analisi scientifica dell’oggetto (la lingua) operata mediante i contributi della scienza linguistica e della antropologia culturale;
- b. un esame scientifico del processo di apprendimento linguistico (nel nostro caso, di una seconda lingua), condotto sostanzialmente sotto la competenza della psicologia pedagogica e della psicolinguistica;

- c. una definizione delle finalità e degli obiettivi educativi e didattici da proporre all'intero corso di studio [...];
- d. le indicazioni della metodologia generale dell'insegnamento e della storia dei metodi glottodidattica (ripreso in Zanola, 1993: 13)

Come abbiamo detto Titone per trent'anni successivi insegnerà Psicolinguistica: il suo concetto di glottodidattica seguirà in certo senso l'evoluzione della sua carriera, giungendo a configurarsi già dal 1971 (Zanola, 1993: 27 ss) come 'psicolinguistica applicata' – tendenza parallela a quella della glottodidattica americana, che in quel decennio vede l'affermarsi delle teorie di un neuro-psicolinguista come Krashen.

Giovani Freddi, dopo una serie di riflessioni sul rapporto tra linguistica (strutturale, in quegli anni) e glottodidattica, si interessa sempre di più degli apporti della psicolinguistica e della sociolinguistica e nei due volumi sull'acquisizione del linguaggio nel bambino del 1990 diviene rilevante anche l'aspetto pragmatolinguistico; nel 1999 scriverà per Utet un volume dal titolo significativo: *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*.

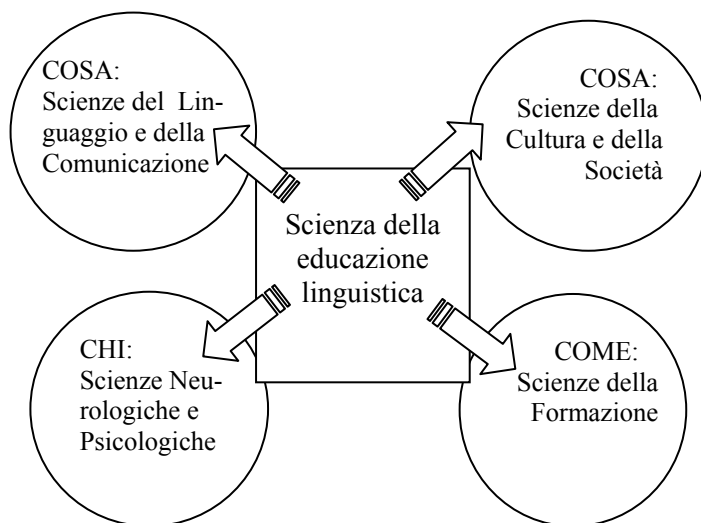
Sono numerosi gli scritti di Freddi sulla natura della glottodidattica e troveranno forma organica un saggio del 1991 (in Porcelli, Balboni 1991); la sua riflessione si fonda su due elementi:

- a. riprendendo la dicotomia classica tra scienze teoriche, che mirano alla conoscenza, e scienze pratiche, che mirano a risolvere problemi, Freddi colloca la glottodidattica tra "le discipline teorico-pratiche, [...] che si costruiscono in funzione dell'agire, per dare cioè una soluzione adeguata, scientificamente fondata a problemi" (1991: 144);
- b. la glottodidattica ha natura interdisciplinare (non semplicemente pluridisciplinare, quindi, come abbiamo visto in Titone, sopra); le fondamenta scientifiche necessarie per il punto "a" provengono dalle scienze della natura (fonetica acustica e articolatoria), da quelle della cultura (ricordiamo che il legame tra lingua e civiltà è di fondamentale importanza per Freddi), dalla filosofia del linguaggio (al cui interno colloca Austin, da altri classificato come pragmatolinguista), dalle scienze psicologiche, pedagogiche, della comunicazione (in particolare la semiotica) e, ovviamente, dalle scienze del linguaggio.

Lo sforzo di una definizione dei confini (che nel 2001 troveremo ancora come *fuzzy boundaries*: Di Napoli *et al.*) rimane presente nel dibattito scientifico, se è vero che nel 2005 T. De Mauro e S. Ferreri intervengono a rispondere ai nostri saggi epistemologici (oltre che nei volumi del 1994, 2002

e 2006, ci sono alcuni nostri saggi specifici nel 2000 e 2001) e che l’associazione dei glottodidatti nata nel 2008 si intitola “Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa” (DILLE): nuovo equilibrio, forse, più che discrasia irrisolta.

Il modello che abbiamo proposto, e che è fatto proprio dai giovani della “terza generazione”, è caratterizzato dal forte impianto interdisciplinare che raccorda quattro aree disciplinari:

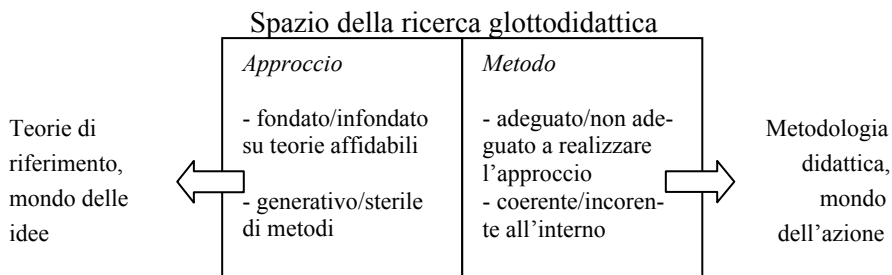


Il diagramma identifica per la scienza dell’educazione linguistica, la “glottodidattica” secondo la terminologia tradizionale, uno spazio autonomo in cui convergono le conoscenze elaborate in due aree relative all’oggetto, al soggetto, al processo educativo: non sono i riquadri esterni che “applicano”, ma la glottodidattica che sceglie cosa le serve per i suoi fini. In questo schema risulta evidente la natura interdisciplinare della glottodidattica, che abbiamo descritto più approfonditamente nel nostro studio in inglese, francese e spagnolo del 2006.

3.2 L’organizzazione della conoscenza

Nel nostro volume del 1994 applicammo il modello di Anthony (1972) che organizza le conoscenze glottodidattiche su tre livelli: approcci, metodi e tecniche. La riflessione successiva, anche a seguito del volumetto epistemo-

logico del 2006 che ha generato in fitto scambio con glottodidatti di tutto il mondo, ha modificato il modello a tre stadi gerarchici di Anthony secondo il grafico riprodotto qui sotto, che richiama la definizione di Giovanni Freddi secondo cui la glottodidattica è una scienza teorico-pratica:



Il grafico si legge in questo modo:

- a. le *teorie di riferimento* sono scienze finalizzate alla conoscenza (viste in 3.1), che producono normalmente delle ‘dichiarazioni’, nell’accezione propria del cognitivismo (enunciati semplici che hanno come cardine predicati quali “è”, “si compone di”, ecc.);
- b. l’*approccio* seleziona le dichiarazioni che ritiene pertinenti allo scopo dell’educazione linguistica: le *Dieci tesi* del 1975 ad esempio sono un esempio di approccio all’italiano L1, cioè una “filosofia glottodidattica”, così come l’approccio comunicativo lo è per le lingue straniere;
- c. la glottodidattica, dopo aver selezionato le dichiarazioni pertinenti e averle organizzate in un approccio, deve tradurle in ‘procedure’ (sempre in termini cognitivistici: enunciati basati su strutture concettuali come “se... allora...”, che legano due o più dichiarazioni): è lo spazio del *metodo*, che trasforma l’approccio in un progetto di educazione linguistica.

L’area delle tecniche didattiche, a differenza di quanto abbiamo scritto per un quindicennio, è fuori dallo specifico della glottodidattica: chi si occupa di educazione linguistica lavora all’interno dei due riquadri e, così come ne era uscito verso sinistra per scegliere le dichiarazioni rilevanti tra quelle elaborate dalle teorie di riferimento, allo stesso modo esce verso destra per scegliere, nel grande repertorio metodologico-didattico, le tecniche operative che gli servono per agire (sono frutti di tale uscite i nostri volumi sul “fare” educazione linguistica del 1991, 1998 e 2008).

Un esempio può chiarire meglio come dalle teorie si giunge alla pratica secondo questo schema:

- a. assunta nel riquadro “approccio” una *dichiarazione teorica* delle scienze del linguaggio quale, ad esempio: “la lingua si realizza in una serie di varietà”,
- b. ne consegue una *procedura* collocata nel riquadro “metodo”:
 - “se la lingua si realizza in una serie di varietà, allora si dovrà decidere:
 - quali varietà inserire nei percorsi di educazione linguistica relativi a lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica;
 - a quale punto dei percorsi andranno inserite;
 - in quale modalità: comprensione/produzione, orale/scritto;
 - con quale livello di riflessione esplicita”;
- c. per trasformare questa *procedura* in *azione didattica* si selezioneranno delle tecniche didattiche (adeguate al metodo e coerenti con l’approccio) all’interno della vasta gamma di tecniche reperibili nel mondo della metodologia didattica, alla destra dello schema.

3.3 Fini ed ambiti di applicazione delle conoscenze

L’educazione linguistica mira al perfezionamento della (meta)competenza comunicativa nelle lingue conosciute ed all’acquisizione di lingue non conosciute. La nozione chiave, “competenza comunicativa”, giunge negli anni Settanta dalla sociolinguistica americana, con forti componenti pragmalinguistiche e di etnometodologia della comunicazione, e funge da chiave di volta per la rivoluzione copernicana nell’insegnamento delle lingue straniere, prima, e dell’intero spettro di lingue che compongono l’educazione linguistica, poi.

L’autore di questa proposta è Dell Hymes (1972), che si definisce un antropolinguista, e che riprende la nozione chomskiana di “competenza”, cioè un sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati, ma rileva come la competenza *linguistica* non garantisca la capacità *comunicativa*, che richiede anche componenti extralinguistiche e socio-culturali: “sapere quando parlare, quando no, di cosa parlare con chi, quando, dove e in qual modo”. Di fatto Hymes mantiene la nozione di competenza comunicativa a livello di intuizione, di enunciazione – per quanto siano le intuizioni e le enunciazioni di un grande studioso. Ne nasce una serie di interpretazioni, di analisi, di riproposizioni che continua ancor oggi, se è vero che nel 2008 siamo intervenuti a cambiare ancora una volta il modello di competenza comunicativa che avevamo adottato fin dagli anni Ottanta.

In Italia la prima studiosa a riprendere il modello della competenza comunicativa è Orletti (1973), un anno dopo la pubblicazione del saggio di Hymes, anche se il suo studio ha un taglio lontano dalla glottodidattica. In questa prospettiva lo riprendono Freddi (1977), Arcaini (1978), D'Addio (1979), nello stesso anno di un'opera a più mani di Freddi, Farago e Zuanelli (1979) e poi Zuanelli in un volume nel 1981. Tutti questi autori, tra cui figurano i fondatori della glottodidattica veneziana, declinano in maniera diversa la nozione di competenza comunicativa.

Zuanelli, che dedica alla competenza comunicativa lo studio più completo, la vede articolata in due livelli: c'è un nucleo *a priori*, che rappresenta una precondizione e include le componenti linguistica, pragmatica, performativa (cioè la capacità di realizzare in concreto le intenzioni comunicative e di agire sull'interlocutore) e testuale, e c'è un secondo gruppo di competenze *a posteriori*, cioè la componente sociolinguistica e quella psicosociale, che trasforma la realtà mentale, il significato, in una realtà sociale ai fini della comprensione.

Diverso è l'approccio di Arcaini e di Freddi, che accentuano diversamente i due elementi di 'competenza comunicativa'.

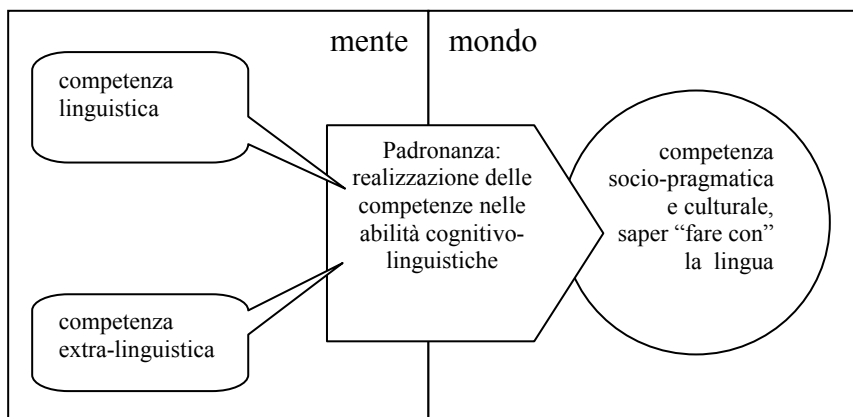
Arcaini riflette sulla *competenza*, che deve cessare di essere pensata in un parlante ideale, come quello di Chomsky, per divenire quella di un parlante reale. Nel momento in cui la competenza viene inserita in un processo di educazione linguistica, essa deve essere vista come un work in progress, in continua espansione, e non va giudicata confrontandola con un modello unico di riferimento, bensì va analizzata nel suo processo di evoluzione e trasformazione.

Per Freddi l'accento va piuttosto su *comunicativa*, di cui egli esplora l'intera potenzialità semiotica: la comunicazione infatti trascende l'aspetto linguistico per allargarsi alla comunicazione sensoriale e oggettuale e include non solo la comunicazione denotativa ma anche quella connotativa.

Wanda d'Addio, infine, concentra la sua riflessione sullo specifico della competenza comunicativa nella lingua straniera, enfatizzando in particolare il ruolo globale giocato dalla competenza testuale.

Dopo Freddi e Zuanelli, tutti gli studiosi veneziani hanno impostato il loro lavoro nella prospettiva di aiutare gli studenti a raggiungere la competenza comunicativa nella lingua straniera, negli anni Ottanta, e poi anche in italiano L1 e L2, dagli anni Novanta. Il modello proposto nel nostro volume del 1994 era articolato in tre sezioni che dovevano svilupparli armonicamente in quanto ciascuna presuppone le altre: "saper fare lingua", cioè realizzare le abilità linguistiche; "saper fare con la lingua", cioè realizzare scopi pragmatici; "sapere (sul)la lingua", cioè padroneggiare (e, in alcuni casi, anche conoscere la logica de) i meccanismi delle grammatiche delle lingue verbali e dei linguaggi non verbali.

Nell'ambito del Dottorato in Scienze del Linguaggio il dibattito, nel 2007, ha portato ad una revisione del modello, che oggi si presenta secondo questo schema:



Vi si distingue chiaramente la competenza come fatto mentale dalla capacità di uso situazionale della lingua, collocando la padronanza delle abilità come cerniera tra mente e mondo, quindi come capacità da sviluppare sia concettualmente sia pragmaticamente: ad esempio, saper riassumere un testo significa conoscere la natura e le procedure logiche del riassumere, che sono abilità cognitive, e poi applicarle ad un testo esistente nel mondo e produrne un altro che esiste nel mondo. In questo senso l'educazione linguistica lavora anche come (meta)educazione cognitiva.

Stabilito il fine dell'educazione linguistica, cioè la (meta)competenza comunicativa, la sua persecuzione pratica differisce a seconda del contesto in cui si opera. Negli anni Settanta e Ottanta, i glottodidatti interessati all'italiano L1 definivano L2 tutte le lingue che non erano L1. Proprio all'azione precisa del gruppo veneziano si deve un'articolazione oggi comunemente accettata, e che proponiamo qui in una nuova forma:

- a. L1, lingua *materna*: è una lingua già acquisita spontaneamente quando si entra nel sistema scolastico, dove vanno acquisite le competenze scritte, le abilità di manipolazione testuale quali il riassunto, la parafrasi, ecc., va allargato il lessico e perfezionata la padronanza e la consapevolezza grammaticale;
- b. LN, lingua *nazionale*: è una nozione proposta da Freddi nel 1985 quando osserva che definire L1 l'italiano è improprio in quanto per molti è una L2, nel senso di una lingua presente nel contesto ma acquisita dopo il dia-

- letto L1. L'educazione linguistica opera sia come perfezionamento e arricchimento dell'acquisizione spontanea, sia come input strutturato per colmare le lacune; nella storia della scuola italiana la LN è stata non solo insegnata, ma imposta agli studenti dialettofoni come "la" lingua, colpevolizzando e punendo l'uso del dialetto L1, privato di ogni prestigio, visto come retaggio di un mondo ignorante e provinciale;
- c. L2, lingua *seconda*: è una lingua non materna, parlata nell'ambiente in cui si vive, ad esempio l'italiano per gli stranieri; l'educazione alla L2 opera sia come perfezionamento e arricchimento dell'acquisizione spontanea, sia come input strutturato per colmare le lacune nelle competenze comunicative di base e nella lingua dello studio; a differenza dell'insegnamento della LN, che avviene già nella scuola materna o comunque dalla prima elementare, l'educazione alla L2 inizia solo quando lo studente migrante entra nel sistema scolastico, in qualunque classe, e deve lavorare contemporaneamente su comunicazione di base e lingua dello studio; inoltre, la L1 degli studenti non è (o non dovrebbe essere) combattuta come fonte di errore, anzi, si propongono laboratori di italiano L2 rivolti a gruppi tipologicamente omogenei, per consentire analisi comparative e ridurre le interferenze della L1 sull'italiano L2;
- d. LS, lingua *straniera*: è una nozione chiara che definisce l'insegnamento di una lingua non parlata nell'ambiente in cui la si studia, ad esempio il tedesco studiato a Roma. L'insegnante ed il manuale divengono le fonti primari dell'input e c'è pochissimo spazio per l'acquisizione spontanea attraverso scambi di classi, visite all'estero, mass media;
- e. LC, lingua *classica*: Freddi usava ripetere che non esistono lingue "morte", perché greco e latino parlano con i loro testi; l'educazione linguistica include le lingue classiche, ma nella prassi scolastica il loro insegnamento ha poche relazioni con l'italiano L1 e nessuna con le LS; nei nostri volumi del 1998 e del 2008 sulle attività di classe e in quello di Caon (2008) sulla gestione delle differenze in classe, la scuola veneziana si sforza di creare ponti tra l'insegnamento delle lingue italiana, straniera e classiche.
- f. LE, lingua *etnica*: è la lingua di una comunità emigrata, ad esempio l'italiano parlato dai discendenti degli emigranti in Argentina, Canada, Australia: è una lingua obsoleta, spesso più vicina ai dialetti che all'italiano, fortemente interferita dalla lingua del paese in cui si vive, e viene appresa come L2 dai bambini che hanno nonni o genitori nati in Italia e che frequentano la comunità italiana; il primo problema dell'educazione linguistica in LE è convincere i parlanti che quello non è più l'italiano parlato in Italia, che è più dialetto che italiano – che insomma devono studiare un italiano che è quasi LS;
- g. LO, lingua *d'origine*: è la lingua materna di una persona che è immigrata dopo averla già appresa nel paese d'origine: quindi è una lingua viva,

pienamente padroneggiata; l'educazione linguistica mira mantenere o iniziare l'alfabetizzazione, a contenere i fenomeni di attrito linguistico (la pressione dell'italiano sulla lingua materna), a mantenere viva la competenza in bambini che hanno abbandonato il loro Paese molto piccoli e che rischiano quindi di perderla, riducendo il loro patrimonio linguistico (e perdendo una potenziale professione futura come mediatori linguistici e culturali). In Italia il mantenimento delle lingue d'origine, pur dichiarato tra le azioni del MIUR a favore degli immigrati, non ha ancora una realizzazione sistematica e studiata.

Questa articolazione in situazioni glottodidattiche distinte è uno strumento concettuale fondamentale per poter realizzare l'equilibrio teorico-pratico della glottodidattica, che da un lato teorizza la natura e la conformazione della competenza comunicativa, dall'altro la traduce operativamente in maniera diversificata a seconda del contesto d'azione.

4. La complementarità tra modelli teorici e dimensione operativa

Le righe che concludono il paragrafo precedente indicano chiaramente come la complementarità tra la dimensione teorica, l'approccio, e quella pratica, (cioè l'elaborazione di metodi specifici per contesti di L1, L2 ecc., per età e per scopi degli studenti, per tipo di scuola e così va) sia insita profondamente nella tradizione veneziana di glottodidattica.

Il principio di complementarità era la marca dei due grandi progetti veneziani degli anni Ottanta per le scuole elementari, "Ianus Linguarum" diretto da Freddi e "Italiano, Dialetto, Lingue Straniere" diretto da Zuanelli – progetti che fondevano ricerca teorica e intervento sui docenti e nella classi e sui quali si è formata la seconda generazione, quelle di cui fa parte chi scrive e che in quei contesti ha appreso che la validazione o falsificazione delle teorie glottodidattiche avviene non solo al loro interno ma richiede anche la verifica nel lavoro di formazione dei docenti che devono tradurle in pratica.

Proprio per l'impianto di questi e altri progetti in cui si sono formati i componenti della seconda generazione, la loro ricerca e quella della giovane generazione, da loro formata, applica il principio di complementarità tra modelli teorici e dimensione operativa alla struttura della ricerca attuale, dalle tesi magistrali e dottorali ai molti volumi che vengono riportati in bibliografia; inoltre, si considera la traduzione pratica come oggetto di analisi scientifica, non una mera appendice applicativa della ricerca teorica, alta, nobile, quasi quest'ultima fosse l'unica cui conviene l'aggettivo "scientifica". Scorrendo la bibliografia si vede quanta attenzione, quanta riflessione è data alla natura psicologica, cognitiva, linguistica, ecc., che sta alla radice della di-

mensione operativa, cui dà linfa e da cui trae giustificazione. Basterà, per fondare questa nostra affermazione, pensare al modo in cui la tecnologia, l'aspetto più tecnico e in apparenza meccanico dell'insegnamento, è stata fatta oggetto di riflessione teorica da Freddi (il primo grande promotore delle tecnologie didattiche), da Zuanelli (che da anni insegna Comunicazione digitale) a Tor Vergata, da Dolci e da molti dei giovani, o si possono considerare i volumi che nel 1991, 1998 e 2008 abbiamo dedicato alle attività di classe legandole, fin dal titolo del primo di questi studi, ai processi d'apprendimento linguistico.

5. L'attenzione alla dimensione sociale e a quella personale

Il problema della complementarità tra individuo e società o, per usare altri parametri, tra persona e comunità è centrale nella cultura europea dell'ultimo secolo: la terza caratteristica della scuola veneziana, dopo l'interdisciplinarietà e la complementarità teorico-pratica, è lo sforzo di vedere l'educazione linguistica sia come problema sociale, sia nelle sue componenti più personali; quest'ultima dimensione è vista nella logica della psicologia umanistica e con un forte ruolo attribuito all'intelligenza emotiva, nei termini di Goleman, accanto a quella razionale che per secoli è stata il fulcro di un'educazione linguistica razionale e formalistica.

L'integrazione tra la dimensione sociale dell'educazione linguistica e l'attenzione alla persona che perfeziona o acquisisce una lingua si realizza, sulla base di quanto detto al punto 4, sia sul versante teorico sia come attenzione alla realizzazione sul campo:

- a. sul versante della ricerca teorica, si veda ad esempio il lavoro dedicato alla politica linguistica italiana ed europea da Freddi, Zuanelli e da chi scrive: non è mai solo una riflessione di sistema, quindi meramente sociale, ma è accompagnata, spesso nello stesso saggio, dalla riflessione sul destinatario come è (ad esempio, demotivato nei confronti di una LS che non sia l'inglese) e come dovrebbe essere (il cittadino futuro di un'Italia inserita nell'Unione Europea e in grado di agire nel mondo globalizzato); oppure si vedano i grandi progetti di formazione dei docenti, dai due di Freddi e Zuanelli degli anni Ottanta ai progetti ITALS di Balboni, Dolci e Serragiotto e LADILS di Coonan, dove la formazione mirata a uno specifico gruppo di docenti è sempre inserita in un quadro generale che riguarda la funzione del docente di lingua nella società italiana, nel caso dell'Italiano L1 e L2, o la costruzione di un'Europa e di un mondo che sappiano comprendere linguisticamente e culturalmente gli altri, nel caso di docenti di LS, o ancora l'integrazione del bambino immigrato non solo

nella comunità italiana ma, attraverso l’educazione nella LO, anche nella comunità d’origine;

- b. dal punto di vista della ricerca più orientata verso l’operatività si veda l’enorme quantità di ricerca, di libri risorse, di materiali didattici prodotta dagli studiosi veneziani: non richiamiamo qui autori e singoli volumi perché sarebbe una lista eccessiva: basti vedere la bibliografia conclusiva e, per quanto riguarda i materiali per la formazione e i materiali didattici, che non vi sono inclusi, vedere “bibliografia ITALS” e “bibliografia LADILS” nei rispettivi siti; questi materiali sono tutti pervasi dal messaggio, inviato alla persona che studia l’italiano o le LS, incluso l’inglese:
- le lingue si imparano non solo per “fare”, per commerciare, secondo un modello produttivistico dei rapporti, ma anche per “essere”, per sentirsi parte del mondo italiano o francese o brasiliano o britannico o indiano, il che è possibile (e motivante) se ne studiano le lingue con attenzione sociale e culturale;
 - si studiano le lingue classiche perché in quelle lingue e culture si sono scritte e pensate le matrici della cultura e della società europea, che vanno comprese e difese per evitare che la nostra identità si sciolga nell’import/export di merci e di corpi, dove le anime non c’entrano;
 - si studiano le lingue etniche non solo per una ricerca solipsistica delle proprie radici personali, ma per contribuire a conservare, all’interno della nuova patria, un’isola di identità etnica che soddisfa la persona ma arricchisce la comunità allofona in cui è inserita.

Nello schema epistemologico interdisciplinare che abbiamo presentato al punto 3, la scuola veneziana si sforza quindi di mantenere l’equilibrio tra la sfera neuro-psicologica, centrata sulla persona, e la sfera socio-culturale, con la complessità interculturale che ormai non è più propria solo delle L2, LS, LE, ma anche dell’italiano L1.

6. La ricerca glottodidattica veneziana

Riportiamo qui le ricerche principali del gruppo di studiosi di cui abbiamo parlato nel saggio nonché di dottori o dottorandi di ricerca della “terza generazione”: *non è una bibliografia completa* (si rimanda, almeno per le pubblicazioni degli ultimi 10 anni, alle bibliografie Itals, www.itals.it, e Ladis, www.ladils.it), ma una selezione dei volumi e di alcuni saggi: questi ultimi sono stati scelti (con un’arbitrarietà di cui ci assumiamo la responsabilità) sulla base della loro rilevanza scientifica, cui si aggiunge l’attenzione ai primi saggi che indicano l’ingresso dei giovani studiosi nel mondo degli studi

glottodidattici, nonché ai saggi che indicano l'apertura a tematiche nuove, che si svilupperanno in seguito: è un elenco che traccia i percorsi di maturazione degli studiosi cresciuti alla scuola veneziana. Di alcuni questi studiosi, che hanno avuto contatto con Ca' Foscari solo per alcuni anni, viene riportata la produzione relativa al periodo di comunanza scientifica; di altri che hanno lasciato Ca' Foscari si riportano gli studi se hanno continuato a mantenere rapporti organici, a condividere le linee di ricerca.

Di alcuni volumi a più mani si propone lo spoglio, che include solo i saggi elaborati dal gruppo veneziano: l'analisi delle presenze in queste opere a più mani indica il formarsi ed il modificarsi nel nucleo base della ricerca glottodidattica a Ca' Foscari.

I riferimenti presenti nel saggio e che non compaiono in questa lista sono riuniti nella sezione, "Altri riferimenti bibliografici", alla conclusione della bibliografia. Nelle citazioni non abbiamo indicato, per le opere di un autore nello stesso anno, "a", "b" ecc. dopo la data, per non appesantire inutilmente questa bibliografia, in quanto i riferimenti specifici sono sempre chiariti dal contesto.

1967

FREDDI G. (a cura di), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italiana.

1968

FREDDI G., "I laboratori linguistici in Italia", in C.E.D *L'educazione linguistica. Prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, Roma, Palombi.

— (a cura di), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italiana.

1969

FREDDI G., "I sussidi audiovisivi e lo studio delle lingue", in *Pedagogia e vita*, n. 1.

1970

FREDDI G., *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italiana.

— "Contenuti, tempi e metodi di un corso abilitante per professori di lingue", in AA.VV., *Laboratorio multimedia*, Roma, Palombi.

1971

TITONE R., *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Roma, Armando. (Nel 1971 R. Titone era docente a Ca' Foscari).

ZUANELLI E., "Il rinnovamento metodologico dell'ASTP", in *Lingua e Civiltà*, n. 3

1972

FREDDI G., *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue: conversazioni televisive*, Venezia, CLUEC.

— “La tecnologia didattica e la nuova scuola”, in *La scuola nell'età tecnologica*, Roma, UNITESA.

— “Didattica delle lingue con circuito chiuso televisivo”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
TITONE R., *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando. (Nel 1972 R. Titone è docente a Ca' Foscari).

1973

CANEPARI L., “La trascrizione fonetica”, in *Lingua e Civiltà*, n. 3.

FREDDI G., *Bilinguismo e biculturalismo*, numero monografico di *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, n. 1.

— “La tecnologia didattica per la nuova scuola”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.

ZUANELLI E., “Note di linguistica contrastiva”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.

1974

FREDDI G., *Gli adulti e le lingue*, Bergamo, Minerva Italica.

— “La proposta di Robert Lado per una didattica scientifica delle lingue”, in LADO R., *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo Minerva Italica.

TITONE R., *Introduzione alla metodologia della ricerca nell'insegnamento linguistico*, Bergamo, Minerva Italica (nella collana diretta da G. Freddi).

ZUANELLI E., “Linguistica contrastiva e insegnamento delle lingue”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.

1975

CINQUE G., VIGOLO M. T., “A che cosa può servire la grammatica”, in GISCEL, *L'educazione linguistica*, Padova, CLEUP.

FREDDI G., “Progetto ITALS: Italiano come lingua straniera”, *Lingua e Civiltà*, n. 2.

ZUANELLI E., *Italiano-tedesco-inglese: analisi contrastiva a livello fonico*, Bergamo, Minerva Italica.

1976

FREDDI G. (a cura di), *Atti del primo Seminario*, Assessorato alla Pubblica Istruzione e Attività Culturali in Lingua Italiana, Provincia Autonoma di Bolzano.

— “La lingua italiana nell'elaboratore elettronico”, *Lingua e Civiltà*, n. 3.

1977

FREDDI G., *Bilinguismo in provincia di Bolzano: Un'ipotesi di lavoro per il 1977*, numero monografico di *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, nn. 17-18.

— (a cura di), *Atti del primo seminario* [sui problemi del bilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano], Bolzano, Provincia Autonoma.

— “Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa”, *Lingua e Civiltà*, n. 3-4.

ZUANELLI E., “Generativismo e didattica delle lingue”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1-2.

1978

FREDDI G. (a cura di), *Atti del secondo Seminario*, Assessorato alla Pubblica Istruzione e Attività Culturali in Lingua Italiana, Provincia Autonoma di Bolzano.

— “La lingua dell'uomo”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.

ZUANELLI E., “Bilinguismo, diglossia e interferenza”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.

1979

- FREDDI G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
 — “Bilinguisme et plurilinguisme en Europe et en Italie”, in *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, nn. 23-24.
 — *et al.*, *Guida al laboratorio linguistico*, Bergamo, Minerva Italica.
 —, FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
 ZUANELLI E., “L’educazione linguistica nella società e nella scuola”, in *Scuola democratica*, n. 9.
 — “Lingue straniere alle elementari: un progetto”, *Scuola democratica*, nn. 11-12.

1980

- BALBONI P.E., “Difesa e promozione del bilinguismo in Alsazia”, in *Quaderni per la Promozione del Bilinguismo*, n. 27/28.
 — “La lingua del turismo”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
 BONINI F., “Per una didattica della letteratura”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
 — “La letteratura nelle scuole superiori”, in *Lingua e Civiltà*, n. 2.
 FREDDI G., “L’istruzione bilingue in Italia”, in *Lingua e Civiltà*, n. 2.
 — “Una politica linguistica per la scuola italiana”, in *Lingua e Civiltà*, n. 3.
 TITONE R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica (nella collana diretta da G. Freddi, traduzione di P. E. Balboni).
 ZUANELLI E., “Lingue straniere, creatività, interdisciplinarietà”, *Scuola democratica*, n. 15.

1981

- BALBONI P.E., “Tendenze attuali della glottodidattica americana”, in *Lingua e Civiltà*, n. 3.
 FREDDI G., “Plurilinguismo per la scuola italiana”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
 — “Per una didattica dell’italiano come lingua straniera”, in *Lingua e Civiltà*, n. 3.
 ZUANELLI E., *La competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Torino, Boringhieri.

1982

- BALBONI P.E., “La lingua e la cultura del *negotium* in un campione di antologie di Italiano”, in MASTRELLI ANZILOTTI G. (a cura di), *L’Italia e l’insegnamento dell’italiano all’estero*, numero monografico di *Civiltà Italiana*, nn. 1-3.
 — “Le principali correnti della glottodidattica americana”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
 FREDDI G., “Esperienza linguistica ed esercizio di ruoli comunicativi”, in *Prospettiva EP*, n. 5.
 — “La relation langue-civilisation dans l’enseignement des langues et des cultures étrangères”, in NIVETTE J. (a cura di), *Cultural Aspects of Foreign Language Teaching*, Bruxelles, Abla.
 — “Per una didattica dell’italiano come lingua straniera”, in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
 — “Una tipologia dei corsi di italiano come lingua nazionale, seconda e straniera”, in *Lingua e Civiltà*, n. 2.
 — “L’approccio funzionale-comunicativo e il Progetto lingue vive del Consiglio d’Europa”, in TITONE R. (a cura di), *L’insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici. Analogie e differenze nell’apprendimento della prima e seconda lingua*, Milano, Oxford Institutes Italiani.
 — (a cura di), *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, Minerva Italica.

ZUANELLI E. (a cura di), *Italiano, dialetto, lingua straniera alla scuola elementare*, Venezia, Arsenale. Include:

BALBONI P. E., "La 'bella' lingua a scuola".

BONINI G. F., "La grammatica nell'insegnamento linguistico" e "L'errore nell'insegnamento linguistico".

CHANTELAUVE CHIARI O., "La civiltà nell'insegnamento del francese".

FREDDI G., "Dal curriculum all'unità didattica".

TITONE R., "Dieci tesi per l'insegnamento precoce delle lingue straniere (Prolegomeni a qualsiasi sperimentazione)".

TITONE R., SANZO R., "Un progetto speciale per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari".

ZUANELLI E., "Verso una teoria dell'educazione linguistica", "Progetto educazione linguistica" e "Nozioni di linguistica: implicanze e applicazioni educative e didattiche".

— "L'insegnamento dell'italiano con un approccio comunicativo", in *Civiltà Italiana*, nn. 1-3.

— *Italian and Dialect in Schools: a Theoretical and Operative Model*, Venezia, Università e Comune di Venezia.

— "Italiano e dialetto nella scuola: un modello teorico e operativo", in M. CORTELAZZO (a cura di), *Guida ai dialetti veneti IV*, Padova, CLEUP.

— "L'educazione linguistica nella scuola elementare", *Scuola democratica*, nn. 3-4.

— "Linguaggio, autorealizzazione, creatività", *Annali di Ca' Foscari*, nn. 1-2.

1983

BALBONI P. E., "Veneto: tra la lingua del 'fare' e la lingua dell' 'essere'", in MARCATO C. (a cura di), *Veneto: connessioni culturali*, Venezia, IVSVCL.

FREDDI G., (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italiana. Include:

BALBONI P. E., "La Val d'Aosta".

FREDDI G., "Per una scuola italiana plurilingue e pluriculturale: alcune premesse" e "Progetto di formazione linguistica per il cittadino italiano-europeo".

ZUANELLI E., "L'educazione linguistica nella scuola superiore riformata: area comune e indirizzi", in *Scuola democratica*, nn. 3-4.

— *Plurilinguismo, lingue materne, educazione plurilingue*, Venezia, ITE.

— *Italiano e veneziano a contatto: il livello grafico-fonico*, Pisa, Pacini.

1984

BALBONI P.E., "L'insegnamento della letteratura", saggio in tre capitoli in *Nuova Secondaria*, nn. 6, 8, 9.

CINQUE G., "Teoria linguistica e insegnamento delle lingue", in *Annali di Ca' Foscari*, n. 1

COONAN M.C., *Teaching English. Training and Requalification Prospects*, Venezia, CLEUP.

FREDDI G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italiana. Include:

BALBONI P.E., "Le prove scritte di lingua straniera nella scuola superiore dopo la riforma".

BONINI G. F., "Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari".

FREDDI G., "Lingue moderne per una scuola superiore rinnovata".

ZUANELLI E., *Lingue, scienze del linguaggio, educazione linguistica*, Padova, CLESP.
— *et al, Eventi e generi di comunicazione*, Padova, CLEUP.

1985

BALBONI P. E., *Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.

— “The Teaching of Minority Languages in Italy. An Evolving Situation”, in VAN PEER W., VERHAGEN A. (a cura di), *Forces in Europe in Mother-Tongue Education*, Tilburg, T.U.P.

— “The Language of Maritime Telecommunications: from Linguistic Analysis to Syllabus Design in Special Purpose Teaching”, in PERRIN M. (a cura di), *Pratiques d'aujourd'hui et besoins de demain*, Bordeaux, Presse de l'Université de Bordeaux II.

— “Linguistica e glottodidattica: un rapporto paritetico”, in N. PERINI (a c. di), *Linguistica e glottodidattica*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, nn. 2-3.

— (a cura di) *Valutazione e testing*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4.

CHANTELAUVE O., COONAN C.M., *L'insegnamento delle lingue in Gran Bretagna e Francia*, Padova, CLEUP.

PORCELLI G., BALBONI P. E., *Lingue alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, CLEUP.

1986

ZUANELLI E. (a cura di), *L'italiano come lingua materna e seconda: materiali e tecniche*, Padova, CLEUP.

— “On the problematic nature of the concept of ‘mother tongue’ education”, in *Grazer Linguistische Studien, Muttersprache(n)*, Autunno.

1987

BALBONI P.E., GOTTI M. (a cura di), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Bergamo, Juvenilia.

FREDDI G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier. Include:

BALBONI P.E., “Una mappa dell'insegnamento dell'italiano all'estero” e “Corsi e materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: uno schedario ragionato”.

FREDDI G., “Insegnare l'italiano” e “Problemi e prospettive”.

— (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Padova, Liviana. Include: BONINI F., “Didattica dei testi letterari”.

FREDDI G., “Educazione linguistica per la scuola superiore: mete e obiettivi”.

— (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana. Include: BALBONI P. E., BONINI G.F., CHANTELAUVE O., COONAN C.M., “Per un curriculum di lingua straniera per la scuola elementare”.

BALBONI P. E., “Dieci anni di insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare. La situazione generale”.

FREDDI G., “Problemi aperti nell'insegnamento della lingua straniera alle elementari”.

ZUANELLI E., “La dimensione socioculturale”.

MAURY B., *Enseigner le français. Formation et recyclage des professeurs*, Padova, Liviana.

ZUANELLI E., “La scelta di una lingua straniera: motivi e motivazioni”, in *Scuola, università, territorio*, n. 2.

— “Cross-cultural differences and language affectivity: implications for mother tongue and second language teaching”, in GAGNÉ G. *et al* (a cura di), *Selected papers in mother tongue education*, Foris, Dordrecht.

— "Planificación de la enseñanza de primeras, segundas y terceras lenguas: el proyecto Venecia", in SIGUAN M. (a c.di), *Lenguas y educación en Europa*, Barcellona, ICE PPU.

— "Capacità di produzione scritta e tipi di testo", in *Studi di psicologia dell'educazione*, n. 1.

1988

BALBONI P.E., *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Padova, Liviana.

— , CHANTELAUVE O., RICCI GAROTTI F., *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, Brescia, La Scuola.

— "Lo stato della ricerca per l'insegnamento delle lingue straniere: problemi e prospettive", in AA.VV., *Teoria e prassi dell'insegnamento del tedesco in Italia*, Venezia, Cafoscarina.

FREDDI G., "Modelli di insegnamento e apprendimento di una seconda lingua in regioni mistilingui", in SESTIERI LEE V, (a cura di), *Language Teaching and Learning: Canada and Italy*, Ottawa, Canadian Mediterranean Institute.

— (a cura di), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Padova, Liviana. Include, di autori italiani:

BALBONI P. E., BONINI G. F., CHANTELAUVE O., COONAN C. M., "Inglese, francese, tedesco: tre curricoli per la scuola elementare".

BALBONI P.E., "La lingua straniera nell'Istruzione Primaria in Europa: i problemi".

FREDDI G., "Europa e lingue moderne: dalle istanze educative alle scelte glottodidattiche".

PORCELLI G., "L'impianto dei curricoli di Lingua straniera per la Scuola Elementare".

ZUANELLI E. (a cura di), *Lingue e culture locali, lingua e cultura nazionale: una prospettiva multidisciplinare*, Venezia, Centro Linguistico dell'Università di Venezia.

1989

BALBONI P. E., *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.

HEROK T., *Deutschunterricht heute. Grundlagenforschung, Lehrerfortbildung, Unterrichtstechnologie*, Padova, Liviana.

FREDDI G. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari: materiali di sperimentazione*, supplemento al *Bollettino informazioni IRRSAE Veneto*, n. 2. Include:

BALBONI P. E., BONINI G.F., CHANTELAUVE O., COONAN C.M., "Inglese, francese, tedesco: tre curricoli per la scuola elementare".

FREDDI G. "Il progetto di sperimentazione della lingua straniera nelle scuole elementari del Veneto" e "Corso di formazione glottodidattica per 'Maestri di Lingua Straniera'".

FREDDI G., MORO M. G., PELLICCIOLI P. (a cura di), *Le lingue straniere nel Veneto*, Padova, Liviana.

ZUANELLI E. (a cura di), *Lingue e culture locali / lingua e cultura nazionale*, Padova, CLEUP.

— "Lingue locali e educazione linguistica", PERINI N. (a cura di), *Scuola, lingue e culture locali*, Codroipo, Comune di Codroipo.

— "Italian in the European Community: An educational perspective on the national language and new language minorities", in COULMAS F. (a cura di), *A language policy for the European Community: Prospects and quandaries*, Berlino, Mouton.

1990

BALBONI P. E., “La lingua straniera e la lingua seconda nella scuola dell’infanzia: uno studio di fattibilità”, in *Il Quadrante Scolastico*, n. 46.

— “Modelli di italiano per l’insegnamento all’estero”, in *Il Forneri*, n. 4.

— *Educazione linguistica funzionale: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, n. 4.

FREDDI G., *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino.

— *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.

ZUANELLI E., *Linguistica applicata ed educazione plurilingue*, Padova, Unipress.

1991

BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi d’apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.

— “Computer e sviluppo dei processi cognitivi”, in R. GHIARONI, *L’educazione linguistica in ambiente informatico*, Milano, IBM.

— “ParLadino: un progetto di Educazione Bilingue”, in *Il Quadrante Scolastico*, n. 49.

— *La seconda lingua straniera nella scuola media*, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, n. 9.

— “ParLadino: strumenti operativi per un progetto di educazione bilingue”, in *Il Quadrante Scolastico*, n. 52.

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana. Include:

CINQUE G., “Linguistica e glottodidattica”.

FREDDI G., “La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell’educazione”.

1992

BALBONI P. E., “Un curriculum per l’educazione bilingue”, in *Il Quadrante Scolastico*, n. 53.

— “Lo sviluppo dell’abilità di ascolto”, in *Il Quadrante Scolastico*, n. 54.

— “Progetto Comenius. Creazione di un pacchetto in autoformazione per accostare all’informatica gli insegnanti di lettere e lingue”, in *Multimedialità Informatica Telematica - MIT*, n. 1.

1993

BALBONI P.E., *L’insegnamento delle lingue alle elementari: una prospettiva italiana*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.

— “Un modello didattico complesso: l’insegnamento dell’italiano lingua seconda a studenti adulti con docenti di madrelingua”, in *Educazione permanente*, n. 1-2.

— “Language Awareness in the National Curriculum for Language Education in Italy”, in *Language Awareness*, n. 4.

— (a cura di), *Educazione bilingue. Un progetto per le scuole equiparate dell’infanzia in Val di Fassa*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino.

1994

BALBONI P.E., *Didattica dell’italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

— , LUISE M.C., *Interdisciplinarietà e continuità nell’educazione linguistica*, Roma, Armando.

— “Dall’educazione bilingue all’educazione multiculturale”, *Il Quadrante Scolastico*, n. 61.

FREDDI G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.

—, BALBONI P., ELLERO P. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Milano, Longman / Venezia, IRSSAE Veneto. Include:

BALBONI P. E., “La progettazione della sperimentazione”.

COONAN C. M., “Il testing della produzione orale”, “Schemi di lezioni per il perfezionamento linguistico: lingua inglese”, “Materiali per unità didattica per la scuola elementare: UD per la lingua inglese” e “Il testing della comprensione scritta”.

1995

BALBONI P. E., “Bilinguismo e mente umana. Insegnamento della lingua e sviluppo cognitivo”, in *Educazione permanente*, n. 3-4.

— “La cultura straniera: Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua”, in WRINGE C., (ed.) *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, Parigi, FIPLV.

— (a cura di), *Educazione Bilingue* Perugia, Guerra. Include:

BALBONI P., “ParLAdino, un progetto di educazione bilingue”, “Un curriculum per l’educazione bilingue”, “Strumenti operativi per un progetto di educazione bilingue” e “I risultati del progetto di educazione bilingue”.

COONAN C. M., “Nuovi orientamenti nell’educazione bilingue in Europa” (ed. 1999).

FREDDI G., “Bilinguismo e biculturalismo” (ed. 1999).

— “Autoformazione all’informatica glottodidattica in ambiente ipertestuale”, in *Annali di Ca’ Foscari*, n. 1-2.

COONAN C. M., “Reading Comprehension and Background Knowledge: Implications for Teaching”, in *Annali di Ca’ Foscari*, n. 1-2.

— “Reactions to Practice: Implications for Teaching”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 1

1996

BALBONI P. E., *Educazione Bilingue* (a cura di), Perugia, Guerra. Include:

— “ParLAdino, un progetto di educazione bilingue”, “Un curriculum per l’educazione bilingue”, “Strumenti operativi per un progetto di educazione bilingue” e “I risultati del progetto di educazione bilingue”.

COONAN C. M., “Nuovi orientamenti nell’educazione bilingue in Europa” (ed. 1999).

FREDDI G., “Bilinguismo e biculturalismo” (ed. 1999).

— “Glottodidattica verso il Duemila”, in *Didascalie*, n. 3.

— “Il carico didattico nella scuola media. Aggiungere [la seconda lingua straniera] togliendo”, in *Scuola e didattica*, n. 14.

1997

BALBONI P. E., “Autoformazione all’informatica glottodidattica in ambiente ipertestuale”, in *Annali di Ca’ Foscari*, nn. 1-2.

— “L’azione di recupero nell’insegnamento delle lingue straniere”, in CACCO A. (a cura di), *Progetto Recupero*, Milano, Colonna.

— “Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane”, in *Università progetto*, nn. 10-11.

DELMONTE R., “Learning Languages with a “SLIM” Automatic Tutor”, in *Asiatica Venetiana*, n. 2

1998

BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.

— “Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire”, in CAJO L. (a cura di), *Vous avez dit immersion?...*, numero monografico di *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n. 67.

— “Ladino-Italian Bilingual Programs in Italy”, in CUMMINS J., CORSON D. (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 5: Bilingual Education*, Dordrecht, Kluwer.

— “Problemi di comunicazione interculturale in ambiente aziendale e commerciale”, in *I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques. Actes*, Barcellona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

— “Recenti sviluppi nell'educazione letteraria”, in *La didattica dell'italiano. Prime giornate*, numero monografico di *Quaderns d'Italià*, 3, Universitat Autònoma de Barcelona.

CARDONA M., “Uso didattico di documenti audiovisivi autentici nell'insegnamento delle lingue straniere”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 5.

— “Il quesito a scelta multipla”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 7.

COONAN C.M., “Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments”, in MARSH D., MARSLAND B., MALJERS A. (a cura di), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, University Jyväskylä.

DELMONTE R., *Le nuove tecnologie e l'insegnamento della lingua straniera*, Venezia, Periplo.

FRATTER I., *Le glottotecnologie e i materiali multimediali*, in *Apprendimento e sviluppo della lingua straniera nella scuola elementare e media*, Roma, Consorzio Interuniversitario FOR.COM. (In questo periodo l'autrice lavora nel Progetto Itals).

1999

BALBONI P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, con versione ipertestuale su disco.

— *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

CAON F., “Bambini stranieri nella scuola elementare e media”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8.

DOLCI R., PORCELLI G., *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET Libreria.

FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.

COONAN C.M., “TNP Language Teacher Training and Bilingual Education: Language Medium Teaching”, in *ELC Information Bulletin*, n. 5.

— “The Multilingual Challenge”, in *Education et sociétés plurilingues*, n. 7.

— “Priorities for Investment in the Development of CLIL”, in MARSH D.

DOLCI R., “Internet e l'insegnamento della lingua”, in DESIDERI (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Ancona, Mediateca delle Marche.

2000

BALBONI P. E., *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria.

— (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino,

Theorema. Include:

- BALBONI, P. E., "Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri" e "Problemi interculturali nei rapporti con allievi stranieri e con le loro famiglie".
- D'ANNUNZIO B., "L'allievo di origine cinese".
- DELLA PUPPA F., "L'allievo di origine araba".
- LUISE M.C., "Metodologia glottodidattica per bambini".
- "Glottodidattica e università: un saggio politico", in CARLI A., TÖTTÖSSY B., VASTA N. (a cura di), *Amant alterna Camenae*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- COONAN C. M. (a cura di), *La ricerca azione. Issues in Glottodidattica*, Venezia, Cafoscarina. Include:
- DELMONTE R., "SLIM Prosodic Automatic Tools for Self-Learning Instruction", in *Speech Communication*, n. 30.
- DOLCI, R., CELENTIN, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci. Edizione rinnovata del 2003. Questo volume include molto del nucleo di ricerca Itals all'epoca.
- ANGELINO M., "Lo sviluppo delle abilità produttive".
- BALBONI P. E., "Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano".
- BALLARIN E., "Lo sviluppo delle abilità ricettive".
- BEGOTTI P., "La didattica delle microlingue".
- CARDONA M., "Il Lexical Approach e i processi della memoria: alcune convergenze".
- CELENTIN P., "Software nella didattica dell'italiano LS", "L'importanza della formazione permanente".
- DE LUCHI M. "La Ricerca-Azione".
- DOLCI R., "La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS".
- LUISE M.C., "Insegnare italiano all'estero: cenni per una glottodidattica a misura di bambino".
- MEZZADRI M., "Internet per la didattica dell'italiano LS".
- MINELLO R., "La valutazione degli apprendimenti linguistici".
- PAVAN E., "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale".
- SALVALAGGIO M., "L'offerta editoriale per i docenti di italiano LS".
- SANTIPOLO M., "Sociolinguistica applicata e didattica dell'italiano come LS".
- SERRAGIOTTO G. "L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano".
- SPINELLI B., "L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS".
- TORRESAN P., "L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS".
- CARDONA M., "Memoria e lessico", in *Scuola e lingue moderne*, n. 1, 2 e 3.

2001

- BALBONI P. E., "Problemi di comunicazione interculturale tra Italiani e parlanti di italiano in Nord America", in *Italica*, n. 4.
- "La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione", in *L.E.N.D.*, n. 3.
- "Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri: una prospettiva integrata", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 1.
- "Cinderella might find Prince Charming, at last: New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science", in DI NAPOLI R., POLEZZI L., KING A. (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Londra, CILT.

— , COONAN C. M., RICCI GAROTTI F. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Guerra.

CARDONA M., “Una tecnica glottodidattica: la griglia”, in *In.It*, n. 4.

COONAN C. M., “Bilingual Education and Language Development”, in *ETAS Journal*, n. 19.

— “Conditions that hinder, actions that foster: prospects for bilingual education in Italy”, in VAN DE CRAEN P., PREZ-VIDAL C. (a cura di), *The Multilingual Challenge/Le Défis Multilingue: Final Report 2000*, Barcellona, Printulibro.

2002

BALBONI P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.

CARDINALETTI A., “L’italiano nella ricerca: comparazione linguistica, didattica delle lingue e integrazione europea”, in SCHENA L., SOLIMAN L. T., *Prospettive linguistiche della nuova Europa*, Milano, EGEA.

COONAN C.M., “Italy”, in: GRENFELL M. (a cura di), *Modern Languages across the Curriculum*, Londra, Routledge.

LUISE M. C., “Un modello di formazione in rete: il progetto ALIAS”, in *In.It*, n. 7.

SANTIPOLO M., *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.

2003

BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), *L’italiano nel mondo. Mete e metodi dell’insegnamento dell’italiano nel mondo. Un’indagine qualitativa*, Roma, Bonacci. Include:

BALBONI P. E., “Natura, scopi e metodologia della ricerca” e “Cosa insegna e come e l’insegnante ideale”.

DOLCI R., “Le glottotecnologie” e “La formazione degli insegnanti”.

CARDONA M., LUISE M.C., PAVAN E., “L’esperienza del Laboratorio ITALS”.

SANTIPOLO M., “Approccio e impianto glottodidattico” e, “Le tecniche glottodidattiche”.

— “Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri: una prospettiva integrata”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 1

CAON F., RUTKA S., “La lingua in gioco”, in *In.It*, n. 10.

CARDONA M., “Due tecniche per l’acquisizione del lessico”, in *In.It*, n. 10.

CELENTIN P., “L’immigrazione straniera in Italia: come cambia l’insegnante”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 3.

DELMONTE R., “Linguistic Knowledge and Reasoning for Error Diagnosis and Feedback Generation”, in HEIFT T., SCHULZE M., (a cura di), *Error Analysis and Error Correction in Computer-Assisted Language Learning*, in CALICO Spring issue.

FREDDI G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi.

— “Il Lexical Approach nel quadro della glottodidattica contemporanea”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2.

LUISE M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 3 voll., Perugia, Guerra. Include:

ANZALONE F., LUISE M.C., “Le risorse in rete per l’insegnante di italiano L2”.

BALBONI P.E., “Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati”.

CAON F., D’ANNUNZIO B., “Il laboratorio di italiano lingua seconda”.

CAON F., RUTKA S., “Didattica ludica e italiano lingua seconda”.

CELENTIN P., “Lingua e cultura dello studente di origine russa”.

COONAN M.C., “Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2”.

- D'ANNUNZIO B., "Il mondo cinese tra innovazione e tradizione", "Bibliografia ragionata per insegnanti di allievi cinesi".
- DELLA PUPPA F., "Educazione interculturale e discipline scolastiche", "Lingua e cultura dello studente di origine araba", "Bibliografia ragionata per insegnanti di allievi arabi" e "Scheda per il rilevamento del comportamento linguistico e relazionale degli allievi stranieri".
- LUISE M.C., "L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi".
- SERRAGIOTTO G., "Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda".
- TRIOLO R., "Lingua e cultura dello studente di origine albanese", "Il cinema in prospettiva interculturale: coordinate per l'analisi di film".
- "Mesimi i italishtes si giuhe e dyte; linja didiktike" in *Kurrikula dhe shkolla 2*, Istituti i Studimeve Pedagogjike, Tirana.
- "Insegnare l'italiano in classi ad abilità miste" in: AA.VV., *Argomenti e didattiche a confronto*, Pietas Iulia, Pola.
- "L'italiano come lingua seconda nella scuola", in: AA. VV., *La scuola a/ha più voci: per una cultura dell'interculturalità*, Centro di Documentazione Raccontainfanzia, Ferrara.
- MEZZADRI M., *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per insegnanti di lingua*, Perugia, Guerra.
- "I materiali didattici", in AMBROSI RANDIC, N. et al. (a cura di), *Argomenti e didattiche a confronto*, Pietas Iulia, Pola.
- SANTIPOLO M.: "Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 1
- SERRAGIOTTO G., *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- SPINELLI B., "Analisi del discorso nell'utilizzo di sequenze video per scopi didattici", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 2.

2004

AA.VV., *Comunic@ted*, Milano, Edistudio. Include:

- BALBONI P.E., "Le lingue straniere nella Legge 53/03 nel quadro della politica linguistica europea"
- CARDONA M., "Le mappe concettuali favoriscono la memoria?"
- LUISE M.C., "L'insegnamento precoce: un quadro di riferimento"
- SANTIPOLO M., "Variazione linguistica e glottotecnologie"
- SERRAGIOTTO G., "L'uso veicolare della lingua straniera"

BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria. Include:

- BALBONI P. E., "Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura".
- CAON F., "Creare un ipertesto di storia della letteratura".
- CELENTIN P., "La metodologia Tandem per l'educazione letteraria".
- CELENTIN P., COGNIGNI E., "La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza".
- TRIOLO R., "Dal libro al film, dal DVD alla classe".

— "Being Many and Being One. The Language Policy of the European Union", *Mosaic*, n° 3.

— "L'insegnamento delle lingue romanze: dalla guerra all'alleanza", in UNION LATINE (a cura di), *La latinité en question*, Paris, Institut des Hautes Etudes A.L et U.L.

- “Transition to Babel: The Language Policy of the European Union”, in *Transition Studies Review*, n. 3.
- “Educazione letteraria e didattica della letteratura”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 9.
- CAON F., “Linguaggio e comunicazione nella fase d’inserimento di uno studente immigrato”, in G. IANNI, D. SENSI (a cura di), *Diversità e cittadinanza: una sfida e un’opportunità per le scuole*, Firenze, Cappelli.
- “Il Laboratorio di Italiano L2”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 7-8.
- , RUTKA S., *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CARDINALETTI A., FRASNEDI F. (a cura di), *Intorno all’italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, Milano, Angeli
- CARDONA M., *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.
- CARDONA M., “Il lexical approach nell’insegnamento dell’italiano”, in *In.It* n 14.
- “Il Lexical Approach: riconsiderare il lessico e la grammatica”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 4-6.
- CELENTIN P., “Le risorse in internet per l’insegnamento dell’italiano L2”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 7-8.
- , DA ROLD, M., “Percorsi di costruzione della conoscenza nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere”, in *Atti di Expo e-learning Ferrara 2004*, Ferrara, Università di Ferrara.
- LUISE M.C., “La presenza di allievi stranieri nella scuola italiana”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 7-8.
- MEZZADRI M., *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l’eccellenza*, Perugia, Guerra.
- “Il passaporto professionale dell’insegnante”, in *In.It* n .12.
- “Per una didattica integrata della lingua comune e della microlingua”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 4.
- PAVAN E., “La ricerca glottodidattica italiana nel 2003: una mappa”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 4.
- SANTIPOLO M., TOSINI, M., TUCCIARONE, S., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Venezia, Cafoscarina.
- SANTIPOLO M., “Quando l’italiano non basta: immigrati e dialetto”, in *In.It* n. 13
- SERRAGIOTTO G. “La struttura della prova CEDILS” e “La sezione di creazione di materiale didattico”.
- “Scheda di analisi per i manuali di lingua italiana”, in *In.It* n 13.
- (a cura di), *CEDILS. Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri*, Roma, Bonacci. Include:
- BALBONI P. E. “Certificare le competenze didattiche: coordinate teoriche”.
- BEGOTTI P. “La sezione di analisi di materiali didattici”.
- CARDONA M., “La sezione di glottodidattica teorica”.
- D’ANNUNZIO B., “CEDILS/FILS (Certificazione Facilitatori per l’Italiano Lingua Seconda)”.
- LUISE M.C., “La sezione di didattica della grammatica”.
- MEZZADRI M. “Dall’insegnante ideale all’insegnante dell’eccellenza: un percorso internazionale”.
- PAVAN E., “La sezione di cultura”.
- (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*; Torino, UTET Università. Include:
- BALBONI P. E., “Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti”.
- CELENTIN P. “Vantaggi e presupposti della formazione in rete per l’aggiornamento in servizio dell’insegnante”.

- COONAN M.C., "Progettare per CLIL: alcune variabili da considerare".
- DE LUCHI M., "Portfolio e certificazione delle competenze dell'insegnante professionista".
- DOLCI R., "L'insegnante e le tecnologie glottodidattiche".
- JAMET M. C., "Imparare lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione "spontanea".
- LUISE M.C., "L'italiano L2 nella scuola".
- MEZZADRI M., "La valutazione dell'insegnante di qualità".
- PAVAN E., "Dalla "civiltà" all'"interculturalità".
- PRIMON M.P., "Il profilo professionale dell'insegnante di lingua straniera".
- SERRAGIOTTO G., "Nuovi ambienti di apprendimento", "Un nuovo destinatario: lo studente adulto" e "La scelta dei materiali e la valutazione nel CLIL".
- TORRESAN P., "Motivating and Challenging Students with Four Video Activities", in *Humanising Language Teaching Journal*, n. 6.

2005

- AA.VV., *L'italiano per studiare*, Venezia, Comune di Venezia. Include:
- CAON F., D'ANNUNZIO B., "Laboratorio di Geometria e Matematica per alunni non italo-foni".
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., "Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio".
- DELLA PUPPA F., "Insegnare italiano come L2: approcci teorici e metodi glottodidattici".
- BALBONI P. E., MARGIOTTA U., (a cura di), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria. Include:
- BALBONI P. E., "La formazione on line dei docenti di lingua seconda e straniera" e "Comunicazione e Univirtual".
- BERALDO R., "I nuovi ambienti e i nuovi strumenti per la formazione on line".
- BODI G., "Le Comunità di Pratica come strumento per la formazione online del docente di lingue".
- CELENTIN P., "Unione Europea e formazione on-line degli insegnanti di lingue" e "I modelli di comunicazione nella formazione on line".
- DOLCI R., "Un impianto costruttivistico per la formazione on line".
- LUISE M. C., "Le iniziative ministeriali per la formazione on line dei docenti di italiano L2".
- MEZZADRI M., "L'autoformazione on line: la lista 'Discutiamone insieme' e il progetto 'Lingweb'".
- SALVALAGGIO M., "L'organizzazione e struttura di master on line".
- SERRAGIOTTO G., "L'esperienza dei corsi INDIRE / Puntoedu".
- BALLARIN E., "Scelte Didattiche per il rafforzamento dell'abilità di produzione scritta", in *Scuola e lingue moderne*, nn. 4-5.
- CAON F., *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- "Didattica della lingua in classi multietniche e plurilivello: problemi e risorse", in *Scuola e lingue moderne*, nn. 4-5.
- CARDONA M., "Applicazioni del Lexical Approach nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in *Babylonia*, 3.
- CELENTIN P., COGNIGNI E., *Lo studente di origine slava*, Perugia, Guerra.
- CELENTIN P., DA ROLD, M., "Valutazione della costruzione della conoscenza nell'interazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere in formazione", in *Journal of e-learning and knowledge society*, n. 1.
- COONAN C. M. (a cura di), *La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti*, dossier monografico di *Didattica & didattiche*, nn. 2-3.

- “The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the school”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 4-5.
- DALOISO M., “Lingue straniere nella scuola dell’infanzia: conoscere la neurologia del bambino per operare consapevolmente”, “L’approccio formativo alla lingua straniera nella scuola dell’infanzia” in *Scuola e lingue moderne*, nn. 6-7.
- “Il ruolo delle neuroscienze nell’epistemologia della glottodidattica”, in *Annali di Ca’ Foscari*, nn. 1-2.
- FREDDI G., “Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 1-3.
- MEZZADRI M., *La qualità nell’insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra.
- (a cura di), *Il Quadro Comune Europeo*, numero monografico di *In.It.*, n. 15.
- DOLCI, R., SPINELLI, B. (a cura di), “Educazione Linguistica e Interculturale in nuovi ambienti di apprendimento”, supplemento monografico di *Itals, didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 9. Include:
- DALOISO M., “Le dinamiche interazionali negli ambienti virtuali del Progetto Incontro”.
- BERALDO R., “La valutazione dei processi”.
- DOLCI R., “Glottodidattica, costruttivismo, tecnologie”.
- SPINELLI R., “Il Progetto Incontro: educazione interculturale e interazione on-line” e “Comunità virtuali di apprendimento: vademecum per un educatore on-line”.
- PAVAN E. (a cura di), *Il “lettore” di italiano all’estero*, Roma, Bonacci. Include:
- BALBONI P. E., “L’acquisizione di una LS da parte di giovani adulti” e “I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva”.
- BEGOTTI P., “Analisi dei materiali didattici per l’italiano LS a universitari”.
- CAON F., “Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura”.
- CINQUE G., “Linguistica tipologica e insegnamento dell’italiano nel mondo”.
- PAVAN E., “Aspetti interculturali dell’insegnamento/apprendimento dell’italiano come LS”.
- SANTIPOLO M., “Le dimensioni socio- e micro-linguistica nell’insegnamento dell’italiano LS”.
- SERRAGIOTTO G., “Valutazione e certificazioni dell’italiano LS”.
- TORRESAN P., “Le tecnologie, modalità solistica di apprendimento”.
- TORRESAN P., “La Teoria della Intelligenze Multiple e le sue implicazioni didattiche, con particolare riferimento all’insegnamento delle lingue straniere”, in *Conceptos*, 1.
- TUCCIARONE S., “Insegnare italiano in un contesto eccezionale: il carcere”, in *Scuola e lingue moderne*, nn. 4-5.

2006

- BALBONI P.E., *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra.
- *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- *The Epistemological Nature of Language Teaching, Nature épistémologique de la didactique des langues, La naturaleza epistemológica de la metodología de la enseñanza de la lengua*, edizioni nelle tre lingue, Guerra, Perugia.
- *Intercultural Communicative Competence: A Model, La compétence communicative interculturelle: un modèle, La competencia comunicativa: un model*, edizioni nelle tre lingue, Guerra, Perugia.
- BEGOTTI P., *L’insegnamento dell’italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.
- CAON F., *Pleasure in Language Learning, Le plaisir dans l’apprentissage des langues, El placer en el aprendizaje de la lengua*, edizioni nelle tre lingue, Guerra, Perugia.
- (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Perugia, Guerra. Include:
- ANDREANI M., “UDS in un laboratorio di italiano L2 nella scuola secondaria”.

- CAON F., "Che cos'è una CAD" e "Metodologia ludica per la classe CAD".
- CELENTIN P., "Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili".
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., "Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata".
- DELLA PUPPA F., "Culture e stili di apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri".
- DELLA PUPPA F., "UDS in un laboratorio di italiano L2 nella scuola primaria".
- DOLCI R., "Una concezione costruttivista del rapporto insegnamento-apprendimento".
- LUISE M.C., "Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins".
- MINELLO R., "Il quadro pedagogico di riferimento per un modello operativo", "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2" e "La valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo".
- RUTKA S., "Metodologia cooperativa per classe CAD".
- TORRESAN P. "Le intelligenze multiple nella CAD".
- VETTOREL P., "Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe".
- (a cura di), *La glottodidattica ludica*, numero monografico di *In.It.*, n. 19.
- CARDINALETTI A., "Una proposta per l'insegnamento linguistico del latino e del greco antico: alcune considerazioni generali", in CARDINALE U. (a cura di), *Essere e Divenire del "Classico"*, Torino, UTET Libreria.
- COONAN, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Libreria Editrice Cafoscarina.
- COONAN C.M., "La sfida del CLIL e l'Università".
- D'ANNUNZIO B., "Laboratorio di Geometria e Matematica per alunni non italofofi".
- DE LUCHI M., "Portfolio CLIL: perché?".
- LUISE M.C., "Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola".
- SERRAGIOTTO G., "La valutazione nel CLIL: format e griglie".
- DALOISO M., "La selezione dei contenuti linguistici per l'accostamento precoce all'italiano LS", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 12.
- , "Lingua straniera e sviluppo dei processi di memoria nel bambino", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3.
- DELLA PUPPA F., *Lo studente di origine araba*, Perugia, Guerra.
- FREDDI G., "Francesco De Sanctis, maestro dell'educazione letteraria", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3.
- LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- MENEGALE M., "Come organizzare la co-presenza all'interno di moduli CLIL?", in *Scuola e lingue mdoerne*, nn. 6-7.
- "Il teamteaching e la dimensione interculturale", in *Scuola e lingue mdoerne*, nn. 6-7.
- MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università. Include:
- BALBONI P.E., "Dal "Quadro di Riferimento" al "Piano d'Azione" e al "Quadro strategico per il Multilinguismo": linee di politica linguistica europea del prossimo decennio".
- CARDONA M., "Le competenze generali nel *Quadro*".
- COONAN M.C., "Il *Quadro* e gli scenari curriculari: la proposta CLIL".
- DOLCI R., "Gli *Standards for Foreign Language Learning* negli USA e il *Quadro Comune Europeo*".

- MEZZADRI M., "Il *Quadro* e la gestione della qualità".
- SPINELLI B., "Il *Quadro* e lo sviluppo di una prospettiva interculturale".
- SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università. Include:
- BALBONI P.E., "La formazione degli insegnanti di italiano L2: l'azione dello Stato".
- CAON F., "Una glottodidattica specifica per i migranti".
- SANTIPOLO M., "Italiano L2 e italiano LS: due facce della stessa medaglia" e "Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche".
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, La Sere-
nissima, Vicenza. Include:
- BALBONI P.E., "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare".
- BEGOTTI P., "Percorsi glottodidattici: dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento".
- DOLCI R., SPINELLI B., "Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integri di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue".
- SALVALAGGIO M., "Il piacere dell'insegnante di apprendere attraverso l'e-learning".
- SERRAGIOTTO G., "Monitoraggio di percorsi CLIL sul tema della valutazione".

2007

- BALBONI P.E., *Operational Models for Language Education*, Perugia, Guerra; versione francese: *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*; versione spagnola: *Modelos operativos para la educación lingüística*.
- *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- "Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza", in CAPUCHO F. *et al.* (a cura di), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, U.C. Editora.
- "Qualità della politica, qualità dell'insegnamento", in *Studi di Glottodidattica*, n. 3.
- , DOLCI, R., SERRAGIOTTO, G. (a cura di), *Itals, dieci anni di formazione*, Roma, Bonacci. Include:
- BALBONI, P.E., "La ricerca "itals" sull'italiano a stranieri" e "Bibliografia delle pubblicazioni relative all'italiano prodotte in ambito ITALS".
- BALBONI, P.E., DOLCI, R., SERRAGIOTTO, G. "Le linee guida di dieci anni di ITALS".
- DOLCI, R., "L'organizzazione che apprende: il modello di ITALS".
- BEGOTTI P., "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di Glottodidattica*, n. 2.
- BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *L'offerta linguistica in Italia*, Torino, UTET Università. Include:
- BALBONI P.E., "Il ruolo dell'e-learning nella risposta alla domanda sociale di lingue".
- CELENTIN P., "L'italiano per stranieri on line".
- LUISE M.C. , "Il consumo di italiano per stranieri".
- CAON F., "Didattica della storia della letteratura", in *Annali di Ca' Foscari*, n. 1.
- CARDINALETTI A., "L'approccio comparativo in linguistica e in didattica", in *Quaderni patavini di linguistica*, n. 23.
- CARDONA, M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università. Include:
- BALLARIN E., "Materiale audiovisivo e glottodidattica".
- CELENTIN P., "Applicazioni didattiche del video".
- CARDONA M., "Il testo audiovisivo e lo sviluppo della competenza lessicale".
- TORRESAN P., BARBICINI S., "Quando l'insegnante è regista: produzione e montaggio di sequenze video e audio".

- TRIOLO R., "Intercultura al cinema".
- CELENTIN, P., *Comunicare e far comunicare in Internet – Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina.
- "Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers", in *Journal of Distance Education*, n. 3.
- COONAN C.M., "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation–Introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 10.
- "How are students engaged in subject learning through the LS? Activities for Learning in a CLIL Environment", in MARSH D., WOLFF D. (a cura di), *Diverse Contexts - Converging Goals. Content and Language Learning in Europe/Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Francoforte, Lang.
- (a cura di), *Il tirocinio lingue straniere: l'esperienza della SSIS Veneto*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- , SERRAGIOTTO G., "CLIL", in *Voci della scuola*, n. 6.
- , MARANGON C. (a cura di), *Apprendo in Lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. Include:
- COONAN C.M., MARANGON C., "Dalla formazione alla sperimentazione".
- COONAN C.M., "Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche" e "Effetti che CLIL produce sull'insegnamento delle discipline non linguistiche".
- SERRAGIOTTO G., "Il soggetto apprendente nel CLIL".
- DALOISO M., "Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia", in *Annali di Ca' Foscari*, n. 46.
- *Apprendere ed insegnare l'inglese per l'arte*, Guerra Edizioni, Perugia.
- *Early Foreign Language Teaching, Una aproximación temprana a la enseñanza de la lengua extranjera, L'enseignement précoce des langues étrangères*, edizione nelle tre lingue, Perugia, Guerra.
- DELLA PUPPA F., "Dall'analisi del contatto arabo-italiano L2 alle implicazioni glottodidattiche", in *Studi di Glottodidattica*, n. 3.
- DOLCI R., SPINELLI B., "La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne", in *Lidil*, 36.
- FREDDI G., "Un secolo e mezzo di emigrazione italiana nel mondo", in *In.It*, n. 20.
- JAMET M.-C., "Enseigner le français comme langue mondiale: la place du Québec dans une méthode italienne", in *Québec français*, n. 146.
- LUISE M.C., "L'insegnamento precoce delle lingue straniere. un excursus nei documenti europei e alcune implicazioni per la scuola primaria italiana", in *Studi di Glottodidattica*, n. 4.
- MEZZADRI M., *Insegnare a comprendere*, Guerra, Perugia.
- MOROSIN S., "Mirror neurons, meaning and imitation: facts and speculations on language acquisition", in *Studi di Glottodidattica*, n. 4.
- PAVAN E., "The inaudible and noiseless foot of time. Come dar voce alla cultura italiana attraverso i media", in AA.VV., *The Image of Italy in Canadian Media and Press*, Waterloo (Ontario), Lauriel University.
- SANTIPOLO M., "Englishes beyond English. An outline of non-native and other contact varieties and their teaching implications", in IWAI C. (ed.), *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners' Pragmatic Competence*, Hiroshima, Hiroshima City University.
- SERRAGIOTTO G., "La metodologia CLIL in Italia", in GOMEZ B., OLLIVIER C., (a cura di), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, Hamburg Verlag.

- “Assessment and evaluation in CLIL”, MARSH D., WOLFF D. (a cura di), *Diverse Contexts - Converging Goals. Content and Language Learning in Europe/Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Francoforte, Lang.
- TORRESAN P., “Intelligences and Styles in Language Teaching: What is the Difference?”, in *Didáctica. Lengua y Literatura*, XIX.
- “Multiple Intelligences and Language Teaching: Another Look at «Broken Paths»”, in *Mosaic* n. 1.
- “Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata”, in *Studi di Glottodidattica*, n. 2.

2008

BALBONI P.E., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.

— *Fare Educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

— , MARGIOTTA U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università. Include:

BALBONI P.E., “La formazione on line dei docenti di lingua seconda e straniera”.

BERALDO R., “I nuovi ambienti e i nuovi strumenti per la formazione on line”.

BODI G., “Le Comunità di Pratica come strumento per la formazione online del docente di lingue”.

CELENTIN, P., “I modelli di comunicazione nella formazione on-line” e “Unione Europea e formazione on-line degli insegnanti di lingue”.

LUISE M.C., “Le iniziative ministeriali per la formazione on line dei docenti di italiano L2”.

MEZZADRI M., “L’autoformazione on line: la lista *Discutiamone insieme* e il progetto *Lingweb*”.

SALVALAGGIO M., “L’organizzazione e struttura di master on line”.

— “Una glottodidattica basata sulla teoria dei modelli”, in MOLLIKA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra.

— “Italiano L2: una via italiana”, in *Studi di glottodidattica*, n. 1.

— “L’educazione linguistica alla nascita del Regno d’Italia”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n.3.

— “L’attitudine all’apprendimento delle lingue”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 3.

BEGOTTI P., “Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l’italiano a stranieri”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 17.

BERTON G., “Le attività di apprendimento nella classe CLIL”.

CAON F., *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.

— “Potenzialità della canzone per l’insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana”, in *Cuadernos de italianistica cubana*, n. 9.

— “Apprendimento della L2 ed educazione interculturale attraverso lo sport di squadra”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 4-5.

— (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Torino. Include:

BALBONI P.E., “Problemi di comunicazione interculturale tra italiani e non italiani in classe”

D’ANNUNZIO B., “Verso un’educazione linguistica interculturale”.

LUISE M.C., “Una “via italiana” all’insegnamento dell’italiano come L2”

MEZZADRI M., “L’italiano L2 per lo studio: prospettive di valutazione e di certificazione”.

