

Federica Ricci Garotti

# LA RIVINCITA DI CENERENTOLA

Prospettive per la glottodidattica nel terzo millennio

“Didattica”

18



**TANGRAM**  
**EDIZIONI SCIENTIFICHE**  
TRENTO

Federica Ricci Garotti, *La rivincita di Cenerentola*  
Copyright © 2020 Tangram Edizioni Scientifiche  
Gruppo Editoriale Tangram Srl – Via dei Casai, 6 – 38123 Trento  
www.edizioni-tangram.it – info@edizioni-tangram.it

Collana “Didattica” – NIC 18

Seconda edizione: ottobre 2020 – *Printed in EU*

ISBN 978-88-6458-210-8

In copertina: Foto di Gerd Altmann da Pixabay



*Alle mie studentesse e ai miei studenti  
di ieri, di oggi, di sempre.  
Continuiamo a imparare  
in questa meravigliosa avventura.*

## Parte Prima Epistemologia della glottodidattica

1 Definire la glottodidattica	17
1.1 Le motivazioni della cinderellity	17
1.2 Glottodidattica tra teoria e prassi	19
1.3 Sincronia e diacronia: conoscere la propria storia	26
1.4 Dalla competenza comunicativa degli anni '70 alla crescita di lingua degli anni '90	44
2 L'essere umano come essere linguistico	53
2.1 I meccanismi di apprendimento	53
2.2 Le fasi necessarie	57
2.3 Del perché l'essere umano è un essere linguistico	62
3 Acquisizione e apprendimento	67
3.1 Si può insegnare la lingua?	67
3.2 Acquisire la lingua senza accorgersene	70
3.3 La terza via o l'“acquisimento” di una lingua	74
4 Gestire la complessità	79
4.1 La piramide di Balboni	79
4.2 Verso uno sviluppo comunicativo-espressivo	81
4.3 Riassunto: Cosa ci portiamo nella valigia per il nuovo secolo	86

## Parte Seconda Le competenze dell'insegnante di lingue

5 Il “bravo” docente di lingue	99
5.1 I ferri del mestiere	99
5.2 Il curriculum in verticale	101
5.3 Dì qualcosa!: produzione e riproduzione linguistica	106
5.4 L'interazione o l'agire comunicativo in classe	111
5.5 I paradossi dell'insegnamento linguistico	116
5.6 Circolarità	122
5.7 I metodi della psicodrammaturgia	127

5.8 Film e musica nell'insegnamento linguistico	133
5.9 Didattica ludica	140
5.10 Riassunto: cosa ci portiamo in valigia per il nuovo secolo	143

## Parte Terza

### Le competenze del discente di lingue

6 Lo statuto del discente di lingua	147
6.1 La disponibilità ad apprendere	147
6.2 Le competenze linguistiche secondo il Consiglio d'Europa	149
6.3 Capacità, abilità, conoscenze, competenze	153

## Parte Quarta

### Le sfide linguistiche del terzo millennio

7 Nuovi (ma non troppo) scenari	161
7.1 Il CLIL o insegnamento bilingue	161
7.2 La dimensione interculturale	172
7.3 La modularità	176
Glossario	183
Bibliografia	185

# LA RIVINCITA DI CENERENTOLA

Prospettive per la glottodidattica nel terzo millennio

## INTRODUZIONE

Gli studi sul linguaggio sono stati controversi fin da quando, nella filosofia classica, emersero due scuole di pensiero contrapposte: il pensiero aristotelico che riconduceva il linguaggio e la sua acquisizione a una percezione sensoriale e quello platonico che partiva dal concetto di una idea innata presente a priori<sup>1</sup>. In seguito fu Cartesio che, nel *Discorso sul metodo*, parlò di una abilità complessa non riducibile all'aspetto percettivo e sensoriale, quindi legato, per forza di cose, a una forma di innatismo. Solo l'idea innata, secondo Cartesio, può spiegare la complessità e la caratteristica del pensiero e dell'agire umano. Responsabile della varietà dei comportamenti umani è un principio creativo che governa, fra le altre capacità, anche la lingua.

