

L'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2

a cura di Luciana Brandi Dipartimento di Linguistica dell' Università di Firenze

Ogni qualvolta ci occupiamo delle condizioni per l'apprendimento di una lingua straniera, è necessario prevedere, ed ammettere, un periodo di silenzio che dura da poche settimane a parecchi mesi: spingere l'apprendente alla produzione forzata può rivelarsi forte elemento di freno e di inibizione per l'apprendimento linguistico da stimolare. Quando uno studente viene a contatto con una nuova lingua, i primi ostacoli che devono essere superati hanno a che fare con lo stato emotivo della persona e con la sua motivazione. Fanno da filtro, pertanto, anche stati di ansietà, identificazione con i pari, motivazione generale all'apprendimento, ecc. (v. esercizi defatiganti di grammatica).

L'ambiente linguistico più favorevole è quello in cui la lingua viene usata naturalmente per la comunicazione. Mentre alcuni aspetti della lingua, come vedremo, possono richiedere uno studio consapevole, in ogni caso l'apprendimento dei fondamenti di una lingua si realizza meglio in contesti ove l'apprendente si concentra sulla comprensione o sull'espressione di un'idea, di un messaggio, che sia pensato nella nuova lingua. Pertanto sono essenziali per l'apprendimento di L2 argomenti qui-ed-ora concreti. Abbiamo già fatto riferimento all'importanza di questa caratteristica per l'apprendimento della lingua nativa: la convergenza dell'attenzione su uno stesso punto da parte dell'adulto e del bambino garantisce il passaggio della comunicazione tramite l'input linguistico. La disponibilità di referenti concreti è la traduzione, per l'apprendimento di L2, della caratteristica del qui-ed-ora propria dell'acquisizione di L1. Di conseguenza, anche per l'apprendimento di L2 è importante che soprattutto nelle fasi iniziali la lingua su cui si orienta l'attenzione verta su contenuti accessibili perché fanno parte dell'ambiente reale in cui l'apprendente è immerso, eviti l'artificialità della comunicazione: non serve far imparare a dire "Giovanni ha una camicia rossa" se non c'è né Giovanni né la camicia, in quel momento per l'apprendente non c'è alcuna motivazione per imparare a dire una frase del genere in quanto non verbalizza nessuna realtà concreta. Pertanto gli input linguistici, soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, fatti oggetto di comunicazione e/o di attenzione devono essere caratterizzati dalla disponibilità di referenti concreti, la quale facilita, del resto, il poter inferire il significato dell'enunciato linguistico dalle caratteristiche della situazione comunicativa. Quando si apprende una lingua, non è sufficiente una singola esposizione all'etichetta fonologica perché la nominazione venga definitivamente acquisita, c'è bisogno di più esposizioni; il concetto da connettere a quella etichetta, parimenti, si forma per ipotesi successive.

Di conseguenza la base intuitiva iniziale, fondata sul rapporto stretto fra enunciato e situazione, la possibilità di dare senso a delle stringhe di suoni perché situazionalmente disambiguate, è una caratteristica fondamentale anche per l'apprendimento di L2. È stato osservato, inoltre, che l'interazione linguistica tra bambini è caratterizzata da proprietà analoghe: quando un bambino sa che l'altro bambino possiede soltanto come L2 quella che per lui è la lingua nativa, non parlerà mai di cose che non sono contestualmente presenti, che non stanno facendo insieme. Riassumendo, i fattori macroambientali che specificano l'ambiente linguistico per l'apprendimento di L2 sono i seguenti.

La naturalezza dell'ambiente.

La qualità dell'ambiente linguistico è di primaria importanza per riuscire ad apprendere una nuova lingua. L'ambiente può essere naturale o formale; quando il parlante si concentra sul contenuto della comunicazione l'ambiente è naturale, quando invece si concentra sulla forma della lingua l'ambiente è formale. Una conversazione tra due persone in situazione reale è naturale, in quanto i parlanti sono concentrati sul contenuto dei messaggi che inviano e ricevono, non sulla forma. Una spiegazione grammaticale in classe è formale, come lo è ogni descrizione di qualsiasi aspetto di una lingua, i molti esercizi che richiedono la conoscenza linguistica consapevole e l'applicazione di una regola imparata. In essi non importa tanto il

contenuto della frase su cui si fa vertere l'attenzione dell'apprendente, quanto la sua forma. Un ambiente linguistico naturale sembra aumentare lo sviluppo delle abilità comunicative nella seconda lingua, sia in ambienti ospiti che stranieri. Per quanto qui nessuno neghi che l'ambiente formale offra indubbi vantaggi, in quanto il possesso consapevole delle regole di funzionamento della lingua favorisce indubbiamente la precisione, tuttavia si osserva in genere che nell'ambiente formale non è proposto, nell'esercitazione, alcun messaggio reale; viceversa, l'esercitazione concentra l'attenzione dello studente sulla forma della frase piuttosto che sul suo significato, rendendo l'esercizio deprivato di un reale sforzo comunicativo. Occorre, pertanto, in situazione scolastica saper combinare sempre l'attenzione anche formale sul funzionamento della lingua con situazioni di impiego reale della stessa, per cui anche il livello formale acquista senso.