- SANTIPOLO M., "L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2".
- , LOBASSO F., "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di glottodidattica*, n. 1.
- , ONGINI V., *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CARDINALETTI A., "Le ragioni del comparare per insegnare le lingue", in CARDINALE U. (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Novara, UTET Università.
- CARDONA M., "L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale", in *Studi di glottodidattica*, n. 2.
- "La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche" in *Studi di glottodidattica*, n. 3.
- "L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.
- *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, (a cura), Bari, Cacucci.
- CELENTIN P., "Da una classe ad abilità differenziate a una classe inclusiva", in *In.It.*, n. 22.
- COONAN C.M., *CLIL*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2. Include
- "Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto".
- "The foreign language in the CLIL lesson: problems and implications" e "Taking the matter of task", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.
- *et al.*, *Alunni stranieri e riassunto. Come potenziare un'abilità essenziale nella scuola secondaria*, Venezia, SSIS Veneto.
- (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- BERTON G., "Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms".
- CARDONA M., "Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive".
- COONAN C.M. "The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications".
- DELLA PUPPA F., "La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning".
- GRASSATO R., Risorse per il docente CLIL.
- GUAZZIERI A., "Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work".
- LUISE M.C., "Interazioni comunicative in classi plurilingui nella scuola primaria".
- MENEGALE M., "Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL".
- MENEGALE M., SALVALAGGIO M., BERTON G., "Gli ultimi 10 anni di ricerca CLIL: una bibliografia internazionale".
- SERRAGIOTTO G., "Il bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL" e "La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL".
- UNITÀ DI RICERCA PRIN VENEZIA, "Bibliografia italiana CLIL".
- DALOISO M., "L'educazione linguistica del bambino in età prescolare. Sostenere la lingua materna e promuovere la lingua straniera", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M.C., *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.
- DELLA PUPPA F., "Analisi del contatto arabo-italiano l2 su testi scritti in contesto di insegnamento formale", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 16.

DELMONTE R., "Speech Synthesis for Language Tutoring Systems", in MELISSA HOLLAND V., FISHER F. P. (a cura di), *The Path of Speech Technologies in Computer Assisted Language Learning*, New York.

DE MATTEIS P., "L'apprendente stratega", in *Scuola e lingue moderne*, n. 3.

DOLCI R., "Le "culture" nella classe di lingua italiana", in MOLLICA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra.

—, SPINELLI, B., "Building an Intercultural Identity in a Cross-Cultural Transition: a Short Term Case Study", in OCCHIPINTI E. (ed.), *Teaching Italian and Italian Culture: Case-Studies from an International Perspective*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

GIUSTI G., "Metacognizione e insegnamento universitario delle lingue", in *Letterature d'Europa e d'America*, Firenze, Dipartimento di filologia moderna.

—, RAE M., "Linguistic metacognition and language (e-)learning", in ARNBJORNS-DOTTIR B., WHELPTON M., (a cura di), *Open Source in Education and Language Learning Online*, Reykjavik, Vigdis Finnbogadottir Institute of Foreign Languages.

GUZZIERI A., "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL".

— "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.

GUGLIELMI L. (a cura di), *L'italiano nei Balcani*, numero monografico del *Bollettino ITALIS*, n. 26. Include:

DOROVIC D., L. GUGLIELMI, K. ZAVIŠIN, "Il concorso nazionale di lingua italiana in Serbia: analisi di un percorso e prospettive".

GUGLIELMI L., "Balcani, un presente remoto", "L1 lingua serba (e croata) e italiano LS. Sistemi verbali in contatto e transfer", "Studenti serbofoni e croatofoni: lingue gemelle e diversi fenomeni di transfer nell'apprendimento dell'italiano LS".

GUGLIELMI L., Z. PRNJAT, "La competenza comunicativa interculturale e l'apprendimento delle lingue straniere".

GUGLIELMI L., F. ROLANDI, «L'insegnamento dell'italiano in Bosnia-Erzegovina».

JAMET M.-C., "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.

— "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS".

MENEGALE M., "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti".

— "Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.

MEZZADRI M., *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Parma, Uni.nova

NOVELLO A., "Le certificazioni di Lingua Italiana", in *In.It*, n. 22.

PAVAN E., "Cultura? sì, grazie. Una riflessione europea sul programma AP", in *In.It*, n. 21.

SERRAGIOTTO G., "Verso la certificazione metodologica dell'insegnante CLIL", in *Scuola e lingue moderne*, n. 8-9.

— "La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.

—, PRNJAT Z., GUGLIELMI L., "L'apprendimento integrato di lingua e contenuti e le microlingue scientifico-professionali", in *Società di Linguistica Applicata* (Belgrado), n. 9.

TORRESAN, P., *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.

- “Escritura guiada y escritura expresiva en lengua extranjera”, *Conceptos*, n. 83.
- “Despertar la atención del estudiante: nuevas estrategias didácticas para la comprensión de un texto en lengua extranjera”, in *Synergies Venezuela. Didactique des Langues et d'Études sociales*, n. 4.

2009

BALBONI P. E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.

— “Il docente di lingua: tra ricerca linguistica e glottodidattica”, in FERRERI S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città.:

— “La comunicazione interculturale tra italiani e sloveni”, in DA RIF B. M., FINOTTI F. (a cura di), *Civiltà italiana e geografie europee*, Trieste, E.T.U.

— “Lo stato dell'arte”, in AA.VV., *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze, Accademia della Crusca (edizione DVD).

BALLARIN, E., CELENTIN, P., “Progetto Dossier: CLIC CLAc, a spasso per la città”, in *L'AICLU e la politica linguistica nelle università italiane*, Parma, Supergrafica.

BEGOTTI P., “Gestire la lezione di lingua per un insegnamento di qualità” in *L'italiano a stranieri*, n. 9.

— “L'apprendimento della storia dell'arte nelle scuole quale stimolo per l'acquisizione della lingua e della competenza (socio)culturale”, Capodistria, Arnes.

— “Valutare ad arte gli alunni stranieri: riflessione sui possibili errori che compromettono l'attendibilità del processo di valutazione”, in *L'Educatore*, n. 5.

— “La valutazione degli alunni stranieri. I possibili errori e i relativi rimedi”, in *L'Educatore*, n. 5. **DOPPIO??? QUALE CANCELLARE???**

CAON F. (a cura di), “Canzoni per l'italiano LS e L2”, numero monografico di *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, n° 6-7, ELI Edizioni, Recanati (MC).

— “Didattica delle lingue e cittadinanza”, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Roma, Carocci.

— “L'Italiano per comunicare”, in FAVARO G., PAPA N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.

CELENTIN, P., “Tecnologia e apprendimento linguistico”, in *SELM*, nn. 6-7 e 8-9.

COONAN C. M., “Developments in CLIL teacher education – the role played by the university”, in SISTI F. (a cura di), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.

— “Esperienze e ricerche in corso a livello nazionale e internazionale. Problematiche e questioni aperte”, in DE MATTEIS P., FORTUNA, P. (a cura di), *CLIL: modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione docente. Realtà e prospettive, Formazione e Insegnamento*, Lecce, Pensa Multimedia.

DALOISO M., *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica* Torino, UTET Università.

— *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

— *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, Perugia, Guerra.

— “The Role of Linguistic Routine in Early Foreign Language Learning”, in *Ensino de Línguas – CEB e Educação Pré-escolar*, n. 1.

— “L'esperienza come fulcro dell'apprendimento infantile”, in *Atti del Convegno “The Impact of Recent Scientific Researches on Child's Early Learning”*, Capodistria, Università del Litorale.

— “Neuroscienze e didattica dell’inglese a bambini”, in Santipolo M. (a cura di), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria*, Pensa Multimedia.

— “Il principio dell’implicazione nell’epistemologia della glottodidattica”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1.

— “Favorire la comprensione di fiabe in lingua straniera. Strategie di facilitazione linguistica e narrativa”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3.

— “Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell’Unione Europea”, in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 8-9.

D’ANNUNZIO B., *L’allievo di origine cinese*, Perugia, Guerra.

DELLA PUPPA F., “Il ruolo della L1 nella formazione degli errori in L2: il caso del contatto

arabo-italiano”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 20.

— “Aspetti linguistici e culturali della comunicazione: i paesi di lingua araba”, in BENUCCI A. (a cura di), *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra.

JAMET M. C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche didattiche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.

LUISE M. C., “La formazione a distanza dei docenti delle classi plurilingui e multiculturali: il Progetto ALIAS e il Progetto ITALDUE”, in *In.IT*, n. 24.

—, BORELLO E., MOI V., “La comunicazione nei nuovi ambienti formativi”, in CHIARELLI B. (a cura di), *Ontogenesi, filogenesi e differenziazione dei sistemi comunicativi*, Pavia, Altavista.

MENEGALE M., “Teacher questioning in CLIL lessons: how to enhance teacher-students interaction”, in ESCOBAR C. ET AL. (a cura di), *AICLE/CLIL/EMILE. Educació plurilingüe: Experiencias, Research & Politiques*, Barcelona, UAB.

— “Il concetto di autonomia nell’apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni”, in *RILA*, n. 3.

— “L’apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell’arte e nuovi percorsi di ricerca”, in *Studi di Glottodidattica*, n. 2.

MEZZADRI M., “CLIL courses and a quality management at university level”, in SISTI F. (a cura di), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.

— (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano L2: lo stato dell’arte*, numero monografico di *In.It*, n. 24. Include:

CAON F., “Integrare educazione linguistica, interculturale e motoria: i laboratori didattico-sportivi”

LUISE M.C., “La formazione a distanza dei docenti delle classi plurilingui e multiculturali”

MEZZADRI M., “Politiche linguistiche ed educative: il contributo europeo all’integrazione degli alunni stranieri”, “Gli scenari europei per l’integrazione”, “Insegnare, valutare e certificare l’italiano per lo studio: proposte dal territorio”

— “Il Quadro comune europeo e la valutazione dell’italiano L2: un’occasione di riflessione, non una panacea”, in FAVARO G., PAPA N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano, Angeli.

— “Politiche linguistiche ed educative: il contributo europeo all’integrazione degli alunni stranieri”, “Gli scenari educativi europei per l’integrazione”, “Insegnare, valutare e certificare l’italiano per lo studio: proposte dal territorio”, in *In.it* n. 24.

NOVELLO A., *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina.

— “ALTE ed EALTA: le associazioni europee per il testing linguistico”, in *SELM*, n. 8-9.

PAVAN E., “Doing Business In The Mediterranean Region: A Study On Interper-

sonal/Intercultural Communication Between Italian, Greek And Algerian Entrepreneurs", in *MIC 2009: Creativity, Innovation and Managemet*, Capodistria, Università del Litorale.

SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra. Include:

BALBONI P.E., "Modelli operativi per la seconda lingua".

D'ANNUNZIO B., "La classe di italiano per tutti e il laboratorio di italiano L2: interazione tra abilità differenziate".

LUISE M.C., "Imparare l'italiano per il successo scolastico".

SERRAGIOTTO G., "Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi".

SANTIPOLO M., "Il dialetto e le varietà nel curriculum di italiano L2: ragioni per una scelta".

— "“Scusi, volevo un bicchier d'acqua, per cortesia!” La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell'*imperfetto di cortesia* nelle lingue romanze e il suo insegnamento", in *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 23.

— "Mono e poliglottonimia dell'inglese planetario: tra senso d'identità e significati politici", in ARCANGELI M., MARCATO C. (a cura di), *Lingue e culture fra identità e potere*, Roma, Bonacci.

— "World Englishes and the teaching model matter", in *Analele Universității 'Stefan Cel Mare din Suceava', Seria Științe ale Educației*, n. 4.

— "L'Inviato: proposta di denominazione per una tipologia di variazione diamesica e sue applicazioni glottodidattiche", in *RILA*, 1-2.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina. Oltre a due corposi capitoli del curatore, include 49 schede tematiche di collaboratori ITALS.

— *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.

— *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, StudioLT2. Include:

BALBONI P. E., "La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico".

CAON F., "Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso il movimento: multisensorialità, Total Physical Response e sport".

D'ANNUNZIO B., "Il facilitatore linguistico: ruolo ed esperienze".

DELLA PUPPA F., "La valutazione degli studenti da parte del facilitatore linguistico in relazione al sistema scolastico".

MAZZOCATO G., "La facilitazione linguistica: un'esperienza sul campo tra vecchie e nuove sfide".

PEDRANA M., "L'approccio interculturale nella facilitazione linguistica".

SERRAGIOTTO G., "Il ruolo dell'Università nella formazione di persone specializzate per la facilitazione nell'italiano L2".

TOSCANO A., "Mediatori linguistico culturali e l'italiano come L2: un'esperienza tra lingua e interculturalità".

— "The CLIL teacher qualification project", in SISTI F. (a cura di), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.

— "Didattica dell'italiano L2 in contesti di marginalità", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 19.

—, PRNJAT Z., GUGLIELMI L., "Punti di contatto tra inglese e italiano nella didattica del business language" in AA.VV., *Jezik Strike: Teorija i Praksa*, Belgrado, Edizioni Cigola Università di Belgrado.

TORRESAN P., "Grado di accettazione e percezione di utilità di tecniche di compren-

- sione da parte di insegnanti carioca: valutazione qualitativa e analisi fattoriale delle corrispondenze”, in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 20.
- “Parole da osservare, parole da ricordare. Venti modi per far analizzare, reimpiegare ed espandere il lessico”, in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 3.
- “Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano”, in *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, n. 2.
- “Modularità della mente e pratiche didattiche. A colloquio con Emilio García García”, in *Studi di Glottodidattica*, n. 1.
- “Personalità e apprendimento linguistico: il quadro di riferimento I.M.A.P.”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 3.
- “Circa l'uso di testi autentici. A confronto con Christopher Humphris”, in *Bollettino Itals*, n. 29.
- “Emotopedia e apprendimento linguistico. A colloquio con Luis Machado”, in *Bollettino Itals*, n. 30.
- “Modularità della mente e pratiche didattiche. A colloquio con Emilio García García”, in *Studi di Glottodidattica*, n. 1.
- “Il piacere e la sfida di scrivere in italiano: credenze e atteggiamenti nei confronti della scrittura in una classe di italiano L2”, in LAMBERTI M. P., BIZZONI F. (a cura di), *Italia y la generación 1900-1910*, Città del Messico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- , MENDOZA M., “Quando la scienza si traduce in arte: il progetto *Zensorium*”, in *Bollettino Itals*, n. 30.

Altri riferimenti bibliografici

- ALTIERI BIAGI, 1979, *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori.
- ANTHONY E., 1972, “Approach, Method and Technique”, in H. ALLEN, R. CAMBELL (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli-Bocca.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica, Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- CINQUE G., 2005, “Linguistica tipologica e insegnamento dell'italiano nel mondo”, in PAVAN E. (a cura di), 2005, *Il “lettore” di italiano all'estero*, Roma, Bonacci.
- D'ADDIO W., 1979, “Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue”, in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 2.
- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, “Glottodidattica come linguistica educativa”, in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R., (a cura di), *E.LI.CA. educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Perugia, Guerra.
- DI NAPOLI R., POLEZZI L., KING A. (a cura di), 2001, *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Londra, CILT.
- HYMES D., 1972, “Models of Interaction of Language and Social Life”, in GUMPERS J. J., HYMES D. (a cura di), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- LO CASCIO V. (a cura di), 1978, *Prospettive sulla lingua madre. Sviluppo e educazione*, Roma, I.E.T.
- MATTIOLI A., 1980, “Glottodidattica e teorie linguistiche”, in *Educazione oggi*,

n. 11.

ORLETTI F., 1973, "Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa", in *La critica sociologica*, n. 26.

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.

RICCIARDI M. (a cura di), 1976, *Didattica dell'italiano*, Torino, Stampatori.

SIMONE R. (a cura di), 1976, *L'educazione linguistica*, numero monografico di *Scuola e città*, n. 8-9.

TITONE R., 1964, *Studies in the Psychology of Second Language Learning*, Roma, PAS.

TITONE R., 1966a, *Le lingue estere: metodologia didattica*, Roma, PAS.

TITONE R., 1966b, *Metodologia didattica. Le lingue straniere*, Roma, PAS.

TITONE R., 1970, *Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.

TITONE R., 1973, "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 3.

TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.

TITONE R., 1981a, *La ricerca in psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Roma, Bulzoni.

TITONE R. (a cura di), 1981b, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.

TITONE R., 1995, *La personalità bilingue*, Milano, Bompiani.

ZANOLA M.T. (a cura di), 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica. Scritti di Renzo Titone*, Padova, Liviana

LAURA BRUGÈ

La questione della delimitazione delle categorie grammaticali e l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere

Dedico questo articolo al Professor Giovanni Freddi, a cui devo il mio interesse per l'applicazione dei fondamenti e delle ipotesi di analisi della grammatica generativa all'insegnamento e apprendimento delle lingue (straniere).

La glottodidattica si fonda sull'idea di promuovere la competenza comunicativa. Questa ipotesi viene sostenuta anche nel *Quadro comune europeo di riferimento*, il quale, negli ultimi anni, è diventato un documento imprescindibile per l'elaborazione e lo sviluppo dei programmi rivolti all'insegnamento e apprendimento delle lingue (straniere). Secondo tale documento, l'individuo viene considerato come attore sociale, il cui bisogno è quello di riuscire a comunicare in modo efficace nei contatti interculturali che possono realizzarsi nei diversi ambiti sociali in cui si parla la lingua oggetto di studio. Per raggiungere tale obiettivo, vengono definite e descritte in modo dettagliato una serie di *competenze*, il cui dominio integrato genererebbe quella che viene considerata essere una competenza comunicativa efficace. Tra le diverse *competenze* prese in esame, compare, naturalmente, la *competenza linguistica*, la quale include, tra le altre, la *competenza lessicale* e la *competenza grammaticale*. Nella sezione dedicata alla competenza grammaticale viene riportato quanto segue:

the grammar of a language may be seen as the set of principles governing the assembly of elements into meaningful labelled and bracketed strings (sentences). Grammatical competence is the ability to understand and express meaning by producing and recognising well-formed phrases and sentences in accordance with these principles (as opposed to memorising and reproducing them as fixed formulae). (§5.2.1.2, p. 113).

Il documento prosegue, poi, nel modo seguente, mettendo in evidenza una delle caratteristiche di maggior pregio che lo contraddistingue:

There are a number of competing theories and models for the organisation of words into sentences. It is not the function of the Framework to judge between them or to advocate the use of any one, but rather to encourage users to state which they have chosen to follow and what consequences their choice has for their practice.” (§5.2.1.2, p. 113).

Come si può osservare, nel frammento non si suggerisce uno specifico modello formale da adottare per la definizione dei diversi curricoli linguistici o per la produzione di testi di supporto. Tuttavia, si raccomanda che nelle diverse proposte legate all'insegnamento/ apprendimento delle lingue (straniere) si adotti comunque, giustificandolo, un modello formale di analisi linguistica, o, potremmo suggerire, le implicazioni grammaticali che discendono da esso. Date tali premesse, è naturale, quindi, che, nella scelta, ci si rivolga a quel modello formale che dimostra avere maggiore grado esplicativo.

Tali considerazioni ispirano una riflessione su una questione controversa ma fondamentale nell'ambito degli studi linguistici, vale a dire la delimitazione delle categorie grammaticali. Crediamo che affrontare tale questione in maniera consapevole possa permettere a tutti gli operatori che si dedicano all'insegnamento delle lingue straniere di elaborare percorsi che favoriscano non solo lo sviluppo di un'efficace competenza lessicale da parte dei discendenti, ma anche il raggiungimento da parte degli stessi di un'adeguata competenza grammaticale.

Nelle sezioni che seguiranno commenteremo, pertanto, i diversi criteri adottati negli studi linguistici per definire e delimitare le categorie grammaticali. Sugeriremo, motivandolo empiricamente, che è necessario rivedere o addirittura abbandonare alcune definizioni radicate nella nostra cultura grammaticale poiché inadeguate. Inoltre, proporremo che è lecito pensare che tutte le categorie grammaticali siano caratterizzate da una serie di proprietà, alcune delle quali peculiari mentre altre trasversali.

2. Le categorie grammaticali come classi formali

I grammatici di ogni epoca si sono adoperati nel determinare i paradigmi che identificano le diverse classi sintattiche di parole, o categorie grammaticali,¹ poiché esse costituiscono le unità minime dell'indagine sintattica.

Con il termine categoria grammaticale si indica una classe di unità linguistiche che condividono alcune proprietà rilevanti; e queste proprietà vengono individuate stabilendo alcuni criteri che si considerano fondamentali. Le categorie grammaticali, infatti, non devono essere intese come classi naturali di unità appartenenti al Lessico di una lingua, bensì come classi formali, vale a

¹ Nella terminologia tradizionale troviamo anche la definizione *parti del discorso*. Si noti, però, che questa definizione non può essere mantenuta. Recenti sviluppi nell'ambito della linguistica formale hanno dimostrato che il discorso, o la frase, non può essere considerato come la sola unità complessa della sintassi. Infatti, se pensiamo all'articolo, ad esempio, non possiamo affermare che esso costituisca una parte della frase. L'articolo è un componente (o una parte) del sintagma che il nome proietta e che include altri suoi eventuali modificatori e complementi.

dire costruzioni teoriche che il linguista propone per descrivere il sistema della lingua.

Nella delimitazione delle categorie grammaticali, pertanto, il problema cruciale non sembra risiedere nell'individuare il numero preciso, bensì nello stabilire quali debbano essere i criteri da adottare per proporre una classificazione adeguata. A volte, infatti, è difficile determinare se alcune proprietà particolari siano utili per ascrivere una parola ad una sottoclasse di una determinata categoria grammaticale oppure per includerla all'interno di un'altra categoria grammaticale. La scelta, in questi casi, dipende dalla teoria linguistica che si adotta. Ciò ci permette anche di comprendere perché, partendo dalla classificazione iniziale proposta dai grammatici greci e latini, che riconoscevano otto categorie grammaticali, le teorie linguistiche che, nei secoli, si sono succedute hanno proposto, a loro volta, classificazioni che oscillano da tre a venti categorie grammaticali differenti.

2.1 I criteri di classificazione

Partendo dagli studi grammaticali classici, possiamo affermare che i criteri di classificazione più rilevanti si basano su proprietà semantiche, proprietà morfologiche e proprietà sintattiche. Andiamo ad esaminare separatamente tali criteri per discuterne i punti di forza e le criticità.

2.1.1 Il criterio semantico

È quello adottato dalla grammatica tradizionale di origine greca e latina, la quale, considerando la parola come unità fondamentale della lingua, si occupò quasi esclusivamente della classificazione delle parole in “parti del discorso”.

Questo criterio ha come fondamento le ipotesi sulla lingua che procedono dalla filosofia aristotelica, prima, e dalla scolastica, poi.² Esso stabilisce, ad esempio, che tutte le parole che designano “oggetti”, “persone” o “luoghi” debbano essere classificate come *sostantivi* (< substantīvu(m) (nōmen) < substāntia); mentre come *aggettivi* (< adiectīvu(m) < adīcere) debbano essere classificate le parole che designano “proprietà” o “qualità”, e come *verbi* (< vĕrbu(m)) quelle che designano “azioni” o “processi”. La classificazione così ottenuta, considerata rappresentativa dei tratti universali del linguaggio

² La filosofia aristotelica considerava la lingua come il riflesso della struttura del mondo, da cui risultava l'esistenza di una solida coincidenza tra i diversi “modi di significare” e i diversi “modi di essere”. Le stesse ipotesi vennero più tardi adottate dalla scolastica.

umano, constava di otto parti: nome,³ verbo, participio, articolo, pronome, preposizione, avverbio e congiunzione.⁴

Le teorie linguistiche moderne presero le distanze da questo criterio di classificazione, e attualmente si conviene sul fatto che il criterio semantico non aiuta, da solo, a delimitare adeguatamente le classi grammaticali.

I sostantivi, infatti, possono sì indicare “oggetti” “persone” o “luoghi”, come dimostrano *albero*, *città*, *ragazzo* e *sedia*, ma possono anche indicare “processi” o “azioni”, come esemplificano *allontanamento*, *arrivo*, e *distruzione*, oppure “stati”, come nel caso di *amore*, *paura*, e *tranquillità*, e “qualità”, come accade con *bellezza*, *bontà* e *intelligenza*. Lo stesso potremmo affermare per i verbi, che, oltre ad esprimere “azioni o “processi”, come nel caso di *comprare*, *invecchiare* e *scrivere*, possono anche esprimere, ad esempio, “stati”, come *sapere*, *conoscere* e *stare*.

Tra le altre critiche mosse al criterio semantico, potremmo, inoltre, menzionare, in primo luogo, che la classificazione che ne deriva, costruita sulle proprietà grammaticali del greco e del latino, non può essere considerata come avente carattere universale;⁵ e, in secondo luogo, che alcune delle definizioni proposte, come, ad esempio, la capacità di *designare* oggetti, persone o luoghi sembra applicarsi più alla categoria sintagmatica Sintagma Nominale che alla categoria lessicale sostantivo o nome. Come vedremo, infatti, il nome, per esprimere proprietà referenziali, vale a dire la capacità di designare o riferirsi a una o più entità della realtà, ha bisogno di essere preceduto da una forma di determinante.

Bisogna comunque ammettere che, se i soli criteri semantici non sono utili a delimitare le categorie grammaticali, essi risultano utili per esprimere altre proprietà grammaticali che caratterizzano le lingue naturali. Infatti, criteri come “possedere capacità referenziali”, “poter essere predicati”, “possedere argomenti” e “poter quantificare” sono tutti criteri di natura semantica.

2.1.2. Il criterio morfologico

Si basa su una delle quattro classificazioni binarie transcategoriali di antica tradizione, vale a dire la dicotomia tra *categorie variabili* e *categorie inva-*

³ In una fase iniziale, la categoria nome includeva il sostantivo e l’aggettivo, poiché accumulati da identiche proprietà flessive. Più tardi, le due categorie vennero classificate separatamente.

⁴ Le parti del discorso preposizione, avverbio e congiunzione venivano, a loro volta, raggruppate nella ‘metaclassa’ delle *particelle*, poiché tutte loro includevano unità del Lessico “designanti relazioni”.

⁵ Se può, infatti, adattarsi a lingue come l’italiano, il francese, lo spagnolo e l’inglese, non può essere considerata valida per altre lingue naturali. In cinese e in quechua, ad esempio, non esistono aggettivi.

riabili, la quale si rivolge alle proprietà flessive delle parole. Categorie grammaticali variabili corrispondono a quelle categorie come nome, verbo, participio, pronomi e articolo, i cui membri manifestano proprietà morfologiche di flessione (numero, genere, persona e caso); mentre categorie grammaticali invariabili sono quelle categorie che non manifestano tali proprietà, come le preposizioni, gli avverbi e le congiunzioni.

L'importanza di questo criterio non può essere messa in discussione, dal momento che i tratti morfologici che una categoria manifesta sono quasi sempre obbligatori, e pertanto costituiscono proprietà formali rilevanti. Tuttavia esso, così come formulato dalla tradizione, risulta insufficiente per delimitare le categorie grammaticali. Infatti, oltre non poter essere considerato valido per tutte le lingue naturali, dal momento che solo alcune di esse, tra cui l'italiano, posseggono tratti di flessione espliciti, non precisa, ad esempio, che alcune categorie si contraddistinguono per il fatto che non tutti i suoi membri possiedono uno o più tratti specifici. Tra i membri che appartengono alla categoria nome esistono notevoli differenze a riguardo. Nomi come *analisi*, *caos*, *giovedì*, *sangue* e *sintesi* non manifestano tratti morfologici espliciti di plurale (v. *l'analisi* – *le analisi*); altri, invece, come *esequie*, *nozze* e *viveri* sono sprovvisti di una forma per il singolare. Variazioni simili sono riscontrabili anche nell'ambito della categoria aggettivo; aggettivi come *attuale*, *felice*, *intelligente*, *legale* e *verde*, ad esempio, sono invariabili in quanto al genere.

Inoltre, il criterio morfologico non distingue tra categorie che manifestano tratti di flessione perché li ricevono per accordo con unità appartenenti ad altre categorie e quelle che invece possiedono tali tratti inerentemente, o lessicalmente. Per i nomi, ad esempio, il tratto di genere deve essere considerato inerente (cfr. *la sintassi_{fem.}*, *il contachilometri_{masc.}*); gli aggettivi, invece, ricevono questo tratto, così come quello di numero, per accordo con un nome: *simpatica* potrà associarsi ad un nome come *donna* ma non ad un nome come *uomo* perché solo dal primo otterrà il tratto femminile e il tratto singolare (cfr. *La donna simpatica*/**L'uomo simpatica*/**Le donne simpatica*).

Le stesse considerazioni possono essere estese ai verbi, dove i tratti di persona e numero vengono determinati per accordo con il nome soggetto. La forma verbale *dormono*, in una costruzione come *I bambini dormono*, otterrà il tratto di persona (terza) e il tratto di numero (plurale) per accordo con il nome *bambini* (cfr. **Il bambino dormono*).⁶

Il criterio morfologico della tradizione, pertanto, dovrebbe essere ulteriormente elaborato e precisato. A tale scopo, e d'accordo con quanto ab-

⁶ È importante, inoltre, ricordare che la tradizione non annoverava, tra le proprietà flessive, il tratto del tempo, che invece è una proprietà formale rilevante che caratterizza la categoria verbo e che la differenzia dalle altre categorie.

biamo appena commentato, si potrebbe specificare che, nelle lingue che lo permettono, ogni categoria possiede proprietà flessive peculiari; tuttavia, affinché una certa parola venga inclusa all'interno di una determinata categoria non deve obbligatoriamente possedere la proprietà flessiva che contraddistingue la categoria stessa.

Inoltre, ci si potrebbe chiedere, ad esempio, in quale misura la dicotomia categorie variabili e categorie invariabili ci permette di comprendere meglio il sistema grammaticale di una lingua naturale; oppure, quali proprietà grammaticali potremmo dedurre da tale dicotomia.

Abbiamo visto che l'italiano presenta tratti di flessione espliciti, e che le parole flesse manifestano relazioni di accordo, come in: *la_{fem.sing} borsa_{fem.sing} piccola_{fem.sing}*.

Un apprendente dell'italiano la cui lingua materna non presenta tratti di flessione espliciti potrebbe dedurre che l'accordo sia una proprietà ridondante della grammatica dell'italiano. L'accordo, però, non può essere considerato come tale, bensì come un fenomeno che permette di enunciare costruzioni come *Vorrei la piccola*, dove il nome comune *-borsa*, ad esempio— non si realizza lessicalmente, e dove il soggetto pronominale *-io-* non viene espresso fonologicamente.

In alcune parole, inoltre, i tratti di accordo possono essere non espliciti; tuttavia essi risultano visibili per la grammatica. La parola *mano*, ad esempio, sceglierà la forma *la* dell'articolo definito; mentre una forma pronominale come *tu* ammetterà la combinazione di entrambi i generi: *tu sei simpatico/ tu sei simpatica*.

Tutto ciò ci suggerisce che la flessione deve essere concepita come un'informazione grammaticale che svolge uno specifico ruolo nella sintassi.

2.1.3. Il criterio sintattico

Venne proposto dalle scuole linguistiche del secolo scorso. Hjelmslev (1928: 302) scriveva: “La grammatica riconosce solo categorie formali: affinché una categoria abbia esistenza reale dal punto di vista grammaticale è necessario che si definisca mediante criteri di forma e non mediante criteri puramente semantici” (trad. nostra).

Questo criterio stabilisce che la determinazione delle categorie grammaticali debba effettuarsi ricorrendo solo a proprietà grammaticali, quali, ad esempio, la distribuzione nel contesto linguistico, le proprietà sintagmatiche e le funzioni grammaticali.

Le proprietà distribuzionali si basano sul modo in cui le parole di una lingua si dispongono all'interno della frase. Se due parole possono essere sostituite in un numero sufficientemente rappresentativo di contesti linguistici,

sta, di orientamento funzionalista, il sostantivo, ad esempio, viene definito come la parola che svolge la funzione di soggetto e di oggetto diretto.

Nonostante l'importanza delle funzioni grammaticali come proprietà formale, l'ipotesi funzionalista, oltre a difettare di circolarità per quanto concerne il piano delle definizioni (il soggetto, infatti, viene definito come un sostantivo), si rivolge, in realtà, alle categorie sintagmatiche, e non alle unità del Lessico. Sulla base di costruzioni del tipo di (3), dove un'espressione nominale e un'espressione frasale possono comparire negli stessi contesti e svolgere la stessa funzione grammaticale:

- (3) a. Luisa ha detto *la verità*
 b. Luisa ha detto *che sarebbe arrivata presto*

L'ipotesi funzionalista sostiene che esistono due tipi di sostantivi: sostantivi lessicali, come, ad esempio *verità*; e sostantivi funzionali, o subordinate sostantive, come, ad esempio, *che sarebbe arrivata presto*.⁷ In (3a), però, a svolgere la funzione di soggetto non è la sola parola *verità*, bensì la sequenza *la verità*, che deve essere considerata come una costruzione sintagmatica. Inoltre, nel caso di verbi che selezionano solo frasi complemento, come potremmo affermare che la frase [*che lo dirà*] in *Credo [che lo dirà]* è una subordinata sostantiva, dato che non è possibile dire **Credo [la sua risposta]*? Oppure, come potremmo generalizzare l'esistenza di subordinate sostantive se molti altri verbi ammettono nominali complemento ma non frasi complemento (cfr. *Mangiò [il gelato]* vs. **Mangiò [che le piaceva]*?)

Queste considerazioni ci permettono di concludere che ognuno dei criteri che, nel tempo, sono stati suggeriti per delimitare le diverse categorie grammaticali vanno incontro, singolarmente, a sostanziali difficoltà. D'accordo con la tendenza attuale, molte di queste difficoltà possono essere superate se per la classificazione non ci si basa su un unico criterio, ipotesi d'altronde ragionevole se si pensa alla complessità del sistema della lingua. Al tempo stesso, però, adottando quanto propone la teoria della grammatica generativa, diventa necessario proporre una gerarchia di criteri, la quale considera i criteri formali, come, ad esempio, il criterio sintattico-distribuzionale e il criterio morfologico, come prioritari rispetto ad altri.

⁷ L'ipotesi funzionalista, **inoltre**, poiché gli 'aggettivi lessicali' e le frasi relative possono svolgere la stessa funzione – *Mi hanno regalato uno spremiagrumi [rotto] / Mi hanno regalato uno spremiagrumi [che non funziona]* – denomina queste ultime 'subordinate aggettivali'. **Inoltre**, d'accordo con coppie minime del tipo *Chiamami [subito] / Chiamami [appena arrivi]*, avremo anche 'avverbi funzionali' e 'subordinate avverbiali'.

Una classificazione adeguata delle categorie grammaticali prevede, inoltre, che ogni unità del lessico, o parola, venga inclusa in una sola categoria grammaticale, e non in più di una. In alcuni casi, però, questo obiettivo sembra difficile da raggiungere. Si consideri, ad esempio, (4):

- (4) a. Un uomo *giovane*
b. Un *giovane* intelligente

Per casi di questo tipo la grammatica tradizionale ricorre alla formula “*un X viene usato come un Y*”. Così, per la coppia minima in (4), si direbbe che l’aggettivo *giovane* (=X), che compare come tale in (4a), “viene usato come un nome (=Y)” in (4b).

Se si adotta questa formula, però, non siamo in grado di predire nulla sulle proprietà grammaticali di *giovane* in (4b): dovremmo continuare a considerarlo come un X, nel caso specifico un aggettivo, oppure analizzarlo come un Y, vale a dire come un nome? Inoltre, non siamo in grado di dire nulla sulla grammatica dell’italiano, dal momento che non vengono esplicitate le condizioni che permettono di affermare che in (4b) “X (un aggettivo) viene usato come Y (un nome)”. Sappiamo, infatti, che per una descrizione adeguata della grammatica di una lingua è necessario stabilire le condizioni che danno luogo ai fenomeni.

Nel caso in esame, così come in altri casi, queste condizioni potremmo stabilirle ricorrendo alle proprietà formali.

Se adottiamo questa prospettiva, possiamo affermare che, se in (4a) *giovane* ha lo statuto di aggettivo, e lo dimostra il fatto che modifica il nome *uomo* e che può a sua volta essere modificato per grado (*Un uomo molto/abbastanza/più giovane*), in (4b) la stessa parola è un nome; infatti, è a sua volta modificato da un aggettivo, *intelligente*, e non può essere modificato per grado (**Un molto/abbastanza/più giovane intelligente*).

Dal punto di vista formale, il passaggio, per *giovane*, da aggettivo a nome può essere descritto facendo ricorso a un meccanismo di “ricategorizzazione” che avviene nel Lessico, mediante, ad esempio, l’applicazione di una regola morfologica che aggiunge alla parola base un suffisso astratto: [[*giovane*]_{Agg.} Ø]_{Nome}.

È necessario, tuttavia, aggiungere che il processo di ricategorizzazione lessicale, che, come vedremo, può interessare più categorie, deve essere verificato, oltre che mediante proprietà di natura formale, anche mediante fattori di natura semantica o, più precisamente, pragmatica. Osserviamo, a tale proposito, i seguenti esempi:

- (5) a. Il tuo *vecchio* è poco saggio.
b. Tra i due, preferisco utilizzare il *vecchio*.

Nel primo caso è adeguato ricorrere alla ricategorizzazione lessicale. Infatti, se applichiamo a *vecchio* le proprietà formali viste sopra (*Il tuo *molto/abbastanza/più vecchio* è poco saggio), possiamo affermare che in questi contesti la parola è un nome.

In (5b), però, dovremmo affermare che la stessa parola è un aggettivo: *vecchio*, infatti, può essere modificato per grado: ...*preferisco utilizzare il più vecchio*.⁸

Questa proprietà formale, inoltre, ci permette di affermare che in (5b) *vecchio* non può assumere la “capacità di riferire”, bensì mantiene quella di modificare un nominale. Nell’espressione nominale [*il vecchio*], la capacità di riferire la esprime un elemento nominale che non compare fonologicamente espresso, e la cui omissione è possibile perché il suo contenuto può essere recuperato nel contesto.⁹ I casi in (4) e (5) ci portano, pertanto, a concludere che le unità del Lessico possono essere soggette a ricategorizzazione lessicale come nomi quando riescono ad acquisire la “capacità di riferire”.

3. Verso una nuova classificazione

La teoria della grammatica generativa riconosce le seguenti categorie grammaticali per le parole che sono contenute nel Lessico di una lingua: Nome, Verbo, Aggettivo, Determinante, Quantificatore, Pronome, Preposizione, Avverbio e Congiunzione.

Nei paragrafi che seguiranno discuteremo le proprietà peculiari di alcune di queste categorie e cercheremo anche di motivare i diversi limiti che, rispetto alla tradizione, vengono fissati per differenziarle tra di loro.

3.1. La categoria Nome

Per questa categoria, che non si ottiene direttamente dal significato ma dal comportamento sintattico che manifesta, viene mantenuta la differenziazione tradizionale in due classi: il nome proprio e il nome comune.

⁸ Come vedremo in seguito esaminando altri casi (cfr. il paragrafo 3.2.), la presenza dell’articolo determinativo non può considerarsi come una proprietà formale determinante nel processo di ricategorizzazione lessicale. Una prova empirica è data da casi come *Non ci sono differenze tra vecchi e bambini*, dove, nonostante l’assenza dell’articolo, dobbiamo comunque ricorrere al processo di ricategorizzazione lessicale per la parola *vecchi*.

⁹ In casi di questo tipo si parla di *ellissi nominale*, fenomeno sintattico che presenteremo più avanti e che viene rappresentato nel modo seguente: [_{SN} il [_N Ø] vecchio]. Anticipiamo che una delle condizioni che permette l’ellissi nominale sta proprio nel fatto che il nome nucleo del sintagma nominale deve co-riferire con un nome già introdotto nel discorso oppure recuperabile nel contesto in cui avviene la comunicazione.

Nonostante l'eterogeneità delle unità lessicali che vengono incluse nella classe nome proprio, potremmo affermare che, dal punto di vista semantico, esse si caratterizzano per "l'unicità referenziale". Questo equivale a dire che i nomi propri, come ad esempio, *Filippo*, *Marina*, *Roma*, ecc., designano un individuo unico.¹⁰ Pertanto, potremmo anche sostenere che non posseggono contenuto lessicale; sono, cioè, sprovvisti di connotazione ('significato' o 'proprietà intensionali').

Dal punto di vista morfologico, i nomi propri presentano tratti di flessione fissi: *Ines* è esclusivamente femminile e singolare.

Infine, dal punto di vista sintattico, e d'accordo con le proprietà semantiche enunciate, essi non ammettono né determinanti né modificatori o complementi con valore restrittivo:¹¹

- (6) a. *Parlavano del Filippo.¹² / *Ho visitato la Roma.¹³
 Parlavano di Filippo. / Ho visitato Roma.
 b. *Ho incontrato Filippo allegro / Ho incontrato Filippo, allegro come sempre.
 c. *Telefonò a Marina che vive a Roma / Telefonò a Marina, che ora vive a Roma.

La classe dei nomi comuni, invece, include tutte quelle parole che, dal punto di vista del significato, hanno la capacità di "classificare" o "categorizzare", vale a dire di esprimere "classi" (cf. Wierzbicka, 1986). Questa definizione ci permette di ascrivere alla categoria nome non solo le parole che indicano "oggetti", "persone" e "luoghi", ma anche parole come *simpatia*, *invecchiamento*, *vendita*, *arrivo*, ecc. Inoltre, ci permette di delimitare i processi di ricategorizzazione da aggettivo a nome, come in *Il paziente_N inglese-AGG* vs. *L'inglese_N paziente_{AGG}* (cfr. (4)). Potremmo, pertanto, affermare che il processo di ricategorizzazione lessicale da aggettivo a nome può effettuarsi quando le proprietà espresse da un determinato aggettivo possono diventare rappresentative per esprimere una classe (di individui o di oggetti). Da qui, la possibilità di ricategorizzazione in nomi di aggettivi come *cieco*, *sor-*

¹⁰ Secondo Kripke (1972), un nome proprio deve essere definito come un *designatore rigido*, vale a dire come un'espressione che designa lo stesso "individuo" in tutti i mondi possibili.

¹¹ Con 'valore restrittivo' si intende la capacità, da parte di un modificatore o di un complemento, di restringere il potere denotativo dell'espressione linguistica (un nome) con cui si combinano.

¹² Nella lingua colloquiale e in alcune varietà dell'italiano i nomi propri di persona possono essere preceduti dall'articolo. In questo caso, però, si parla di articolo con valore espletivo (cfr. Longobardi 1994).

¹³ In alcuni casi un nome proprio può essere preceduto da un determinante e/o da un modificatore o complemento con valore restrittivo: *Non è più il Filippo che conosco* / *La Roma del Caravaggio*. In questi casi, però, il nome proprio perde il suo valore di designatore rigido e assume quello di nome comune.

do, giovane, anziano, vicino, criminale, saggio, critico, francese, cattolico, comunista, politico, adesivo, e molti altri.¹⁴

Dal punto di vista morfologico, la proprietà peculiare dei nomi è quella di possedere, in italiano, tratti espliciti di flessione in genere e numero. Inoltre, diversamente da quanto proposto dalla tradizione, possiamo affermare che il tratto di genere è inerente al nome, vale a dire determinato lessicalmente (*canzone_{fem.}, pantalone_{masc.}*); mentre il tratto di numero non viene realizzato per accordo con altre categorie, proprietà, queste, affatto insignificanti dal punto di vista sintattico.¹⁵

Una proprietà sintattica del nome è che esso può fungere da nucleo della predicazione: *Gianni è medico/uomo*. In casi di questo tipo, infatti, i nomi *medico* e *uomo* non denotano entità o individui della realtà, come in *Il/Un medico telefonò ieri* o di *Il/Un uomo è entrato in ufficio*, bensì esprimono una proprietà che si predica dell'individuo *Gianni*.

Come sappiamo, la proprietà di fungere da nucleo della predicazione è condivisa anche dagli aggettivi: *Gianni è divertente/affascinante*. Pertanto, si potrebbe suggerire che in *Gianni è medico/uomo* ci troviamo di fronte a casi di ricategorizzazione di nomi in aggettivi, anche perché la categoria può essere modificata per grado: *Gianni è abbastanza/più uomo*. Tuttavia, questa proprietà formale, se può valere per nomi come *uomo, donna, bambino*, ecc., non può estendersi a tutti i casi di predicazione nominale: **Gianni è abbastanza medico/ più avvocato/ molto studente*. Un'alternativa è ricorrere a quanto proposto dalla logica formale, vale a dire che anche i nomi sono predicati, cioè unità linguistiche che esprimono intrinsecamente una proprietà. La capacità di riferire, o di designare entità della realtà, possono esprimerla quando si combinano con una forma di determinante o con una forma di quantificatore (es. *il/un/questo* o *qualche/molti/tre*).

Un'altra proprietà sintattica che caratterizza il nome, e che lo differenzia, ad esempio, dal verbo ma non dall'aggettivo, è che quando esso realizza un suo argomento (interno o esterno), non può reggerlo direttamente. Gli argomenti del nome devono essere introdotti dalla preposizione *di* (come forma non marcata), oppure da altre preposizioni:

- | | | |
|-----|--------------------------------------|-------------------------------|
| (7) | a. La lettura *(di) un quotidiano | Leggere (*di) un quotidiano |
| | b. La descrizione *(di) un paesaggio | Descrivere (*di) un paesaggio |
| | c. Il suo amore *(per) i figli | Amare (*per) i figli |

¹⁴ Come osserva Bosque (1990, pp. 107-114), il processo di ricategorizzazione da aggettivi a nomi è soggetto anche a criteri extralinguistici, di ordine o psicologico o sociale e culturale. Questo spiega le ragioni per cui certe ricategorizzazioni possono variare da lingua a lingua (in inglese, ad esempio, l'aggettivo *young* non può ricategorizzarsi come nome), oppure da uno stadio ad un altro nel processo evolutivo di una stessa lingua.

¹⁵ Come abbiamo già commentato in precedenza, queste proprietà differenziano la categoria nome dalla categoria aggettivo.

Infine, un'altra proprietà di natura sintattico-funzionale è che il nome, a differenza delle altre categorie grammaticali, può realizzarsi come nucleo lessicale di sintagmi che possono svolgere le funzioni grammaticali di soggetto e oggetto diretto all'interno della frase.

3.2. La categoria Verbo

Nel paragrafo 2.1.1. abbiamo visto che i criteri semantici difesi dalla grammatica tradizionale non permettono di distinguere le parole incluse nella categoria verbo da quelle che appartengono ad altre categorie. Volendo ricorrere ad una nozione di natura semantico-relazionale, potremmo suggerire che le parole che appartengono alla categoria verbo sono predicati, esprimono, cioè, delle proprietà (stati, accadimenti, ecc.) in cui sono implicati uno o più partecipanti: *Il bambino ha mangiato la cioccolata*. Come abbiamo visto in 3.1, però, questa proprietà è condivisa sia dagli aggettivi (*Maria è alta/ Gianni è stanco*) sia dai nomi (*Suo padre è ingegnere*). Ciò che distingue, però, i verbi dai nomi e dagli aggettivi è che solo i primi possono esprimere le proprietà predicative come effettivamente realizzate da uno o più partecipanti in un momento determinato.

Se facciamo, infatti, riferimento ai criteri morfologici, possiamo osservare che il verbo, oltre a manifestare tratti flessivi di numero e di persona (che non lo differenziano né dagli aggettivi e dai nomi per quanto riguarda il numero, e neppure dai pronomi personali per quanto riguarda il numero e la persona) si distingue per esprimere tratti flessivi relativi al tempo, oltre che al modo. *Giacomo scrive una poesia* indica che l'azione espressa dal predicato *scrivere una poesia*, e che coinvolge come partecipante attivo *Giacomo*, si realizza in un momento temporale che coincide con il momento in cui viene emesso l'enunciato. Invece, *Giacomo scriveva/ scrisse una poesia*, con un momento anteriore al momento dell'enunciazione; e *Giacomo scriverà una poesia*, con un momento posteriore a quello dell'enunciazione.

Una delle proprietà formali che caratterizzano il verbo è che esso può essere modificato da avverbi che esprimono tempo: *arrivò ieri*; luogo: *ha dormito qui*; giudizi di valore (orientati al parlante): *risponderà adeguatamente*; modo o maniera orientata al soggetto: *camminava lentamente*; e valore aspettuale: *è appena uscito*.

Un'altra proprietà è che regge direttamente i suoi argomenti con funzione di soggetto e di oggetto diretto: *Francesca descrisse la scena*, a differenza, come abbiamo osservato, delle altre categorie (cfr. *La descrizione_N di Fran-*

*cesca/ della scena*¹⁶ – *fedele*_{Agg} *ai suoi principi/ contento*_{Agg} *del suo lavoro*).

Nell'ambito della categoria verbo, problemi concernenti la ricategorizzazione interessano le forme che non presentano flessione, vale a dire il participio presente, il participio passato, e l'infinito.

Per quanto riguarda il participio presente, in italiano questa forma si è ampiamente lessicalizzata come aggettivo: *abbondante, apparente, differente, esistente, permanente, sorridente*, ecc. Il nome che questi aggettivi modificano corrisponde sempre al soggetto grammaticale della forma verbale corrispondente:

- (8) il film interessante la luna crescente la crema addolcente le stelle cadenti
 (il film interessa) (la luna cresce) (la crema addolcisce) (le stelle cadono)

In alcuni casi questi aggettivi possono, a loro volta, essere ricategorizzati come nomi: *amante, aspirante, calmante, combattente, credente, dirigente, stimolante*, ecc.

La sua natura verbale il participio presente la mantiene in alcuni registri della lingua, come nello stile ricercato e, soprattutto, in quello burocratico:

- (9) a. Le critiche riguardanti il suo atteggiamento
 b. I criminali componenti la banda
 c. Le norme concernenti gli extracomunitari

Le proprietà sintattiche che ci permettono di affermare che in tutti i casi in (9) le forme participiali corrispondono a verbi è che queste reggono direttamente i loro argomenti interni, a differenza di quanto accade nei casi di ricategorizzazione: *I componenti_N della banda*.

Riguardo al participio passato, la grammatica tradizionale afferma che questa forma “partecipa sia della natura del verbo che della natura dell'aggettivo”. Questo perché tra participi ed aggettivi esistono delle analogie di natura sia morfologica sia sintattica. Tra le proprietà in comune, entrambi manifestano i tratti di flessione in genere e numero (*allegro/a/i/e – mangiato/a/i/e*); possono essere ripresi da un pronome clitico accusativo (*fu triste > lo fu – fu arrestato > lo fu*); e possono essere modificati per grado mediante l'anteposizione dell'intensificatore *molto* (*molto allegro – molto azzecato*) o mediante il suffisso *-issimo* (*allegrissimo – azzecatissimo*). Per tali ragio-

¹⁶ I nomi deverbali come *descrizione*, che procedono da verbi transitivi, possono esprimere sia l'argomento interno sia l'argomento esterno, entrambi preceduti dalla preposizione *di*. Questo presuppone che, fuori dal contesto, un'espressione come *La descrizione di Francesca* risulta interpretativamente ambigua, poiché Francesca può coincidere sia con l'argomento esterno (*Francesca fa la descrizione*) sia con l'argomento interno (*Francesca è oggetto della descrizione*).

ni, sempre secondo la grammatica tradizionale, può “essere usato come verbo”, come in *Maria ha lavorato* (cfr. **Maria ha lavorata!* **Maria lo ha?* **Maria ha molto lavorato*), oppure può “essere usato come aggettivo”, come in *Una bambina molto viziosa*. Questo approccio, però, come abbiamo motivato in 2.1.3, non può considerarsi valido per una descrizione adeguata della grammatica di una lingua. Ciò che possiamo sostenere, invece, è che il participio, che corrisponde ad una forma verbale, può essere ricategorizzato come aggettivo, e che tale processo può essere individuato in sintassi, cioè osservandone le proprietà nei contesti in cui la forma stessa compare. Se prendiamo un esempio come il seguente:

(10) Una situazione complicata

possiamo osservare che l’interpretazione della forma *complicata* è ambigua tra il valore verbale (= *che è stata complicata*) e quello aggettivale (come sinonimo di *difficile*, *complessa*). Se modifichiamo questa parola per grado, mediante *molto*, allora il suo statuto è quello di aggettivo (= *molto difficile*). Far precedere *molto* ad un participio non deve, però, considerarsi come una prova sintattica determinante per dimostrare la ricategorizzazione del participio in aggettivo. Infatti, in esempi come *Un libro molto letto*, lo statuto categoriale della forma participiale è quello di verbo, poiché in questo caso non viene intensificata la proprietà espressa dalla forma *letto*, ma viene modificato il numero di volte in cui l’evento del leggere si è prodotto (non significa, cioè, “letto con intensità o approfonditamente”, bensì “letto molte volte” o “letto da molte persone”).

La realizzazione di un complemento agentivo introdotto dalla preposizione *da* permette, invece, di affermare che la forma participiale è un verbo, e non un aggettivo:

(11) a. Una situazione complicata_V dal susseguirsi degli avvenimenti/dagli organizzatori
b. Un edificio isolato dai pompieri vs. *Uno sforzo isolato dal ragazzo

Tuttavia, anche in questi casi si deve fare attenzione che tale complemento realizzi effettivamente l’agente, e non la causa, come una lettura di (11a) potrebbe suggerire e come mostrano anche esempi del tipo: *Un uomo molto amareggiato_{AGG} dalla vita* (dove *la vita* corrisponde alla causa dell’amarezza di un uomo e non all’agente).

In quanto ai modificatori, inoltre, la realizzazione di avverbi orientati al soggetto è prova che il participio corrisponde ad un verbo:

(12) Un edificio isolato risolutamente/ abilmente
*Un sforzo isolato risolutamente/ abilmente

Inoltre, lo statuto categoriale di verbo un participio lo manifesta quando è modificato dall'avverbio aspettuale *appena*:

- (13) a. Un fiore appena raccolto (dal giardino)
 vs. *Un angolo appena raccolto (del soggiorno)
 b. Un prodotto appena ritirato (dal mercato)
 vs. *Un atteggiamento di vivere appena ritirato¹⁷

Infine, in quanto alla posizione rispetto al nome, un participio con statuto categoriale di verbo non può mai precedere il nome che modifica:

- (14) a. L'odiato amico b. *Il pubblicato racconto
 L'annunciata visita *La firmata petizione

Riguardo all'infinito, la grammatica tradizionale considera questa forma come avente "sia natura verbale sia natura nominale". Questa definizione viene giustificata sia da criteri funzionali, dato che l'infinito può ricevere, nella frase, la stessa funzione grammaticale di un nominale (cfr. *Mi piace ballare/il ballo*_{SOGG} – *Gianni desidera riposare/una pausa*_{OGG.DIR.}), sia da proprietà formali, come la possibilità di essere preceduto dall'articolo definito: *il brillare, il lamentarsi, il suonare, ecc.*

Nonostante la rilevanza di quest'ultima proprietà formale, si deve precisare che la presenza del solo articolo definito non permette di analizzare una forma all'infinito come un nome in tutti i contesti i cui questo determinante lo precede strutturalmente. Infatti, in casi come (15):

- (15) Il condividere il dolore non è sempre una consolazione.

possiamo osservare che la presenza dell'articolo non è indispensabile, a differenza di quanto accadrebbe con un vero nome, (16):

- (16) a. Condividere il dolore non è sempre una consolazione.
 b. *(La) condivisione del dolore non è sempre una consolazione.

Se la presenza dell'articolo definito, quindi, non può considerarsi come un indizio determinante per lo statuto categoriale di nome dell'infinito, è comunque possibile ricorrere ad altre proprietà formali, dato che, come abbiamo più volte espresso, l'appartenenza categoriale si manifesta in sintassi.

¹⁷ In tali contesti *appena* non deve interpretarsi come intensificatore, vale a dire come sinonimo di *un po'*.

Alcuni dei comportamenti che ci permettono di affermare quando un infinito deve essere analizzato come un nome sono:

- a. come accade con i nomi, se il complemento che corrisponde al soggetto si realizza, non può comparire in nominativo, ma deve essere preceduto dalla preposizione *di*:¹⁸

- (17) a. Il guaire_N dei cani
 b. L'invecchiare_N del nostro corpo
 c. Il tuonare_N delle sue parole

- b. ammette, come modificatori, aggettivi ma non avverbi, proprietà, quest'ultima, che contraddistingue la categoria verbo:

- (18) a. L'incessante guaire (insopportabile) dei cani
 b. *Il guaire incessantemente_{Avv} dei cani
 c. Il guaire incessantemente_{Avv}

- c. ammette la presenza di un aggettivo possessivo che rappresenta il soggetto:

- (19) a. Il loro guaire continuo
 b. Il suo dignitoso invecchiare

- d. ammette, non solo l'articolo definito, ma ogni altra forma di determinante:

- (19') a. Un rapido batter d'ali
 b. (Tutto) quell'entrare e uscire

Inoltre, la presenza di un determinante risulta obbligatoria, come accade con i nomi comuni (contabili) al singolare:

- (20) a. L'incessante viaggiare di Maria *Incessante viaggiare di Maria

- e. infine, a differenza di quanto accade con i verbi, non ammette l'ausiliare perfettivo:

¹⁸ In italiano, nelle frasi all'infinito il soggetto non può comparire davanti al verbo (semplice o composto):

(i) a. (L') aver *io* rifiutato quell'affare...
 b. (L') esser *io* consapevole di ciò che è accaduto...

- (21) a. Lo strenuo lottare di Carla *Lo strenuo aver lottato di Carla
 b. Il lottare strenuamente L'aver lottato strenuamente

Secondo alcuni autori, lo statuto nominale dell'infinito può ottenersi mediante procedimenti diversi.¹⁹ Potremmo suggerire che la natura nominale si deve alla desinenza *-re*, che, come altri suffissi deverbali, si aggiunge a una base verbo per dare come forma in uscita un nome. L'impossibilità di essere flessi al plurale deve attribuirsi al fatto che queste forme mantengono una connotazione eventiva e rifiutano, invece, un'interpretazione risultativa.

Infine, per forme come *dovere/i*, *parere/i*, *piacere/i*, *potere/i*, ecc., l'ipotesi è che esse siano casi di infiniti lessicalizzati, e non infiniti nominalizzati. Infatti, ammettono il morfema del plurale.

3.3. La categoria Aggettivo

La grammatica tradizionale differenziava gli aggettivi in due classi: gli aggettivi determinativi (dimostrativi, possessivi, quantitativi e numerali) e gli aggettivi qualificativi. Nonostante entrambi modifichino il sostantivo, tra gli aggettivi determinativi e quelli qualificativi esistono notevoli differenze sintattiche e semantiche. In ambito sintattico, i determinativi occupano la posizione iniziale all'interno del Sintagma Nominale, (22); i qualificativi, invece, possono comparire sia in posizione prenominale sia in posizione postnominale, (23):

- (22) a. Questi arnesi b. *Arnesi questi
 Molti arnesi *Arnesi molti
- (23) a. I vecchi arnesi b. Gli arnesi vecchi²⁰

Inoltre, solo i qualificativi possono essere modificati per grado:

- (24) a. *Molto questi arnesi/ *molto molti arnesi
 b. Gli arnesi molto vecchi

¹⁹ Si veda, a tale proposito, Salvi (1982) e le considerazioni in Hernanz (1982) e in Bosque (1990).

²⁰ Si noti che non sempre la posizione pre- e postnominale dell'aggettivo coincide rispettivamente con la funzione non restrittiva e restrittiva di questo. Altri parametri, quali le proprietà intensionali del nome, quelle dell'aggettivo e il tipo di determinante che introduce il Sintagma Nominale, contribuiscono a determinare una delle due funzioni. Ad esempio, l'aggettivo *profondo* esprime lo stesso valore non restrittivo sia in *Un profondo abisso* sia in *Un abisso profondo*.

Dal punto di vista semantico, invece, i due gruppi si differenziano per il fatto che, mentre gli aggettivi determinativi contribuiscono ad individuare l'entità a cui il nome si riferisce, permettono, cioè, al nome di realizzare la proprietà estensionale (o la proprietà di riferire), quelli qualificativi, esprimendo delle qualità, contribuiscono ad aumentare i tratti intensionali dell'espressione nominale.

In base a queste differenze sostanziali, la teoria della grammatica generativa propone che i determinativi debbano essere inclusi in classi grammaticali diverse dalla classe aggettivo. Così, i dimostrativi vengono raggruppati, insieme all'articolo, nella classe determinante; mentre per le altre forme (*qualche, molto/i, alcuno/i, ecc.*) viene proposta la classe quantificatore.

Nella tradizionale classe grammaticale aggettivo, troviamo, pertanto, tutti gli aggettivi qualificativi, i quali ne rappresentano il gruppo centrale (es. *antico, allegro, alto, azzurro, ecc.*).²¹

Le proprietà formali che, d'accordo con quanto visto finora, caratterizzano gli aggettivi qualificativi sono: a) in generale, fungono da modificatori del nome, realizzandosi sia in posizione prenominali che in posizione postnominale (*L'inopportuno commento/ Il commento inopportuno*); b) in generale, possono comparire in costruzioni copulari come predicati (*Il suo commento è stato inopportuno*); c) in generale, posseggono tratti di flessione morfologici che si realizzano mediante accordo con il nome che modificano (*Il commento_{masc.sing.} inopportuno_{masc.sing.}/ I commenti_{masc.plu.} inopportuni_{masc.plu.}/ La risposta_{fem.sing.} inopportuna_{fem.sing.}/ Le risposte_{fem.plu.} inopportune_{fem.plu.}*); e d) possono essere modificati per grado in maniera analitica (*molto/così/meno/più/estremamente inopportuno*) e/o in maniera sintetica (*bellissimo, superbuono*).

A queste proprietà formali si aggiunge la proprietà semantica di esprimere, in generale, una qualità relativa all'entità che modificano.

3.4. La categoria Determinante

Questa classe di parole è stata introdotta di recente dalla teoria della grammatica generativa.

²¹ Agli aggettivi qualificativi si affianca la sottoclasse degli *aggettivi relazionali* (o di *relazione*) – *agrario, costituzionale, familiare, musicale, provinciale, storico, ecc.* – i quali manifestano proprietà sintattiche e interpretative peculiari. In alcuni casi gli aggettivi relazionali possono ricategorizzarsi come aggettivi qualificativi: *il patrimonio familiare_{relaz.} vs. un tono familiare_{qualif.}*

In italiano, alla categoria determinante appartengono l'articolo, nelle sue manifestazioni lessicali definita (*il/la*) e indefinita (*un/una*), e le forme di dimostrativo (*questo/(codesto)/quello*).

Come abbiamo già introdotto, gli elementi che sono inclusi in questa classe condividono, dal punto di vista logico, la proprietà di trasformare un nome da predicato ad argomento, vale a dire da unità linguistica che possiede un certo significato intrinseco, o esprime una certa proprietà (*libro* significa “volume di fogli cuciti insieme, scritti, stampati o bianchi”²²), ad una unità linguistica capace di riferirsi a una entità, o a un gruppo di entità, della realtà (*il libro/i libri – un libro*²³ – *questi/quei libri*).

Dal punto di vista sintattico, l'appartenenza di tutte queste forme alla stessa categoria grammaticale ne impedisce la ricorrenza negli stessi contesti; tutte, cioè, entrano in distribuzione complementare tra loro:

(25) *Il questo libro *un quel libro *Il un libro

Andiamo ad esaminare alcune delle loro proprietà specifiche.

In primo luogo, i determinanti costituiscono una *classe chiusa* di parole. Questo significa che il loro numero è limitato e definito. Gli aggettivi, i nomi e i verbi, che rappresentano *classi aperte* di parole, si creano, si perdono, si prestano senza che il sistema della lingua subisca alterazioni. Invece, se si perdesse un articolo o un dimostrativo, il sistema ne soffrirebbe considerevolmente. Inoltre, a differenza di quanto accade con i nomi, gli aggettivi o i verbi, non esiste nessun parlante che non usi un articolo o un dimostrativo, poiché questi fanno parte del bagaglio linguistico comune.²⁴

I determinanti funzionano come ‘supporto’ dei nomi, vale a dire di una *classe aperta* di parole, e, dal punto di vista del significato, non possiedono un significato “pieno”, o lessicale –non indicano, cioè, classi di oggetti, o azioni, o qualità, ecc.– bensì forniscono informazioni grammaticali, come, ad esempio, la “referenza” o la “prossimità”, le quali, di norma, cambiano a se-

²² Da Zingarelli *Dizionario della lingua italiana*.

²³ Potremmo dire che l'articolo definito permette di riferirsi all'unica entità esistente (nel senso di rilevante) accessibile nel contesto, la quale soddisfa il contenuto della descrizione nominale (si veda la *nozione di unicità* proposta da Russell (1905)). L'articolo indefinito, invece, permette di estrarre un'entità dall'insieme di entità a cui la descrizione nominale può riferirsi. Questo spiega perché un'espressione nominale indefinita introduce, di solito, referenti nuovi nel discorso e non può, pertanto, avere valore anaforico.

²⁴ La distinzione tra *classe chiusa* e *classe aperta* di parole procede dalla tradizione grammaticale, e corrisponde ad un'altra delle classificazioni binarie transcategoriali che permettono di delimitare le categorie grammaticali. Alla classe chiusa appartengono, oltre ai determinanti, i pronomi personali, gli operatori interrogativi, relativi ed esclamativi, le preposizioni, gli avverbi, ad esclusione di quelli che terminano in *-mente*, e i quantificatori, ad esclusione dei numerali. La rilevanza di tale distinzione verrà discussa nel paragrafo 4.

conda della situazione e del contesto.²⁵ In *Questo libro non mi piace* o in *Questo non mi piace*, ad esempio, la parola *questo* non obbliga l'espressione nominale a riferirsi sempre alla stessa entità ubicata nello stesso luogo, ma il luogo, e anche l'entità designata, possono cambiare a seconda della situazione e della persona che emette questi enunciati.

Dal punto di vista morfologico, i determinanti ammettono morfemi di genere e numero, e, come per gli aggettivi, questi morfemi vengono scelti mediante accordo con il nome che modificano.

Dal punto di vista sintattico, invece, i determinanti occupano la posizione iniziale all'interno del Sintagma Nominale. Inoltre, sono parole *clitiche* (o atone), parole, cioè, che devono appoggiarsi ad una forma *libera* (o tonica) che le segue, poiché non possiedono indipendenza fonica o prosodica.²⁶ Questo spiega l'agrammaticalità di (26a), dove l'articolo compare senza essere seguito dal nome che modifica, quella di (26b), dove lo stesso elemento non può essere coordinato, e quella di (26c), dove l'articolo non può realizzarsi come enunciato in risposta ad una domanda previa:

- (26) a. *La/il mi piace.
 b. *Il e la amici
 c. A: - Che cosa hai visto? B: - *La/ Il.

In italiano, la stessa proprietà non è condivisa dall'altra forma di determinante, cioè il dimostrativo. Per questa ragione la grammatica tradizionale lo include nella classe degli aggettivi (*Questo libro mi piace*) e nella classe dei pronomi (*Questo mi piace*). Il fatto che non può essere considerato un aggettivo, lo possiamo dimostrare mediante criteri sintattici, come abbiamo visto in (22), (24) e (25). Per quanto concerne, invece, lo statuto di pronome, dobbiamo ammettere che questa proposta non ci permette di descrivere adeguatamente la sintassi del dimostrativo. Infatti, anche quando non è seguito da un nome, questo elemento continua ad esprimere il suo valore intrinseco, vale a dire quello di ubicare nello spazio e nel tempo una entità rispetto ad un'altra. Non assume, cioè, proprietà intensionali. Pertanto, risulta più adeguato proporre che, in contesti come *Questo mi piace*, *questo* è un determinante che modifica un nucleo nominale nullo, o ellittico, il quale corrisponde all'entità con proprietà intensionali. La non espressione lessicale del nucleo

²⁵ Anche la distinzione tra *classi piene* e *classi vuote* lessicalmente, che deve essere considerata transcategoriale, si deve alla grammatica tradizionale.

²⁶ La distinzione formale tra categorie grammaticali *atone* (o clitiche) e categorie grammaticali *toniche* (o libere) si deve alla grammatica tradizionale, e anche in questo caso dobbiamo parlare di una proprietà transcategoriale. Infatti, oltre all'articolo, in italiano sono forme clitiche anche gli introduttori di frasi subordinate (*che/di/se*) e un'intera serie di pronomi personali e riflessivi.

nominale è possibile quando il suo contenuto può essere recuperato nel contesto linguistico o extralinguistico. Questa proposta viene descritta formalmente nel modo seguente: [_{SDet} questo [_{SN}[_N Ø]]]. Il vantaggio è che, in questo modo, si può assegnare ad ogni categoria una funzione specifica e non, in un caso, più funzioni, vale a dire quella di ubicare e al contempo di riferire, come dovremmo sostenere se si analizzasse il dimostrativo come pronomi.

In italiano, la classe dei determinanti, quindi, può essere differenziata in due sottoclassi: i determinanti clitici (l'articolo determinativo e l'articolo indeterminativo)²⁷ e i determinanti liberi (le forme di dimostrativo).

3.5. La categoria Quantificatore

Come abbiamo introdotto in 3.3, la categoria quantificatore raggruppa parole come *tutto/i*, *ogni*, *entrambi*, *alcuno/i*, *molto/i*, ecc., e i numerali.

Dal punto di vista semantico, il significato che i quantificatori forniscono si differenzia da quello dei determinanti, in quanto non inducono l'espressione nominale a riferirsi a una determinata entità rilevante nel contesto, bensì esprimono un numero o una quantità di una certa entità. Il loro apporto, quindi, è quello di limitare le proprietà estensionali di un nominale attraverso l'espressione del suo numero o della sua quantità. Questa quantità può corrispondere alla totalità dell'insieme di entità che il nominale è capace di designare, come nel caso di *Tutti i bambini* (= l'insieme di individui rappresentati dal nome *bambini* deve essere interpretato nella sua totalità), oppure può esprimerne una parte, corrispondente a zero entità (*nessun bambino*), a una entità (*un bambino*), oppure a più di una entità (*alcuni bambini*, *molti bambini*, ecc.). Questa diversa modalità di quantificare permette di distinguere i quantificatori in due sottoclassi, che manifestano proprietà sintattiche differenti: la sottoclasse dei quantificatori universali –a cui in italiano appartengono *tutto/i*, *ogni*, *entrambi* e *qualsiasi*–, e la sottoclasse dei quantificatori esistenziali –a cui appartengono *qualche*, *alcuno/i*, *vari/ie*, *diversi/e*, *poco/hi*, *molto/i*, *nessuno*, *niente*, *qualcuno*, ecc., e i numerali cardinali.

Dal punto di vista formale, i quantificatori si realizzano in posizione iniziale assoluta all'interno dell'espressione nominale: precedono l'articolo, come nel caso di *tutti* e *entrambi* (cfr. *Tutte le ragazze*/ **Le tutte ragazze*), e tutti gli altri aggettivi pronominali (cfr. *Alcuni/molti famosi registi*/ **Famosi alcuni/molti registi*).

Inoltre, non devono necessariamente essere sottoposti ad alcune regole

²⁷ In alcune lingue come l'inglese, il francese e lo spagnolo, ad esempio, anche le forme di possessivo premoninale (*my book*/ *mon livre*/ *mi libro* "il mio libro") vengono analizzate come determinanti clitici.

sintattiche che possono interessare l'espressione nominale che modificano, come mostrano i seguenti casi:

- (27) a. *Gli studenti* arrivarono *tutti*.
 b. (Gli articoli) *li* ho letti *tutti*.
 c. (Di articoli) *ne* leggerò *alcuni*.

Infine, come i dimostrativi, molti di loro sono forme libere. Infatti possono comparire nella struttura senza la presenza del nome su cui esercitano il loro potere quantificazionale, o la loro cardinalità: [*Tutti/alcuni/molti/pochi* [_N Ø]] *dormirono qui*.

Si deve aggiungere, inoltre, che i quantificatori esistenziali, a differenza di quelli universali, possono essere ricategorizzati come aggettivi. In casi come (28), infatti:

- (28) I *molti/ pochi/ tre* studenti

possiamo osservare, dal punto di vista interpretativo, che *molti/pochi/tre* non esercitano il loro potere quantificazionale sul nome *studenti* (l'espressione non può essere interpretata come *molti/pochi/tre degli studenti*), e, dal punto di vista formale, che essi sono preceduti da una forma di determinante, come accade nel caso in cui un nome comune è modificato da un aggettivo. Infatti, possono entrare in distribuzione con un aggettivo (*I molti/bravi studenti*).

3.6. La categoria Pronome

L'esistenza del pronome come categoria grammaticale indipendente è una questione controversa negli studi grammaticali, e alcune scuole linguistiche considerano le forme pronominali come sottoclassi appartenenti alla categoria nome. Secondo la tradizione, infatti, i pronomi vengono descritti come "sostituti" del nome. Questa definizione, sebbene comprensibile secondo una prospettiva ingenua della grammatica, è soggetta, però, a una serie di critiche fondate. La prima è che sarebbe più adeguato parlare di "sostituzione" dell'intero Sintagma Nominale e non del solo nome. Altrimenti ci aspetteremmo, partendo da una frase come (29a), che (29b) sia grammaticale mentre (29c) sia agrammaticale, contrariamente ai fatti:

- (29) a. [La cugina di Eugenia] vive nel nostro quartiere.
 b. *[La *la* di Eugenia] incontro tutti i giorni.
 c. *La* incontro tutti i giorni.

Inoltre, se prendiamo come esempio le forme *io* e *tu*, ci rendiamo immediatamente conto che esse non possono essere i sostituti né di “il mio nome” o “il tuo nome” né di “colui che parla” o “colui che ascolta”. Sembra, pertanto, che, per descrivere i pronomi risulti più adeguato ricorrere alla nozione di *referenza*, piuttosto che a quella di “sostituzione”.

Risulta, pertanto, grammaticalmente più predittivo considerare i pronomi come una categoria indipendente dalla categoria nome, ed includere in essa solo le forme di pronome personale, tra le quali, i riflessivi e i reciproci.²⁸ Infatti, come abbiamo motivato nei paragrafi precedenti, esistono ragioni semantiche e sintattiche per sostenere che né i dimostrativi né i quantificatori possano essere analizzati come pronomi. Inoltre, forme come *chi/che cosa/quale* e forme come *il quale/cui*, denominate, rispettivamente, “pronomi interrogativi” e “pronomi relativi”, si differenziano sostanzialmente dalle altre forme di pronome, dal momento che non occupano la stessa posizione nella frase e non denotano alcuna entità, ma indicano l’ambito in cui una o più entità devono essere ricercate; funzionano, cioè, come *operatori*.²⁹

Esistono molti argomenti che impediscono di trattare i pronomi (personali) come nomi nonostante alcune indiscusse proprietà in comune, tra cui quella di svolgere le stesse funzioni grammaticali (soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto, ecc.).

Dal punto di vista semantico, i pronomi, a differenza dei nomi comuni, denotano in modo non ambiguo una determinata entità o gruppo di entità. Per questa ragione non ammettono né determinanti, (30a), né quantificatori, (30b), e neppure modificatori o complementi con valore restrittivo, (30c-d):

- | | | |
|------|-----------------------------|------------------------|
| (30) | a. La/una/questa figlia | *La/*una/*questa lei |
| | b. Molte figlie | *Molte loro |
| | c. Sua figlia minore | *Sua lei minore |
| | d. La figlia del panettiere | *La lei del panettiere |

Le proprietà sintattiche in (30) dipendono, inoltre, dal fatto che i nomi possiedono un significato intrinseco costante, che permette loro di poter es-

²⁸ In italiano, a differenza di altre lingue come, ad esempio, l’inglese, la categoria pronome include forme libere (*io, tu, lui, sé, ecc.*) e forme clitiche (*mi, ti, lo, si, ecc.*). Le due serie mostrano comportamenti sintattici differenti, e l’uso dell’una o dell’altra serie dipende sia da fattori morfosintattici sia da fattori pragmatici. In italiano, inoltre, quando il soggetto corrisponde ad una forma pronominale, questa può non manifestarsi fonologicamente: *pro è arrivato*.

²⁹ Con il termine *operatore*, che procede dalla logica formale, si designano quegli elementi linguistici che sospendono o alterano la referenza di ciò su cui incidono. In frasi come:

- | | | |
|-----|---------------------------------|---------------------------|
| (i) | a. Chi ha scritto il messaggio? | b. Che cosa vuoi leggere? |
|-----|---------------------------------|---------------------------|

chi indica l’ambito delle entità umane, e *che cosa* quello delle entità inanimate nei quali deve essere ricercata, rispettivamente, una determinata entità.

sere modificati. I pronomi, invece, sono sprovvisti di contenuto semantico intrinseco, ed acquistano tale contenuto a seconda del contesto in cui compaiono:

- (31) a. A: *Io* vado al bar. b. (Clara dice ai suoi due figli)
 B: Vengo anch' *io*. *Tu* va' in camera; *tu*, invece, resta qui.

