



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**M.E.A.L.**

MIGLIORARE L'EFFICIENZA NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

---

[www.unive.it/meal](http://www.unive.it/meal)

## **VIDEOLEZIONE 1.**

### **Cosa vuol dire sapere una lingua (nativa, seconda, straniera, classica)**

Paolo E. Balboni

#### **INDICE**

#### **1. Schema della lezione**

- 1.1. *Dal sapere sulla lingua al saper usare la lingua*
- 1.2. *La competenza comunicativa*

#### **2. Materiali per l'approfondimento**

- 2.1. *I metodi situazionali a base sociolinguistica*
- 2.2. *I metodi funzionali*
- 2.3. *La glottodidattica 'umanistica'*
- 2.4. *La teoria di Krashen*

#### **3. Autovalutazione**

## 1. Schema della lezione

In questa prima lezione, molto frontale e con la presenza continua del responsabile del progetto, affronta il tema cardine: 'cosa significa sapere una lingua' oppure, detta con un termine tecnico che ci sarà utile in seguito, che cosa è la "competenza comunicativa in una lingua", competenza che viene poi valutata e certificata secondo gli standard europei come A1-2, B1-2, C1-2.

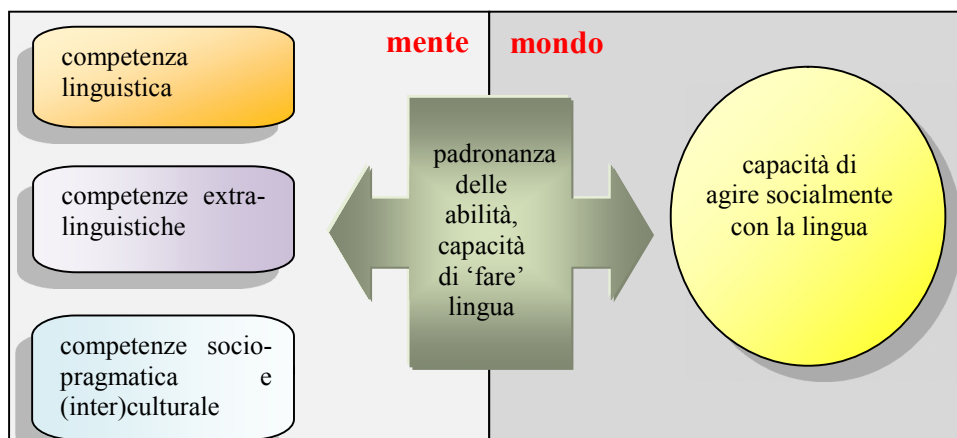
### 1.1. Dal sapere *sulla* lingua al saper *usare* la lingua

Se chiediamo in giro cosa significa sapere una lingua la risposta più comune è "sapere le regole e le parole", secondo una metafora che vede le parole come i mattoni e la grammatica come l'intelaiatura portante in un edificio.

In realtà quest'idea, che portava a insegnare le lingue come grammatica e liste di parole, è stata abbandonata da molto: a fine Ottocento un tedesco-americano, Berlitz, creò la catena di scuole che ancora porta il suo nome e che vedeva le lingue come organismi vivi, da imparare con l'uso e per l'uso, non per descriverne le regole; durante e dopo la seconda guerra mondiale gli americani capirono il valore strategico della conoscenza linguistica e lanciarono i metodi che, con il supporto di cinema e registrazioni e con la presenza di madrelingua, portava in aula la lingua viva; negli anni Sessanta l'Europa (tutta, non solo il gruppo di stati che poi diventerà l'Unione Europea) promuove il *Progetto Lingue Moderne*, che porta a fine secolo al *Quadro comune europeo per l'insegnamento delle lingue*, ed ai livelli che abbiamo citato sopra: sapere una lingua significa saper comunicare in quella lingua. La lingua è quindi vista come azione, come saper chiedere la strada, saper chiedere l'ora, saper parlare di sé, di un evento, ecc. Questo 'sapere' è la competenza comunicativa.