Il ruolo dell'apprendente nella comunicazione.

Le situazioni comunicative in cui si consente agli studenti di tacere, rispettando il loro periodo di silenzio, o di rispondere nella loro prima lingua, possono essere l'approccio più efficace per le prime fasi dell'apprendimento. Consapevoli del fatto che nell'apprendimento di qualsiasi lingua, anche quella materna, la comprensione precede di settimane o anche mesi la produzione linguistica (e il periodo di silenzio aumenta nel caso di disfunzioni), si può applicare il metodo, inizialmente, della risposta fisica totale, cioè chiedere di rispondere ad ordini o richieste impartite verbalmente in L2 dall'insegnante con l'esecuzione del compito senza mettere in gioco la verbalizzazione.

La disponibilità di referenti concreti

Come nello scambio comunicativo tra madre e figlio/a nell'apprendimento di LI l'interazione si orienta su ciò che è vicino nello spazio e nel tempo, ciò che è prominente all'attenzione degli interlocutori, così nell'insegnamento di L2 si deve fare lo sforzo di mettere a disposizione referenti concreti, vale a dire il contenuto della lingua diretta all'apprendente deve essere costituito da soggetti ed eventi che sono alla portata attentiva e pertanto il significato può essere in qualche modo intuito dalla presenza situazionale dei referenti. Vari studi hanno mostrato la superiorità dei metodi di insegnamento basati su referenti concreti, e gli stessi bambini sono consci di questo quando interagiscono con pari di diversa LI.

Oltre ai fattori macroambientali, l'ambiente linguistico è definito sulla base di fattori microambientali; con questo termine si intendono le caratteristiche delle strutture specifiche della lingua che l'apprendente ascolta. Tra essi si collocano:

1) la salienza, vale a dire la prominenza o facilità con cui una struttura viene udita o vista (es. una parola grammaticale vs. un morfema). Se richiamiamo alla mente quello che abbiamo detto riguardo all'acquisizione di LI, verificiamo che esiste una salienza diversa relativamente alla natura categoriale dei termini: "mela", "treno", "cane" sono "più parola" di "un" o "tra"; tale salienza, inoltre, è caratterizzata da una modalità di progressione specifica, per cui ad un certo punto dell'apprendimento sarà molto più saliente un articolo di quanto non lo sia un morfema flessivo, ad esempio il suffisso di una coniugazione verbale. Pertanto occorre tenere presente l'effetto che tutto questo può avere sullo sviluppo dell'apprendimento linguistico, vale a dire non stupirsi se in un determinato periodo non c'è ancora da parte dell'apprendente la disponibilità a fare attenzione ad un determinato processo linguistico;

2) la frequenza con cui occorre una determinata struttura della lingua seconda (es. ci sono più domande sì/no che domande parziali, nell'uso effettivo di una determinata lingua?);

3) il feedback, o informazione di ritorno che l'ascoltatore dà alla lingua dell'apprendente, e può essere la correzione o la approvazione, come pure l'espansione (estensione o modifica della produzione dell'apprendente in modo occulto). Basti ricordare che anche per L1 l'apprendimento non è passato attraverso correzioni, in ragione del fatto che l'adulto è più orientato ad accogliere e soddisfare la volontà comunicativa dell'apprendente piuttosto che a correggere la forma linguistica dei suoi enunciati. Anche relativamente all'apprendimento di L2, pertanto, si sottolinea la necessità di estendere o modificare l'input dato dall'apprendente, rimandando un feedback di correzione implicita (forse vi è qui l'influenza della psicologia rogersiana): soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento, occorre adottare modalità comunicative che immettono nello scambio le correzioni di eventuali errori di produzione in modo morbido, vale a dire non censurando ("Non devi dire x ma y") ma accogliendo lo sforzo comunicativo ("Tu intendevi dire y"), cosicché l'apprendente non viene mortificato ed interiorizza la buona formazione della costruzione che doveva essere prodotta. I fattori microambientali possono influenzare l'apprendimento di L2 solo quando gli apprendenti hanno raggiunto certi stadi nello sviluppo di L2 in modo da essere pronti ad interiorizzare una data struttura. Essi, cioè, presuppongono che una certa disponibilità alla produzione spontanea da parte dell'apprendente ci sia perché possa fare attenzione alle caratteristiche più propriamente linguistiche. A quel punto, l'alta salienza o frequenza di una struttura può aumentare le capacità di acquisizione della stessa.

Il ruolo della prima lingua.