In tutti i casi di (31) i pronomi *io* e *tu* denotano in modo non ambiguo rispettivamente il parlante e l'interlocutore; tuttavia, l'individuo che corrisponde ad ognuno di essi è diverso.

D'accordo con le proprietà sintattiche e interpretative dei pronomi, è stato suggerito che questi elementi devono essere equiparati ai nomi propri. Tuttavia, nonostante alcune similitudini (cfr. (30)), i pronomi si differenziano dai nomi propri perché, tra le altre proprietà, possono essere modificati da alcuni quantificatori, oppure comparire come complementi di quantificatori, (32a-b), oppure essere modificati da numerali posposti, (32c):

- (32) a. Tutti loro parteciperanno al convegno. / *Tutti Gianni e Paolo parteciperanno al convegno.
 b. Molti di loro non vorranno venire. / *Molti di Gianni e Paolo non vorranno venire.
 c. Loro due ne sarebbero capaci. / *Gianni e Paolo due ne sarebbero capaci.

Inoltre, dal punto di vista morfologico, i pronomi, a differenza dei nomi propri, manifestano sia tratti di persona (*io*_{1a pers.sing.}; *tu*_{2a pers.sing.}; ecc.) sia tratti di caso (*io*_{Nominativo}, *me*_{Accusativo/ Obliquo}; *lo*_{Accusativo}, *gli*_{Dativo}; ecc.).

4. Categorie lessicali e categorie funzionali

Nel paragrafo 3.4. abbiamo menzionato la dicotomia *classi aperte* e *classi chiuse* proposta dalla tradizione. Questa dicotomia, associata alla dicotomia *classi piene* e *classi vuote* lessicalmente, viene descritta dalla teoria della grammatica generativa mediante la distinzione transcategoriale in *categorie lessicali* e *categorie funzionali*.

Con *categorie lessicali* ci si riferisce a quelle categorie grammaticali che si rivolgono a realtà esterne al sistema della grammatica di una lingua. Pertanto, tutte quelle parole che possiedono proprietà intensionali, come descrivere oggetti, persone, qualità, azioni, processi, ecc., sono categorie lessicali. Queste categorie costituiscono *inventari aperti*, vale a dire liste corpose costantemente soggette ad inclusioni ed esclusioni.

Le *categorie funzionali*, invece, corrispondono a quelle categorie prive di

contenuto intensionale ma che manifestano proprietà e relazioni di natura esclusivamente grammaticale, come, ad esempio, il genere, il numero, la persona, il caso, la referenza, la quantificazione, la subordinazione, la coordinazione, ecc. Le categorie funzionali costituiscono *inventari chiusi*, vale a dire liste ridotte i cui membri difficilmente possono essere esclusi o aumentati.³⁰

Alcune delle proprietà sintattiche che differenziano le due categorie e che rappresentano più una tendenza che una sistematicità, sono: a) in generale, le categorie lessicali sono forme toniche, mentre le categorie funzionali sono forme clitiche o prosodicamente dipendenti;³¹ b) in generale, le categorie lessicali possono coordinarsi (*È giovane e bello; Piange e ride; Comprò il pane e il latte*), mentre le categorie funzionali non possono farlo (**Questo e il ragazzo; *Non so che e se Gianni è arrivato*); e c) in generale, le categorie lessicali possono essere usate come enunciati, in risposta a delle domande, mentre le categorie funzionali non possono farlo.

Le categorie lessicali e le categorie funzionali sono distinguibili anche osservando il processo di acquisizione di una lingua naturale o il processo di apprendimento di una lingua straniera. Le categorie funzionali, infatti, che potremmo dire che rappresentano lo scheletro o l'ingranaggio della grammatica di una lingua, non vengono acquisite allo stesso modo di quelle lessicali e il loro apprendimento è imprescindibile. Nell'osservare la competenza dei parlanti di una qualsiasi lingua naturale possiamo affermare che tutti conoscono e usano in modo regolare le categorie funzionali nonostante il repertorio lessicale sia sicuramente diverso da parlante a parlante. Allo stesso modo, nel giudicare il grado di conoscenza di una lingua straniera, come, ad esempio, l'italiano, diremmo che un parlante conosce bene questa lingua nonostante non padroneggi, ad esempio, il lessico della pesca o quello dell'economia. Però non diremmo mai che conosce bene l'italiano se, ad esempio, non usa correttamente i determinanti, i subordinanti di frase o gli ausiliari.

³⁰ Considerare le preposizioni come categorie funzionali o come categorie lessicali è una questione controversa. Risulta evidente che in italiano la preposizione *di* che compare in *La risposta di Piero* non possa essere considerata come una categoria lessicale. Lo stesso, però, non sembra poter essere sostenuto con altrettanta sicurezza per preposizioni come *dopo, durante, prima, sotto*, ecc.

³¹ Nelle lingue, le categorie funzionali possono esprimersi mediante morfemi liberi o mediante morfemi legati. Si pensi, in italiano, alla flessione nominale e verbale, che si realizza mediante morfemi legati, a differenza, ad esempio, dei determinanti (*il ragazzo*) e delle congiunzioni (*Anna e Paolo*), altre categorie funzionali che invece si esprimono mediante forme libere. Diversamente dall'italiano, in romeno l'articolo definito si esprime come una forma legata (*bàiatul* "il ragazzo"); in latino, invece, la congiunzione si manifestava come una forma legata (*senatus populusque romanus* "Il senato e il popolo romano").

5. Conclusioni

Nelle pagine precedenti abbiamo discusso alcune problematiche nella delimitazione delle categorie grammaticali che derivano dall'adottare obbligatoriamente ed esclusivamente alcuni criteri.

Abbiamo argomentato, d'accordo con gli ultimi sviluppi della teoria della grammatica generativa, che le categorie grammaticali devono essere intese come classi formali, le quali si caratterizzano per una serie, o insieme di proprietà di cui alcune specifiche mentre altre trasversali.

Tenere conto di ciò e dei criteri rilevanti che permettono di individuare queste proprietà dovrebbe essere considerato imprescindibile per coloro che operano nell'ambito dell'insegnamento delle lingue (straniere). Rappresenterebbe, infatti, un valido supporto per elaborare programmi che consentano agli apprendenti di comprendere meglio il sistema grammaticale della lingua naturale oggetto di studio e, di conseguenza, permetterebbe loro di ipotizzare, fin dal primo approccio, regole sintattiche conformi ad esso.

Bibliografia

- ABNEY S. P., 1987, *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. PhD. Diss., Cambridge, Mass., MIT.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*. New York, Holt, Rinehart & Wilson.
- BOSQUE I., 1990, *Las Categorías Gramaticales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BOSQUE I., 1999, "El nombre común", in BOSQUE I., DEMONTE V. (a cura di), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, cap. 1, pp. 3-75.
- BOSQUE, I., GUTIERREZ-REXACH J., 2008, *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid, Akal.
- BOSQUE I., PICALLO C., 1996, "Postnominal adjectives in Spanish DPs", *Journal of Linguistics*, n. 32, pp. 349-385.
- BRUGÈ L., 2000, *Categorie funzionali del nome nelle lingue romanze*. Milano, Cisalpino.
- BRUGÈ L. 2003, "Teoria linguistica e insegnamento della grammatica", in DOLCI R. CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (seconda edizione riveduta e aggiornata), Roma, Bonacci, pp. 42-61.
- CASALEGNO P., 1989, "Approcci alla quantificazione", *LeS XXIV*, n. 1, pp. 3-31.
- CHIERCHIA G., 1997, *Le Strutture del Linguaggio. Semantica*, Bologna, Il Mulino.
- CHOMSKY N., 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger.
- CHOMSKY N., 1995, *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- EMONS J., 1985, *A Unified Theory of Syntactic Categories*, Dordrecht, Foris.
- EVANS G. 1980, "Pronouns", *Linguistic Inquiry*, n. 11, pp. 337-362.
- GIUSTI G. 1993, *La sintassi dei determinanti*, Padova, Unipress.

- GRAFFI G. 1994, *Le Strutture del Linguaggio. Sintassi*, Bologna, Il Mulino.
- HALLIDAY M.A.K., 1961, "Categories and the Theory of Grammar", *Word*, n. 17, pp. 241-292.
- HERNANZ M. L., 1982, *El Infinitivo en español*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- HIGGINBOTHAM J., 1985, "On Semantics", *Linguistic Inquiry*, 16.4, pp. 547-595.
- HJELMSLEV L., 1928, *Principes de grammaire générale*, Copenhagen, Munksgaard.
- KRIPKE S., 1972, "Naming and Necessity", in DAVIDSON D., HARMAN G. (a cura di) *Semantics of Natural Language*, Dordrecht, Reidel, pp. 253-355.
- LEONETTI M., 1999, "El artículo", in BOSQUE I., DEMONTE V. (a cura di), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, cap. 12, pp. 787-890.
- LONGOBARDI G., 1994, "Reference and Proper Names: A Theory of N-Movement in Syntax and Logical Form", *Linguistic Inquiry*, n. 25, pp. 609-665.
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A., 1991, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- RUSSELL B., 1905, "On Denoting", *Mind*, n. 14, pp. 479-493.
- SALVI G., 1982, "L'infinito articolato e la struttura del SN", *Rivista di Grammatica Generativa*, n. 6, pp. 197-225.
- WIERZBICKA A., 1986, "What's a Noun (or How Do Nouns Differ in Meaning from Adjective)", *Studies in Language*, n. 10, pp. 353-389.

FABIO CAON

Socializzazione ed educazione linguistica

*Il realizzarsi completo dell'uomo sarebbe impensabile
senza la dimensione sociale e culturale che egli si costruisce nella storia
mediante l'apprendimento e l'interazione con i suoi simili.*

Giovanni Freddi

Si definisce maestro chi non ha alcun interesse culturale quando è solo.

Don Lorenzo Milani

Nel saggio dal titolo “Educazione linguistica per la scuola superiore” (1987) Giovanni Freddi individua nella socializzazione uno dei tre processi (insieme alla culturizzazione e all'autorealizzazione) che, interagendo, costituiscono l'educazione.

È proprio sull'importanza della socializzazione e sulle implicazioni che questo concetto ha dal punto di vista didattico che vorremmo, in questa sede, rileggere gli studi di Giovanni Freddi alla luce delle nuove classi multiculturali. Esse infatti rappresentano l'assetto attuale di moltissime realtà e una delle più complesse e decisive sfide per la scuola italiana in generale e per la didattica delle lingue in particolare (sia essa l'italiano o la lingua straniera).

Freddi (1987: 14) sostiene che “il processo di socializzazione consiste nell'integrazione dell'individuo in un gruppo sociale, nella sua accettazione da parte di altri membri”.

Abbiamo definito complessa la sfida educativa poiché l'integrazione dell'individuo nel gruppo sociale e la sua accettazione coinvolgono, oggi più che mai, il piano linguistico e culturale ma anche relazionale e valoriale.

1. Lingua e intercultura

Oggi, in una società e in una scuola multiculturale, in cui le differenze linguistiche e culturali non sono “lontane” – mediate cioè da libri o materiali autentici – ma “in costante contatto”, nella quotidianità di un rapporto con l'altro che si costruisce tra possibili ostacoli quali pregiudizi, stereotipi, difficoltà di comunicazione e di comprensione reciproca dovuti spesso a differenti impostazioni culturali, relazionali e valoriali, occorre costruire nella relazione il fulcro di una nuova identità “plurale”.

Tale identità “plurale”, che sia in grado cioè di concepire e di rispettare la

pluralità dei modelli senza costruire pregiudiziali scale di valore su basi etnocentriche e di valorizzare le differenze grazie alla mediazione e alla rinegoziazione dei modelli, trova conferme nelle indicazioni della normativa in merito all'educazione interculturale (CM 205/90) dove si afferma, infatti, che:

L'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme (...). [L'educazione interculturale] comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento”.

(...) L'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. (...) I modelli della “cultura occidentale”, ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e perciò non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione.

Ogni intervento tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace.

Ancora in merito alla connotazione interculturale che la scuola deve assumere, nella Pronuncia del C.N.P.I. (13 aprile 1992) si afferma che “i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza”.

Ora, essendo la lingua lo strumento di primo contatto tra le persone, essa rappresenta la “chiave” (riprendendo le parole di Don Milani ancora di grande attualità) con cui si possono aprire le porte dell'interazione e dell'integrazione. Ecco perché, a nostro avviso, la didattica delle lingue ha un compito ancora più delicato e strategico per una scuola che, in un contesto multiculturale, si voglia interculturale.

2. Scuola interculturale e didattica delle lingue: gli approcci

Se la lingua si pone come chiave per aprire le “nuove” porte della comunicazione interculturale, occorre recuperare e integrare quegli aspetti metodolo-

gici che, alla luce dei nuovi contesti multiculturali, possono essere funzionali allo sviluppo di abilità linguistiche, cognitive e socio-relazionali, strategiche per il compito educativo fondamentale della scuola: la formazione della persona e del cittadino. Scrive Kagan (1994: 30) a tal riguardo:

Come educatori, attualmente abbiamo di fronte un compito molto diverso da quello delle precedenti generazioni di educatori. Dobbiamo preparare gli studenti a un mondo che possiamo appena immaginare. Il mondo sta cambiando così velocemente che metà degli studenti che entrano nella scuola quest'anno troveranno il loro primo lavoro in un inquadramento professionale che ancora non esiste. (...) Non possiamo più pretendere di preparare gli studenti con un bagaglio di informazioni a cui fare riferimento per tutta la vita. Le informazioni cambiano così velocemente che molti fatti e anche i sistemi concettuali che insegniamo ora, saranno superati prima che gli studenti si laureino e sicuramente durante i loro anni di lavoro.

Data la situazione, c'è la necessità di puntare sulle competenze cognitive così come sui contenuti e preparare i nostri studenti ad agire adattandosi ad una varietà molto estesa di situazioni sociali.

In una realtà di grande mobilità geoeconomica e di rapida obsolescenza delle conoscenze, riteniamo che la matrice umanistico-affettiva e comunicativa della didattica delle lingue caratterizzante la ricerca di Freddi trova, nei contesti multiculturali, una importante conferma rispetto al suo valore strategico per rendere significativo l'apprendimento linguistico.

Oggi più che mai, infatti, gli elementi caratterizzanti l'approccio umanistico-affettivo e quello funzionale-comunicativo quali:

- a. l'attenzione ai bisogni comunicativi dello studente,
- b. l'interesse per la componente sociale della comunicazione (aspetti socio-culturali, aspetti para- ed extra-linguistici),
- c. il coinvolgimento globale del discente sul piano linguistico-cognitivo ed emotivo nonché l'importanza assegnata all'"interazione tra gli allievi che non costituisce uno dei momenti del processo didattico ma tende a costituire tutto il processo" (Porcelli, Dolci, 1999: 11),

trovano conferme negli orientamenti didattici.

A questa matrice, riteniamo fondamentale integrare alcune indicazioni provenienti dal sociocostruttivismo applicato alla didattica delle lingue (cfr. Dolci, 2006, Celentin, 2007) che individuano nella socializzazione un processo non solo utile ma fondamentale per l'integrazione di cui parlava Freddi nella citazione da noi riportata in apertura.

In linea generale, il costruttivismo attribuisce valore alla dimensione intrapersonale e interpersonale dell'apprendente:

- a. **per quanto concerne la** dimensione intrapersonale, un soggetto apprende ristrutturando, alla luce delle nuove informazioni, alcuni tra i nuovi input che riceve; il suo bagaglio di esperienze, di credenze, di conoscenze quindi condiziona e influisce sulla memorizzazione delle nuove informazioni. Il soggetto pertanto ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio sapere. Scrive Celentin (2007: 84): “Il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti ad organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo. Ognuno di noi genera le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L’apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere nuove esperienze”.
- b. Per quanto attiene alla dimensione interpersonale, il dialogo e la condivisione sono essenziali per l’apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l’aumento della partecipazione cognitiva ed affettiva. Afferma Dolci (2006: 62): “l’apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti. Se da un lato il costruttivismo punta particolarmente sull’aspetto sociale, dall’altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all’individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità anche culturali”.

Secondo un approccio costruttivista, dunque, “l’ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l’interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all’azione e basata su un’esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differenziato, unico e soggettivo. L’apprendimento, quindi, non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale e significativo. Ogni studente è una persona unica e diversa, che da uno stesso stimolo impara cose personali e non uniformi.” (Vettorel, 2006: 93)

A questa dimensione intra- ed inter- personale deve rifarsi innanzitutto il

docente, cercando da un lato di recuperare e di far esplicitare ai propri studenti le conoscenze sugli argomenti che va a proporre (utilizzando le strategie e le risorse più variate quali, ad esempio, confronti con la lingua d'origine, utilizzo di lingue "ponte", abbinamento di concetti ad immagini, sperimentazioni, drammatizzazioni in situazioni ecc.), stimolandoli con domande e con attività di elicitazione sull'argomento che si deve affrontare, di *problem solving* al fine di sfruttare questa natura associativa dell'apprendimento e favorire così un'appropriazione attiva dei contenuti lessicali o delle strutture studiate. Dall'altro, tentando di creare degli ambienti ricchi e variati dal punto di vista relazionale; in cui cioè vi siano attività in coppia, in gruppo, momenti di discussione collettiva in alternanza con attività individuali.

Secondo Carugati e Selleri (2001), "le interazioni sociali sono all'origine della costruzione di abilità individuali e (...) possedere abilità individuali di una certa complessità permette all'individuo di partecipare successivamente ad interazioni sociali sempre più complesse".

Dimensione intrapersonale ed interpersonale, dunque, si influenzano, in una relazione che può essere di mutuo arricchimento se il docente sa organizzare un ambiente d'apprendimento ricco di stimoli, sa riconoscere le differenze individuali e sa, di conseguenza, individualizzare e differenziare i materiali, gli obiettivi d'apprendimento differenti e sa predisporre tecniche didattiche variate nella tipologia.

3. La socializzazione in una classe plurilingue e interculturale

Gli stretti legami esistenti tra il costruttivismo e un impianto glottodidattico di matrice comunicativa e umanistico-affettivo risultano evidenti. L'attenzione alla persona che apprende e alle persone che apprendono insieme deriva anche dall'"elevata correlazione tra le misure affettive e cognitive dell'apprendimento" (Chiari, 1994: 21) e al fatto che la relazione può "condizionare in maniera rilevante non solo le dinamiche relazionali e il clima della classe, ma anche i processi di apprendimento e i risultati" (Coppola, 2000: 146).

Le parole di Freddi in merito all'importanza della socializzazione e dell'accettazione da parte del gruppo per l'autorealizzazione (con gli impliciti benefici per l'apprendimento linguistico dati da una situazione emotivamente rassicurante) sono anche confermate in ambito di studi sociopedagogici: "l'interesse sociale, un'attenzione per il benessere degli altri che si sviluppa quando gli individui si sentono accettati, li motiva a svolgere le proprie attività come membri significativi del gruppo (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982: XI).

L'influsso positivo o negativo per lo sviluppo cognitivo degli studenti legato all'aspetto relazionale e affettivo trova conferme anche da studi sorti in ambito italiano (cfr. ad esempio, la ricerca dell'Università di Trento, in Chiari, 1994):

un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti (Genovese, Kanizsa, 1998: 345).

In questo evidente legame tra fattori affettivi, relazionali e cognitivi, emerge allora la necessità di proporre dei compiti che siano collocati in quella che Vygotskij chiama la "zona di sviluppo prossimale" degli studenti (cfr. Caon, 2008).

In una prospettiva educativa più ampia ed a lungo termine, il clima di classe deve essere orientato alla "democrazia" poiché, come hanno dimostrato numerosi studi (Glenn, 1972, Angell, 1991), le percezioni dello studente di un clima di classe più aperto o democratico sono correlati con lo sviluppo di atteggiamenti più democratici. Dello stesso avviso è Ehman, (1980: 72) il quale sostiene che il clima di classe e più in generale di scuola sono fondamentali per "produrre cambiamento e crescita nei valori e negli atteggiamenti democratici".

Sappiamo quanto questi valori democratici siano strategici soprattutto alla luce dei nuovi contesti multiculturali in cui le dinamiche interpersonali sono, come abbiamo detto, più complesse da gestire in quanto comportano anche un'impostazione interculturale delle attività e un'attenzione alla facilitazione dell'apprendimento per studenti migranti (cfr. Serragiotto, 2010).

Il docente, secondo quest'impostazione democratica, deve porsi alcuni obiettivi fondamentali quali:

- a. promuovere conoscenze su cui poi costruire giudizi informati;
- b. far acquisire abilità e far vivere esperienze dirette, utili a sviluppare capacità di comunicazione e di relazione con gli altri, le quali costituiscono requisiti essenziali per interagire in una società libera;
- c. far nascere l'interesse e la volontà di impegnarsi per partecipare pienamente ai processi democratici.

Per raggiungere questi obiettivi risulta essenziale che il docente ponga attenzione all'aspetto conoscitivo/processuale, a quello motivazionale (interessarsi), a quello partecipativo e valoriale (tollerare il dissenso, accogliere le richieste divergenti).

Tale attenzione non va solo presentata, resa comprensibile e formalizzata attraverso un “patto formativo” iniziale (cfr. Caon, 2008), ma va sostenuta quotidianamente con un continuo esempio di coerenza con i valori proposti e una frequente ripresa della negoziazione di significati e della esplicitazione dei valori che sottostanno, ad esempio, alle scelte metodologiche e ai criteri valutativi: “il modello di comportamento dell’insegnante in classe, la natura del controllo dell’insegnante sulle interazioni e sulla struttura delle ricompense, così come la percezione delle norme da parte degli allievi nell’ambiente classe costituiscono una specie di “implicito curriculum civico” (Hawley, 1976: 2).

La particolare attenzione che poniamo sulla creazione di un clima di classe democratico è dovuta al fatto che, come afferma Chiari riprendendo Koghlberg e Dreikurs (1994: 26), “componente fondamentale della costruzione della comunità democratica è la diversità: gli allievi hanno un diverso background sociale e culturale, hanno diversi interessi, interagiscono liberamente, scambiano idee e sviluppano valori comuni attraverso una comune esperienza”.

L’idea che proprio la differenza sia la condizione essenziale, l’elemento propulsivo migliore perché si possa costruire un gruppo è centrale per la riflessione sul ruolo della socializzazione all’interno di un’educazione linguistica interculturale. Più specificamente, secondo Chiari (1994: 27-30), gli attributi del clima di classe sono:

- a. *comportamento di leadership democratica* che promuove un “senso del noi” a cui si associa una maggior disponibilità da parte degli studenti ad esprimere il loro punto di vista, a dimostrare un maggior senso di lealtà e di gentilezza. La leadership democratica influenza il clima sociale della classe sia per quanto attiene ai comportamenti individuali sia nelle interazioni sociali;
- b. *comportamento verbale dell’insegnante* (ovvero la parte evidente del suo agire): Withall (1969) nei suoi studi distingue sei categorie. Si basa sull’assunto che gli aspetti verbali dell’insegnante possono considerarsi rappresentativi del suo “stile” in classe. Dispone in un continuum i comportamenti “orientati all’allievo” (loda, accetta, struttura i problemi) e quelli orientati all’insegnante (è direttivo, rimprovera, controlla).

Il rapporto fra le frequenze osservate fra questi due tipi di comportamento discrimina i diversi livelli di interazione. Anche in studi più recenti (Angell, 1991) è emersa una relazione stretta tra comportamento verbale del docente e clima della classe.

Tale relazione si evidenzia ad esempio nel modo di porre le domande: i docenti che pongono domande convergenti tendono a generare una maggiore partecipazione nel modo di elaborare o indovinare la risposta giusta ma po-

ca interazione fra gli studenti: i livelli di attenzione solitamente sono bassi e l'insegnante viene percepito come controllore delle conoscenze.

Le domande divergenti consentono una partecipazione ad un numero minore di studenti, ma viene provocata una maggiore diversità e ricchezza di opinioni. Inoltre, l'uso da parte dell'insegnante di domande divergenti motiva gli studenti a condividere le idee degli altri e a rispettare il processo di partecipazione alla discussione;

c. *rispetto per gli studenti*: Hawly (1976) notò nei suoi studi sulle opinioni di studenti di quinta elementare che c'è una stretta correlazione positiva tra il rispetto dell'insegnante per le idee dello studente percepito dagli studenti, l'interesse dello studente per il punto di vista dei compagni e la tolleranza dello studente per le idee degli altri;

d. *interazione fra pari/discussione aperta*: lo studio di Allman-Snyder, May, Garcia (1975) ha classificato le classi in "aperte" o "tradizionali" principalmente sulla base dei comportamenti dell'insegnante.

L'insegnante tradizionale è una figura autoritaria che presenta le lezioni, impone regole e limita la partecipazione degli allievi, mentre l'insegnante "aperto" è un facilitatore che incoraggia l'insegnamento e l'interazione fra pari. Le interviste condotte con alunni di prima e di quinta elementare hanno messo in luce come gli alunni di classi "aperte" abbiano scelto metodi più democratici per risolvere i conflitti e abbiano dimostrato maggiore familiarità e indipendenza dall'autorità.

Un clima di classe aperto è risultante di due componenti: una sociale e emotivo-affettiva, più legata all'interazione e alla particolare atmosfera in cui essa avviene; l'altra cognitiva, legata alle condizioni intellettive dell'apprendimento. Secondo Ehman (1980: 108) un clima di classe aperto si ha "quando gli studenti hanno l'opportunità di impegnarsi liberamente nel dare suggerimenti per strutturare l'ambiente della classe, e quando hanno opportunità di discutere tutti gli aspetti di argomenti controversi". Un attributo fondamentale quindi è la discussione aperta, caratterizzata dalla libera espressione e dallo scambio di diversi punti di vista sia su argomenti che sorgono in classe, sia su argomenti riferiti alla società più vasta.

Nel suo studio longitudinale sulla percezione del clima di classe degli studi di High School, Ehman ha indicato che la percezione che in classe esista la libertà di esprimere le proprie opinioni e la percezione che l'insegnante abbia presentato diversi punti di vista sugli argomenti si sono rivelati i migliori predittori degli atteggiamenti della integrazione, fiducia e interesse sociale degli allievi;

e. *percezione dell'esperienza scolastica e livello di coinvolgimento civico*. Torney, Oppenheim e Farnen, (1975: 18) nei loro studi su un campione di oltre 30.000 studenti statunitensi di età compresa tra i 10 e i 18 anni af-

fermano che esiste una precisa relazione tra questi due aspetti. La variabile “clima di classe” è risultata correlata con tutti gli aspetti dell’impegno civico: gli studenti più intelligenti, più informati, meno autoritari e più interessati provenivano da una scuola in cui essi venivano incoraggiati ad avere libere discussioni e ad esprimere la loro opinione in classe;

- f. *partecipazione degli studenti*. Per gli allievi la scuola è un vero e proprio laboratorio per imparare la partecipazione sociale in modo diretto e non solo simbolico. A questo fine è indispensabile vivere in un ambiente scolastico democratico e partecipativo.” In un loro studio sui fattori legati all’alienazione degli studenti di 10-12 anni, Dillon e Grout (1976), osservarono come la mancanza di partecipazione significativa nella vita scolastica e di classe era fortemente correlata con il senso di impotenza e di isolamento degli studenti;
- g. *la cooperazione*. L’apprendimento, come ribadiremo più avanti, agisce sia sul piano affettivo sia cognitivo e promuove in classe un clima di attenzione all’altro, di prosocialità. Una delle caratteristiche peculiari e del lavoro di gruppo cooperativo è l’abbinamento fra responsabilità individuale e riconoscimento di gruppo. Il valore del singolo e del gruppo, quindi, trovano nell’attività cooperativa una loro positiva sintesi e una possibilità di realizzazione operativa.

Anche alla luce di questi studi, possiamo rilevare come la dimensione relazionale giochi un ruolo determinante nello sviluppo di atteggiamenti che poi hanno profonde ricadute sulla qualità dell’apprendimento linguistico sia in classe che in autoapprendimento.

A tal riguardo scrive Daria Coppola (2000: 147): “una relazione educativa di reciprocità, nella quale l’educatore accoglie i punti di vista dell’educando quali elementi rilevanti e costitutivi della sua stessa azione didattica, può costituire di per se stessa uno strumento privilegiato di autoapprendimento”.

Abilità come quella di “prendersi cura degli altri”, di “interessarsi degli altri”, di “prendere decisioni in prospettiva” (Oliner, 1983) sono da sviluppare al pari di quelle linguistiche poiché esse possono condizionare l’apprendimento linguistico in termini motivazionali e cognitivi.

La capacità di decentrarsi empaticamente, di risolvere problemi (*problem solving*) e di prendere decisioni insieme (*decision making*) sono fondamentali per lo sviluppo del senso della comunità.

Come scrive Chiari (1994: 25), “compito dell’educatore, allora, è quello di costruire una comunità classe democratica che offra ad ogni studente un senso di significatività e di appartenenza”. In tale classe il docente rivestirà anche il ruolo fondamentale di mediatore sociale oltre che di facilitatore dell’apprendimento (Angell, 1991: 259), sia per gli studenti in difficoltà che

devono essere sostenuti, sia per gli studenti eccellenti che devono essere spronati a migliorare sempre, a non adagiarsi sui livelli raggiunti solo perché sono già “alti”.

Proprio sul piano della relazione finalizzata alla costruzione di un senso di appartenenza, soprattutto a situazioni in cui non vi sia una particolare motivazione in principio allo studio della lingua (è molto spesso il caso di una LS differente dall'inglese), riteniamo che sia fondamentale l'esempio personale del docente ad agire come fattore motivante.

Sosteneva a tal proposito Jean Jaurès che “non s'insegna quello che si vuole, che si sa o che si crede di sapere, si insegna e si può insegnare solo quello che si è”.

L'esempio che il docente fornisce attraverso il suo comportamento, la sua passione per la lingua come concettualizzazione ed espressione del mondo, per la ricchezza insita nella varietà delle culture; i valori che egli promuove implicitamente ed esplicitamente con la sua azione in classe, il suo impegno nell'investimento pedagogico, l'attenzione nel conciliare la didattica della lingua con gli obiettivi scolastici ma anche extrascolastici, con i progetti di vita dei suoi studenti, sono fondamentali per far nascere in loro una motivazione allo studio più stabile e duratura poiché essa si coniuga con le aspirazioni e progetti esistenziali e non solo con contingenze scolastiche.

Non solo; obiettivo fondamentale del docente è allora anche quello di far sentire ai propri studenti che il suo impegno umano oltretutto professionale è volto anzitutto alla loro promozione personale, alla collaborazione per costruire un progetto che li riguarda come individui e come cittadini.

L'attribuzione di un'autorevolezza (che non si può conquistare con l'autoritarismo) al docente, non solo professionale ma anche umana, facilita negli studenti l'attivazione di una motivazione legata ad un “senso del dovere” che si fonda sul senso di fiducia, di rispetto reciproco e che si mantiene con la corresponsabilità.

Tale “senso del dovere” è profondamente diverso dal “dovere estrinseco” di cui parla Balboni nel suo modello tripolare (2002) e può generare piacere nello studente poiché si fonda su valori umani profondi quali appunto il riconoscimento del valore della persona (nei suoi punti di forza e di debolezza), la fiducia nel docente e nei compagni e perché promuove, a prezzo di impegno e di fatica, la crescita della persona nelle sue componenti cognitive, emotive e sociali.

Perché si instauri quella che chiamiamo “relazione significativa” tra docente e studente occorre che vi siano come presupposti:

- a. attenzione ai bisogni dell'apprendente, ad es. il successo scolastico, la valorizzazione delle diverse abilità, anche non linguistiche, di cui è portatore ogni studente;

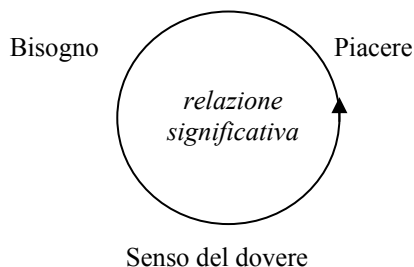
- b. attenzione ai bisogni e agli interessi della persona, ad es. i progetti di vita e il ruolo che la competenza in lingua straniera può avere per la loro realizzazione;
- c. capacità di spiegare chiaramente i principi educativi che stanno alla base della glottodidattica (il concetto di educazione linguistica, cfr. Balboni, 1994) e le motivazioni soggiacenti ad alcune scelte metodologiche;
- d. capacità di negoziare le scelte, accogliendo le richieste degli studenti senza per questo rinunciare alle necessità dettate da curricoli o da indicazioni della scuola. Tale negoziazione quindi va in direzione dell'integrazione e non della rinuncia, dell'arricchimento di risorse e non all'impoverimento di possibilità per l'accesso ai saperi disciplinari;
- e. capacità di rendere trasparente la propria azione didattica attraverso la negoziazione e la corresponsabilizzazione di tutti i soggetti;
- f. capacità di creare contesti d'insegnamento complessi e ricchi di opportunità per lo sviluppo sia di competenze linguistico-cognitive (attraverso l'utilizzo di tecniche didattiche di varia tipologia) che di competenze sociali (attraverso l'utilizzo di vari modelli organizzativi e di metodologie a mediazione sociale: attività individuali, a coppie, in gruppi cooperativi, attività ludiche cooperative e competitive, attività metacognitive e di *peer tutoring* – cfr. Caon, 2006).

La relazione di fiducia può permettere allo studente di accettare anche compiti gravosi e impegnativi (ad esempio, l'apprendimento mnemonico di regole grammaticali o la redazione di testi in LS), compiti distanti dai suoi interessi e bisogni spontanei in virtù del riconoscimento dell'autorevolezza del docente e dalla consapevolezza che, nei limiti del contesto in cui la relazione è agita, l'azione dell'insegnante è fatta nell'interesse del discente ed orientata verso la promozione del soggetto in quanto apprendente di lingua e persona.

La motivazione basata sulla relazione significativa è uno sfondo integratore stabile sul quale si inseriscono le proposte disciplinari; proposte, val la pena ricordarlo, che possono essere sempre bidirezionali e devono avere sempre come obiettivo la corresponsabilizzazione per cui anche il docente è chiamato a rivedere alcune scelte metodologiche e contenutistiche in favore delle caratteristiche uniche dei suoi apprendenti e del suo gruppo di apprendenti.

Alla luce di quanto appena esposto, riteniamo quindi che si possa recuperare la dimensione del "dovere", modificandolo rispetto all'accezione di Balboni e interpretandolo come fattore motivazionale positivo; siamo dell'idea che il "senso del dovere" così concepito possa essere in relazione con gli altri due fattori proposti dallo studioso, ovvero il bisogno e il piacere.

Tale relazione dunque non è di opposizione tra i tre poli (rappresentati dai vertici del triangolo) ma di possibile circolarità tra i tre aspetti che possono convivere nella relazione significativa.



La motivazione basata sulla relazione significativa, infatti, coerentemente con i suoi presupposti:

- a. si basa sull'integrazione tra questi bisogni e interessi e le indicazioni del programma di studio;
- b. si esplicita attraverso metodologie glottodidattiche diversificate che permettano ai diversi stili cognitivi e d'apprendimento di essere valorizzati;
- c. richiede una costante azione di criticizzazione da parte degli studenti attraverso metodologie a mediazione sociale, attività mirate alla consapevolezza di strategie comunicative e tecniche induttive;
- d. ha come fine la creazione di nuovi bisogni e nuovi interessi; questi possono essere proposti dal docente ma, molto spesso, nascono dagli studenti stessi e sono il risultato del loro procedere nella conquista dell'autonomia e della loro progressiva responsabilizzazione nello studio e nel rapporto con il docente, l'adulto, e con i compagni, i coetanei.

In questo modello, il *bisogno* naturale dunque si integra con il *piacere* di essere soddisfatto grazie all'azione facilitante del docente e dei compagni. Il *piacere* di sentirsi riconosciuti, valorizzati e responsabilizzati in un clima trasparente, sfidante e sereno favorisce lo sviluppo di *senso del dovere* e di responsabilità nei confronti del docente e dei compagni. Il *senso del dovere* genera profondo investimento intellettuale ed affettivo e disponibilità a mettersi in gioco, da questa apertura verso gli altri nascono nuove situazioni d'apprendimento che generano a loro volta *nuovi bisogni* e nuovi interessi e, infine, grazie sempre all'azione facilitante del docente e del gruppo, *nuovo piacere* nell'essere soddisfatti personalmente o gratificati ufficialmente.

4. Scuola interculturale e didattica delle lingue: i metodi

Tale attenzione agli aspetti intrapersonali (la dimensione cognitiva legata a quella affettiva ed emotiva) e interpersonali (l'interazione tra pari e il rapporto di fiducia con il docente) unita alla concezione della lingua come strumento fondamentale per la comunicazione, la culturizzazione e l'autopromozione della persona si rivelano i fondamenti imprescindibili per una didattica delle lingue che abbiamo chiamato "a mediazione sociale" e interculturale. L'economia di questo contributo non ci consente una trattazione ampia di questa concezione e dei metodi che ad essa afferiscono. Ci limitiamo in questa sede ad un sintetico accenno rimandando a nostri precedenti studi (2006; 2008) gli eventuali approfondimenti.

Una glottodidattica a "mediazione sociale" procede per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni, e

sposta al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali" (Rutka, 2006: 172).

Quindi una glottodidattica a mediazione sociale mira a sviluppare contemporaneamente competenze linguistiche, comunicative, disciplinari e interdisciplinari ma anche sociali, metacognitive e metaemotive recuperando così, come abbiamo già detto, l'attenzione alla persona che apprende e alla persona che apprende insieme ad altre persone.

I metodi che realizzano coerentemente questa idea dell'apprendimento linguistico in cui però assumono grande rilevanza gli aspetti relazionali, culturali ed interculturali, psicologici e psicomotori dell'apprendente sono: il Cooperative Learning (opportunamente declinato per l'insegnamento linguistico, cfr. Rutka, 2006), la glottodidattica ludica, di cui lo stesso Freddi fu illuminante precursore (cfr. Freddi, 1990; Caon, Rutka, 2004) e il *peer tutoring* (Pellai, Rinaldin, Tamburini, 2002).

Nonostante le differenze epistemologiche dei tre metodi succitati, quel che ci permette di accostarli è il fatto che:

- a. si rivolgono alla persona-studente e concepiscono l'apprendimento come un processo complesso che si attiva in modo più significativo quando vi è partecipazione emotiva, sfida cognitiva, relazione interpersonale, investimento affettivo. Ovviamente, a seconda della metodologia, il *focus* sarà maggiormente centrato per una dimensione piuttosto che per un'altra ma,

- in linea generale, tutte si accordano su questa attenzione per la persona prima ancora che per l'apprendente;
- b. concepiscono il ruolo del docente non solo in funzione trasmissiva ma anche e soprattutto progettuale, animativa, organizzativa, gestionale. Il docente diviene un facilitatore dell'apprendimento la cui azione pedagogica si sviluppa contemporaneamente in tre direzioni:
- *retroattiva*, riconoscendo e valorizzando conoscenze e competenze pregresse, interessi, bisogni ed obiettivi degli studenti;
 - *attiva*, rispondendo ai bisogni, valorizzando gli interessi dando loro spazio nella pratica scolastica e utilizzando metodologie e tecniche glottodidattiche che sviluppino negli studenti processi cognitivi complessi, spirito di collaborazione e senso di responsabilità;
 - *proattiva*; dando dimensione progettuale ai loro desideri di realizzazione contingente (successo scolastico) ed immanente (realizzazione personale); cercando di far in modo che il desiderio personale d'apprendere continui anche una volta terminato il percorso scolastico o la "collaborazione" tra l'insegnante stesso e suoi studenti;
- c. identificano nell'aspetto relazionale lo snodo caratterizzante.

La proposta di tali metodi nella classe di lingua deve essere accompagnata, a nostro avviso, da una costante attenzione alla dimensione metacognitiva e metaemotiva (Mariani, Pozzo, 2002; Caon, 2008) necessaria per sviluppare negli apprendenti da un lato la consapevolezza rispetto ai loro singoli stili cognitivi e di apprendimento e, dall'altro, il senso di classe come "gruppo interdipendente" in cui, cioè, la significatività dell'apprendimento linguistico in termini di stabilità e di durata è anche legata alla qualità delle relazioni nella classe.

Le parole di Giovanni Freddi con cui abbiamo aperto questo nostro contributo, secondo cui il realizzarsi completo dell'uomo sarebbe impensabile senza la dimensione sociale e culturale che egli si costruisce nella storia mediante l'apprendimento e l'interazione con i suoi simili, si rivelano, oggi più che mai, basilari per fornire una direzione alla didattica delle lingue in contesti di estrema eterogeneità e complessità come le classi multiculturali.

Parole che segnano la continuità nel tempo di quella che Balboni in questo volume definisce, anche per questa ragione, la "scuola veneziana di glottodidattica".

Riferimenti bibliografici

- ALLMAN-SNYDER A., MAY M. J., GARCIA F. C., 1975, "Classroom Structure and Children's Perceptions of Authority: an Open and Closed Case", in *Urban Education*, n. 10.
- ANGELL A.V., 1991, "Democratic Climates in Elementary Classrooms: a Review of Theory and Research", in *Theory and Research in Social Education*, n. 3.
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CARUGATI F., SELLERI P., 2001, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Cafoscarina.
- CHIARI G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Angeli.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- DOLCI R., 2006, "La partecipazione nella classe di lingua", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- DREIKURS R., GRUNWALD B.B., PEPPER F.C., 1982, *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*, New York, Harper & Row.
- EHMAN L. H., 1980, "The American School in the Political Socialization Process", in *Review of Educational Research*, n. 50.
- FREDDI G., (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1990, *Azione gioco lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), 1998, *Manuale di gestione della classe*, Milano, Angeli.
- GLENN A. D., 1972, "Elementary School Children's Attitudes toward Politics", in MASSIALAS B. G., 1972, *Political Youth Traditional Schools: National and International Perspectives*, Englewood Cliffs NJ., Prentice-Hall.
- HAWLEY W. D., 1976, *The Implicit Civics Curriculum: Teacher Behavior and Political Learning*, Durham NC, Center for Policy Analysis Duke University.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- OLINER P., 1983, "Putting "community" into Citizenship Education: The Need for Prosociality", in *Theory and Research in social education*, n. 11.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria.
- RUTKA S., 2006, "Metodologia cooperativa per classe CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica*

nell'italiano L2, Venezia, Studio LT2.

TORNEY J., OPPENHEIM A. N., FARNEN R. F., 1975, *Civic Education in ten Countries: an Empirical Study*, New York, John Wiley & Sons.

VETTOREL P., 2006, "Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.

WITHALL J., 1969, "Evaluation of Classroom Climates", in *Childhood Education*, n. 45.

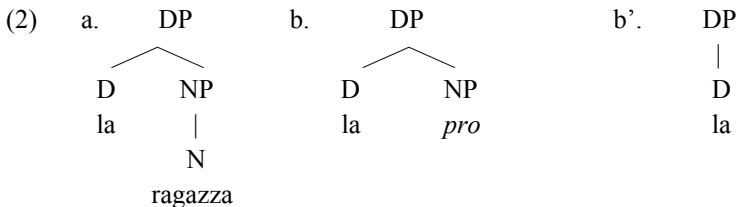
Sulla presunta identità categoriale di articoli determinativi e pronomi clitici¹

La grammatica tradizionale distingue tra articoli determinativi e quelle che spesso chiama particelle pronominali. Si vedano gli esempi in (1), in cui i due elementi sono sottolineati:

- (1) a. *Conosco la ragazza.*
b. *La conosco.*

Un punto di vista molto diffuso nella letteratura specialistica generativa è invece che articoli determinativi e pronomi clitici, cioè i pronomi come *la* in (1b), siano uno stesso elemento sintattico, di categoria D(eterminante).

Assumendo la struttura in (2a) per l'espressione nominale *la ragazza*, in cui l'articolo *la* realizza la testa funzionale D e il nome *ragazza* proietta il sintagma nominale NP (Abney, 1987), un pronome clitico non sarebbe altro che un DP a cui manca la parte della struttura corrispondente al nome lessicale:

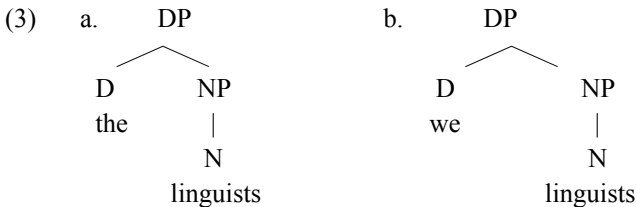


La porzione nominale NP può essere rappresentata come in (2b), in cui *pro* sta ad indicare un elemento astratto, cioè una specie di pronome non pronunciato (Torrego, 1988; Uriagereka, 1995, 1996; Corver e Delfitto

¹ Dedico questo lavoro al Professor Giovanni Freddi, alle cui lezioni sulla linguistica moderna e contemporanea nel corso di Didattica delle lingue moderne che ho seguito da matricola devo il mio primo interesse per la linguistica.

1999), oppure può essere considerata del tutto assente, come nell'ipotesi in (2b'). In questa seconda possibilità, un pronome clitico corrisponderebbe ad un D intransitivo, che non si combina cioè con alcun complemento NP (Cardinaletti, 1994; Rizzi, 2000; Uriagereka, 2008).

La proposta in (2) riprende l'analisi di Postal (1969) dei pronomi inglesi, secondo cui sequenze come *the linguists* e *we linguists* possono essere considerate strutturalmente simili. Adottando l'ipotesi (2a) per le espressioni nominali, queste due sequenze possono essere rappresentate come in (3a) e (3b), rispettivamente:



La proposta che i pronomi clitici realizzino la testa D, nelle due varianti viste in (2b,b'), è sostenuta dall'osservazione che in molte lingue romanze, i pronomi accusativi di terza persona presentano la stessa forma morfologica degli articoli determinativi, come si vede non solo per l'italiano in (1) ma anche per il francese in (4):

- (4) a. *Je connais la fille.*
io conosco la ragazza
b. *Je la connais.*
io la conosco

Sebbene questa proposta sia a prima vista molto affascinante, essa presenta alcuni aspetti problematici. In quanto segue discuterò proprietà sia morfologiche e fonologiche sia semantiche che parlano contro l'ipotesi in (2b,b') e presenterò alla fine una proposta alternativa.²

1. Osservazioni morfologiche e fonologiche

Si osservi in primo luogo che l'argomento morfologico non è così forte come appare. In alcune lingue romanze come il francese, i paradigmi degli articoli e dei pronomi clitici (accusativi) sono effettivamente identici, ma questo non è vero per altre lingue, come l'italiano, in cui i due paradigmi si so-

² Per alcune osservazioni critiche contro l'ipotesi di Postal (1969), v. Cardinaletti (1994).

vrappongono solo parzialmente (di fatto solo al femminile, mentre al maschile i due paradigmi sono diversi):

(5) francese			italiano		
	Articoli	Pronomi clitici		Articoli	Pronomi clitici
masc.sg.	le	le	masc.sg.	il/lo	lo
fem.sg.	la	la	fem.sg.	la	la
pl.	les	les	masc.pl.	i/gli	li
			fem.pl.	le	le

Il fatto che in italiano i due paradigmi non siano identici è inaspettato nell'ipotesi che articoli e clitici corrispondano ad uno stesso elemento lessicale. Si noti che le differenze tra i due paradigmi non possono essere ricondotte a regole fonologiche produttive dell'italiano.

Inoltre, la distribuzione della vocale finale dei pronomi clitici è diversa da quella degli articoli determinativi davanti a parole inizianti per vocale. Mentre l'assenza della vocale dell'articolo è obbligatoria nelle forme singolari maschili (7a,a') (e più o meno preferita al femminile a seconda delle proprietà fonologiche del nome, (7b,b')), l'assenza della vocale del pronome clitico non è mai richiesta (6) (anche se può verificarsi quando la prima sillaba del verbo non è accentata, come in (6a',b')). Si osservino le coppie minime in (6) e (7):

- (6) a. *Lo àmo / ??l'àmo*
 a' *Lo inizio / l'inizio*
 b. *La àmo / ??l'àmo*
 b' *La inizio / l'inizio*

- (7) a. **lo àmo / l'àmo*
 a' **lo inizio / l'inizio*
 b. *?la àmaca / l'àmaca*
 b' *??la amica / l'amica*

Mentre la cancellazione della vocale del pronome clitico è sensibile alle proprietà fonologiche del verbo (quasi impossibile se il verbo comincia per vocale accentata (6a,b) vs. (6a',b')), la cancellazione della vocale dell'articolo è sensibile al tratto di genere (maschile (7a,a') vs. femminile (7b,b')). Nel femminile, la presenza della vocale sul pronome clitico è preferita se il nome comincia per vocale tonica (6b), proprio là dove è invece meno preferita nel pronome clitico (7b) con gli stessi tratti.

Questi esempi mostrano che articoli e pronomi clitici non sottostanno agli stessi processi fonologici nonostante la loro somiglianza fonetica e nonostante il fatto che i due contesti prosodici in (6) e (7) siano molto simili: l'elemento atono (pronome o articolo) e l'elemento lessicale che lo segue

(verbo o nome) formano un sintagma fonologico in entrambi i casi (Nespor e Vogel, 1986; si veda Selkirk, 1995, per la proposta che i pronomi clitici romanzi sono incorporati nella struttura prosodica al livello del sintagma fonologico). Si consideri inoltre il fatto che i dati in (7) si possono riprodurre con un aggettivo iniziante per vocale, che forma con il nome un sintagma fonologico:

- (8) a. **lo àrduo* / *l'àrduo compito*
 a' **lo assiduo carteggio* / *l'assiduo carteggio*
 b. ?*la àrdua* / *l'àrdua impresa*
 b' ??*la assidua presenza* / *l'assidua presenza*

Le differenze tra (6) e (7) sono un ulteriore argomento contro un trattamento comune di articoli determinativi e pronomi clitici e per un diverso statuto della vocale finale nei due casi.

Se consideriamo gli articoli come la realizzazione di una copia dei tratti del nome (Giusti, 2008), possiamo capire perché la vocale sull'articolo definito è inserita solo quando è necessario, come ad es. in *lo studio*, dove serve a sillabificare il nesso consonantico s+C, e non è invece inserita davanti ai nomi iniziati per vocale, in particolare al maschile (7a,a'). La vocale dei pronomi clitici può invece essere considerata come flessione di genere e numero e può essere realizzata opzionalmente (6a',b').

Queste osservazioni fonologiche ci spingono verso un diverso trattamento categoriale di pronomi clitici e articoli. Nelle teorie fonologiche è in realtà molto comune attribuire a pronomi clitici e articoli determinativi entrate lessicali indipendenti (per l'italiano si veda la discussione in Repetti, 2004).

2. La morfologia di caso

Un'altra osservazione problematica per l'ipotesi che articoli determinativi e pronomi clitici siano lo stesso elemento sintattico è la seguente: dal momento che nelle lingue romanze i determinanti non presentano alcuna distinzione di caso, è sorprendente che gli articoli siano identici o simili ai pronomi clitici *accusativi*.

Questa critica è meno forte per quelle lingue romanze, come ad es. i dialetti italiani settentrionali, che presentano pronomi clitici anche nella funzione di soggetto. I pronomi clitici nominativi sono spesso identici ai pronomi clitici accusativi e agli articoli determinativi. Si veda ad es. i seguenti dati veronesi, tratti da Marcatò e Ursini (1998: 86,156,158):

- (9) a. *el parla*
 lui parla
 ‘parla’
 b. *el so*
 lo so
 c. *(e)l pan*
 il pane

In queste varietà, la mancanza di distinzioni di caso caratterizzerebbe dunque non solo gli articoli ma anche i pronomi clitici. Anche per queste lingue vale però l’osservazione fatta sopra. Sebbene i pronomi clitici soggetto siano spesso simili ai pronomi clitici complemento e agli articoli, i loro paradigmi non sono sempre completamente identici. Si veda ad es. il veneziano, con ess. tratti da Marcato e Ursini (1998: 86,156,158).³

- (10) a. *el parla*
 lui parla
 ‘parla’
 b. *lo⁴ magno*
 lo mangio
 c. *el late*
 il latte

Di nuovo, questa situazione è inaspettata se i tre elementi corrispondessero ad un unico item lessicale di categoria D.

Nell’ipotesi che i pronomi clitici siano determinanti, diventa anche difficile capire perché l’allomorfo dell’articolo maschile plurale usato davanti a gruppi consonantici (ad es. *gli studenti*) debba essere identico al pronome *dativo* di terza persona maschile singolare *gli* (ad es. *Maria gli parlerà*). Queste forme omofone possono solo essere spiegate diacronicamente. Si veda Renzi (2010) e Cardinaletti (2010), rispettivamente, per gli articoli e i pronomi clitici dell’italiano antico e Vanelli (1996) per la storia di articoli definiti e pronomi clitici dall’italiano antico all’italiano moderno.

L’altro punto di sovrapposizione dei due paradigmi, il pronome *dativo* di terza persona femminile singolare *le* (ad es. *Maria le parlerà*) e l’articolo femminile plurale (ad es. *le ragazze*), potrebbe invece dipendere dall’omofonia dei due morfemi *-e* italiani, quello plurale femminile della decli-

³ Si consideri anche il fatto che il pronome clitico soggetto ha in molte varietà dialettali settentrionali la forma *lo* in posizione enclitica al verbo (si veda Cardinaletti e Repetti 2008 per una trattazione sintattica e fonologica della differenza tra *el* proclitico e *lo* enclitico).

⁴ Con la pronuncia semivocalica della /l/, chiamata ‘*l evanescente*’.

nazione non-marcata (es. *bambine*, v. (20) più sotto) e quello singolare della declinazione marcata (*felce; felice*) (si veda Cardinaletti, 2009, per una trattazione più approfondita del pronome clitico dativo *le*).

3. Paradigmi assenti

L'ipotesi dell'identità categoriale è anche indebolita dall'osservazione che alcune lingue manifestano un paradigma ma non l'altro. Ad es., le lingue slave come il ceco, lo slovacco e il serbo-croato hanno pronomi clitici ma non possiedono articoli determinativi, mentre il portoghese brasiliano presenta la situazione opposta: ha gli articoli determinativi ma non più i pronomi clitici corrispondenti.

È difficile esprimere queste differenze interlinguistiche con l'ipotesi dell'identità categoriale di articoli e pronomi.

4. Alcune osservazioni semantiche

L'ipotesi dell'uguaglianza categoriale tra articoli e pronomi clitici è problematica se si adotta l'ipotesi di Longobardi (1994), secondo cui la testa funzionale D codifica le proprietà referenziali dell'espressione nominale. Mentre questo può essere sostenuto per l'articolo determinativo (anche se con alcune riserve, v. Giusti 1997, 2008), la proposta che anche i pronomi clitici siano dei D(eterminanti) è problematica dal momento che essi non sono referenziali (sebbene siano considerati come elementi referenziali e specifici in molte analisi, v. Uriagereka, 199, Sportiche, 1996/98, tra i molti altri).

Una prima osservazione è che i pronomi clitici non presentano una capacità referenziale autonoma. A differenza dei pronomi forti (o tonici), essi non possono essere usati per introdurre nuovi referenti nel discorso, ad es. attraverso il gesto di ostensione rappresentato in (11a) con il simbolo \mathcal{E} , ma sono sempre anaforici ad un'espressione nominale presente nel discorso linguistico, come ad es. *Gianni* in (11b):

- (11) a. *Conosci \mathcal{E} lui / * \mathcal{E} lo?*
 b. *Ieri ho incontrato Gianni. Lo conosco da una vita.*

Una seconda osservazione è che i pronomi clitici possono anche non avere usi anaforici, ad es. quando sono usati nelle espressioni idiomatiche, (12a,b), o quando realizzano complementi non-referenziali come gli oggetti di misura di verbi come *pesare* (12c) e l'oggetto dei verbi complessi come *fare giustizia* (12d) (gli ess. (12c,d) sono tratti da Cinque, 1990:163, n. 8):

- (12) a. *Ce la farò.*
 b. *Ce la metto tutta.*
 c. *70 chili, non li pesa.*
 d. *Giustizia, non la farà mai.*

Si osservi inoltre che l'interpretazione anaforica dei pronomi clitici non implica necessariamente specificità; sono infatti possibili anche usi non-specifici (l'es. (13c) è tratto da Cinque 1990:119):

- (13) a. *Cerco una segretaria che sappia l'inglese, ma non la voglio troppo giovane.*
 b. *Il bambino che arriverà per primo lo premieremo con un gelato.*
 c. *Ci rimarrò tre settimane. Spero di passarle in allegria.*

Infine, nei dialetti italiani settentrionali, il pronome clitico soggetto può avere usi non-anaforici quando funge da soggetto dei verbi atmosferici (14a), delle frasi presentative con soggetto postverbale (14b), e come segnapposto per una frase soggetto estraposta (14c), come avviene in tutte le lingue che hanno soggetti pronominali; si veda ad es. l'inglese in (15). Gli esempi (14) del dialetto di Trepalle (provincia di Sondrio) sono tratti da Manzini e Savoia (2005: volume I, 174):

- (14) a. *Al plof.*
 lui piove
 'piove'
 b. *Dopo al vegn i marcin.*
 dopo lui viene i bambini
 'dopo vengono i bambini'
 c. *Al sarò megl klamel.*
 lui sarà meglio chiamarlo
 'sarà meglio chiamarlo'
- (15) a. *It is raining.*
 b. *There come some children.*
 c. *It would be better to call him.*

I dati discussi in questo paragrafo sono difficilmente compatibili con l'ipotesi che i pronomi clitici siano di categoria D (determinante) al pari degli articoli, nella prospettiva che la testa funzionale D codifica le proprietà referenziali dell'espressione nominale (Longobardi, 1994).

5. I pronomi clitici di altre persone

L'ipotesi che i pronomi clitici siano dei D(eterminanti) non può essere facilmente estesa agli altri pronomi clitici le cui forme morfologiche sono differenti da quelle degli articoli. In italiano si tratta dei pronomi clitici di prima e seconda persona (*mi, ti*), dei locativi (*ci, vi*) e del partitivo/genitivo *ne*.

Uno dei promotori dell'ipotesi dell'identità categoriale, Uriagereka (1995) suggerisce effettivamente che questi pronomi non sono di categoria D. Si osservi però che essi condividono le stesse proprietà fonologiche, sintattiche e semantiche dei pronomi clitici accusativi di terza persona. Ad es. sono forme atone con una corrispondente forma tonica (es. *mi* vs. *me*, *ci* vs. *li*), che viene usata in tutti i contesti in cui quella clitica non è grammaticale, ad es. nella modificazione (16a) e nell'interpretazione deittica (17a); al contrario, la forma clitica è utilizzata in assenza di modificazione (16b) e in contesti anaforici (17b):

- (16) a. *Vado solo lì / *ci.* Cfr. *Conosco solo lui / *lo.*
 b. *Ci vado.* Cfr. *Lo conosco.*
- (17) a. *Abiti lì / *ci?*
 b. *Abito in quella casa. Ci abito da una vita.*

Se l'analogo comportamento dei pronomi clitici di altre persone deve essere ricondotto a ragioni indipendenti, si perde una importante generalizzazione empirica. Come vedremo nel paragrafo 7, è invece possibile ipotizzare una stessa struttura per tutti i pronomi clitici (diversa da quella degli articoli), che ne spiega il comune comportamento particolare.

6. Conclusioni preliminari

Le osservazioni morfologiche, fonologiche e semantiche fatte sopra rendono molto meno interessante di quanto sembrasse all'inizio la proposta che i pronomi clitici di terza persona siano dei D(eterminanti). La conclusione cui la nostra discussione ci conduce è che articoli determinativi e pronomi clitici sono item lessicali differenti: mentre gli articoli realizzano la testa D (e possono essere considerati la realizzazione di una copia dei tratti del nome, Giusti 2008), i pronomi clitici hanno più struttura e corrispondono di fatto a proiezioni nominali (benché ridotte, v. paragrafo 7).

L'uguaglianza o la somiglianza morfologica di articoli e pronomi clitici di terza persona nelle lingue romanze deve essere attribuita a ragioni storiche, essendo entrambi gli elementi da ricondurre ai dimostrativi latini (Wan-

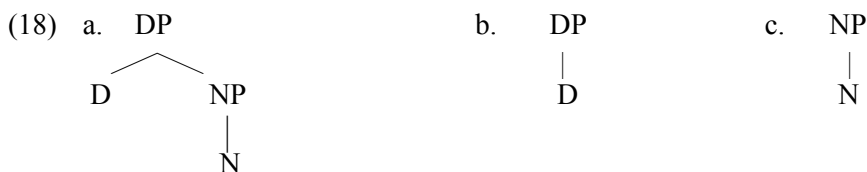
ner, 1987). Nell'analisi del cambiamento diacronico dall'italiano antico all'italiano moderno, Vanelli (1996) mostra inoltre che la storia di articoli e pronomi clitici non è stata sempre parallela. Anche questo dato può essere utilizzato contro l'ipotesi dell'identità categoriale di articoli e pronomi clitici.

Infine, sono ragioni storiche, e non l'ipotesi dell'identità categoriale, a spiegare perché in sardo i pronomi clitici e gli articoli determinativi presentano radici diverse: *l-* e *s-*, rispettivamente (Jones 1993).

7. Un'ipotesi strutturale alternativa

L'ipotesi da cui siamo partiti considera i pronomi clitici come delle espressioni nominali ridotte a cui manca la parte più bassa della struttura. Partendo dalla struttura nominale astratta in (18a) (già vista in (2a)), la proiezione pronominale è ridotta a partire dal basso, come in (18b) (che corrisponde a (2b')).

Nella discussione precedente abbiamo visto parecchie proprietà dei pronomi clitici che sono problematiche per questa ipotesi. Esploriamo ora l'ipotesi opposta, cioè che la riduzione strutturale avvenga a partire dall'alto, come in (18c):



In altre parole, le proiezioni pronominali possono essere considerate come proiezioni nominali a cui manca la parte più alta della struttura, cioè il DP.

La mancanza della proiezione più alta può spiegare le particolari proprietà semantiche dei pronomi clitici che abbiamo discusso nel paragrafo 4. Come abbiamo visto, i pronomi clitici non sono elementi con referenzialità autonoma e in molti casi non sono neanche anaforici su un'espressione nominale presente nel discorso. Questa ipotesi può inoltre spiegare la differenza tra pronomi clitici e pronomi tonici, che sono invece espressioni nominali complete, capaci di referenzialità autonoma (v. sopra (11a)).

La struttura ridotta in (18c) può inoltre render conto del fatto che i pronomi clitici non possono essere modificati, coordinati e contrastati (si veda Kayne 1975 e gli esempi in (16) per la modificazione), nell'ipotesi che queste proprietà si possano applicare solo a espressioni (nominali) complete (Cardinaletti e Starke, 1999). Di nuovo, il fatto che i pronomi tonici si comportano come

espressioni nominali complete (v. ad es. (16a) vs. (16b)) è compatibile con l'ipotesi che la differenza tra pronomi clitici e tonici consiste nell'assenza vs. presenza della proiezione DP.

L'ipotesi in (18c) può infine spiegare la sintassi particolare dei pronomi clitici, in particolare il fatto che essi non appaiono mai nella posizione del complemento corrispondente, ma devono sempre essere spostati in una posizione gerarchicamente più alta (linearmente più a sinistra), che in italiano è adiacente al verbo, come mostra (19b); questa operazione non si applica ai pronomi tonici (19a):

- (19) a. *Maria* *conosce* **lo / lui / Gianni*.
 b. *Maria lo conosce* ___
 |—————|

Ipotizziamo che le espressioni nominali ridotte quali sono i pronomi clitici non possano venir riconosciute come un argomento del verbo nella posizione in cui vengono inserite. Possono venir interpretate solo se si muovono in una posizione funzionale nella parte alta dell'albero sintattico. Per l'analisi teorica dei pronomi clitici rimando alla trattazione in Cardinaletti e Starke (1999).

Concludo questa analisi dei pronomi clitici con una piccola modificazione della proposta in (18c), motivata dall'osservazione che i pronomi clitici realizzano i tratti nominali di genere, numero e caso.

In italiano, i pronomi clitici di terza persona mostrano la stessa morfologia flessiva di genere e numero dei nomi e degli aggettivi della declinazione non marcata (condivisa anche da altri elementi nominali quali i quantificatori, i dimostrativi e i participi passati):⁵

- (20) a. *lo* *la* *li* *le*
 b. *bambino* *bambina* *bambini* *bambine*
 c. *alto* *alta* *alti* *alte*

Nelle lingue con la morfologia di caso, come alcune lingue slave, i pronomi clitici realizzano un ulteriore tratto nominale, quello di caso, e sono omofoni alle terminazioni flessive di caso. Si vedano ad es. il pronome clitico ceco *ho* in (21a), che è identico alla terminazione di caso che si trova sull'aggettivo in (21b):⁶

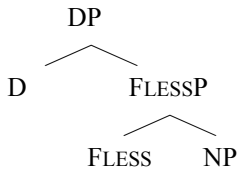
⁵ Nel sistema (pro)nominale spagnolo, i tratti grammaticali sono espressi da più di un morfema: si veda *l-o-s*, *l-a-s*.

⁶ Questa osservazione è valida anche per le lingue germaniche (si veda Cardinaletti 1994:198f, Cardinaletti e Starke 1996).

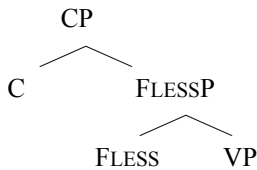
- (21) a. *Videl ho.*
 vidi ACC
 ‘l’ho visto’
 b. *velkého muze*
 grande-ACC uomo
 ‘(ho visto) il grande uomo’

Nell’ipotesi condivisa che i tratti di genere, numero e caso sono rappresentati in una proiezione funzionale FlessP dell’espressione nominale (22a), al pari di quanto succede per la flessione verbale in una frase (22b), la struttura dei pronomi clitici in (18c) va modificata come in (23):

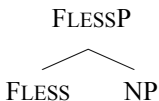
- (22) a. Espressioni nominali (inclusi i pronomi forti/tonici)



- b. Frasi



- (23) Pronomi clitici



8. Conclusioni

In questo lavoro ho mostrato come l’ipotesi che i pronomi clitici siano dei D(eterminanti) e dunque della stessa categoria degli articoli definiti non sia avvalorata né dalle proprietà morfologiche e semantiche dei due elementi in italiano né da numerose osservazioni derivanti dalla comparazione dei due paradigmi in varie lingue. I dati mostrano che è più appropriato considerare i

pronomi clitici come delle proiezioni nominali ridotte cui manca la parte più alta della struttura. A questa particolarità strutturale vanno ricondotte sia le particolari caratteristiche semantiche dei pronomi clitici, sia la loro caratteristica sintattica centrale, quella di non poter rimanere nella posizione del complemento corrispondente.

Bibliografia

- ABNEY S.P., 1987, *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*, Tesi di dottorato, MIT, Cambridge, Mass.
- CARDINALETTI A., 1994, "On the internal structure of pronominal DPs", in *The Linguistic Review*, 11, pp. 195-219.
- CARDINALETTI A., 2009, "Morphologically complex clitic pronouns and spurious *se* once again", in stampa in V. TORRENS (a cura di), *Movement: Theory and Acquisition*, Cambridge Scholars Publishing.
- CARDINALETTI A., 2010, "Il pronome personale obliquo", in G. SALVI e L. RENZI (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, Bologna, il Mulino, pp. 414-450.
- CARDINALETTI A., REPETTI L., 2008, "The Phonology and Syntax of Preverbal and Postverbal Subject Clitics in Northern Italian Dialects", in *Linguistic Inquiry*, 39.4, pp. 523-563.
- CARDINALETTI A., STARKE M., 1996, "Deficient Pronouns: A View from Germanic. A Study in the Unified Description of Germanic and Romance", in H. THRÁINSSON, S. D. EPSTEIN e S. PETER (a cura di), *Studies in Comparative Germanic Syntax Volume II*, Dordrecht, Kluwer, pp. 21-65.
- CARDINALETTI A., STARKE M., 1999, "The typology of structural deficiency: A case study of the three classes of pronouns", "feature article" in VAN RIEMSDIJK (a cura di), *Clitics in the Languages of Europe*, EALT/EUROTYP 20-5, Berlin-New York, Mouton, pp. 145-233.
- CINQUE G., 1990, *Types of A'-Dependencies*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CORVER N., DELFITTO D., 1999, "On the nature of pronoun movement", in VAN RIEMSDIJK (a cura di), pp. 799-861.
- GIUSTI G., 1997, "The categorical status of determiners", in L. HAEGEMAN (a cura di), *The New Comparative Syntax*, Longman, London, pp. 95-123.
- GIUSTI G., 2008, "Agreement and concord in nominal expressions", in C. DE CAT, K. DEMUTH (a cura di), *The Bantu-Romance Connection*, Amsterdam, Benjamins, pp. 201-237.
- JONES M.A., 1993, *Sardinian Syntax*, London/New York, Routledge.
- KAYNE R.S., 1975, *French Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- LONGOBARDI G., 1994, "Reference and proper names: a theory of N-movement in syntax and Logical Form", in *Linguistic Inquiry* 25, pp. 609-665.
- MANZINI M.R., SAVOIA L.M., 2005, *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- MARCATO, G., URSINI F., 1998, *Dialetti veneti. Grammatica e storia*, Padova, Unipress.

- NESPOR, M., VOGEL I., 1986, *Prosodic Phonology*, Dordrecht, Kluwer.
- POSTAL P.M., 1969, "On so-called 'pronouns' in English", in D. REIBEL, S. SCHANE (a cura di), *Modern Studies in English*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp. 201-224.
- RENZI L., 2010, "L'articolo", in G. SALVI e L. RENZI (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, il Mulino, Bologna, pp. 297-347.
- REPETTI L., 2004, "The masculine singular definite article in Italian and Italian dialects", manoscritto, SUNY, Stony Brook.
- RIZZI L., 2000, "Some notes on Romance cliticization", in *Comparative Syntax and Language acquisition*, London. Routledge, pp. 96-121.
- SELKIRK E., 1995, "The Prosodic Structure of Function Words", *Papers in Optimality Theory UMOP 18*, Amherst MA, GLSA, 439-469.
- SPORTICHE D., 1996/98, "Clitic constructions", in L. ZARING, J. ROORYCK (a cura di), *Phrase Structure and the Lexicon*, Dordrecht, Kluwer, pp. 213-276; ristampato in *Partition and Atoms of Clause Structure*, Routledge, London, pp. 244-307.
- TORREGO E., 1988, "A DP-analysis of Spanish nominals", manoscritto, University of Massachusetts.
- URIAGEREKA J., 1995, "Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance", in *Linguistic Inquiry* 26, pp. 79-123.
- URIAGEREKA J., 1996, "Determiner clitic placement", in R. FREIDIN (a cura di), *Current Issues in Comparative Grammar*, Dordrecht, Kluwer, pp. 257-295.
- URIAGEREKA J., 2008, "Clitics as Hinges", relazione presentata al *Workshop on object clitics in Romance*, New York University, 2-3.
- VANELLI L., 1996, "Convergenze e divergenze nella storia del pronome e dell'articolo: esiti di ILLU(M) nei dialetti italiani settentrionali", in P. BENINCÀ, G. CINQUE, T. DE MAURO, N. VINCENT (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo. Saggi di grammatica per Giulio Lepschy*, Roma, Bulzoni, pp. 369-386.
- WANNER, D., 1987, *The Development of Romance Clitic Pronouns from Latin to Old Romance*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

MARIO CARDONA

L'uso della pubblicità nella didattica delle lingue. Aspetti linguistici, metalinguistici e glottodidattici

Fra i molti materiali autentici a disposizione dell'insegnante di lingue il testo pubblicitario, sia esso statico o dinamico, riveste senza dubbio un ruolo particolare per la pluralità di codici e sottocodici che lo conformano. La ricchezza del linguaggio pubblicitario consente infatti al docente di predisporre originali percorsi didattici sulla base di input generalmente motivanti e ben accettati dagli allievi. I testi pubblicitari contengono, inoltre, spunti di carattere culturale ed interculturale che favoriscono la riflessione sulla lingua all'interno del contesto sociolinguistico e pragmatico in cui si realizza la comunicazione retorico-persuasiva tipica messaggio pubblicitario. Tuttavia, per un uso proficuo della pubblicità in sede glottodidattica è importante che l'insegnante possieda degli strumenti di analisi che gli consentano di cogliere appieno la struttura di determinati messaggi pubblicitari al fine di ricavarne i percorsi didattici più coerenti agli obiettivi linguistici e culturali prefissati. In questo saggio non affronteremo l'analisi del linguaggio pubblicitario inteso come lingua settoriale con uno specifico lessico scientifico-professionale, ma piuttosto verranno definite alcune caratteristiche della lingua del testo pubblicitario in quanto complesso fenomeno creativo che nella sua funzione conativa e perlocutiva produce un'articolata dimensione comunicativa, certamente funzionale alle mete di una glottodidattica orientata allo studio della lingua come e per la comunicazione. Il testo pubblicitario si presta infatti ad essere utilizzato in ambito glottodidattico sia sfruttandone la complessa struttura comunicativa, nella quale si intrecciano il linguaggio verbale (anche nei suoi aspetti prosodici e sovrasegmentali oltre che morfosintattici e semantico-lessicali) il linguaggio iconico, i linguaggi non verbali (cinesici, prossemici ecc.) e gli aspetti culturali ed interculturali che il testo pubblicitario trasmette. La pubblicità, d'altronde, per sua stessa natura riflette e amplifica aspetti culturali e sociali presenti all'interno della comunità linguistica che la produce e la comprende. Come osserva Lombardi:

Possiamo distinguere un'industria culturale primaria (dalla scuola e altri gruppi influenti, all'editoria, allo spettacolo) che ha spesso un effetto ideologico di cambiamento nel pubblico; la pubblicità, industria culturale secondaria, ha invece sempre un effetto retorico di rafforzamento: ascolta, studia ciò che l'industria primaria ha prodotto nel pubblico e lo lascia parlare. Prende i valori originali del pubblico, li lega – con brillante creatività – al valore dell'emittente e li ritrasmette al pubblico, rafforzando il valore originario e tramutando il valore dell'emittente in valore acquisito da parte del pubblico (2003, 42-43).

Dal canto suo Testa definisce la pubblicità: “uno specchio spudorato, rivelatore di tutto ciò che si è sedimentato nella coscienza e nell'inconscio collettivo” (1988: 23; cfr. anche Benucci, 2004).

Il testo pubblicitario risulta particolarmente adatto, dunque, a mettere in scena l'immaginario collettivo, ad elaborare e restituire alla società l'universo simbolico e i paradigmi culturali che divengono metalinguaggio della realtà quotidiana. L'immaginario collettivo viene categorizzato in un repertorio di configurazioni simboliche e metaforiche su cui la pubblicità agisce trasformando “in stereotipi i soggetti e le forme espressive che attinge dal suo repertorio e li rimanda, sotto firma di prodotti comunicativi, all'immaginario stesso da cui si diffondono” (Pittèri, 2002: 84).

Con il testo pubblicitario siamo dunque in presenza di un messaggio comunicativo estremamente complesso e articolato che, sotto il profilo glottodidattico, può essere sfruttato a vari livelli purché l'insegnante sia il possesso degli strumenti critici e di analisi sufficienti a far sì che esso divenga non solo un pretesto per attività motivanti e piacevoli in classe, ma un'occasione di riflessione linguistica e metalinguistica a partire da un evento comunicativo che spesso rinvia al cuore di aspetti culturali ed interculturali, a stereotipi e sociotipi, ad un uso socio-pragmatico della lingua (anche negli aspetti creativi, nelle forzature e distorsioni che lo caratterizzano) che rispecchia la realtà quotidiana della comunità linguistica che in tali messaggi si riconosce (anche se a volte con giustificate reazioni di insofferenza e di rifiuto). In questo contributo viene proposta una descrizione delle principali caratteristiche della lingua della pubblicità al fine di definire una griglia di analisi di partenza a cui il docente può riferirsi nel momento in cui si appresta a creare dei percorsi didattici in classe incentrati sull'uso del testo pubblicitario.

1. L'analisi del testo pubblicitario

La complessità del testo pubblicitario ha fatto sì che esso sia divenuto oggetto di studio di diverse discipline con diversi approcci di analisi e di critica.