Queste due matrici filosofiche – linguaggio come parte dell'umano o come ricezione dell'umano di stimoli esterni all'uomo – si sono alternate nel corso dei secoli, come vedremo.

La querelle richiama da vicino la distinzione operata da San Tommaso sui due modi di arrivare alla scienza: attraverso l'inventio (che viene da dentro) o attraverso la ragione naturale richiamata dall'esterno, attraverso l'insegnamento o la dottrina<sup>2</sup>.

Ma già Comenius, a metà del '600, nel suo saggio *Didactica magna*, assumeva un punto di vista antropocentrico dell'educazione, anticipando i presupposti non solo di quello che sarà l'Umanesimo filosofico, ma anche di quelle che, come vedremo, sono le più moderne teorie dell'apprendimento, sviluppatasi nel XX secolo. Comenius mostrava già uno spirito innatista relativamente al sapere e alla conoscenza, dunque riconoscibile come filo rosso dell'educazione e della didattica.

<sup>1</sup> Si veda per i riferimenti, ARISTOTELE, *Metafisica* A1, 981b10 e Platone, *Repubblica*, II.

<sup>2</sup> TOMMASO D'AQUINO, trad. it., in CASOTTI, 1967.

“L’uomo ha in sé tutto, la lampada, il lume, l’olio e il lucignolo con ogni apparato: se sapesse bene scuotere e raccogliere le scintille, accendere i lumi, vedrebbe subito con sguardo lietissimo i meravigliosi tesori della sapienza di Dio tanto in sé stesso che nel mondo vasto”<sup>3</sup>.

A differenza di Aristotele, che paragonò la mente umana a una tabula rasa dove nulla sta scritto, Comenius ammette che l’uomo possieda in sé tutta la potenzialità per divenire sapiente, che può essere messa in moto “dalla volontà, dall’affetto e dal desiderio”<sup>4</sup>.

Se si passa dallo studio sul linguaggio allo studio sull’acquisizione del linguaggio, ossia sulle strade che conducono l’individuo ad avere il privilegio unico della competenza linguistica, questa continua alternanza interno/esterno può essere riassunta in almeno tre grandi matrici scientifiche:

- la matrice behaviorista, secondo cui la competenza linguistica è un addestramento che avviene attraverso operazioni che portano all’osservazione di comportamenti misurabili (ossia operazionalizzati, scomposti in piccoli pezzi);
- la matrice chomskiana, che intende la competenza come insieme preordinato di capacità razionali ed emotive innate che portano a una performance qualora vengano attivati i meccanismi giusti che consentono alla competenza di “essere messa in moto”;
- la matrice wittgensteiniana per la quale la competenza è legata all’interazione e alla capacità di stabilire una serie di nessi tra e nel contesto in cui si opera. L’acquisizione del linguaggio è capacità di cogliere connessioni tra gli oggetti nella realtà: la parola non è descrizione di una realtà, ma è realtà stessa, presentata e colta nei suoi attributi in relazione al contesto. In questo modo la competenza è una inesauribile conversazione con il contesto, con la situazione e una continua riscrittura “in re”.

La glottodidattica, intesa come studio delle metodologie di insegnamento e apprendimento delle lingue, non poteva, date queste premesse, avere una vita semplice. Il primo problema che dovette affrontare questa disciplina,

<sup>3</sup> COMENIUS, pag. 40.

<sup>4</sup> COMENIUS, pag. 41.



partorita dall'elmo delle discipline "madri", la linguistica e la glottologia, non fu però di natura epistemologica, bensì di natura politica.

In un suo famoso saggio Balboni<sup>5</sup>, con un'efficace metafora scientifica, paragonò la glottodidattica a Cenerentola, per i seguenti motivi: situazione anagrafica irregolari; profilo sociale basso; condanna a eseguire lavori pratici e poco nobili; subalternità a una o più figure semiparentali.

Ma Cenerentola ha dalla sua almeno tre fattori: anche se è stata regredita dalle cattive matrigne, la sua nascita è comunque nobile, lei è bella e onesta e amata da tutti gli umili; ha una fata madrina che l'aiuta e grazie alla quale finalmente si "veste" di bellezza e nobiltà, rivelando finalmente la sua vera natura. Con l'aiuto della fata madrina Cenerentola finalmente può andare al ballo e incontrare il principe. Il resto è storia.