L'ipotesi del transfert automatico di strutture da L1 a L2, positivo nel caso di corrispondenze e negativo nel caso di diversità, è stata notevolmente ridimensionata sulla base delle seguenti osservazioni:

la maggior parte degli errori che riflettono la prima lingua riguarda maggiormente l'ordine delle parole che non aspetti morfologici;

la prima lingua ha un'influenza sostanziale sulla seconda lingua nell'area della pronuncia, in particolare per gli adulti e i bambini principianti, anche se poi i bambini fanno progressi assai più consistenti nel campo della fonologia raggiungendo spesso un'abilità notevole;
- spesso gli apprendenti fanno errori grammaticali che potrebbero evitare se usassero le regole della loro lingua nativa;

il retroterra della prima lingua ha un'influenza irrilevante sul giudizio, da parte degli apprendenti di L2, sulla correttezza grammaticale della seconda lingua.

In sostanza, gli apprendenti di L2 non usano automaticamente le regole di L1 quando tentano di produrre L2; talvolta gli errori interlinguali sono dovuti ad una richiesta precoce di produzione di L2, oppure anche esercizi a tempo per elicitarne dati linguistici favoriscono l'aumento del numero di tali errori.

Notiamo che nella ricerca degli ultimi quindici anni l'influenza di L1 sull'apprendimento di L2 è stata notevolmente ridimensionata, rispetto a quel periodo in cui si pensava che soprattutto nei primi anni fossero le strutture interiorizzate di L1 a guidare l'apprendimento di L2. Nei primi studi, la facoltà di linguaggio, la grammatica universale, essendo concepita come fin dall'inizio innata, determinava la delimitazione, per interazione con i dati empirici provenienti dall'ambiente, della grammatica specifica della propria lingua. Lo stesso Lenneberg sosteneva

che, passato il periodo critico (rappresentato dai primi dieci anni di vita, ma forse anche meno, intorno agli 8-9 anni) nessuno di noi può diventare di fatto parlante nativo di un'altra lingua, cioè acquistare una competenza, quale noi abbiamo in L1, vale a dire una competenza che ci mette in grado di esprimere giudizi di grammaticalità nella lingua di cui siamo parlanti. Noi possiamo diventare parlanti molto fluenti di una o più L2, ma se questo apprendimento non è fatto come bilingui, noi non abbiamo mai la certezza nella emissione di un giudizio sulla buona formazione di quella lingua. Questo approccio supponeva una capacità di azione della grammatica universale molto ristretta nel tempo e limitata ad un input linguistico diretto, spontaneo, in ambiente naturale che si riversava sull'apprendente nel periodo critico. Dopo di che avveniva qualcosa di diverso, ad esempio l'esposizione ad una L2: la grammatica universale aveva finito di agire e si mettevano in moto altri processi che guidavano l'apprendimento di altre lingue. In anni più recenti si è passati ad una ipotesi maturazionale della grammatica universale, un'ipotesi meno rigida che ha provocato una maggiore elasticità ed estensione dell'azione degli stessi principi universali della facoltà di linguaggio. In sostanza oggi l'idea dominante è questa: certi principi di grammatica universale, che sono maturati nel crescere insieme alla grammatica specifica della nostra lingua nativa, agiscono anche sull'apprendimento di una L2; costituiscono come una dotazione che noi abbiamo a disposizione e che rimettiamo in atto ogni qual volta riapriamo il processo di apprendimento di una lingua. Da ciò segue, evidentemente, una maggiore capacità di distacco, di non contaminazione, fra la grammatica che noi già possediamo e la grammatica di L2 che dobbiamo andare a sviluppare, perché sono a disposizione non solo la grammatica specifica di L1 ma anche i principi universali che sono maturati insieme alla grammatica specifica di L1, e che quindi guidano anche l'apprendimento di L2.

Un esempio cruciale nella direzione del ridimensionamento del ruolo di L1 sull'apprendimento di L2 è costituito dalle cosiddette costruzioni transitorie, che sono approssimazioni alla struttura ben formata della lingua non nativa in corso di apprendimento e che si presentano allo stesso modo in ciascun apprendente di qualsiasi L1 egli sia parlante nativo; esse segnalano un progresso nell'apprendimento pur nella loro imprecisione, di conseguenza non vanno represse (la correzione degli errori grammaticali non aiuta gli apprendenti ad evitarli). L'input linguistico viene elaborato ed organizzato in modo tale da produrre l'ordine comune con cui vengono apprese le strutture grammaticali, gli errori sistematici e le costruzioni temporanee che vengono usate, in modo transitorio, dagli apprendenti. Questa organizzazione non riflette necessariamente l'organizzazione del programma di insegnamento e tende ad essere simile tra gli apprendenti indipendentemente dalla loro prima lingua. Ad esempio si è visto che gli errori grammaticali, dovuti all'influsso della prima lingua, sono solo il 5% degli errori grammaticali che fanno i bambini ed al massimo il 20% per gli adulti. In genere gli errori di contatto (fra lingue diverse) hanno a che fare con l'ordine delle parole; un esempio classico può essere costituito dall'inversione libera del soggetto dopo il verbo, tipica dell'italiano ma limitatissima per l'inglese ed il francese. Un altro ambito di errori di contatto può essere costituito dalla pronuncia, con differenze molto sensibili in ragione dell'età dell'apprendente: i bambini acquistano molto rapidamente ed efficacemente una proprietà di produzione fonetica adeguata in L2. In prevalenza, dunque, si ritiene che la prima lingua non interferisca con l'apprendimento della grammatica della seconda lingua se non in misura molto ridotta. Anche le costruzioni transitorie sono prevedibili e comuni, pertanto risultano indipendenti dalla prima lingua dell'apprendente.