Tra gli anni sessanta e settanta la ricerca in campo psicologico si è focalizzata soprattutto nell'indagine degli aspetti subliminali e di persuasione occulta della pubblicità.¹ Anche la semiotica si è interessata al testo pubblicitario fin dagli anni sessanta. Sono emblematici gli scritti di Roland Barthes (1964) sulla pubblicità francese della pasta *Panzani* e sulla relazione tra la retorica dell'immagine pubblicitaria e il linguaggio verbale e il rapporto di *ancrage* che quest'ultimo esercita sulla polisemicità dell'immagine. Il messaggio pubblicitario viene analizzato attraverso il rapporto di denotazione/connotazione che i suoi elementi costituenti intessono all'interno di una retorica delle immagini (Traini 2008) che rinvia spesso ad aspetti culturali e ideologici profondi della società. In un altro saggio pionieristico Umberto Eco (1968) indagando le strutture narrative di una pubblicità del sapone *Camay*, si proponeva di definire le basi di una retorica visiva della pubblicità (Traini, 2008: 22). Negli anni successivi la ricerca semiotica sulla pubblicità è stata fortemente influenzata dalla teoria generativa di Greimas. Sulla base dei suoi presupposti l'analisi di testi pubblicitari avviene attraverso la descrizione di diversi livelli di profondità: partendo da un livello profondo, definito attraverso il quadro semiotico, si definiscono i successivi livelli narrativi e discorsivi. Il testo pubblicitario, nel quadro teorico indicato da Greimas, è stato soprattutto analizzato da Floch (1990) in particolare nella definizione delle strategie di valorizzazione della pubblicità.²

Il discorso sociale della pubblicità nei suoi risvolti collettivi ed il rapporto che essa stabilisce con il sistema culturale di cui è parte diviene, dagli anni ottanta, oggetto di attenzione della sociosemiotica. La pubblicità viene assunta come *un documento dei gusti, delle inclinazione e del linguaggio di un'epoca* (Traini, 2008: 186), e come tale diviene uno degli strumenti narrativi, uno dei possibili "discorsi" attraverso i quali la società connota e descrive i propri modelli sociali. Come osserva Landowsky: "la comunità sociale si dà in spettacolo a sé medesima e così facendo, si dota delle regole necessarie al proprio gioco" (1989: 13). La pubblicità è dunque narrazione delle dinamiche sociali che caratterizzano una certa epoca e in quanto tale diviene

¹ Nel 1957, peraltro data di nascita di *Carosello*, Packard pubblicava in America *The Hidden Persuaders*, pubblicato l'anno successivo in Italia con successo con il titolo *I persuasori occulti*, in cui si sosteneva che i pubblicitari, ricorrendo agli strumenti della psicanalisi e dell'indagine psicologica erano in grado di manipolare e orientare in modo occulto i comportamenti e conseguentemente i consumi della popolazione. Nel dibattito sulle potenzialità negative e alienanti della pubblicità anche molti intellettuali marxisti e i filosofi della Scuola di Francoforte si espressero in termini fortemente negativi.

² Nell'economia di questo contributo, dedicato specificamente alle caratteristiche linguistiche del testo pubblicitario, si faranno solo brevi cenni alla ricerca semiotica. Per un approfondimento sulle teorie e sullo sviluppo dell'approccio semiotico al testo pubblicitario si vedano il recente saggio di Traini (2008) e di Volli (2003).

documento e testimonianza di una realtà quotidiana che essa stessa ha contribuito a creare. Sotto il profilo glottodidattico le indicazioni della sociosemiotica possono essere molto utili, laddove l'insegnante decida di utilizzare una serie di documenti pubblicitari come testi che "raccontano" una certa epoca in quanto ne sono espressione. Si pensi ad esempio a Carosello che per vent'anni, a partire dal 1957, ha accompagnato i mutamenti della società italiana. Osservare oggi i primi caroselli degli anni cinquanta offre molti spunti di riflessione sulla cultura di quegli anni, sul ruolo della donna, della famiglia, sulla moralità e sui valori allora dominanti che, nel giro di pochi anni, sarebbero stati messi in crisi dai venti della contestazione sessantottesca. Anche il testo pubblicitario può dunque contribuire a ricostruire un contesto sociale, a sottolinearne alcuni aspetti nascondendone altri in una dinamica di ricostruzione storica dove il documento non è mai innocente, ma la cui lettura attenta offre spunti per percorsi didattici incentrati su aspetti culturali che sono componente essenziale dell'educazione linguistica.

Anche i linguisti si sono interessati ben presto al linguaggio della pubblicità (tra i vari contributi si vedano Migliorini, 1963a, 1963b; De Mauro, 1967; Medici, 1973; Cardona G. R., 1974; Altieri Biagi, 1979), superata una iniziale diffidenza verso il suo scarso rigore logico, è parso evidente che la pubblicità costituiva un ambito di indagine degno di ricevere attenzione scientifica, soprattutto per la grande forza che essa possedeva nella divulgazione di neologismi e per l'uso disinvolto della lingua che essa dimostrava nelle manipolazioni sintattico-lessicali. Osservava Migliorini:

La lingua ha sempre servito ai vari bisogni degli uomini, e perciò spinte di carattere politico e spinte di carattere commerciale si notano anche nelle fasi più antiche delle lingue. Ma non c'è dubbio che le vie pubblicitarie per cui tali spinte modernamente si manifestano contribuiscono molto più fortemente che un tempo non avvenisse, e a dar loro un'importanza che bilancia o addirittura supera le spinte di origine letteraria (1963a, 292).

Per Migliorini il linguaggio della pubblicità è *una lingua in margine alla lingua*, che produce un corpus lessicale in margine che a volte riesce ad imporsi e integrarsi nel lessico usuale (cfr. Baldini, 1987: 57), mentre De Mauro (1967) ravvisa un ruolo subalterno del segno linguistico nel testo pubblicitario sia rispetto al codice visivo, sia ai processi linguistici già esistenti nella società, sia ai cambiamenti strutturali di quest'ultima. De Mauro osserva che il linguaggio della pubblicità non è "una fonte autonoma di innovazioni linguistiche", nel senso che esso produce ad esempio neologismi a partire da processi derivazionali o semantici che sono già presenti e disponibili nella lingua. Anche Altieri Biagi sottolinea con forza il ruolo "parassita" della lingua della pubblicità che si impadronisce dei fenomeni sintattico-semantici che

si producono nella società per i suoi scopi di lingua “venduta (la più mercificata delle lingue)”. La pubblicità non esita infatti a riutilizzare per i propri fini prestiti, calchi, linguaggio letterario o colloquiale, lessici microlinguistici e scientifico professionali, tutte le figure retoriche del linguaggio figurato ecc.

La lingua contemporanea utilizza sempre più largamente l'aggettivo in funzione avverbiale? Ecco che la pubblicità si appropria del fenomeno e lo esaspera: «vestite giovane», «comprate sicuro», «bevi facile», ecc. La lingua italiana sviluppa il ruolo dei sostantivi attraverso suffissi, prefissi, composti, parole macedonia? La lingua della pubblicità si mette all'avanguardia anche in questo senso ed esagera il fenomeno. Crea «supermangimi» [...] e produce cioccolata per i bambini «intellighiotti», magnifica «lanagiovani» e denigra le «sordomobili» (Altieri Biagi, 1979: 317).

Quali sono dunque le caratteristiche specifiche del linguaggio della pubblicità? Quali sono gli aspetti sintattico-lessicali che maggiormente lo caratterizzano? Infine in che modo tali caratteristiche possono essere utili in ambito glottodidattico?

Per rispondere a questi quesiti è utile descrivere rapidamente alcuni processi tipici della formazione delle parole e riflettere sulla natura flessibile e generativa delle strutture semantico-lessicali.

2. I neologismi

Una lingua non è mai statica o cristallizzata. È un organismo vivente che rinnova il suo lessico sulla base di nuove esigenze. La neologia è un fenomeno insito nella natura stessa della lingua, nella costante necessità dell'uomo di descrivere per mezzo di essa il mondo e i cambiamenti tecnico-scientifici, sociali e culturali che si succedono costantemente imponendo nuove necessità comunicative. A volte alcuni neologismi non hanno fortuna e non trovano una collocazione stabile nella lingua, in altri casi invece, malgrado le resistenze dei puristi, un neologismo entra definitivamente nel lessico fino a divenire una parola o una locuzione insostituibile che può, a sua volta, generare nel tempo nuovi neologismi. Anche i prestiti e i forestierismi che entrano in una lingua possono essere considerati neologismi, ma generalmente il processo di neologia è riferito a parole che si formano sulla base di lemmi già presenti nella lingua. Vi sono neologismi combinatori e semantici (Beccarla, 1994). I primi derivano essenzialmente da processi di suffissazione e derivazione, oppure sono costituiti da sintagmi che si formano attraverso l'unione di due o più parole che si legano stabilmente e possono dar

luogo a delle co-occorrenze di alta frequenza, dei chunks lessicali come *spazio vendita*, *servizio clienti*, *mani pulite*, *area videosorvegliata* (in quest'ultima è presente l'ulteriore composizione di una parola attraverso il suffissoide *video-*). I secondi, invece, sono costituiti da lemmi già esistenti nella lingua che variano la loro valenza polisemica assumendo di volta in volta nuovi significati (ed eventualmente perdendone altri). La parola "espresso" una volta indicava un tipo di treno, una rivista, un tipo di lettera e il caffè. Oggi i treni espressi sono praticamente scomparsi, sostituiti con espressioni composte da suffissoidi come *inter-* e *euro-* più i prestiti *city* e *night* nelle espressioni "intercity" ed "euronight". Allo stesso modo non si invia più una lettera in modo espresso, ma si usa la nuova espressione dirematica *posta celere*. Il lemma *espresso* dunque presenta una contrazione del suo valore polisemico, mentre altre parole possono espandere la loro polisemia per descrivere nuove referenze. La parola *velina* indicava originalmente, oltre al foglio di carta velina, un tipo di comunicazione ufficiale inviato dalle istituzioni alla stampa a scopo informativo, mentre dagli anni ottanta, in accezione televisiva, ha assunto il significato di ragazza che compare in programmi televisivi nel ruolo comprimario di bella figurante. La pubblicità sfrutta appieno i processi di derivazione, suffissazione e composizione creando continuamente neologismi che spesso suscitano l'indignazione dei difensori della lingua, ma che (spesso malauguratamente) per la potenza stessa dei media che li trasmettono raggiungono velocemente ampie fasce della comunità linguistica.

La forza espressiva della pubblicità nella sua funzione persuasiva dipende anche dalla capacità che essa ha di rinnovare il proprio lessico. Quando quest'ultimo perde la sua potenzialità comunicativa, in genere quando viene meno la sorpresa che implica l'attenzione (per l'uso ripetitivo o per l'invecchiamento di un determinato lemma o perché ormai è entrato nell'uso comune) il linguaggio della pubblicità ha necessità di rinnovarsi. Spesso in tale processo la funzione metalinguistica viene sfruttata dal pubblicitario a tal punto da mettere in crisi la lingua stessa attraverso una sua costante manipolazione (Altieri Biagi, 1979). Il primo meccanismo attraverso il quale avviene tale rinnovamento in campo lessicale è la formazione di neologismi. Lemmi già presenti nel linguaggio comune possono subire uno spostamento semantico e una parola può perdere il suo ambito di referenza per assumere un significato nuovo. Così un "americano" diventa un aperitivo, "Buondi" è una merenda e un "Bacio" è un cioccolatino. In altri casi, come si vedrà nei prossimi paragrafi, la pubblicità crea neologismi sfruttando i normali processi di formazione delle parole.

3. La derivazione

La formazione di parole nuove può avvenire attraverso la derivazione, ossia attraverso un processo di affissazione. In senso distribuzionale gli affissi si definiscono *prefissi*, *suffissi* ed *infissi* in base alla posizione che essi assumono rispetto alla radice della parola. Quando si compie una suffissazione, il suffisso si può legare a nomi, aggettivi e verbi permettendo di passare da una categoria sintattica ad un'altra, così come di derivare parole all'interno della stessa categoria. Le nuove formazioni che derivano da un nome si chiamano denominali (*senato* > *senatore*) ; quelle che derivano da un aggettivo deaggettivali (*possibile* > *impossibile*); quelle che derivano da un verbo deverbali (*partire* > *partenza*). In base alle regole derivate i suffissi più usati sono:

- da nome a nome: *-aio, -ario, -ista, -ano, -ino, -eria, -ificio, -ale, -ata, -eto, -aglia, -ame, -ina, -atura*
- da nome ad aggettivo: *-ato, -uto, -are, -evole, -ile, -ino, -aneo, -esco*
- da aggettivo a nome: *-ezza, -izia, -ura, -ia, -itudine, -ione, -aggine, -eria*
- da nome o aggettivo a verbo: *-are, -eggiare, -izzare* da verbo a nome: *-(a-i)zione, -anza, -enza, -(a-i)mento, -uta, -ita, -(at)ura, -sione, -(a-i)tore, -sore, -ino, -eria*
- da verbo ad aggettivo: *-(a-i)tore, -sore, -(a-i)bile,*

Ciascun suffisso può inoltre implicare significati diversi, ad esempio il suffisso *-aio* può indicare colui che vende i giornali (*giornalaio*) così come un luogo destinato a contenere qualcosa (*vivaio*). È possibile tuttavia che una parola cambi di categoria senza ricorrere ad un processo di suffissazione, come nel caso di *svegliare* > *sveglia*; *lavoro* > *lavorare*; *guida* *guidare* ecc. In tal caso si tratta di derivazioni a suffisso zero.

All'interno delle regole derivate si può includere anche l'alterazione, attraverso suffissi accrescitivi, diminutivi, vezzeggiativi e spregiativi di cui la lingua della pubblicità fa, peraltro, largo uso.

Diversamente dalla suffissazione, la prefissazione non implica variazioni di categoria. I prefissi sono, tuttavia, veicoli di specifici significati: ad esempio i prefissi *in-*, *s-*, *de-*, *a-* possono attribuire carattere negativo o privativo alla parola (*inutile, scortese, deridere, disattento, asociale*). il prefisso *in-* può indicare anche movimento per mettere qualcosa in un posto (im-mettere, im-bucare); il prefisso *de-* può indicare moto da luogo, allontanamento (de-portare); e ancora, il prefisso *ri-* può indicare ripetizione (ri-fare) così come conferire valore intensivo (ri-cercare, ri-pulire). I principali prefissi utilizzati nella formazione di parole nuove sono: *ante-, post-, cis-, meta-, intra-, anti-, peri-, oltre-, extra-, entro-, co-, trans-, arco-, sub-, iper-, vice-, bene-, re-, tri-, a-, dis-, s-, inter-, super-, sopra-, sotto-, para-, semi-, mal(e)-, ri-, bis-, contro-, de-, in-*.

Il processo di derivazione è stato molto utilizzato dal linguaggio della pubblicità fino ad anni recenti, anche se oggi esso sembra farvi meno ricorso. Molte parole infatti venivano create attraverso il processo di affissazione. Ad esempio da sostantivi sono stati creati verbi (“Snackiamoci” una Fiesta oppure “Aperitiviamoci”); aggettivi da altri aggettivi (notevole l’uso del suffisso *-oso* che ha prodotto neologismi come “morbidoso”, “profumoso”, la Fiat Uno è “comodosa”, “scattosa” e “risparmiosa”) oppure con altri suffissi si sono ottenuti sostantivi da aggettivi (per esempio “frescosità”, “croccantezza”, “scioglievolezza”); oppure avverbi come “energizzante”, mentre un isolante diviene “adesivizzato” o un corpo “setificato”.

Da notare inoltre l’uso di sostantivi a cui viene attribuito un grado superlativo (“occasionissima”, “gingerissimo”, “iodosanissimo” ecc.).

4. La composizione

Nel processo di formazione delle parole un ruolo importante è svolto dalla composizione, che consiste nel processo di combinazione di due o più parole che, messe assieme, assumono un significato diverso dalle parole che le compongono (“asciugamano”, “apricatole”, “manomettere”, “sottopassaggio”, “attaccapanni”, ecc.). La composizione si differenzia dal processo derivazionale in quanto le parole che si uniscono possiedono una loro autonomia semantica, mentre gli affissi non possono essere isolati come unità lessicali indipendenti. Nell’italiano contemporaneo la formazione di nuove parole dipende più dalla composizione che dalla suffissazione. Vi sono associazioni di parole definite conglomerati come “saliscendi”, “viavai”, “fuggifuggi”, che attraverso l’uso si sono consolidati in unità lessicali singole.

Il processo di composizione può riguardare sia parole appartenenti alla stessa categoria grammaticale:

- sostantivi (“capotreno”, “fondotinta”, “cassapanca”)
- aggettivi (“pianoforte”, “grigioverde”)
- verbi (“viavai”, “fuggifuggi”)
- avverbi (“malvolentieri”, “sottosopra”)

oppure possono aver origine da categorie diverse, principalmente:

- verbo + sostantivo (“attaccapanni”, “scendiletto”, “portafoglio”, “passaporto”)
- sostantivo + verbo (“terracotta”, “manomettere”, “nullatenente”)
- sostantivo + aggettivo (“palcoscenico”, “terraferma”)
- aggettivo + sostantivo (“bassorilievo”, “mezzogiorno”)
- avverbio + sostantivo (“sottobosco”).

Le parole possono inoltre dar forma ad unità lessicali polirematiche formate da due parole che non si uniscono fra di loro. È il caso di parole frasi quali

temperatura ambiente, busta paga, treno merci, divano letto ecc. Tali unità lessicali vengono definite *parole frasi* in quanto, sostituiscono un'intera frase: così ad esempio, *divano letto* riassume la frase "divano che può anche svolgere le funzioni di letto". Nella società attuale queste espressioni sono molto usate per la loro concisione e immediatezza. Si pensi ad esempio alle espressioni "punto vendita", "spazio eventi", "servizio clienti", ecc., e vengono usate di frequente nel linguaggio giornalistico e nella pubblicità.

In altri casi si possono creare unità lessicali superiori formate da due sostantivi e una preposizione, come nel caso di "carta d'identità", "lista d'attesa", "sacco a pelo", "punto d'incontro", "avviso di garanzia", ecc.

Si definiscono invece parole macedonia quelle espressioni ottenute dalla fusione della parte iniziale di una parola con un'altra parola o con la parte finale di essa: *cantautore* o *videofonino* ne sono un esempio.

Nel linguaggio della pubblicità diversi neologismi si formano attraverso la composizione. Essa può avvenire attraverso la composizione di un deverbale con un sostantivo ("pannolini aiutamamma", "coperchio salvaroma", l'amaro che "digestimola", il dentifricio "gengiprotettivo"). L'uso di parole-macedonia è molto frequente, soprattutto per la libertà innovativa che esse consentono. Ne sono un esempio parole come "grandolce", "Grangodiamola" "pienaroma", "ultimoda" e le "sardomobili" della Piaggio, ma l'esempio più estremo è rappresentato dalla pubblicità della Nissan Micra di qualche anno fa, lo spot era accompagnato da espressioni quali "modtro", "sigile", "semplogica" dove "modtro" è la sintesi di "moderna+retrò", "sigile" di "sicura+agile" e "semplogica" di "semplice+tecnologica". concludendo il tutto con lo slogan "Do you speak Micra?"

a. Composti dotti

I cosiddetti composti dotti sono invece unità lessicali in cui almeno uno dei costituenti è di origine classica, greca o latina. Questi elementi svolgono nella formazione della parola composta un ruolo simile a quello dei prefissi e dei suffissi, assumendo il nome di prefissoidi e suffissoidi. Spesso tali suffissoidi sono presenti nelle lingue speciali e nelle microlingue e grazie alla loro origine classica consentono spesso una internazionalizzazione del termine scientifico, che spesso è presente in modo simile in lingue diverse (come nel caso di antropologia, biologia ecc.). In alcuni casi il prefissoide assume con l'uso un significato diverso da quello originale. Telefono, telescopio e televisione hanno origine dallo stesso prefissoide *tele-* (che in greco significava lontano). Tuttavia, proprio a causa della televisione, le parole composte successivamente hanno un significato derivante soprattutto dal mezzo televisivo divenendone sostanzialmente una abbreviazione in espressioni come telegiornale, telecomando ecc.).

b. I forestierismi

I forestierismi rappresentano un'importante fonte lessicale per la lingua della pubblicità. Essi si possono raggruppare in due distinte categorie: i *prestiti* e i *calchi*. Il prestito si realizza quando all'interno di una lingua si usano elementi linguistici alloglotti o lemmi appartenenti ad altre lingue. Spesso ciò avviene sulla base del prestigio che una certa lingua assume in determinate epoche storiche o per necessità comunicative (si pensi agli anglismi diffusissimi nell'epoca del computer e dell'informatica). La formazione di neologismi come frutto di processi esogeni è un aspetto importante della pubblicità che in anni recenti presenta una forte tendenza all'uso di espressioni anglofone. In realtà, nella pubblicità ogni lingua viene utilizzata per uno scopo preciso in quanto veicola un particolare significato non solo a livello semantico, ma anche a livello di stereotipi culturali. Gli anglismi infatti sono spesso presenti nel caso di pubblicità riguardanti la tecnologia o la scienza o per prodotti realizzati con tecniche avanzate; il francese è più utilizzato in riferimento alla moda e alla raffinatezza (“*crème Palmolive Pure Cashmere*”, “*J'adore. Le nouveau parfum de Christian Dior*”); lo spagnolo invece, divenuto recentemente di gran moda in Italia, è adoperato per comunicare la passione tipica del genere latino (es. “Nuova Seat. *Auto Emoción*”).

Vi sono diverse tipologie di prestiti:

- a. acclimatati o non acclimatati: In base al grado in cui essi sono entrati definitivamente a far parte del patrimonio lessicale di una lingua. *Bar, équipe, manager* sono ad esempio termini acclimatati in italiano.
- b. adattati o non adattati: nel caso in cui siano stati adeguati o meno alle strutture grafemiche o fonetiche della lingua ricevente (*bistecca* dall'inglese *beefsteak*).

In italiano i prestiti (soprattutto dall'inglese) sono molto diffusi, al punto che a volte si sono creati anche dei falsi prestiti. Ad esempio l'espressione *beauty farm* è in realtà un neologismo esogeno assente nel lessico inglese.

I calchi sono una particolare categoria di forestierismi costituita da termini alloglotti che vengono tradotti con lemmi già esistenti nella lingua che li adotta, ai quali, tuttavia, viene attribuito un significato diverso. Anch'essi possono essere classificati in base ad alcune caratteristiche specifiche:

- a. calchi semantici: riguardano un'estensione del significato di una parola già esistente indotta da un modello straniero (ad esempio, “vertice”, in espressioni come “incontro al vertice” è calco semantico dell'inglese *summit*, così come il verbo “realizzare” nel senso di comprendere, rendersi conto, è calco semantico dall'inglese *to realize*);

- b. calchi strutturali (o di traduzione): si realizzano quando una parola o locuzione di una lingua vengono tradotti letteralmente utilizzando parole già esistenti nella lingua ricevente (è in caso di “*week-end*”, “fine settimana”, o parole composte come “*skycraper*”, “grattacielo”, nel quale, peraltro, l’ordine sintattico in italiano è diverso e forma un neologismo, o come “multinazionale” da “*multiantional*”);
- c. calchi parziali: sono quei calchi in cui solo una parte è presa in prestito da un’altra lingua. Ad esempio, l’espressione “volo *charter*”, “effetto *glamour*” o “spazio *storage*”).

5. Lingua comune e microlingua

Come si può osservare dai paragrafi precedenti molti neologismi traggono origine dal contatto fra lingue diverse, per processi esogeni. Tuttavia, sono frequenti i casi di neologismi che traggono origine da processi endogeni, all’interno quindi della stessa lingua, come nel caso delle trasformazioni che avvengono tra lingua comune e microlingua scientifico-professionali e viceversa. Alcuni termini appartenenti alle lingue speciali infatti passano nella lingua comune perdendo il significato denotato iniziale, per assumere generalmente un significato traslato, spesso all’interno di espressioni idiomatiche. Ad esempio termini che un tempo si riferivano alla navigazione (“andare a gonfie vele”, “con il vento in poppa”, “fare acqua da tutte le parti”, “reggere il timone”, “andare controcorrente”, “tirare i remi in barca”), allo spostamento a cavallo (“perdere le staffe”, “prendere le redini”), al mondo dei motori (“non ingranare”, “essere sfasato”, “avere una marcia in più”, “essere giù di giri”), al linguaggio della medicina (“capillare”, “emorragia”, “trapianto”, “rigetto”, “paralisi”, “collasso”) o al linguaggio militare (“essere in prima linea”, “battere in ritirata”, “essere sulla breccia”, “alzare bandiera bianca”). In alcuni casi può verificarsi anche il processo inverso. In tal caso termini della lingua comune entrano a far parte di corpora lessicali specialistici assumendo una connotazione scientifica che prima non possedevano. Vocaboli quali “forza” o “resistenza”, ad esempio, sono divenuti termini del linguaggio scientifico relativo alla fisica, così come nel linguaggio economico si dice che l’economia “ristagna” e che non si arresta la “spirale” inflazionistica; nel linguaggio della finanza si può fare una “cordata” o una “scalata”, ecc.

Osserva Altieri Biagi che “una delle risorse più vistose della lingua pubblicitaria sono i tecnicismi. La presenza dei tecnicismi in un messaggio pubblicitario dà a colui che riceve quel messaggio la sensazione che esso sia di tipo referenziale, che sia cioè un messaggio informativo” (1979: 312-313). Il destinatario del messaggio, rispettoso del linguaggio tecnico-scientifico, sviluppa in tal modo maggiore fiducia verso il prodotto, anche se spesso tali

neologismi sono solo dei pseudo-tecnicismi che in realtà non appartengono a nessuna microlingua scientifico-professionale, che spesso vengono creati attraverso i composti dotti, soprattutto tramite l'utilizzo dei prefissoidi *ultra-* e *iper-* (es. "ultrasgrassante", "ultraefficace", "iperdimagrante"). In alcuni casi si sono inventati dei termini scientifici di sostanze presenti nei prodotti reclamizzati in realtà inesistenti.

Per quanto riguarda invece le influenze della lingua comune sulla pubblicità è interessante notare il frequente uso di regionalismi o di dialetti che concorrono ad attribuire un significato più nazionalpopolare al messaggio. È un tipico ricorso delle pubblicità di prodotti gastronomici che attraverso espressioni dialettali o regionali mirano ad ispirare una maggiore genuinità del prodotto.

Il linguaggio della pubblicità, inoltre, nella sua spinta creativa agisce anche a livello sintattico portando a forme di destrutturazione della frase a alla violazione del principio di composizionalità. Ne è un esempio l'uso transitivo di verbi intransitivi in slogan ormai classici come "brindare Gancia" e "camminare Pirelli". Oppure si arriva a headlines come i classici "metti un tigre nel motore", "chi vespa mangia le mele (chi non Vespa no)", "Golia bianca sfrizzola il velopendolo" ecc. Spesso dunque la pubblicità nell'esigenza costante di rinnovare la presa sul pubblico diviene una specie di laboratorio linguistico che a volte produce variazioni che spingono la lingua fuori della norma. Inoltre, come si è notato nei paragrafi precedenti, il linguaggio della pubblicità si rinnova attraverso la creazione di neologismi a livello lessicale, ma ricorre anche liberamente a diversi generi e tipologie testuali, spaziando dai sottocodici delle microlingue alla lingua colloquiale o formale, al registro letterario e aulico, fino ad arrivare a variazioni che alterano le regole grammaticali e sintattiche. Da un punto di vista glottodidattico il linguaggio pubblicitario può essere molto utile per stimolare una riflessione metalinguistica rispetto ad alcune caratteristiche specifiche che si possono riassumere nei seguenti punti:

- a. l'articolo determinativo e indeterminativo spesso è omesso ("dove c'è Barilla c'è casa) per rendere l'*headline* più conciso e di effetto. Oppure può essere utilizzato con valore elativo a sottolineare l'unicità di un prodotto ("Voiello. La buona pasta di Napoli");
- b. l'aggettivo è ovviamente spesso usato al grado comparativo e superlativo, anche se in anni recenti il ricorso ai gradi dell'aggettivo è diminuito in quanto non è più in grado di suscitare particolare attenzione nel pubblico (superlativi assoluti come "gingerissimo" o "l'amarissimo che fa benissimo" non sono più molto frequenti nelle pubblicità attuali), mentre invece permane l'uso dell'aggettivo possessivo, utilizzato soprattutto per stabilire un rapporto affettivo tra il prodotto e il consumatore. Di questo uti-

lizzo l'esempio più emblematico è il classico "chiamami Peroni. Sarò la tua birra"). Perugini (1994) rileva anche l'uso del superlativo in espressioni simmetriche "migliore qualità, migliore convenienza" o il raddoppiamento per ottenere il superlativo in espressioni diaforiche quali "un bianco bianco" o "un caffè caffè". Un uso spesso ricorrente è anche quello dell'aggettivo in funzione avverbiale "vesti giovane", "mangia snello" ecc.;

- c. il verbo viene usato prevalentemente al modo indicativo e imperativo, in generale ai tempi preete e futuro, con un maggior uso della seconda persona singolare e plurale. Se lo spot prevede un testimonial o un esperto che presenta il prodotto si ricorre invece alla prima persona, che diventa plurale se il monologo è pronunciato dal venditore ("Noi ve la garantiamo al 100%"). Nei paragrafi precedenti si è già segnalato l'uso transitivo di verbi intransitivi. Da un punto di vista sintattico la pubblicità ricorre molto spesso allo stile nominale e quindi i verbi assumono spesso modi nominali, in particolare il participio e l'infinito;
- d. la lingua della pubblicità tende ad essere molto incisiva e sintetica. Per rispettare queste esigenze ricorre frequentemente alla paratassi, spesso preferita alle strutture ipotattiche dell'italiano. Da notare inoltre, sempre per quanto riguarda la sintassi, l'uso di forme interrogative contratte ("macchie difficili? Usa...", "voglia di freschezza? prova...").

6. Il linguaggio figurato

Nella lingua della pubblicità il linguaggio figurato è di fondamentale importanza, soprattutto nell'uso di figure retoriche quali la metafora e vi è un ricorso costante a forme idiomatiche che possono essere già presenti nella lingua, oppure modificate, o inventate *ex novo*. È noto che nel linguaggio quotidiano si ricorre ampiamente al linguaggio figurato, a routines linguistiche, forme cristallizzate, idioms e metafore. Il linguaggio della pubblicità è particolarmente ricco di tali figure retoriche che sono quasi tutte utilizzate, anche se in grado diverso. Da una recente ricerca, effettuata su più di duemila pubblicità da Daniela Terzi (nella tesi *Immagini e parole: figure retoriche della pubblicità*, inedita, a.a 2007-8, Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Udine), che riporta la frequenza delle figure retoriche del discorso pubblicitario, emerge che le figure retoriche di ritmo sono le più presenti nella lingua della pubblicità., 33,90% delle figure retoriche riportate). Tali figure di ritmo sono così suddivise: anafora (26,94%), allitterazione (26,20%), ripetizione (16,23%), assonanza (12,18%), antistrofe (7,75%), epanalessi (3,69%), annominazione (3,32%), anadiplosi (2,95%), diafora (0,74%). Oltre alle figure di ritmo, le altre figure retoriche riscontrate con

maggior frequenza sono state: domanda retorica (9,89%), isocolon (9,76%), esclamazione (9,26%), sospensione (6,63%), prosopopea (3,88%), paradosso (3%), omoteleuto (2,63%), dialisi (2,13%), antitesi (2%), metafora (2%), anfibologia (1,50%), apostrofe (1%), flashback (1%), similitudine (1%), sinonimia (1%), metonimia (0,88%), paronimia (0,88%), anacoluto (0,75%), litote (0,75%), onomatopea (0,75%), anastrofe (0,50%), correctio (0,50%), deissi (0,50%), iperbole (0,50%), sinestesia (0,50%), riconoscimento (0,38%), apocope (0,37%), enallage (0,37%), omeoarco (0,25%), ossimoro (0,25%), reiterazione (0,25%), aforisma (0,13%).

Conclusioni

Il testo pubblicitario è dunque un testo particolarmente ricco di spunti per la riflessione metalinguistica e in ambito glottodidattico il suo utilizzo consente all'insegnante non solo di predisporre delle attività didattiche incentrate sulla pluralità di codici che esso presenta, ma anche di affrontare in modo ludico e motivante la riflessione su specifici aspetti semantico-lessicali della lingua. A partire dal testo pubblicitario è possibile infatti creare percorsi didattici incentrati su diversi aspetti dell'educazione linguistica. Da un lato è possibile lavorare in classe sul rapporto fra i linguaggi verbali, non verbali e iconici presenti nello spot pubblicitario, oppure è possibile analizzare gli aspetti socio-culturali ed interculturali che la pubblicità, in quanto materiale autentico, presenta nella loro attualità e complessità. Infine la riflessione può essere incentrata sui contenuti linguistici. Sulle varietà di registro, sulle caratteristiche sintattiche, oppure si possono predisporre attività per l'espansione lessicale. Sulla base degli obiettivi linguistico-culturali l'insegnante può scegliere il testo pubblicitario che meglio si presta alle sue esigenze. Egli può scegliere di lavorare su testi monologici o dialogici, può optare per testi narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, argomentativi ecc., al fine di sviluppare le funzioni linguistiche che ritiene opportune partendo da un input come il messaggio pubblicitario che consente di lavorare su segmenti di lingua sempre contestualizzati.

Bibliografia

- ABRUZZESE A., COLOMBO F., (a cura di), 1994, *Dizionario della pubblicità*, Bologna, Zanichelli.
- ALTIERI BIAGI M. L., 1979, "La lingua non letteraria", in DEVOTO G., ALTIERI BIAGI M. L., *La lingua italiana, storia e problemi attuali*, Torino, ERI, pp. 291-322.
- AMBROSIO G., (a cura di), 2005, *Le nuove terre della pubblicità*, Roma, Meltemi.

- APPIANO A., 1996, *Comunicazione visiva*, Roma, Meltemi.
- BALLARDINI B., 1998, *La morte della pubblicità*, Roma, Castelvecchi.
- BARTHES R., 1964, "Rhétorique de l'image", in *Communication*, n. 4, (tr. it. "Retorica dell'immagine", in *L'ovvio e l'ottuso*, Torino, Einaudi, 1985).
- BARTHES R., 2002, *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi.
- BECCARIA G. L., (a cura di), 1994, *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi.
- BENUCCI A., 2007, "Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano", in CARDONA M., (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia.
- BETTETINI G., 1996, *L'audiovisivo. Dal cinema ai nuovi media*, Milano, Bompiani.
- CALABRESE S., 2004, *Il potere della parola*, Udine, Forum.
- CARDONA G. R., 1974, *La lingua della pubblicità*, Ravenna, Longo.
- CARDONA M., (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- CASADIO C., 1996, *Itinerario sulla metafora*, Roma, Bulzoni.
- CASTAGNOTTO U., 2000, *Come ci adescia la pubblicità*, Torino, Rosenberg & Selier.
- CESERANI G. P., 1988, *Storia della pubblicità in Italia*, Bari, Laterza.
- CHIANTERA A., 1989, *Una lingua in vendita: l'italiano della pubblicità*, Firenze, La Nuova Italia.
- CODELUPPI V., 2000, *Pubblicità*, Bologna, Zanichelli.
- CODELUPPI V., 2002, *La pubblicità. Guida alla lettura dei messaggi*, Milano, Franco Angeli.
- CORTI M., 1974, "Per una nuova prospettiva nello studio del linguaggio pubblicitario", in *Italiano d'oggi. Lingue letterarie e lingue speciali*, Trieste, Lint.
- DE LISO G., 2002, *Creatività e pubblicità. Manuale di metodologie e tecniche creative*, Milano, Angeli.
- DE MAURO T., 1967, "Un linguaggio subalterno", in *Sipradue*, n. 12, pp. 5-8.
- DE MAURO T., 1996, "Un linguaggio subalterno", in BALDINI M., a cura di), *Le fantaparole. Il linguaggio della pubblicità*, Roma, Armando, pp. 51-55.
- ECO U., 1968, *La struttura assente*, Milano, Bompiani.
- EIRE A. L., 1998, *La retórica en la publicidad*, Madrid, Arco Libros.
- FLOCH J. M., 1992, *Semiotica, marketing e comunicazione*, Milano, Angeli.
- KÖVECSES Z., 2005, *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LOMBARDI M., (a cura di), 1998, *Il nuovo manuale delle tecniche pubblicitarie. Il senso e il valore della pubblicità*, Milano, Angeli.
- LOMBARDI M., 2003, "La pubblicità", in FABRIS G., *La comunicazione d'impresa*, Milano, Sperling & Kupfer Editori.
- MEDICI M., 1986, *La parola pubblicitaria. Due secoli di storia fra slogan, ritmi e wellerismi*, Venezia, Marsilio.
- MIGLIORINI B., 1963a, *Saggi sulla lingua del novecento*, Firenze, Sansoni.
- MIGLIORINI B., 1963b, *Lingua contemporanea*, Firenze, Sansoni.
- PACKARD V., 1958, *I persuasori occulti*, Torino, Einaudi.

- PERUGINI M., 1994, La lingua della pubblicità, in SERIANNI L., TRIFONE P., a cura di), *Storia della lingua italiana*, Torino, Einaudi, II, pp. 599-615.
- PITTÈRI D., 2002, *La pubblicità in Italia*, Bari, Laterza.
- Polesana M. A., 2005, *La pubblicità intelligente. L'uso dell'ironia in pubblicità*, Milano, Angeli.
- PRIULLA G., 2002, *Vendere onnipotenza: metafore pubblicitarie, tecnologie, miti del XIX secolo*, Bari, Dedalo.
- RAIMONDI E., 2002, *La retorica d'oggi*, Bologna, Il Mulino.
- SOBRERO A., 1993, "Lingue speciali", in SOBRERO A., (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, II, pp. 237- 277.
- TESTA A. M., 1988, *La parola immaginata*, Parma, Pratiche Editrice.
- TRAINI S., 2008, *Semiotica della comunicazione pubblicitaria*, Milano, Bompiani.

L'italiano come “lingua a classificatori numerali”¹

Nei lavori di linguistica tipologica si fa generalmente una distinzione tra lingue a classificatori numerali, come il cinese o il warekena, lingua amazzonica parlata in Brasile e Colombia (Aikhenvald 1998: 298), e lingue che non possiedono classificatori numerali, come l'inglese o l'italiano (Gil 2005). Nelle prime un numerale non può quantificare un nome senza che sia presente un elemento che lo classifica rispetto a certe sue proprietà (forma, funzione, o altro). Si veda ad esempio il caso del cinese in (1), dove *zhī* è un classificatore di oggetti oblungi (nel qual caso si fa riferimento a fiori con il gambo), mentre *duǒ* è un classificatore di oggetti tondi (nel qual caso il riferimento è al corpo del fiore piuttosto che al fiore con il gambo).²

- (1) a. *sān zhī huā*
tre CLF fiore
'tre fiori'
b. *sān duǒ huā*
tre CLF fiore
'tre fiori'

Greenberg (1975) ha tuttavia osservato che

it is generally the case that numeral classifier languages will apparently lack a classifier in nouns indicating periods of time, units of distance and the word 'time' in such phrases as 'five times'. [In Greenberg 1972] it was hypothesized that in these cases the correct interpretation was not that the classifier is omitted but that words like 'day', 'mile' and 'time' are themselves measures

¹ Dedico questo articolo all'amico Giovanni Freddi. Insieme abbiamo fondato, nel lontano 1980, il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue e condiviso per anni il progetto di costituire un dipartimento autonomo di Scienze del Linguaggio. Ringrazio anche Richard Kayne per i suoi utili commenti ad una versione precedente di questo lavoro.

² Devo questa interpretazione degli esempi di Gil (2005) a Chi Fung Lam.

of verbal action so that we have to do with a subtype of the overall classifier or measure phrases. In other words, such phrases as ‘five days’ are rather to be identified with (Q <--> Cl) than (Q <--> N).” (p. 30).³

Alcune lingue a classificatori numerali in effetti offrono una prova diretta a sostegno di questa congettura dal momento che i nomi apparentemente privi di classificatori non occupano la posizione normale del nome, ma quella del classificatore “assente”. Questo è particolarmente evidente in thailandese (e in altre lingue del sudest asiatico), dove il nome e il classificatore numerale si trovano ai lati opposti del numerale: N Num CL.

Come osserva Allan (1977,306f), nomi come ‘anno’, in costruzioni avverbiali, appaiono inaspettatamente con un numerale senza un classificatore che l’accompagni.

- (2) nỳη pi·
 un anno
 Num N

Ciò che è ancora più sorprendente, osserva Allan, è che essi non appaiono nella posizione normale del nome (cioè, prima del numerale – cfr. *mǎ si tua* ‘cane quattro corpo’ = ‘quattro cani’), ma dopo il numerale, nella posizione normalmente occupata dal classificatore (v. *sì tua* ‘quattro corpo’ = ‘quattro (di loro)’ [animali, cappotti, ecc.]).

Molto acutamente, Allan, citando Haas (1942: 204), ne deduce che *pi·* ‘anno’ in (1) “must be interpreted as a classifier, and [(1)] must be given a new structural description, [(3)]” (p. 307), aggiungendo che “the alternative, that the labels [Num] and N [...] be swapped, is absurd.” (p. 307).⁴

- (3) nỳη pi·
 Num CL

A questo punto è interessante notare come unità di misura temporali come ‘anno’, ‘ora’, ‘volta’, ecc., quando sono usate avverbialmente, mostrano anche nelle lingue considerate prive di classificatori numerali come l’italiano

³ Questo è vero di molte lingue appartenenti ai gruppi Tai-Kadai, Sino-Tibetano, Mon-Khmer, ed Austronesiano (v., ad esempio, Thomas, 1971:137; Manley, 1972:126; Hale & Shresthacharya, 1974:18s. e nota 1; Goral, 1978:10,28,29-30; Kruspe, 2004: 209).

⁴ Si veda anche Simpson (2005, section 7), il quale ipotizza che casi come (2) comportino un movimento di N a CL.

le proprietà dei classificatori delle lingue con classificatori numerali piuttosto che le proprietà dei nomi ordinari.⁵

Nelle lingue a classificatori numerali i nomi ma non i classificatori numerali possono essere modificati da aggettivi. Si veda il contrasto fra (4) e (5), notato per il cinese in Cheng and Sybesma (1999,516):

(4) na yi xiao xiang shu
that one small CL-box book
'that (one) small box of books'

(5) a. *yi da zhi gou
one big CL dog
b. *yi da wei laoshi
one big CL teacher

Ora, troviamo esattamente la stessa cosa con nomi come *anno*, *giorno*, *ora*, *volta* in italiano, quando questi sono usati avverbialmente per esprimere una misura temporale. Si vedano gli esempi in (6):

(6) a. Tre (*lunghi) anni fa abitavo a Londra
b. Verrà tra un (*freddo) giorno
c. Ci ha chiamato due (*interminabili) ore fa
d. Gli ho telefonato due (*rapide) volte

Il fatto di non poter essere, in quest'uso, modificati da aggettivi suggerisce che qui *anno*, *giorno*, *ora* e *volta* sono in realtà dei classificatori numerali, come il *pi* thailandese di (2).

L'ulteriore fatto che essi (con l'eccezione di *volta*⁶) possano anche essere usati come argomenti di un verbo (nel qual caso possono di nuovo essere modificati da un aggettivo - v., 7) suggerisce che essi possano anche essere dei nomi ordinari.⁷

⁵ Questo vale anche per l'inglese, e per il bulgaro, che tuttavia possiede un paio di classificatori numerali che cooccorrono con (certi) nomi (Greenberg, 1972: fn5; Cinque, Krapova, 2007).

⁶ V. l'impossibilità di (7)d più sotto. La grammaticalità di casi come *Non ricordo la volta che avete vinto*, con verbi che selezionano una interrogativa indiretta fa pensare che *la volta* non sia complemento oggetto di tali verbi, ma parte del loro complemento frasale (più precisamente, nella posizione dello specificatore di *che*, in alternativa alla forma *Non ricordo quale volta avete vinto*).

⁷ Questo fatto ricorda il caso dei cosiddetti "auto-classificatori" o "ripetitori" di molte lingue a classificatori numerali, in cui un nome può fungere da classificatore numerale di se stesso quando non esiste nella lingua un classificatore numerale appropriato (v. (i), da Simpson

- (7) a. Ho trascorso tre (lunghi) anni a Londra
 b. Era un (freddo) giorno d'inverno
 c. Passò due (interminabili) ore di angoscia
 d. *Questa volta non è stata facile

A prima vista *volta* sembra poter essere modificato da certi aggettivi (o da frasi relative). V., 8) (e (9)):⁸

- (8) a. Questa volta non mi inganni
 b. Ogni volta ci caschiamo
 c. La prima/la seconda volta non ci ha neanche salutato
 d. La prossima volta porta una bottiglia!
 e. Un'altra volta avvertimi!
- (9) La volta che vincerete anche voi festeggeremo

Gli aggettivi in (8) (dimostrativi, quantificazionali, ordinali, *prossimo*, *altro*) sono aggettivi funzionali che sembrano (poter) essere più alti dei numerali cardinali (v., 10), i quali a giudicare l'evidenza interlinguistica (cfr. Svenonius 2008,27ss e lavori lì citati) sono a loro volta più alti del classificatore numerale.

- (10) a. Questi due libri/*Due questi libri
 b. Ogni due pagine/*Due ogni pagine
 c. I primi due vincitori/??I due primi vincitori
 d. Entrino i prossimi due/*?i due prossimi
 e. Ne ho letti altri due/*due altri

2005,832), con la differenza che in italiano il nome o il classificatore numerale, ma non entrambi, possono essere pronunciati:

- (i) a. hoong saam hoong (tailandese)
 stanza tre CLF_{stanza}
 'tre stanze'
 b. cun ta cun (birmano)
 isola una CLF_{isola}
 'un'isola'

È possibile che nell'uso avverbiale di questi nomi sia il nome stesso a salire alla testa del classificatore numerale, come proposto da Simpson (2005) per il thailandese.

⁸ Il caso dell'aggettivo *buono* che accompagna *volta* in (i) sembra essere speciale (idiomatico) e pertanto non lo considererò direttamente rilevante:

- (i) a. Speriamo che sia la volta buona
 b. Mi darai ragione una buona volta!

La stessa cosa vale per le frasi relative restrittive di modo finito, che sembrano essere più alte dei numerali cardinali (Cinque, 2008:115s e nota 25).

Se l'interpretazione dei fatti data qui è plausibile, se ne deve concludere che anche le lingue tradizionalmente considerate prive di classificatori numerali, come l'italiano, sono lingue a classificatori numerali come le altre (pur avendone un numero più limitato).⁹

Bibliografia

- AIKHENVALD A., 1998, "Warekena", in DERBYSHIRE D.C., PULLUM G.K., eds.), *Handbook of Amazonian Languages*, vol. 4, Berlin, Mouton de Gruyter.
- ALLAN K., 1977, "Classifiers", in *Language*, n. 53.
- CHENG L. L.-S., SYBESMA R., 1999, "Bare and Not-So-Bare Nouns and the Structure of NP", in *Linguistic Inquiry*, n. 30.
- CINQUE G., 2008, "Two types of Nonrestrictive Relatives", in BONAMI O., CABREDO HOFHERR P. (eds.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics 7*, Paris, CNRS (<http://www.cssp.cnrs.fr/eiss7>><http://www.cssp.cnrs.fr/eiss7>)
- CINQUE G., KRAPOVA I., 2007, "A Note on Bulgarian Numeral Classifiers", in ALBOIU G., AVRAM A.A., AVRAM L., ISAC D., eds.) *Pitar Moş: A Building With a View. Papers in Honour of Alexandra Cornilescu*, Bucharest, Editura Universităţii din Bucureşti.
- GIL D., 2005, "Numeral Classifiers", in *World Atlas of Language Structures online* (<http://wals.info>).
- GORAL D. N., 1978, "Numerical Classifier Systems: A Southeast Asian Cross-Linguistic Analysis", in *Linguistics of the Tibeto-Burman Area*, n. 4 (1).
- GREENBERG J. H., 1972, "Numeral Classifiers and Substantival Number: Problems in the Genesis of a Linguistic Type", in *Working Papers on Language Universals*, n. 9.
- GREENBERG J. H., 1975, "Dynamic Aspects of Word Order in Numeral Classifier", in LI C., ed.) *Word Order and Word Order Change*, Austin, University of Texas Press.
- HAAS M., 1942, "The Use of Numeral Classifiers in Thai", in *Language*, n. 18.
- HALE A., SHRESTHACHARYA I., 1974, "Is Newari a Classifier Language?", in *Journal of the Institute of Nepal and Asian Studies*, n. 1. (http://www.thlib.org/static/reprints/contributions/CNAS_01_01_01.pdf)
- KAYNE R. S., 2003, "Silent Years, Silent Hours", in DELSING L.-O., FALK C., JOSEFSSON G., SIGURDSSON H. (eds), *Grammar in Focus. Festschrift for Christer*

⁹ Si veda Kayne (2003), che porta argomenti a favore dell'esistenza di un classificatore numerale non pronunciato 'year' in inglese (in espressioni come *I am seven, at the age of seven*, ecc.), e più in generale Kayne (2005) sul ruolo di elementi funzionali non pronunciati nelle lingue del mondo. Tra le lingue tradizionalmente considerate a classificatori numerali alcune arrivano a contarne anche qualche centinaio (v. Goral 1978), mentre altre, come osserva Greenberg 1972 ne possiedono solo due o tre (ad esempio il Bulgaro, su cui v. i lavori citati alla nota 5).

Platzack 18 November 2003, Vol.II, Lund, Wallin and Dalholm.

KAYNE R. S., 2005, "Some Notes on Comparative Syntax, with Special Reference to English and French", in CINQUE G., KAYNE R. S., eds), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*, New York, Oxford University Press.

KRUSPE N. 2004, *A Grammar of Semelai*, Cambridge, Cambridge University Press.

MANLEY T. M., 1972, *Outline of Sre Structure*, Honolulu, University of Hawaii Press.

SIMPSON A., 2005, "Classifiers and DP Structure in Southeast Asia", in CINQUE G., KAYNE R. S., eds), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*, New York, Oxford University Press.

THOMAS D. D., 1971, *Chrau Grammar*, Honolulu, University of Hawaii Press.

CARMEL MARY COONAN

Educazione linguistica plurilingue. Una prospettiva veicolare

Ho avuto l'onore negli anni ottanta di iniziare il mio percorso all'università Ca' Foscari di Venezia sotto la guida di Giovanni Freddi e di aver scoperto, per merito suo, il fascino degli studi della didattica delle lingue aprendo nuovi orizzonti di ricerca alla mia formazione anglosassone.

Freddi ha elaborato una didattica delle lingue italiana arricchita, rispetto ai corrispettivi stranieri, da uno spessore psico-pedagogico che ha reso del tutto evidente la riduttività dell'espressione 'linguistica applicata', in uso allora per riferirsi al campo della Glottodidattica. Con un piccolo gruppo di ricerca,¹ in cui giovane lettrice di lingua inglese sono stata progressivamente inserita, ha avviato delle riflessioni e ricerche in diversi settori della Glottodidattica e dell'Educazione Linguistica quale, ad esempio, l'italiano L2 (Itals), la cultura e civiltà nella didattica delle lingue, l'insegnamento della letteratura, gli adulti e le lingue, l'apprendimento precoce delle lingue straniere, l'educazione bilingue, per menzionare solo alcuni. Le sue riflessioni hanno spaziato, insomma, su una gamma di questioni anticipando l'attenzione che due grandi istituzioni europee – la Commissione europea e il Consiglio d'Europa – porranno sulle lingue nell'educazione del cittadino europeo negli ultimi anni '90 e soprattutto nel nuovo millennio, in particolare con il progetto *Languages for schooling* e le azioni *Comenius*. Il Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue di Ca' Foscari è cresciuto sotto la sua direzione e successivamente i collaboratori hanno potuto continuare le riflessioni e le ricerche negli stessi ambiti anche dopo il termine del suo servizio presso l'Università. I suoi allievi hanno colto e continuano a cogliere gli sviluppi che intercorrono sia al livello disciplinare (quindi nel campo delle scienze che contribuiscono all'elaborazione dello specifico della Glottodidattica quale, ad esempio, la Sociolinguistica, la Psicolinguistica, la Psicologia, le TIC, ecc.) sia al livello delle politiche linguistiche ed educative nazionali e europee.

¹ Paolo Balboni, Fausto Bonini, Odile Chantelauve e Elisabetta Zuanelli.

In questa sede la nostra attenzione si focalizza particolarmente su uno dei filoni di ricerca sull'Educazione linguistica avviati da Freddi che si è dimostrato di altissima potenzialità per le sfide educative del nuovo millennio: l'uso veicolare di una lingua straniera e il contributo che esso fornisce allo sviluppo di una competenza comunicativa nella lingua straniera.

1. L'istanza di una educazione linguistica plurilingue

L'educazione linguistica, intesa come educazione alle lingue attraverso le lingue, è diventata oggi in Europa, un argomento di forte importanza strategica e politica per diversi motivi:

- presenza rilevante nei diversi paesi di discenti che non parlano la lingua normale della scuola; tale situazione, in Italia, rappresenta un fenomeno piuttosto recente se paragonato ad altri paesi europei come la Francia, la Gran Bretagna e la Germania;
- l'esigenza della tutela delle lingue autoctone minoritarie nei diversi paesi europei – politica sostenuta dalla Commissione Europea all'insegna del riconoscimento della ricchezza linguistica del continente da tutelare ad ogni costo e sancito in Italia per la scuola primaria e secondaria di primo grado con la L. 482/99. L'Italia può essere considerata sotto questo profilo una mini Europa per via delle molte lingue autoctone minoritarie presenti sul suo territorio. La legge citata estende l'aria di protezione dalle sole regioni a statuto speciale a tutte le altre;
- una 'emergenza' lingue: riguarda la necessità che i cittadini europei conoscano almeno tre lingue comunitarie (cfr. Commissione europea, 1995), conoscenza vista come garanzia del libero movimento dei popoli nell'ambito dell'Europa (sancito da Maastricht), come riconoscimento della natura multilingue e multiculturale dell'Europa stessa e la necessità, attraverso l'educazione linguistica plurilingue, di gettare le basi per una reciproca conoscenza e comprensione fra i paesi membri. L'esistenza di una 'emergenza' lingue è stata portata in evidenza dal *Quadro di riferimento europeo per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001) i cui sei livelli di competenza tracciano i termini in cui la competenza può e debba svilupparsi nel tempo evidenziando al contempo il fatto che i cittadini europei non raggiungono dei livelli di competenza sufficienti per le esigenze del mondo di oggi. La situazione in Italia non fa eccezione;
- lo status problematico della lingua inglese ormai sempre più vissuta dai giovani come una lingua franca anziché come una lingua con una sua precisa identità culturale, con possibili ripercussioni sulla questione della motivazione (cfr. la motivazione integrativa di Gardner viene ritenuto il

tipo di motivazione più importante per l'apprendimento della lingua e quindi da promuovere, cfr. Dörnyei, 2002) e sulle strategie didattiche da adottare;

- il riconoscimento dell'importanza, nel mondo globalizzato, delle altre lingue non comunitarie quali il cinese e l'arabo e della necessità di cominciare a considerare una loro posizione nei programmi di educazione linguistica.

La 'questione' delle lingue in Europa è poi legata alle prospettive e allo sviluppo dell'economia europea in un contesto sempre più globalizzato e ai suoi obiettivi nell'ambito del programma di lavoro 'Istruzione e formazione, 2010', programma che vuole che l'Unione Europea abbia un'economia *knowledge-driven* con il rendimento più alto nel mondo entro il 2010. Ogni paese europeo è comunque chiamato a mettere in piede delle soluzioni per raggiungere questo obiettivo, e queste soluzioni passano attraverso le politiche educative linguistiche scelte e la qualità delle loro attuazioni nei programmi di educazione linguistica.

1.1. Il potenziale della lingua straniera veicolare per lo sviluppo della competenza comunicativa

Negli anni '70 e '80 in Italia si assiste ad un crescente interesse nei riguardi delle lingue straniere e ad un potenziamento dell'insegnamento nelle scuole: i nuovi programmi della Scuola Media (1979), l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare (1985), l'istituzione del Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS) e, per la scuola elementare, il progetto ILLSE e il progetto Janua Linguarum (per un panorama di queste riforme cfr. Balboni 2009). Nello stesso periodo le associazioni disciplinari (LEND, ANILS, TESOL) sono molto attive nell'offrire formazione in assenza di una offerta istituzionale. Questa venne offerta con la SSIS dal 1999, per poi essere soppressa nel 2008 dopo solo otto anni di attività. Allo stesso tempo, nell'unica cattedra universitaria in Italia di Didattica delle Lingue si porta avanti la riflessione scientifica sullo specifico della Glottodidattica, sul campo dell'Educazione Linguistica (e Letteraria) Plurilingue e sulla formazione degli insegnanti di lingue straniere.

Il modo 'tradizionale' per promuovere l'educazione linguistica in lingua straniera consiste nel trattare la lingua straniera come oggetto di insegnamento. Tale impostazione, che per alcuni secoli trova la sua espressione nel metodo Grammatica-Traduzione, si è molto trasformata nel tempo, arricchita da diversi approcci elaborati alla luce di:

- **nuovi sviluppi nel campo** delle diverse discipline quali la Psicolinguistica, la Sociolinguistica, la Linguistica testuale, la Pragmatica, la Psicologia, ecc., che informano la Glottodidattica;
- nuovi tipi di bisogni legati all'età dei discenti ormai coinvolti nella politica educativa linguistica (discenti della scuola media e della scuola elementare, discenti non italofono di recente immigrazione, ecc.);
- l'esistenza degli strumenti europei quali il *Livello Soglia* del 1975, il *Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue* del 2001, il *Portfolio delle Lingue* del 2001, i programmi *Comenius* della Commissione Europea.

Quanto sopra è il frutto della ricerca di soluzioni per un apprendimento sempre più qualitativo e efficace delle lingue straniere.

All'inizio degli anni '90 tuttavia avviene un cambiamento di prospettiva che costituisce oggi un importante filo conduttore per l'educazione linguistica plurilingue, non solo nelle scuole italiane ma anche europee. Si tratta di considerare la lingua straniera in una prospettiva veicolare – prospettiva che fino ad allora, almeno in Italia, era privilegio solamente della lingua seconda nei diversi modelli di educazione bilingue. Nel periodo '70-'80, l'università di Venezia focalizza la sua attenzione su modelli di istruzione capaci di promuovere il bilinguismo/plurilinguismo, in particolare sui modelli di educazione bilingue esistenti in Italia e Europa. È proprio Freddi che veicola le riflessioni in questo ambito attraverso le sue pubblicazioni (1973; 1983) nonché attraverso la collana *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, da lui diretto per più di un decennio. I temi trattati dai *Quaderni* riguardano situazioni di bilinguismo in aree bilingue/multilingue o di confine, come ad es., l'Alto Adige, la Svizzera, l'Irlanda; riguardano le comunità di minoranze come il gruppo arbëreshë, i parlanti del Grieco, il gruppo sloveno in Italia, o gli italiani in Germania nonché argomenti teoriche quali il bilinguismo infantile e lo sviluppo della personalità, il bilinguismo e l'insegnamento delle lingue, il bilinguismo e il biculturalismo. Le riflessioni si focalizzano sulle situazioni di educazione bilingue anche in una prospettiva sociolinguistica, socio-educativa e sociopolitica. Di rilievo, per il contributo che fornisce alle riflessioni nel campo, è la traduzione nel 1979 ad opera di Freddi di *Bilingual education: an international sociological perspective* di Joshua Fishman (1977), opera fondamentale nel campo, consentendo in questo modo una sua più estesa conoscenza in un'Italia alle prese con l'istituzione dei sistemi di educazione bilingue nelle due regioni a Statuto speciale, come previsto dagli accordi del dopoguerra, in Valle d'Aosta e nella Provincia Autonoma di Bolzano per la comunità ladina.

Negli anni '90 la prospettiva della lingua straniera veicolare viene in pratica sancita a diversi livelli: dai Ministri del Consiglio d'Europa (1996) che

consigliano l'uso delle lingue straniere per l'insegnamento di materie non linguistiche e di forme di educazione bilingue per la tutela e la promozione delle lingue minoritarie autoctone-regionali; dalla Commissione Europea con il *Libro Bianco* del 1995 che consiglia lo studio di alcune materie nella scuola secondaria attraverso la prima lingua straniera appresa; dal Consiglio d'Europa con il *Quadro di riferimento europeo per le lingue* (2001) nelle sue proposte di scenari curriculari. Indirizzi questi che vengono recepiti in Italia con la legge sull'autonomia scolastica del 1999 che autorizza, nell'ambito dell'autonomia didattica, insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali e, nel nuovo millennio, dalla legge Moratti, 2003, concretizzatasi nella Riforma degli Ordinamenti del 2009.

Lo sviluppo della lingua straniera veicolare in Italia segue una strada diversa da quella seguita per la lingua seconda veicolare. Mentre queste ultime sono esperienze che investono tutto il sistema scolastico regionale e sono sostanzialmente di natura *top down* nella misura in cui vengono regolate dalle autorità centrali e/o regionali, le esperienze di lingua straniera veicolare invece sono su scala più ridotta (solo una o due materie vengono veicolate) e si sviluppano in assenza di norme e regole ed esclusivamente su richiesta delle scuole singole e delle famiglie.² È quindi un movimento dal basso, *bottom up*. La recente riforma degli ordinamenti, nonché la riforma della formazione iniziale degli insegnanti (tuttora in discussione in Parlamento) che, all'articolo 14 fornisce indicazioni circa la formazione di insegnanti di lingua straniera veicolare, segnala una volontà di razionalizzare l'attuazione di questi tipi di percorsi, in linea con quanto già attuato in diversi paesi europei. Rimane tuttavia la possibilità, lasciata dalla legge sull'autonomia scolastica, di istituire percorsi veicolari a qualsiasi livello di scuola, senza vincoli all'infuori di quelli (pochi) indicati, ossia "in attuazione di intese e accordi internazionali" o, più liberamente ancora, sotto forma di sperimentazione.

Il nuovo orientamento 'veicolare' conferisce un ruolo più incisivo per la lingua straniera nella promozione dell'educazione linguistica plurilingue dell'individuo. La lingua straniera in un ruolo veicolare svolge delle importanti funzioni che hanno delle ripercussioni, a livello della qualità della competenza comunicativa acquisita, in termini di:

- *dimensione cognitiva*: essendo veicolare, la lingua straniera contribuisce al raggiungimento degli obiettivi della materia 'non-linguistica' alla stessa stregua della lingua italiana. Questi obiettivi sono di norma specificati in termini di conoscenze e di competenze. Le *competenze* richiamano i processi cognitivi insiti nella conoscenza stessa della materia nonché le

² Fanno eccezione i progetti ministeriali: il Liceo europeo, il Liceo linguistico europeo e il Liceo ad indirizzo internazionale.

operazioni cognitive chiamate in causa durante le attività svolte per impadronirsene. Svolgere dei processi cognitivi di diverso livello (cfr. Bloom, 1993³) nella lingua straniera ha un evidente ricaduta sulla qualità della competenza comunicativa. Lo studente acquisisce una competenza linguistica-comunicativa per apprendere e ciò è possibile perché uso la lingua per apprendere;

- *dimensione linguistica*: nelle situazioni di lingua veicolare lo studente impara la microlingua della materia (la terminologia, i tipi testuali, i generi). Tuttavia, rispetto alla modalità tradizionale d'insegnamento della microlingua in lingua straniera, dove gli obiettivi sono linguistici, nella situazione veicolare l'apprendimento della microlingua passa attraverso la comprensione e l'apprendimento del contenuto perché gli obiettivi primari sono della materia. In questo modo, l'apprendimento della microlingua non è scisso dall'apprendimento del contenuto con la conseguenza che l'intero processo risulta più significativo e pertinente (*meaningful e relevant*, nell'accezione di Dörnyei, 2002) agli occhi dello studente e, quindi, più memorizzabile. La situazione veicolare è anche caratterizzata da un altro aspetto attinente la dimensione linguistica, quello del *rule of forgetting* (Krashen, 1987): l'attenzione dello studente non è focalizzata sulla lingua in quanto codice (come succede nell'insegnamento della lingua) ma in quanto *mezzo* per apprendere contenuti non linguistici. Lo sforzo dello studente è di capire il messaggio e scrivere e/o parlare per apprendere. In queste condizioni lo studente interiorizza la lingua straniera in maniera inconsapevole, dimentica, in altre parole, che sta imparando la lingua straniera anche se non mancheranno momenti in cui, di fronte alle difficoltà, potrà notare aspetti formali della lingua;⁴
- *dimensione affettiva*: le condizioni di apprendimento indicate delineano una situazione di apprendimento che vede un forte coinvolgimento cognitivo del discente. Allo stesso tempo, la maggiore significatività percepita dallo studente e l'esistenza della *forgetting principle* segnalano un suo coinvolgimento affettivo per cui, a dispetto della complessità e delle difficoltà intrinseche alla situazione di lingua straniera veicolare, è possibile ipotizzare che le condizioni siano più favorevoli per l'apprendimento della lingua straniera; gli studenti si identificano di più con il processo stesso di apprendimento perché la lingua svolge una funzione autentica, simile in tutto a quella dell'altra lingua della scuola, l'italiano. La maggior identificazione e motivazione porta ad una maggiore elaborazione in profon-

³ Ci si riferisce alla gerarchia di *thinking skills* di Bloom divisi in processi di ordine inferiore (conoscenze/raccolta di informazioni; conferma di comprensione; applicazione delle conoscenze) e processi di ordine superiore (analisi; sintesi; valutazione):

⁴ Cfr. la contrapposizione fra *focus on forms* e *focus on form* di Doughty, Williams (1998).

dità (*in-depth processing*) della lingua in apprendimento, ad un suo apprendimento più duraturo (Wolff, 1997).

Dovendo quindi usare la lingua straniera per apprendere contenuti disciplinari, lo studente perfeziona una competenza d'uso della lingua molto diversa da quella promossa di norma. Lo studente che è chiamato a speculare, ipotizzare, associare, valutare, comparare, distinguere, ecc., su contenuti concettualmente complessi e non familiari (almeno all'inizio) acquisisce strada facendo una competenza d'uso che è stata denominata da Cummins (citato in maniera estesa in Baker, 1996) *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

In conclusione, rispetto al modo tradizionale di insegnare la lingua straniera (focalizzando sulla lingua come oggetto di studio), la competenza d'uso sembra acquistare, nella situazione veicolare almeno in teoria, una qualità in più (cfr. CALP) in quanto spazia su funzioni comunicative più ampie e diverse (funzioni, testi, generi, argomenti) nel mentre si sviluppa la capacità cognitiva del discente.

1.2 Il CLIL come soluzione per lo sviluppo qualitativo della competenza d'uso nella lingua straniera

Diversamente dai programmi di educazione bilingue nelle regioni a Statuto speciali e dai progetti ministeriali dei primi anni '90 quali il Liceo europeo, il Liceo linguistico europeo, il Liceo ad indirizzo internazionale, le nuove esperienze di lingua straniera veicolare che nascono nella seconda parte di quel decennio, soprattutto al livello della scuola secondaria superiore, vengono denominate con l'acronimo CLIL (*Content And Language Integrated Learning*) – acronimo che fa la sua prima apparizione in ambito europeo in quegli anni.

CLIL rimanda al concetto di *Language across the Curriculum* (LAC; Bullock Report, 1975), già indicato in Italia nelle *Dieci Tesi* del GISCEL nel 1975 con riferimento all'italiano. Indica che la responsabilità dell'apprendimento della lingua nazionale (italiano) non può essere relegata alle sole ore di italiano ma va 'spalmata' su tutte le materie curriculari. Il CLIL risponde alla stessa istanza: porta l'attenzione sul fatto che la responsabilità per l'apprendimento della lingua straniera non può risiedere solo nelle ore curriculari di lingua straniera: può essere 'spalmato' su altre materie a condizione che ci si adoperi per assicurare il suo sviluppo. Il CLIL richiama l'attenzione proprio su questo fatto: non è sufficiente utilizzare semplicemente la lingua straniera in una funzione veicolare perché avvenga automaticamente il suo apprendimento. La puntualizzazione è necessaria come risulta dagli esiti delle ricer-

che sui programmi ad immersione in Canada (Swain, 1982): immergere lo studente nella lingua non determina in automatico lo sviluppo della competenza (soprattutto produttiva) commisurata alla durata delle esperienze. Serve una particolare attenzione alla lingua e l'acronimo CLIL lo indica. Il CLIL, quindi, richiama la nostra attenzione al fatto che il potenziale insito nei percorsi di lingua straniera veicolare rimarrà 'teorico' se non vengono fatte delle scelte di strategie metodologico-didattiche adeguate per promuovere l'apprendimento duale (contenuto e lingua). I problemi sono di due ordini:

- il primo riguarda lo stile normalmente adottato nell'insegnamento della materia (ad esempio, la Storia); se nell'ambito dell'insegnamento della materia nella L1 (intesa come lingua normale della scuola) non viene recepita l'istanza che lo sviluppo della L1 va 'curato', questa metodologia non è adatta per l'insegnamento della stessa materia attraverso la lingua straniera proprio perché non 'prevede' quello che il CLIL richiede: l'attenzione per la lingua. Va quindi necessariamente modificato lo stile di insegnamento. Se si vuole denominare l'esperienza di lingua straniera veicolare come un'esperienza CLIL, bisogna introdurre nell'insegnamento della materia una serie di strategie didattiche che possono assicurare lo sviluppo della lingua straniera;
- il secondo riguarda la lingua straniera. L'uso veicolare di una lingua straniera accentua le problematiche di apprendimento che di norma non vengono contemplate nell'insegnamento in L1 della materia, ad esempio i problemi di comprensione e di produzione linguistica dovuti allo scarto fra la competenza comunicativa degli studenti e il livello di complessità del contenuto da gestire. Servono, quindi, delle strategie didattiche 'nuove', capaci di ovviare a questi ostacoli e di creare delle condizioni ottimali per lo sviluppo della competenza d'uso.

In conclusione, il CLIL non solo indica lo sviluppo di nuovi tipi di modelli di lingua straniera veicolare rispetto a quanto tradizionalmente esistente, è soprattutto un acronimo che è servito ad accendere lo *spotlight* sulla dimensione metodologico-didattica dei percorsi di lingua straniera veicolare evidenziando che la mera immersione di per sé non è sufficiente per assicurare lo sviluppo della competenza comunicative in LS.

1.3 Il CLIL e l'educazione linguistica

Rispetto agli anni '70-'80, la comprensione delle problematiche di apprendimento in un contesto di lingua straniera/seconda veicolare si è molto approfondita grazie agli studi di Swain (1982) condotti in Canada nell'ambito

dei programmi di immersione. Oggi, quindi, esiste un'estesa letteratura su aspetti metodologico-didattici delle situazioni di lingua straniera/seconda veicolare che possono informare diversi programmi di educazione linguistica, per utenti di diversa età e per diverse lingue.

a. L'apprendimento precoce della lingua straniera e l'influenza CLIL.

La potenzialità del CLIL appare evidente anche per la scuola elementare: l'insegnante 'specializzato' racchiude in un'unica figura le due professionalità richieste (abilitazione ad insegnamento delle materie e competenza nella lingua straniera, e la connaturata flessibilità del curriculum e dell'orario permette all'insegnante di cambiare da momenti 'di lingua' a momenti 'in lingua' quando meglio ritiene. Uno sviluppo recente vede una proliferazione di percorsi di lingua straniera (lingua inglese) anche nelle scuole dell'infanzia, soprattutto (ma non solo) nelle scuole private. La mancanza di dati a questo riguardo non consente di delineare un quadro definito e certo di questo sviluppo. Tuttavia, sia attraverso contatti ed esperienze diretti e indiretti, giungiamo a delle conclusioni non molto incoraggianti. La lingua straniera viene insegnata:

- da personale esterno, non formato nella pedagogia della scuola dell'infanzia nella maggior parte dei casi;
- con approcci non sempre consoni per l'età dei bambini;
- nella maggior parte dei casi al di fuori del curriculum della scuola, e quindi del percorso unitario che informa l'agire delle maestre.

Vige, quindi, un problema a proposito del modo migliore di integrare l'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia (non ancora previsto per legge), un'integrazione che garantisca l'unitarietà dell'apprendimento e che rifletta la filosofia pedagogica propria della scuola.

Il CLIL può fornirci delle indicazioni utili a questo riguardo: considerare la lingua straniera in apprendimento in chiave veicolare e trattare la lingua straniera alla stessa stregua della lingua italiana. In questo modo si può 'innestare' la lingua straniera nella programmazione normale e insegnare 'spicchi' della programmazione attraverso la lingua straniera. In sostanza la lingua straniera contribuisce allo svolgimento del programma allo stesso modo in cui lo fa la lingua normale della scuola, solo che lo realizza su scala più ridotta. Tutte le attività proposte in lingua straniera sono legate allo spicchio di programmazione prescelto e agli obiettivi che si pongono; ad. es. nell'ambito di una programmazione che sviluppi un lavoro sui sensi, si può scegliere uno spicchio, ad. es. 'il tatto', da sviluppare in lingua inglese e, alla

luce degli obiettivi previsti, declinarne altri più specifici per i quali poi elaborare una catena di attività. In questo modo l'inglese contribuisce al raggiungimento degli obiettivi complessivi previsti.⁵

b. Le lingue minoritarie autoctone e CLIL

La legge 482/99 tutela le lingue minoritarie autoctone in Italia e tale tutela deve necessariamente anche passare attraverso il loro inserimento nel sistema educativo. Al momento attuale tale istanza incontra diverse difficoltà anche, ma non solo, connesse al fatto che non sono state assegnate delle classi di concorso per tali lingue.

Fermo restando che l'insegnamento delle lingue minoritarie autoctone nella scuola contribuirebbe alla loro tutela, insegnarle unicamente come *oggetto* può riuscire solamente in parte in questa sfida (alla stessa stregua di quanto avviene per la lingua straniera). Prevedere *anche* un loro uso veicolare⁶ servirebbe a rivestire la lingua di uno status e di una dignità che le manca, essendo relegata sostanzialmente ad interazioni familiari e socializzanti, con una conseguente gamma di funzioni limitata. Un suo uso veicolare consente di allargare la gamma di funzioni da espletare, di essere usata per svolgere dei processi cognitivi di ordine superiore su materiale concettualmente complesso, e di rinnovarsi allo tempo stesso. L'uso veicolare consente, inoltre, di accrescere il numero di parlanti fra i giovani in un contesto 'protetto' allargando la competenza di chi già conosce la lingua e avviando una competenza per chi vive nella comunità linguistica ma non ne parla la lingua.

Le ripercussioni saranno, quindi, non solo sulla competenza acquisita (una competenza di tipo CALP), ma anche sulla lingua in sé perché, per poter veicolare e insegnare contenuti complessi nell'ambito delle materie scolastiche, nei diversi ordini e grado di scuola, la lingua dovrà rinnovarsi, soprattutto dal punto di vista stilistico e lessicale. Il CLIL è oggi entrato a pieno titolo nel concetto di educazione linguistica plurilingue in Italia e programmi con

⁵ Tale metodologia è stata sviluppata nell'ambito del progetto 'Lingua inglese nella scuola dell'Infanzia' del Friuli Venezia Giulia nei primi anni '90 (collaborazione Università Ca' Foscari e IRSSAE Friuli Venezia Giulia) e perfezionata nell'ambito del progetto LESI (*Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia*), Federazione Scuole Materne di Trento e Università Ca' Foscari: cfr. Balboni, P.E., Coonan, C.M., Ricci Garotti, F. (2001). La stessa metodologia è alla base di altri progetti coordinati dal LADiLS: progetto Lingua inglese nelle Scuole dell'Infanzia del Comune di Venezia (dal 2008) e il Progetto *Local Lingue* (lingue minoritarie) del MIUR (2010).

⁶ Oltre alla formazione condotta nel progetto *Local Lingue*, tale impostazione viene sostenuta dal LADiLS nel progetto di formazione CLIL in Lingua Friulana che coinvolge un numero di scuola secondarie superiori della regione friulana.

caratteristiche CLIL vengono elaborati per diverse lingue⁷ e diverse fasce di età. L'educazione linguistica in definitiva si è quindi arricchita di nuove modelli per la promozione delle lingue straniere.

Conclusioni

Le riflessioni avviate da Freddi trent'anni fa a Venezia hanno germogliato buoni frutti. Nel campo CLIL e della lingua straniera veicolare si è infatti, mano a mano, sviluppato e cresciuto a Venezia un gruppo di ricerca⁸ che ha raggiunto obiettivi significativi sia nel campo della formazione⁹ che nel campo della ricerca.¹⁰ Il pluriennale impegno iniziato negli anni '90 in primo luogo attraverso progetti europei¹¹ ha generato una pubblicistica italiana fino a quel momento sostanzialmente assente, e una presenza in progetti europei e nazionali, riconosciuta e apprezzata a vari livelli. Il trentennio trascorso sotto l'impulso di questa attività ha segnato per l'Italia una crescente attenzione per l'uso veicolare della lingua straniera in sintonia con le tendenze in atto nei paesi europei.

⁷ I progetti di formazione e di ricerca (lingua straniera veicolare) condotti dal LADILS in collaborazione con le istituzioni scolastiche quali l'USR per la Calabria, per l'Umbria, per il Friuli Venezia Giulia e per il Veneto sono sempre stati caratterizzati da un multilinguismo anziché un monolinguisimo appiattito sull'inglese.

⁸ Per coordinare la ricerca e la formazione è stato creato il Laboratorio CLIL che ora fa parte del Laboratorio LADILS: <http://venus.unive.it/ladils/index.php>.