### 1.2. La competenza comunicativa

Nella video lezione si vede questo schema, che si viene formando lentamente:



Lo schema si legge come segue:

*la competenza comunicativa è una realtà mentale; nel mondo essa si traduce in performance all'interno di eventi comunicativi; il processo di realizzazione nel mondo delle competenze mentali è costituito dalle abilità linguistiche: comprensione, produzione, traduzione, riassunto, ecc.*

# Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

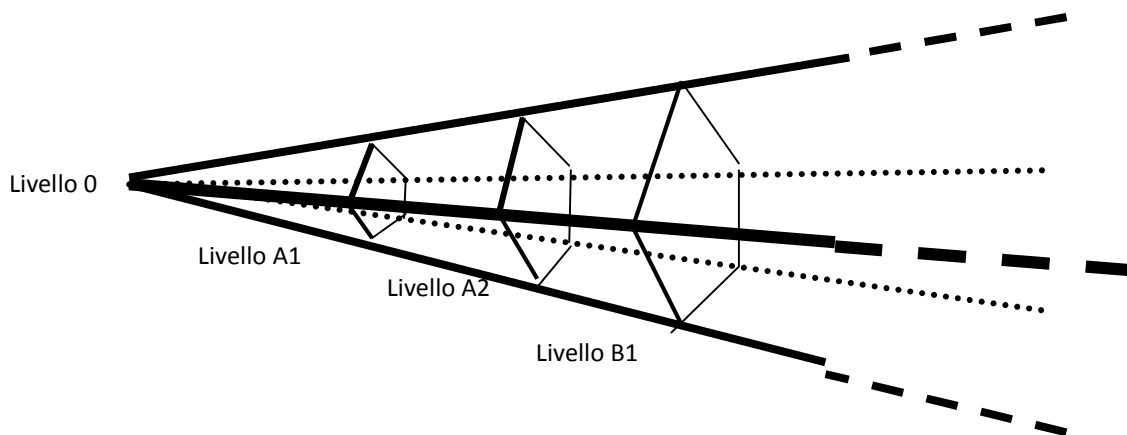
Nella mente ci sono tre nuclei di competenze:

- la competenza linguistica**, che è insieme semantica (le parole, il lessico), articolatoria (il saper realizzare i suoni, la pronuncia), strutturale (la 'grammatica': morfologia, cioè la forma delle parole; sintassi, cioè la connessione e relazione tra le varie parti della frase e del periodo; testualità, cioè il testo nel suo complesso);
- le competenze extralinguistiche**, che non vengono mai affrontate nei corsi di lingue e cui dedicheremo invece attenzione nella lezione 7: espressioni del viso e gesti del corpo, distanza interpersonale, oggetti e vestiario;
- le competenze contestuali**, cioè gli aspetti sociolinguistici (registro formale e informale, ad esempio), pragmatici (il saper fare con la lingua) e quella (inter)culturale.

Queste competenze, queste grammatiche, sono nella mente – ma la lingua deve essere usata per agire nel mondo, per prendere parte ad eventi comunicativi. Il raccordo tra mente e mondo è dato dalla "padronanza", cioè dalle abilità di ascolto, lettura, monologo, dialogo, scrittura, traduzione, parafrasi, riassunto, raccolta di appunti, scrittura sotto dettatura, ecc.

Saper una lingua significa sviluppare queste abilità linguistiche, utilizzando come intelaiatura e come mattoni, per riprendere l'immagine iniziale, la competenza linguistica e quella extralinguistica, e sapendo interagire correttamente secondo le regole sociali e culturali. Affronteremo le abilità linguistiche nelle lezioni 3 e 4.

Lo schema che abbiamo dato sopra presenta un diagramma strutturale della competenza comunicativa; è possibile avere anche un diagramma dinamico, evolutivo, che parte dal punto "zero" di competenza e rende visibile il progressivo aumento del volume complessivo:



Il grafico si legge in questo modo: le cinque facce della piramide corrispondono ai cinque componenti del modello strutturale visto sopra: due facce sono visibili nel mondo della comunicazione reale, quelle legate alla padronanza e alla pragmatica, le altre tre facce non sono visibili perché costituiscono la dimensione mentale, le competenze.

Sono poi indicati dei "tagli", che creano piramidi di volume via via più maggiore: la frequenza di un corso o lo studio autonomo allargano via via il volume spostando la base della piramide verso destra: ogni 'volume' corrisponde a un livello nella scale del Consiglio d'Europa.