Riassumendo, le direttive per l'insegnamento possono essere così sintetizzate.

1. Accentuare l'esposizione alla comunicazione naturale, cioè a quel tipo di scambio linguistico ove l'attenzione è maggiormente rivolta al contenuto piuttosto che alla forma; di conseguenza, non fare domande che non siano domande reali, e non pretendere risposte diverse da quelle che darebbe un parlante (es. Come ti chiami? Giovanni vs. Mi chiamo Giovanni); se desideriamo in risposta frasi complete, allora formulare la domanda in modo che elicit tale risposta in modo naturale; non correggere mai grammaticalmente, o non fare lezioni di

grammatica, nel corso di una comunicazione naturale; incoraggiare situazioni in cui gli apprendenti interagiscano con i parlanti della lingua seconda.

2. Prevedere una fase di silenzio: dunque non forzare gli studenti a produrre L2 nelle prime settimane, e accettare risposte fisiche o in lingua nativa.

3. Uso di referenti concreti: usare come argomento di lezione oggetti e attività indicabili, alla portata attentiva.

4. Conoscere le motivazioni degli studenti e impiegarle nella lezione (es. canzoni per gli studenti di lingua inglese, ecc.).

5. Creare tipi di attività che non producano negli allievi imbarazzo nel caso di errori (es. role playing).

Il modello generale che viene assunto per l'apprendimento di una lingua straniera (v. Dulay, Burt e Krashen) è costituito da componenti diverse nella funzione e nelle caratteristiche. C'è un componente che elabora le informazioni in arrivo e quindi si parla di elaborazione dell'informazione; c'è un componente che organizza questa informazione e quindi collabora con altre forme di input alla costruzione di quella che noi chiamiamo conoscenza della lingua seconda, ma c'è anche un altro elemento che può avere un ruolo molto importante, il cosiddetto filtro o monitor. Per filtro si intende una sorta di selezione, sottoforma di accesso o inibizione all'accesso di informazioni che l'apprendente stesso immette nel proprio circuito di apprendimento a seconda delle emozioni che sono in gioco in tutto questo processo. Per esempio si sottolinea in generale che i bambini hanno, mi esprimo rozzamente, meno filtro degli adulti; gli adulti filtrano molto di più nel senso che sono molto meno liberi nel tentare, nell'avventurarsi in un tentativo di comunicazione rispetto ai bambini, perché evidentemente c'è una parte emozionale che influisce grandemente perché mette in gioco la propria persona e un feedback negativo sarebbe una forma di mortificazione che l'individuo non è ancora disposto ad accettare e quindi inibisce, non solo la sua capacità di produzione, ma spesso anche l'accoglimento di determinate informazioni linguistiche. In questa ricerca si comincia, cioè, a sottolineare un aspetto che in altre ricerche di neuroscienza ha preso sempre più corpo, il ruolo delle emozioni nell'elaborazione stessa delle informazioni, nella loro memorizzazione. Studi recenti nel campo della memoria hanno mostrato come è in gioco lo stesso cervello, quindi non più la zona della corteccia dove hanno sede diversi elementi della memoria soltanto, ma anche gli strati più profondi del cervello fino all'ipotalamo, mettendo in gioco il ruolo neurofisiologico delle emozioni; ci ricordiamo meglio quello che ci piace che non quello che non ci piace.

Il ruolo del filtro è, dunque, importante perché molto spesso quello che l'apprendente accoglie per l'elaborazione, l'organizzazione delle informazioni, può essere in una certa misura indipendente dal nostro proposito didattico se non teniamo conto dell'aspetto emozionale e dell'aspetto motivazionale all'apprendimento. Quindi una delle caratteristiche che viene sottolineata in modo forte in anni recenti, è di far sì che ogni percorso abbia senso, che risponda ad una motivazione dell'apprendente e pertanto nessun percorso didattico può essere costruito ignorando l'apprendente come persona. Facendo riferimento a Laing, la tendenza è a considerare l'apprendente come organismo, cioè come un corpo rispetto al quale noi orientiamo tutta una serie di input perché sviluppi una determinata conoscenza, ma allo stesso modo non lo teniamo in considerazione come essere, come persona. Dobbiamo pertanto immettere nel circuito l'apprendente non come organismo ma come persona, di conseguenza dobbiamo sempre far sì che ciò che compiamo insieme sulla lingua sia fortemente motivato. Questa è una caratteristica che garantisce il raggiungimento dell'obiettivo che ci poniamo, senza di questo corriamo molti più rischi. Quello che viene detto, vorrei sottolinearlo, non è semplicemente un qualcosa che deriva da una scelta filosofica, politica che lo studio fa, ma è un qualcosa che deriva proprio da una conoscenza sempre più precisa di come funziona il