Nel suo saggio, Balboni attribuisce il ruolo della matrigna e delle sorellastre alle scienze cosiddette "nobili" per il mondo accademico, ovvero le scienze storiche e filologiche, che ostacolano il cammino della glottodidattica verso il riconoscimento della propria autonomia scientifica. Il ruolo della fata madrina che salva Cenerentola dal suo triste destino di ancella – e quindi la glottodidattica dalla sua subalternità alle scienze nobili – viene attribuito da Balboni alla globalizzazione: è grazie a essa che la metodologia dell'insegnamento linguistico acquisisce finalmente non solo la propria dignità, ma anche una vera e propria importanza strategica per la costruzione delle competenze necessarie all'uomo della modernità.

Traducendo la metafora, dunque, le considerazioni sono le seguenti: per molti anni la glottodidattica non è stata considerata una scienza, ma una applicazione di altre scienze; per un periodo altrettanto lungo la si è considerata, alternativamente, un'applicazione pratica di alte teorie o scienza interdisciplinare. Anche in questo secondo caso una versione fortemente svantaggiosa la dipinge come una sorta di cordone spugnoso che circonda tutte le scienze linguistiche e umane assorbendone energia, senza essere in grado di sostenersi da sola: una sorta di parassita scientifico.

Esiste poi una corrente di pensiero che, pur rispettando l'esistenza della glottodidattica e riconoscendone la necessità, la considera alla stregua di una scuola del buon senso, che dispone di una serie di trucchi e travestimenti in grado, come la valigetta del mago, di attirare l'attenzione del pubblico.

<sup>5</sup> BALBONI, 2001.

Pregiudizi e fraintendimenti sulla glottodidattica derivano forse dalla sua giovane età scientifica, ma in parte anche dalla sua complessità.

Uno dei pregiudizi più diffusi è che la glottodidattica sia sostanzialmente una praxis che, in quanto tale, non meriterebbe il titolo di scienza, essendo sprovvista di una solida base teorica autonoma, quando non incapace, gnoseologicamente, di crearne. Inoltre spesso si confondono i termini metodologia e didattica; altrettanto spesso si parla di didattica intendendo didassi e viceversa. Uno degli obiettivi di questo libro è fare un po' di chiarezza epistemica.

Una ulteriore speranza che ripongo nel libro consiste nell'approfondire, dopo una opportuna precisione terminologica, alcuni temi scottanti della glottodidattica, che, bene o male, entra nel terzo millennio con una acquisita dignità disciplinare, ancorché bisognosa di ulteriori trattazioni, che ne fa uno dei nodi meritevoli di analisi in vista di ulteriori sviluppi.

La glottodidattica si inserisce nel patrimonio scientifico e culturale delle scienze umane e, per introdurre le pagine che seguono, è forse opportuno ribadire che la visione auspicata di questo patrimonio è quella configurata da Morin, che si pronuncia apertamente per una visione integra e non separata del sapere. In lui l'inevitabile interazione tra le humanities esula da una tecnica appartenenza disciplinare e si fa scelta non solo scientifica, ma anche culturale e politica. L'assunzione di questo punto è un presupposto fondamentale per una qualsiasi riflessione sulla e nella glottodidattica e lo è anche di questo libro.

Infine, ma non da ultimo, l'ambizioso obiettivo è riuscire a dimostrare che la glottodidattica è ben lontana dall'essere un semplice ricettario che si nutre sostanzialmente di buon senso: in quanto essenza epistemologica dell'apprendimento, la glottodidattica non può che allontanarsi dai sentieri rassicuranti del buon senso. Il cambiamento apprenditivo non può infatti avvenire senza uno shock culturale, leggero o pesante a seconda dei contesti. La glottodidattica può dunque generare cambiamenti, ma l'apprendimento non è il suo risultato finale né quello principale. Il compito glottodidattico non può dirsi esaurito con la trasformazione dell'individuo dovuta all'apprendimento, bensì con la creazione di un nuovo punto di partenza, per l'individuo, ma anche per la disciplina. Allo stesso modo il modello metodologico proposto all'interno di un percorso glottodidattico costituisce sia un punto d'arrivo sia un punto di partenza per il mo-

dello stesso. Esattamente come avviene nella didattica generale, un modello glottodidattico è presente in ogni processo di apprendimento/insegnamento linguistico, anche qualora manchi la consapevolezza della scelta di un modello (e ciò avviene più spesso di quanto non si creda). Dunque, esattamente come in didattica, si potrebbe affermare, parafrasando il motto brechtiano, che la (glotto)didattica può essere rappresentata solo a patto di essere disposti a cambiarla e a cambiare.