## 2. Materiali per l'approfondimento

Riportiamo qui di seguito alcune sezioni del volume di P.E. Balboni *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino, UTET Università, 2013, terza edizione), in cui si descrivono i vari 'metodi' che hanno realizzato l' 'approccio comunicativo' descritto nella lezione e posto alla base dell'intero progetto MEAL.

Il testo è pensato per insegnanti, quindi gli studenti devono spostare il punto di vista – ma i concetti sono chiari; nel testo originale ci sono molti rimandi bibliografici alle fonti da cui provengono le nozioni esposte dall'autore: chi desidera approfondirli può farlo direttamente sul manuale.

I *metodi*, come abbiamo detto, sono le realizzazioni operative proposte dai manuali di lingua e dagli insegnanti: i metodi che descriviamo in queste pagine sono ancora in uso, spesso integrati tra di loro in una prospettiva eclettica.

### 2.1. I metodi situazionali a base sociolinguistica

Nessuna rivoluzione avviene all'improvviso: chi avesse saputo leggere gli anni a cavallo tra i Sessanta e i Settanta del Novecento avrebbe visto che l'approccio strutturalistico puro stava cedendo alle istanze di un insegnamento comunicativo reso necessario dall'aprirsi del mondo agli scambi di persone, oltre che di merci e servizi. [...]

In Europa, nel 1965 e 1966 si tengono a Besançon e a Frascati, sede di due importanti centri di ricerca, seminari cui partecipano Arcaini, Freddi, Cambiagli, Titone, che sono tra i primi glottodidatti italiani che si occupano di insegnamento delle lingue straniere.

Il tratto comune a queste esperienze è la tendenza a conservare alcuni elementi dell'approccio strutturalistico per le esercitazioni, ma a proporre le strutture ed il lessico contestualizzandoli all'interno di 'situazioni', da cui la denominazione di 'metodo situazionale'. Le situazioni vengono definite sulla base delle coordinate spazio-temporali (una mattina al mercato, una sera al bar, un anno fa in aeroporto, domani in stazione), al ruolo e dei partecipanti (amici, conoscenti, estranei, persone legate da un rapporto simmetrico o non) e ai loro scopi (comprare verdure, offrire da bere, prendere un aereo, prenotare un treno).

Il tipico manuale situazionale si basa su unità didattiche (abbastanza corpose nei manuali italiani di lingue straniere e in quelli, molto più snelle in quelli britannici) in cui lo studente trova

- a. **un buon paratesto**, cioè la serie di immagini, tioletti, didascalie che stanno 'intorno al testo' e che sono fondamentali per sintonizzarsi con la situazione sociale descritta. Già negli anni Settanta accanto alle foto nel manuale è possibile avere diapofilm, cioè diapositive su pellicola da far procedere mano a mano che si svolge il dialogo, in modo da situazionalizzarlo anche nei dettagli; l'insegnante esplora il paratesto con gli studenti per fare con loro delle ipotesi su quel che può comparire nel dialogo e per indicare alcune parole chiave, essenziali per comprendere il dialogo;
- b. **un dialogo registrato su bobina** (utilizzabile quindi solo in aula) e poi disponibile nella ben più agile audiocassetta allegata al manuale che consente ad ogni studente di riascoltare i brani tutte le volte che vuole, autonomamente (è un caso in cui l'evoluzione tecnologica consente enormi salti di qualità glottodidattica), con una serie di domande di comprensione, quasi sempre a scelta multipla, in modo che in due o tre ascolti successivi si possano comprendere gli elementi principali del dialogo;
- c. **una versione segmentata del dialogo**, che offre agli studenti la possibilità di ripetere coralmemente le battute, al fine di fissare pronuncia ed intonazione sulla base di un modello nativo; in laboratorio linguistico è possibile anche riascoltare la propria ripetizione comparandola con l'esecuzione del madrelingua; gli studenti sono chiamati a drammatizzare i dialoghi, eventualmente con la sostituzione di qualche elemento, soprattutto sull'asse formale/informale, che la principale forma di variazione sociolinguistica ad entrare stabilmente in glottodidattica;

## Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

---

- d. **la tradizione strutturalistica rimane in alcuni *pattern drill*** registrati per l'uso nel laboratorio linguistico, ma di fatto usati in classe; oltre ad esercizi di morfosintassi e lessico, ce ne sono anche di fonetica, basate su serie di coppie minime (*bin/been, sin/seen*, e così via);
- e. **la tradizione formalistica riaffiora in una sezione di grammatica** esplicita, con relativi esercizi, prevalentemente di trasformazione ("volgi al plurale", "inserisci la forma corretta del verbo tra parentesi", ecc.) o di completamento ("inserisci la preposizione al posto dei puntini") – ma gli insegnanti aggiungono spesso la traduzione di frasi alla lavagna;
- f. **la tradizione del Reading Method riaffiorava nelle "letture di civiltà"**, di solito basate su stereotipi o su notizie spesso di scarsissimo interesse motivazionale (le nazioni che formano il Regno Unito; i formaggi francesi; un po' di storia e geografia), con qualche domanda di comprensione, la richiesta di riassumere ed eventualmente di scrivere una breve composizione confrontando il paese straniero all'Italia.

Si tratta di una logica che gli inglesi sintetizzavano come *3 P's: Presentation, Practice, Production* e che, malgrado tutte le innovazioni, è ancora sostanzialmente alla base dei manuali attuali, a distanza di mezzo secolo. La teorizzazione piena di questo metodo è in un classico della glottodidattica italiana, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, di Giovanni Freddi (1970).

### 2.2. I metodi funzionali

Abbiamo visto che il nucleo propulsore del *Modern Language Project* è britannico e ruota intorno a figure di alto prestigio come Trim, Wilkins, Widdowson, cui si aggiunge il gruppo francese che fa capo a Daniel Coste. Si tratta di glottodidatti che agiscono su un doppio binario, fondamentale per trasformare un'innovazione teorica (l'approccio comunicativo) in un 'rivoluzione' sociale, nella pratica dell'insegnamento: un binario politico (nel senso di *policy*, non di *politics*) appoggiandosi al Consiglio d'Europa, il che induce facilmente negli insegnanti europei la convinzione che si tratti di un progetto della Comunità Europea, e un binario editoriale, in primis Longman che nel 1975, l'anno del *Threshold Level*, pubblica una collana di manuali dal titolo *Strategies*. Quindi, nel momento in cui l'inglese assume il ruolo che era stato del francese, l'insegnamento linguistico europeo si trova a disporre di

- a. **strumenti concettuali teorici**: l'approccio comunicativo, proposto attraverso le collane glottodidattiche che fioriscono presso ogni grande editore, anche a supporto dei nuovi materiali didattici;
- b. **strumenti di progettazione curricolare**: il *Threshold Level* del 1975, cui si aggiungono presto il *Niveau Seuil* del 1976, il *Nivel Umbral* del 1979, il *Kontaktschvelle* del 1980, il *Livello Soglia* del 1982, per restare nell'ambito delle lingue più insegnate nei sistemi scolastici;
- c. **il metodo 'nozionale-funzionale'**, che offre una base metodologica;
- d. **manuali didattici** prodotti con dovizia di mezzi da editori internazionali;

[...]

Una forza d'urto come questa sconvolge l'insegnamento linguistico, ma la rivoluzione è troppo forte per poter essere assorbita pienamente: da un lato, l'approccio grammaticale con cui sono cresciuti gli insegnanti viene ufficialmente condannato e bandito, ma gli insegnanti vi ricorrono quasi clandestinamente per 'integrare' manuali troppo drastici nell'ignorare la grammatica; dall'altro rimane la pratica degli esercizi strutturali, ridotti in numero e non più in laboratorio linguistico, soprattutto in manuali di produzione italiana; infine, l'impianto dei manuali rimane sostanzialmente legato alla sequenza *presentation, practice, production*: la prima è sempre più affidata al registratore audio e, in alcuni materiali, anche al video, la *practice* riguarda gli atti comunicativi, la *production* si concretizza in roleplay, dialoghi aperti, drammatizzazioni e, mano a mano che ci inoltra negli anni Novanta, nelle metodologie psicodidattiche 'a mediazione sociale', quelle cioè in cui gli studenti lavorano tra di loro costruendo insieme la loro conoscenza ('costruttivismo'): per stimolare la comunicazione si impostano attività di *problem solving*

## Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

---

oppure basate sull'esecuzione di un progetto (*project work, task based teaching*) e ci si affida al *peer tutoring*, cioè alla collaborazione tra studenti, all'apprendimento cooperativo.