nostro cervello. In anni recentissimi, parlo delle ricerche del '95, il cervello stesso ha cominciato ad "emozionarsi": nella formazione dei saperi non possiamo più ignorare il ruolo che ha l'emozione, non più una semplice elaborazione di informazione che può essere riportata ad un computo e quindi riconoscibile esattamente in un computer ma una elaborazione di informazioni che certo ha in sé una parte computabile, ma richiede anche altro, che almeno al momento (speriamo per sempre) i computer non sono in grado di riprodurre.

La ricerca degli anni '90 si è chiesta che cosa è la coscienza, intendendo per coscienza i saperi consapevoli che uno possiede, cioè quelli che può intenzionalmente richiamare alla memoria e usare per elaborare nuova conoscenza. La conoscenza linguistica non fa parte di ciò che è consapevole. Changeux risponderebbe che ci sono anche parti del funzionamento del cervello di cui non c'è consapevolezza. Per esempio certi movimenti automatici che si producono, di questo non c'è consapevolezza e controllo. Pertanto andando alla ricerca di che cosa è la formazione dei saperi nell'individuo, si va sempre più a dotare il cervello di una caratteristica non meramente biologica ma anche di caratteristiche psicologiche. Le emozioni cominciano ad acquistare un ruolo molto importante. Ci sono degli studiosi che si occupano esclusivamente di questo, dal punto di vista neuropsicologico, del modo in cui l'emozione influisce sulla possibilità di formare conoscenza dell'individuo. Anche nell'apprendimento di L2, pertanto, non possiamo non considerare il ruolo della motivazione.

Un ultimo elemento volevo sottoporre alla vostra attenzione: abbiamo bisogno di un ambiente tanto naturale quanto formale per l'apprendimento ma anche quello formale deve essere dotato di caratteristiche di naturalezza, dove ciò di cui si parla deve essere a disposizione dell'apprendente anche perché abbiamo visto che il ruolo della prima lingua non è fondamentale da un punto di vista strettamente grammaticale. Soprattutto dobbiamo tener conto che quando noi insegniamo L2, insegniamo qualcosa che serve per comunicare, non insegniamo un qualcosa di estraneo alla interazione fra le persone. Quindi ogni pezzo di un percorso che costruiamo deve tener conto della lingua come comunicazione. E' questo un aspetto che in genere poco si considera, proprio perché si pratica, in genere, un insegnamento eccessivamente decontestualizzato della lingua. Per la lingua non possiamo permettercelo, per ragioni molto semplici, perché di fatto la lingua è un qualcosa che poi vive, agisce tra i parlanti. Quindi una delle osservazioni che noi dobbiamo sempre fare insieme agli apprendenti è non solo relativa al lessico, la morfologia, la struttura frasale, ma anche relativa al suo uso.

Spostando il fulcro dalla forma della lingua alla comunicazione, diviene infine importante anche fare attenzione alle regole di uso appropriato, rispetto alla situazione, di determinate forme di enunciazione, di come da lingua a lingua mutino le condizioni di "felicità" (nel senso di Austin) di un atto linguistico. Probabilmente ci troveremo qui ad affrontare un maggior numero di casi di errori di contatto, di impiego non adeguato di singole strutture linguistiche, fra quelle possibili, rispetto alla situazione comunicativa e agli scopi. La competenza pragmatica di ogni parlante è costituita dalle norme che regolano l'impiego delle strutture linguistiche, nel rapporto fra la lingua e la comunità che la usa. L'esecuzione linguistica deve essere ben formata, ma deve essere anche felice, cioè deve essere appropriata rispetto alla situazione comunicativa in cui viene emessa. Per esempio, in un esercizio scolastico era stato usato, con dei ragazzi che imparano l'inglese, un brano di un film in lingua originale ove una frase dell'inglese, che era ben formata, appropriata per la cultura inglese, immessa nella comunità ebraica dello stesso luogo, era decisamente inappropriata, quindi determinava pieno sconcerto. L'uso della lingua mette in gioco esattamente questo: la cultura del popolo che la usa. Quindi, la pragmatica della lingua è quell'ambito che più di altri domini linguistici si trova in relazione con tutto quello che costituisce il gruppo sociale: la sua cultura, le sue convenzioni, le sue norme. Se noi tagliamo questa fetta dal nostro insegnamento, è chiaro che nei percorsi didattici produrremo una buona conoscenza grammaticale ma non altrettanto la capacità di parlare e di capire. Occorre considerare, infatti, che l'input è esplicito dal punto di vista linguistico, ma non sempre lo è da quello delle intenzioni, per cui, spesso, l'intenzione comunicativa viene desunta dalla norma di uso impiegata in quel momento. Pensate all'uso ironico delle domande, pensate a tanti casi di vita quotidiana ove il significato letterale di un