Per questo mi riservo di sviluppare e approfondire la mia convinzione che la glottodidattica sia esattamente il contrario dello studio di un repertorio basato sul buon senso, ma sia invece la scienza (autonoma) della sorpresa.

Parte Prima

# EPISTEMOLOGIA DELLA GLOTTODIDATTICA

# 1 DEFINIRE LA GLOTTODIDATTICA

## 1.1 LE MOTIVAZIONI DELLA CINDERELLITY

Il ventesimo secolo ha brillato per la sua incapacità di incoronare la didattica “regina della formazione”, riducendola a mera prassi, a pratica derivata da assiomi coniati dalla pedagogia metafisica e fondamentalista, colpevole tra l’altro di operare una scissione epistemica tra teoria e prassi.

La citata metafora di Balboni richiama da vicino un’altra metafora analogica di Frabboni che, in un suo saggio del ’94, conìò l’immagine di una “didattica-Cenerentola, confinata a forza in cucina, a gestire il forno dove si riscaldano i menu ideati e surgelati altrove, ai piani di sopra dove regnano la matrigna (cioè la pedagogia) e le consorelle (psicologia, socioantropologia eccetera), decapitata della sua testa teorica e chiusa nella riserva della prassi”<sup>6</sup>.

Il danno più grave di questa eredità, ben colta da Frabboni, non è tanto l’aver negato alla didattica la corona di scienza della formazione, quanto quello di avergliela negata in quanto concepita come pura prassi, quindi priva dell’autonomia scientifica necessaria (ma solo in grado di camminare grazie alla teoria).

Lo stesso tipo di opposizione è riscontrabile per quanto riguarda la glottodidattica. In questo caso, però, le scienze che giocano il ruolo delle sorellastre e della matrigna sono le scienze linguistiche e filologiche.

L’assioma secondo cui la glottodidattica sia una scuola di pratica e come tale non possa essere considerata una disciplina scientifica contiene un doppio errore epistemologico: a) che la glottodidattica manchi di teoria e, b) che la prassi non possa nulla, sul piano scientifico, contro la teoria.

Quanto questo errore abbia pesato e pesi nel costruire un terreno sfavorevole per le azioni educative si può facilmente spiegare con un esempio

<sup>6</sup> FRABBONI, 1994, pag. 13.

legato alla glottodidattica, la scienza dell'insegnamento linguistico. Per molti anni si è pensato che la glottodidattica fosse null'altro che la linguistica applicata, giudicando estremamente sconveniente attribuire lo status di scienza a una disciplina che non contenesse, almeno in nuce, la citazione della vera scienza teorica (in questo caso la linguistica). Anni e anni di linguistica applicata utilizzata come didattica hanno portato agli errori macroscopici del metodo unico, qualunque esso fosse, secondo la "teoria del pendolo" di Paolo Balboni<sup>7</sup>: i fallimenti dell'approccio grammatico-traduttivo, di quello strutturalista e di quello audio-visuale sono responsabilità esclusive della linguistica applicata. Torneremo su questo punto (☞ 1.3).