La cultura è ridotta a cultura quotidiana, materiale, e tendono a scomparire le riflessioni sulla civiltà dei popoli di cui si studia la lingua – i valori, il senso dell'organizzazione sociale, le marche di identità culturale. Ciò è dovuto in parte anche all'affermarsi dell'editoria che crea manuali 'universali', ad esempio di inglese per tutto il mondo: come ebbe occasione di dire in un convegno l'autore di uno dei più diffusi manuali degli anni Ottanta, i libri andavano venduti in Cile e in Cina, in Russia e in Iran, e mettere nel manuale una pagina sul concetto di democrazia nella cultura inglese era controproducente...

La traduzione viene vista come il prototipo di ciò che è 'male' e viene abbandonata non solo nelle fasi iniziali, come è giusto, ma anche a livelli avanzati, dove invece costituisce uno strumento straordinario di riflessione linguistica e interculturale.

### 2.3. La glottodidattica 'umanistica'

Negli Settanta-Ottanta la dimensione psicologica diviene sempre più rilevante in glottodidattica; in Italia questo significa soprattutto un interesse per il contributo che la psico- e neurolinguistica mentre negli Stati Uniti, che lentamente si sostituiscono alla Gran Bretagna nella funzione trainante nella ricerca glottodidattica, la riflessione riguarda soprattutto le implicazioni della psicologia umanistica [che si vedranno nella lezione 2 di MEAL]

[La] filosofia di fondo di questa corrente psicologica (e psicodidattica) è, a costo di banalizzare, nella celebre battuta di Bruner "finora la scuola ha insegnato dal collo in su e ha dimenticato il resto dell'uomo", che stigmatizza la tradizione logica, razionale, intellettuale dell'insegnamento a scapito della dimensione emozionale della persona che apprende [...].

In sintesi, il contributo della psicologia e della psicodidattica umanistica (il cui nome deriva dal suo considerare la complessità della *humanitas*) all'insegnamento linguistico sta nell'aver ricordato che

- a. come evidenziato dalle neuroscienze, **il cervello umano è funzionalmente diviso in due emisferi** che, pur in piena e continua interazione, riguardano la conoscenza (e quindi l'apprendimento) olistico, globale, intuitivo e quello analitico, logico, razionale: insegnare a uno studente visto come pura razionalità, dimenticandone la capacità olistica e la dimensione emozionale, significa insegnare a mezzo uomo; inoltre, l'elaborazione dell'input (didattico e non) è prima globale e poi analitica, e la riflessione è l'atto conclusivo del processo;
- b. **la dimensione emozionale** non è solo una componente essenziale, ma di fatto **diviene spesso prevalente**, soprattutto nei bambini e negli adolescenti, cioè nella maggioranza degli studenti di lingue: l'atteggiamento verso una lingua, la relazione con insegnante e con i compagni, la motivazione, il piacere di apprendere o l'ansia da prestazione, perfino il piacere derivato dal layout grafico del manuale contribuiscono al successo o insuccesso del processo di acquisizione di una lingua [...];
- c. **la mente umana funziona secondo sue procedure**, che vanno rispettate per ottenere il miglior risultato: tra le scienze che si sviluppano negli stessi anni in cui la psicologia umanistica di Rogers e alla psicodidattica di Bruner si impone – anche se i percorsi sono paralleli, non legati tra loro – la linguistica acquisizionale, che vedremo sotto e che studia le sequenze di acquisizione di una data lingua: l'idea che esiste un *ordine naturale di acquisizione* sarà incorporata nella glottodidattica umanistica da Krashen, come vedremo nel prossimo paragrafo;
- d. l'accentuazione del fatto che **per essere interiorizzato l'apprendimento debba essere 'significativo'**, secondo la definizione di Novak, portando "chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato". Ciò non significa solo che i contenuti devono essere percepiti come significativi (o 'psicologicamente rilevanti' come dicono altri psicodidatti) per il progetto che lo studente ha del suo sé presente e futuro e del ruolo che la lingua può rivestire in tale progetto, ma anche che l'apprendimento avvenga in quella che Bruner chiama una 'relazione significativa' tra

## Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

---

docente e studente, costruita attraverso l'attenzione *esplicita* dell'insegnante ai bisogni dello studente e una negoziazione *esplicita* sulle modalità della didattica, della vita scolastica, del modo di studiare, ecc.; è evidente che la significatività dell'apprendimento dell'inglese, se non altro sul versante dell'uso pragmatico, è abbastanza facilmente percepibile da parte dello studente medio, ma non altrettanto significativo gli appare lo studio obbligato di una seconda lingua straniera;

- e. l'idea che **la conoscenza venga costruita dallo studente nella sua mente**, e che tale costruzione sia più rapida, complessa e solida se avviene attraverso il lavoro congiunto con i compagni, sotto la guida di un insegnante insieme regista e tutor, che non attraverso una didattica trasmissiva.

La psicodidattica ha elaborato tutt'una serie di 'metodologie a mediazione sociale' che rispondono soprattutto ai punti "d" ed "e": prediligono le attività che creano relazioni significative, utilizzano la classe nel suo complesso come soggetto apprendente – la coppia, il gruppo. Le squadre che cercano di risolvere un problema (anche giocoso: individuare il colpevole in una situazione poliziesca impostata in lingua straniera), di elaborare un progetto (ad esempio imparare a scrivere un testo regolativo in lingua straniera concordando e stendendo un regolamento della vita di classe), di approfondire un tema (vari gruppi che studiano temi come la famiglia, le relazioni gerarchiche, il concetto di politica, ecc. partendo da diversi telefilm americani), di organizzare un evento (dalla classica rappresentazione teatrale all'organizzazione dell'itinerario della gita scolastica), e così via.

Molta glottodidattica, soprattutto di matrice britannica ed americana dove la tradizione del lavoro di gruppo è fortissima, ha fatto proprie queste metodologie considerandole l'ambiente naturale per lo sviluppo delle competenze interazionali in lingua straniera, creando situazioni in cui il focus non è la forma della lingua ma il suo uso 'significativo' per fare qualcosa *con* la lingua, usata come strumento di lavoro.

Per la tradizione italiana, essenzialmente trasmissiva nella direzione insegnante → classe, queste metodologie introducono una forte innovazione, che si scontra con due obiezioni degli insegnanti: anzitutto, obiettano, si commettono errori che non vengono corretti, e poi gli studenti non sanno abbastanza lingua per condurre il lavoro: è vero che queste interazioni avvengono usando l'interlingua (il sistema linguistico parziale che lo studente ha costruito fino a quel momento) disponibile e quindi sono imperfette, se si applica meccanicamente il parametro giusto/sbagliato, ma sono comunque produttive perché ricadono nella *rule of forgetting* elaborata da Krashen: si impara meglio una lingua quando si dimentica che si sta usando la lingua, quando la significatività del 'fare' prevale sull'attenzione allo strumento (la lingua straniera) usata per fare.

In Italia la glottodidattica umanistica trova terreno abbastanza fertile nelle lingue straniere, soprattutto per le componenti neuro-psicolinguistiche e cognitivistiche, legata a tre idee portanti tra quelle viste sopra:

- a. **gli esseri umani sono differenti per caratteristiche cognitive** (diverse combinazioni dei tipi di intelligenza e di stili cognitivi e apprenditivi), per personalità, per storia personale, per motivazioni [ci si tornerà in più lezioni di MEAL]
- b. **gli esseri umani affrontano gli input che arrivano dal mondo esterno** (quindi anche quelli linguistici proposti dai manuali e dall'insegnanti) secondo la direzionalità neurologica globalità → analisi → sintesi [ci si tornerà in più lezioni di MEAL]
- c. **gli esseri umani sono bidimensionali, emozionali e razionali**, e la prima caratteristica spesso, è prevalente sulla seconda; quindi dalla psicologia umanistica viene tutta la ricerca che studia il ruolo delle emozioni, soprattutto il piacere e il dis-piacere inteso come filtro affettivo, nell'acquisizione di una lingua [ci si tornerà in più lezioni di MEAL].