enunciato contrasta con il significato intenzionale dell'atto comunicativo. Evidentemente è proprio l'applicazione particolare di una convenzione di uso che manda il segnale al ricevente che in quel momento l'enunciato è quello ma l'intenzione comunicativa è un'altra. Anche questo deve essere preso in considerazione, per ottenere un reale apprendimento di L2.

Apprendere una lingua non è semplicemente, come dire, interfacciare e quindi avere immediatamente dell'equivalenze automatiche fra italiano ed inglese, ad esempio quando penso in inglese faccio qualcosa di diverso da quando penso in italiano, quindi certe cose non le scriverò mai in inglese perché sarei costretta a pensare in un modo che non combina con quello che poi io voglio realmente dire. Nel senso che la struttura della lingua e, poi, la struttura comunicativa rispetto ad una determinata cultura, condiziona la stessa modalità attraverso la quale io esprimo una ipotesi, argomento tutta una serie di proposte. Steiner sostiene che in fondo il concetto di traduzione deve essere applicato molto più estesamente. Per esempio per l'italiano attuale rispetto a quello di Dante. Il rapporto linguistico che ho tra l'italiano di oggi e l'italiano di Dante è un rapporto di traduzione. Estendendo, Steiner suggerisce che anche nel rapporto di comunicazione interpersonale di fatto non c'è un codice condiviso ma ci sono variabilità tali per cui io ogni volta che interagisco linguisticamente con un altro faccio un atto di traduzione. Dal suo codice al mio. Questo è un concetto di traduzione molto interessante perché evidentemente bastano pochi intervalli o temporali o spaziali, per determinare nature diverse, profondamente diverse tra lingue che apparentemente sono molto simili o uguali.

D. - Questo è un dibattito che è esistito e che esiste tuttora all'interno anche della scuola su quali testi usare per l'insegnamento inglese. E' vero che all'origine i testi erano molto English-oriented, possiamo dire, e ora sono un po' più International-Oriented, e c'è una copartecipazione italiana molto forte nella produzione di questi testi. Però dobbiamo anche tener presente che non possiamo andare verso l'inglese di Montecatini, perché poi questi ragazzi quando si troveranno in un ambiente che non è Montecatini, nessuno li capirà.

D. - Si è detto che la L1 non è complementare all'apprendimento della L2, però serve a far riflettere sulla struttura della L2 e viceversa. Il mio dubbio, vorrei essere rassicurato, mi sembra che quando la distanza è maggiore tra la lingua 1 e la lingua 2, tanto più quella riflessione sull'altra lingua può essere positiva, nel senso che li aiuta a riflettere di più il tedesco sull'italiano, che non il francese sull'italiano. Faccio un esempio banalissimo - siccome io andrò a insegnare tedesco in Germania - "l'ho visto", il bambino italiano molto sgrammaticato potrebbe scrivere "lo visto", un bambino che ha come prima lingua il tedesco, siccome in tedesco le due parti sono anche foneticamente ben distinte, Ich habe nich gesehen, mentre in francese si scrive: "je l'ai vu". Molto simile all'italiano, una struttura diversa, proprio per contrasto aiuta a riflettere di più, che non una simile.

D. - Vorrei dire che c'è più contaminazione nelle lingue affini e quindi potrebbero insorgere maggiori errori dovuti alla contaminazione. Quando le lingue sono distanti c'è minor rischio di contaminazione e quindi anche di errore.

R. - No, dipende. Non è tanto, come dire, la forma superficiale della lingua che viene considerata, in questo raffronto, quanto la struttura sottostante da un punto di vista grammaticale, per cui in realtà da un punto di vista sottostante, che il pronome-oggetto venga messo prima del verbo in forma clitica o dopo in forma non clitica, costituisce una diversa

realizzazione morfologica di uno stesso fenomeno. Cosa c'è di più problematico nella cliticizzazione? Appunto perché fa parte di quei settori della morfologia verso la quale è più difficile orientare l'attenzione, semmai l'osservazione che faceva Lei poteva essere questa che in lingue che non hanno la cliticizzazione, può essere questo contrasto e quindi questa curiosità del fenomeno, che favorisce l'apprendimento rispetto a delle lingue dove questo fenomeno non esiste. Questo però non può essere in generale valutato sulla struttura superficiale della lingua, perché tutti diciamo che questi confronti fra grammatiche vengono fatti a livello di quelle regole di funzionamento che sottostanno alla manifestazione morfosintattica superficiale.

