

COSTELLAZIONI

ISSN 2532-2001

Rivista di lingue e letterature

Poste italiane s.p.a. - Spediz. in Abbonamento postale del 353/2003 - con. in L. 27/02/04 - art. 1, comma 1 - dbb Roma



diretta da Giuseppe Massara

Anno IV n°11 Febbraio 2020


PAGINE

LL

Rivista di lingue e letterature
Direttore Giuseppe Massara

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue a cura di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

Rubrica di linguistica e glottodidattica a cura di Francesco De Renzo

Questioni a cura di Valeria Merola

Coordinamento editoriale a cura di Francesco De Renzo

Lavoro redazionale a cura di Veronic Algeri, Chiara Bolognese, Benedetta Carnali, Annalisa Perrotta, Daniela Padularosa, Elisabetta Sarmati, Joseph Shackleton con la collaborazione di Maria Teresa Cipollone e Federica Pizzuti

Comitato editoriale

Caporedattore - Christos Bintoudis
Coordinamento - Massimo Blanco, Gabriele Guerra
Recensioni - Dario Cecchi, Davide Crosara
Rubriche - Dario Cecchi, Francesco De Renzo, Valeria Merola
Segreteria e comunicazione - Yuri Chung

Comitato scientifico

Francesca Bernardini Napoletano; Piero Boitani; Paolo Canettieri; Mario Capaldo; Maria Luisa Cérro Puga; Annalisa Cosentino; Fernando De Martinez; Claudio Di Meola; Franco D'Intino; Ettore Finazzi Agrò; Oreste Floquet; Antonella Gargano; Janja Jerkov; Giorgio Mariani; Luigi Marinelli; Mario Martino; Paola Maria Minucci; Donatella Montini; Sonia Netto Salomão; Armando Nuzzo; Arianna Punzi; Barbara Ronchetti; Ugo Rubeo; Serena Sapegno; Maria Antonietta Saracino; Anna Maria Scaiola; Claudia Scandura; Anna Maria Segala; Emanuela Sgambati; Angela Tarantino; Igina Tattoni; Stefano Tedeschi; Francesca Terrenato; Norbert Von Prellwitz; Mary Wardle.

Redazione

Veronic Algeri; Cecilia Bello; Chiara Bolognese; Benedetta Carnali; Simone Celani; Alessandro Coltrè; Elena Dal Maso; Simona DiGiovenale; Francesco Di Lella; Davide Finco; Emilio Mari; Chiara Moriconi; Sanela Mušija; Nicoleta Nesu; Daniela Padularosa; Nicola Paladin; Annalisa Perrotta; Maria Caterina Pincherle; Daniela Puato; Elisabetta Sarmati; Gaia Seminara; Joseph Shackleton; Paolo Simonetti; Ivan Yevtunshenko; Francesca Zaccone.

Consulenza di Mattia Bilardello, Federica Spinella e Francesca Zaccone

Questa rivista adotta un sistema di double blind peer review.

Direttore responsabile
Letizia Lucarini

Rivista quadrimestrale
Anno IV n. 11-2020

In copertina:
Ricostruzione di un'aula scolastica ottocentesca,
particolare.
Muzeum Nadwiślański Park Etnograficzny,
Lipowiec - Wygjełzów, Polonia
(foto di M.E. Piemontese)

LL

n. 11-2020

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue

a cura di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

Editoriale

pag. 5

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue

Introduzione di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

pag. 9

Saggi

Alberto Oliverio	<i>Cervello e linguaggio</i>	pag. 17
Grazia Basile	<i>Dalle prime parole al lessico mentale</i>	pag. 35
Paolo E. Balboni	<i>La grammatica e la sindrome del pendolo</i>	pag. 53
Massimo Vedovelli	<i>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: vent'anni dopo</i>	pag. 69
Silvia Minardi	<i>Insegnare e apprendere le lingue in Europa e in Italia</i>	pag. 83
Pierre Escudé	<i>L'intercompréhension dans les activités didactiques</i>	pag. 105
Cristina Lavinio	<i>Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa</i>	pag. 127
Marcel Danesi	<i>Il declino dello studio dell'italiano in Canada. Fattori sociolinguistici e didattici</i>	pag. 147

Questioni a cura di Valeria Merola

Chiara Scarlato	<i>Bad Thing, It, System, Substance. Alcuni modi per dire il dolore in David Foster Wallace</i>	pag. 165
------------------------	---	----------

Recensioni a cura di Dario Cecchi e Davide Crosara

Carlo Tirinanzi de' Medici, <i>Il romanzo italiano contemporaneo</i> , Roma, Carocci Editore, 2018 (Lucia Faienza)	pag. 177
Nikica Mihaljević- Sonja Carić, <i>The center cannot hold. Quattro scrittrici migranti interpretano i malanni moderni</i> , Filozofski facultet u Splitu, Split, 2018 (Sara Lorenzetti)	pag. 179
Martin Puchner, <i>The Written World: The Power of Stories to Shape People, History, Civilization</i> , Random House, New York, 2017 (Livia Sacchetti)	pag. 181
Lia Formigari, <i>L'estetica del gusto nel Settecento inglese</i> , Roma, Aracne, 2019 (Dario Cecchi)	pag. 183
Profilo bio-bibliografico degli autori	pag. 185