### 2.4. La teoria di Krashen

Chomsky ha ipotizzato l'esistenza di un *Language Acquisition Device*, studiandone poi soprattutto l'aspetto sintattico. Krashen è partito dall'ipotesi chomskyana per elaborare la SLAT (*Second Language Acquisition*

---

## Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

---

*Theory*) e in particolare l'opposizione tra *acquisition* e *learning*, che riprende in sostanza quella chomskiana tra *knowing* e *cognising*.

### **Acquisizione, apprendimento, monitor**

L'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine.

Di converso, l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza «appresa», in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza «acquisita», per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato.

Alla base della SLAT sta l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre *acquisizione*; quando si produce *apprendimento* si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. Questa dicotomia risulta quindi una cartina di tornasole per valutare del materiale didattico o per osservare l'azione di un insegnante.

Krashen individua altri tre principi, che richiameremo sinteticamente, che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento.

### **Input comprensibile**

L'asserzione di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.). Siamo agli antipodi degli approcci formalistici e strutturalistici che abbiamo visto nella prima parte di questo capitolo.

Se a una persona si fornisce un input reso comprensibile (dall'insegnante, dal compagno di lavoro, dalla madre nei confronti del bambino ecc.: è quello che Bruner chiama *Language Acquisition Support System*) allora il *Language Acquisition Device* si mette autonomamente in moto e procede all'acquisizione – purché si verifichino le condizioni delle due ipotesi che seguono.

### **Ordine naturale e $i+1$ , «zona di sviluppo potenziale», interlingua**

La prima delle condizioni perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento.

Si tratta dell'applicazione krasheniana [...] di una nozione psicologica che Vygotskij chiama «area di sviluppo potenziale» e che in Bruner troviamo come *zone of proximal development*: è la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito, distanza che può percorrere da solo o sotto la guida di una persona più esperta (un *magister*, qualcuno che è *magis*, «di più»).

Quindi, tornando alla formula krasheniana ' $i + 1$ ' in cui:

- $i$  = la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza «acquisita»;
- $+ 1$  = l'area di sviluppo potenziale.

Krashen inserisce i vari scalini  $i+1$  lungo l'*ordine naturale d'acquisizione*, cioè la successione degli elementi linguistici nelle sequenze di acquisizione così come emergono dagli studi di linguistica acquisizionale [ci si tornerà in più lezioni di MEAL]. Le conseguenze possibili sono due:

- a. se noi prendiamo un elemento a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono *condizione necessaria* per poterlo acquisire; essi costituiscono la « $i$ » della formula;
- b. se il punto  $i+1$  compare nell'input reso comprensibile, il fatto di aver già acquisito gli elementi precedenti è *condizione sufficiente* perché l'acquisizione del nuovo avvenga, purché il filtro affettivo sia aperto.



### **Filtro affettivo**

L'ipotesi afferma che affinché *i+1* sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva [ci si tornerà in più lezioni di MEAL].

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio, corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (Cardona, 2001). Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa, che viene inserito da:

- stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far *acquisire* lingua;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: il dettato, la procedura *cloze*, le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di *problem solving* e, se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere, egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo.

## 3. Autovalutazione

Chi intende verificare se sono realmente acquisiti deve semplicemente inserire il termine giusto nella casella che corrisponde alla sua definizione e poi fare le domande a scelta multipla che seguono.

Per verificare la correttezza la via più semplice è controllare i materiali riportati sopra; la chiave dell'attività comunque è fornita alla conclusione della scheda.

.....	Elenchi di nozioni grammaticali e culturali e di atti comunicativi o <i>language function</i> che indicano i contenuti necessari per avere una 'soglia di sopravvivenza e interazione' B1 in una lingua.
.....	È una realtà insieme mentale (dove risiedono le sottocompetenze di base: linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e culturale) e reale (la realizzazione di testi linguistici in un evento comunicativo); il meccanismo che trasforma la dimensione mentale in <i>performance</i> è la padronanza delle varie abilità linguistiche.
.....	Da questo neurolinguista e glottodidattica americano prende il nome la <i>Second Language Acquisition Theory</i> , che distingue tra apprendimento razionale e acquisizione inconsapevole, ma capace poi di generare lingua; perché avvenga l'acquisizione è necessario che l'input sia reso comprensibile, che sia collocato al giusto punto nella sequenza acquisizionale, che non sia alzato un filtro affettivo di autodifesa.
.....	Metodo che anticipa l'approccio comunicativo e che presenta la lingua calata in situazioni sociali, tenendo quindi conto anche della dimensione culturale, sociolinguistica e, sebbene intuitivamente, anche pragmatica. Sebbene indirettamente, la struttura di molti manuali attuali riprende quella proposta da questo metodo.
.....	Metodo che realizza l'approccio comunicativo ponendo al centro del sillabo non le forme linguistiche ma gli scopi pragmatici per cui la si usa, gli 'atti comunicativi'. Il sillabo di riferimento è inizialmente costituito dai <i>Livelli soglia</i> , per poi adottare i parametri del <i>Portfolio Europeo delle Lingue</i> .