D. - Volevo sapere sul raccordo che c'è non tra la LI e la L2 ma tra LO e la L2 alludendo al problema del dialetto come lingua nativa. Dico questo perché è un problema che ho sentito già dire, questo della deprivazione, cioè del rapporto tra la competenza linguistica alla quale dobbiamo arrivare e la destinazione delle conoscenze relative al codice che agisce nell'apprendente. Io sono dell'idea che sarebbe bene considerare questa varietà di saperi come un qualcosa che il discente esprime come ricchezza di risorse; nel senso che, per esempio, Lei citava ieri la cultura di Omero, la trasmissione orale, io penso che se noi mandassimo una maestrina con una penna rossa e con la piuma sul cappello ai tempi di Omero, probabilmente troverebbe deprivate anche la struttura di Omero o la trasmissione orale. Oggi ci sono degli esempi, mi ci sono avvicinato episodicamente, per esempio la cultura dei Rom, in trasmissione orale, i bambini Rom non fanno i compiti. Se un maestro si avvicina ad un bambino Rom e gli chiede di fare i compiti, già si chiude un canale che ci poteva essere. I bambini Rom per quello che fanno a scuola, sono bambini che sono in grado di sostenere la scuola. Oltre a questo si potrebbe parlare degli aborigeni, sono popolazioni in cui non esiste niente di scritto, ma la cultura orale, la loro struttura matematica specialmente, è di una ricchezza inesauribile. Ecco il raccordo, secondo me, tra quello che può essere definito come deprivazione iniziale e competenza linguistica alla quale arrivare, dal punto di vista teorico se è possibile individuare qualche elemento che si possa in qualche modo concordare, che ci possa orientare nel momento in cui verremo a contatto con tutte queste situazioni.

R. - Innanzitutto voglio partire dal concetto di deprivazione linguistica, cosa significa? Significa indicare in questo modo una situazione di non conoscenza di un registro, il registro assunto, o la varietà assunta, dalla comunità come cosiddetta varietà standard e lingua di comunicazione culturale. Cioè la storia, la geografia, la biologia si realizzano e si formano in questa varietà di italiano standard, non nel dialetto. Io sono nata dialettologa, ho imparato l'italiano a scuola. E' chiaro che la distanza dall'italiano era minore che se io fossi stata di una comunità linguistica dell'Italia meridionale, però talvolta le distanze non sono irrilevanti fra la mia lingua uno, la mia lingua nativa e la lingua dell'istruzione. Questo che cosa significa? Che io non ero in grado di esprimere me stessa, non ero in grado di esprimere conoscenze? No, assolutamente. Io lo potevo fare perfettamente, perché avevo a disposizione un sistema linguistico che aveva tutte le caratteristiche necessarie e sufficienti per poterlo fare. Quindi il mio dialetto è stata la mia lingua uno e solo in parte aveva anche una cultura scritta da poter vantare. Solo in parte, per esempio in dialetto ci sono testi di novelle, pezzi teatrali, poesie, c'era anche una pratica molto diffusa, anche tra la gente umile, di scrittura nel proprio dialetto, quindi era una lingua ricchissima. Allora cosa significa deprivazione? Indica, nomina, il rapporto fra cultura dominante e le altre culture, le culture diverse. Allora io con quale lingua mi confronto, con la lingua dell'apprendente, è chiaro? Per cui se io ho una situazione di LI dialettologa, è quella la LI che non ha niente da invidiare alla lingua assunta come lingua di comunicazione nazionale, dal punto di vista della comunicazione. E chiaro che non ha alle spalle spesso una storia o di scrittura tout court o diciamo di scrittura "alta" per cui non ha testi di filosofi, non ha testi di fisici, e così via. Ma è una contingenza che ha sottratto tale esistenza, non è l'impossibilità della lingua di esprimere quelle informazioni e quei concetti, non so se sono riuscita a farmi capire. Quindi la mia posizione è questa, io odio il termine deprivazione, perché è connotato rispetto appunto ad una cultura dominante. Pertanto, se era questa la domanda che lei mi poneva, io non userei più il termine "deprivazione", parlerei della presenza di una molteplicità

di culture, che costituiscono realmente la nostra vita sociale, ed è la cultura o le culture con cui vado a interagire quello con cui io mi devo misurare, nel pieno rispetto delle diversità.