Se da una parte è innegabile che la Glottodidattica abbia avuto, perlomeno in passato, una parentela con la Linguistica Applicata, è altrettanto vero che, nel tempo, i rispettivi compiti sono stati ulteriormente definiti e distinti, anche se una parte della glottodidattica europea continua a basare la propria esistenza scientifica sull'applicazione didattica di alcuni o di tutti i settori della linguistica. Ne costituisce conferma la diffusione di libri che, pur dichiarando apertamente la propria matrice linguistica, traggono ispirazione da questa per proporre una serie di attività, in alcuni casi un vero e proprio eserciziaro, peraltro molto valido, costituito da principi e teorie linguistiche applicati all'insegnamento. Valga a titolo esemplificativo il testo di Ulrich, una sorta di "dizionario" linguistico applicato al lavoro testuale<sup>8</sup> nella lezione di tedesco come lingua straniera: sintassi, morfologia, fonologia, semantica vengono suddivisi in capitoli ricchi di riferimenti testuali con attività che si possono proporre direttamente ai discenti per comprendere i settori di pertinenza della linguistica conciliandoli con l'apprendimento della lingua.

Lo scopo di queste operazioni è quello di rendere utilizzabili e praticabili ai discenti di lingue gli aspetti della linguistica, nel duplice tentativo di rendere la linguistica più accessibile e di nobilitare la didattica grazie a precisi riferimenti teorici. D'altra parte questo tentativo potrebbero anche essere letti come una conferma della attribuzione balboniana del ruolo della fata madrina alla globalizzazione: in un'epoca in cui c'è bisogno di im-

<sup>7</sup> BALBONI, 2002, pag. 21.

<sup>8</sup> ULRICH, 1995.

parare le lingue straniere e sembra sfuggire immediatamente il significato della ricerca teorica e descrittiva, è la linguistica che si inchina alla glottodidattica per ribadire il senso della propria esistenza.

In realtà non è così e dovrebbe essere evitato lo stesso errore: se è vero che non solo la teoria è la vera scienza, è altrettanto vero che la sola teoria è inadeguata ai bisogni della società moderna.

Tale errore viene attribuito da Balboni al mancato consolidamento, nel pensiero scientifico, dell'approccio interdisciplinare. Il pensiero di Balboni è lineare: la linguistica teorica sviluppa metodi di analisi per comprendere e descrivere i fenomeni linguistici, mentre la linguistica applicata cerca di risolvere, partendo dai fenomeni linguistici, alcuni problemi in particolari campi d'indagine. La glottodidattica, invece, "non parte applicando la teoria, bensì operando direttamente sul campo e dovendo produrre un risultato pratico: deve far apprendere una lingua come strumento di comunicazione"<sup>9</sup>. Conseguenza di questo ragionamento è che, proprio per la complessità dei problemi che deve risolvere, la GL sia per natura una scienza interdisciplinare.

In realtà l'approccio interdisciplinare appare, a mio parere, una ulteriore strategia difensiva. Per parlare di glottodidattica è necessario sgombrare il campo dai due già citati errori epistemologici, il primo dei quali è la considerazione che la glottodidattica sia solo praxis. Più grave sul piano generale a me sembra il secondo errore, che qui prenderemo in esame e che consiste nel considerare "non scienza" tutto ciò che è pratico. Anche il lettore meno esperto del settore, che costituisce il principale destinatario di questo volume, potrà rendersi conto che si tratta di affrontare l'annoso ma sempre attuale conflitto tra teoria e prassi.

## 1.2 GLOTTODIDATTICA TRA TEORIA E PRASSI

La parola "teoria" deriva dalla parola greca *theoria*, "sguardo". Con questo gli antichi greci intendevano l'osservazione della realtà attraverso il pensiero puro. Lo sguardo è una componente sempre molto presente nello studio e nella ricerca, su cui sono stati basati diversi studi critici, volti ad analiz-

<sup>9</sup> BALBONI, 2002, pag. 23.

zare gli effetti della percezione sensoriale umana sulla realtà, quasi un dare vita all'oggetto attraverso la rappresentazione visiva del fenomeno agli occhi dell'uomo.

Al contrario *praxis* o empiria indica la rappresentazione deduttiva del fenomeno, la determinazione di tratti distintivi certi di un ambito del sapere in un sistema in cui tutti i fenomeni sono spiegabili attraverso regole.