⁹ La formazione nell'ambito dell'educazione bilingue è iniziato nel 1997 nell'ambito del Corso di Perfezionamento trasformato successivamente (2002) nel Corso di Perfezionamento CLIL on-line.

¹⁰ Il gruppo di Venezia ha condotto diverse ricerche nel campo: ad esempio il progetto PRIN 2005 "La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera" di cui Venezia era il coordinatore nazionale (http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita_op-2005113354_001.htm) e il progetto Apprendo in Lingue 2 in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

¹¹ Il primo progetto europeo che vede la partecipazione dell'Università Ca' Foscari è (1996-1999) Sub project n° 6: *Language Teacher Training and Bilingual Education* del Thematic Network Project (TNP) on Languages della European Language Council (Berlino) seguito dall'Erasmus-Socrates ALPME (*Advanced Level Programme in Multilingual Education* (2000-2003), il progetto *del LLP Transversal Programme: Network "CLIL Cascade Network"* (CNN) (2007 cont.) e EUCLID (*European CLIL in Development: a Primary Phase Consortium*) del 2008 cont.

Bibliografia

- BAKER, C., 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BALBONI, P.E., 2009, *Storia dell'educazione Linguistica in Italia*, Novara, UTET Università.
- BALBONI, P.E., COONAN, C.M., RICCI GAROTTI, F., 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Guerra Soleil.
- BLOOM, B., 1993, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma, Armando Editore.
- COMMISSIONE EUROPEA, 1995, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, Brussels, White Paper
- COMMITTEE OF ENQUIRY, 1975, *The Bullock Report. A Language for Life*, London, Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division (Strasbourg), Cambridge, Cambridge University Press,
- DÖRNYEI, Z., 2002, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C., WILLIAMS, J., 1998, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FISHMAN, J., 1977, *Bilingual Education: an International Sociological Perspective*, Rowley, Newbury (trad. Freddi, G., 1979, *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica).
- FREDDI, G., 1973, *Bilinguismo e biculturalismo*, *Quaderni per la promozione del Bilinguismo*, Brescia, CLADIL.
- FREDDI, G., 1983, *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI, G., 1988, *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa: atti del Seminario Europeo di Abano Terme sull'Insegnamento delle Lingue Straniere nelle Istruzione Primaria*, Padova, Liviana.
- FREDDI, G., 1989, *La lingua straniera alle elementari: materiali di sperimentazione*, IRSSAE Veneto.
- KRASHEN, S.D., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SWAIN, M. E., LAPKIN, S., 1982, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- VAN EK, J.A., 1975, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, London, Longman.
- WOLFF, D., 1997, "Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in MARSH, D., et al (a cura di), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.

RODOLFO DELMONTE

La Linguistica Computazionale a Venezia

Questo saggio ha come argomento lo sviluppo della Linguistica Computazionale a Venezia con l'intenzione di mettere in luce le interrelazioni con gli altri componenti del Dipartimento di Linguistica, quelli di glottodidattiche e quelli della linguistica teorica con le quali ha interagito nel tempo. Lo sviluppo temporale permette anche di legare gli eventi locali all'avanzamento della tecnologia e della scienza linguistica sperimentale in ambito internazionale.

Quando alla fine del 1984 telefonai a Giovanni Freddi per chiedere se ci fosse un posto disponibile per un linguista computazionale nell'Istituto di Linguistica, la risposta fu subito positiva. Questa risposta orientò tutta la mia successiva carriera, visto che in quel momento dovevo decidere se accettare oppure no la richiesta ripetutami più volte di restare a Trieste dove insegnavo Lingua Inglese triennale nella Facoltà di Economia. Il 1984 aveva coinciso con la mia entrata in ruolo come professore associato, ma anche con il mio debutto ufficiale a livello internazionale, come dirò meglio più avanti.

Farò prima un passo indietro, all'inizio della mia carriera di ricercatore nel campo della linguistica computazionale, che si può far coincidere con il mio ritorno in Italia dal periodo di dottorato trascorso in Australia a Melbourne – metà degli anni '70. Il periodo in Australia aveva comportato due risultati fondamentali per me: una attività intensa nel campo della poesia, di lingua inglese ma anche di lingua italiana – interesse che non ho più abbandonato; la scoperta del computer come strumento di indagine scientifica in campo letterario e linguistico. Al mio ritorno in Italia, avevo deciso che ogni mio interesse di ricerca linguistica fosse legato alla sua sperimentabilità e il ruolo del computer – che avevo iniziato a utilizzare seguendo corsi in università – diventò per me lo strumento principe per la verifica empirica di ogni ipotesi linguistica teorica.

Questo valeva anche in generale per la Linguistica Computazionale (che indicherò da ora con LC), grazie anche ai cambiamenti in corso nella tecno-

logia con la nascita del desktop computer che stava sostituendo – anche in potenza – i main frames. La comodità di utilizzo era un motivo irresistibile per convertirsi al nuovo tipo di computer: questi stavano sul tavolo, mentre ai main frames si accedeva con il lettore di schede perforate dal Centro di Calcolo – negli anni '70 – poi con l'accesso da console in batch. La tecnologia ha giocato e gioca tuttora un ruolo importante nello sviluppo possibile del cosiddetto Natural Language Processing (che indicherò da ora con NLP) – la versione applicativa stretta della LC – quando si parla come si fa oggi di grandi quantità di dati: l'analisi linguistica richiede tempi di calcolo spesso incompatibili/inconciliabili con l'applicazione che dovrebbe utilizzarla. Se per ipotesi, ma cosa che accadrà in un futuro non lontano, le ricerche su web venissero fatte utilizzando NLP come strumento fondamentale, si potrebbero ricevere solo le risposte utili veramente. Questo attualmente non è possibile dal momento che il tempo medio di analisi di un documento di 2000 tokens è superiore esso stesso a quanto un utente è disposto ad attendere la risposta connesso al browser. E di documenti da 2000 tokens può accadere che il sistema ne debba analizzare migliaia prima di trovare le risposte.

Come altri ricercatori che operavano nel campo computazionale nella prima metà degli anni '70 anche io avevo ottenuto finanziamenti dal CNR per studi stilo-statistici. Questi non mi interessavano solo dal punto di vista letterario – come avevo fatto nella parte sperimentale della mia tesi Ph.D. – ma anche per poter utilizzare il risultato in sede didattica. Infatti, per il mio primo incarico di insegnamento a Venezia, Lingua Inglese, avevo organizzato una lista di frequenza di parole dell'inglese scientifico che gli studenti poi avevano nel loro libro di grammatica inglese e potevano consultare e studiare. Nel 1979 vengo invitato a presentare il mio lavoro al Seminario di Lemmatizzazione Computazionale organizzato da P. Roberto Busa all'Index Tomisticus di Venezia. Negli anni '60 e '70, la ricerca in campo computazionale era fortemente condizionata dall'approccio quantitativo per quanto riguardava lo studio di corpora. Era consuetudine fare spogli di testi digitalizzati manualmente su mainframes. Da questi spogli si potevano costruire concordanze e liste di frequenza di vario tipo che permettevano di mettere in luce le caratteristiche lessicali dal punto di vista distributivo di un autore o di un libro. Il rapporto con la linguistica teorica era molto sentito nel campo formale da un lato e in quello dell'Intelligenza Artificiale – applicativo della LC in un senso più esteso e che ingloba la robotica e altre branche dell'ingegneria. Si faceva riferimento alla teoria chomskiana come quadro formale e se ne utilizzavano le intuizioni per creare dei "Parsers" parola inglese utilizzata per indicare in modo comprensivo tutto quello che serve per analizzare dal punto di vista sintattico e logico una frase.

Ma il vero mutamento in senso computazionale delle mie attività linguistiche avvenne quando sempre negli anni '70, al Centro di Fonetica Speri-

mentale del CNR di Padova – dove mi recavo frequentemente per aggiornarmi e scambiare idee, venni a contatto con le persone che lavoravano a Ingegneria. In questo modo scoprii che esisteva il Centro di Sonologia Computazionale frequentato da artisti della musica elettronica contemporanea di tutto il mondo, in cui c'era una apparecchiatura particolare: un sintetizzatore vocale analogico comandato da computer. Insomma un computer che parlava. A livello internazionale, la tecnologia si era sviluppata negli anni '70, quando vennero pubblicate le prime ricerche sul cosiddetto Text-to-Speech negli USA. Si trattava di sistemi computazionali molto complessi che inglobavano fonologia, fonetica, grammatica del discorso, sintassi, morfologia e lessico. Erano i primi sistemi di Text Understanding attraverso i quali un utente interagiva con un computer ponendogli delle domande scritte in linguaggio naturale e il computer rispondeva oralmente. Gli ingegneri di Padova, tra i quali Antonio Mian – morto di recente purtroppo – erano fortemente interessati ad avere un programma di Text-to-Speech o TTS per l'italiano per poter migliorare il proprio sintetizzatore e per poter quindi passare dalla lettura parola per parola a quella frase per frase – una trasformazione epocale.

Lavorando al programma scoprii che erano molto interessati anche gli ingegneri della STET-SIP – la Telecom di allora – che nel loro centro di ricerca a Torino, lo CSELT, avevano Piermarco Bertinetto come consulente. Bertinetto, che non aveva alcuna competenza computazionale, quando seppe che c'era un linguista che si interessava al TTS mi contattò. Facemmo alcune tesi assieme – a Torino – sul problema dell'assegnazione automatica dell'accento di parola in italiano. A quel punto il mio programma, che avevo chiamato PROSO, era nato: era la fine degli anni '70. Agli inizi degli anni '80 lo presentai ad alcune conferenze internazionali e risultò di grande interesse. Poi ci furono tesi di ingegneria a Padova e allo CSELT di Torino e varie richieste di utilizzarlo anche dall'estero – il CNRS di Parigi – che dimostrarono come il programma fosse all'avanguardia a livello internazionale. Fui anche invitato a presentarlo allo KTH di Stoccolma da Bjorn Granström.

Alla metà degli anni '80 PROSO venne trasferito su chip assieme al sintetizzatore vocale di Padova che nel giro di pochi anni era diventato completamente digitale e costituì uno strumento di ausilio per le persone non vedenti. Nei primi anni '80 organizzai a Venezia un workshop sulla Linguistica Computazionale in cui venne presentato lo stato dell'arte nei vari campi della LC, dal lessico alla morfologia e dalla sintassi alla semantica, da cui pubblicai una miscellanea. Venni invitato a presentare le mie ricerche a Stanford nel 1984 al 2nd International Workshop on Language Generation, che faceva il punto sulla situazione della LC. Il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati mi invitò a far parte del Comitato Scientifico Nazionale per l'organizzazione di un progetto pilota che aveva lo scopo di introdurre l'Informatica nelle scuole italiane, nel gruppo di interesse per gli aspetti in-

terdisciplinari della linguistica e delle lingue straniere. Sempre nel 1984 venni invitato da Geoffry Leech a presentare un lavoro alla Conferenza “Computers in English Language Research” organizzato dall’ICAME. Nello stesso anno andai all’Università di Napoli a presentare un lavoro sul tema “Computer and Scientific English Teaching”.

In quel periodo, la LC aveva fatto un salto teorico fondamentale, abbandonando definitivamente l’approccio chomskiano all’analisi del linguaggio naturale per abbracciare le teorie funzionali e sistemiche. Mi riferisco in particolare alla teoria LFG di Joan Bresnan e a quella meno nota di Martin Kay che ne è una versione derivata ma più formalizzata dal punto di vista matematico. Vi erano anche altre teorie che dicevano cose simili in forma diversa, come ad esempio la teoria HPSG e la Systemic Grammar di Halliday. Queste teorie hanno costituito e costituiscono il fondamento di molti sistemi funzionanti anche al giorno d’oggi. Una teoria meno nota in quel momento ma già abbracciata da diversi sistemi era la Dependency Grammar teorizzata originariamente dal linguista francese Tesnière e trasformata in strumento computazionale dal russo-canadese Melçuk. Io avevo scelto la teoria LFG fin dal suo inizio, per il respiro sperimentale che la ispirava e che poneva tra i suoi principi la sua computabilità e la sua plausibilità psicologica. Il mio approccio alla linguistica teorica era però associato all’interesse per la linguistica del testo e del discorso, attraverso la fonetica e la prosodia, e l’avevo presentato in vari congressi. Nel mio viaggio a Stanford avevo presentato le mie posizioni teoriche alla Bresnan con la quale ero rimasto in contatto anche successivamente. Nel 1985, avevo poi pubblicato un lavoro che associava i miei vari interessi linguistici con la LC, dal titolo “Parsing Difficulties & Phonological Processing in Italian”, che avevo presentato alla 2nd Conference of the European Chapter of ACL, a Ginevra. Due anni prima avevo presentato alla 1st Conference of the European Chapter of ACL a Pisa un lavoro dal titolo “A Phonological Processor for Italian”, accompagnato da una demo del sintetizzatore vocale di Padova che pronunciava frasi utilizzando il mio programma di TTS.

È a questo punto che si inserì la mia entrata in ruolo e il mio trasferimento da Trieste a Venezia da dove mi ero allontanato per necessità: non avevo più un lavoro a pagamento e il mio incarico di Lingua Inglese era stato cancellato. A Venezia entrai in contatto con un universo linguistico che mi attraeva e che servì a mettere a punto le mie posizioni teoriche che pubblicai su riviste italiane. Qui avvenne un fatto straordinario: la Digital Equipment, la seconda più grande produttrice di computer in America e anche quella più innovativa sotto tutti i punti di vista, mi contattò attraverso i responsabili italiani per darmi la direzione di un progetto di grande rilievo: produrre la versione italiana del loro sintetizzatore vocale DECTalk. A questo progetto partecipò tutta la compagnia dei linguisti che frequentavano l’Istituto di Lingui-

stica o perché erano laureati, ricercatori o semplicemente simpatizzanti. Ecco l'elenco dei collaboratori al progetto DECTalk: Anna Cardinaletti, Giuliana Giusti, Roberto Dolci, Laura Brugé e Paola Merlo. Gli ultimi tre hanno poi continuato a collaborare fino alla metà degli anni '90 in altri progetti nazionali ed europei che richiedevano la predisposizione di strumenti computazionali per la lingua italiana, strumenti inesistenti in quel momento.

Per poter costruire un sintetizzatore vocale per l'italiano della potenza di DECTalk era necessario avere a disposizione tutta la gamma di programmi di base per l'analisi automatica della lingua italiana senza limiti di vocabolario, come era stato fatto per la lingua inglese. Si partiva dall'analisi morfologica per passare a quella sintattica. Anche se esistevano parsers ATN per l'italiano, decisi di basarmi su un parser meno potente ma più generale come l'RTN. In questo modo, avevo anche deciso di limitare l'analisi alla struttura frasale alla possibilità di separare il Sintagma Verbale dal soggetto, se espresso. A questo scopo era necessario avere una grammatica context-free della lingua italiana possibilmente con informazioni di tipo probabilistico sui costituenti più frequenti e sul loro comportamento contestuale. Ed ecco che si pensò alla annotazione linguistica di testi veri digitalizzati, di cui il Laboratorio Computazionale già disponeva per lavori svolti in precedenza. Questo fu il primo caso a livello mondiale di creazione di una Treebank, cosa divenuta oggi fondamentale per qualsiasi lingua allo scopo di creare qualsiasi tipo di strumento automatico di analisi, ma che in quel momento era, di nuovo, inesistente. Inesistente era anche il Lessico Computazionale di frequenza dell'italiano contenente i primi 6000 lemmi tratti da vari spogli elettronici pubblicati nel tempo sull'italiano, a cui venne associata la sottocategorizzazione. Questo lavoro fu svolto a cavallo della fine degli anni '80 inizio anni '90 e di nuovo fu il primo in Italia e tra i primi a livello mondiale. Ciò che lo caratterizzava e lo distingueva e lo distingue anche oggi, è il fatto che un programma crea una versione codificata che poi viene decodificata sempre da programma. In pratica, il lessico viene prodotto da un linguista attraverso una interfaccia e il programma registra tutti i dati in forma codificata numerica su un solo record. Questo programma venne scritto in C da uno degli informatici che collaboravano con me a quel tempo. Il decodificatore scritto da me sempre in C, permette/va di tradurre i dati di partenza che codificano la sottocategorizzazione di verbi, nomi e aggettivi, in vari formati. I formati iniziali sono la traduzione semplice del contenuto della codifica; poi però si può passare a una versione dello stesso lessico in cui vengono prodotti automaticamente i Ruoli Semantici associati agli argomenti dei predicati; infine c'è la possibilità di produrre un'ultima versione in cui il lessico viene scritto nel formato delle Rappresentazioni Concettuali alla Jackendoff. Per produrre queste rappresentazioni semantiche vengono utilizzate classi semantiche e concettuali associate a quelle sintattiche e quelle aspettuative. Poi il

decodificatore contiene regole linguistiche che associano ad esempio la presenza di una marca aspettuale a quella semantica, oppure la presenza nel soggetto del tratto inerente umano associata a una marca sintattica o a una certa preposizione sottocategorizzata dall'obliquo.

Il luogo in cui era sistemato il laboratorio con il MicroVax a Ca' Garzoni Moro era una stanzetta che mi era conquistato con i denti, lottando con i bibliotecari. Alla fine i libri che erano conservati nella stanza vennero trasferiti altrove e il laboratorio poté divenire anche aula didattica per i miei corsi. Ca' Garzoni Moro era un palazzo molto particolare di cui nessuno conosceva la struttura interna: era l'unione di due palazzi con in mezzo una scalinata e i soffitti erano non coincidenti. All'ultimo piano c'era Storia e lì conobbi l'altra persona che nel palazzo si interessava di computers, anche se in maniera quasi passiva: era Giovanni Stiffoni il docente con il quale avrei sviluppato nel tempo una stretta amicizia. Il motivo era semplice, anche lui preferiva i computer Apple, cosa in quel tempo rara. Per cui qualsiasi problema ci fosse, ci consultavamo. E la cosa più incredibile fu la costruzione fisica della prima rete che collegava computers credo di poter dire a Venezia: questa fu fatta con un cavo di più di venti metri – che Giovanni mi allungò dal quinto piano fino a piano terra dove si trovava il laboratorio. Io poi provvidi a bloccare il cavo al muro ai vari piani e feci un buco nella finestra per farlo entrare in laboratorio dove si collegò direttamente al Vax e da qui ai Mac che erano dislocati nel laboratorio ma anche nel mio studio – da cui ovviamente io ero connesso precedentemente nello stesso modo. Giovanni era spinto non solo da una curiosità scientifica e personale, ma anche dalla stima incommensurabile che mostrava quando parlava di suo figlio Francesco, il quale aveva una passione sfrenata per il computer e era a conoscenza dell'esistenza dei primi esperimenti di connessione Internet in America e a Ginevra. Il figlio che studiava informatica, fu poi da me assunto per lavorare al progetto SLIM di cui parlerò in basso.

Nella seconda metà degli anni '80 inizia una collaborazione fondamentale per la mia carriera, quella con Dario Bianchi e Ingegneria di Parma. Bianchi era fortemente innamorato della LC e delle sue applicazioni nel campo dell'IA e programmava in Prolog. Fino a quel momento io avevo imparato – a lezione – il Fortran, poi da autodidatta il linguaggio C. Questi linguaggi però non erano particolarmente adatti a manipolare testi, quindi mi interessai al LISP. Questo era il linguaggio utilizzato in USA per scrivere i sistemi di NLP più noti, ed era stato anche utilizzato da Stock e Ferrari per creare il parser ATN dell'italiano a Pisa. In realtà, per poter far funzionare in maniera adeguata il Lisp era necessario avere computer molto potenti come ne esistevano a Pisa, ma anche alla Fondazione Bordoni di Roma e al Centro di Psicologia del CNR dove lavorava Stock. Si usavano dei minicomputer dedicati, della marca Symbolics. La scoperta del Prolog che non avevo mai utiliz-

zato prima e che era il linguaggio più adatto a fare della semantica – PROgram LOGic – come faceva intendere il suo nome, mi prese molto del mio tempo all’inizio. Era il linguaggio introdotto in Europa per fare quello che negli USA si faceva utilizzando il LISP. Per poterlo installare – era il Quintus – sul minicomputer che mi aveva assegnato la DIGITAL per il progetto DECTalk – un MicroVax – dovevo chiamare direttamente in California e farmi dare il numero di serie passando attraverso un piccolo questionario di verifica della mia identità.

La collaborazione con Parma era iniziata per produrre un prototipo di traduttore automatico richiesto dalla ditta di microchip SGS Thomson, prototipo e progetto che ci occupò per alcuni mesi ma non sortì risultato positivo. Rimanemmo quindi legati con una prima implementazione che però non potevamo utilizzare per il suo scopo. Il progetto della DIGITAL mi aveva permesso di costruire e di sperimentare con tutti gli strumenti di base per NLP della lingua italiana. Negli anni successivi vennero verificati altri approcci allo scopo di testare sia la validità teorica che l’efficienza degli algoritmi. Ad esempio l’analizzato morfologico per l’italiano subì vari cambiamenti vista l’inadeguatezza della struttura rigida imposta dal database su cui si basava. Si trasformò in un algoritmo a regole, con un lessico di morfemi, un radiciario, prefissi suffissi e enclitici che controllavano la buona formazione della parola e licenziavano una sua decomposizione sulla base di paradigmi. La sintassi, passò dalla struttura a Recursive Transition Network alla versione Augmented, quindi ATN ma non nella versione classica che aveva molte rigidità, ma grazie al Prolog, in una versione dichiarativa di facile implementazione.

Alla fine degli anni ’80 riuscì anche attraverso Ingegneria di Parma ad entrare in un progetto europeo di lungo respiro, il progetto EUREKA-PROMETHEUS, Subproject PROART-Man Machine Interface, NLP Unit, Prosody and Natural Language Generation. Questo progetto aveva come obiettivo finale la produzione di un co-pilota automatico che rispondesse a domande del pilota umano, riguardanti le località e il tempo atmosferico, a scopo turistico. Nel progetto c’erano tutte le case automobilistiche europee, dalla FIAT alla Mercedes, dalla Renault alla BMW. Noi avevamo il compito di produrre il generatore di risposte in linguaggio naturale. Bisogna pensare che in quel periodo, la generazione era una tecnologia ancora molto rudimentale e alle prime armi e funzionava essenzialmente sulla base di informazioni analogiche o da database che veniva trasformate in frasi ben formate concatenando “canned text”. Noi partimmo subito con l’idea che si poteva arrivare a generare frasi ben formate sulla base di restrizioni linguistiche e semantico logiche. Quindi da un lato si lavorava alla costruzione del generatore, e dall’altra si cercavano le strutture linguistiche più ricorrenti nei testi che ci interessavano. Al generatore lavorava Bianchi e uno studente di Pado-

va, Emanuele Pianta che è attualmente direttore del CLECT di Trento – un importante centro di ricerca. Alle strutture linguistiche lavoravano Laura Brugé e Roberto Dolci: in particolare Roberto aiutava anche a gestire il Vax, cosa non facile considerando le decine di manuali e le migliaia di pagine. Roberto lavorava anche alla prosodia assieme a me. I risultati sono stati poi trasferiti in prodotti, che però essendo molto all'avanguardia, non riscossero una accoglienza molto favorevole.

Uno dei risultati più importanti del lavoro che si stava portando avanti assieme fu l'utilizzo e l'adattamento del sistema KL-One implementato col nome BACK in Prolog e messo a disposizione gratuitamente dall'Università di Berlino. KL-One era un sistema per la Rappresentazione della Conoscenza in grado di funzionare come Reasoner e Theorem Prover, che funzionava partendo da una rappresentazione logica – una Forma Logica – da cui costruiva la T-Box e la A-Box, cioè il database estensionale e quello intensionale, che poi utilizzava per fare inferenze. A questo sistema Bianchi adattò il lavoro lessicale e il lavoro che si stava facendo sul ragionamento temporale e spaziale nel campo dell'Intelligenza Artificiale. In questo modo era possibile analizzare un piccolo testo e poi porre al sistema delle domande in linguaggio naturale ottenendo delle risposte logicamente verificate. Il lavoro su KL-One aveva permesso di affrontare problemi teorici che ci venivano posti nel momento in cui si voleva sostenere la validità del nostro approccio fondato su una analisi linguistica profonda – Deep Processing – nel campo del NLP. Non era una visione condivisa che da pochi ricercatori a livello internazionale, buona parte dei quali operavano nella sfera di influenza delle grammatiche funzionali-lessicali come LFG, HPSG ecc. Il campo del NLP era lentamente assorbito dalla IA a scapito della LC. Questo si cominciò a percepirlo agli inizi degli anni '90 quando le applicazioni fondate su basi di LC soffrivano dei difetti tipici degli approcci rigidamente teorici, cioè mancavano di estendibilità, scalabilità e erano fragili: cambiando di dominio o introducendo strutture non conosciute si bloccavano.

Il passaggio nel nuovo decennio segnò in maniera decisiva il campo della LC e del NLP in senso più IA e matematico. Questo non avvenne per caso. Nel '89 partecipai alla scuola NATO-ASI che si tenne a Cetraro in Calabria. In quell'occasione l'IBM presentò i risultati degli esperimenti compiuti nel campo del riconoscimento vocale e il mondo della LC non fu più lo stesso. In pratica, Jelinek, il padre del progetto statistico e probabilistico, lavorando su corpora di milioni di parole, inventò il cosiddetto Language Model, un modello probabilistico delle occorrenze di forme di parole in contesto. Il LM era la base per un riconoscitore vocale, una volta che il sistema di riconoscimento era attrezzato con un database di parlato dello stesso parlante, in cui erano registrate tutte le possibili realizzazioni vocali delle forme di parole nei vari contesti. Le parole in realtà non erano registrate nude e crude, ma

in forma decomposta, utilizzando il concetto dei difoni che esisteva in sintesi vocale. Per ogni segmento di parola era poi realizzato un modello probabilistico che permetteva di emettere una previsione di quale fosse il segmento possibile successivo. Questo modello probabilistico è chiamato HMM, o Hidden Markov Model. L'IBM era in quel momento la casa di computer più ricca e quella che aveva speso di più nella sperimentazione in campo linguistico. Come conseguenza di questa presentazione e pubblicazione degli atti alcuni anni dopo, in USA alcuni ricercatori in campo NLP applicarono lo stesso procedimento al corpus di 1 milione di parole, il treebank costruito dalla Penn University, chiamato quindi PennTreebank. I primi risultati furono esaltanti: era possibile prevedere la categoria grammaticale apprendendo le informazioni utili a livello contestuale automaticamente e applicando questa "grammatica" a un nuovo testo qualunque con una approssimazione del 92%. Poi la percentuale salì al 95% e infine oggi si è raggiunto anche il 98%.

La possibilità di apprendere dai dati era entrata subito nel DNA della nuova stagione del NLP che faceva capo alla IA, ma anche chi lavorava in LC dovette adeguarsi. Il fatto è che ora il risultato di questa decisione nei vari campi a cui è stato applicato è la verifica definitiva della sua insufficienza. Nel campo della sintesi vocale si è abbandonato completamente lo studio della sintesi a formanti che richiedeva conoscenze accurate della transizioni e dei meccanismi di produzione del parlato; nel campo del riconoscimento si è giunti a riconoscere il parlato attraverso sistemi chiamati Spoken Dialog Systems, in cui i turni e gli argomenti sono prefissati, ma per poter dettare un testo al computer vocalmente è indispensabile fare il training della propria voce; nel campo del NLP si è finalmente tornati a parlare da due o tre anni di semantica e magari di pragmatica. Dopo l'ubriacatura stocastica si è capito che questa può servire sì e no – nel senso che lo stesso lavoro lo fanno fare egregiamente anche i sistemi a regole – per gli ambiti linguistici in cui gli oggetti da modellare sono segmenti adiacenti e ricorrenti con una buona frequenza. Fenomeni linguistici come la prosodia e tutto quello che attiene alla semantica proposizionale richiedono altri approcci.

Fu proprio del '92 l'assegnazione al mio laboratorio da parte del Consiglio di Amministrazione di Ca' Foscari di un cospicuo finanziamento per un progetto molto ambizioso ma concettualmente semplice. La creazione di un sistema per l'apprendimento dell'inglese che potesse essere utilizzato anche autonomamente dagli studenti e che fosse basato sulle più moderne tecnologie informatiche e linguistiche. Il progetto, chiamato da me SLIM, fu realizzato grazie alla presenza in Università di informatici romeni provenienti dall'Università di Iasi: Dan Cristea, Mirela Petrea, Luminita Chiran, Ciprian Bacalu erano i principali. Questi informatici lavorarono alla creazione di un sistema all'avanguardia per quei tempi, coadiuvati anche da Francesco Stifoni. La parte più creativa del sistema era il modulo prosodico, che control-

lava automaticamente la prosodia a livello di parola, di gruppo fonologico e di gruppo intonativo. Per poter funzionare utilizzava le registrazioni in camera silente della produzione linguistica di alcuni lettori di madrelingua inglese. Furono registrate anche le ripetizioni a ritmo controllato di tutti gli enunciati contenuti in tre corsi di lingua inglese seconda, dei quali vennero anche digitalizzati i contenuti multimediali. C'erano poi un modulo che utilizzava il riconoscitore vocale fornito sui computer della Apple, che quindi divenne il nostro computer di riferimento. Questa cosa fu aspramente osteggiata dagli informatici che in quel tempo lo consideravano un computer giocattolo e non affidabile. La Apple aveva anche inventato un linguaggio HyperCard che serviva come metafora per elaborare strumenti per l'apprendimento. Questo linguaggio ebbe un grande impatto su Internet perché ha poi ispirato l'HTTP e il JavaScript – della SUN – che fu il punto di partenza per l'HTML e Internet in definitiva. Il suo creatore Bill Atkinson disse con rammarico:

I have realized over time that I missed the mark with HyperCard, I grew up in a box-centric culture at Apple. If I'd grown up in a network-centric culture, like Sun, HyperCard might have been the first Web browser. My blind spot at Apple prevented me from making HyperCard the first Web browser.

Noi utilizzammo HyperCard per la creazione di tutto il sistema e in particolare dell'interfaccia. Il riconoscitore interagiva con lo studenti in varie fasi, quella più avanzata è il Role-Play, in cui il sistema alternava la parte di uno dei protagonisti con quella dello studente che prendeva il ruolo dell'interlocutore. Ma il riconoscitore veniva utilizzato anche per altri esercizi, tra cui rispondere a domande basate sui dialoghi dei corsi registrati sui quali lo studente avrebbe dovuto esercitarsi. La sintesi vocale invece veniva utilizzata per fare dettati a varie velocità, anche questo un modo assolutamente innovativo che fu recepito in maniera entusiastica negli USA. Entrai nel gruppo dei ricercatori che a livello mondiale si interessava dell'inserimento delle tecnologie della voce negli strumenti per l'apprendimento linguistico.

In Italia la Olivetti era interessata ancora a livello di ricerca in questi nuovi campi di studio avanzati e mi contattò per interagire con loro e creare piccole applicazioni in campo didattico. Ca' Foscari divenne il referente per la verifica e la creazione di strumenti didattici all'avanguardia entrando in diversi progetti europei che erano in corso dei quali noi dovevamo decidere la validità. Purtroppo poi, ci furono ostacoli interni alla realizzazione di un prodotto che l'Università non voleva o non poteva commercializzare.

Le tematiche di ricerca del gruppo di LC nella seconda metà degli anni '90 erano ben definite ed spaziavano nei seguenti campi:

- a. studi, analisi e applicazioni di fonetica sperimentale – soprattutto nella prosodia – dal punto di vista teorico in ambito fonologico e dal punto di vista applicativo nel campo della glottodidattica con le tecnologie informatiche;
- b. studi, analisi e applicazioni in campo lessicale e linguistico, dal punto di vista delle loro rappresentazioni lessicali e concettuali;
- c. pubblicizzazione del sistema SLIM e degli approcci innovativi utilizzati, in particolare nell’uso del database linguistico annotato a vari livelli – fino a quello semantico e pragmatico – per la creazione automatica di esercizi;
- d. lavori nel campo del parsing profondo e della risoluzione dell’anafora;
- e. lavori nel campo del ragionamento e dell’analisi semantica e inferenziale da utilizzare nell’analisi testuale con il sistema GETARUNS;
- f. analisi morfologica e analisi degli errori per uno spelling checker e un grammar checker dell’italiano.

Alcune nuove tendenze stavano emergendo, che avevano come riferimento i lavori emergenti a livello internazionale ed erano queste:

- a. il parsing “shallow” e il “tag disambiguation” utilizzando procedure a regole mescolate con procedure stocastiche;
- b. la generazione di domande e risposte da analisi profonda e il “discourse model” di un testo di riferimento;
- c. la creazione di treebank sintattici di testi scritti e di dialoghi trascritti – attività questa svolta all’interno di progetti nazionali.

Queste nuove attività ci permettono di mantenere il gruppo in funzione fino alla seconda metà degli anni 2000. Ma nel frattempo, nel 2000 appunto nasce il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e si prefigura la possibilità di attivare un corso di Laurea all’interno del quale creare un percorso completo di LC. I corsi che venivano impartiti precedentemente potevano essere scelti anche da studenti di Informatica, e questo fatto permetteva di creare delle sinergie inedite e proficue tra studenti di Lingue e studenti di Scienze. Purtroppo poi la rigidità dei corsi di laurea bloccò questa possibilità. Ma la LC sta iniziando un percorso nuovo che la porterà un po’ alla volta nel giro di un decennio a riappropriarsi degli aspetti più propriamente linguistici. Questa inversione di tendenza o sviluppo obbligato è dovuto – com’è giusto nel caso di una scienza applicativa come la LC – alla necessità di soddisfare meglio lo sviluppo delle tecnologie e le richieste del mercato nel campo dell’Information Technologies (IT). Lo sviluppo di internet e dei motori di ricerca sta invadendo tutti gli ambiti scientifici e non può non condizionare la LC che si basa appunto sull’analisi e la generazione delle lingue naturali o

NLP. Si sente sempre più la necessità di affinare le tecniche di Information Retrieval basata sino a quel momento su una ricerca per parole chiave, che estromette le parole funzionali o stopwords dal calcolo e quindi cancella tutte le relazioni sintattiche e semantiche che intervengono nella frase e nel discorso. Questa situazione viene affrontata in maniera radicale quando agli inizi del decennio dei visionari introducono la cosiddetta Semantic Web, o meglio una rete fondata sulla condivisione del contenuto semantico delle informazioni nonché della loro rintracciabilità nel mondo reale. La Semantic Web si fonda su principi semantici e sulle cosiddette RDF che sono strutture logiche ispirate alla logica dei predicati di prim'ordine.

Le tematiche scientifiche legate a questa nuova ondata di sviluppo della LC sono quindi tutte improntate sulla necessità di recuperare la sfera semantica e quella pragmatica. Questo avviene su vari fronti, ma quello più interessante è lo sviluppo sempre maggiore di Challenges e Competitions su scala mondiale che mettano in gioco gli attori che sono in grado di sviluppare tecniche all'avanguardia e costituiscano una finestra verso il mondo scientifico per mettere in luce i migliori approcci e le migliori tecnologie. Leader in questo campo sono ovviamente gli USA che con il NIST – il famoso istituto degli standards nelle tecnologie indice queste gare e si preoccupa di organizzare i dati sperimentali per lo sviluppo e la fase di test. La verifica dei risultati avviene poi in un workshop aperto a tutti i team che hanno partecipato su base volontaria alla challenge, organizzato di solito a Washington nella sede governativa del NIST.

In questo modo si mettono in circolazione dati condivisibili sul Question/Answering che hanno lo scopo di migliorare il funzionamento dei motori di ricerca nel senso linguistico, che tutti possono utilizzare per valutare la qualità del proprio sistema. Si tratta di migliaia e migliaia di domande e risposte raccolte manualmente. Un altro campo che vede uno sviluppo enorme grazie a queste iniziative è quello della cosiddetta Text Summarization fatta su basi estrattive che ci vede come protagonisti. Partecipano a queste challenges una ottantina di team da tutto il mondo, provenienti da università, software house, grandi multinazioni, centri di ricerca di ogni tipo. Dalla valutazione dei risultati ottenuti dal nostro sistema, per due volte siamo rientrati nella prima metà, cioè 34/35esimi.

Un ultimo tema di ricerca nato negli ultimi cinque anni è il cosiddetto Text Entailment, che ha come scopo l'individuazione automatica delle relazioni semantiche di entailment testuale tra un piccolo testo e una frase "ipotesi", che rappresenta la forma estesa di una domanda. Si tratta cioè di decidere automaticamente se il testo risponde alla domanda oppure no. Anche qui il nostro sistema ha ottenuto dei risultati elevati, sempre nella prima metà – sesto/settimo – dei partecipanti che però in questo caso non superano la trentina.

Le attività più recenti sono appena iniziate, e si rivolgono ai social network – Facebook, Twitter ecc. – da cui è possibile evincere l’opinione dei frequentatori su varie questioni, tra cui ovviamente anche prodotti commerciali. È il cosiddetto “opinion mining” detto anche “sentiment analysis”. Si tratta di analizzare i testi per indovinare se l’atteggiamento di chi scrive è positivo oppure negativo rispetto all’argomento di riferimento. Negli ultimi anni si è lavorato assieme a ricercatori di altre università come quella di Ginevra, per l’annotazione automatica dei dialoghi su basi argomentative, allo scopo di individuare le parti di dialogo di maggior interesse dal punto di vista del contenuto. Questo lavoro è partito dall’analisi dei dialogo multiparty – cioè a più interlocutori – realizzati e trascritti dall’ICSI di Berkeley sui quali era necessario anche tenere sotto controllo le sovrapposizioni di turno, che segnalano in maniera inequivocabile quali sono i parlanti più competitivi rispetto agli altri. Analizzare dialoghi trascritti è di un livello di difficoltà di gran lunga superiore a dialoghi che avvengono con la tecnica del chat o nel forum di un blog dove ognuno scrive il proprio enunciato da tastiera senza esitazioni, ripetizioni, frammenti, nonparole, intercalari e appunto non ci sono sovrapposizioni da analizzare e situare temporalmente nel flusso del discorso.

Da ultimo, sulla scia della Semantic Web, si sono sviluppate nel mondo le cosiddette Web Ontologies, anche nella forma di un Cloud o nuvola di ontologie interconnesse, che non sono altro che delle enormi enciclopedie accessibili direttamente da computer attraverso un qualsiasi programma e sono scritte per essere interpretabili da programmi di computer.

È chiaro a questo punto che l’utilizzo dei telefonini diverrà sempre più diretto a soddisfare la sete di informazione che utenti sempre più esperti vorranno dalla rete. Ma questo non sarà con il web attuale e con i computer attuali: le analisi linguistiche richiedono come ho detto all’inizio grande velocità di elaborazione cosa che con i computer attuali non sarà possibile fare. La Linguistica Computazionale sarà sempre più una disciplina d’avanguardia ma anche di routine per quei linguisti che vorranno cimentarsi con il mondo reale. A questo scopo ho pubblicato in due volumi la mia Weltanschauung sulla linguistica computazionale nell’analisi di testi accompagnati da un CD in cui sono contenute tutte le diverse versioni del sistema di analisi costato anni di ricerca nel mio laboratorio, e la collaborazione di decine di ricercatori e scienziati del linguaggio:

Delmonte R., 2007, *Computational Linguistic Text Processing – Logical Form, Semantic Interpretation, Discourse Relations and Question Answering*, Nova Science Publishers, New York.

Delmonte R., 2008, *Computational Linguistic Text Processing – Lexicon, Grammar, Parsing and Anaphora Resolution*, Nova Science Publishers, New York.

Di seguito indico le pubblicazioni più importanti dall'inizio della mia carriera in modo che si possa verificare con mano e in dettaglio la bontà dell'approccio allo studio linguistico da me sostenuto negli anni.

1980

"Computer Assisted Literary Textual Analysis with Keymorphs and Keyroots", in *REVUE-Informatique et Statistique dans les Sciences humaines*, n. 1, pp. 21-53.

1981

"L'accento di parola nella prosodia dell'enunciato dell'Italiano standard", in *Studi di Grammatica Italiana*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 69-81.

"An Automatic Unrestricted Tex-to-Speech Prosodic Translator", in *Atti del Convegno Annuale A.I.C.A.*, Pavia, pp. 1075-83.

1982

"Automatic Word-Stress Patterns Assignment by Rules: a Computer Program for Standard Italian", in *Proc. IV F.A.S.E. Symposium*, n. 1, ESA, Roma, pp. 153-156.

1983

"A Phonological Processor for Italian", in *Proc. 1st Conference of the European Chapter of ACL*, Pisa, pp. 26-34.

1984

"Complex Noun Phrases in Scientific English", in *Proceedings of the ICAME 84 - Conference on Computers in English Language Research*, ICAME, Windermere, UK, pp. 174-176.

"La "syntactic closure" nella Teoria della Performance", in *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 4, Padova, pp. 101-131.

con G.A.MIAN, G.TISATO, "A Text-to-Speech System for the Synthesis of Italian", in *Proceedings of ICASSP'84*, San Diego, pp. 291-294.

1985

"Parsing Difficulties & Phonological Processing in Italian", in *Proceedings of the 2nd Conference of the European Chapter of ACL*, Geneva, pp. 136-145.

"Sintassi, semantica, fonologia e regole di assegnazione del fuoco", in *Atti del XVII Congresso SLI*, Bulzoni, Urbino, pp. 437-455.

con G.A.MIAN, G.TISATO, "Un riconoscitore morfologico a transizioni aumentate", in *Atti Convegno Annuale A.I.C.A.*, Firenze, pp. 100-107.

1986

"A Computational Model for a text-to-speech translator in Italian", in *Revue - Informatique et Statistique dans les Sciences humaines*, XXII, n. 1-4, pp. 23-65.

con G.A.MIAN, G.TISATO, "A Grammatical Component for a Text-to-Speech System", in *Proceedings of the ICASSP'86*, IEEE, Tokyo, pp. 2407-2410.

1987

"The Realization of Semantic Focus and Language Modeling", in *Proceeding of the Xith International Congress of Phonetic Sciences*, Tallinn URSS, pp. 100-104.

"Grammatica e ambiguità in Italiano", in *Annali di Ca' Foscari*, XXVI, n. 1-2, pp. 257-333.

"Il principio del sottoinsieme e l'acquisizione del linguaggio", in P.CORDIN (a cura di), *Ipotesi*

e *Applicazioni di Teoria Linguistica*, - dal XIII Incontro di Grammatica Generativa, Trento, pp. 47-64.

1988

“Focus and the Semantic Component”, in *Rivista di Grammatica Generativa*, n. 12, pp. 81-121.

“Appunti per un corso di Grammatica Lessico-Funzionale”, in *Annali di Ca' Foscari*, XXVII, n. 1-2, pp. 51-110.

1989

“Computational Morphology for Italian”, in AA.VV., *Studi di Linguistica Computazionale*, UNIPRESS, Padova, Chapt.I, pp. 1-20.

con R.DOLCI, “Parsing Italian with a Context-Free Recognizer”, in *Annali di Ca' Foscari*, XXVIII, n. 1-2, pp. 123-161.

1990

“Semantic Parsing with an LFG-based Lexicon and Conceptual Representations”, in *Computers & the Humanities*, n. 5-6, pp. 461-488.

1991

“Linguistic Tools for Speech Understanding and Recognition”, in P.LAFACE, R.DE MORI (a cura di), *Speech Recognition and Understanding: Recent Advances*, NATO ASI Series, Vol. F 75, Springer-Verlag, pp. 481-485.

“Empty Categories and Functional Features in LFG”, in *Annali di Ca' Foscari*, XXX, n. 1-2, pp. 79-140.

“Grammatica e Quantificazione in LFG”, in *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 10, pp. 3-71.

con D. BIANCHI, “Binding Pronominals with an LFG Parser”, in *Proceeding of the Second International Workshop on Parsing Technologies*, Cancun, Messico, ACL 1991, pp. 59-72.

con R. DOLCI, “Computing Linguistic Knowledge for text-to-speech systems with PROSO”, in *Proceedings 2nd European Conference on Speech Communication and Technology*, Genova, ESCA, pp. 1291-1294.

1992

con D. BIANCHI, “Quantifiers in Discourse”, in *Proc. ALLC/ACH'92*, Oxford, UK, OUP, pp. 107-114.

con D. BIANCHI, E.PIANTA, “GETA_RUN - A General Text Analyzer with Reference Understanding”, in *Proc. 3rd Conference on Applied Natural Language Processing*, Systems Demonstrations, Trento, ACL, pp. 9-10.

“Relazioni linguistiche tra la struttura intonativa e quella sintattica e semantica”, in E.CRESTI et al. (a cura di), in *Atti del Convegno Internazionale di Studi Storia e Teoria dell'interpunzione*, Roma, Bulzoni, pp. 409-441.

1993

con D.BIANCHI, E. PIANTA, “Understanding Stories in Different Languages with GETA_RUN”, in *Proc. EC of ACL*, Utrecht, p. 464.

con D.BIANCHI, E.PIANTA, S.SARTORI, “Reference Resolution by Contextual Reasoning from Grammatical Representations with GETA_RUN”, in *University of Venice Working Papers in Linguistics*, 3, n. 1, pp. 31-68.

“GETA_RUN: A fully integrated system for Reference Resolution by Contextual Reasoning from Grammatical Representations”, in *Exhibitions and Demonstrations - ACL-93*, Columbus, 1993, p. 2.

1994

con D.BIANCHI, "Computing Discourse Anaphora from Grammatical Representation", in D.ROSS, D.BRINK (a cura di), *Research in Humanities Computing*, 3, Clarendon Press, Oxford, pp. 179-199.

con E.PIANTA, "Discourse Structure and Linguistic Information", in *Proc. ACH/ALLC '94*, Consensus Ex Machina, Paris, pp. 61-62.

"Inferences and Discourse Structure", in G.Ferrari (a cura di), *Proc. IV Conference of the Italian Artificial Intelligence Association - AIIA*, pp. 11-14.

"Analisi pragmatica e prosodica dell'enunciato "Vabbene?!", in *Atti del Convegno AIA - Gruppo Fonetica Sperimentale*, Torino-Roma, pp. 163-176.

1995

"Lexical Representations: Syntax-Semantics interface and World Knowledge", in *Notiziario AIIA Associazione Italiana di Intelligenza Artificiale*, Roma, pp. 11-16.

con DIBATTISTA D., "Switching from Narrative to Legal Genre", in *Working Papers in Linguistics*, 5, n. 1, University of Venice, pp. 1-41.

con F.GRESELIN, "How to create SLIM courseware", in YEOW CHIN YONG & CHEE KIT LOOI (a cura di), *Proceedings of ICCE '95*, Singapore, Applications Track, pp. 206-213.

curatore di: *How to create SLIM courseware - Software Linguistico Interattivo Multimediale*, Unipress, Padova.

"Understanding texts in different languages with Geta_Run", in *Proc. JADT'95*, Roma, pp. 279-286.

con F. STIFFONI, "SIWL - Il Database Parlato della lingua Italiana", in *Atti del Convegno AIA - Gruppo di Fonetica Sperimentale*, Trento, pp. 99-116.

con D. CRISTEA, M. PETREA, C. BACALU, F. STIFFONI, "Modelli fonetici e prosodici per SLIM", in *Atti 6° Convegno GFS-AIA*, Roma, pp. 47-58.

con A. CACCO, L. ROMEO, M. DAN, MAX MANGILLI-CLIMPSON, F. STIFFONI, "SLIM - A Model for Automatic Tutoring of Language Skills", in *Proc. Ed-Media 96*, AACE, Boston, pp. 326-333.

1996

"Contextual Reasoning and Inferential Processing", in *Proc.SIMAI'96*, pp. 229-231.

con D.BIANCHI, "Temporal Logic in Sentence and Discourse", in *Proc.SIMAI'96*, pp. 226-228.

con E.PIANTA, "IMMORTALE - Analizzatore Morfologico, Tagger e Lemmatizzatore per l'Italiano", in *Atti V Convegno AI*IA "Cibernetica e Machine Learning"*, Napoli, pp. 19-22.

con G.FERRARI, A.GOY, L.LESMO, B.MAGNINI, E.PIANTA, O.STOCK, C.STRAPPARAVA, "ILEX - Un dizionario computazionale dell'italiano", in *Atti V Convegno AI*IA "Cibernetica e Machine Learning"*, Napoli, pp. 27-30.

1997

"Lexical Representations, Event Structure and Quantification", in *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 15, pp. 39-93.

"Learning Languages with a SLIM Automatic Tutor", in *Asiatica Venetiana*, n. 2, pp. 31-52.

con M.PETREA, C.BACALU, "SLIM Prosodic Module for Learning Activities in a Foreign Language", in *Proc.ESCA, Eurospeech97*, Rhodes, Vol. 2, pp. 669-672.

con R.DOLCI, "Sound Parsing and Linguistic Strategies", in *Atti Convegno AIIA - Apprendimento Automatico e Linguaggio Naturale*, Torino, pp. 1-4.

con D.BIANCHI, "Rappresentazioni concettuali nella comprensione di storie", in *Atti Convegno AIIA - Apprendimento Automatico e Linguaggio Naturale*, Torino, pp. 95-98.

“Rappresentazioni lessicali e linguistica computazionale”, in *Atti SLI, Lessico e Grammatica - Teorie Linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Roma, Bulzoni, pp. 431-462.

1998

“Prosodic Modeling for Automatic Language Tutors”, in *Proc.STiLL 98, ESCA*, Sweden, pp. 57-60.

con D.BIANCHI, “Dialogues From Texts: How to Generate Answers from a Discourse Model”, in *Atti Convegno Nazionale AI*IA*, Padova, pp. 139-143.

“Phonetic and Prosodic Activities in SLIM, an Automatic Language Tutor”, in *Proc. EURO-CALL*, Leuven, pp. 77-78.

con E.PIANTA, “Immortal: How to Detect Misspelled from Unknown Words”, in *BULAG, PCUF*, Besançon, pp. 193-218.

“L’apprendimento delle regole fonologiche inglesi per studenti italiani”, in *Atti 8° Convegno GFS-AIA*, Pisa, pp. 177-191.

con C.BACALU, “Prosodic Modeling for Syllable Structures from the VESD - Venice English Syllable Database”, in *Atti 9° Convegno GFS-AIA*, Venezia.

1999

“A Prosodic Module for Self-Learning Activities”, in *Proc.MATISSE*, London, pp. 129-132.

con A.BISTROT, “Il MUSEIKA in giapponese: desonorizzazione, devocalizzazione o elisione vocalica?”, in *Atti 9° Convegno GFS-AIA*, Venezia.

“La variabilità prosodica: dalla sillaba al contenuto informativo”, in *Atti 9° Convegno GFS-AIA*, Venezia, pp. 133-146.

con E.PIANTA, “Tag Disambiguation in Italian”, in *Proc. Treebank Workshop ATALA*, Paris, pp. 43-49.

con D.BIANCHI, “Determining Essential Properties of Linguistic Objects for Unrestricted Text Anaphora Resolution”, in *Proc. Workshop on Procedures in Discourse*, Pisa, pp. 10-24.

con D.DIBATTISTA, E.PIANTA, “Parsing and Interpreting Quantifiers with GETARUN”, in *Proc. VEXTAL*, Unipress, pp. 215-225.

con D.BIANCHI, “Reasoning with A Discourse Model and Conceptual Representations”, in *Proc. VEXTAL*, Unipress, pp. 401-411.

“From Shallow Parsing to Functional Structure”, in *Atti del Workshop AI*IA - “Elaborazione del Linguaggio e Riconoscimento del Parlato”*, IRST Trento, pp. 8-19.

con C.BACALU, “Prosodic Modeling for Speech Recognition”, in *Atti del Workshop AI*IA - “Elaborazione del Linguaggio e Riconoscimento del Parlato”*, IRST Trento, pp. 45-55.

“Grammar and Structure”, in *BULAG*, n. 24, PUFC, pp. 19-37.

con A.BRISTOT (a cura di), Prefazione, in *Aspetti computazionali in fonetica, linguistica e didattica delle lingue: modelli e algoritmi*, *Atti delle IX Giornate di studio del GFS-AIA*, Unipress, Venezia, pp.iii.-v.

2000

“SLIM Prosodic Automatic Tools for Self-Learning Instruction”, in *Speech Communication*, n. 30, pp. 145-166.

L. CHIRAN, C. BACALU, “Elementary Trees For Syntactic and Statistical Disambiguation”, in *Proc.TAG+5*, Paris, pp. 237-240.

con L.CHIRAN, C.BACALU, “Towards An Annotated Database For Anaphora Resolution”, in *Proc. LREC*, Atene, pp. 63-67.

“Shallow Parsing And Functional Structure In Italian Corpora”, in *Proc. LREC*, Atene, pp. 113-119.

“Speech Synthesis for Language Tutoring Systems - Some Examples”, in *Proc. InSTIL2000*, Dundee, pp. 1-25.

“Generating and Parsing Clitics with GETARUN”, in *Proc. CLIN'99*, Utrecht, pp. 13-27.

“Parsing Preferences and Linguistic Strategies”, in *Proc. LDV-Forum - Zeitschrift fuer Computerlinguistik und Sprachtechnologie - “Communicating Agents”*, Band 17, 1, n. 2, pp. 56-73.

con MONTEMAGNI et al., “The Italian Syntactic-Semantic Treebank: Architecture, Annotation, Tools and Evaluation”, in *Proc. LINC, ACL*, Luxembourg, pp. 18-27.

“Parsing with GETARUN”, in *Proc.TALN2000, 7° conférence annuelle sur le TALN*, Lausanne, pp. 133-146.

“Generating from a Discourse Model”, in *Proc. MT 2000 - Machine translation and multilingual applications in the new millennium*, BCS, Exeter, UK, pp. 25-1/10.

2002

“A Prosodic Module for Self-Learning Activities”, in *Proc. Speechprosody 2002*, Aix-en-Provence, pp. 243-246.

“Relative Clause Attachment and Anaphora: A Case for Short Binding”, in *Proc.TAG+6*, Venice, pp. 84-89.

“From Deep to Shallow Anaphora Resolution: What Do We Lose, What Do We Gain”, in *Proc. International Symposium RANLP*, Alicante, pp. 25-34.

con D. BIANCHI, “From Deep to Partial Understanding with GETARUNS”, in *Proc. ROMAND 2002*, Università Roma2, Roma, pp. 57-71.

con D. BIANCHI, “Tecniche di apprendimento applicate al problema del tagging: una prima valutazione per l'Italiano”, in *Atti Workshop “NLP e WEB: la sfida della multimodalità tra approcci simbolici e approcci statistici”*, Convegno Nazionale AI*IA, Siena, pp. 20-34.

con D. BIANCHI, “Reasoning On Mistakes For Feedback Generation”, in *Atti Workshop “NLP E WEB: la sfida della multimodalità tra approcci simbolici e approcci statistici”*, Convegno Nazionale AI*IA, Siena, pp. 40-48.

“From Deep to Shallow Anaphora Resolution”, in *Proc. DAARC 2002, 4th Discourse Anaphora and Anaphora Resolution Colloquium*, Lisbon, pp. 57-62.

“GETARUN PARSER - A parser equipped with Quantifier Raising and Anaphoric Binding based on LFG”, in *Proc. LFG2002 Conference*, Athens, pp. 130-153, at <http://csli-publications.stanford.edu/hand/misepubsonline.html>.

“Relative Clause Attachment And Anaphora: Conflicts In Grammar And Parser Architectures”, in A.M. di Sciullo (a cura di), *Grammar and Natural Language Processing*, UQAM, Montreal, pp. 63-87.

“Feedback generation and linguistic knowledge in SLIM automatic tutor”, in *ReCALL*, 14, n. 1, Cambridge University Press, pp. 209-234.

“Linguistic Knowledge and Reasoning for Error Diagnosis and Feedback Generation”, in Trude Heift and Mathias Schulze (a cura di), *Error Analysis and Error Correction in Computer-Assisted Language Learning - CALICO Spring 2003 special issue*, pp. 513-532.

2003

“Getaruns: a hybrid system for summarization and question answering”, in *Proc. Workshop “Natural Language Processing for Question Answering” - EACL*, Budapest, p. 6.

con D.BIANCHI, “NLP e ragionamento per la diagnosi degli errori e la generazione di feedback”, in *AI*IA Notizie*, XVI, n. 1, Milano, pp. 61-66.

“Trasduttori multilivello del contenuto linguistico di dialoghi spontanei: dalle espressioni al significato in formato XML”, in COSI P., E.M.CALDOGNETTO, A.ZAMBONI (a cura di), *Studi in Onore di Franco Ferrero*, UNIPRESS, Padova, pp. 117-134.

“Strutture sintattiche dall'analisi computazionale di corpora di italiano”, in Anna Cardinaletti (a cura di), *Intorno all'Italiano Contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, pp. 187-220.

2004

“Evaluating Student Summaries with GETARUNS”, in *Proc. INSTIL/ICALL2004*, Unipress, Padova, pp. 91-98.

con P. COSI, S. BISCETTI, R. A. COLE, B. PELLOM, S. VAN VUREN, “Italian Literacy Tutor: tools and technologies for individuals with cognitive disabilities”, in R. DELMONTE, S. TONELLI (a cura di), *Proc. INSTIL/ICALL2004*, Venezia, pp. 207-215.

“Text Understanding with GETARUNS for Q/A and Summarization”, in *Proc. ACL 2004 - 2nd Workshop on Text Meaning & Interpretation*, Columbia University, pp. 97-104.

“Parsing Arguments and Adjuncts”, in *Proc. Interfaces Conference, IEEE-ICEIS the International Conference on Enterprise Information Systems*, Pescara, pp. 1-21.

2005

“Evaluating GETARUNS Parser with GREVAL Test Suite”, in *Proc. ROMAND - 20th International Conference on Computational Linguistics - COLING*, University of Geneva, pp. 32-41.

con A. BRISTOT, L. CHIRAN, C. BACALU, S. TONELLI, “Parsing the oral corpus AVIP/API Progetto AVIP/API”, in A. ALBANO LEONI, F. CUTUGNO, M. PETTORINO, R. SAVY (a cura di), *Atti del Convegno “Il Parlato Italiano”*, M.D’Auria Editore, N. 08, pp. 1-19.

con D. BIANCHI, “Learning Domain Ontologies from Text Analysis: an application for Question Answering”, in *Proceedings of Workshop “Meaning 2005 - Developing Multilingual Web-Scale Language Technologies”*, Trento, pp. 49-54.

“Parsing Overlaps”, in B. FISSENI, H.C. SCHMITZ, B. SCHROEDER, P. WAGNER (a cura di), *Sprachtechnologie, mobile Kommunikation und linguistische Ressourcen, Sprache, Sprechen und Computer*, Bd.8, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 497-512.

“Deep & Shallow Linguistically Based Parsing”, in A.M. DI SCIULLO (a cura di), *UG and External Systems*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 335-374.

con S. TONELLI, M.A. PICCOLINO BONIFORTI, A. BRISTOT, E. PIANTA, “VENSES - a Linguistically-Based System for Semantic Evaluation”, in *Proc. RTE Challenge Workshop, Southampton, PASCAL - European Network of Excellence*, pp. 49-52.

con A. BRISTOT, M. A. PICCOLINO BONIFORTI, S. TONELLI, “Modeling Conversational Styles in Italian by means of Overlaps”, in *Atti AISV*, CNR, Padova.

“Text Understanding from Discourse Model and Inferential Processes”, in C.N. MARTINEZ, M. MONEGLIA (a cura di), *Atti del Convegno “Computers, Literature and Philology” - CLIPS 2003*, pp. 149-200.

2006

con S. TONELLI, M.A. PICCOLINO BONIFORTI, A. BRISTOT AND E. PIANTA, “VENSES - a Linguistically-Based System for Semantic Evaluation”, in J. QUONERO-CANDELA, I. DAGAN, B. MAGNINI, F.D’ALCHÉ-BUC, (a cura di), *Machine Learning Challenges. Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 3944, Springer Verlag, pp. 177-190.

con A. BRISTOT, M.A. PICCOLINO BONIFORTI, S. TONELLI, “Another Evaluation of Anaphora Resolution Algorithms and a Comparison with GETARUNS’ Knowledge Rich Approach”, in *Proc. ROMAND 2006, 11th EACL*, Trento, Association for Computational Linguistics, pp. 3-10.

con A. BRISTOT, M.A. PICCOLINO BONIFORTI, S. TONELLI, “Coping with semantic uncertainty with VENSES”, in B. MAGNINI, I. DAGAN (a cura di), in *Proc. The 2nd PASCAL Recognizing Textual Entailment Challenge*, Università Ca’ Foscari, Venezia, pp. 86-91.

“Building Domain Ontologies from Text Analysis: an application for Question Answering”, in B. SHARP (a cura di), *Proceedings of the 3rd International Workshop for Natural Language Understanding & Cognitive Science*, Cyprus, ICEIS, INSTICC Press, Portugal, pp. 3-16.

“Hybrid Systems for Information Extraction and Question Answering”, in *Proceedings of CLIR Workshop - How Can Computational Linguistics Improve Information Retrieval? - COLING/ACL2006*, Sydney, pp. 1-8.

2007

con G. NICOLAE, S. HARABAGIU, C. NICOLAE, “A Linguistically-based Approach to Discourse Relations Recognition”, in B. SHARP & M. ZOCK (a cura di), *Natural Language Processing and Cognitive Science, Proc. 4th NLPCS*, Funchal, Portugal, INSTICC PRESS, pp. 81-91.

con A. BRISTOT, M.A. PICCOLINO BONIFORTI, S. TONELLI, “Entailment and Anaphora Resolution in RTE3”, in *Proc. ACL Workshop on Text Entailment and Paraphrasing*, Prague, ACL Madison, USA, pp. 48-53.

con A. BRISTOT, S. TONELLI, “Overlaps in AVIP/IPAR, the Italian Treebank of Spontaneous Speech”, in Manuel Alcantara Pla & Thierry Declerk Eds., *Proc. SRSL7 - Semantic Representation of Spoken Language, CAEPIA - Salamanca*, pp. 29-38.

con A. BRISTOT, S. TONELLI, “VIT - Venice Italian Treebank: Syntactic and Quantitative Features”, in K. DE SMEDT, JAN HAJIC, SANDRA KÜBLER, (a cura di) *Proc. Sixth International Workshop on Treebanks and Linguistic Theories*, Nealt Proc. Series Vol. 1, pp. 43-54.

con G. NICOLAE, S. HARABAGIU, “A Linguistically-based Approach to Detect Causality Relations in Unrestricted Text”, in *Proc. MICAI-2007*, IEEE Publications, pp. 173-185.

2008

con J. SUHEL, “Arabic Morphology Parsing Revisited”, in Proc. CICLing-2008 - Haifa, Israel, in *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing, LNCS*, Springer Berlin / Heidelberg, pp. 96-105.

“Speech Synthesis for Language Tutoring Systems”, in V. Melissa Holland & F. Pete Fisher (a cura di), *The Path of Speech Technologies in Computer Assisted Language Learning*, Routledge - Taylor and Francis Group, New York, pp. 123-150.

con A.M. PICCOLINO BONIFORTI, “Reranking GOOGLE with GreG”, in *Proc. The 4th Web as Corpus Workshop: Can we do better than Google?*, Marrakech, LREC 2008, pp. 1-7.

“Inducing Frames in the Italian Lexicon”, in Rema Rossini Favretti (a cura di), *Frames, Corpora and Knowledge Representation*, Bologna, Bononia University Press, pp. 234-258.

con J. BOS (a cura di), *Semantics in Text Processing – STEP*, Research in Computational Semantics, Vol. 1, College Publications, London.

con E. PIANTA, “Answering Why-Questions in Closed domains from a Discourse Model”, in BOS e DELMONTE (a cura di), *STEP*, pp. 109-114.

“Semantic and Pragmatic Computing with GETARUNS”, in BOS e DELMONTE (a cura di), *STEP*, pp. 287-298.

con E. PIANTA, “Computing Implicit Entities and Events for Story Understanding”, in H. BUNT, V. PETUKHOVA AND S. WUBBEN (a cura di), *Proc. Eighth International Conference on Computational Semantics IWCS-8*, Tilburg University Press, pp. 277-281.

“Treebanking in VIT: from Phrase Structure to Dependency Representation”, in Sergei Nirenburg (a cura di), *Language Engineering for Lesser-Studied Languages*, IOS Press, Amsterdam, pp. 51-80.

2009

“Computing Implicit Entities and Events with Getaruns”, in B. SHARP, M. ZOCK (a cura di), *Natural Language Processing and Cognitive Science 2009*, Insticc Press, Portugal, pp. 23-35.

con A. BRISTOT, G. VOLTOLINA, V. PALLOTTA, “Scaling up a NLU system from text to dialogue understanding”, in *Proceedings of the Workshop on Software Engineering, Testing, and Quality Assurance for Natural Language - SETQA-NLP 2009*, NAACL, Boulder, pp. 7-11.

con A. BRISTOT, S. TONELLI, E. PIANTA, “English/Veneto Resource Poor Machine Translation with STILVEN”, in *International Review BULAG - Special Edition*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon, pp. 82-89.

“A computational approach to implicit entities and events in text and discourse”, in *International Journal of Speech Technology - IJST*, Volume 11, N. 3-4, Springer, pp. 195-208.

con S. TONELLI, R. TRIPODI, “Semantic Processing for Text Entailment with VENSES”, in *Proceedings of Text Analysis Conference TAC 2009 Workshop - Notebook Papers and Results*, NIST, Gaithersburg MA, pp. 453-460.

ROBERTO DOLCI

Prima l'uomo

Era la prima metà degli anni Ottanta quando, da studente iscritto alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari, seguivo le lezioni del prof. Giovanni Freddi in un'aula del Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue a Ca' Garzoni e Moro, sul Canal Grande.

In quegli anni il Seminario era un'officina di idee, di progetti e di realizzazioni, con le due sue anime, la Linguistica e la Glottodidattica, fortemente attive nei loro campi e all'avanguardia scientifica in campo italiano e non solo. Studiosi italiani e stranieri venivano costantemente invitati a fare conferenze e lezioni. Noi studenti avevamo quindi la fortuna di poter attingere da saperi diversi ma fortemente complementari riuscendo così ad avere un quadro esauriente delle due discipline e delle loro rispettive interconnessioni e relazioni. Inoltre, il Seminario ospitava anche il Centro Linguistico Interfacoltà, uno dei primi nati in Italia, e sicuramente all'avanguardia per competenze, ricerche e attrezzature.

Insomma, il Seminario era un vero e proprio laboratorio di ricerca in cui teorie, metodi e pratiche potevano essere costantemente elaborati e messi alla prova. Una condizione ideale. E il merito di tutto questo va in gran parte a Giovanni Freddi e a Guglielmo Cinque, che si alternavano alla direzione del Seminario.

Le lezioni di Freddi erano sempre sovraffollate e ricordo ancora distintamente il tono della sua voce potente che ci introduceva nel mondo della Glottodidattica attraverso una esposizione dei concetti chiara e solo apparentemente semplice. Questa è stata una caratteristica che ha percorso tutta la produzione scientifica e la carriera di docente di Freddi: anche i concetti più complessi possono e devono essere espressi in forma chiara e comprensibile a tutti. Su questo punto emerge tutta la figura del "maestro": l'oscurità di esposizione non significa necessariamente profondità di pensiero, anzi, molte volte essa nasconde carenza di ragionamento. Al centro c'è la figura dello studente. Il rispetto per l'apprendente è il primo comandamento per il docen-

te. In questo senso ho sempre inteso la didattica umanistica professata da Freddi.

Nel corso degli anni, il mio interesse scientifico e di ricerca si è indirizzato verso l'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue seguendo gli enormi e velocissimi sviluppi tecnici e cercando di inserirli in una cornice teorica coerente e in un quadro metodologico ed applicativo adeguato.

Anche su questo aspetto la riflessione e l'impulso dati da Giovanni Freddi sono stati pionieristici. Testimonianza concreta ne è il Centro Linguistico con i suoi laboratori linguistici audio-attivi comparativi, all'avanguardia in Italia in quel periodo. Per Freddi anche la riflessione sulla tecnologia deve essere posta sotto la lente di ingrandimento dell'approccio umanistico, deve essere scevra da inutili complicazioni e tecnicità.

Ricordo in particolare una lezione in cui il Prof. Freddi ci parlava dei laboratori linguistici e delle sue applicazioni glottodidattiche. Ci raccontò di un suo incontro con un rappresentante di un'azienda di laboratori linguistici che gli proponeva un nuovo modello. Conteneva, a suo dire, una straordinaria innovazione: la possibilità per due studenti di parlare tra loro attraverso l'uso del microfono e delle cuffie. Con la sua voce tonante Freddi ci raccontò di come scoppiò a ridere di fronte al rappresentante e di come gli spiegò che quella che lui riteneva essere una evoluzione, fosse in realtà una grossa sciocchezza. Usò una sola frase che ripeté, scandendo le parole, a noi studenti: *Ricordate sempre: la tecnologia deve essere al servizio dello studente e dell'insegnante, cioè dell'uomo, mai il contrario.*

Come spesso accade, ci sono alcuni episodi ed alcune frasi che si fissano nella mente e che rappresentano una specie di spartiacque, che ti accompagnano nella propria vita – in questo caso professionale – e che precisano in modo determinante il tuo approccio alla disciplina.

Questa frase è stata per me uno di quei momenti. Costruire o proporre una tecnologia che si arroghi il diritto di imporre le sue leggi, che si focalizzi solo sugli aspetti specificatamente ed aridamente tecnici, vuol dire contraddire tutti i principi di un approccio umanistico ed affettivo, e non solo nella didattica delle lingue.¹

In tutti questi anni di ricerca e di realizzazione di progetti in cui l'uso delle tecnologie era un fattore importante, ho sempre cercato di tenere in mente quella frase e di attenermi ad essa.

Purtroppo, l'evoluzione dell'uso delle tecnologie nella didattica delle lin-

¹ Giovanni Freddi ha avuto poi modo di esplicitare meglio tale concetto in uno dei suoi testi fondamentali e ormai classici: "Didattica delle Lingue Moderne", dove, già nella sua prima edizione, del 1979, c'era un capitolo dedicato alle tecnologie. Sulla sua scia, e di altri nomi storici, quale quello di Gianfranco Porcelli – "Computer e glottodidattica del 1988" rappresenta un punto di svolta-, la glottodidattica italiana ha sempre dedicato una attenzione particolare a tale argomento.

gue e nella formazione non è stata ugualmente attenta a questo principio, per varie ragioni. Sicuramente, una inadeguatezza tecnologica, ma molto più spesso una inadeguatezza dei modelli teorici e metodologici, quando c'erano, alla base di tale integrazione nella didattica in generale e in quella delle lingue nello specifico.

Dal punto di vista prettamente tecnico possiamo distinguere l'evoluzione tecnologica in due grandi momenti: le tecnologie analogiche e le tecnologie digitali. Le prime sono rappresentate da oggetti diventati ormai "da museo": le audio e le videocassette sono state lo strumento principale fino a metà degli anni 90. Allo stato attuale nessun corso viene offerto su questi supporti. Certo, non si può affermare che l'audio ed il video-registratore sono scomparsi dalle nostre aule, ma gli insegnanti hanno sempre più difficoltà ad usarli, sia per la loro degradata qualità, sia per l'obsolescenza dei contenuti, sia per la difficoltà di mantenere ad un adeguato livello di efficienza l'hardware. La rivoluzione è stata quella di passare dall'analogico al digitale. E quindi al PC. A parte alcuni esperimenti pionieristici, che possiamo far risalire addirittura agli anni 60-70, il boom si è verificato a partire dagli anni 90 e da allora è proceduto inarrestabile. Durante l'era digitale, a sua volta, abbiamo assistito a diversi aspetti tipici. I più importanti sono stati quello della crescita quasi esponenziale della potenza e velocità di elaborazione, della miniaturizzazione e della portabilità in termini fisici, che continua e che proseguirà ancora per molto. Il secondo quello della interconnessione e della comunicazione, e cioè la Rete e le telecomunicazioni digitali. Il primo aspetto, permette di gestire i contenuti multimediali in forme integrate a un tale livello che si parla di rappresentazione virtuale della realtà, il secondo permette di dividerli con gli altri e di partecipare a tali mondi virtuali.

Forse adesso per un ragazzo/a fino a 20-30 anni questo è naturale, ma tutti coloro, insegnanti e non, che "hanno una certa età", cioè intorno ai 40-50 anni, hanno potuto sperimentare sulla propria pelle che cosa ha voluto dire questa rivoluzione tecnologica. Io stesso, rientrando in questa fascia d'età, ho avuto la fortuna/sfortuna di seguire passo dopo passo questa evoluzione e di sperimentare come sia difficile seguirne gli sviluppi. Anche adesso, basta un attimo di "distrazione" e si rimane, sembra quasi irrimediabilmente, indietro.

In tutti questi anni ho avuto anche l'onere e l'onore di essere una di quelle figure professionali che avevano il compito di riflettere sulle loro potenzialità e di formare gli insegnanti al loro uso. Anche in questo senso l'intuizione di Freddi è stata precorritrice. È anche grazie a lui e al Centro Linguistico Interfacoltà dell'Università di Venezia che è nato il primo corso in Italia di "Didattica delle lingue con tecnologie avanzate" nel quale ho iniziato la mia attività di formatore e che poi ho avuto l'onore di dirigere fino al 1999.

Riflettere sulle tecnologie e formare gli insegnanti è un compito appassionante e non facile, ma che ho cercato di svolgere, come ho detto, tenendo sempre in mente l'affermazione di Freddi: "Qualunque tecnologia deve essere al servizio dell'uomo, insegnante e studente".

A questo proposito, avevo l'abitudine di iniziare la mia prima lezione con due frasi – che avevo trovato, guarda caso, in Rete – che esprimevano in maniera diversa lo stesso concetto elaborato da Freddi: le aveva messe insieme Donald Norman, uno studioso di scienze cognitive e dell'impatto delle tecnologie sull'apprendimento: una era presa da uno slogan della fiera mondiale di Chicago del 1933: *La scienza scopre, l'industria applica, l'uomo si adegua*, l'altra l'aveva elaborata lui stesso: *L'uomo propone, la scienza studia, la tecnologia si adegua*. Le aveva concatenate proprio per descrivere il salto di prospettiva che si è verificato, nel corso degli anni, nell'affrontare teoricamente e metodologicamente l'impatto delle tecnologie sulla società umana, o che si dovrebbe verificare.

E qual è stato invece l'impatto dell'evoluzione tecnologica nelle teorie dell'insegnamento e apprendimento linguistico? Da questo punto di vista, credo che ci siano stati molti fraintendimenti e che sia in questo momento quanto mai necessaria una riflessione adeguata che metta ordine e che soprattutto metta nel giusto rapporto l'evoluzione tecnologica e l'evoluzione teorica nel nostro campo specifico.

Infatti, possiamo dire che nel lasso di tempo che va dagli anni 40 agli anni 80 il rapporto tra tecnologia e teorie dell'insegnamento e apprendimento linguistico era fondamentalmente basato sull'affermazione di Norman, e cioè le tecnologie erano al servizio dell'uomo e le teorie scientifiche ne studiavano le implicazioni e ne fornivano modalità di applicazione all'interno di un quadro teorico di riferimento.

È infatti usanza comune, per descrivere quegli anni, identificare una tecnologia con un approccio. Se ad esempio all'approccio audio-orale vengono associati principalmente il registratore audio e il laboratorio linguistico audio attivo-comparativo, all'approccio comunicativo vengono accostati in modo particolare il video e le tecnologie multimediali. Ma in entrambi i casi le tecnologie sono considerate come strumenti al servizio del docente e del discente. Il loro uso è definito dal forte impianto teorico che è la cornice essenziale in cui vanno ad inserirsi e che ne spiega e ne chiarisce l'uso.

Tale rapporto entra in crisi con il boom tecnologico e con le velocissime trasformazioni degli anni successivi, tanto che anche in questo ambito si può parlare di una vera e propria "bolla tecnologica", destinata a scoppiare, con l'affermazione, in tempi recenti, del social networking.