D. - La deprivazione culturale l'ho tirata in ballo io stesso ieri, io non la leggo nel senso di mancata competenza o scarsa competenza a livello della lingua ufficiale. Ma la deprivazione culturale a livello linguistico io la leggo a livello di incapacità di comunicazione interpersonale, anche nel gruppo familiare, ed è quello il rapporto che cercavo. Questa è la situazione che noi troviamo, cioè noi non pensiamo alla capacità dei nostri alunni di leggere Berger piuttosto che di capire Dante, ma di parlare innanzitutto fra di loro, anche in casa, e poi con noi, e nel gruppo dei pari, cioè nel gruppo giochi. Quindi questa impostazione, questa scelta antropica a livello teorica che Lei ci ha delineato, oggi, molto bene, poi dovrebbe avere la sua ricaduta, perché tutto quello che lei ci ha detto, cioè questa contaminazione scientifica, fra scienza e antropologia appare molto chiaramente nel discorso che Lei ha fatto oggi. Dovrebbe avere anche una ricaduta a livello didattico, cioè dovremmo trovare una metodologia e una didattica ed avere preparato delle schede in cui viene messo in risalto proprio questo, attraverso il gioco, attraverso la ricostruzione di queste situazioni. Andare a ripercorrere, proprio, nella storia evolutiva dell'individuo quali sono i momenti di crescita linguistica, di crescita comunicativa, e partendo da quelli preparare, poi, un lavoro di schede e di materiale didattico. Io l'ho fatto con il fumetto, per esempio. Il primo passaggio a livello teorico rinvenuto nel linguaggio come comunicazione è stato il fumetto. Là dove ho potuto cominciare dal nulla, ma dove ho dovuto rivedere quello che è stato fatto prima, ho avuto molti più problemi; partire dal gioco della comunicazione diretta, situazione e simulazione e non solo simulazione, per me sono simulazioni, per loro no, perché è quello il loro vissuto. Poi il primo aggancio: là dove il discorso è stato un discorso diretto, cioè il passaggio da una verità alla decodificazione del segno scritto, per me è stata l'unica risorsa in mancanza d'altro o in attesa d'altro.

D. - Scusate vorrei che lei ci rispondesse perché io sono totalmente dall'altra parte. Io ho visto che tanti colleghi, anche dove lavoro io, hanno letto solo i libri della deprivazione americana. Secondo me se un insegnante ha letto questa letteratura ha già un pregiudizio.

R. - No, no, scusi ma qui stiamo mescolando un po' i piani. Come sempre, diciamo, in tutti gli ambiti disciplinari, in tutte le cose che poi ottengono anche consenso dal punto di vista della diffusione, poi ci sono sempre le letture parziali o erranee, in tutto. Fraintendimenti, soprattutto quando non si va alla fonte ma si legge la citazione della citazione della citazione della, per cui alla fine non si sa più di cosa si sta parlando. Spesso in questo modo si scopre che se andiamo sempre alla fonte, talvolta, anche citazioni che ritroviamo da un testo all'altro esattamente riportate sono state copiate non ricercando alla fonte, pertanto mi è successo varie volte, attraverso questi anni di lavoro, di trovare errori e non-corrispondenze. Al di là dei fraintendimenti che, quindi, accadono ci sono due piani del dibattito, un piano è quello che si è sviluppato a seguito del concetto di deprivazione, per cui nello studioso americano, che lei citava, si parla di codice elaborato e codice ristretto, intendendo per codice elaborato quello assunto come lingua di comunicazione, per dire culturale, a scuola, e codice ristretto quello, per esempio, usato dai negri di America, perché non coincideva con quello assunto come lingua di comunicazione culturale. E chiaro che su questa terminologia si è caricato, poi, tutta una lettura di giudizio e di assegnazioni di valori. Basti pensare al lavoro che ha fatto in Italia De Mauro, in questa direzione, per la rivalutazione del dialetto, per la rivalutazione della lingua non come un oggetto unico ma come un repertorio di varietà. Abbiamo nella nostra storia un lavoro di politica linguistica al quale possiamo fare diretto riferimento.

Un'altra questione è quella posta dalla sua collega, cioè quella della povertà culturale. Vale a dire non la deprivazione intesa come differenza rispetto ad un modello dominante ma come situazione socioculturale. Vale a dire che l'esperienza, la familiarità con l'input linguistico è così scarsa, che non sono a disposizione le abilità che hanno i pari, cresciuti sulla stessa LI. Noi, per esempio, nel corso di psicolinguistica che si è fatto negli anni passati, avevamo a Pisa il caso di un bambino della scuola materna che arrivato alla scuola non parlava, perché in famiglia non erano soliti parlarsi. Quindi altro che povertà, lì c'era proprio assenza. Questo è un caso

patologico, perché lì si mescolavano fattori o caratteriali o psicologici. Però ci sono anche situazioni per cui l'ambiente è povero e quindi l'input che ha il bambino è altrettanto povero. Questo significa come diceva lei trovare, inventare, studiare tutta una serie di pratiche di esecuzione linguistica che ha senso, quindi che è motivata rispetto a situazioni comunicative concrete, che colmino quelle lacune che hanno contraddistinto quella crisi.