Secondo il lessico di Fischer (1981, 5955), teorico è ciò che è osservabile e, attraverso l'osservazione, comprensibile. Altra cosa ancora è la *techne*, parola greca da cui deriva "tecnica". Secondo Aristotele la *techne* rappresenta la parte strumentale, una vera e propria applicazione esercitativa che consente di dare una sostanza alla riproduzione dei fenomeni. Se accettiamo la distinzione, quindi, tra empiria e sguardo da una parte e strumento dall'altra, nell'ottica di definire i tentativi dell'uomo di contribuire alla comprensione e alla costruzione della realtà, non è possibile separare la teoria dalla prassi se non all'interno della generale accettazione di una macrosfera entro cui riassumere tutti i tentativi di analisi e di esperienza umane. Del resto, da Aristotele fino all'illuminismo la filosofia della scienza ha sempre diviso le scienze pure e teoriche da quelle pratiche senza richiamare una severa distinzione tra scienza e non scienza. Borutti<sup>10</sup> ha tentato in tempi abbastanza recenti di stabilire nuovi criteri per la classificazione epistemologica delle scienze umane, ma essendo questo un campo molto specifico e riservato agli studiosi del settore, preferiamo assumere la visione classica sulla distinzione dei saperi.

I limiti della dicotomia tra teoria e prassi sono evidenti soprattutto se si tocca l'aspetto della formazione, che per le scienze umane è fondamentale. Se guardiamo agli effetti che l'insistenza nel mantenere rigidamente divisi i due poli hanno e hanno avuto nell'impostazione dei sistemi educativi non possiamo che registrare soluzioni insoddisfacenti, soprattutto negli ultimi anni: da una parte sopravvive ancora una sorta di idealismo formativo staccato da qualsiasi esigenza professionale che ritiene impraticabile aprioristicamente qualsiasi riforma tesa a scardinare il privilegio delle scienze pure (che si traduce quasi immediatamente in un privilegio sociale, ossia nel destinare educazione e formazione a una élite di privilegiati), dall'altra si osserva un preoccupante asservimento delle agenzie formati-

<sup>10</sup> BORUTTI, 1999.



ve (scuola e università) a contesti ed esigenze meramente strumentali, quasi sempre o spesso basati su una forzatura scientifica, ossia sull'impossibile piegamento della scienza "alta" alle esigenze professionali di una massa giudicata "bassa". Entrambi gli assetti si rivelano insufficienti o solo apparentemente e temporaneamente funzionali.

Se si assume invece finalmente un punto di vista integrante e non separante, circolare e non di linearità geometrica (che tra l'altro maggiormente corrisponde al processo umano della formazione e dell'apprendimento), è possibile giungere al punto di vista di una scienza teorica e pratica.

Secondo i già citati autori, tutte le scienze didattiche, quindi anche la glottodidattica, possiedono gli abiti necessari per accedere al gran ballo della scienza, che sono:

- l'abito epistemologico;
- l'abito metodologico.

Su cosa si fondano questi due abiti? Prima di tutto sul fatto che l'epistemologia della glottodidattica non può corrispondere alla tradizionale linearità gerarchica tra teoria e prassi.

È già stato visto quanto la separazione tra teoria e prassi non possa che portare problemi anziché tentare di risolverli. Occorre aggiungere che la causa di questa criticità non sta soltanto nella separazione tra i due poli, bensì soprattutto nel rapporto gerarchico che è stato tra loro stabilito: la teoria elabora, la prassi esegue. Ancora una volta la metafora di Cenerentola ci viene in aiuto per spiegare la realtà dei fatti: la teoria, nobile, abitante dei piani alti, produce ipotesi; la prassi, da brava servitrice, esegue.

In realtà la base epistemologica della glottodidattica non può essere costituita da questa semplice dualità, bensì come minimo da una triangolazione: prassi-teoria-prassi. La storia della glottodidattica dimostra che non è possibile dedurre una prassi dalla teoria, semplicemente applicandone i principi, ma che è altresì possibile, anzi, auspicabile, dedurre dalla prassi una categorizzazione formale (quindi una teoria) della azione educativa che a sua volta avrà una forte ricaduta su una nuova prassi e così via. Il che ci dice che la formalizzazione teorica non è possibile nella didattica "a priori", bensì "a posteriori". Non a caso esiste una differenziazione (poco nota) di terminologia, per cui la *didassi* è la prassi che non è ancora passa-