### 1. Un approccio comunicativo

- esclude l'uso della lingua materna dell'allievo
- esclude l'insegnamento della grammatica
- non esclude l'insegnamento della grammatica
- prevede una grammatica di carattere descrittivo e normativo

### 2. In un approccio comunicativo

- quello che conta è riuscire a comunicare il qualche modo
- si tende ad un equilibrio tra efficacia pragmatica ed accuratezza formale
- la grammatica ha un ruolo del tutto secondario
- non è indispensabile insegnare la cultura: l'apprenderanno comunque

### 3. La competenza comunicativa

- è diversa dalla competenza meramente linguistica
- consta nel saper usare i linguaggi non-verbali: corpo, gesti, distanze interpersonali, oggetti ecc.
- è uno schema per valutare gli eventi comunicativi, gli atti che si compiono in una conversazione
- include la competenza linguistica tra le altre competenze

4. Il filtro affettivo è legato
- a. a problemi di carattere psicologico dovuto a traumi infantili
  - b. alla paura di sentirsi incapaci e di diminuire la propria immagine di fronte ai compagni
  - c. alla necessità di filtrare gli argomenti attraverso la motivazione degli studenti
  - d. al fatto che l'acquisizione è filtrata dall'ordine naturale e affettivo in cui la mente assimila la lingua

# Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico

---

## Soluzioni

<i>Livelli soglia</i>	Elenchi di nozioni grammaticali e culturali e di atti comunicativi o <i>language function</i> che indicano i contenuti necessari per avere una 'soglia di sopravvivenza e interazione' B1 in una lingua.
<i>Competenza comunicativa</i>	È una realtà insieme mentale (dove risiedono le sottocompetenze di base: linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e culturale) e reale (la realizzazione di testi linguistici in un evento comunicativo); il meccanismo che trasforma la dimensione mentale in <i>performance</i> è la padronanza delle varie abilità linguistiche.
<i>Krashen</i>	Da questo neurolinguista e glottodidattica americano prende il nome la <i>Second Language Acquisition Theory</i> , che distingue tra apprendimento razionale e acquisizione inconsapevole, ma capace poi di generare lingua; perché avvenga l'acquisizione è necessario che l'input sia reso comprensibile, che sia collocato al giusto punto nella sequenza acquisizionale, che non sia alzato un filtro affettivo di autodifesa.
<i>Metodo situazionale</i>	Metodo che anticipa l'approccio comunicativo e che presenta la lingua calata in situazioni sociali, tenendo quindi conto anche della dimensione culturale, sociolinguistica e, sebbene intuitivamente, anche pragmatica. Sebbene indirettamente, la struttura di molti manuali attuali riprende quella proposta da questo metodo.
<i>Metodo funzionale</i>	Metodo che realizza l'approccio comunicativo ponendo al centro del sillabo non le forme linguistiche ma gli scopi pragmatici per cui la si usa, gli 'atti comunicativi'. Il sillabo di riferimento è inizialmente costituito dai <i>Livelli soglia</i> , per poi adottare i parametri del <i>Portfolio Europeo delle Lingue</i> .

1. Un approccio comunicativo non esclude l'insegnamento della grammatica
2. In un approccio comunicativo si tende ad un equilibrio tra efficacia pragmatica ed accuratezza formale
3. La competenza comunicativa include la competenza linguistica tra le altre competenze
4. Il filtro affettivo è legato alla paura di sentirsi incapaci e di diminuire la propria immagine di fronte ai compagni