L'avvento della tecnologia digitale e della prima fase di Internet, che si dimostravano capaci di gestire enormi flussi di informazioni e di media diversi, sembravano poter essere facilmente gestibili dentro la cornice dell'ap-

proccio comunicativo, ed anzi rappresentare uno strumento potentissimo per la sua applicazione. Di fatto, le prime realizzazioni informatiche di corsi e materiali linguistici ci facevano fare, dal punto di vista teorico, un lungo passo indietro e tornare a molti anni prima. Se infatti riprendiamo in mano i primi Corsi di Lingue su CD-ROM, ci rendiamo conto di quanto fossero in realtà trasposizioni di vecchi metodi audio-oral di tipo strutturalistico e fossero praticamente ingestibili in un contesto di classe. Nonostante tutto, furono presentati come la soluzione ideale per apprendere le lingue e ci troviamo anche noi studiosi, in molti casi, a magnificarne le prestazioni. Solo alcune, poche, voci, misero in guardia dai facili entusiasmi. E non a caso venivano proprio dalla “vecchia guardia” (pensiamo, in Italia a Freddi e Porcelli). La maggior parte degli insegnanti assistette frastornata a questa invasione tecnologica. Molti la vissero addirittura come nemica, non riuscendo e non potendo gestirla e piegarla alle proprie esigenze. Molto difficili furono gli sforzi dei ricercatori per cercare di inserire tali strumenti nel quadro teorico da cui deriva l'approccio comunicativo e dei formatori che dovevano addestrare gli insegnanti ad un uso metodologicamente corretto di tali strumenti. Non a caso in quegli anni si fa molta ricerca sulle tematiche dell'autoapprendimento linguistico che, in fin dei conti, sembra essere l'unica modalità possibile per usare i corsi su CD. Anche se poi, come si vedrà, si riveleranno meno determinanti di quanto si pensasse inizialmente. Eppure per qualche anno i corsi di lingua su CD sembrarono diventare uno strumento indispensabile. C'era la corsa da parte delle case editrici a pubblicarne sempre di nuovi, con risultati, come dicevamo sopra, a volte imbarazzanti: molti, moltissimi, erano una semplice trasposizione su diverso supporto dei corsi tradizionali, con libro, audiocassetta e videocassetta.

Parallelamente, c'è stata una corsa, da parte di aziende e scuole, all'allestimento di aule multimediali. L'esito, anche in questo caso, è stato molto contraddittorio con risultati sicuramente inferiori alle attese. Oltretutto, con esborsi finanziari notevoli che forse, se si fossero ascoltati di più gli esperti, avrebbero potuto essere usati meglio. Anche per questo caso possiamo dire che la bolla tecnologica non era sostenuta da un valido progetto teorico e metodologico, né da una adeguata formazione degli utilizzatori. A questo si debbono aggiungere problemi logistici, quali la manutenzione e la difficoltà di accesso e problemi intrinseci. Se infatti il laboratorio linguistico audio-attivo comparativo era poco flessibile e pratico, con le sue postazioni fisse e tutte quelle funzioni, ci si immagina come doveva sembrare un'aula piena di computer con enormi video che coprivano praticamente le teste dei ragazzi e con l'insegnante costretto a girare tra le postazioni per controllare che tutto funzionasse – cosa che non sempre succedeva – e per evitare che gli studenti facessero altre cose. Conseguenza, è che molti insegnanti di lingue non si trovarono a proprio agio nell'usarle. Le trovavano difficili da gestire, complicate, dispersive, fundamentalmente inutili. E le usarono poco.

Intanto comincia ad affacciarsi anche Internet, che si impone velocemente nel giro di pochissimo tempo. Dobbiamo dire però che nei primi anni, anche la rete viene usata senza una necessaria riflessione, ma ha comunque un grosso e meritato successo tra gli insegnanti, più che tra gli studenti. Infatti, tutti ne riconoscono immediatamente il valore come risorsa inesauribile di materiale “autentico”. In questo senso diventa uno strumento essenziale soprattutto per gli insegnanti di lingua straniera che si trovano a disposizione materiali, all’inizio quasi esclusivamente scritti, aggiornati e reali, come mai era successo prima. Comunque, gli insegnanti, normalmente, preferiscono stamparli, fotocopiarli e distribuirli in classe agli studenti; quindi usandoli in modo tradizionale.

C’è però un prodotto che si afferma in quegli anni e che gode da subito di un notevole favore da parte dei ricercatori in campo educativo e da parte degli insegnanti: l’ipertesto. L’ipertesto è fortemente legato al concetto di rete, e viene teorizzato addirittura prima dell’era informatica. Ha la sua piena realizzazione con le tecnologie digitali e Internet, ma può essere realizzato anche senza di esse. In campo educativo ci si rende subito conto che l’aspetto fortemente innovativo dell’ipertesto non è rappresentato tanto dal prodotto in sé, quanto piuttosto dal processo necessario per la sua realizzazione. Processo che si basa teoricamente su alcuni forti presupposti: la cooperazione e la collaborazione attraverso l’interazione tra individui, la realizzazione di compiti autentici e motivanti, la partecipazione ed il coinvolgimento di tutte le competenze, meglio se diverse, la condivisione di conoscenze.

Il quadro teorico a cui si fa riferimento è quindi quello del paradigma costruttivista e delle sue successive elaborazioni. Tale paradigma non è certo nato con la rete, ma nella rete e nell’ipertesto trova la sua naturale applicazione, anzi, possiamo dire che proprio il costruttivismo è alla base degli ipertesti e del Web.

Con il costruttivismo finalmente si avvia la fase descritta da Norman con la sua seconda affermazione: *L’uomo propone, la scienza studia, la tecnologia si adegua* e si torna a porre al centro l’uomo con la tecnologia al suo servizio, come propugnato anche da Freddi. L’impianto teorico del costruttivismo sembra poter fornire le chiavi di lettura e gli strumenti adeguati per educare e formare le persone ad affrontare la globalizzazione e la glocalizzazione, in cui è fondamentale scambiare conoscenze e saperi ma al tempo stesso valorizzare le diversità. Dalla metà degli anni 90 in poi la realizzazione di un ipertesto diventa una delle attività più comuni nelle scuole, e non solo per l’apprendimento linguistico, che gli insegnanti adoperano proprio per incentivare la collaborazione tra gli studenti, la condivisione dei saperi, la valorizzazione delle individualità, in definitiva, per facilitare il processo di apprendimento. L’ipertesto suscita anche un dibattito e una riflessione sulla figura dell’insegnante, sulle sue competenze e sul suo ruolo, non più guida indi-

scussa, ma tutor, primus inter pares, consigliere, anche lui un partecipante della comunità di apprendimento.

La metafora ipertestuale della rete si afferma anche nell'editoria, con l'uscita di numerosi corsi di lingua su CD, ipermediali e non più multimediali, e anche nella più tradizionale editoria cartacea, con la strutturazione dei contenuti in forma ipertestuale.

Non a caso è nella seconda metà degli anni 90, in Italia verso la fine del decennio, che si inizia anche a parlare di e-learning, cioè di uso della rete per la formazione, in modalità completamente nuove rispetto a quelle della tradizionale formazione a distanza. Potremmo dire che l'e-learning è l'applicazione "virtuale" del costruttivismo. I tool digitali di comunicazione, quali la mail e i forum vengono usati per gli stessi principi, ma questa volta non richiedono più la presenza fisica, permettendo la partecipazione a persone da ogni angolo del mondo.

Insomma, gli anni 90 sono stati anni difficili. C'è voluto un po' prima che ad una iniziale visione tecno-centrica, dovuta forse al troppo incondizionato entusiasmo nei confronti delle tecnologie, si tornasse ad una prospettiva uomo-centrica in cui la ricerca teorica e metodologica riprendesse il suo giusto ruolo di guida.

Dalla fine degli anni 90 la strada sembra segnata. Nella didattica delle lingue l'approccio comunicativo e il paradigma costruttivista si integrano perfettamente, anche al fuori del rapporto con le tecnologie. Ad esempio, anche il Quadro Comune Europeo di Riferimento contiene in sé, anche direttamente esplicitati, molti degli assunti di base del costruttivismo. In Italia, si studiano ed elaborano nuovi modelli di apprendimento, ad esempio l'Unità di Acquisizione, naturale evoluzione, in ottica costruttivista, dell'Unità Didattica introdotta da Freddi.

In campo tecnologico la rete prende nettamente il sopravvento e soprattutto si sviluppano sempre più strumenti che permettono di essere sempre e facilmente connessi, e soprattutto in comunicazione con gli altri, cioè attivi e partecipativi.

È infatti della prima metà degli anni 2000 l'esplosione dei social networks sistemi che permettono di essere parte attiva di una comunità virtuale fatta di individui che condividono gli stessi interessi. E ognuno di noi si trova ad essere partecipe di numerose e diverse comunità.

Il fenomeno è tanto evidente che viene coniato il termine di Web 2.0 proprio per distinguere questa fase da quella precedente, in cui si era solo fruitori delle informazioni contenute nella rete. Nella seconda fase, si diventa anche produttori e distributori di informazioni. Si partecipa attivamente alla costruzione di conoscenza.

Blogs, Wiki, Podcast, Facebook, di fatto tutti gli ambienti virtuali diventano luoghi di incontro e di condivisione di idee, informazioni e conoscenze.

Studenti di lingue e culture diverse, ognuno apprendente la lingua dell'altro, si incontrano on-line, con la presenza più o meno incisiva degli insegnanti, insieme lavorano a progetti comuni, si aiutano a vicenda, imparano a comunicare in maniera linguisticamente e culturalmente appropriata con persone reali, che condividono gli stessi interessi.

Tutti i siti dedicati all'apprendimento linguistico presenti in rete cambiano modalità: non più, o meglio non solo, dispensatori di esercizi, di testi, di video in lingua straniera, ma luoghi di incontro e di socializzazione, in cui cercare l'aiuto di esperti o di pari per risolvere i problemi ed esercitarsi.

La miniaturizzazione dei computer, le reti wireless, i cellulari che sono in realtà computer, permettono di stare costantemente collegati ed aggiornati da qualunque luogo. La tecnologia diventa pervasiva, permea tutto il nostro mondo. E diventa quasi trasparente. La facilità d'uso e di connessione, la portabilità ci sembrano talmente naturali, almeno alle nuove generazioni, che non ci rendiamo più nemmeno conto di usare la tecnologia. È diventata parte di noi.

Ma non tutto è così ideale come sembra. Proprio questa sua potenziale facilità di uso e di partecipazione globale crea problemi di marginalizzazione in coloro che per vari motivi non possono accedere a tali risorse. Si inizia a parlare di Divario Linguistico e di Divario Digitale, cioè della impossibilità per grandi fasce di popolazione di poter essere cittadini globali. Le ragioni possono essere molteplici: economiche, generazionali, tecniche, ma comunque soprattutto educative. La sfida del prossimo futuro è quindi quella di promuovere quelle che vengono definite Inclusionione Linguistica e Inclusionione Digitale, cioè creare le condizioni perché tutti possano partecipare alla società della conoscenza. Questa sfida è particolarmente sentita in Europa, tanto che l'UE ha destinato ingenti risorse a questo scopo, ma è un impegno a livello mondiale, che coinvolge anche l'UNESCO.

A mio modesto parere, la sfida si può vincere se consideriamo il divario tecnologico ed il divario linguistico come facce della stessa medaglia. E quindi se coordiniamo i necessari interventi che favoriscono le due inclusioni. Infatti, non si può agire solamente sul piano tecnologico, diffondendo, ad esempio, l'accesso alla banda larga e istruendo all'uso delle tecnologie. Avremmo persone che sanno connettersi in rete, ma che possono partecipare solo ad un numero ristretto di comunità limitati dalla non conoscenza delle lingue. Allo stesso modo, non possiamo solo allargare ed aumentare la conoscenza delle lingue straniere. Senza una competenza tecnologica saranno isolate da una parte ormai fondamentale della società, e non potranno accedere a molti dei saperi condivisi.

Lo sforzo deve quindi essere integrato. Questa è la sfida che ci aspetta come ricercatori, educatori ed apprendenti. Tenendo sempre in mente le parole di Freddi: l'uomo è al centro, la macchina è al suo servizio.

Voglio finire con una considerazione personale, che forse non è adatta ad un contributo scientifico, ma che comunque voglio esprimere in occasione di questo Festschrift. Ho avuto la fortuna di avere come Alma Mater Ca' Foscari e poi l'onore di poter poi far parte della scuola veneziana di Linguistica e di Didattica delle lingue per circa 30 anni, nei quali ho assistito dall'interno alla sua crescita alla quale ho cercato di dare anche io il mio modesto contributo. Per me è stata non solo scuola professionale, ma scuola di vita. Ho un affetto ed una stima profondi per Giovanni Freddi, che spero siano ricambiati. Non so se sono stato un buon allievo, probabilmente no, ma sicuramente lui è un buon maestro.

Bibliografia

- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete*, Torino, UTET Libreria
- CALVANI A., 1998, "Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie", in BRAMANTI D., (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci.
- CASTELLS M., 2001, *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DOLCI R., 2008, "Un impianto costruttivistico per la formazione on line" in BALBONI, P. E., MARGIOTTA, U., (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Libreria.
- DOLCI, R., 2004, "Costruttivismo e Glottodidattica", in SERRAGIOTTO G., (a cura di) *Glottodidattica e nuovi ambienti di apprendimento*, Torino, UTET Libreria.
- DOLCI R., 2007, "L'organizzazione che apprende: Il modello di Itals", in BALBONI P. E., DOLCI R., SERRAGIOTTO G., (a cura di), *ITALS, dieci anni di formazione*. Roma, Bonacci.
- DOLCI R., SPINELLI B., 2005, *Educazione Linguistica e Interculturale in nuovi ambienti di apprendimento*, numero Monografico della *Rivista Itals*, III, n. 9, Perugia, Guerra.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G. 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione dell'insegnante di lingue e lettere*, Torino, UTET Libreria.
- KRAMSCH C., (a cura di), 2002, *Language acquisition and language socialization*, Londra, Continuum.
- LANTOLF J., (a cura di), 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, OUP, Oxford.
- LANTOLF J.P., APPEL G. eds., 1998, *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*, Norwood, NJ, Ablex.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning*, Oxford, CUP.
- LÉVI P., 1996, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano.
- MARGIOTTA U., (a cura di), 2002, *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando.
- NORMAN D. A., 1998, *The Invisible Computer*, Cambridge, Mass., MIT Press.

- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria.
- PORCELLI G., 1988, *Computer e Glottodidattica*, Padova, Liviana.
- PORCELLI G., BALBONI, P. E., (a cura di), 1991, *Glottodidattica e Università. La formazione del Professore di Lingue*, Padova, Liviana.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- TRENTIN G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Milano, Angeli.
- VAN LIER L., 1996, *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*, Londra, Longman.
- VARISCO B.M., 2002, *Costruttivismo Socio-Culturale*, Roma, Carocci,
- WARSCHAUER M., KERN R., (a cura di) 2000, *Network-Based Language Teaching: Concepts and practice*, New York, Cambridge University Press.
- WARSCHAUER M., 2004, *Technology and Social Inclusion*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- WENGER E., 1998, *Communities of Practice*, Oxford, CUP.

GIULIANA GIUSTI

Quale grammatica per l'insegnamento?

In questo volume in onore di Giovanni Freddi, contribuisco con piacere alcune riflessioni dettate dalla mia attività di linguista prestata all'insegnamento della lingua. Nella prassi quotidiana di ormai due decenni, dapprima nella scuola superiore e successivamente nell'insegnamento universitario ho sempre avuto la ferma convinzione che la linguistica potesse essere messa proficuamente al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue più di quanto non accada di solito.

A dire il vero, l'approccio scientifico allo studio del linguaggio e delle lingue naturali generalmente noto come "grammatica generativa" è ormai sviluppato a tal punto da ramificarsi in una vastissima gamma di ambiti interdisciplinari che ricoprono un ruolo centrale nelle scienze umane (ad es. sociologia, antropologia, psicologia), nelle loro applicazioni tecnologiche (ad es. scienze cognitive, informatica, robotica), nelle scienze biomediche (ad es. psicologia della mente, audiologia, neuro-psicologia), e nello studio della comunicazione in specie diverse da quella umana. È noto anche che la linguistica in quanto scienza del linguaggio è cruciale per lo studio dell'acquisizione della lingua in situazioni normali e in patologia, e mi sembra logico che essa sia alla base di metodologie e contenuti adeguati all'insegnamento di discipline linguistiche di qualunque tipo, dal rafforzamento delle competenze della varietà standard della lingua madre, ad eventuali riflessioni sulla propria varietà regionale, dal potenziamento dell'acquisizione dell'italiano come seconda lingua, all'insegnamento della lingua straniera.¹

¹ Per una introduzione rigorosa ma del tutto accessibile ai principi fondamentali della grammatica generativa consiglio di leggere Jackendoff (1998) in un'ottima traduzione italiana. Consiglio anche Pinker (1997) e Moro (2006) per un'introduzione di come la grammatica generativa sia rilevante negli aspetti psicologici e cognitivi, Nicolai (2003) un'introduzione alla neurolinguistica, Guasti (2007) per un'introduzione all'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita, White (2003) per un approccio generativista alla L2.

Per concretizzare il titolo del mio intervento, comincerò con il definire che cosa si intende in linguistica per “grammatica di una lingua”, nella seconda parte presento alcuni studi che sostengono che la metacognizione (cioè la conoscenza dei processi cognitivi che portano alla conoscenza) può migliorare e supportare l’apprendimento, e alcuni esperimenti che dimostrano, attraverso dati forniti dalla risonanza magnetica, che fin dal primo passo nell’apprendimento di una lingua straniera con istruzione esplicita è possibile interessare l’area di Broca (l’area del cervello predisposta al linguaggio) a patto che l’istruzione sia formulata in modo coerente con i principi della grammatica mentale. Procedo poi nella terza parte presentando un esempio di come i risultati della linguistica generativa possano influenzare la formulazione di una nuova grammatica per l’insegnamento per concludere nella quarta parte con alcune riflessioni su possibili vantaggi dell’adozione di una grammatica rifondata che porti alla consapevolezza dei processi cognitivi inconsci nell’uso della lingua madre e che focalizzi sulle differenze tra lingua madre (dialetto, varietà regionale, ecc.) e lingua che si insegna/apprende (standard, straniera, L2, ecc.).

Creare un bagaglio di conoscenze linguistiche di base, comune agli insegnamenti di italiano, lingua straniera, lingue classiche, ma anche logica, filosofia, o italiano L2, contribuisce ad aggiornare la formazione in un gran numero di insegnamenti presenti in tutti gli ordini e i livelli di istruzione con l’inserimento interdisciplinare della linguistica, una scienza ormai consolidata ma che è rimasta sostanzialmente ignorata nella scuola dove non ha ancora sostituito la sua progenitrice, la grammatica normativa di stampo settecentesco basata su alcune nozioni di presunta logicità e opinabili canoni stilistici, ingessata ad uno standard obsoleto che non tiene conto di un dato di fatto e cioè che l’italiano è una lingua viva, e in quanto tale ha subito nell’ultimo secolo un naturale cambiamento linguistico che non può essere ignorato.²

² La grammatica normativa prescrive di evitare i pleonasmii, ad es. non si può dire *mentre invece, ma però, a me mi*; non prevede differenze di registro, ad esempio, considera *gli tremano le mani* ugualmente erroneo se usato invece di *le tremano le mani* o *tremano loro le mani*, senza considerare che il dativo *loro* è molto più legato ad un registro stilistico alto e non può essere usato appropriatamente in registri anche scritti ma non del tutto formali; si pone come baluardo della conservazione di una presunta purezza linguistica ad es. contro parole di nuovo conio (come *badante, attenzionare, intrigare* (nel senso inglese), contro naturali evoluzioni sintattiche della lingua, come la graduale scomparsa del congiuntivo, o di pronomi deboli come *egli, ella*, e appunto il dativo *loro*.

1. Che cos'è una lingua?

Si può partire da una nozione condivisa di grammatica come “insieme di regole che descrivono una lingua dal punto di vista formale: pronuncia, morfologia, ordine delle parole (sintassi) e come questi aspetti siano correlati ad una interpretazione (semantica e pragmatica). Ma questa non è sufficiente, perché non è veramente condiviso il significato dei due termini chiave: “lingua” e “regola”.

Il concetto di “linguaggio” e conseguentemente di “lingua”, nel secolo scorso, ha subito una rivoluzione iniziata con gli strutturalisti europei e americani che hanno posto in primo piano, nei primi decenni del '900, lo studio empirico delle singole lingue. Noam Chomsky, alla fine degli anni '50, ha posto l'accento dapprima sulla natura mentale e astratta del linguaggio in quello che ha definito approccio cartesiano (in cerca di regole della grammatica mentale, che sono regole astratte più che di regole tassonomiche) e più di recente, intorno agli anni '80, ha posto l'accento sulla natura biologica del linguaggio, permettendo così alla linguistica generativa di fornire ipotesi di analisi sullo sviluppo diacronico delle lingue, sulla variazione diatopica e diastratica, sull'interpretazione del contatto linguistico, sull'acquisizione delle lingue, e soprattutto di mettersi al servizio delle molteplici discipline biomediche che studiano il funzionamento di mente e cervello sia in situazioni di normalità sia in situazioni di disabilità specifiche.³

Per questo tipo di approccio che considera il linguaggio una proprietà biologica della mente umana, la cui natura può essere colta solo da ipotesi altamente astratte, di tipo matematico, una lingua non è altro che la risultante di una conoscenza innata (la facoltà del linguaggio), comune a tutti gli esseri umani. Dunque tutte le lingue naturali hanno, a dispetto delle apparenze, moltissimo in comune (i principi), tanto che l'acquisizione della lingua materna avviene con una velocità sbalorditiva attraverso interazione con l'ambiente esterno che permette la fissazione di “pochi” aspetti che sono la-

³ Sembrerà strano il mio non citare in bibliografia alcuna opera specifica di Chomsky, ma devo dire che l'opera di divulgatori ed esperti di altre discipline che si sono commissionate con la linguistica generativa sia qui più rilevante. D'altro canto proprio Chomsky ha spesso sostenuto, a mio parere erroneamente, che la grammatica generativa non sia molto rilevante per l'insegnamento delle lingue straniere, come nell'intervista rilasciata a Domenico Pacitti nel 1999 e riportata in http://www.justresponse.net/evolution_of_revolution.html nel 2002 in cui metaforicamente afferma che non serve sapere come si nuota per nuotare bene. Ma la metafora non mi sembra adatta, nuotare è un'abilità fisica diversa dall'uso del linguaggio e trovo più convincente estendere la proposta di Cornoldi (1995) anche corroborata dai due esperimenti di Musso e di Tettamanti, piuttosto che chiudermi nella *turris eburnea* della pura teoria linguistica.

sciati aperti ma hanno comunque una possibilità di scelta molto limitata (i parametri).

Partendo da questa impostazione, una data lingua è un'entità relativamente difficile da identificare dal punto di vista storico e geografico, essendo patrimonio di gruppi sociali più o meno estesi ed essendo tramandata dal gruppo sociale al singolo che a sua volta costituirà parte del gruppo sociale (non sempre identico a quello in cui ha acquisito la prima lingua, data la mobilità umana). Si deve anche tenere presente che i gruppi sociali e i/le singole parlanti che li costituiscono sono sostanzialmente plurilingui, soprattutto se si considera la coesistenza della lingua nazionale con varietà di diverso livello di ampiezza locale, ma anche i diversi registri linguistici tutti facenti parte dello stesso lingua, ma in qualche modo simili a grammatiche che coesistono nello/a stesso/a parlante e nello stesso sistema lingua, l'una vicina all'altra, a volte compenetrandosi e influenzandosi indebitamente.

Dunque, l'acquisizione di una lingua (è un dato di fatto) avviene in modo spontaneo e inconscio, senza e spesso malgrado l'istruzione esplicita, in un periodo relativamente breve dello sviluppo cognitivo umano a partire dai primissimi giorni di vita (se non prima), e quello che più straordinariamente distingue questo tipo di apprendimento da altri tipi di apprendimento linguistico e non linguistico è che il risultato finale è omogeneo in tutte e tutti gli apprendenti. La competenza nella propria lingua madre può variare nel lessico e in costruzioni veramente marginali, ma i giudizi di grammaticalità sono omogenei tra le/i parlanti nativi. Se le regole della grammatica mentale si imparano spontaneamente, è difficile anche per il/la linguista stabilire che forma abbiano; sicuramente non sono le regole della grammatica tradizionale, che vietano o prescrivono configurazioni molto specifiche ma sono procedure molto astratte che permettono di generare un gran numero di strutture.

Ma come sono fatte queste regole e, soprattutto, ha senso "insegnarle" se per definizione queste si apprendono a prescindere dall'istruzione esplicita? In quanto segue cerco di accennare alcune risposte provvisoriamente positive, ma prima vorrei fare un'ultima osservazione sul carattere prescrittivo della grammatica cui siamo abituate/i.

L'italiano standard,⁴ è sicuramente una L2 per tutti i bambini e le bambine che iniziano il percorso scolastico, tanto più che ha per modello l'italiano scritto di livello alto, che oltre ad avere un lessico più ricco e di minor frequenza prevede costruzioni spesso scomparse dal parlato quotidiano (come l'uso del congiuntivo, dei pronomi dativi *loro* e *le*, l'accordo al femminile della forma di cortesia *Lei*, e altro ancora). Questo standard ha anche subito

⁴ Per una grammatica di riferimento che mette la linguistica al servizio della corretta descrizione della lingua italiana v. Renzi et al. 1988-1995, ora in preparazione Renzi e Salvi sulla descrizione dell'italiano antico.

una serie di “regole” di carattere stilistico che poco hanno a che fare con la conservazione della lingua, un classico esempio è la proibizione della ripresa clitica (*mi*) di un elemento pronominale (*a me*) dislocato alla sinistra della frase, come in: *A me, prima d'ora, una cosa del genere non mi era mai accaduta*, che nella lingua parlata non normata è (o dovrebbe essere) del tutto naturale.⁵ Questo esempio ci pone di fronte a due concetti di “regola” completamente diversi: la regola acquisita inconsciamente dal(la) parlante prevede che un elemento possa essere anticipato alla sinistra della frase come nei casi in (1) per coerenza di costruzione della struttura del discorso, ad esempio se è il referente *Maria* è già introdotto nel discorso. Questo elemento può essere ripreso opzionalmente da un pronome clitico se non è il complemento oggetto (1a-b). Nel caso del complemento oggetto il pronome clitico è invece obbligatorio (1c). Si noti che non essendoci un pronome clitico soggetto in italiano standard, per il soggetto la ripresa pronominale non è possibile (1d):

- (1) a. A Maria, prima d'ora, una cosa del genere, non (le) era mai accaduta.
 b. Con Maria, prima d'ora, Teresa non (ci) aveva mai litigato.
 c. Maria, prima d'ora, Giacomo non l'aveva mai offesa.
 d. Maria, prima d'ora, non era mai stata rimproverata.

Chi parla italiano, se fa astrazione dalla norma scolastica (che ha molto più potere di quanto non si possa immaginare, almeno per questo tipo di dati) condivide l'opzionalità del clitico (*le/ci*) in (1a-b), resa possibile dalla funzione di oggetto indiretto o preposizionale dell'antecedente (*a/con Maria*), e la sua obbligatorietà in (1c), che è dovuta alla funzione di complemento oggetto di *Maria*. Se l'elemento dislocato a sinistra è un pronome personale, inoltre, si deve tenere presente che questo si trova preceduto dalla preposizione *a* non solo quando è un dativo, ma anche quando ha la funzione di accusativo (come in (2c)). Si noti che la *a* non appare nella posizione non dislocata (2a-b) dimostrando appunto che non si tratta di un dativo:

- (2) a. Ieri hanno convocato me (domani convocheranno te).
 b. Mi hanno convocato ieri.
 c. A me, mi hanno convocato ieri, (a) te ti convocheranno domani.

È chiaro che il verbo *convocare* in italiano è transitivo e prende un complemento oggetto. Infatti non è possibile in italiano standard far precedere

⁵ Su *A me mi* si veda la nota di Giovanni Nencioni su *La crusca per voi* anche disponibile nel sito dell'Accademia della Crusca
http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=4096&ctg_id=44

l'oggetto dalla preposizione come in **Hanno convocato a me*, oppure **Hanno convocato a Maria*. Ma mi sembra anche chiaro che in (2c) la preposizione sia (quasi) indispensabile prima di *me*, forse meno indispensabile, e comunque non impossibile prima di *te*. Quello che non deriva da nessuna regola (né mentale né prescrittiva) è l'eliminazione del clitico di ripresa per un accusativo. Eppure il parlato normato che sentiamo continuamente in situazioni controllate produce frasi agrammaticali come (3a), che temo sia entrata nell'uso ma non rientra nella stessa regola di (3b), come mostra la totale agrammaticalità di (3c):

- (3) a. A me hanno convocato ieri.
 b. Il prof. Rossi, lo convocheranno domani.
 c. *Al prof. Rossi convocheranno domani.

Per concludere questa prima parte: la lingua è un insieme di regole della grammatica mentale di chi parla, che si devono scoprire attraverso un'analisi basata sull'osservazione scientifica e liberata da pregiudizi di presunta logicità o eleganza. Chi acquisisce la lingua dal contesto sociale, fissa attraverso l'esposizione ai dati una serie di parametri, di scelte binarie lasciate aperti dalla grammatica mentale. Per dare un'esposizione sufficiente alla lingua standard di registro alto a bambini e bambine in età prescolare si possono mettere in campo azioni positive come la lettura ad alta voce, una cura particolare nel registro parlato in situazioni formali come certi momenti di narrazione nella scuola dell'infanzia, certi testi anche orali nei prodotti multimediali rivolti ai più giovani. Le regole normative del tipo "non si dice *a me mi*" fanno più danno che bene alla struttura stessa della lingua che voglio preservare e se hanno successo rischiano di snaturare la struttura più intima della lingua.

2. Metacognizione linguistica e insegnamento delle lingue straniere

Cornoldi (1995) sostiene in modo molto convincente che chi sa come il proprio sistema cognitivo viene attivato rispetto ad un certo tipo di attività di apprendimento riesce ad averne un maggior grado di controllo e ad ottenere migliori livelli di apprendimento; ad esempio, se si è a conoscenza di come la mente organizza le informazioni, si riesce a memorizzarle meglio e a ricordarle più lungo. Se ne può dedurre che, sapendo come la mente del parlante nativo acquisisce le regole linguistiche, si può avere un maggior controllo di quella specifica capacità cognitiva e dunque si può imparare quella lingua in modo più efficiente.

Questo può applicarsi all'insegnamento della varietà standard e dei registri stilistici alti della lingua madre, che differiscono in modo minimo dalla lingua stessa e possono essere trasmessi anche con un'esposizione ai dati selezionata, ma non è ovvio che si applichi anche all'insegnamento di una lingua classica, straniera o seconda in cui l'esposizione ai dati di per sé non può essere mai quantitativamente sufficiente ad una acquisizione naturale. È nota la distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento* operata da Krashen in vari lavori, secondo cui la prima è un'attività inconscia che avviene senza istruzione esplicita e si basa unicamente sull'esperienza, sull'esposizione ai dati linguistici reali, mentre il secondo riguarda ad esempio lo studente di lingua straniera in fase post-puberale e fa riferimento soprattutto all'istruzione esplicita. Pur essendo questa dicotomia ormai superata, rimane opinione comune considerare l'acquisizione di una lingua straniera come un processo al contempo diverso dall'acquisizione della lingua madre e pur tuttavia simile per quanto riguarda l'inutilità dell'istruzione esplicita. Ovvio conseguenza di questo approccio è stato lo spostamento dell'enfasi didattica sull'uso della lingua, acquisito con metodi "altri" rispetto alle "regole grammaticali" del tipo mnemonico, prescrittivo, del tutto del tutto irrilevante ai meccanismi profondi dell'apprendimento naturale.

Ma cosa accadrebbe se rendessimo coscienti i nostri allievi e le nostre allieve delle "regole della grammatica mentale" attraverso una metacognizione linguistica? (si badi bene, Cornoldi non applica alle lingue straniere ma all'apprendimento in generale, il passo che propongo di fare è un passo in più anche se conseguente all'ipotesi di Cornoldi). La grammatica, così come ci viene proposta attualmente dall'editoria scolastica e universitaria non può offrire quella conoscenza consapevole dei meccanismi cognitivi che sono alla base dell'acquisizione/apprendimento delle lingue straniere. Dobbiamo rivolgere il nostro interesse a studi più recenti sulla facoltà del linguaggio e partendo da questi trovare un approccio alla grammatica diverso.

In questa sezione riporto i risultati di due interessanti esperimenti ottenuti attraverso la tecnica della risonanza magnetica. (Tettamanti et al., 2001) e (Musso et al., 2003) mostrano in modo convincente che anche ad un livello di principiante assoluto, limitato all'acquisizione di tre regole sintattiche attraverso l'istruzione esplicita che fa riferimento alla nozione di sintagma viene attivata l'area di Broca, quell'area del cervello che sappiamo essere coinvolta nell'acquisizione del linguaggio in soggetti normali, o nella perdita del linguaggio in casi patologici. Mentre l'area di Broca non è attivata nell'apprendimento di regole che fanno riferimento all'ordine lineare delle parole. Questi esperimenti mostrano due punti fondamentali per la nostra discussione: (i) l'istruzione esplicita attiva l'area di Broca; (ii) l'area di Broca si attiva solo con regole che rispettano la grammatica mentale e non con regole di altro tipo, pur formulate in modo analogo. Mostrano inoltre che man

mano che cresce l'accuratezza nell'applicazione delle regole naturali cresce l'attivazione dell'area di Broca, mentre questo non si verifica quando cresce l'accuratezza nell'applicazione di regole non naturali.

Questi risultati suggeriscono che l'istruzione esplicita può essere parte dell'acquisizione della lingua straniera. Data la carenza quantitativa dell'esposizione nella situazione della classe di lingua straniera, l'istruzione esplicita potrebbe addirittura consistere in un input selezionato e qualitativamente significativo. Ma quale grammatica è in grado di fornire questo input selezionato? Plausibilmente una grammatica che tenga conto delle proprietà profonde della lingua e non una grammatica che si concentra su paradigmi, eccezioni, curiosità.

Se interpretati alla luce delle osservazioni di Cornoldi, gli stessi risultati suggeriscono l'opportunità di rendere chi studia una lingua conscio dei processi mentali che soprintendono l'area di Broca quando utilizza la propria lingua madre e quando utilizza la lingua che sta acquisendo.

Ma quale teoria del linguaggio è più appropriata per fornire la base per la metacognizione linguistica? La grammatica generativa è un'ottima candidata a questo scopo in quanto si trova alla base di studi sulla competenza del linguaggio molto avanzati anche in campi multidisciplinari. È particolarmente adatta perché si pone naturalmente due obiettivi che corrispondono ai due tipi diversi di istruzione esplicita appena individuati (sulla grammatica e sui processi cognitivi che sottintendono ad essa): il primo è l'adeguatezza descrittiva (formulare una grammatica descrittiva fondata su principi generali); il secondo, che si fonda imprescindibilmente sul primo, è l'adeguatezza esplicativa che spiega i fenomeni individuando i meccanismi mentali che li producono.

Molti docenti di lingua saranno a questo punto fortemente in disaccordo nell'adottare l'approccio generativo all'insegnamento, e con buona ragione! La grammatica generativa ha sempre presentato ed oggi più che mai presenta un grado di complessità concettuale e terminologica da costituire una disciplina per pochi specialisti, di difficile comprensione e sicuramente non immediatamente divulgabile.⁶ La grammatica che serve nell'istruzione esplicita deve invece essere semplice, precisa e condivisa da tutte le discipline linguistiche presenti nel curriculum. Quindi non una conoscenza teorica vera e propria (che rimane compito della linguistica e che è in fieri) ma una conoscenza divulgata e mediata per l'uso didattico che se ne vuole fare. Non è facile e non sono in grado di proporre una soluzione definitiva, ma nel prossimo paragrafo faccio propongo da che parte cominciare.

⁶ Ne sono testimonianza i testi universitari Haegeman (1996), Hornstein *et al.* (2005) tra i molti.

3. Principi e parametri

Sapere che molta parte di ciò che si va ad apprendere è già stato acquisito con la lingua madre, non solo porta ad evitare fenomeni di ipercorrettismo ma mette chi studia in una condizione affettiva positiva (“So già molto e quindi ce la posso fare”) all’opposto di quanto percepisce di solito chi è principiante (“Non ci capisco niente, non so nemmeno da che parte cominciare”). Quindi è fondamentale enfatizzare i principi comuni a tutte le lingue anche dal punto di vista della motivazione. Facciamo un esempio di principi e di scelte parametriche associate. Possiamo formulare in forma divulgativa come quella data in (4) alcuni possibili principi della grammatica mentale:

- (4)
 - a. Tutte le frasi si compongono di soggetto e predicato.
 - b. Il predicato è una struttura complessa che combina il verbo con i tratti di Tempo
 - c. I tratti di tempo finito si combinano con i tratti di Persona del soggetto.
 - d. Alcuni elementi possono essere nulli (non realizzati fonologicamente) se la loro interpretazione è possibile in altro modo.
 - e. Per combinare due elementi linguistici diversi possiamo spostare l’uno nella posizione dell’altro formando un unico elemento.

Se il soggetto è un pronome in italiano deve essere assente a meno che non porti una particolare enfasi. Pur non essendo udibile in italiano, spagnolo o latino (5), è pur sempre presente nella struttura, come lo è in veneto, francese, e inglese (6):

- (5)
 - a. it. Ø Vede Cinzia,
 - b. sp. Ø Mira Cinthia
 - c. lat. Ø Cynthiam videt
- (6)
 - a. ven. El vede Cinsia,
 - b. fr. Il voit Cynthia
 - c. ing. He sees Cynthia.

Chi è di madrelingua veneta sarà affettivamente interessato/a a considerare la propria lingua simile al francese o all’inglese ma non allo spagnolo (che spesso invece è associato al veneto per somiglianza lessicale) o al latino. Chi non parla veneto ma vive nella regione vede che certi elementi del dialetto che lo circonda non sono “stranezze” ma proprietà presenti in altre varietà romanze. Dunque italiano e spagnolo sono lingue cosiddette a soggetto nullo come lo era la progenitrice latina, mentre il francese non lo è più, come non lo è più l’inglese (si può aggiungere che l’antico inglese invece lo era, proprio come il latino). Il veneto è in una situazione intermedia, dato che ha il

soggetto clitico è obbligatorio solo alla terza persona singolare e plurale, e le altre proprietà di lingua a soggetto nullo che vedremo tra un attimo sono presenti.

Le lingue a soggetto nullo non hanno pronomi espletivi realizzati, dato che i pronomi espletivi non sono mai enfatizzati. Dunque il soggetto dei verbi meteorologici (7-8a) o l'espletivo che marca la posizione di soggetto quando è presente una frase soggettiva postverbale (7-8b) non sono mai realizzati in italiano ma si suppone siano presenti nella rappresentazione mentale dato che il verbo ha la terza persona singolare e non potrebbe essere coniugato altrimenti. Il veneto in questo aspetto si comporta come l'italiano.

- (7) a. It is raining,
b. It is clear that English is difficult.
- (8) a. Ø Piove,
b. Ø È chiaro che l'inglese è difficile.

Le lingue a soggetto nullo, compreso il veneto, oltre a non avere soggetti espletivi hanno maggiore libertà di posizionare il soggetto nominale. Così possiamo prevedere che il soggetto si trovi dopo il verbo, soprattutto se è portatore di nuova informazione. Questo non può accadere in inglese o in francese dove il soggetto nominale è sempre alla sinistra del verbo (9), a meno che non sia presente, in circostanze ben precise, un segnaposto speciale, come l'espletivo inglese *there* in (10a) che corrisponde in italiano ad una frase in cui si può pensare che l'espletivo sia presente ma non realizzato (10b):⁷

- (9) a. Ieri a Venezia hanno protestato tutti gli studenti.
b. Yesterday, in Venice, all students protested.
c. Hier, à Venise, tous les étudiants ont protesté.
- (9) a. There arrived three people at the station.
b. Ø Sono arrivate tre persone alla stazione.

Si tratta, come abbiamo visto di un nuovo tipo di grammatica comparativa che mette in luce i cosiddetti parametri, le aree di differenza tra le lingue, non sempre macroscopica ma spesso sottile e difficilmente formulabile nei termini della grammatica tradizionale. Questa grammatica rifondata si sofferma su famiglie di fenomeni invece che su costruzioni specifiche.

⁷ Si noti che come in italiano il predicato accorda con il soggetto postverbale, anche in inglese il predicato accorda con il soggetto postverbale e non con l'espletivo *there*, come si osserva in *There comes a man*. Un'altra sorprendente somiglianza e la scoperta di pronomi espletivi di tipo diverso.

La possibilità di un pronome non realizzato dipende, anche se non in modo del tutto biunivoco, dalla ricchezza della morfologia flessiva della lingua. Il francese nel corso del suo sviluppo ha perso parte della coniugazione verbale, che esprime in un morfema complesso informazioni riguardanti il tempo, il modo e i tratti di persona. L'inglese si può dire che l'abbia persa quasi del tutto, soprattutto per quanto riguarda l'accordo con i tratti di persona. Il soggetto nullo economizza i tratti di persona del pronome sostituendolo con un pronome non esplicito in combinazione con una coniugazione verbale che permette di ricostruire questi tratti senza ambiguità. D'altro canto l'inglese e il francese sono più economici per quanto riguarda la flessione verbale (molto più semplice) e devono quindi essere meno economici sul versante della realizzazione esplicita del soggetto i cui tratti di persona non sarebbero altrimenti recuperabili.

La ricchezza nella coniugazione verbale è anche correlata alla relazione tra verbo o complemento oggetto.⁸ Sappiamo che in inglese il verbo non si trova mai separato dal complemento oggetto, mentre in italiano questo costituisce spesso l'ordine naturale della frase. In (10a) osserviamo l'ordine italiano non marcato di Soggetto, Verbo, Avverbio di frequenza, Oggetto. Se l'avverbio di frequenza precede il verbo, come accade in (10b), la frase è agrammaticale (non fa parte della competenza nativa di un italiano; per il momento non consideriamo la possibilità di pause intonative che introducono interpretazioni discorsive complesse salvando la grammaticalità di (10b)). In inglese si verifica esattamente l'opposto. L'avverbio non si può frapporre tra verbo e oggetto (10c) ma si trova tra soggetto e verbo (10d):

- (10) a. Maria guarda sempre la televisione.
 b. *Maria sempre guarda la televisione.
 c. *Mary watches always television.
 d. Mary always watched television.

Se ci limitiamo a questo contrasto, l'inglese sembra alquanto diverso dall'italiano, quasi come se la coesione tra soggetto e verbo fosse privilegiata in italiano e secondaria in inglese, mentre la coesione tra verbo e oggetto sarebbe primaria in inglese e secondaria in italiano. Ma in italiano il soggetto sembra molto meno coeso con il verbo in un tempo composto. Qui italiano e inglese possono essere rappresentati come molto più simili tra loro, soprat-

⁸ Gli esempi dati qui sono discussi nel mio volume Giusti (2003) dove cerco di dare strumenti di analisi per la lingua inglese a parlanti dell'italiano, soprattutto a studenti universitari del corso in Lingue e Scienze del Linguaggio. In quel volume il livello di divulgazione, pur alto, tiene però conto che si tratta di studenti che hanno basi di linguistica teorica e di grammatica generativa. Ovviamente la mia proposta qui è di operare un'ulteriore livello di semplificazione per potersi rivolgere ad un pubblico molto più ampio.

tutto per quanto riguarda il totale parallelismo tra (11b) e (11d) in cui vediamo che l'avverbio di frequenza si trova tra l'ausiliare e il verbo:

- (11) a. Maria ha guardato sempre la televisione.
 b. Maria ha sempre guardato la televisione.
 c. *Mary has watched always television.
 d. Mary has always watched television.

Potremmo andare avanti a considerare frasi con forme verbali composte da più ausiliari e vedremmo sempre lo stesso fenomeno, vale a dire che in inglese l'avverbio di frequenza si situa tra il un ausiliare e il verbo, mentre in italiano raggiunge un'ulteriore posizione: quella dopo il verbo., 12) e (13) non sono coppie minime, ma sono esempi di tempi composti complessi nelle due lingue:

- (12) a. La televisione era sempre stata guardata da tutti.
 b. La televisione era stata sempre guardata da tutti.
 c. La televisione era stata guardata sempre da tutti.
- (13) a. Mary will always have been watching television.
 b. Mary will have always been watching television.
 c. Mary will have been always watching television.
 d. *Mary will have been watching always television.

I dati in (10)-(13) descrivono in modo adeguato la differenza tra italiano e inglese, ma possiamo fare di più: possiamo spiegare perché questo accade e metterlo in relazione con un altro fenomeno ben conosciuto all'inglese e ignoto all'italiano, vale a dire l'uso dell'ausiliare *do* nei tempi semplici.

Ammettiamo che in tutte le lingue la flessione e il verbo siano due entità linguistiche distinte (una nozione abbastanza diversa da quanto si insegna di solito nella grammatica italiana tradizionale, ma abbastanza ovvia dal punto di vista della grammatica tradizionale inglese), con una posizione autonoma nella struttura della frase, tanto è vero che le due entità nelle frasi in (10)-(13) possono essere in entrambe le lingue separate da un avverbio di frequenza. Se questo è vero, quando abbiamo un'unica parola che le contiene entrambe, dobbiamo chiederci che posizione occupi (se quella della flessione o quella del verbo). La risposta è: "Dipende dalla scelta parametrica operata dalla lingua". In inglese, un verbo al presente rimane nella posizione del verbo che è adiacente al soggetto; ma in italiano un verbo al presente si sposta nella posizione della flessione alla sinistra dell'avverbio di frequenza e dunque in apparente discontinuità dal complemento oggetto, come viene semplificato in (14):

- (14) a. Mary FLESS always watches TV.
 b. Maria guarda spesso _____ la TV.
-

Si noti che in inglese la flessione, anche se al presente, deve essere espressa da una parola autonoma (l'ausiliare), se la frase è negativa o se si vuole enfatizzare la sua verità (15):

- (15) a. Mary does not (always) watch TV.
 b. Mary DOES (always) watch TV.

Va notato poi che quando è presente un ausiliare, la flessione di terza persona singolare *-s* non si trova sul verbo. Ne consegue che dobbiamo ammettere che il verbo flesso sia in un rapporto astratto con la flessione non espressa, proprio allo stesso modo in cui lo è in italiano, con l'unica differenza che in italiano la flessione morfologicamente ricca attira il verbo che essa domina e lo costringe al movimento indicato dalla freccia verso sinistra (14b), mentre in inglese se la flessione non si realizza autonomamente perché il verbo ha una coniugazione molto debole. Questo comporta che il nodo FLESS non attiva il verbo anche se lo domina come indicato dalla freccia orientata verso destra in (14a).

4. Una grammatica rifondata

Il tipo di insegnamento della grammatica presentato nella sezione precedente, è molto diverso da quello che troviamo nei libri di testo, forse richiede un livello di attenzione, astrazione, appropriatezza maggiore, ma a fronte di un piccolo sforzo supplementare presenta a mio parere notevoli vantaggi.

Innanzitutto arricchisce la preparazione personale di chi studia inserendo nel curriculum in modo trasversale una disciplina cardine nella cultura del secolo scorso che è rimasta sostanzialmente assente nel corso scolastico degli studi (e sembra destinata a rimanervi, a giudicare dalla recentissima riforma della scuola superiore). Trovo che dare nozioni aggiornate di linguistica teorica, è altrettanto formativo che dare nozioni aggiornate di logica, biologia, chimica, fisica, ecc. e a maggior ragione nell'ambito dei licei di tipo umanistico. Essere a conoscenza dei propri meccanismi cognitivi mette chi studia in condizione di controllare maggiormente la propria produzione sia nei registri formali della lingua madre, che nelle lingue straniere, sia nella comprensione del testo delle lingue classiche, che nell'interazione quotidiana

con parlanti dell'italiano L2 o con parlanti di altre varietà italiane, permette di non sentirsi mai incompetenti nella propria lingua anche quando questa è leggermente diversa dal registro formale normato cui si vuole tendere, rende consapevoli delle microvariazioni tra dialetti vicini e di conseguenza più tolleranti rispetto ad "accenti" diversi dal nostro, sia per provenienza regionale diversa, sia verso chi ha una L1 diversa dall'italiano, infonde rispetto e curiosità verso culture diverse espresse in lingue del tutto incomprensibili che all'orecchio ingenuo sono spesso motivo di derisione, scandalo, sospetto, dettati unicamente dalla totale mancanza di conoscenza dei principi di fonetica, prosodia, anche in persone altrimenti colte. Per farla breve, attribuisce alle varietà locali il giusto peso di appartenenza culturale, scevra da immotivati complessi di superiorità e alle varietà allofone di qualunque tipo una pari dignità e interesse.

Migliora la prassi e la metodologia di chi insegna, perché permette di attribuire agli "errori" di chi impara il valore positivo di stadio intermedio di acquisizione, di percorso fatto verso una meta non ancora raggiunta, piuttosto che di fallimento nel mettere in pratica la prescrizione indicata o di caduta in una prassi errata. L'insegnante di italiano che troverà scritto nel tema *A me mi piace* ... non avrà la sensazione che chi scrive "non sa l'italiano" ma scrive in dialetto o peggio ancora in una forma di italiano sbagliata, ma saprà che chi scrive ha semplicemente adottato il registro parlato in modo erroneo e indicherà all'allievo/a che quando si fa un tema si usa un linguaggio formale che, dove possibile (e non invece in qualunque caso) cerca di non ripetere il pronome. Quindi *A me mi piace* è più adatto al registro formale, mentre per evitare di scrivere *A me mi hanno convocato* (che è comunque corretto da ogni punto di vista, ma risulta per motivi non del tutto giustificati "poco elegante") potremmo scrivere *Io sono stata convocata* oppure *Hanno convocato me*. L'insegnante di inglese che trova o sente frasi come *It is clear the fact that English is difficult* farà notare che l'inglese permette sì un soggetto postverbale nel caso in cui questo sia una frase, ma se la frase è contenuta in un sintagma nominale (*the fact*) l'intero costituente vale come un'espressione nominale e dunque non può essere posticipata. Si congratulerà tuttavia per l'inserimento di *it* che mostra come chi ha detto o scritto una frase del genere abbia acquisito la proprietà dell'inglese di lingua a soggetto obbligatorio e abbia quindi abbandonato la proprietà di soggetto nullo dell'italiano.

Infine la grammatica rifondata permetterà sia a chi insegna, sia a chi apprende, di considerare la grammatica come uno strumento di analisi empirica e teorica della lingua e non un patrimonio storico-culturale fatto di norme e proibizioni, esclusivo di classi sociali elette, che allontana chi non lo possiede fin dalla nascita e nello stesso tempo è tenuto a distanza da chi non riesce ad esserne partecipe. Questo principio, d'altronde, è ampiamente trattato nella bibliografia della scuola glottodidattica che si rifà a Giovanni Freddi, riportata nel contributo di Balboni a questo volume, cui si rimanda.

Bibliografia

- CORNOLDI, C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- GIUSTI, G., 2003, *Strumenti di analisi per la lingua inglese*, Torino, UTET Libreria.
- GUASTI, M. T., 2007, *L'acquisizione del linguaggio*, Milano, Cortina.
- HAEGEMAN, L., 1996, *Manuale di grammatica generativa*, Milano, Hoepli.
- HORNSTEIN, N., J. NUNES, K. GROHMANN, 2005, *Understanding Minimalism*, Cambridge, UK Cambridge University Press.
- JACKENDOFF, R., 1998, *Linguaggio e natura umana*, Bologna, Il Mulino.
- MORO, A., 2006, *I confini di Babele*, Milano, Longanesi.
- MUSSO, M.C, A MORO, V. GLAUCHE, M. RIJNTJES, J. REICHENBACH, C. BÜCHEL, C. WEILLER, 2003, "Broca's area and the language instinct", in *Nature Neuroscience*, n. 6, pp. 774-781.
- NICOLAI, F., 2003, *Argomenti di neurolinguistica: normalità e patologia nel linguaggio*, Tirrenia, Edizioni del Cerro.
- PINKER, S., 1997, *L'istinto del linguaggio*, Milano, Mondadori.
- WHITE, L., 2003, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- RENZI, L., G. SALVI, A. CARDINALETTI, 1988-1995, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- RENZI, L., G. SALVI, in corso di stampa, *Grammatica dell'italiano antico*, Bologna, Il Mulino.
- TETTAMANZI, M., H. ALKADHI, A. MORO, D. PERANI, S. KOLLIAS, D. WENIGER, 2002, "Neural Correlates for the Acquisition of Natural Language Syntax", in *NeuroImage*, n. 17, pp. 700-709.

MARIE-CHRISTINE JAMET

Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue

*“Semplifica! E quando hai semplificato, semplifica ancora.
E quando hai semplificato ancora, semplifica ulteriormente”.
Tale era il consiglio che il prof. Freddi ripeteva
alla neofita che ero. Sotto la sua guida infatti
ho iniziato la redazione di testi scolastici,
opportunità di cui gli sono infinitamente grata.*

Il buon senso comune attribuisce all'insegnante due qualità, quella di essere un instancabile ripetitore perché *bis repetita juvant* – anche se l'arte della ripetizione sta nel travestirsi – e quella di saper semplificare per rendere l'apprendimento più facile e quindi più efficace. In questo contributo focalizzeremo la nostra attenzione su quest'ultima qualità, perché tale ovvietà, poco discussa nella letteratura glottodidattica, poggia in realtà su scelte di fondo che investono sia l'oggetto sia il soggetto dell'apprendimento. Nella triade tipica di qualsiasi situazione d'insegnamento/apprendimento – docente, discente, oggetto di apprendimento – il nostro punto di vista sarà quello del docente, o meglio a monte di chi concepisce il metodo usato per fare apprendere, il quale agisce sugli altri due poli della triangolazione.

Nel dizionario Zingarelli *semplificare* viene definito come “rendere semplice o più semplice”, e *semplice* si definisce nelle prime accezioni come “1) che consta un solo elemento 2) che non ha nulla di aggiunto o mescolato (in contrapposizione a *composto*) 3) elementare e privo di complicazioni o di difficoltà”. L'aggettivo *complesso* a sua volta qualifica qualcosa “1) che risulta dall'unione di varie parti o di diversi elementi 2) che si manifesta con molteplici e contrastanti aspetti”, e per estensione “complicato, difficile da comprendere.” Nel Devoto-Oli, *semplificare* viene definito come “rendere più semplice e facile” unendo di fatto i due aggettivi *semplice* e *facile* spesso interscambiabili nella lingua comune, ma elencati in successione nello Zingarelli. In realtà i due binomi di antonimi *semplice/complesso* e *facile/difficile* pongono un certo numero di domande: è facile tutto quello che è semplice? È difficile tutto quello che è complesso? O qualcosa di semplice può essere difficile? E vice versa qualcosa di complesso facile? In didattica delle lingue per poter programmare un curriculum d'insegnamento/ apprendimento, queste sono domande che possiamo porci. In questa riflessione sulla semplificazione spesso compiuta ma in modo empirico, si tratterà di vede-

re se, come, per quale ragione e per quale scopo il docente o l'autore del manuale attiva questa operazione, e se viene toccato l'oggetto oppure il percorso agevolato nel succedersi di varie tappe o ancora il soggetto stesso. Gli esempi saranno dati per la lingua francese.

1. Il concetto di semplificazione per la didattica delle lingue

Se si sente il bisogno di semplificare la lingua in apprendimento, significa che di per sé è un sistema complesso. Di fatto la formulazione “un système où tout se tient”¹ pensata per il sistema fonologico si estende all'insieme dei fenomeni osservabili in una lingua, dai fonemi al lessico, dal sistema morfosintattico alle regole pragmatiche di uso, dalle caratteristiche testuali alle valenze culturali. La lingua in effetti è un fenomeno *complesso* non soltanto perché implica una pluralità di elementi, ma anche perché c'è una forte correlazione tra questi elementi e una molteplicità di combinazioni. Il concetto di correlazione che non appare nelle definizioni dei dizionari è in realtà fondante nella *teoria della complessità* sviluppata in ambito matematico e poi informatico (teoria dei sistemi, cibernetica) e ripresa in particolare dal filosofo costruttivista Edgar Morin, il quale riconduce la definizione scientifica all'etimologia latina del termine *complexus* – ossia quello che viene tessuto insieme ed è intrecciato (Morin, 2002) – e ribadisce l'idea presa dalla Teoria dei sistemi che il tutto è di più della somma delle parti. La complessità si riconosce sul piano quantitativo – più elementi – ma soprattutto qualitativo – più legami, interconnessioni, relazioni dinamiche e non sempre prevedibili tra gli elementi al punto di modificare l'insieme.

Nella ricerca scientifica classica, di fronte alla complessità del reale, si è cercato seguendo il metodo cartesiano della riduzione in parti (regola n° 2) e della progressione del pensiero dal più semplice al più complesso (regola n° 3),² di esaminare successivamente le parti a scapito secondo Morin della comprensione dei legami dinamici che definiscono la complessità. Allo stesso modo, la pratica pedagogica ha sentito la necessità di ridurre il complesso in un ventaglio di elementi semplici, il più delle volte ripartiti su un percorso

¹ Peeters (1992:20) afferma che questa battuta che Martinet attribuisce a Saussure sia in realtà di Meillet ma usata anche da molti linguisti come Grammont nel '33 il quale sottolinea come la variazione di un elemento del sistema abbia ripercussione sull'insieme.

² Les préceptes: “Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres”. *Discours de la méthode*, Descartes, 1637.

temporale lineare predefinito. Non a caso il termine ormai generalizzato nei metodi odierni di apprendimento delle lingue è quello di “unità”. Si tratta allora di vedere come viene operata la riduzione in unità semplici e come queste vengono articolate le une con le altre in modo da arrivare a fine percorso al “tutto” che si prefigge che venga assimilato in tutte le sue articolazioni e interrelazioni evitando così di cadere in una definizione riduttiva del complesso.

Quando nei secoli passati l'insegnamento delle lingue era fortemente associato all'assimilazione di una grammatica, la semplificazione era data dalla strutturazione stessa delle grammatiche in “*parti del discorso*”, per cui le tappe erano quelle dei vari argomenti della grammatica, semplici perché unitari (gli articoli, i possessivi, i nomi, ecc.). Ma è chiaro che veniva compiuto un vero troncamento, in quanto era selezionato un aspetto soltanto della lingua ovvero quello morfosintattico. Difficilmente poi lo studente era in grado di produrre in modo spontaneo in situazioni reali. Infatti l'oggetto lingua non si può ridurre alle regole di grammatica e la sua complessità viene effettivamente declinata in varie sfaccettature, studiate separatamente dai linguisti specializzati: fonetica/fonologia/studi di paralinguistica, lessicologia, morfosintassi, linguistica testuale o del discorso, sociolinguistica, pragmatica, ecc.

Nulla vieterebbe di operare una semplificazione o riduzione ad elementi semplici seguendo i vari aspetti del linguaggio, facendo dell'insegnamento della lingua una vera “linguistica applicata” nel senso stretto della parola: prima si studiano i fonemi, poi la formazione delle parole, poi le forme morfologiche, poi le regole di sintassi, poi i registri, poi le espressioni che servono a compiere atti di linguaggio, e così via. Poi, all'interno di ciascun “capitolo”, si seleziona ulteriormente: prima le vocali, poi le consonanti, prima i verbi ausiliari poi gli altri, prima i saluti e dopo le lamentele, ecc. Una tale scelta, più esaustiva della precedente per quanto riguarda la natura effettiva della lingua, avrebbe però lo stesso difetto della giustapposizione di elementi senza potenziare le correlazioni necessarie per produrre lingua.

Con l'approccio comunicativo – che mira all'acquisizione di una competenza comunicativa e non alla conoscenza metalinguistica di un sistema linguistico – si è pensato di selezionare delle unità semplici di fonetica, lessico, morfosintassi, funzioni pragmatiche, elementi culturali, ecc. e di accomunarle nel blocco di programma denominato *Unità Didattica* (UD). Il paragone che usava Giovanni Freddi quando spiegava ai suoi studenti appunto come operare la selezione del corpus e isolare le unità singole nei vari campi – ovvero come semplificare – era quella della fetta di torta all'americana costituita da tanti strati. Ogni fetta però contiene un po' di tutto. L'UD è sì una somma di elementi, ma correlati tra di loro in modo da non perdere appunto la necessità del “*tout se tient*”. Il fatto di iniziare da un dialogo è il modo per

conservare, anche nell'artificialità didattica risultante dalla costruzione di un discorso non autentico, l'impressione di immergere lo studente in un tutto in miniatura, che avesse la sua plausibilità linguistica e comunicativa. Il problema della scelta dei singoli elementi per ogni strato della fetta di programma però rimane a monte. Che cosa selezionare e come stabilire un ordine? La lingua naturale non è ordinata dal più semplice al più complesso. È imprevedibile – qualità che definisce anche la sua complessità. Infatti, chi impara in modo spontaneo si troverà di fronte a frasi complesse o a congiuntivi anche il primo giorno.

2. Semplificare l'oggetto lingua

Vediamo di riflettere sull'operazione di semplificazione che implica la selezione di unità per ognuna delle componenti del linguaggio allo scopo di costituire un curriculum per principianti nell'ambito di un approccio comunicativo.

Partiamo dalla fonetica per costatare fin d'all'inizio che non è possibile stabilire una selezione e una progressione temporale nell'apprendimento dei fonemi di una lingua non solo perché l'insieme del sistema deve essere imparato velocemente, ma piuttosto perché l'intreccio dei fonemi nelle parole fa sì che una selezione sarebbe per natura forzata, tipo un "esercizio di stile" alla Queneau. Osserviamo a titolo esemplificativo il primo dialogo dell'Unità 1 di un manuale per principianti di Prima Media.³ Alcune stranezze apparenti del dialogo si capiscono in base alla situazione: il signor Marty aspetta all'aeroporto i suoi giovani ospiti che non conosce per accoglierli in vacanza nella sua fattoria e ha una lista di nomi e di provenienze.

M. Marty: Bonjour! Vous arrivez de Paris?

Elodie: Oui, monsieur. Vous êtes M. Marty de la ferme Chantelevent?

M. Marty: Oui! Et toi tu es Élodie?

Elodie: Oui monsieur.

M. Marty: Et toi, comment tu t'appelles?

Maxime: Maxime Duchamp de Bruxelles.

Raphaël: Moi, je suis de Lille. Je suis Raphaël Condé.

M. Marty: Eh bien, bonjour les enfants. Moi, je m'appelle François. En voiture pour Chantelevent!

Tutte le vocali orali sono presenti compresa la "e" muta, manca soltanto la nasale / œ / (poco frequente fuorché nell'articolo indefinito *un* introdotto

³ Dialogo tratto da *Tout Court 1*, Valmartina ed. (Chantelauve, Gison, Jamet)

nell'UD successiva). Il fatto che il sistema vocalico francese è più più complesso di quello italiano, fa sì che la difficoltà articolatoria (nasali e fonemi vocalici mediani) sia introdotta sin dall'inizio. Per quanto riguarda le consonanti, osserviamo che già in questo primo dialogo troviamo /s/ e /z/ (con già una liaison introdotta: *les enfants*), /ʒ/ e /ʃ/ (che sono delle affricate in italiano) e la /ʀ/ (uvulare contrariamente all'italiano) che possono creare problemi per gli italiani. L'alunno al primo impatto imparerà a ripetere e pronunciare quasi tutti i fonemi, così come si trova già a dover affrontare asserzione, interrogazione, esclamazione, e anche intonazione imperativa (*en voiture!*).

In che cosa consiste allora la semplificazione? Non nella scelta del corpus sonoro ma nella scelta di alcuni fonemi o elementi prosodici o ortografici che verranno rinforzati tramite esercizi specifici. Se osserviamo l'indice del vol. 1 dello stesso manuale, troviamo in sequenza: l'accento tonico, la liaison, il sistema vocalico con insistenza sulle vocali non presenti nel sistema italiano nelle coppie minime (/y/ vs /u/ e /ə/ vs /e/, le vocali nasali (non presenti in italiano), la pronuncia dei grafemi composti (*oi, au, ei, eu, ou...*) perché la scrittura potrebbe indurre in errore un italiano, gli accenti scritti. La *liaison* è di per se un fenomeno complesso, tal volta obbligatoria, altre volte facoltativa. Ma viene introdotta quasi subito per un motivo di frequenza di apparizione nelle forme linguistiche di base (determinante + nome *les enfants, deux enfants*, e pronomi + verbo *vous avez*). Il vol. 1 nelle sue sei UD ha privilegiato le vocali, e ha selezionato unità in base alla specificità interna al sistema del francese (liaison, pronuncia dei grafemi composti), oppure più frequentemente in base allo scarto rispetto al sistema nativo. Il vol. 2 punterà maggiormente alle consonanti o al rapporto grafia/fonia.

Per la scelta lessicale, come stabilire un criterio di "semplicità"? Vari fattori entrano in gioco per l'estrapolazione dei vocaboli da introdurre. I primi sono di natura psicolinguistica e riguardano il discente. È chiaro che per evitare un sovraccarico cognitivo la quantità dei vocaboli nuovi da introdurre deve essere limitata. Ad esempio, per tre ore alla settimana per i tre anni della scuola media nel manuale citato prima, troviamo 2000 parole in 18 UD.

Nel metodo per il biennio che abbiamo realizzato,⁴ abbiamo la stessa quantità in 12 UD in due anni per le stesse tre ore alla settimana. Si nota subito che la concentrazione lessicale è maggiore con l'età crescente. Infatti, un secondo fattore che entra in gioco nella scelta lessicale è quello dell'età del pubblico e dei conseguenti obiettivi d'apprendimento. I criteri di concretezza/astrazione diventano importanti e le situazioni comunicative d'uso della lingua devono essere consoni alla vita reale dei discenti perché, oltre alla

⁴ Brio, 2004, Odile Chantelauve, Marie-Christine Jamet, LANG edizioni

motivazione che ne deriva, più il contesto è familiare più la comprensione in lingua straniera è facilitata. Tuttavia, una volta selezionata la partita di basket piuttosto che una riunione di lavoro, un campo lessicale non è a priori più difficile di un altro. All'interno però del campo lessicale individuato, la scelta sarà operata in base alla frequenza d'uso assoluta oppure alla frequenza in relazione a questo particolare argomento. Ad esempio, la parola *exercice* non si usa molto nella vita quotidiana fuorché se si parla di apprendimento (a scuola, o per lo sport, la musica, ecc.) Questi fattori sono intrinseci alla lingua. Si tratta quindi di mediare tra le due necessità di frequenza e di disponibilità specifica. Per il francese, dopo la prima lista di frequenza, le *français fondamentaux*, stabilita nel '54 da Gougenheim *et al.* a partire da un corpus orale, oggi fa riferimento in ambito educativo la lista delle 1500 parole più frequenti stabilita da Etienne Brunet (1981) (si veda tabella alla fine dell'articolo).⁵ Un piccolo aneddoto farà capire quanto a volte una scelta possa essere travisata. Nel metodo per il biennio *Brio*, per ragioni di motivazione e di coinvolgimento, avevamo immaginato un "cantiere" per giovani, concetto culturalmente molto francese, che designa i campi estivi spesso internazionali in cui vengono restaurati monumenti storici dai giovani. Di conseguenza, per la plausibilità della storia era stata introdotta, unica nel suo genere, la parola "bétonnière" ovviamente appartenente a una lingua più tecnica, ma completamente trasparente e per di più accompagnata da un'illustrazione; ma la scelta ci è stata contestata, in base appunto al fatto che era uno strappo alla regola del criterio di frequenza d'uso. Infine c'è da tenere presente il criterio di trasparenza rispetto alla lingua madre (o L₀). È ovvio che un metodo concepito per un pubblico specifico di cui si conosce la lingua consente una scelta più mirata dei vocaboli come del resto delle strutture. Nel caso come il nostro dell'insegnamento del francese a parlanti italiani, possiamo fare affidamento sull'alto grado di somiglianza tra una lingua e l'altra per introdurre una quantità maggiore di lessico, in particolar modo nelle attività di comprensione scritta, i cui vocaboli non vengono poi conteggiati come parole nuove da imparare riportate nel lessico a fine volume.

La questione del "découpage" sui piani della morfologia e della sintassi e della ripartizione degli argomenti nelle varie UD può dipendere da molti fattori. Il primo potrebbe essere la sequenza naturale dell'apprendimento lin-

⁵ Questa lista è stata realizzata a partire dal più grande corpus di testi scritti Frantext (CNRS-ATILF) che raggruppa testi letterari e dei media dalla rivoluzione ad oggi. È disponibile sul sito del ministero dell'educazione nazionale francese, Eduscol: <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>. Esistono anche liste di frequenza più ampie (da 129 000 a 295000 items), stabilite dai ricercatori dell'équipe Lexique coordinata da Boris New e Christophe Pallier (CNRS-Université Paris Descartes), disponibili sul sito : http://www.lexique.org/listes/liste_mots.php.

guistico, ma se la ricerca va avanti in questo campo su elementi puntuali (come ad esempio l'acquisizione dei tempi verbali o l'uso delle relative), il glottodidatta non trova abbastanza indicazioni per delineare un intero percorso e isolare le unità. Inoltre comunque ci sarebbe da interrogarsi sulla validità di un'ipotetica sequenza stabilita nei primi anni di vita in lingua materna e della sua estensione all'apprendimento di una LS; sarebbe preferibile rispetto alle necessità di un approccio comunicativo stabilire una sequenza naturale osservando immigrati in lingua seconda e facendo variare le lingue madre soggiacenti, ma l'idea di un percorso unico si scontra con il concetto di *interlingua* che è individuale. Comunque troppo poche sono ancora le indicazioni in questo ambito. Altri fattori sono interni all'oggetto lingua. La scelta tradizionale delle parti del discorso tali e quali come erano elencate nelle grammatiche descrittive, che partivano da considerazioni morfologiche per continuare con le regole di costituzione della frase semplice e poi delle subordinate, viene scartata perché non congruente con un metodo comunicativo che fa funzionare le varie componenti della lingua insieme anche nei primi atti linguistici. Tuttavia non si tratta nemmeno di cancellare tutto il progresso. Appare mantenibile il fatto che la morfologia debba essere acquisita in fretta in quanto ai primi posti della lista di frequenza sopracitata troviamo in effetti morfemi e non lessemi (si veda tabella 1 a alla fine). I verbi *être* e *avoir* sono rispettivamente al 4° e 8° posto. Gli articoli determinati (indicati con la forma del maschile ma includendo l'altro genere) sono al primo posto, l'articolo indeterminativo al terzo anche se con uno scarto notevole. Le preposizioni sono fondamentali. Quindi il criterio di frequenza delle forme e delle strutture è sicuramente da prendere in considerazione e sarà da incrociare con quello della disponibilità in una determinata situazione: alcune forme o strutture sono condizionate dal genere testuale come l'imperativo o l'infinito per le ricette ad esempio.

Talvolta questo criterio può entrare in conflitto con quello della semplicità della frase, concetto che intendiamo in termini quantitativi – ossia il numero di parole implicate da una determinata struttura in una frase – e in termini di intelligibilità intrinseca. L'uso dei pronomi ad esempio implica una serie di inferenze per recuperare nel discorso anteriore i loro referenti, e non è facile. Con questi criteri una frase del tipo “tu ne m'en as pas encore parlé” è complessa malgrado il fatto che per la grammatica tradizionale sia detta semplice, perché è composta da tanti morfemi (negazione, doppio pronome, avverbio). Le frasi predicative con *être* e le frasi nucleari soggetto-verbo o soggetto-verbo-complemento senza espansioni sono sicuramente più accessibili dal punto di vista del trattamento dell'informazione. Osservando la lista di frequenza però vediamo che il pronome relativo “qui” è al 14° posto e la congiunzione *que* al 12°. Questi morfemi introducono frasi complesse. La decisione in questo caso sarà quella della frequenza d'uso. Di fatti nei *Réfé-*

*rentiels*⁶ odierni per livello del Quadro queste forme appaiono al livello A2, quindi relativamente presto. Lo stesso però non vale per il congiuntivo, solitamente abbinato al livello B1. Pur molto frequente – al meno al presente – e non maggiormente complesso a livello morfologico di altri tempi verbali, è stato catalogato come difficile e quindi relegato ad un secondo momento mentre potrebbe essere imparato nelle frasi ad alta frequenza (*il faut que je le fasse*). Sembra che le scelte siano più casuali che veramente pesate.

Già all’inizio degli anni ’90 dopo avere esaminato una campionatura di metodi comunicativi in circolazione Janine Courtillon (1994:162) denunciava la poca chiarezza della progressione morfosintattica e le sembrava che in realtà il tradizionale inventario grammaticale servisse di base a raggruppamenti solo in apparenza funzionali perché distribuiti in situazioni plausibili. Per distaccarsi dai metodi grammaticali si è cercato però nei primi metodi comunicativi di fare valere il concetto di grammatica a spirale, ossia di non introdurre un paradigma oppure tutte le sfumature di una regola in un colpo solo, ma a seconda dei bisogni nati dalla situazione comunicativa; così si progredisce a piccoli passi, completando man mano il paradigma. Tuttavia, il principio rimane spesso il frutto di una lodevole intenzione più che una realtà tangibile se si osservano gli indici dei libri di testo in circolazione. Courtillon (1994:163) fa l’esempio dei pronomi soggetto introdotti spesso tutti insieme nella prima o seconda unità come del resto la maggior parte dei paradigmi morfologici (aggettivi possessivi e così via). Anche se non è sempre così, è pur vero che la spirale quando esiste ha un giro molto stretto e il paradigma viene spesso completato in una UD molto vicina.

Più recentemente Ellis (2003:234) fornisce una serie di criteri per graduare dal semplice al complesso il contenuto “grammaticale” della lingua: 1) la complessità formale (ossia il numero di elementi implicati nella struttura) 2) la complessità funzionale ossia il grado di trasparenza semantica della struttura 3) l’affidabilità della regola ossia il grado di eccezione che essa comporta 4) l’ampiezza della regola ossia la quantità degli usi possibili (il presente è più produttivo del futuro) 5) la necessità di ricorrere alla metalingua (meno la si usa più facile è) e 6) il grado di contrasto con la L₀. Il fattore 5 in realtà non riguarda l’oggetto lingua, ma il processo di insegnamento. Il fattore 6 invece, di cui non abbiamo ancora parlato, è molto importante per ponderare le scelte, ossia il grado di prossimità della LS con la lingua madre o una lingua-ponte già conosciuta. Discutiamo l’esempio sviluppato da Courtillon (1994:164) sul pronome *on*. Sostiene che le coniugazioni sarebbero molto

⁶ Per il francese, sono già disponibili sul mercato o in corso di pubblicazione da vari editori i “Référentiels”, ossia delle indicazioni operative per la selezione del materiale seguendo le linee guide del Quadro Europeo per ciascun livello. Tuttavia la loro distribuzione all’interno di un metodo e il modo in cui viene introdotto rimane sempre frutto di una scelta metodologica.

più semplici e facili da imparare se si sostituisse *nous* con *on*, a causa della riduzione della quantità di desinenze perché, essendo la coniugazione identica alla terza persona, il paradigma verbale è in questo modo semplificato. Tuttavia tale affermazione è valida da una prospettiva francese e di fatto i bambini francesi imparano il *nous* soggetto a scuola mentre a lungo lo usano solo come rinforzativo tonico del pronome *on*: *nous, on...* Ma se si valuta l'introduzione di *on* al posto di *nous* dal punto di vista del discente italiano, bisogna capire il grado di facilitazione che porta questa riduzione morfologica perché *on* non ha equivalenti sintattici trasparenti in L_0 e può creare più difficoltà di *nous* il cui corrispettivo italiano *noi* risulta essere la forma usuale.

Il criterio di semplificazione di conseguenza non è unico e bisogna ponderare i vari punti di vista prima di fare una scelta. Infatti, sembra che la complessità non debba essere definita soltanto rispetto all'oggetto stesso, ossia la lingua nel nostro caso, ma dipenda maggiormente dal rapporto del soggetto all'oggetto di studio, e in tal caso il riferimento alla lingua materna può giustificare la selezione degli argomenti, la loro collocazione e il peso che si attribuisce loro. Ad esempio, il passato prossimo e l'imperfetto non destano nessuna difficoltà per un italiano una volta imparate le regole di composizione morfologiche, ma per un inglese invece lo stesso argomento grammaticale non è così evidente visto che l'opposizione aspettuale tra questi due tempi non esiste nella sua lingua, per cui su questo argomento si dovrà lavorare maggiormente. Si tratta quindi di trovare un equilibrio tra la necessità di introduzione di strutture nuove anche se sono reputate difficili per un pubblico X perché sono frequenti, e al contrario la possibilità di introdurre anche presto strutture complesse perché non sono difficili per il pubblico X a causa della L_0 soggiacente.

Nel nostro percorso di riflessione sulla semplificazione vista come riduzione a unità minime cronologizzate, rimane da dire due parole sulle funzioni linguistiche. Da quando il consiglio d'Europa ha costituito i *Livelli soglia*, si conoscono le liste di atti di parola ricchi di vari modi d'espressione. La selezione della tematica ovviamente sarà il frutto delle necessità comunicative delle situazioni scelte, ma all'interno di un atto di parola invece si tratterà di scegliere quelle forme congruenti con la progressione grammaticale in atto. Quindi il meccanismo di semplificazione ha poco a che vedere con il piano pragmatico.

Una volta operato il processo di riduzione a unità minime, chi concepisce un metodo deve essere attentissimo da un lato a curare una ripresa sistematica di quello che è già stato visto (questa è la vera spirale) e dall'altro a non introdurre cose nuove inconsapevolmente, se non in alcune attività di comprensione dove si prefigge che la comprensione potrà avvenire comunque grazie in particolare alla trasparenza tra LS e L_0 . Il "tutto" da ricomporre

viene di volta in volta definito dagli obiettivi da raggiungere per ogni livello del Quadro – quindi sono dei “tutti” parziali –, avendo come meta finale quella di avvicinarsi il più possibile alle competenze di un madrelingua – che comunque è sempre parziale poiché nessun parlante possiede tutta l’estensione dei potenziali della propria lingua.

In questa parte, abbiamo interpretato il concetto di semplificazione come riduzione a piccole unità e ripartizione di tali unità lungo un asse temporale di cui la maggior parte dei manuali comunicativi, tuttora maggioritari, sono l’illustrazione. Tuttavia ci sono un certo numero di critiche da muovere rispetto a questo tipo di semplificazione che verte essenzialmente sull’oggetto lingua.

3. Agire sul processo d’insegnamento/apprendimento: dalla semplificazione alla facilitazione

La domanda di fondo è quella di sapere se la scelta della semplificazione dell’oggetto lingua è funzionale al suo apprendimento, e se non è preferibile sfruttare tecniche di *facilitazione* che non operano una riduzione come la *semplificazione*.

Il bambino infatti impara la propria lingua passo per passo senza che questa venga necessariamente semplificata. Certo si osserva nel discorso della madre o dell’adulto al bambino un’autoregolazione delle forme linguistiche e i primi libri che vengono letti al bambino rivelano un’attenzione alla semplificazione linguistica percettibile in termini di lessico prevalentemente concreto e di struttura sintattica che predilige le frasi corte e la paratassi, ma l’universo linguistico circostante rimane comunque complesso. L’apprendimento avviene con l’avvicinamento progressivo del soggetto all’oggetto. Lo stesso si osserva per il migrante in lingua 2. Perché non tenere conto di questo aspetto dell’apprendimento naturale che riguarda la complessità dell’input? Inoltre spesso la semplificazione comporta una riduzione dell’input incongruente con l’età e le conoscenze del mondo del discente (e questo difetto aumenta con l’età), portando ad un’infantilizzazione che rischia di indurre una demotivazione. Courtillon osserva nei manuali che ha analizzato che la semplificazione – in particolar modo degli input testuali (dialoghi, testi) va spesso di pari passo con la neutralizzazione della lingua priva di affettività. Ora, secondo gli studi di psicolinguistica, l’affettività e il rilievo semantico costituiscono il vero motore dell’apprendimento:

Dati ricchi, carichi di significato e di affettività sono più facilitatori di testi che si rivolgono solo all’intelletto” (Courtillon, 1994:158).

Quindi la semplificazione del contenuto può scontrarsi con altre necessità che intervengono nel processo di apprendimento, come la motivazione da un lato e il fatto che si impara manipolando. *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* dice un saggio proverbio francese. Alcuni approcci odierni tengono conto di questi fattori. Evocheremo l'intercomprensione, l'approccio *task based*. e il CLIL.

L'approccio dell'intercomprensione opera, è vero, una prima semplificazione intesa come riduzione, la quale però non verte sull'oggetto lingua ma sugli obiettivi: le competenze produttive sono eliminate e finora si è lavorato soprattutto per la comprensione scritta. Ma una volta operata questa riduzione, si prevede solo un apprendimento veloce – molto più veloce – delle competenze ricettive in più lingue affini. Da un lato si riduce quindi l'ampiezza degli obiettivi e dall'altro li si aumentano con l'aggiunta di un approccio plurilingue. Complesso rimane anche l'input autentico (che sia un articolo di giornale o i discorsi degli internauti sulla piattaforma interattiva Galanet), il quale non viene semplificato. Si accetta che il discente costruisca progressivamente la sua competenza: all'inizio lo studente capisce il 20% di quello che legge, poi la metà, poi quasi tutto. Senza semplificazione, senza lezione di grammatica con uso di termini metalinguistici, il discente elabora lui stesso la conoscenza – ricettiva – della lingua e fa riferimento agli strumenti messi a disposizione solo quando sente il bisogno di una consapevolezza linguistica. La metodologia offre soltanto tecniche di facilitazione quali l'incitazione a fare paragoni tra le lingue per poggiarsi sulle somiglianze attivando il pensiero inferenziale oppure l'offerta di strumenti complementari (glossari plurilingui, morfosintassi comparativa, ecc...) a cui lo studente fa liberamente ricorso.

Per potenziare l'apprendimento che mira allo sviluppo delle quattro abilità, già alla fine degli anni ottanta e negli anni novanta ci si è interrogati sulle attività proposte nei metodi comunicativi. Osserva Courtillon:

Bisogna insegnare [agli studenti] a conoscersi, a interagire: aiutarsi a vicenda per capire, scoprire e fare insieme gli stessi *task*, simulare situazioni della vita in cui dovranno esprimere i propri bisogni comunicativi ma anche i propri sentimenti e giudizi. (1994:167)

Tale preconizzazione è condivisa dagli studi dei glottodidatti anglosassoni (Ellis, 2003:4). Il Quadro europeo uscito nel 2001 prenderà atto partendo dalla considerazione che il parlante è un attore sociale che agisce nel mondo tramite serie di azioni che implicano la lingua. Il *task based approach*, o *ap-proche actionnelle* rinforza l'approccio comunicativo tradizionale valorizzando la dimensione reale dell'uso della lingua – metodologia tra l'altro che

da tempo la pedagogia Freinet ha messo in primo piano.⁷ Bisogna mettere il discente in condizione di realizzare delle attività ricalcate sul mondo reale e quindi pienamente autentiche (come ad esempio prenotare davvero il treno per il viaggio di classe) oppure attività che necessitano di una autentica comunicazione tra i partecipanti per raggiungere l'obiettivo concreto prefissato (Ellis, 2003: 6). Il focus è sul significato e non sulla forma e l'approccio alla lingua è maggiormente olistico. Secondo tutti i ricercatori, l'apprendimento ne trae vantaggio anche perché se la lingua non è più oggetto di studio in sé, ma strumento, si libera tempo per poterla effettivamente mettere in pratica (Courtyllon (1994: 164). Ci possiamo allora domandare se e come intervengono i concetti di semplificazione e/o facilitazione in un curriculum *task base*. Ci appoggiamo sull'analisi di Ellis (2003-220 & sq), selezionando alcune osservazioni. Lo studioso fa una rassegna della letteratura per definire il concetto di "complessità dei *task*". Per l'input, identifica cinque fattori tendenziali:

- 1) il canale: il canale scritto che lascia il tempo della decodificazione appare generalmente più facile del canale orale che richiede una decodificazione in itinere;
- 2) la complessità del codice: un lessico poco frequente e strutture di subordinazione complicano l'input anche se la densità interpretativa del testo non è necessariamente legata alla complessità sintattica e se la parafrasi appare più facilitatrice della semplificazione delle strutture sintattiche;
- 3) la complessità cognitiva: il numero di informazioni da processare, il fatto che l'informazione sia statica (la stessa durante tutto il *task*) o dinamica (bisogna tenere conto delle modifiche in itinere), che si manipolino concetti o oggetti e azioni, la strutturazione delle informazioni all'interno di uno schema già conosciuto (macrostruttura del racconto ad esempio) definiscono la complessità cognitiva;
- 4) la dipendenza dal contesto: gli input accompagnati da altre forme di linguaggio (iconico in particolare modo: foto, tabelle, grafici) sono più semplici;
- 5) la familiarità del contesto: la relazione tra l'enciclopedia dell'apprendente e il *task* richiesto sarà un elemento determinante nella scelta dell'input.

Bisogna anche riflettere sulle condizioni di svolgimento del *task*, sui procedimenti e la natura del *outcome* richiesto. Ad esempio l'interazione e la negoziazione (*task* dialogico) sembrano agevolare l'*outcome* rispetto a un

⁷ Freinet Célestin (1896-1966), pedagogista francese, ha introdotto nuove metodologie: lavoro collaborativo, creativo ma con una reale implicazione e responsabilizzazione del bambino.

task monologico; un *task* articolato in altri sotto-*task* è più difficile: richiedere un *outcome* chiuso (come lo scambio di informazione) è più facile rispetto a uno aperto come un'argomentazione. Chiedere di classificare, descrivere o raccontare è giudicato più facile di argomentare. Non si semplifica un *task*, ma si combinano i fattori elencati per creare un *task* che si inserisca su un asse che va dal facile al difficile.

Tuttavia, considerato l'alto grado d'autenticità, la domanda che ci poniamo riguarda la difficoltà per il discente coinvolto in un *task* di trovarsi davanti a campioni di lingua con strutture nuove, oppure con bisogni comunicativi che non sa come realizzare perché non ne ha gli strumenti linguistici. Come allora integrare la scoperta delle forme? Ellis (2003: 230) in realtà non esclude *task* incentrati sulla forma. Una soluzione è quella di immaginare dei *task* che costringono all'uso di determinate forme linguistiche in base all'interlingua osservata nei discenti per colmare le loro lacune o errori (*focused task*), un'altra è di appigliarsi alla crescita della consapevolezza (*consciousness raising task*). Secondo noi, questo ultimo tipo di *task* ricopre la nozione di grammatica induttiva (osservare, ricostruire la regola, usare). La tecnica preconizzata oggi di *mise en espace* (Savelli, 1996) delle strutture frasali in modo da fare risaltare i paradigmi di elementi che occupano le stesse posizioni sintattiche, facendo leva sul ragionamento metalinguistico del discente – senza usare un metalinguaggio – rientrano pienamente in questa definizione di *task* incentrato sulla forma, a condizione però che venga fatto in LS. Si tratta di *task* perché lo studente agisce. Non c'è semplificazione bensì facilitazione. Infatti si noterà che la grammatica induttiva non accelera in apparenza i tempi. Spesso tra l'altro viene rifiutata proprio per questo motivo. Ci troviamo davanti ad una specie di paradosso in quanto, invece di ridurre l'iter d'apprendimento in termini di quantità di operazioni da compiere, si aggiungono le operazioni di osservazione-induzione e quindi si rende più complesso in apparenza il *task* ma tutto questo per rendere l'apprendimento più facile perché la probabilità di successo dell'output aumenta notevolmente e alla fine comunque il tempo viene recuperato.

L'approccio *task-based* si basa sulla certezza che si impara meglio quando la lingua adempie alla sua funzione primaria di veicolo d'informazione e di strumento di comunicazione. Tuttavia questo approccio si attualizza in classe di lingua, dove si portano attività talvolta di simulazione del mondo reale, talvolta improntate ad attività proprie alla scuola (preparare un viaggio, un giornale, ecc.). Perché allora non servirsi proprio dell'universo scolastico per impostare un *task* globale che abbia un'autenticità piena rispetto al contesto d'uso: servirsi della lingua straniera per apprendere le discipline? Sono così nate le esperienze CLIL. Studiando una materia non linguistica in lingua straniera, il focus non è più sulla lingua ma sui contenuti della disciplina da imparare, e quindi un modulo CLIL condivide molti aspetti con un

task di rango superiore. Il problema che sorge immediatamente è quello della complessità della lingua usata per studiare, perché si esce dalle competenze cosiddette primarie BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), per impadronirsi delle competenze più scolastiche CALP (*Cognitive and Academic Learning Proficiency*). Il CLIL sembra quindi fare la sintesi degli approcci precedentemente discussi riguardo alla semplificazione o facilitazione: da un lato non si riducono gli obiettivi che sono quelli della disciplina, dall'altro si può scegliere di semplificare la lingua in base alle conoscenze pregresse e in funzione del fatto che il discorso disciplinare sulla materia è stilisticamente marcato. Di conseguenza, soprattutto per studenti che hanno una conoscenza elementare della lingua, si sceglie di adattare i contenuti disciplinari al livello di lingua. Così abbiamo fatto in un esperimento di insegnamento di un modulo di storia in francese in prima media. Assieme all'insegnante di storia abbiamo evidenziato i nuclei informativi che dovevano assolutamente essere memorizzati e poi abbiamo costruito dei testi semplificati dal punto di vista linguistico con le solite tecniche (parole conosciute o trasparenti anche astratte, frasi corte, poche inferenze, poche subordinate) e abbiamo immaginato delle attività pescando nelle tecniche proprie dell'insegnamento della LS come ascolto/lettura-ripetizione-questionari, esercizi a buchi o di abbinamento e così via. I risultati sono stati molto positivi (Jamet, 2008) per la disciplina e anche per la lingua. La semplificazione dell'oggetto lingua è certo avvenuta, ma comunque erano input simili o addirittura più complessi di quelli presenti in un metodo di lingua dopo una cinquantina d'ore. Per studenti più esperti, il problema della semplificazione della lingua non è più cruciale e spesso si usa materiale autentico. Se la lingua è vicina a quella del discente, allora si può ricorrere alle tecniche dell'intercomprensione. Qualora non fosse il caso, vengono attivate tecniche di facilitazione sotto forma di attività che hanno sia un focus linguistico sia disciplinare: focalizzazione delle parole chiave, verifica della comprensione dei termini e del discorso, supporto linguistico alla realizzazione delle attività in produzione simili a quelle della disciplina (costituzione tabelle, questionari, riassunti, sintesi, e così via).

Conclusione

La glottodidattica ha capito da tempo che la lingua è un sistema complesso, ma due sono le vie per insegnare la complessità. La prima è la semplificazione dell'oggetto in modo da creare le varie tappe di un percorso d'apprendimento già predisposto quando viene usato in classe. La seconda via richiede l'accettazione di un input complesso e di task complessi – di cui il maggior esponente rappresentato dal CLIL – con tecniche di facilitazione

adeguate, perché essi fanno leva sulla motivazione generata da un maggior coinvolgimento del discente e da un contatto diretto con la complessità linguistica più stimolante. In entrambi i casi la lingua materna ha un ruolo importante per ponderare le scelte, perché controbilancia la necessità di semplificare in quanto la somiglianza con la lingua d'apprendimento è naturalmente facilitatrice, e di conseguenza sfruttare le somiglianze consapevolmente come nell'intercomprensione diventa una tecnica di facilitazione. Proseguendo con questa riflessione, abbiamo ristretto la polisemia dei termini *semplificazione* o *facilitazione* rispetto alle definizioni iniziali, intendendo il primo come riduzione a unità semplici composte di uno o pochi elementi, mentre *facilitazione* disegna tutto ciò che ha lo scopo di agire perché una maggior quantità di materiale linguistico venga padroneggiata in un minimo di tempo. La semplificazione è inclusa nella facilitazione ma la reciproca non è vera. Ma per ritornare ad un uso linguistico molto più comune, concluderemo che l'arte dell'insegnante non è tanto di semplificare per sottrazione ma è quello di rendere semplice/facile da capire e imparare quello che è complesso.

Tabella 1. Le prime parole più frequenti della lingua francese. Lista stabilita da Brunet (1981)

le dét. 1050561	pas adv. 103083	où pron. 36089
de prép. 862100	que pron. 99412	sans prép. 35915
un dét. 419564	vous pron. 89623	tu pron. 35774
être verbe 351960	par prép. 82277	ou conj. 34897
et conj. 362093	sur prép. 80180	leur dét. 33950
à prép. 293083	faire verbe 77608	homme subst. 33202
il pron. 270395		si adv. 32024
avoir verbe 248488	plus adv. 75499	deux numér. 30211
ne adv. 186755	dire verbe 72134	mari subst. 30082
je pron. 184186	me pron. 71086	moi pron. 30053
son dét. 181161	on pron. 70246	vouloir verbe 29435
que conj. 176161	mon dét. 70121	te pron. 28542
se pron. 168684	lui pron. 65988	femme subst. 26148
qui pron. 148392	nous pron. 62554	
ce dét. 141389	comme conj. 59902	venir verbe 26023
dans prép. 139185	mais conj. 57690	quand conj. 25592
en prép. 143565	pouvoir verbe 55394	grand adj. 25388
du dét. 127384	avec prép. 55081	celui pron. 24270
elle pron. 126397	tout adj. 47221	si conj. 24024
au dét. 123502	y pron. 46031	notre dét. 23883
de dét. 119106	aller verbe 41702	devoir verbe 22703
ce pron. 107074	voir verbe 39659	là adv. 22695
le pron. 105873	en pron. 38935	jour subst. 22232
pour prép. 104779	bien adv. 37171	

prendre verbe 20489	quelque dét. 17953	ça pron. 16494
même adv. 19994	dont pron. 17797	peu adv. 16251
votre dét. 19942	tout pron. 17486	même adj. 16081
tout adv. 19915	mer subst. 17166	falloir verbe 16078
petit adj. 19008	trouver verbe 16833	sous prép. 15944
encore adv. 19176	donner verbe 16795	parler verbe 15814
aussi adv. 18311	temps subst. 16785	

Riferimenti bibliografici

Siti consultati il 15 aprile 2010

- BRUNET É., 1981, *Le Vocabulaire français de 1789 à nos jours, d'après les données du Trésor de la langue française*, Ginevra, Slatkine; Parigi, Champion.
- COURTILLON J., 1994, "Méthodes de français langue étrangère et simplification", in *Cahiers du français contemporain*, n. 1, pp. 155-176.
- ELLIS R., 2003, *Task based language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FORTIN R., 2005, *Comprendre la complexité, Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, Laval, Les presses de l'université Laval.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- GOUGENHEIM G. et al., 1956, *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier, nuova edizione ampliata: *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier, 1964.
- JAMET M.-C., 2008, "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS", in COONAN C. ((a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2, pp. 57-90.
- JAMET M.-C., 2008, "La production orale dans un enseignement intégré géographie/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative", in COONAN C.M ((a cura di) *CLIL e l'apprendimento delle lingue, le sfide del nuovo ambiente d'apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 59-77.
- JAMET M.-C., 2008, "Fare CLIL alla scuola media, Un percorso longitudinale innovativo." in CARDONA M. ((a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambiente CLIL: Aspetti metodologici ed applicativi*, Roma, Carocci, pp.181-198.
- MORIN E., 2002, *A propos de la complexité*, exposé fait pour le CNRS le 14/1/2002, <http://www.cnrs.fr/comitenational/cs/exposes/Morin.pdf>
- PEETERS B., 1992, *Diachronie, phonologie et linguistique fonctionnelle*, Louvain la Neuve, Peeters,
- SAVELLI M., 1996, "Un outil pour l'analyse, la mise en grille syntaxique", in *LIDIL*, n. 14, Grenoble, PUG.

MARIA CECILIA LUISE

Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini

Ho conosciuto Giovanni Freddi quando ancora ero una giovane studentessa e una altrettanto giovane insegnante di inglese nella scuola primaria. All'università i suoi saggi e il lavoro dei suoi collaboratori e allievi mi hanno avvicinata alla didattica delle lingue per non farmene più allontanare, in campo lavorativo, in quegli anni "pioneristici" nei quali la lingua straniera iniziava ad entrare nei curricoli della scuola primaria italiana, il Progetto Ianua Linguarum,¹ i principi teorici e metodologici e i materiali ad esso collegati hanno davvero fatto da faro illuminante di una professionalità in divenire quale era quella di docente di LS a bambini.

Giovanni Freddi ha continuato a seguire i miei studi e la mia carriera negli anni a venire, fino a propormi, nel 2006, di collaborare con lui nella redazione di un inserto all'interno della rivista *Scuola e Lingue Moderne* dedicata all'insegnamento delle lingue ai bambini, "BLE-Bambini, Lingue, Europa", inserto da lui voluto e da lui curato con l'attenzione che ha sempre avuto per la glottodidattica precoce. Un paio di anni fa ho avuto l'onore di venire scelta da lui per sostituirlo nella curatela del fascicolo, incarico che ho accettato e che cerco di portare avanti nella linea voluta dal suo ideatore.

È proprio da questa esperienza che intendiamo partire per una breve riflessione sugli aspetti metodologici, didattici e organizzativi che oggi devono caratterizzare la didattica delle lingue straniere per bambini.

È ormai accertato che una glottodidattica rivolta a bambini non può prescindere da almeno tre "pilastri" che sono al contempo teorici e metodologici:

¹ Il Progetto Ianua Linguarum diretto e ideato da Giovanni Freddi è un progetto di sperimentazione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare italiana svoltosi nei primi anni '90, per otto anni, che ha dato un contributo fondamentale per l'elaborazione di un curriculum di LS per il livello primario, per la formazione degli insegnanti, per la validazione di strumenti per la sperimentazione didattica.

a. un insegnamento “secondo natura”

Insegnare le lingue ai bambini non significa farlo a delle menti e a delle personalità immature, ma a individui con precise caratteristiche neurologiche e psicologiche. Per esempio, fino a circa otto anni abbiamo un bambino che memorizza in parte ancora in modo implicito; che impara per automatismi, attraverso la memoria di tipo procedurale alla base dell’acquisizione della L1; che privilegia un’elaborazione delle informazioni unica e globale, non analitica; che è facilitato nell’assumere e ritenere conoscenze dalle esperienze pratiche e da stimolazioni sensoriali che coinvolgano più sensi contemporaneamente (per un approfondimento rimandiamo a Daloiso, 2006 e 2009); insegnare secondo natura significa allora conoscere e rispettare queste caratteristiche, e quindi mettere al centro dell’azione didattica le dimensioni sensoriale, esperienziale, olistica, e non trascurare le componenti espressive, formative e creative dello studio di una lingua straniera;

b. la metodologia ludica

La ludicità è la principale modalità attraverso la quale va presentato il materiale linguistico e va fatta esercitare la lingua, attraverso la quale il bambino può osservare, sperimentare, manipolare, impossessarsi di una lingua. Il gioco è infatti la modalità privilegiata attraverso la quale un bambino fa esperienza del mondo, attraverso la quale apprende e si sviluppa: la metodologia ludica gli permette di affrontare in un modo naturale e familiare lo studio di una lingua e di coinvolgere nel processo di apprendimento tutte le sue capacità cognitive, affettive, sociali e senso motorie (Freddi, 1990);

c. la dimensione interdisciplinare

Non si può insegnare una lingua a bambini senza integrare la propria azione didattica con quella degli altri docenti che lavorano con le stesse teste degli stessi bambini, integrando principalmente tutte le discipline che rientrano nell’Educazione Linguistica, quindi lingue e linguaggi (Balboni, Luise, 1994). L’insegnante specializzato, cioè che insegna *anche* la LS sue classi di scuola primaria, non più docente “aggiunto” come lo specialista, che insegna *solo* LS in più classi, è la figura chiave per sviluppare l’Educazione Linguistica, o meglio, una Educazione Linguistica plurilingue, dove trovano posto la lingua straniera, la lingua materna, i linguaggi espressivi e, oggi sempre con più urgenza, le lingue materne degli studenti stranieri presenti nella scuola italiana in numero ormai significativo, senza dover implementare progetti appositi, ma semplicemente lavorando sull’integrazione delle diverse discipline e dei diversi linguaggi che insegna nelle sue classi.

Dall'esperienza di questi ultimi anni con BLE vogliamo provare di seguito a sintetizzare e mettere insieme quelli che oggi possiamo definire i “punti forti” della didattica delle lingue straniere a bambini in età di scuola primaria, o meglio, gli elementi teorici e metodologici che oggi vanno affiancati per integrare i pilastri della glottodidattica per bambini visti sopra, e che abbiamo cercato di testimoniare attraverso i saggi contenuti in BLE:

a. le nuove tecnologie

Da sempre le tecnologie sono dei catalizzatori per la didattica delle lingue, che quindi può raggiungere tutte le finalità e gli obiettivi che si pone solo facendo ricorso a strumenti e ausili tecnologici. Oggi però le tecnologie in ambito educativo e glottodidattica trovano numerose altre ragioni di essere presenti, oltre alla facilità d'uso e al fatto che, riprendendo Celentin (BLE, 2009), “gli alunni, già in età di scuola primaria, hanno spesso alle spalle molte “ore di volo” interattivo, sono in grado di dialogare anche con strumentazioni del tutto nuove in quanto hanno sviluppato delle abilità di lettura specifiche nei riguardi delle tecnologie informatiche. Questi alunni sono definiti *digital natives*, persone cioè nate e cresciute con le tecnologie digitali, in opposizione ai *digital immigrants*, coloro cioè che sono cresciuti prima delle tecnologie digitali e le hanno adottate in un secondo tempo”.

Le tecnologie e il computer sono inoltre ora in grado di creare un ambiente di apprendimento all'interno del quale le modalità di insegnamento e di relazione vengono cambiate e rinnovate, sono strumenti che possiamo definire “sociali”, nel senso che, se correttamente proposti ed usati, promuovono la relazione, la collaborazione, la comunicazione e quindi lo sviluppo delle competenze in lingua straniera. Panzica (BLE, 2008) testimonia per esempio come con l'introduzione in classe della Lavagna Interattiva Multimediale “gli alunni avevano la possibilità di manipolare gli oggetti didattici nel vero senso della parola, modificando, spostando, clonando, cancellando e riscrivendo usando il dito come *mouse*; in situazioni di *problem solving*, i bambini potevano contare sul supporto collaborativo dei compagni: tutti erano protagonisti del loro apprendimento e collaboravano alla costruzione del sapere proprio e dei compagni. L'apprendimento non era più un fatto individuale, ma veniva costruito insieme, con il supporto dell'insegnante – regista, e la LIM diventava così la “zona di sviluppo prossimale” in cui il proprio sapere veniva costruito attraverso la negoziazione di significati con gli altri”. Questo discorso ci porta direttamente ad un altro punto forte della glottodidattica precoce: l'utilizzo di metodologie a mediazione sociale, in grado di costruire un ambiente costruttivo di comunicazione e di apprendimento, ambiente che le tecnologie sono in grado di supportare e potenziare;

b. le metodologie a mediazione sociale

Secondo le teorie del costruttivismo sociale la conoscenza è fondata sulla relazione che si istituisce fra la persona che desidera conoscere e l'oggetto del suo conoscere. La conoscenza deriva quindi dalle interazioni sociali che fanno progredire in modo graduale nei livelli di sapere. Il sapere viene co-costruito e ri-costruito, e le persone imparano a costruire la propria conoscenza collaborando e mettendo in comune le diverse e molteplici esperienze che hanno acquisito; un insieme eterogeneo di persone che hanno un progetto comune e che sono disposte ad acquisire le competenze necessarie per portare a termine il progetto costituisce infatti un gruppo collaborativo. Ognuna di queste persone ha il proprio modo di apprendere, ma lavorare con altre persone che hanno modalità di apprendimento diverse dalle proprie diviene un ottimo terreno di confronto e di sviluppo delle proprie attitudini. In particolare, restando in ambito glottodidattico, la qualità dell'apprendimento linguistico è legata alla quantità e alla qualità delle relazioni interpersonali all'interno del contesto educativo: la quantità di interazioni tra docenti e studenti e tra studenti e studenti e la loro qualità intesa in termini di facilitazione alla comprensione e di feedback sulle produzioni linguistiche portano ad un più veloce sviluppo dell'interlingua, le attività cooperative permettono di agire contemporaneamente sulla dimensione sociale, affettiva e linguistico-cognitiva e quindi di coinvolgere olisticamente il bambino (D'Annunzio, Luise, 2008), "occasioni di pratica in contesti significativi costituiscono una ricchezza in termini di esperienza per l'interiorizzazione della lingua, (intesa anche come *chunks of language*), dove la lingua straniera è percepita come realtà da vivere" (Vettorel, BLE, 2009);

c. la partecipazione a Progetti Europei

L'Unione Europea e gli organismi che sono preposti a dare indicazioni politiche e culturali e a governare il vecchio continente, in particolare la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa, da molti anni si occupano di politica linguistica, delineando precise linee organizzative e culturali e sostenendo, promuovendo, finanziando azioni specifiche per la diffusione del plurilinguismo e per l'incremento degli insegnamenti linguistici nelle scuole. In BLE (2008) abbiamo riassunto i principali punti-chiave europei dell'insegnamento delle lingue straniere in età precoce: il valore formativo, accanto a quello strumentale, dell'apprendimento delle lingue straniere; il legame inscindibile che ci deve essere tra conoscenze linguistiche e educazione interculturale; il ruolo centrale per la qualità dell'insegnamento della formazione degli insegnanti di lingue straniere, formazione che dovrebbe prevedere anche soggiorni all'estero; la centralità del concetto di insegnamento integrato di LS, L1, altre lingue presenti nel curriculum scolastico, a scuola, nella società, altri linguaggi, altre discipline scolastiche; l'importanza del ruolo e del

coinvolgimento delle famiglie degli allievi nelle scelte scolastiche a favore del plurilinguismo; la necessità di una maggiore divulgazione e circolazione di studi, ricerche, documenti relativi all'insegnamento delle lingue, prima di tutto tra i docenti di LS. Abbiamo l'impressione che di fronte ad un ampio e lucido disegno politico ed educativo ci siano ancora nella scuola italiana poca diffusione e poca conoscenza dei contenuti e delle scelte che la politica linguistica europea comporta, anche tra gli "addetti ai lavori", tra gli insegnanti che si occupano di Educazione Linguistica e di lingue straniere.

Riteniamo sia importante invece la diffusione della "cultura" del plurilinguismo che gli organismi europei vedono come fondamentale per lo sviluppo della società europea, plurilinguismo che non si risolve nella conoscenza strumentale dell'inglese come lingua franca, ma che va inteso come il possesso di un repertorio di abilità linguistiche diversificate in più lingue: il plurilinguismo non è la somma di più monolinguismi, ma molto di più, in quanto le conoscenze diseguali, asimmetriche, transitorie di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi stabili e comuni, interrelati, utilizzabili con tutte le lingue appartenenti al profilo del parlante e con tutte le lingue che, in modi e configurazioni diverse, ne faranno parte. Ritroviamo qui la centralità del concetto di Educazione Linguistica come processo che mette in primo piano gli aspetti formativi, integrati, semiotici dell'acquisizione delle lingue, e che considera le lingue non solo come oggetti da analizzare e confrontare, ma come mezzi per la comunicazione e per l'espressione personale. La cultura del plurilinguismo si diffonde anche attraverso l'incremento della partecipazione alle azioni del Programma Comenius per realizzare partenariati tra scuole, partecipare ad azioni di scambio di studenti e frequentare corsi e fare esperienze di formazione metodologico-didattica e miglioramento linguistico da parte degli insegnanti;

d. la metodologia CLIL

L'acronimo è ormai diffuso, e si riferisce a situazioni didattiche nelle quali si studiano le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti; la necessità di costruire curricoli integrati, unita alla ricerca di modelli didattici che possano garantire una maggiore competenza linguistica in lingua straniera agli studenti, sono alla base della metodologia CLIL, dell'insegnamento integrato di lingua e contenuti di discipline non linguistiche. Di solito, in Italia viene realizzata in progetti specifici che si svolgono nella maggior parte dei casi in scuole secondarie superiori; riteniamo che questa sia una anomalia da correggere: l'implementazione di un percorso CLIL nella scuola secondaria prevede un faticoso lavoro di coordinamento tra un docente che non conosce la lingua straniera e un altro docente che non conosce la materia da insegnare attraverso quella lingua straniera.

Il CLIL può trovare invece nella scuola primaria e nella figura dell'insegnante specializzato un terreno ideale di applicazione: l'insegnante specializzato è comunque insegnante di lingua straniera e insieme insegnante di alcune discipline non linguistiche nelle sue classi, e può quindi in modo naturale far uscire la lingua straniera dai confini ristretti delle poche ore settimanali ad essa riservati, per farla diventare il veicolo comunicativo per semplici esperienze disciplinari, aumentando quantità e qualità di esposizione linguistica. Come sottolinea Barbero (in Coonan, 2006: 105) "CLIL è realizzabile ad ogni livello di scuola, anche con competenze linguistiche elementari. La maggiore o minore difficoltà non dipende affatto dall'uso di una lingua diversa da quella materna, ma dalla metodologia utilizzata o dall'assenza di una metodologia specifica. In altre parole, un approccio CLIL può risultare 'difficile' se non vengono adeguatamente considerati questi elementi: il tipo di disciplina, le modalità di presentazione dei contenuti, le attività e il tipo di supporto fornito attraverso di esse";

e. l'approccio orientato al compito

Il concetto di "compito", o *language task*, ha ricevuto negli ultimi anni particolare attenzione in collegamento allo sviluppo delle metodologie a mediazione sociale e alla sempre maggiore centralità che assume lo studente per la didattica in genere. Ci sono numerose definizioni di *task*, ma, come sottolinea Coonan (2008: 20), è possibile evidenziarne i vantaggi confrontandolo con i tradizionali esercizi di lingua: l'esercizio è focalizzato sulla lingua e sulle forme, non è centrato sui significati e non prevede che lo studente usi la lingua in modo significativo e comunicativo, nella maggior parte dei casi prevede uno svolgimento individuale. Il compito invece permette di comprendere, manipolare, produrre lingua all'interno di attività motivanti, collaborative, centrate sui significati e sulla comunicazione. Non è difficile capire l'importanza di un simile approccio in situazioni di insegnamento di lingua straniera a bambini, dove non ci sono bisogni strumentali che possano motivare allo studio e all'acquisizione della LS, e quindi è necessario spostare l'attenzione degli studenti dalla lingua come obiettivo alla lingua come mezzo per perseguire diversi scopi e obiettivi non necessariamente linguistici. In un approccio basato sulle attività il punto di partenza è un compito pratico, il contenuto del quale ha una sua validità per i bambini in generale e che può essere realisticamente svolto con la lingua che la classe conosce; quando questo compito è completato dagli allievi in un contesto sociale nel quale la lingua target può essere usata in modo personale e creativo, il ruolo dell'insegnante è selezionare un punto, un aspetto linguistico chiaramente definito che è generato dal completamento del compito, per esplorarlo e esercitarlo. Questo approccio permette l'opportunità per i bambini di lavorare ad un compito pratico e di avere successo al loro livello, incorporando le lo-

ro abilità e la loro esperienza: l'obiettivo principale è portare a termine con successo un compito pratico in LS; i risultati, creati dai bambini, di questo compito pratico, possono essere usati come un contesto in cui si può far pratica della lingua.

Le ricerche e le indagini europee, dalle inchieste di Eurobarometro agli studi di Eurydice, hanno dimostrato che gli italiani sanno poco le lingue straniere, soprattutto se confrontati con i loro pari europei; d'altro canto il confronto relativo ai sistemi educativi europei tra l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana e quello delle scuole dei paesi nei quali la popolazione raggiunge livelli molto alti di competenza in inglese LS fa vedere molto chiaramente che al nostro paese non manca la quantità di ore di lezione di lingua straniera; anzi, per esempio l'Italia è uno dei pochi paesi europei nei quali l'inglese è obbligatorio fin dalla prima classe della scuola primaria. Quello che sembra fare la differenza è la preparazione e la formazione dei docenti, la qualità dell'insegnamento e la varietà delle metodologie applicate, e la quantità di ore di scuola "in" lingua straniera, piuttosto che "di" lingua straniera.

Riteniamo quindi in conclusione che in un simile contesto la diffusione e l'applicazione degli strumenti e delle metodologie che abbiamo sopra evidenziato come "punti forti" e che abbiamo in questi ultimi anni testimoniato nel fascicolo BLE possano essere la chiave per un miglioramento diffuso della didattica delle lingue straniere per bambini, e quindi per un incremento significativo delle competenze linguistiche delle nuove generazioni di italiani.

Bibliografia

- BALBONI P. E., LUISE M. C., 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell'Educazione Linguistica*, Roma, Armando.
- BARBERO T., 2006, "Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?", in COONAN C., (a cura di), 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- COONAN C., 2005, "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school", in *SELM*, nn. 4-5. COONAN C., (a cura di), 2009, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- DALOISO M., 2006, "Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche" in *SELM*, nn. 1-3.
- DALOISO M., 2009, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M. C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.

- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G., 2000, *Il bambino e le lingue*, Bergamo, Larus.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.

ELISABETTA PAVAN

La scuola italiana di didattica della cultura

La civiltà ha una grande carica motivante nello studio di una lingua straniera e si presenta inoltre come un insostituibile veicolo di socializzazione e di civilizzazione dell'alunno.

Giovanni Freddi

La proposta di scrivere un contributo per il volume in onore del genetliaco di Giovanni Freddi è stata un'occasione per riattraversare con la gondola il Canal Grande dei ricordi e rispolverare dallo scaffale della libreria dedicato alla glottodidattica i libri e quaderni dei miei primi anni di Università.

La mia formazione linguistica e glottodidattica è stata fortemente influenzata da tre figure che hanno lasciato il segno nelle mie scelte e carriera.

Il professor Xausa, che al liceo con *Target 3* di L.G. Alexander mi ha aperto la finestra dei *pattern drills* e del laboratorio linguistico, oltre che degli scambi internazionali e dell'insegnamento della chimica in inglese. A lui devo la mia passione per le lingue straniere, il laboratorio linguistico abbassava il mio filtro affettivo (in seguito avrei scoperto che questa era la 'traduzione tecnica' del mio positivo atteggiamento verso la produzione orale audio-attiva-comparativa), il movimento e l'organizzazione della lezione di inglese del *Target 3* ha influenzato la mia riflessione sui modi diversi di acquisire le lingue straniere (alla scuola media, dopo una breve parentesi grammaticale, avevo già avuto l'occasione di utilizzare un manuale di impostazione audio-orale di freddiana ispirazione) e il libricino *Nucleus* della Longman mi avrebbe aperto le porte del CLIL, *Content and Language Integrated Learning*.

Al professor Balboni, allievo del professor Freddi, devo la sistematizzazione, culminata con la sua relazione alla tesi, delle tessere che componevano il mio personale puzzle di competenze e la distillazione di quel precipitato che mette insieme tutti i miei interessi e li fonde nella ricerca sulla competenza comunicativa interculturale in ambito educativo, formativo e manageriale.

Ma è al professor Freddi che devo l'interesse per la formazione, la didattica e la cultura. I quaderni di appunti parlano chiaro: siamo negli anni Ottanta e il mio piano di studio prevede l'esame di linguistica con il professor Cinque e l'esame di didattica delle lingue straniere con il prof. Freddi, e con la sua assistente per le lezioni di laboratorio, la dott.ssa Coonan. Come saggio integrativo da portare all'esame il volume di Stack sul laboratorio linguistico.

Le aule del Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue sono al primo piano di Ca' Garzoni, sul lato del Canal Grande opposto a Ca' Foscari, e per raggiungerle devo prendere il traghetto-gondola, che per noi dell'entroterra era una bella sfida di equilibrio. Forse il passaggio costava 200 lire, non ricordo, ma ricordo le corse per arrivare puntuali, gli occhiali del professore, che mi sembrava così imponente, una voce possente che lasciava intendere la sua attitudine per la disciplina e l'ordine. Ed ecco che grazie alle sue lezioni riesco a dare una spiegazione a tante impressioni e sensazioni che avevo vissuto nella mia acquisizione delle lingue straniere, e scopro che in alcune lezioni di lingua dell'Università si utilizzava un metodo, il grammaticale-traduttivo, che era stato soppiantato da tanta ricerca e sperimentazione glottodidattica. Ma soprattutto ho capito cosa si intendesse per Unità Didattica, cosa fosse l'aula di civiltà, l'importanza della didattizzazione per l'uso dei materiali autentici, come si usa e si costruisce un manuale per l'insegnamento di una lingua straniera.

Ebbi l'occasione di inviare la mia candidatura per la frequenza di un anno di Università a Londra, e non esitai: era lo scambio internazionale tanto atteso, e quando mi furono affidate delle lezioni di lingua italiana al Dipartimento di Italianistica di UCL, University College London, potei mettere in pratica gli insegnamenti del professor Freddi e utilizzare articoli di giornale, pubblicità, pagine delle riviste di linee aeree e tutto quello che di originale italiano ero riuscita a mettere in valigia.

Molti anni più tardi, grazie alle ricerche sulla didattica della cultura, tema della mia tesi di dottorato, rispolverai vecchi volumi del C.L.A.Di.L, Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue, e ritrovai il mio mentore di vent'anni prima, la sua voce, la sua figura, ma soprattutto le sue affermazioni, i suoi insegnamenti e intuizioni, così all'avanguardia nei confronti della riflessione della glottodidattica occidentale su temi quali la didattica della cultura nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere: grazie professore per quelle lezioni nell'auletta Salvemini di Ca' Garzoni, tutti in silenzio a seguire e trascrivere le sue lezioni, così avvincenti e così innovative.

Se possiamo affermare che nel mondo anglosassone, ad esclusione delle fondamentali ricerche di Robert Lado, negli anni Sessanta l'interesse per la didattica della cultura sia pressoché assente, a Giovanni Freddi e al C.L.A.Di.L va dato il merito di aver posto la glottodidattica italiana al centro della scena per quanto riguarda sensibilità e ricerca in questo importante campo.

In questo saggio illustreremo le ricerche condotte e le attività promosse, focalizzando l'attenzione sul confronto con lo strutturalismo e il conseguente interesse per la situazione in cui ha luogo lo scambio linguistico, da cui deriva una riflessione sulle implicazioni che legano lingua e cultura e le conside-

razioni sul significato di cultura e civiltà. Saranno riportate le modalità e i contenuti indicati per l'insegnamento di lingua e civiltà e la proposta di un approccio contestuale attraverso la realizzazione di un'aula di civiltà e l'uso di materiali autentici, oltre alle affermazioni che, decenni più tardi, potremmo leggere come anticipazioni di concetti quali la competenza comunicativa, *cultural awareness*, le fasi del *culture shock*, il relativismo culturale, oltre alla previsione di massiccia diffusione delle glottotecnologie.

1. Il C.L.A.Di.L (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) e gli studi italiani

Gli anni Sessanta furono il culmine dell'era audiolinguale, una metodologia prettamente rivolta all'uso della lingua, in cui, però, si evidenziarono dei limiti legati alla didattica della cultura, come gli aspetti socio-culturali, che appaiono nello sfondo delle situazioni presentate nei dialoghi, a volte proprio nel senso letterale del termine, in qualità di illustrazioni e vignette che accompagnano i testi.

Fino a quegli anni la linguistica italiana non aveva offerto contributi di rilievo al campo della ricerca glottodidattica: l'influenza della figura di Benedetto Croce per vari decenni aveva contribuito all'orientamento individualistico della ricerca, teso ad assimilare i fatti del linguaggio ad una concezione estetica e puramente espressiva della lingua. La tesi crociana che identificava intuizione ed espressione, riducendo la grammatica ad un espediente di valore pratico, tenne lontano per alcuni decenni i maggiori linguisti italiani dallo studio scientifico della lingua, così come invece negli stessi anni veniva inteso all'estero grazie all'influenza del *Cours de linguistique générale* di De Saussure (Freddi 1967).

Sul fronte anglosassone, in un'Europa che subiva pesantemente l'influsso delle metodologie sviluppatesi negli Stati Uniti, L.G. Alexander, autore dei manuali più diffusi per l'insegnamento dell'inglese negli anni Sessanta e Settanta, alla domanda postagli in un congresso sul motivo per cui nei suoi libri non ci fossero sezioni dedicate a cultura e civiltà, l'autore rispondeva affermando che "i libri vanno venduti tanto a Pinochet quanto a Mao". Erano gli anni in cui si assisteva alla deculturizzazione dell'insegnamento delle lingue, soprattutto in riferimento all'inglese.

Come abbiamo anticipato, una voce fuori dal coro fu quella di Lado, che non restò lettera morta e da più parti nell'ambito glottodidattico si sollevarono riflessioni e ricerche legate all'importanza di una consapevolezza per il contesto d'uso oltre che per l'uso.

In campo antropologico Hall avviò un filone di ricerca che risultò fondamentale nello sviluppo degli studi sulla comunicazione interculturale, va ri-

cordato che un capitolo del suo primo volume, *The Silent Language* (1959), si intitola “Culture is Communication”.

Tuttavia le influenze legate agli studi sullo strutturalismo, la lezione dell’ASTP (*Army Specialized Training Program*) e di Lado non passarono inosservati e in ambiente italiano nella metà degli anni Sessanta sorse il C.L.A.Di.L, un gruppo di ricerca formato da docenti sensibili alle problematiche legate alla didattica della lingua straniera, che avviò inoltre una riflessione autonoma sul significato di cultura e civiltà e sulle implicazioni pedagogiche, psicologiche, educative e comunicative in relazione alla didattica della cultura.

Molti dei temi fondamentali della glottodidattica “comunicativa” saranno anticipati nelle pagine del C.L.A.Di.L; diversa, quindi, la posizione della glottodidattica italiana: nell’aprile del 1968 usciva il primo numero di *Lingua e Civiltà, periodico di informazione del centro di linguistica applicata e didattica delle lingue* C.L.A.Di.L. Nell’editoriale si dichiara:

Il titolo – Lingua e Civiltà – intende essere un programma di impegno e di ricerca. Grazie all’apporto dello strutturalismo la linguistica può essere considerata – lo riconosce l’antropologo Lévy-Strauss – la più avanzata tra le scienze dell’uomo. [...] Ma la lingua è anche la voce e il principale veicolo della “civiltà” che la esprime. Un linguista può limitarsi a studiare una lingua come “sistema di segni”, staccata dal suo background culturale ed umano; un insegnante di lingua non può (Freddi 1968b).

Il Centro sorse con lo scopo preciso di rinnovare l’insegnamento delle lingue in Italia, utilizzando le indicazioni fornite dalla linguistica generale e applicata, dalla psicologia dell’apprendimento e del linguaggio, dalla sociologia e dall’antropologia; obiettivo dichiarato era cogliere quanto di utile poteva venire da tutte le discipline per collocarlo in una cornice pedagogica e didattica moderna, al fine di formulare la priorità di un insegnamento funzionale e pratico della lingua, le cui ipotesi di lavoro dovevano contribuire a:

- a. promuovere tramite l’accostamento alla lingua straniera, lo sviluppo integrale delle potenzialità umane dell’alunno;
- b. inserirlo consapevolmente e responsabilmente in un contesto sociale più ampio di quello nazionale;
- c. accostare l’alunno ai valori della civiltà straniera – civiltà còlta nella sua accezione più ampia – per arricchire la sua umanità, premessa indispensabile per un apporto originale a favore di tutta la famiglia umana (C.L.A.Di.L 1968a).

Il Centro dimostrò da subito una particolare attenzione alle tematiche legate all’insegnamento della cultura nell’ambito della didattica delle lingue

straniere, e sin dalla prima pubblicazione, relativa agli atti del primo congresso organizzato a Gardone Riviera nel giugno 1966 e intitolato *Strutturalismo e didattica delle lingue*, possiamo riconoscere importanti dichiarazioni d'intenti in seguito riprese e sviluppate nel secondo convegno di studio, *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, tenutosi a Desenzano nel febbraio 1967. Citiamo dal contributo di Cristini (1967):

Le prospettive scientifiche e operative del C.L.A.Di.L [...] investono, oltre al campo della linguistica e della didattica delle lingue, anche gli apporti di altre scienze che hanno attinenza con il fatto linguistico (ad es. l'antropologia, la psicologia, la sociologia, la filosofia, la cibernetica...). Le varie aree di ricerca che il gruppo si è proposto di prendere in esame vanno dalla lessicologia allo studio delle strutture, dai rapporti lingua-civiltà alle interferenze lingua-dialetto, dai laboratori e aule di lingue e relativo impiego dei sussidi audiovisivi ai tipici problemi del bilinguismo in Italia.

Siamo in grado di affermare che il congresso del 1967 può essere considerato la presentazione di un manifesto per la didattica delle lingue e delle culture (temi peraltro già anticipati nel congresso del 1966); ricordiamo che erano gli anni della riforma dei criteri orientativi agli esami di licenza media e degli esami di abilitazione: la risposta del C.L.A.Di.L a queste riforme spazia dalla ricerca scientifica, alla formazione degli insegnanti e alla glotto-didassi, anticipando temi e contenuti anche in relazione ad una auspicata riforma della scuola superiore e dell'Università (Freddi 1968a).

2. Il concetto di situazione autentica e l'Unità Didattica

La posizione del C.L.A.Di.L si pone in maniera critica di fronte allo strutturalismo, evidenziando il fatto che tali studi si limitavano alla *langue* escludendo dalle ricerche la *parole*. Pur riconoscendo la validità delle proposte strutturaliste per l'apprendimento linguistico sul piano della comunicazione, si evidenzia quali lacune si aprano sul piano dell'espressione; sottolineando inoltre il problema semantico del significato, una questione irrisolta dal movimento, che porterà il gruppo italiano a ipotizzare una soluzione nell'ambito del concetto di situazione, anticipando molti dei motivi che troveremo un decennio più tardi negli studi legati alla competenza comunicativa. Citiamo da Freddi (1967):

A noi infatti lo strutturalismo interessa come nuovo modo di interpretare la realtà complessa della lingua che dobbiamo insegnare, convinti come siamo che bisogna conoscere una lingua per programmarne poi le modalità e le progressioni d'accostamento ai diversi livelli semantici. [...] Rimane un grave

problema da mettere a fuoco: qual è il limite oltre il quale l'automatizzazione delle strutture si traduce in un danno per le capacità espressive dell'alunno? In altri termini qual è il rapporto tra meccanicizzazione dell'insegnamento linguistico e libertà espressiva? [...] [Questo] investe un altro problema che lo strutturalismo non è ancora riuscito non dico a risolvere, ma nemmeno ad impostare: è il problema semantico, il problema del significato.

Lo studioso evidenzia la necessità di risolvere il problema didattico legato all'associazione *significante-significato* e ipotizza come unica soluzione il ricorso al concetto di *situazione*, affermando che avviandosi per questa strada si deve riconoscere che si sta abbandonando lo strutturalismo di stretta osservanza.

Freddi illustra come lo scambio comunicativo non avvenga nel vuoto bensì in situazioni concrete che implicano almeno due ordini di cose: due parlanti e un *riferimento cosale*, ossia un riferimento a oggetti, circostanze, persone, una realtà complessa che sta dietro la *forma* della lingua utilizzata per lo scambio:

Perché uno scambio linguistico sia efficace si devono conoscere i moduli di vita della famiglia francese, le sue abitudini, i contenuti di *civiltà* che stanno dietro alle parole.

La riflessione dell'autore supera le indicazioni dello strutturalismo, che si riferì al concetto di situazione organica e di realtà extralinguistica quali elementi in grado di dare un senso al *signifiant* e operare la saldatura con il *signifié*, realizzando così l'efficacia del *signe*, e arriva ad affermare che nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere il concetto di "situazione" non è più sufficiente e va sostituito con uno più complesso che definisce con l'espressione "situazione autentica".

Il concetto di *situazione autentica*, postulato dal fatto che una lingua è allo stesso tempo il prodotto e la voce della *civiltà* che l'ha espressa, appare di rilevante importanza nell'insegnamento delle lingue straniere. Lo studioso afferma primo luogo porta l'alunno ad assumere per imitazione modelli linguistici autentici senza spingerlo ad alti gradi d'astrazione che possono creare blocchi psichici. Secondariamente la *civiltà* del popolo straniero – e lo dimostrano numerose sperimentazioni – costituisce, specie a livello di Scuola Media, non solo una forte motivazione per l'apprendimento linguistico, ma anche un valido mezzo d'arricchimento interiore.

In questa stessa sede il Freddi anticipa un altro di quelli che saranno i punti chiave della glottodidattica italiana, quello di unità didattica. Egli afferma che il concetto di *struttura del sistema*, oltre a trovare una rispondenza nella visione di fondo della psicologia della forma (*Gestalttheorie*) ove si ac-

centua l'aspetto globalistico, fornisce gli strumenti operativi per attuare sul piano didattico un metodo rigorosamente induttivo. Risulta quindi giustificato e possibile un itinerario didattico che parte da una *tranche* di lingua viva (momento globale), per poi isolare le strutture linguistiche in esso contenute (momento dell'analisi), e passare quindi al loro reimpiego (momento essenzialmente di sintesi).

Un'altra posizione che riconosciamo al C.L.A.Di.L (1967) è quella, già ricordata, di perseguire una didattica delle lingue straniere *integrale*, ossia funzionale e formativa, che accoglie ed elabora nel proprio campo di applicazione non solo i suggerimenti della linguistica ma anche della pedagogia, della psicologia del linguaggio e dell'apprendimento, dell'antropologia, della sociologia e delle altre scienze dell'uomo, con l'obiettivo di offrire all'alunno una lingua che apra al dialogo e alla comprensione dei valori delle altre comunità linguistiche.

Gli studi italiani tennero conto delle influenze dell'antropologia culturale e produssero una riflessione autonoma legata alla didattica delle lingue straniere; alcune posizioni si ritroveranno vent'anni più tardi nella didattica della comunicazione interculturale e nella definizione di processo di *culture shock*.

I due campi sui quali focalizzeremo la nostra attenzione nell'ambito delle ricerche del C.L.A.DI.L sono il rapporto lingua-civiltà e l'utilizzo dei materiali autentici e dei sussidi audiovisivi applicato alla didattica della cultura; riporteremo i termini *civiltà* e *cultura* così come utilizzati dagli autori dei saggi citati.

3. Lingua e cultura

La questione del rapporto lingua-civiltà non era emersa negli studi di linguistica generale, al contrario era invece stata affrontata dagli studi di antropologia culturale, dagli insegnanti di lingue e da quel settore della linguistica applicata che si occupava di traduzione.

Il giugno 1966 aveva visto l'organizzazione del primo convegno del C.L.A.Di.L, intitolato *Strutturalismo e didattica delle lingue*, e la pubblicazione degli atti del convegno coincide con il primo volume di una collana di testi dedicati agli insegnanti e agli studiosi di didattica delle lingue.

Già in quel convegno Borella (1967) denunciava che nello stage di Besançon, organizzato nel 1965 dal B.E.L.C. e dal Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media, il problema dell'insegnamento della civiltà nella scuola media, peraltro previsto dalle nuove indicazioni ministeriali, fu dibattuto in termini di competenza linguistica necessaria per cogliere il senso dei movimenti filosofici, storici e letterari legato all'evolversi del paese preso in con-

siderazione, nonché l'importanza del fattore geografico. Tale opinione era abbastanza diffusa, ed in questo quadro si colloca l'organizzazione del secondo congresso C.L.A.Di.L., quello dedicato alla cultura, appunto.

Nel febbraio del 1967 venne organizzato a Desenzano il secondo convegno di studio dal titolo *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*; citiamo dalla presentazione: "Tema del convegno era il 'Rapporto Lingua e Civiltà' e cioè una problematica particolarmente sentita nel mondo della scuola e della cultura."

Dagli atti del convegno si può evincere come questo rapporto sia stato presentato da diverse angolazioni: cultura e civiltà, storia e civiltà, letteratura e civiltà, filologia e civiltà, linguistica e civiltà, oltre al fatto che non si sia mai perso di vista il lato applicativo della ricerca. Una giornata del convegno, infatti, fu interamente dedicata a lavori condotti da gruppi di studio su specifici argomenti in cui vennero discussi ed elaborati documenti operativi; il tutto a testimonianza di come gli studi italiani sulla didattica della cultura e delle lingue avevano raggiunto una maturità e una solidità degne di nota.

Abbiamo riportato nel capitolo precedente come Freddi abbia riconosciuto nella situazione autentica la risposta al limite dello strutturalismo a riguardo della saldatura tra *signifiant* e *signifié*. Nel suo articolo del 1974 lo studioso riprende la riflessione sul carattere arbitrario del segno linguistico considerato nella sua duplice realtà di immagine acustica e concetto significato; dato che esso non presenta alcun legame naturale con l'oggetto o la cosa designati, la sua arbitrarietà va intesa come caratteristica che ne conferma la natura culturale. Solo la saldatura tra *signifiant* e *signifié* assicura la pienezza vitale del segno linguistico ed è la conseguenza di un patto semantico, una sorta di contratto sociale in cui il gruppo decide sulla recepibilità o meno di nuovi vocaboli nel suo sistema linguistico. Osservando il fenomeno dell'acquisizione linguistica dalla parte del bambino, questi recepisce il segno come un patrimonio della comunità che è chiamato ad assumere al fine di attuare compiutamente il suo inserimento.

Un esempio che l'autore propone è quello relativo alla dicotomia saussuriana *langue/parole*, ove la prima va intesa come codice di comunicazione, l'insieme di norme comuni a tutto il gruppo e pertanto un fatto di cultura; la seconda riguarda l'espressione, e in essa la cultura si manifesta come costrizione che contiene la libertà creativa del singolo entro i limiti imposti dall'efficienza della comunicazione.

Possiamo quindi affermare che qualsiasi versante si osservi, la lingua risulta sempre una realtà culturalmente determinata e la pluralità delle lingue può essere intesa come un risvolto della pluralità delle culture, richiamando così il concetto di relativismo culturale

Freddi si riferisce agli studi di Boas, Malinowski e Benedict per definire la natura selettiva e orientativa delle culture:

[...] **la cultura coincide** con quella “totalità che include tutti gli abiti acquisiti dell’uomo in quanto membro della società”, occorre aggiungere che tali abiti, tali “modelli di comportamento” sono proprio quelli ai quali il gruppo attribuisce un valore [...] modelli che si propongono ad ogni membro come rigorose guide del comportamento [...]. La scelta del termine “modello” per descrivere questi fatti rivela d’altronde il valore normativo che ad essi si attribuisce.

[...] Il sistema linguistico presenta lo stesso carattere selettivo e orientativo: le *norme d’uso* della lingua [...] che da un lato risultano il frutto di una convenzione sociale e, dall’altro, si impongono rigidamente al singolo se questi intende comunicare con gli altri membri del gruppo.

Freddi (1968a) afferma che non tutta la civiltà passa dalla lingua: ci sono altri linguaggi mediante i quali la civiltà si esprime, per cui si può concludere che lingua e civiltà sono inscindibili ma che la civiltà presenta una dimensione più vasta della lingua; rimandiamo alla distinzione, riportata più avanti, che il C.L.A.Di.L fa tra il concetto di *cultura* e di *civiltà* per chiarire cosa lo studioso intenda per dimensione più vasta, ossia una dimensione che trascende i confini di un significato restrittivo e accademico, per aprirsi ai *way of life* già teorizzati da Lado, dimensione che si allargherà ulteriormente negli anni Settanta con la definizione di competenza comunicativa.

Lo studioso chiarisce che la sua riflessione è strettamente legata al campo della didattica delle lingue, e riporta la definizione che White (1949) dà di *culture* ritenendola funzionale allo scopo:

In modo concreto e specifico, essa è fatta di strumenti, di arnesi, di abitudini tradizionali, di costumi, di sentimenti, di idee [...] . La cultura è un’organizzazione tradizionale di oggetti (conoscenze, patrimonio artistico, credenze), di sentimenti (atteggiamenti verso il latte, l’omicidio, la suocera) e di simboli (Freddi, 1968a).

Freddi chiarisce così il rapporto tra lingua e civiltà:

- a. la lingua è un sistema organico segni che sincronicamente e diacronicamente si presenta in stretta connessione con il comportamento globale – anch’esso organicamente strutturato – della comunità che la parla;
- b. è una chimera credere di potersi mantenere su un piano rigorosamente linguistico, e pertanto rigorosamente formale, per insegnare una lingua straniera.

Nell’articolo *Il discorso profondo: lingua e cultura* (1974) l’autore riprende concetto di cultura proposto dall’antropologia culturale e si rifà ad una definizione di Kluckhohn: “la cultura è quell’insieme complesso che in-

clude gli artefatti, le credenze, l'arte e tutti gli altri abiti acquisiti dall'uomo come membro di una società, nonché tutti i prodotti dell'attività umana in quanto determinati da questi abiti”.

Si può quindi affermare che a parte il corredo biologico con cui l'uomo viene al mondo, tutto quanto egli apprende dal gruppo al quale appartiene, e che elabora nell'interazione con i suoi simili per adattare l'ambiente naturale ai suoi bisogni, è cultura, arrivando così all'affermazione di Levi-Strauss “cultura è tutto ciò che non è natura”, ovvero un patrimonio che comprende la lingua del gruppo, i suoi schemi di vita, i sentimenti, le credenze, le tecnologie e così via, un patrimonio che non si eredita passivamente ma si acquisisce mediante l'apprendimento.

A riguardo del processo di acculturazione e della trasmissione di cultura da un gruppo sociale all'altro riteniamo utile riferire la riflessione di Freddi (1968a) sullo *slittamento semantico* e sul peso della civiltà:

[la civiltà] nei transfer semantici è sempre presente come *elemento di pressione* e come *elemento che decide* sulla recepibilità di un nuovo significato o di una nuova parola. [...] Non diverso è il problema dei prestiti da una lingua straniera: *film, juke box, picnic*. L'accettazione nel sistema linguistico del termine straniero coincide con l'accettazione, da parte della comunità, dell'oggetto, del prodotto o del nuovo modello di comportamento ad esso legati.

L'autore mette in guardia dall'applicare in maniera pedissequa l'equivalenza lingua-civiltà e chiarisce che non si può peraltro ipotizzare l'esistenza di una lingua artificiale, quale l'esperanto.

Nel primo caso porta l'esempio della civiltà italiana, dove la donna è inserita in tutti i livelli sociali e professionali, anche in quelli considerati tradizionalmente maschili, emancipazione che non trova corrispondenza nella lingua, ove alcuni femminili sono entrati nell'uso (dottoressa, avvocatessa, senatrice) altri incontrano resistenze (architetta, ingegnera ecc.).

Nel secondo caso afferma che essendo lingua e civiltà un binomio inscindibile ed essendo la civiltà una proprietà naturale di ogni sistema linguistico, qualsiasi tentativo di mettere a punto lingue artificiali risulta destinato al fallimento: la pressione dell'elemento civiltà, *way of life*, e le esigenze espressive dei singoli trasformerebbero la lingua artificiale in lingua naturale, intrecciandosi solidarmente alla civiltà delle comunità che decidessero di parlarla; si partirebbe da un esperanto per giungere a tanti diversi esperanti incapaci di comunicare fra di loro (Freddi, 1968a).

La riflessione sui legami tra lingua e cultura si chiude con la constatazione che in ogni comunità linguistica, anche in virtù dell'esistenza di gruppi sociali differenziati, esistono diversi livelli linguistici. Una lingua, colta nella

sua totalità sincronica, presenta un ampio ventaglio di espressioni che corrispondono alla composizione sociologica della realtà; si va dalla lingua aulica di certi ambienti accademici a quella intrisa di elementi gergali e dialettali degli strati sociali più umili.

La lingua è quindi un prodotto e parte della civiltà di riferimento, ma si può dimostrare che, in certa misura, anche la civiltà è prodotto della lingua. Lévy-Strauss ha definito lingua e civiltà “due modalità parallele dello spirito” affermando che non è possibile stabilire una correlazione totale a tutti i livelli.

Essa può essere considerata come creatrice di civiltà nella misura in cui si riconosce che costituisce una specie di reticolo che si frappone tra il parlante e la realtà; ogni lingua traccia le sue particolari suddivisioni all'interno della “massa del pensiero” amorfa dando rilievo a fattori diversi in disposizioni diverse e con enfasi differenti. Freddi chiarisce questo passaggio riportando una metafora di Hjelmslev in cui si paragona il pensiero ad una manciata di sabbia che può prendere forme diverse, o come la nuvola d'Amleto che cambia aspetto da un momento all'altro: come la sabbia può essere messa in stampi diversi così la stessa materia può essere formata o strutturata diversamente nelle varie lingue.

In conclusione Freddi (1968a) afferma che insegnare una lingua-civiltà straniera significa presentare, insieme alla lingua, il *way of life* della cultura oggetto, i moduli di vita di quel popolo, e cioè i suoi modelli di comportamento, le abitudini, i costumi, le credenze, i pregiudizi, le sue esperienze politiche e morali. A questo livello la civiltà si accoppia all'insegnamento linguistico non più soltanto per individuare il “significato”, il contenuto del *signifiant*, ma per offrire il contesto vitale entro il quale si realizza lo scambio linguistico.

Riportiamo le tre tesi che Freddi (1974) porta a dimostrazione del fatto che la lingua è un fattore culturale:

- a. è un precipitato della storia del gruppo;
- b. si presenta intimamente correlata con gli altri modelli culturali;
- c. viene mantenuta in condizioni di efficienza grazie alle esigenze di comunicazione del gruppo.

4. Cultura e civiltà

Abbiamo illustrato come sin dal primo congresso C.L.A.Di.L, al di là della riflessione scientifica sullo stato dell'arte nella glottodidattica in relazione allo strutturalismo, si evidenziò uno spiccato interesse per i temi legati alla didattica della cultura nelle lingue straniere.

Negli atti *Strutturalismo e didattica delle lingue* (C.L.A.Di.L, 1967) appare un saggio di Luisa Borella dal titolo *Lingua e civiltà: storia di un "documento"* in cui si illustrano i risultati di uno stage condotto nell'agosto 1965 nel febbraio 1966 a Besançon e Frascati, risultati che saranno riportati integralmente negli atti del congresso successivo.

Il contributo ci interessa in quanto viene riportata quale fosse in quel momento la visione dei docenti sui contenuti di civiltà: l'autrice ci prospetta un consesso diviso in due, dove da una parte erano i fautori, per motivi di interesse personale o legati alle recenti disposizioni ministeriali, della necessità di un dibattito sui contenuti di civiltà, dall'altra coloro che ritenevano l'introduzione del fattore civiltà a livello di scuola media un bruciare le tappe. Opinione diffusa tra questi ultimi era che la presentazione di tali contenuti fosse adeguata solo dopo che l'alunno si fosse impossessato della lingua e avesse dimostrato di essere all'altezza di cogliere il senso dei movimenti filosofici, storici e letterari legati all'evolversi del paese preso in considerazione, oltre alla sua realtà geografica.

Il documento (Borella, 1967) inizia con la definizione che il gruppo è stato concorde nell'attribuire al termine civiltà: "La *civiltà* è l'insieme dei modelli di comportamento che caratterizzano un popolo, e cioè il suo temperamento, le abitudini, i costumi, le credenze, i pregiudizi, le sue esperienze politiche e morali".

Prosegue affermando che per meglio mettere in risalto il concetto di *civiltà* lo si è contrapposto a quello di *cultura* come il mondo classico e il Rinascimento lo hanno tramandato, concetto restrittivo in quanto considera soltanto gli *studia humanitatis*, lasciando in disparte usi, costumi, tradizioni, giochi e tutti quegli aspetti del quotidiano che concorrono a definire l'anima di un popolo. Quindi al termine *cultura*, il cui significato appariva troppo aristocratico, si è preferito il termine di *civiltà*. Conclude con l'affermazione che l'aggancio alla civiltà costituisce per gli alunni una potente motivazione per l'apprendimento della lingua: con lo stimolo dell'interesse si potenziano maggiormente le facoltà intellettive e di apprendimento e attraverso il confronto con realtà nuove si contribuisce alla socializzazione e formazione umana dello studente. È importante la seguente dichiarazione:

non si tratta di alimentare i luoghi comuni, bensì di sradicarli; non si presentano le realtà diverse sotto forma di stereotipi, si cerca invece di entrare nella realtà delle cose e di creare attraverso le differenze non delle barriere ma dei ponti che uniscano facendo capire agli alunni come i vari popoli realizzano nel dialogo e nella comprensione la loro vocazione storica (Borella, 1967).

Freddi (1968a) sintetizza la definizione del termine *civiltà* nelle seguenti tre connotazioni, affermando che in una prospettiva di educazione linguistica

esse costituiscono la dimensione totale da associarsi allo studio della lingua straniera, seppure in “quantità” e con modalità diversificate a seconda dei livelli e delle specifiche finalità delle istituzioni scolastiche.

- a. la civiltà fa corpo con la lingua, così che il problema del significante linguistico non può essere risolto senza interrogare la civiltà immanente al sistema linguistico e alle sue strutture;
- b. la civiltà è un sistema strutturato di modelli di comportamenti che si presenta intimamente connesso con il sistema linguistico; ne consegue – come ha dimostrato il Lado – che non può esservi valido apprendimento linguistico che non si traduca anche in un accostamento ai modelli culturali della comunità straniera;
- c. la civiltà comprende anche i prodotti più significativi del génie di un popolo. Essa cioè non va vista soltanto in termini di “significato” o di “comportamento”, ma anche di *creazione* [...], di prodotti del pensiero e dell’arte [...] manifestazioni fortemente condizionate dalla lingua le quali, a loro volta, premono sul sistema linguistico, determinandovi nuovi rapporti e nuovi equilibri. Questo terzo livello non è raggiungibile senza il possesso degli altri due (Freddi 1968 a o b???)

Nella recensione agli atti del convegno del 1967, *La civiltà nell’insegnamento delle lingue straniere*, che troviamo in *Lingua e Civiltà* (1969), si legge: “È l’unica opera che tratta in modo organico il problema della civiltà così come la intendono i Criteri Orientativi degli Esami di Licenza Media nonché i Programmi per gli Esami di Abilitazione”.

Nella prima parte del volume (C.L.A.Di.L, 1968), che contiene gli atti, è elaborato il concetto di “civiltà” in rapporto alla sociologia, alla storia, alla letteratura, alla pedagogia, alla psicologia, alla linguistica e alla didattica delle lingue. Viene evidenziato come “insegnare la civiltà” non sia fare un corso di storia o di geografia con l’aggiunta di alcuni elementi di folklore; si afferma che la civiltà è così intimamente connessa alla lingua da poter affermare che insegnare il francese, o l’inglese o il tedesco, equivale a *insegnare la Francia*.

Nella seconda parte appaiono i documenti operativi con indicazioni pratiche per l’insegnamento delle lingue-civiltà straniere nella scuola italiana, oltre a guide didattiche per coloro che devono affrontare gli esami di abilitazione.

Bertoldi (1968) afferma che la migliore definizione di cultura in senso sociologico-etnologico va attribuita a Kluckhohn e Kelly: “una cultura è un sistema formatosi storicamente, di modelli di vita impliciti o espliciti, che è per lo più condiviso da tutti i membri del gruppo o da alcuni eletti”.

L’autore ascrive a tali modelli anche la lingua. Egli sostiene inoltre che la denotazione del termine *civiltà* è meno estesa rispetto al termine cultura così

come è più condizionato da atteggiamenti valutativi; il termine *civiltà* risulta legato alla scala di valori dell'osservatore e mentre la cultura è una situazione semplicemente osservabile, la civiltà è una situazione osservabile ma in una prospettiva di valutazione.

Lo studioso afferma che tutto l'insegnamento appare condizionato dalle modalità concettuali offerte da cultura e civiltà; nel caso della lingua straniera vede nella *cultura* il background per la formazione della personalità e nella *civiltà* le conoscenze che possono portare alla specializzazione richiesta per rispondere adeguatamente, e in sintonia con il ruolo individuale che si ricopre, ai bisogni di natura.

In questo stesso ambito vengono introdotti i termini *inculturazione* e *acculturazione*, riferendosi rispettivamente al processo mediante il quale l'individuo acquista la cultura del suo gruppo assimilando informazioni e comportamenti con cui arricchisce e trasforma continuamente il proprio patrimonio culturale, nonché alla trasmissione di cultura da un gruppo sociale a un altro e sua assimilazione nella cultura del secondo, e in secondo luogo al processo per cui un individuo cresciuto in una cultura si adatta a un'altra.

L'inculturazione inizia fin dalla nascita, per cui determinati comportamenti sono insegnati, e acquisiti, per opera dello stesso gruppo sociale, fissando atteggiamenti culturali quali la distinzione fra il comportamento maschile e quello femminile, l'idoneo svolgimento di ruoli connessi a determinati status, il soddisfacimento di specifiche attese sociali.

Nell'apprendimento di una lingua straniera inizialmente il processo di inculturazione condiziona quello di acculturazione, che il docente deve aggiungere e non contrapporre nella pratica di classe. L'importanza dell'acculturazione risulta evidente se si considera il fatto che essa è per sua natura globale e rappresenta un importante appoggio per l'acquisizione linguistica. Riportiamo una riflessione di Bertoldi (1968) a riguardo dell'apprendimento di una lingua seconda da parte di immigrati adulti:

attraverso i suoi [dell'acculturazione] meccanismi si spiega come mai soggetti sprovvisti di cultura (in senso tradizionale) riescano in tempo relativamente breve ad impadronirsi della lingua straniera e ad usarla, almeno sul piano pragmatico, con efficacia.

Ostacoli all'acculturazione sono da un lato la lingua materna, dall'altro l'atteggiamento che l'autore definisce la "personalità di base", ossia l'insieme delle forme di condotta derivanti dall'apprendimento di atteggiamenti, ordini di valori, conoscenze che i membri del gruppo hanno adottato e provvedono ad impartire e tramandare: il singolo rappresenta molti dei tratti del gruppo, tratti acquisiti durante il processo di inculturazione, reso necessario anche dal bisogno di sicurezza, dal sistema di premi e punizioni, dal-

l'economia delle comunicazioni. Bertoldi definisce questo atteggiamento *etnocentrismo*, per un approfondimento del significato del termine rimandiamo alla formalizzazione e trattazione del fenomeno del *culture shock* che avverrà due decenni più tardi nel campo degli studi sulla comunicazione interculturale.

Nel contributo di Colombini (1968) si afferma che nessun uomo guarda al mondo con "occhi vergini", la realtà appare inquadrata in uno schema ben preciso di costumi, istituzioni, modi di pensare, che costituiscono stereotipi necessari per la strutturazione del pensiero stesso; anche i concetti di vero e falso si riferiscono al particolare costume della tradizione a cui l'individuo appartiene. Il punto di partenza deve quindi essere una presa di coscienza dei modi peculiari e del particolare punto di vista in cui si è effettuato il processo di inculturazione: motivi, questi, ripresi negli anni Novanta nella riflessione sulla *cultural awareness*.

5. Modalità e contenuti dell'insegnamento di lingua-civiltà

In C.L.A.Di.L (1968b) appare un documento intitolato *La Lingua-Civiltà francese nella Scuola Media*, il cui obiettivo dichiarato è "fornire utili indicazioni ai colleghi italiani nell'accostare i problemi della civiltà nell'insegnamento della lingua straniera a livello di Scuola Media".

Nel documento si sostiene che i modelli di comportamento di una determinata civiltà sono strettamente connessi alla sua espressione linguistica evidenziando che tanto i modelli di comportamento quanto l'espressione linguistica differiscono notevolmente da un popolo all'altro.

Freddi (1968a) riassume le linee di fondo che guidano il *metodo* da applicarsi alla didattica della cultura riconoscendo agli insegnamenti di Lado, Fries e Sapir il merito della consapevolezza che la civiltà di un popolo consiste in una trama organica di strutture, o modelli di comportamento, a esso peculiari.

Rimandiamo agli studi di Lado (1957, 1961, 1964) per una trattazione esaustiva dei concetti che Freddi richiama, ossia quello degli universali antropologici (*units*) concernenti *classi di cose o persone* (operaio, dottore, alberi, case, ecc.), *qualità* (buono, cattivo, freddo, veloce, ecc.), *azioni* (mangiare, dormire, ecc.), e quello relativo all'analisi dei modelli di comportamento che variano da cultura a cultura attraverso le categorie di *forma*, *significato* e *distribuzione*.

Riportiamo un passo di Freddi (1968a) che definisce il suo pensiero a completamento della lezione del Lado:

pertanto risulta convincente la proposizione del Lado: "Se [...] un individuo è

in grado di identificare le forme, i significati, e la distribuzione del comportamento di un'altra cultura, diciamo che egli comprende questa cultura". Proposizione che va integrata con l'altra: "Prendere coscienza dei problemi, e cioè degli elementi strutturali che differiscono a una lingua all'altra, significa imparare una lingua straniera".

Il possesso di un sistema linguistico straniero può quindi realizzarsi solo sul binario parallelo della lingua e della civiltà, condizione essenziale per un apprendimento funzionale, anche al solo livello della comunicazione.

Due documenti significativi per la riflessione sugli strumenti operativi in relazione alla didattica della cultura sono contenuti in C.L.A.Di.L (1968c): *La Lingua-Civiltà inglese nella Scuola Media* e il già citato *La Lingua-Civiltà francese nella Scuola Media* (C.L.A.Di.L 1968b).

Premessa è il riconoscimento della stretta connessione che esiste tra una lingua e la civiltà che l'ha espressa; di tale civiltà la lingua è specchio e veicolo all'interno della comunità linguistica, conseguentemente ogni approccio alla lingua si rivela essere un accostamento ai modelli culturali di una determinata civiltà: non si può quindi insegnare una lingua prescindendo dalla civiltà del paese in cui tale lingua è parlata.

L'esempio che riportiamo è quello relativo al *breakfast* inglese, che non va considerato come un'etichetta corrispondente al francese *petit déjeuner* o all'italiano *prima colazione*: dietro al vocabolo, infatti, ci sono una trama di abitudini e di modelli di comportamento tipicamente inglesi. Un altro esempio riguarda la riflessione sulla *duration form* in espressioni come *I have been studying English for three years*, che tradotta con *studio l'inglese da tre anni* rende solo parzialmente il significato inglese, questo perché l'attitudine inglese nei confronti del tempo e delle azioni che si svolgono nel tempo prevede un atteggiamento mentale diverso dal nostro; lo stesso vale per il concetto di *futuro*, espresso in almeno tre modi diversi in inglese, e per l'opposizione *past present/ past tense*.

In secondo luogo viene evidenziato il grande fascino che gli elementi di civiltà esercitano sui preadolescenti i quali cercano, attraverso la lingua, un contatto con la vita e l'animo del popolo straniero: "un'autentica motivazione per lo studio della lingua straniera a cui far ricorso per rendere gioioso e fecondo l'incontro con la lingua inglese".

Ricordiamo che le mete educative che si riconoscono all'insegnamento della lingua straniera presumono la promozione delle potenzialità umane e spirituali dell'alunno, la sua socializzazione e culturizzazione. Abbiamo già riportato la posizione di Freddi, qui ci basti richiamare che per socializzazione va intesa l'integrazione cosciente con l'ambiente in cui il discente vive, un ambiente che per lo sviluppo dei mass media non era più circoscritto ai confini nazionali: rammentiamo anche che in quel periodo in Europa si assi-

steva la progressiva caduta di barriere politiche ed economiche. Per culturizzazione, si intende la presa di coscienza dei valori che caratterizzano la civiltà propria e quella straniera, condizione essenziale per ulteriori apporti personali:

La civiltà non è da vedere dunque solo come un mezzo per la maturazione umana e spirituale dell'alunno, ma anche come fine da perseguire allo scopo di allargare la sua dimensione culturale e civile. [...] Sarà verso i tipici modelli culturali e di comportamento dei francesi che si volgerà particolarmente la nostra attenzione. Ciò anche allo scopo di sradicare i luoghi comuni e gli stereotipi i quali, oltre a falsare la realtà, creano pericolosi pregiudizi (C.L.A.Di.L, 1968).

Il passaggio alla glottodidassi, di seguito proposto dai ricercatori, prevede l'accettazione, da parte del docente, che l'insegnamento linguistico debba essere articolato in *Unità Didattiche* o *Units*, le quali coprono una serie di lezioni che può variare a seconda della realtà della classe e dei sussidi disponibili.

Il brano iniziale deve offrire lo spunto per fornire alla classe degli scorci di vita, una realtà autentica che non deve necessariamente essere in contrasto con quella degli studenti: obiettivo è che gli alunni riconoscano nei giovani stranieri dei ragazzi simili a loro anche se con reazioni differenti, dettate dal fatto che il diverso ambiente li condiziona in un altro modo, abituandoli perciò a riorganizzare la loro esperienza.

Per evitare una percezione deformata della realtà, la civiltà straniera non va presentata come un insieme di modelli di comportamento lontani dal mondo dell'alunno: i diversi atteggiamenti devono essere indicati quali varianti culturali di una realtà antropologicamente unica.

Attraverso il lessico e ai suoi collegamenti con la realtà del momento si svelano la mentalità del popolo straniero, le sue abitudini, il suo temperamento e atteggiamento di fronte alla vita. Questi elementi devono essere motivi presenti anche nelle fasi successive, quali la derivazione e reimpiego delle strutture, e l'automatizzazione delle stesse mediante esercizi strutturali in cui viene richiesta maggior attenzione e impegno da parte dell'alunno.

Parallelamente all'organizzazione per Unità Didattiche va considerato l'uso di testi linguistici autentici aventi lo scopo di descrivere più compiutamente il volto del mondo culturale del paese di riferimento: personaggi rivelatori, ambienti tipici, istituzioni significative, e così via.

Gli autori dichiarano che non bisogna confondere questa organizzazione con un corso di storia o di geografia, e neppure con un corso sull'arte o sul folklore, né uno studio sulle istituzioni: si deve trattare di testimonianze uti-

lizzate episodicamente e in stretta relazione con gli interessi della scolaresca.

Un accostamento alla civiltà può avvenire seguendone lo sviluppo diacronico, ovvero storico, partendo dalle sue prime manifestazioni per arrivare ai giorni nostri, oppure cogliendone l'aspetto sincronico, quello della realtà attuale al momento dell'insegnamento stesso; il gruppo di studio evidenzia come nell'ambito della Scuola Media e al biennio delle superiori sia da preferire l'asse sincronico, che meglio risponde all'interesse degli allievi di conoscere aspetti legati al quotidiano della civiltà straniera; al triennio, invece, si potranno proporre anche temi legati all'evoluzione storica, i quali saranno meglio recepiti anche grazie alle conoscenze *sincroniche* già acquisite.

Anche Freddi (1968a) sottolinea che per rispondere agli interessi dei preadolescenti è importante che nella presentazione degli aspetti di civiltà sia privilegiata la *dimensione sincronica*, presentando modi di vita, uso del tempo libero, ruoli nella famiglia e nella società dei loro coetanei e offrendo strumenti atti a consentire, nei limiti del possibile, un accostamento diretto al mondo del cinema, dello sport, della canzone, ecc.

Dalle linee programmatiche del C.L.A.D.I.L emerge che la scelta degli argomenti viene lasciata alla libertà e alla valutazione dell'insegnante, il quale deve impegnarsi a iniziare gli alunni a interpretare i fatti e i fenomeni piuttosto che a fornire elenchi di nozioni sistematiche, riflessione che sarà alla base del più recente filone di ricerca legato alla didattica della comunicazione interculturale.

Abbiamo già illustrato il pensiero di Freddi (1974) quando riflette sul significato antropologico di cultura; funzionali per la definizione dei contenuti dell'insegnamento di lingua e cultura e per lo sviluppo della nozione di relativismo culturale sono le riflessioni dell'autore che riportiamo:

Il bisogno di alimentarsi è comune alla generalità degli uomini, ma il modo in cui una comunità soddisfa tale bisogno è un fatto culturale, un "modello di comportamento" che la caratterizza e la contraddistingue rispetto alle altre comunità: il numero dei pasti, il luogo e l'ora in cui hanno luogo, la scelta dei cibi, il modo in cui prepararli e consumarli sono fatti culturali che variano da una comunità all'altra. Lo stesso si dica del bisogno dell'incontro sessuale, di abbigliarsi, di darsi una casa, di comunicare attraverso la lingua ed altri linguaggi, di rispondere al richiamo del soprannaturale e così via. I modelli culturali consistono dunque nel modo originale con cui tutto un gruppo risponde ai bisogni fondamentali della vita.

Porre il problema in questi termini comporta l'esclusione di graduatorie tra le culture. Una delle acquisizioni più solide delle scienze umane consiste infatti nella nozione di relativismo culturale [...] Accettare come valida questa nozione equivale a riconoscere che non è corretto parlare in termini di culture (e di lingue) più evolute e meno evolute, più belle e meno belle e che è invece possibile soltanto parlare di culture (e di lingue) diverse (Freddi 1970).

6. Aula di civiltà, uso dei materiali autentici e l'approccio contestuale

Il contributo in C.L.A.Di.L (1968c) intitolato *La Lingua-Civiltà inglese nella Scuola Media* si chiude con un auspicio che è anche una dichiarazione d'intenti:

Il Gruppo è della convinzione che la disponibilità di un'aula speciale di lingue sia uno strumento preziosissimo per realizzare l'itinerario didattico illustrato nel documento. Essa consente di aver disponibile il materiale documentario e i sussidi audiovisivi necessari per un moderno apprendimento linguistico (magnetofono, giradischi, proiettore, diapositive, raccolte di giornali, cartoline, francobolli, locandine pubblicitarie ecc.). Essa consente pure di ravvivare la motivazione degli alunni che, in mezzo a questo materiale carico di suggestione, proveranno la sensazione di ritrovarsi in un lembo d'Inghilterra.

Il C.L.A.Di.L fu particolarmente attento e impegnato nella diffusione delle glottotecnologie e dei laboratori linguistici, ai fini della nostra ricerca tralascieremo gli aspetti tecnici e ci concentreremo sugli aspetti culturali.

Nel numero 1 della rivista *Lingua e Civiltà* (C.L.A.Di.L 1968d) appare un articolo sul Centro Linguistico Pilota del Collegio Bianconi di Monza; al Centro, oltre al laboratorio linguistico, è presente un'aula di lingua e civiltà francese che viene impiegata in maniera complementare al laboratorio.

I primi trenta minuti della lezione si svolgono nel laboratorio e i successivi trenta nell'aula di civiltà, dove le stesse situazioni sono riproposte in maniera diversa, in particolare attraverso drammatizzazioni, che ravvivano la motivazione e portano al reimpiego personale e originale delle strutture automatizzate, e ha luogo il passaggio dalla produzione orale a quella scritta.

L'aula di civiltà viene definita "autentico lembo di Francia", e si precisa come ci sia stata un'attenta analisi e costruzione dei materiali visivi che accompagnano i dialoghi contenuti nel corso di lingua: alla necessità di rendere autentico il messaggio verbale si è risposto ricercando l'equivalente visivo nella civiltà quotidiana attraverso le immagini scattate da un'equipe del C.L.A.Di.L che, recatasi in Francia, durante un soggiorno di tre mesi realizzò "diapositive ricche di potenziale dinamico che, in laboratorio, vengono proiettate ad illustrazione delle situazioni dialogate".

Con riferimento ai materiali che possono essere utilizzati e raccolti nelle aule di civiltà, si afferma che la dotazione dell'aula deve annoverare fotografie, tabelloni, oggetti della vita quotidiana dai fiammiferi alle automobili in miniatura, ai libri, giornali, dischi ecc., fino ad utilizzare arredamenti particolari se questi possono concorrere a ricreare l'ambiente; il C.L.A.Di.L (1968d) fornisce inoltre una riflessione sulle caratteristiche di alcuni materiali e tecnologie, quali diapositive, film sonori e dischi.

Freddi (1972) riprenderà l'argomento in un articolo intitolato *La tecnologia didattica e la nuova scuola*, sottolineando l'importanza di sgombrare il campo dalla falsa convinzione che vede nelle tecnologie un corpus di competenze accessorie che deve aggiungersi alla formazione tradizionale degli insegnanti, soprattutto perché "i nuovi media mettono in discussione i fondamenti stessi del discorso pedagogico ereditato dalla tradizione".

A riguardo di dischi, radio, nastri magnetici l'autore rileva che data la loro natura essi propongono dei messaggi articolati e linguistici che interessano direttamente, come ogni atto di parola, il registro concettuale dell'allievo.

Al contrario l'immagine, fissa come nel caso delle diapositive o dinamica come in cinema, televisione e videocassetta, interessa il registro percettivo, offrendo un messaggio globale che investe modalità di apprendimento diverse da quelle indicate sopra, e cioè quelle connesse con l'intuizione.

L'autore prosegue delineando il profilo degli insegnanti di lingue, che definisce *veteran cars*: egli si riferisce al fatto che gran parte della classe docente era da considerarsi figlia di una cultura accademica e narcisistica, operatori che agivano al di fuori del flusso vitale del loro tempo, al centro di una contestazione che poteva anche essere ricondotta alla distinzione tra Cultura accademica, con la C maiuscola, e la cultura onnicomprensiva proposta dall'antropologia.

Freddi afferma che la maggior parte degli insegnanti non aveva preso atto della dimensione tridimensionale dell'educazione: essi continuano a considerarla un'esperienza "scolastica", un processo spazialmente e temporalmente racchiuso nelle pareti della scuola, sganciato da quelle realtà dinamiche e irreversibili che stanno dietro le espressioni *educazione parallela e permanente*. Di conseguenza anche il valore dei mass media in generale e delle tecnologie didattiche in particolare non è riconosciuto da una tale classe docente, che reagiva essenzialmente in due modi: utilizzando le tecnologie per estemporanee esperienze di *bricolage* o alzando barriere e piegando i nuovi media a difesa di itinerari metodologico-didattici di marca conservatrice. Freddi si rifà agli studi di McLuhan e afferma che da una cultura sintattica e grafica si stava passando ad una forma di cultura del sentire globale, cinestesica e partecipativa, in cui al mezzo televisivo si poteva riconoscere la qualifica di prolungamento del sistema nervoso centrale e pertanto un nuovo strumento per esperire il mondo. Alla riflessione sulla televisione l'autore ne aggiunge un'altra in qualche modo premonitrice:

Questo per la televisione. Ma non bisogna dimenticare che fra poco tempo la scuola sarà invasa dai prodotti della moderna tecnologia e che gli studenti passeranno buona parte della giornata alle prese con un terminale di un elaboratore a tempo reale, in un box del laboratorio linguistico o curvi su testi programmati (Freddi 1972).

6.1 L'approccio contestuale

Freddi (1969a) afferma che nelle aule di civiltà deve avvenire un processo simile a quello a cui vengono sottoposti i cosmonauti per i quali si “simulano” le condizioni del volo spaziale, ricreando le situazioni di vita del paese straniero. L'autore sostiene che un tale approccio linguistico può essere definito “contestuale”, in quanto gli stimoli multisensoriali tendono ad assicurare al messaggio linguistico il suo contesto vitale; tutto deve tendere a favorire l'*esperienza linguistica* prima della *conoscenza* “grammaticale” che pure resta di primaria importanza. Il materiale delle aule di civiltà non deve costituire un elemento “esotico”: esso deve essere scelto in stretta connessione con le situazioni proposte dal corso ove

la concretezza degli oggetti, la vitale presenza delle persone, l'autenticità dell'ambiente sollecitano l'inventiva e la creatività dei singoli alunni che a turno si cimentano in azioni e situazioni rinnovatisi. [...] Tutto insomma è rivolto a *trasferire la lingua straniera dal livello di nozione concettuale a livello di esperienza vitale e di nuovo abito.*

L'insegnamento deve quindi essere contestualizzato, deve offrire modelli di lingua e civiltà, in quanto quest'ultima non deve essere concepita come una nozione, una curiosità da proporre accanto alla lingua: la civiltà è lingua e viceversa, per cui esse vanno presentate contemporaneamente (Freddi 1969b).

Queste indicazioni saranno riprese e sviluppate alla fine degli anni Settanta in seno alla riflessione sui metodi situazionali, che riporteranno a quanto già evidenziato dal C.L.A.D.I.L oltre dieci anni prima ove si indicava la necessità del concetto di situazione autentica quale unico luogo in cui la parola assume il suo *signifié*, ossia denotato più connotato, evitando così di identificare tout-court *breakfast* con *prima colazione*.

Per i fondamenti teorici di detti metodi rimandiamo al concetto di competenza comunicativa, qui basti richiamare quanto anticipato a riguardo della definizione di *situazione autentica* con l'integrazione presentata da Freddi nell'editoriale di *Lingue e Civiltà* (1977a) a declinare le implicazioni relative alla comunicazione: in una situazione autentica unico requisito non è impiegare la parola o le strutture adatte nel luogo appropriato, nel momento conveniente e con le persone giuste, bisogna anche accompagnare gli atti di parola con messaggi integrativi e collaterali legati al tono e al colore della voce (paralinguistica), agli atteggiamenti del corpo e dei gesti (cinesica), ai modi di concepire lo spazio e le distanze tra i parlanti (prossemica).

L'autore afferma di essersi rifatto agli studi del linguista J.R. Firth e che tali caratteristiche devono essere alla base di ogni moderno ed efficace corso

di lingua, in cui l'obiettivo è che l'alunno giunga a possedere un'adeguata competenza linguistica integrata a tutte le altre competenze che gli consentiranno di apparire un 'integrato' nella società inglese, francese o tedesca.

Egli approva e promulga le proposte di area anglosassone a riguardo dell'impiego dei metodi situazionali, ma ancora una volta l'accettazione non è pedissequa: egli denuncia i pericoli che possono celarsi in essi e segnala come in situazioni tipiche vissute nel paese straniero si presentino atti linguistici in cui nella stessa sequenza appaiono il presente indicativo a fianco della forma più stereotipata di condizionale, articoli frequenti a fianco di rare forme di indefiniti; un altro pericolo è la supposizione di un troppo stretto parallelismo tra acquisizione della lingua materna e acquisizione della lingua straniera, infine è necessario graduare le strutture della lingua in apprendimento in rapporto alle caratteristiche strutturali della madrelingua dello studente.

Freddi sostiene che ignorare queste istanze e imporre a livello di principianti, in base alla 'logica situazionale' una naturalezza comunicativa complessa, mal si concilierebbe con il buonsenso e con le più valide indicazioni della moderna pedagogia.

In seguito (Freddi, 1977b) si definisce il significato di competenza linguistica e sociolinguistica, di dimensione semiotica, di comunicazione paralinguistica, cinesica, prossemica, sensoriale (visuale, tattile, olfattiva), oggettuale, ed infine di competenza comunicativa. Riportiamo le parole dell'autore:

Un'adeguata competenza comunicativa operante a livello ricettivo e produttivo richiede un'educazione alle diverse modalità comunicative e ai codici che le organizzano. Riassumendo i dati esaminati scaturisce lo schema seguente:

I. Competenza linguistica

- Fonologia (compresi gli elementi prosodici o soprasegmentali che risultano pertinenti e pertanto significativi)
- Grammatica
- Lessico

II. Competenza sociolinguistica

- Varietà di lingua

III. Competenza paralinguistica

- Elementi prosodici non pertinenti sul piano linguistico, velocità di eloquio, tono della voce, pause, ecc.

IV. Competenza extralinguistica

- Cinesica
- Prossemica
- Sensoriale
- Oggettuale

Freddi afferma che l'analisi del contesto comunicativo è resa possibile dalla ripresa cinematografica e dalla videoregistrazione che consentono così l'individuazione e l'esame dei 'segni' offerti dai diversi codici in interazione; agli allievi non sarà richiesto di effettuare un'analisi contestuale, operazione che richiede tecniche interdisciplinari appannaggio di esperti, bensì di prendere coscienza dell'universo comunicativo in cui l'uomo è immerso e, conseguentemente, accompagnare la comunicazione linguistica con congrui atteggiamenti di natura paralinguistica ed extralinguistica.

7. Conclusione

Siamo partiti dall'affermazione che a Giovanni Freddi e al C.L.A.Di.L. va riconosciuto il merito di aver posto la glottodidattica italiana al centro della scena per quanto riguarda sensibilità e ricerca nel campo della didattica della cultura nell'insegnamento delle lingue straniere.

Abbiamo illustrato come nei due congressi organizzati alla metà degli anni Sessanta un nutrito gruppo di ricercatori e docenti, a partire dallo stato dell'arte dettato dagli studi di Lado, dall'ASTP Program e dall'antropologia, diede numerosi contributi utili alla riflessione scientifica, che continuerà negli anni a seguire nella rivista di settore in cui già nel titolo, *Lingua e Civiltà*, traspare il particolare programma di impegno e ricerca.

Il C.L.A.Di.L., sorto con lo scopo preciso di rinnovare l'insegnamento delle lingue in Italia, utilizzando le indicazioni fornite dalla linguistica generale e applicata, dalla psicologia dell'apprendimento e del linguaggio, dalla sociologia e dall'antropologia, aveva come obiettivo dichiarato lo scopo di cogliere quanto di utile poteva venire da tutte le discipline, per collocarlo in una cornice pedagogica e didattica moderna, al fine di formulare la priorità di un insegnamento funzionale e pratico della lingua.

Nell'ambito della didattica della cultura, la riflessione sul concetto di situazione autentica prima, della relazione tra lingua, pensiero e cultura in secondo luogo e infine la valutazione delle connotazioni legate a cultura e civiltà, portarono a una serie di concrete proposte in relazione alla glottodidattica. Ricordiamo il modello operativo di Unità Didattica, la creazione di aule di civiltà e l'uso di materiali autentici in un approccio contestuale, ove l'insegnamento viene contestualizzato offrendo modelli di lingua e civiltà, ove quest'ultima non viene concepita come una nozione, una curiosità da proporre accanto alla lingua: la civiltà è lingua e viceversa, due elementi che vanno presentati contemporaneamente.

Abbiamo idealmente concluso gli studi pionieristici della *Scuola italiana di didattica della cultura* con la definizione di competenza linguistica e sociolinguistica, in cui vanno considerate la dimensione semiotica ma anche gli

aspetti paralinguistici e della comunicazione nonverbale, arrivando così alla definizione di competenza comunicativa.

Riferimenti bibliografici

- BERTOLDI F., 1968, "Cultura e civiltà", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- BORELLA L., 1967, "Lingua e civiltà : storia di un 'documento'", in C.L.A.DI.L., *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- C.L.A.Di.L., 1967, *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- C.L.A.Di.L., 1968a, *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- C.L.A.Di.L., 1968b, "La lingua-civiltà francese nella scuola media", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- C.L.A.Di.L., 1968c, "La lingua-civiltà inglese nella scuola media", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- C.L.A.Di.L., 1968d, "Che cosa succede a Monza?", in *Lingua e Civiltà*, n. 1.
- C.L.A.Di.L., 1969, "La civiltà nell'insegnamento delle lingue", recensione, in *Lingua e Civiltà*, n. 3.
- COLOMBINI R., 1968, "Civiltà e storia", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- CRISTINI G., 1967, "Propositi e prospettive del C.L.A.DI.L.", in C.L.A.Di.L., *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1967, "Strutturalismo e didattica delle lingue", in C.L.A.Di.L., *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1968a, "Oltre lo strutturalismo", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1968b, "Linguisti e insegnanti di lingue", in *Lingue e Civiltà*, n. 1.
- FREDDI G., 1969a, "Saper comprendere e saper parlare", in *Lingua e Civiltà*, nn. 10-12.
- FREDDI G., 1969b, "Un nuovo vocabolario per la scuola media", in *Lingua e Civiltà*, nn. 14-15.
- FREDDI G., 1972, "La tecnologia didattica e la nuova scuola", in *Lingue e Civiltà*, n. 3-7.
- FREDDI G., 1974, "Il discorso di fondo: lingua e cultura", in *Lingue e Civiltà*, nn. 1-5.
- FREDDI G., 1977a, "Dei metodi situazionali", in *Lingue e Civiltà*, nn. 1-2.
- FREDDI G., 1977b, "Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa", in *Lingue e Civiltà*, nn. 3-4.
- LADO R., 1957, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LADO R., 1961, *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*, Londra, Longman.
- LADO R., 1964, *Language Teaching: a Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill.
- HALL E.T., 1981, *The Silent Language*, New York, Doubleday.
- WHITE L., 1949, *The Science of Culture*, New York, Grove Press.

MATTEO SANTIPOLO

Il rapporto tra glottodidattica e sociolinguistica: una sintesi del decennio di studi 2000-2010

L'interdisciplinarietà della glottodidattica costituisce oramai un dato acquisito e ampiamente condiviso, al pari del suo essere una scienza "molle" (ma non per questo non solida), e teorico-pratica (cfr. Porcelli, 1994: 21-39; Balboni, 2008²: 20-23; Santipolo, Di Siervi, 2010).

Un ruolo imprescindibile in relazione alla sua interdisciplinarietà lo ha cominciato a giocare fin dallo sviluppo dei vari approcci comunicativi la sociolinguistica, che insieme alla pragmatica, ha contribuito a mettere in evidenza la dimensione funzionale dell'uso e dell'acquisizione delle lingue.

Tra i maggiori fautori di questa "rivoluzione copernicana" nella glottodidattica italiana, imprescindibile è stato il contributo di Giovanni Freddi. Questo breve contributo, in cui vorremmo tracciare una sintesi di come il rapporto tra le due discipline, glottodidattica e sociolinguistica, sia andato evolvendosi nel corso del decennio "allargato" 2000-2010, ripercorrendo le nostre pubblicazioni sull'argomento, è dunque dedicato a uno dei fondatori della glottodidattica italiana.

1. Introduzione

Forse uno dei primi tentativi in Italia di stabilire in modo esplicito e preciso una relazione tra glottodidattica e sociolinguistica è rappresentato dal saggio contenuto in un fondamentale volume uscito sul finire degli anni Settanta del secolo scorso curato da uno dei più noti, stimati e proficui sociolinguisti italiani, Gaetano Berruto (1977). A distanza di oltre vent'anni da quel primo accostamento e alle soglie del nuovo Millennio, Freddi (1999) fa il punto della situazione del rapporto tra le due discipline con un libro il cui titolo (*Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*) non lascia alcun dubbio sull'interconnessione esistente.

È a partire soprattutto da questi due “pilastri” che prende le mosse il nostro lavoro di ricerca che nel corso del decennio detto, ha portato all’individuazione di alcuni nuclei tematici, tutti tra loro interdipendenti, ma ciascuno con determinate specificità proprie.

2. La *Variation Awareness*

Un primo nucleo di studi si è concentrato sul concetto di *Variation Awareness*, intesa come la consapevolezza della non monolicità delle lingue, e, da un lato più operativo, sulle strategie che possono essere utilizzate per svilupparla, dall’altro più teorico, sul ruolo che nel processo del suo sviluppo gioca la funzione metalinguistica e come arrivare a padroneggiarla in termini di competenza sociolinguistica attiva propriamente detta.

Rientrano in questo primo raggruppamento di studi, tutti pubblicati appena prima del 2000, i nostri seguenti lavori:

- “‘Variation Awareness’ un esperimento glottodidattico”, in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 2/3, 1998, pp. 12-16.
- “Il ruolo della funzione metalinguistica nel processo di Raising ‘Variation Awareness’”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1, 1999, pp. 16-18.
- Santipolo M., 1999, “Dalla ‘Variation Awareness’ alla ‘Sociolinguistic Awareness’”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 6, 1999, pp. 20-24.

3. L’approccio socio-glottodidattico

La riflessione sulla *Variation Awareness* e sulle sue implicazioni conduce alla convinzione che, malgrado i diversi decenni di interazione tra sociolinguistica e glottodidattica, ancora poca attenzione venga perlopiù dedicata nelle classi di lingua alla dimensione sociale e variazionale della comunicazione. È con questa convinzione che cerchiamo di individuare, sempre nell’ambito degli approcci comunicativi, un “sotto-approccio” che si focalizzi in modo specifico su queste dimensioni: nasce così l’*approccio socio-glottodidattico*, che viene dapprima proposto in relazione all’insegnamento dell’italiano come lingua straniera, ma si amplia e si approfondisce poi fino a sfociare, nel 2002, in un volume monografico interamente dedicato alla questione.

Rientrano in questo nucleo di contenuti le nostre seguenti pubblicazioni:

- “Socio-glottodidattica dell’italiano a stranieri”, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2000, pp. 81-99.
- *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2002.

- “Glottodidattica socio-variazionale dell’italiano come LS. L’approccio socio-glottodidattico”, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2^a edizione), Roma, Bonacci, 2003, pp. 33-41.

4. Il profilo sociolinguistico italiano e la didattica dell’italiano come LS/L2

Sulla scia della crescita enorme di studi sulla didattica dell’italiano come lingua straniera e seconda, si inserisce un filone di ricerca che, dapprima mira a tracciare un quadro aggiornato della realtà sociolinguistica italiana anche alla luce dei profondi cambiamenti sociali subiti dal paese a seguito del fenomeno immigratorio, dall’altro a individuare percorsi che dotino gli stranieri di strumenti e sociolinguisticamente efficaci per comprendere la complessa situazione italiana e interagirvi quanto meglio possibile.

Si propongono quindi concetti quali la *semi-dialettofonia*, ossia la competenza parziale in dialetto intesa come “sur-plus comunicativo” e la *varietà didattica*, cioè un modello di lingua da offrire agli allievi stranieri che tenga conto delle loro reali necessità comunicative, non tanto quindi semplificato, ma quanto piuttosto pragmaticamente significativo, a prescindere dalla correttezza formale e spingendosi, qualora necessario, ad includere anche cenni sui vari dialetti d’Italia.

Sempre più importante diventa in questo senso la conoscenza dei destinatari, delle loro caratteristiche e delle loro necessità comunicative e sociali. Per aiutare tale processo di conoscenza, che dovrebbe precedere la programmazione del sillabo, se non addirittura del curriculum, è stata ideata una *Carta d’identità sociolinguistica*.

Un ruolo importante lo possono giocare, specie in un contesto LS, in cui da sempre è più difficile recuperare materiale autentico variegato, anche le glottotecnologie, a tal punto da avere portato alla denominazione di una nuova sottocategoria di variazione diamesica: l’*inviato*, tipica di posta elettronica, sms, chat, ecc.

Fanno parte di questo nucleo di ricerca i nostri contributi:

- “Insegnare l’italiano o la pluralità dell’italiano?”, in *In.it*, n. 3, 2001, pp. 9-11.
- “Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica”, in *Itals, Didattica e linguistica dell’italiano come lingua straniera*, n. 1, 2003, pp. 75-92.
- con TUCCIARONE S., “Semi-dialettofonia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti”, in ALBANO LEONI F. *et al.* (a cura di), *Atti del Convegno Nazionale “Il Parlato Italiano” Napoli 13-15 febbraio 2003*, Napoli, D’Auria, 2004 [su cd-rom: H03].
- “Quando l’italiano non basta: gli immigrati e il dialetto”, in *In.It*, n. 13, 2004, pp. 20-23.

- “Variazione linguistica e glottotecnologie”, in DAMERI R., (a cura di), *Comunic@ted*, Genova, Edistudio, 2004, pp. 265-282.
- “Le dimensioni socio- e microlinguistica nell’insegnamento dell’italiano LS”, in PAVAN E. (a cura di), *Il “lettore” di italiano all’estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, 2005, pp. 27-49.
- con TUCCIARONE S., “Dalla semidialettologia di ritorno al bilinguismo consapevole: un’ipotesi di evoluzione sociolinguistica in Veneto”, in TEMPESTA I., MAGGIO M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Angeli, 2006, pp. 162-168.
- (a cura di), *L’italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all’estero*, Torino, UTET Università, 2006.
- “L’Inviato: proposta di denominazione per una tipologia di variazione diamesica e sue applicazioni glottodidattiche”, in PORCELLI G. (a cura di), *La Linguistica Applicata oggi (Parte 1)*, numero monografico di *RILA*, nn. 1-2, 2009, pp. 289-306.

5. L’italiano che cambia e il suo insegnamento come L2/LS

Uno dei problemi dell’insegnamento “tradizionale” delle lingue è rappresentato dal fatto che spesso i modelli linguistici che vengono proposti sono “fossilizzati”, vale a dire che non solo assai di rado tengono conto dell’evoluzione e del cambiamento linguistico, ma tendono addirittura ad esprimere giudizi negativi a tal proposito, interpretandolo sempre come uno svilimento e un impoverimento. Ciò può riguardare tutti gli aspetti strutturali, ma è decisamente più evidente in relazione al lessico e al sistema verbale. In particolare, per quanto riguarda l’italiano, di grande impatto anche presso il pubblico di non esperti è il massiccio influsso di prestiti e calchi dall’inglese. Quello dell’acquisizione di nuove parole da lingue altre è in realtà un fenomeno assolutamente naturale e lo stesso inglese che ne è la prova, dato l’enorme numero di forestierismi, più o meno acclimatati, che tale lingua ha fatto propri nel corso soprattutto degli ultimi secoli, a partire dalla sua espansione dapprima coloniale e poi culturale e tecnologica.

Altrettanto demonizzata è in italiano la presunta “morte del congiuntivo” o la sostituzione del condizionale con l’imperfetto nella formulazione di domande del tipo “Scusi, volevo un etto di prosciutto, per favore”. Anche in questo caso il confronto con altre lingue che hanno intrapreso e consolidato tali processi da più tempo pare confermare che si tratta di sviluppi fisiologici (si pensi riguardo al congiuntivo allo stesso inglese o allo spagnolo, specie sudamericano). In relazione alla sostituzione condizionale-imperfetto, se la logica dei difensori del purismo di una volta era che dovessero essere accettate in italiano solo strutture derivate dal latino, allora l’“imperfetto di cortesia” pare ampiamente accettabile, dato che lo si ritrova identico nelle commedie di Plauto.

L'insegnamento dell'italiano, non solo come lingua straniera e seconda, ma anche come lingua materna, dovrebbe, a nostro avviso tenere in considerazione tutti questi fenomeni e offrirli agli studenti accompagnati da una adeguata valutazione sociolinguistica, vale a dire nella logica non dell'*aut-aut* rispetto alle strutture consolidate e accettate, ma piuttosto di un'alternanza funzionale.

Nella stessa prospettiva, anche il testo letterario, che spesso è stato preso come fonte di modelli linguistici, può invece nascondere non poche insidie dal punto di vista sociolinguistico, specie se si tratta di letteratura "classica" e non contemporanea. Va comunque detto che esiste un vizio intrinseco e primordiale in questa scelta, legato ai diversi obiettivi dell'educazione linguistica (competenza comunicativa), rispetto a quella letteraria (piacere della letteratura, estetico).

Tutti questi temi sono stati trattati e descritti nei nostri seguenti contributi:

- "Contatto linguistico e fenomeni di anglicizzazione lessicale: l'*italiese* e altri ibridi", in *Italian Studies in Southern Africa*, n. 2, 2004, pp. 66-99.
- "Dove va l'italiano? Da Dante alla Coca-Cola", in *In.It*, n. 16, 2005, pp. 16-19.
- "'Scusi, volevo un bicchier d'acqua, per cortesia!' La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell'*imperfetto di cortesia* nelle lingue romanze e il suo insegnamento", in *Quale grammatica per la didattica linguistica*, numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 23, 2007, pp. 51-66.
- "Indicativo imperfetto, condizionale e congiuntivo: percezione e uso nell'italiano contemporaneo", in *Mosaico italiano. Inserto della Rivista Comunitàiana*, n. 140, 2010, pp. 17-19.
- "Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in BEGENAT-NEUSCHÄFER, A. (a cura di), *Manuale di civiltà italiana contemporanea. Materiali ed approcci didattici*, Frankfurt, Peter-Lang-Verlag [in corso di stampa].

6. Utilità e usabilità sociolinguistiche

Riprendendo il filone di studi visto sopra (cfr. 4) in relazione alla *varietà didattica*, si è cercato di recente di definirne meglio i confini, e per farlo ci si è avvalsi di due concetti sviluppati in ambito informatico per descrivere l'efficienza dei siti Internet: *utilità e usabilità*. Essi ben si prestano a una applicazione in ambito socio-glottodidattico, e hanno portato alla selezione di alcuni criteri per la programmazione del sillabo:

- a. bisogna insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'analisi dei bisogni, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della

- loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio dell'italiano, ecc.);
- b. bisogna insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico in cui si inseriscono gli stranieri. Per analoghe ragioni, potrà anche essere necessario mettere in secondo piano la correttezza formale (*accuracy*) a tutto vantaggio di quella socio-pragmatica e funzionale;
 - c. ne deriva che non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile.

Questo perché la variabilità linguistica (che si realizza attraverso la variazione), offre al parlante la possibilità di operare delle scelte consapevoli tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità espressive. In una prospettiva allargata, tali potenzialità costituiscono vie di accesso all'interazione e quindi all'inserimento nella società di cui si studia la lingua. Ma per poterle impiegare, e quindi per poter esercitare il proprio "diritto espressivo" è necessario possedere tutti, o quanti più possibili, gli strumenti comunicativi a disposizione e sapere come impiegarli. Ciò può essere riassunto nell'implicazione:

Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva

L'approccio socioglottodidattico così modificato è stato applicato anche in prospettiva contrastiva-comparativa, in particolare tra italiano, spagnolo e inglese, tedesco e francese è stata oggetto di attenzione.

Come accennato questo filone di ricerca è di fatto ancora in corso, anche se alcuni nostri lavori sul tema sono già stati pubblicati o stanno per esserlo:

- "L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2", in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, pp. 147-162.
- "Il dialetto e le varietà nel curriculum di italiano L2: ragioni per una scelta", in SANTIPOLO M., (a cura di), *L'italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra, 2009.
- con DI SIERVI C., "Introduzione: le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale", in SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra, 2010.
- con DI SIERVI C., "El enfoque socio-glottodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español", in DEROSAS M., TORRESAN P. (a cura di), *Nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas y culturas*, Buenos Aires, Livraria Internacional Sbs [in corso di stampa].
- (a cura di), "Inglese, spagnolo, tedesco e francese: la didattica della variazione

linguistica e l'approccio socio-glottodidattico", sezione monografica di *Scuola e lingue moderne*, 1-3, 2010.

7. L'inglese

Parallelamente agli studi sulla didattica della dimensione sociolinguistica in relazione all'italiano a stranieri si è lavorato anche in relazione all'inglese in quanto vera prima lingua globale della storia dell'umanità. Ancora una volta, allo studio più strettamente sociolinguistico, ha fatto seguito una serie di riflessioni finalizzate, analogamente a quanto fatto per l'italiano L2/LS, alla definizione dei modelli linguistici per la didattica dell'inglese lingua internazionale e, più in genere, in relazione alla politica linguistica ed educativa di questa lingua:

Rientrano in questo filone di ricerca questi nostri studi:

- "L'inglese e le sue varietà internazionali", in *L'apprendimento delle lingue per la mobilità in Europa*, Pesaro, s.i.e, 2002, pp. 22-35.
- *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci, 2006.
- "Englishes beyond English. An outline of non-native and other contact varieties and their teaching implications", in IWAI C. (a cura di), *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners' Pragmatic Competence*, Hiroshima, Hiroshima City University, 2007, pp. 115-129.
- "Mono e poliglottonimia dell'inglese planetario: tra senso d'identità e significati politici", in ARCANGELI M., MARCATO C. (a cura di), *Lingue e culture fra identità e potere*, Roma, Bonacci, 2009, pp. 225-239.
- "World Englishes and the teaching model matter", in *Analele Universității 'Stefan Cel Mare din Suceava'*, Seria Științe ale Educației, Tomul VI, Editura Universității din Suceava, 2009, pp. 692-702.

8. Ricerche in corso e prospettive future

Le prospettive di ricerca futura sono orientate verso la *sociolinguistica percettiva*, ossia lo studio della percezione e del giudizio dei parlanti rispetto alla loro varietà (macrosociolinguistica) o a specifici fenomeni variazionali (microsociolinguistica). Le implicazioni di tali atteggiamenti in termini glottodidattici, sebbene non ancora, a nostro avviso, adeguatamente approfondite, sono notevoli, dato che l'opinione sulla lingua e le sue varietà e la cultura che essa veicola possono avere un impatto considerevole sulla motivazione allo studio e quindi, in ultima analisi, sull'intero processo di acquisizione.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P. E., 2008², *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Stampatori.

FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.

PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.

GRAZIANO SERRAGIOTTO

La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari

Il nostro contributo vuole fare un excursus delle tappe principali che hanno promosso la formazione del docente di italiano a stranieri all'Università Ca' Foscari di Venezia.

Possiamo individuare tre momenti importanti: il contributo di Giovanni Freddi negli anni Settanta, la nascita del Laboratorio ITALS negli anni Novanta e il contributo della Ex Scuola di Specializzazione del Veneto (SSIS) che ha promosso e sperimentato un primo ciclo di abilitazione per la formazione di docenti di italiano per stranieri nell'anno accademico 2007/2008 e 2008/2009.

1. Il contributo di Giovanni Freddi

La presenza di Giovanni Freddi all'Università di Venezia è iniziata con un incarico nell'anno accademico 1969-70 per una serie di conferenze sulla metodologia-didattica delle lingue da parte della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Venezia, poiché non esisteva un relativo insegnamento che comunque era stato richiesto a statuto.

L'anno successivo è stato incaricato del corso di "Metodologia e didattica delle lingue straniere" nella stessa Facoltà di Lingue e Letterature Straniere: si trattava della prima cattedra di didattica delle lingue attivata in un'università italiana.

Dal 1974 è stato incaricato stabilizzato di "Didattica delle Lingue Moderne" presso l'Università di Venezia e successivamente è diventato professore ordinario della stessa disciplina.

È stato per un decennio direttore dell'Istituto di Linguistica e Didattica delle Lingue dell'ateneo veneziano.

In questo periodo si è anche occupato dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera anche collaborando con l'AIPI (Associazione Internazionale dei Professori di Italiano).

Per quanto riguarda, in modo specifico, la diffusione della lingua italiana e la formazione di docenti di italiano a stranieri è fondamentale il “Progetto ITALS”, Italiano come Lingua Straniera, nato nel 1974, che ha coinvolto alcuni studiosi come Elisabetta Zuanelli, Gianfranco Porcelli e Paolo Balboni. Sono stati prodotti diversi volumi, il principale dei quali è stato una ricerca sulla diffusione dell’italiano (Freddi 1987) condotta per il CNR. Successivamente al ritiro di Giovanni Freddi, il settore dell’italiano è stato assunto da Paolo Balboni (che ritornava a Venezia dopo un triennio presso l’Università per Stranieri di Siena), invitato dal Ministero degli Esteri ad occuparsi della formazione degli insegnanti in Europa e nelle due Americhe; è a questo punto che ITALS, rilanciato dopo un decennio, ha affrontato, come primo passo, il tema della natura di un curriculum di italiano a stranieri (Balboni, 1989).

Giovanni Freddi ha portato nell’Università di Venezia un nuovo modo di fare didattica o, forse, possiamo dire ha portato la didattica, soprattutto in una situazione universitaria dove ciò che mancava era soprattutto la considerazione dello studente quale soggetto, sia nei riguardi della lingua sia della letteratura. Ma ha portato anche una nuova idea di formazione del docente di lingue, delineando un quadro per la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Una sintesi della sua azione in ordine alla formazione dei docenti è stata offerta dallo stesso Freddi in due saggi in Porcelli, Balboni (1991): “La glottodidattica all’università” (in cui rivendica l’innovazione condotta nei suoi anni a Ca’ Foscari) e “Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti”, in cui teorizza un modello formativo estremamente nuovo, per i tempi: anticipa infatti lo schema che, stando al progetto di decreto del Ministro Gelmini in discussione in questi mesi in Parlamento, dovrebbe essere il modello di formazione professionale degli insegnanti di lingue negli anni futuri: una laurea in Lingue con un certo numero di corsi di glottodidattica, seguita da un “anno di qualificazione” (che la proposta Gelmini definisce “ tirocinio”) successivo al conseguimento della laurea, con un’ articolazione tra studi di scienze dell’educazione, didattica disciplinare e attività tutorata in aula.

Questi contributi di Giovanni Freddi sono stati fondamentali per l’elaborazione di una teoria della formazione del docente di italiano a stranieri nel Laboratorio Itals: la corposa bibliografia che abbiamo collocato alla fine del saggio dimostra quanta riflessione è stata condotta in questi quindici anni dalle persone che collaborano con il Laboratorio ITALS.

2. La nascita del Laboratorio ITALS

Dopo la metà degli anni Novanta il “progetto” ITALS, che Freddi aveva pensato come essenzialmente scientifico nei suoi scopi, si è trasformato in “la-

boratorio”, coordinato nei primi anni da Roberto Dolci e dal 2005 da chi scrive. Il Laboratorio ITALS, il cui sito è www.itals.it, è una struttura del Dipartimento di *Scienze del Linguaggio* dell’Università Ca’ Foscari di Venezia e questa collocazione è fondamentale per comprendere il quadro di riferimento; all’interno di questo contesto di ricerca, il Laboratorio ITALS, al cui interno operano circa 60 persone tra docenti, ricercatori, dottorandi, assegnisti di ricerca e collaboratori esperti esterni, si occupa di:

a. Ricerca scientifica, coinvolgendo docenti e dottori di ricerca e giovani laureati, attraverso borse di dottorato e contratti di ricerca.

La ricerca viene diffusa a stampa e in convegni; ITALS pubblica:

- *Collana scientifica*, edita da Bonacci, Roma;
- *Rivista “ITALS: didattica e linguistica dell’italiano a stranieri”*, edita da Guerra, Perugia;
- *BIG, Biblioteca Italiana di Glottodidattica*: banca dati ragionata dei saggi e dei volumi italiani di glottodidattica dal 1995: www.itals.it/big;
- *“Dizionario” di glottodidattica in rete (o su disco o su carta)* per garantire una certa univocità nella terminologie glottodidattica usate dai docenti nei vari paesi del mondo;
- *Bollettino ITALS* di informazione e formazione, in www.itals.it.
- la collana trilingue, inglese, francese e spagnolo, *Documenti di glottodidattica*, che serve per disseminare a livello mondiale i principi e i risultati della scuola veneziana di glottodidattica.

b. Formazione degli insegnanti di italiano: ITALS ha ideato e sviluppato un proprio modello in cui vengono integrate formazione in presenza, e-learning, lezioni teoriche con laboratori pratici e tirocini.

La formazione iniziale e in servizio si articola in

- *Master in promozione e didattica della lingua e cultura italiana*, e-learning integrato
- *Corsi di formazione tenuti in Italia e all’estero*, in presenza, di 15 o 30 ore, di vari livelli
- *Corsi di formazione on line* per italiano L2 e italiano LS
- *Corso di perfezionamento*: diploma universitario di alta formazione
- *Monitoraggio dell’acquisizione di italiano*, per enti e scuole italiane e straniere

Inoltre, ITALS propone certificazioni didattiche e un accreditamento professionale per i docenti:

- *Certificazione della competenza didattica nell’insegnamento dell’itals*: CeDILS (Certificato in Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera) e CeFILS (Certificato per Facilitatori di Italiano come

Lingua Seconda). Si organizzano anche corsi propedeutici

- *Accreditamento di qualità di corsi e scuole* che insegnano itals.

c. Servizi agli insegnanti:

- materiali per la didattica, prodotti non solo da membri del Laboratorio ma anche da insegnanti in tutto il mondo;
- FAQ per una rapida soluzione ai problemi e alle incertezze glottodidattiche più frequenti;
- Italstube, una serie di clip video di 2-3 minuti registrati da membri di Itals e gratuitamente esplorabili dai docenti di tutto il mondo in processi di autoformazione;
- un blog riservato ai docenti;
- una rete che riunisce molte associazioni di italianisti nel mondo (ReAIM).

Inoltre il Laboratorio cura la realizzazione di materiali cartacei, audio, video e informatici sia per l'italiano come lingua straniera, seconda ed etnica e materiali anche per l'attività di valutazione e certificazione con vari editori italiani e stranieri.

Come si nota, la struttura del Laboratorio ITALS fonde la dimensione della ricerca e quella della formazione, creando un legame biunivoco tra le due dimensioni: da un lato si elaborano modelli teorici (e nella bibliografia in calce ne figurano moltissimi), dall'altro questi vengono applicati in corsi di diversa natura (due master, uno operativo e uno teorico, corsi di perfezionamento, corsi di formazione di base) e di formato differente (in presenza, blended, on line, intensivi, estensivi, *on demand*, ecc.), e da questa sperimentazione si ottiene un feedback che conferma, falsifica, modifica le ipotesi teoriche di partenza. Questo principio di bidirezionalità implica che qualsiasi teoria o ipotesi debba essere verificata nella pratica, nell'atto applicativo e risponde alla definizione epistemologica di glottodidattica secondo il modello di Giovanni Freddi: una scienza *teorico-pratica* che mira a risolvere dei problemi di carattere didattico.

Una seconda caratteristica del modello formativo di ITALS è costituita dall'assunzione, come modello operativo per la formazione, del costruttivismo – contributo essenziale di Roberto Dolci, che ha concepito la conoscenza per il Laboratorio ITALS come risultato di una costruzione corale, collettiva, sociale, sulla base di un'impalcatura che sorregge sia il processo di elaborazione sia la costruzione epistemologica compiuta. Si tratta di un'operazione che porta tutti i partecipanti a riflettere, discutere e proporre nuove idee, proposte, ecc. al di là dei singoli compiti delle persone o della gerarchia che ognuno potrebbe rappresentare; l'unica gerarchia è quella delle competenze che ciascuno ha.

Sul piano epistemologico, cui ha dedicato costante attenzione Paolo E. Balboni, ITALS assume un'idea di glottodidattica come scienza che trae le proprie conoscenze da più ambiti di ricerca e le integra in un costrutto scientifico che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca, ma costituisce una conoscenza nuova ed autonoma.

Secondo questo impianto teorico la glottodidattica si situi all'intersezione tra quattro aree scientifiche:

- a. *scienze del linguaggio*: dalla linguistica alla sociolinguistica dell'italiano, dalla pragmalinguistica (fondamentale per un approccio comunicativo), alla linguistica acquisizionale;
- b. *scienze della persona*: le neuroscienze e in particolare la neurolinguistica; la psicolinguistica e la psicodidattica; le teorie della motivazione, della relazionalità, delle intelligenze multiple: si tratta di aree fondamentali per l'impianto umanistico-affettivo che caratterizza la glottodidattica veneziana;
- c. *scienze della società e della cultura*: gli insegnanti che operano nell'educazione linguistica non si limitano a insegnare l'italiano o una lingua straniera, seconda, etnica, classica, ma sono portatori dei modelli culturali e dei valori di civiltà (la dicotomia tra cultura e civiltà era fondamentale nella costruzione di Giovanni Freddi): nel nostro specifico, questo è fondamentale sia in situazione di italiano LS nel mondo sia di italiano L2 agli immigrati in Italia;
- d. *scienze pedagogiche e metodologico-didattiche*, che forniscono la cornice educativa (la glottodidattica studia l'educazione linguistica) e gli strumenti operativi.

Secondo ITALS la formazione dell'insegnante deve includere tutte queste aree, l'insegnante deve essere formato in modo da impadronirsi degli strumenti concettuali di base di ciascuna di esse, e deve apprendere a diventare autonomo nel trarne le implicazioni che gli servono per svolgere il suo compito di docente di italiano: anche in questo la lezione di Giovanni Freddi è fondamentale, quando insiste sul fatto che il glottodidatta non *applica* conoscenze e modelli operativi studiati da altri per altri scopi, ma trae le *implicazioni*, si rende soggetto che sceglie quello che gli serve per un progetto, per far fronte ai suoi bisogni di insegnare quella lingua in quel determinato contesto a quei particolare studenti.

ITALS è uno dei tre Laboratori del dipartimento, e condivide molti dei suoi membri con gli altri due, il Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere, LADILS, e il Laboratorio di Teoria della Comunicazione, TCLAB. Un fondamentale contributo alla definizione del profilo del docente di italiano è venuto dalla partecipazione del LADILS, guidato da Carmel Coonan, a un

progetto europeo sulla formazione dei docenti, *SemLang*, che ha messo a contatto il gruppo veneziano con i massimi esponenti della riflessione europea sul tema, quella che ha condotto al Profilo Europeo dell'Insegnante di Lingue Straniere. Il TCLAB invece contribuisce con le riflessioni sia sulla comunicazione didattica, specialmente sulla natura e le metodologie del *public speaking* in lezioni accademiche e corsi di formazione, sia con i suoi studi sulla comunicazione interculturale: ITALS lavora con un pubblico globale, ai suoi master sono sempre iscritte persone che operano nei cinque continenti, nei corsi in presenza siedono accanto l'uno all'altro espansivi brasiliani e riservati danesi, insegnanti italiani e giovani indiani – e i possibili punti critici nella comunicazione, nei lavori di gruppo, nelle attività socializzanti derivano spesso dalle differenze culturali, dall'idea stessa di cosa sia un corso di formazione, cosa sia un insegnante, cosa significhi sapere.

3. La SSIS Veneto

La Scuola di Specializzazione per docenti del Veneto include(va) un indirizzo lingue straniere, diretto prima da Paolo E. Balboni, poi da Carmel M. Conon, infine da chi scrive: come si vede i tre glottodidatti del Dipartimento nonché responsabili dei tre Laboratori hanno avuto un ruolo attivo nel calare nella struttura delle SSIS le idee di formazione dei docenti elaborata dalla scuola veneziana di glottodidattica, di cui Giovanni Freddi è il punto di riferimento.

La SISS de Veneto ha ottenuto nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione (tale era la denominazione all'epoca) di poter attivare in via sperimentale dei corsi per l'abilitazione per alcune classi di concorso non esistenti, e tra queste l'italiano L2.

Sulla base dell'esperienza decennale di lavoro sulle lingue straniere è stato elaborato un curriculum, partendo dalle premesse epistemologiche viste sopra e dall'individuazione delle competenze in uscita del docente di italiano L2. Il sottoscritto, chiamato ad individuare tali competenze, ha evidenziato le seguenti (che si aggiungono alla necessaria conoscenza linguistica e metalinguistica della nostra lingua, nonché alle competenze glottodidattiche generali):

- a. gestire l'accoglienza e l'inserimento di studenti o lavoratori stranieri nei diversi contesti;
- b. conoscere i principi dell'educazione e della comunicazione interculturale;
- c. progettare piani educativi e attività didattiche avendo quindi funzioni varie e diversificate come manager, leader, tutor, guida e regista all'interno di una classe;

- d. conoscere le tematiche dell'interlingua e le procedure per la sua analisi;
- e. saper scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici, e all'occorrenza saper creare materiale didattici partendo da varie tipologie di testi e avere la consapevolezza delle operazioni che ha fatto;
- f. conoscere le procedure della "ricerca-azione", intesa come strumento d'intervento didattico e di autovalutazione del docente stesso e come strumento per creare e testare autonomamente materiali didattici;
- g. conoscere la società e la cultura dell'Italia contemporanea nella sua articolazione;
- h. avere nozioni di base della legislazione scolastica e del lavoro.

Essendo inserito nell'area delle lingue straniere, il modello di formazione ovviamente non si poteva discostare dall'impostazione da quello dell'indirizzo per l'abilitazione nelle classi 045 e 046. Tale modello è stato proposto solo per un ciclo perché nel 2008 il Ministro Gelmini ha sancito l'interruzione delle Scuole di Specializzazione.

Bibliografia di riferimento

Riportiamo qui solo studi di membri del gruppo veneziano, come quadro di riferimento per chi voglia approfondire l'idea di insegnante di lingue che tale gruppo ha elaborato sulla scia del magistero di Giovanni Freddi.

- BALBONI P. E., 1989, "Il gioco delle parti: l'insegnante di lingua straniera che insegna italiano all'estero", in *Il Forneri*, n. 1.
- BALBONI P. E., 1989, "Linee per un curriculum di italiano 'lingua etnica'", in COLUSSI ARTHUR G., CECCETTO V., DANESI M. (a cura di), *Current Issues in Second Language Research and Methodology*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- BALBONI P. E., 1992, "Progetto Comenius. Creazione di un pacchetto in autoformazione per accostare all'informatica gli insegnanti di lettere e lingue", in *Multimedialità Informatica Telematica - MIT*, n. 1.
- BALBONI P. E., 1997, "Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane", in *Università progetto*, nn. 10-11.
- BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra. Disponibile gratuitamente sul sito del Laboratorio.
- BALBONI P. E., 2001, "Le componenti della professionalità di un insegnante di LS. Le conoscenze psicologiche", in SSIS VENETO, *Competenze per la professionalità dell'insegnante di lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 6.
- BALBONI P. E., 2001, "La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione", in *L.E.N.D.*, n. 3.
- BALBONI P. E., 2003, "Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il Master *ITALS* ed il progetto *ALIAS*", in SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *Educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine, Forum.

- BALBONI P. E., 2004, "Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P. E., 2005, "La formazione online dei docenti di lingua seconda e straniera" e "Comunicazione e Univirtual", in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P. E., 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2006, "La formazione degli insegnanti di italiano L2: l'azione dello Stato" in SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2007, "Prospettive per la formazione degli insegnanti", in PISTOLESI E. (a cura di), 2007, *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci.
- BALBONI P. E., SANTIPOLO M., (a cura di) 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., DOLCI R., SERRAGIOTTO G., (a cura di) 2007, *ITALS dieci anni di formazione e ricerca*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2008, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università.
- BODI G., 2005, "Le Comunità di Pratica come strumento per la formazione online del docente di lingue", in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.
- CAON F., (a cura di) 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., LOBASSO F., 2006, "Cosa possono fare le istituzioni per aiutare la formazione dei docenti", in *In.It.*, n. 18.
- CELENTIN P., 2003, "L'immigrazione straniera in Italia: come cambia l'insegnante", in *Scuola e lingue moderne*, n. 3.
- CELENTIN P., 2003, "L'importanza della formazione permanente", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- CELENTIN P., 2004, "Vantaggi e presupposti della formazione in rete per l'aggiornamento in servizio dell'insegnante", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.
- CELENTIN P., 2005, "Unione Europea e formazione online degli insegnanti di lingue" e "I modelli di comunicazione nella formazione online", in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.
- CELENTIN, P., 2006, "Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers", in *Journal of Distance Education*, n. 2.
- CELENTIN, P., DA ROLD, M., 2004, "Percorsi di costruzione della conoscenza nella

- formazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere”, in *Atti di Expo e-learning Ferrara 2004*, Ferrara, Università di Ferrara.
- CELENTIN P., DA ROLD M., 2005, “Valutazione della costruzione della conoscenza nell’interazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere in formazione”, in *Journal of e-learning and knowledge society*, n. 1.
- CELENTIN, P., DA ROLD, M., 2006, “Il ruolo della presenza didattica nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue: valutazione secondo il framework della Community of Inquiry”, in *WBT E-Magazine*, novembre.
- CHANTELAUVE O., 2001, “L’insegnante di LS e gli altri insegnanti”, in SSIS VENETO, *Competenze per la professionalità dell’insegnante di lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 6.
- COONAN C. M., 2001, “L’insegnante di LS nel quadro europeo”, in SSIS VENETO, 2001, *Competenze per la professionalità dell’insegnante di lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 6.
- COONAN C. M. (a cura di), 2005, *La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti*, dossier monografico di *Didattica & didattiche*, nn. 2-3.
- COONAN C. M., 2010, “La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell’educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.
- DE LUCHI M., 2003, “Il portfolio del docente professionista”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 6.
- DE LUCHI M., 2004, “Portfolio e certificazione delle competenze dell’insegnante professionista”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.
- DE MATTEIS P., FORTUNA O. (a cura di), 2009, *CLIL modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione docente. Realtà e prospettive*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- DOLCI R., 2003, “La figura e la formazione dell’insegnante di italiano LS”, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- DOLCI R., 2005, “Un impianto costruttivistico per la formazione online”, in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l’università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G., 1974, “Profilo dell’insegnante di lingue”, in *Lingue e civiltà*, n. 2.
- FREDDI G., (a cura di), 1987, *L’insegnamento della lingua-cultura italiana all’estero*, Firenze, Le Monnier.
- FREDDI G. “Corso di formazione glottodidattica per ‘Maestri di Lingua Straniera’” in FREDDI G. (a cura di), 1989, *La lingua straniera alle elementari: materiali di sperimentazione*, supplemento al *Bollettino informazioni IRRSAE Veneto*, n. 2.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell’insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.
- GUAZZIERI A., PRIMON A., 2001, “Il tirocinio di LS: dalla teorizzazione alla realizzazione nelle scuole”, in SSIS VENETO, 2001, *Competenze per la professionalità dell’insegnante di lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 6.
- LUISE M. C., 2002, “Un modello di formazione in rete: il progetto ALIAS”, in *In.It*, n. 7.
- LUISE M.C., 2005, “Le iniziative ministeriali per la formazione online dei docenti di

italiano L2” , in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.

LUISE M.C., 2009, “La formazione a distanza dei docenti delle classi plurilingui e multiculturali”, in *In.It*, n. 24.

MEZZADRI M., 2003, “Dall’insegnante ideale all’insegnante dell’eccellenza”, in *In.It*, n. 11.

MEZZADRI M., 2004, “La valutazione dell’insegnante di qualità”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.

MEZZADRI M., 2004, “Il passaporto professionale dell’insegnante”, in *In.It*, n.

12. MEZZADRI M., 2005, “L’autoformazione online: la lista ‘Discutiamone insieme’ e il progetto ‘Lingweb’”, in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.

PAVAN E., 1997, “La formazione dei docenti di lingue in Gran Bretagna”, in *Scuola e lingue moderne*, n. 7.

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.

PRIMON M.P., 2004, “Il profilo professionale dell’insegnante di lingua straniera”, in

SALVALAGGIO M., 2005, “L’organizzazione e struttura di master online” , in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.

SERRAGIOTTO G. (a cura di) 2004, *Cedils. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

SERRAGIOTTO G., 2005, “L’esperienza dei corsi INDIRE / Puntuedu” , in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2006, *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.

SERRAGIOTTO G., 2008, “Il bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL” e “La certificazione metodologica dell’insegnante CLIL”, in COONAN C.M., (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.

SERRAGIOTTO G., 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.

SERRAGIOTTO G., 2009, “Il ruolo dell’Università nella formazione di persone specializzate per la facilitazione nell’italiano L2”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, StudioLT2.

SERRAGIOTTO G., 2010, “La formazione del docente CLIL”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.

ELISABETTA ZUANELLI

Le “radici” della glottodidattica italiana: una prospettiva storica veneziana

Una riflessione sulla glottodidattica scientifica nel suo sviluppo storico in Italia consente di ricostruire una linea di continuità nella ricerca e nelle sue applicazioni nel momento in cui la società contemporanea, italiana in particolare, è pervasa da pressanti sfide. Dar luogo a un'educazione plurilingue di tipo operativo, nel contesto multilingue e multietnico globale, è una necessità socioculturale prima che istituzionale.

L'analisi che svolgeremo ripropone, inoltre, una visione costitutiva della glottodidattica nella quale la visione linguistica dei problemi non oscura la dimensione psico- e sociopedagogica degli stessi. In altri termini, sosteniamo che la ricerca sulle linee di sviluppo e acquisizione linguistica nella lingua materna e nelle lingue seconde richiede, contestualmente, una traduzione metodologica, operativa nei contesti istituzionali di insegnamento/apprendimento, che non si traduca in obsolete, fantasiose o sterili tecniche didattiche. Qualunque sia il bagaglio conoscitivo sulle modalità di acquisizione/apprendimento di una lingua materna e/o seconda, il nodo centrale del come fare a insegnarla va affrontato e risolto. Quale e quanta esposizione linguistica può essere offerta all'“apprendente”: ecco i temi del corpus didattico, dell'approccio, del metodo e delle tecniche ottimali per giungere al risultato.

In questa prospettiva, richiameremo il retroterra storico-scientifico delle discipline interessate allo specifico glottodidattico, associandolo a una traduzione metodologica frutto di sperimentazioni condotte da chi scrive in un arco ventennale di progetti.

Ripercorriamo, dunque, alcune tappe rilevanti del percorso glottodidattico italiano che fin dall'inizio mi vide collaborare e affiancare Giovanni Freddi, titolare della prima cattedra di “Metodologia e didattica delle lingue straniere” in Italia, istituita a Venezia nel 1970.

Negli anni Sessanta era da poco avviata una corrente triplice di analisi e riflessioni teoriche e metodologiche sulle possibili applicazioni in ambiente scolastico del contributo della linguistica e della psicologia all'insegnamento

delle lingue straniere. Accanto a Giovanni Freddi, ritroviamo due altre personalità accademiche di spicco: Renzo Titone, la cui formazione psicopedagogica apporta alla costruzione glottodidattica il contributo della ricerca scientifica americana in materia ed Enrico Arcaini, la cui propensione linguistica applicata conduce all'esplorazione delle correnti strutturaliste italiane e straniere contemporanee. I *Principi di linguistica applicata* di Arcaini, infatti, portano come sottotitolo "Proposte per una glottodidattica scientifica: struttura-funzione-trasformazione". Dal titolo si evince chiaramente la dimensione subordinata della glottodidattica all'ambito più ampio della linguistica "applicata". Il volume, pubblicato nel 1967, era presentato da Luigi Heilmann, maestro di Arcaini. Heilmann caratterizza l'impegno di Arcaini qualificando il libro come una sintesi feconda delle scuole di pensiero linguistico a impianto strutturalista e prospettazione di possibili spunti metodologici per gli insegnamenti linguistici. A questa visione della glottodidattica, intesa come ambito interdisciplinare nel quale svolgono un ruolo centrale le applicazioni della ricerca linguistica, si contrappone, in parte, il volume di Giovanni Freddi, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, che colloca l'analisi delle premesse strutturaliste della linguistica europea e americana entro specifiche metodologie didattiche. Il testo, pubblicato nel 1970, propone la configurazione dell'attività di insegnamento e dell'atto didattico in chiave pedagogico-linguistica introducendo un modello tripolare dell'atto didattico costituito dal rapporto insegnante, allievo, messaggio nel quale spicca vivacemente l'impostazione comunicativa su modello funzionalista e assume particolare rilievo il rapporto tra messaggio, lingua oggetto, metalingua e tecnologia.

In questa logica Freddi prospetta alla glottodidattica problematiche tuttora essenziali quali la natura delle abilità linguistiche e del messaggio didattico atto a svilupparle, l'articolazione dello stesso in chiave linguistica, tecnologica e multimediale, le problematiche contrastive dell'insegnamento-apprendimento di una lingua seconda, L2, rispetto ai condizionamenti della lingua primaria, L1 e una modellizzazione operativa dell'unità didattica in chiave linguistica strutturalista. È ben vero che l'apporto psicopedagogico e glottodidattico di Renzo Titone di *Le lingue estere del 1966* è colto e ripreso da Freddi. Ma Freddi offre alla prospettiva linguistica e metodologica un impianto e una sintesi originali, che ancor oggi ne consigliano la lettura a chi voglia addentrarsi storicamente nella disciplina.

E veniamo allo specifico metodologico della glottodidattica italiana degli anni settanta, nella quale Freddi introduce un settore applicativo inedito nell'insegnamento delle lingue straniere, rappresentato dalle nuove tecnologie didattiche delle quali il laboratorio linguistico è lo strumento essenziale. Ancor oggi ne sono figlie le aule computerizzate multimediali per l'insegnamento a distanza, potenziate dall'interazione in rete. E alla tecnologia

hardware occorre prestare nuovi contenuti *software*. Negli anni settanta si cominciarono a sviluppare per l'Italia corsi audiovisivi multimediali, dei quali la Francia, attraverso l'editrice Didier, il BELC e il Centro Studi CREDIF era stata pioniera autorevole. I metodi *strutturo-globali audiovisivi* francesi sfruttano la nozione psicologica gestaltista di approccio globale alle strutture della lingua oggetto, applicandola alla realtà linguistica mediante la proposta all'allievo di dialoghi audio-oralì, contestualizzati visivamente. Il supporto audiovisivo dato ai contenuti linguistici è espressione applicativa, in parte, dell'eccellente scuola semiologica francese. E al rapporto linguaggi, lingua, sistemi di segni è dedicato il capitolo di *Metodologia e didattica* di Freddi sugli audiovisivi nel quale rifluiscono nozioni della semiotica americana degli anni trenta e della semiologia francese degli anni sessanta, in particolare quella a impianto linguistico della scuola di Roland Barthes. I corsi di lingue a supporto audiovisivo reclamano per il loro impiego ottimale l'uso del laboratorio linguistico nel quale il sistema cuffia, microfono, magnetofono consente all'allievo l'ascolto di brani linguistici in lingua originale e la registrazione delle proprie prestazioni fonetiche e strutturali. La costruzione di questi corsi richiede necessariamente non solo la conoscenza produttiva ottimale della lingua da insegnare, competenza garantita dall'impiego di nativi di madrelingua straniera per la registrazione dei brani audio-oralì da sottoporre come materiale linguistico agli allievi, ma la più complessa competenza metodologica atta a trasferire la struttura comunicativa della lingua in testimodello, implementati da esercizi di tipo fonetico, grammaticale e lessicale.

Al lessico e al contesto situazionale, dai quali emerge il significato "culturale" delle lingue, viene assegnata una funzione didattica assolutamente innovativa per il panorama scolastico contemporaneo, caratterizzato dallo studio della grammatica, del vocabolario e di brani di letteratura straniera.

Il rapporto lingua-cultura in chiave glottodidattica costituisce allora un contenuto metodologico inedito che viene sviluppato applicativamente sulla base della ricerca antropologico-linguistica francese e anglosassone: per l'Europa, la nozione francofona di *civilisation* e la scuola dei britannici Firth e Halliday, attraverso la nozione di significato contestualizzato da un lato; dall'altro la corrente etnografica della linguistica americana che in periodo bellico aveva sviluppato i programmi di insegnamento specializzato di lingue straniere per l'esercito, noto come Army Specialized Training Program (ASTP), nel cui ambito erano inclusi specifici corsi di cultura straniera. E di matrice americana è l'apporto in glottodidattica della visione contrastiva dell'insegnamento linguistico. Sul piano metodologico il *Linguistics Across Cultures* di Robert Lado è ancor oggi una riserva di analisi e spunti preziosi per la ricerca glottodidattica. Sul piano interlinguistico e interculturale, il riferimento più autorevole è costituito dal *Languages in Contact* di Uriel Weinreich, brillante antesignano delle analisi di plurilinguismo sociale e in-

dividuale e del contatto linguistico, anche in chiave evolutiva. Correlato psicologico dei problemi di contatto tra lingue è la teoria dell'*interferenza*, che nonostante alcuni limiti dell'impostazione teorica, ebbe una stagione di crescita nella ricerca empirica e alimentò la parallela *analisi dell'errore*. È da questo duplice asse di ricerca che si sviluppa la nozione di *interlingua*, nelle sue diverse definizioni storiche e attuali. Lingue, culture, contatto, contrastività, interferenza: questi temi, prevalenti nel panorama glottodidattico degli anni settanta e ottanta, sono tuttora vivaci nei corsi di laurea in lingue e in interculturalità, oggi attualizzati dallo sviluppo multietnico e multilinguistico delle società, *in primis* quella italiana. E, dunque, abilità linguistiche audio-orali come realtà primaria di comunicazione per il successivo passaggio alle abilità del codice scritto; articolazione del *corpus linguistico* in testi dialogici audio-orali dei quali sono evidenziate le strutture fonologico-fonetiche e grammaticali; lessico culturalmente connotato dal contesto situazionale ed esercizi strutturali sviluppati in chiave contrastiva tra L1 e L2; tecnologia didattica audiovisiva e laboratori linguistici; modellizzazione comunicativa dell'interazione didattica e modelli metodologici per l'insegnamento: queste le linee guida della didattica delle lingue straniere nel periodo suddetto. Ma intanto le correnti della ricerca linguistica americana ed europea vanno oltre lo strutturalismo.

Dalla filosofia del linguaggio oxoniense, trapiantata in USA attraverso l'insegnamento di Austin e lo sviluppo successivo di Searle scaturisce un interesse applicativo diverso alla comunicazione linguistica. La visione pragmatica della comunicazione alimenta la *linguistica applicata* europea e il progetto di *livelli soglia* per l'insegnamento delle lingue, promosso dal Consiglio d'Europa. L'idea di descrivere ed elaborare i *repertori linguistici* di base, intesi come bagaglio "soglia", ovvero contenuto essenziale per comunicare in una lingua straniera, si traduce nei livelli soglia dell'inglese, del francese, dell'italiano, del tedesco secondo una metodologia descrittiva attenta alle cosiddette *funzioni linguistiche* e ai *contesti situazionali*. L'applicazione metodologica, detta *nozionale funzionale* riduce, tuttavia, i contenuti linguistici dell'insegnamento a liste di strutture-funzioni sommergendo la dimensione locutoria-strutturale nelle formulazioni illocutorie e in approcci genericamente definiti comunicativi. Perso l'impianto contenutistico strutturalista risulta difficile proporre una lingua-sistema, soddisfacente come sintesi grammaticale.

Ma un secondo flusso concettuale inonda di comunicativismo il verbo glottodidattico, attraverso un'importazione sterilizzata della nozione sociolinguistica-etnografica di *competenza comunicativa*. I corsi di lingua realizzati tra gli anni ottanta e novanta segnalano un vagabondaggio concettuale diffuso. È a ragione della matrice teorica della nozione di competenza comunicativa, che rivendica l'attenzione all'uso concreto della lingua, che i

miei interessi di studio mi conducono allora ad approfondire teoricamente e applicativamente il tema.

Su questa nozione complessa, dopo gli studi contrastivi, oriento lo studio, la ricerca e la sperimentazione didattica degli anni Ottanta. È del 1980 il volume *La competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione* e degli anni dal 1978 al 1992 il progetto *Educazione linguistica: italiano, dialetto, lingue straniere*, promosso dall'Università e dal Comune di Venezia, dal Ministero della Pubblica Istruzione, adottato dall'Unesco e da diversi organismi e centri di studio internazionali tra i quali l'AILA, Associazione internazionale di linguistica applicata e l'AIMAV, *Association internationale pour le développement de la communication interculturelle*. I risultati del progetto sono raccolti in un'apposita collana di studi e ricerche pubblicate negli anni dall'Editrice Cafoscarina e da CLEUP. Al progetto collaborano giovani glottodidatti, veneziani e non. Saggi pubblicati in Italia e all'estero, gruppi di ricerca e progetti internazionali documentano il lavoro svolto nella direzione sperimentale di insegnamento-apprendimento della lingua materna, seconda e straniera. La ricerca svolta in quegli anni porta a maturazione una possibile integrazione teorica e applicata di contenuti educativi verbali e non verbali, il cui fulcro era ed è la nozione di linguaggio semiologicamente intesa. Da un lato, la presenza del dialetto veneziano, vivace e co-presente allora con l'italiano come realtà linguistica primaria in molti degli allievi di scuola elementare, da me indagata inizialmente nei problemi di comunicazione scritta come progetto del CNR, diviene successivamente oggetto di sperimentazione metodologica per l'apprendimento della lettura e della scrittura. I volumi *L'italiano come lingua materna e seconda: materiali e tecniche* ed *Eventi e generi di comunicazione: italiano e dialetto nella scuola*, volume, questo, scritto in collaborazione con gli insegnanti sperimentatori sono, tra gli altri aspetti, analisi documentali di un percorso glottodidattico entusiasmante, durato a lungo, nel quale rifluivano le suggestioni della ricerca sociolinguistica ed etnografica internazionale e italiana e le problematiche educative evidenziate dal Gisel, braccio teorico-applicato della scuola glottologica di Tullio De Mauro. *Le Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* di Tullio De Mauro, decalogo metodologico di un movimento imponente di ridefinizione dell'insegnamento dell'italiano, trovano nel progetto veneziano una concreta traduzione didattica con la presenza di esperienze linguistiche fondate su materiali originali in dialetto veneziano, pratiche traduttive e contrastive interlinguistiche e interculturali tra veneziano, italiano e lingue straniere (l'inglese e il francese, sperimentalmente anch'essi introdotti nella scuola elementare su promozione dell'Ente locale) nella prospettiva di un plurilinguismo educativo attento al repertorio comunicativo e culturale locale, dialetto-italiano, e a quello implicato dalla conoscenza delle lingue straniere. L'italiano scolastico, sia come

lingua-oggetto d'insegnamento sia come lingua per la comunicazione didattica, viene dunque, calato all'interno di un progetto di educazione plurilingue alle lingue e ai linguaggi durato fino a oltre gli anni novanta ed esportato in molte sedi internazionali. In quest'ambito, si elaborano materiali e metodologie didattiche complesse e diversificate, capaci di fronteggiare gli obiettivi. E, infatti, il progetto garantisce la formazione degli insegnanti, la ricerca, la sperimentazione didattica, la pubblicizzazione dei risultati. Di questa lunga esperienza di studio, ricerca e sperimentazione è permeato il volume *Glottodidattica: dalle scienze del linguaggio all'educazione plurilingue*, pubblicato nel 1990 e ristampato anastaticamente nel 2009 per i corsi di laurea dell'Università di Roma "Tor Vergata". Il volume è per me, oggi come ieri, un punto di arrivo e di partenza per la prospettazione e l'analisi dei temi implicati dalle discipline glottodidattiche, al di là delle mie esplorazioni sui temi della comunicazione istituzionale, della comunicazione normativa e, da alcuni anni, della comunicazione digitale.

Articolazioni parallele e successive agli anni novanta della glottodidattica propongono, in verità, un ventaglio sempre più ampio di studi e analisi: l'apprendimento di microlingue e/o lingue per scopi speciali, l'italiano come lingua straniera, l'acquisizione della lingua materna nei diversi profili. Ciò che sembra di poter rilevare nel panorama attuale, tuttavia, è una difficile saldatura tra il livello di studio e analisi dei processi di acquisizione e apprendimento linguistico e l'applicazione delle conoscenze linguistico-comunicative all'insegnamento: dimensione che costituiva, all'origine, un presupposto importante della specificità disciplinare della glottodidattica. Va, inoltre, rilevato che la visione integrata del plurilinguismo educativo (lingue locali, lingua nazionale, lingue seconde, lingue straniere) è un portato specifico della nostra sperimentazione veneziana, esportata felicemente nei contesti internazionali, tra i quali l'Unesco, e, in ultima analisi, della glottodidattica italiana.

Nel riprendere l'insegnamento di Glottodidattica presso l'Università di Roma "Tor Vergata" per la laurea specialistica, accanto al quello di Comunicazione digitale, ho ritenuto utile riproporre, le principali tappe di un percorso storico di sviluppo, anche in chiave personale. Il tracciato è riassunto dalla nozione di educazione plurilingue sostenuta dalla visione interdisciplinare offerta dalle scienze del linguaggio.

Ma a tale proposito, nella glottodidattica odierna, sento l'urgenza di richiamare l'attenzione sulla carenza di una sistematica metodologia sperimentale. Solo il conforto della ricerca applicata che spieghi i problemi e le tappe evolutive dell'apprendimento linguistico in chiave didattica può, infatti, giustificare qualunque ragionamento teorico inerente i processi di acquisizione-apprendimento linguistico in contesti istituzionali. Alle giovani generazioni di glottodidatti, dunque, l'invito a continuare.

Colophon...