La grammatica e la sindrome del pendolo

PAOLO E. BALBONI

Ca' Foscari, Venezia

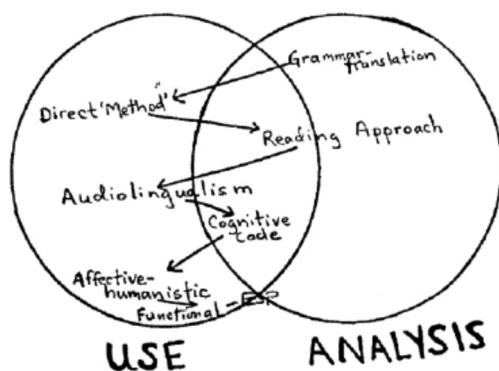
Abstract

The Teaching of Grammar and the Pendulum Syndrome

The “pendulum syndrome” is a metaphor used in American educational linguistics to describe the way the focus on language use or language analysis switches over time. The first part of the essay is diachronic and follows the pendulum from classical times to today. The second section focuses on the “Copernican Revolution” of the 1960s and 1970s; in those years the very idea of “grammar” changed, and the effects of that (r)evolution are still present in today’s non-native language teaching approaches, aimed at communicative competence.

Keywords: grammar teaching; use vs. analysis; modern language project; communicative competence; pendulum syndrome.

La “sindrome del pendolo” è una metafora usata nel mondo anglosassone per indicare il fenomeno che noi descriviamo come “principio di Archimede”. Da circa mezzo secolo la *pendulum syndrome* è entrata nella letteratura sulla storia degli insegnamenti linguistici. È stata Marianne Celce-Murcia ad applicare la metafora in edulinguistica negli anni Settanta: in *Researchgate*¹ si trova un suo schizzo, senza un’indicazione della fonte – ma avendo seguito un suo corso nel 1981 posso confermare che Celce-Murcia usava uno schema come questo a mo’ di riferimento:



Versioni graficamente più accurate dello schema possono essere trovate in vari studi sulla storia dell’insegnamento delle lingue straniere, ma preferiamo utilizzare il grafico originale, anche se a distanza di mezzo secolo alcune sue attribuzioni non convincono più. Tuttavia, l’idea di fondo regge perfettamente nel momento in cui analizza la storia dell’insegnamento linguistico come una dialettica tra la focalizzazione sull’uso e quella sull’analisi della lingua, dialettica che alla fine del secolo scorso, quando stava diffondendosi l’approccio comunicativo, pareva aver ristretto l’angolo di oscillazione del pendolo facen-

¹ Cfr. quanto sostiene Wittgenstein: «Per essere in grado di chiedere il nome di una cosa si deve già sapere (o saper fare) qualcosa. Ma che cosa si deve sapere? [...] Chiede sensatamente un nome solo colui che sa già fare qualcosa con esso. [...] molte cose devono essere già pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso» (Wittgenstein 1974: 25, 26, 122).

dolo restare prevalentemente nell'ambito "uso" – ponendo il problema di cosa fare della capacità umana di analisi, di sistematizzazione, di elaborazione di "grammatiche".

In queste poche pagine la domanda che ci poniamo, dunque, è: che natura e che ruolo ha avuto la "grammatica" (intesa, per il momento, come analisi della lingua) mano a mano che il pendolo della linguistica educativa oscillava tra i due poli? E che ruolo ha nella presente stagione?

1. *Un pendolo millenario*

Il pendolo degli antichi² – assiro-babilonesi, egizi, greci, latini – era stabilmente collocato nel quadrante "uso". Per la grande maggioranza di chi conosceva lingue non native la padronanza era solo orale e focalizzava l'efficacia pragmatica; si usavano anche brevi testi scritti, di solito costruiti sulla base di strutture retoriche condivise, quelle che oggi chiameremmo *templates*: ce ne sono fin dalle tavolette di creta dei tempi di Hammurabi.

² Abbiamo visto in Balboni 2018b che le ricerche di carattere diacronico sono ormai assenti nelle tipologie di saggi linguistici ed edulinguistici normalmente utilizzate da editori e riviste – e questo dato affiora nella bibliografia di riferimento, che è molto scarna negli ultimi 20 anni.

Le storie della glottodidattica da cui traiamo questo paragrafo – limitandoci ai volumi – sono: Titone 1956, Kelly 1071, De Martino 1983, Puren 1988, Borrello 1991, Sánchez 1992 (specifico sullo spagnolo), Caravolas 1994 (focalizzato sul periodo 1450-1700), Howard e Smith 2002 (sul periodo tra Otto e Novecento) e Howard e Widdowson 1984 (una storia generale), Smith 2003-2005 (focalizzato sull'inglese), Wheeler 2013, McLelland 2015.

Dedicati alla storia dell'educazione linguistica in Italia sono Balboni 2009, Gensini 2005, Ricucci 2014.

In particolare, sulla storia dell'insegnamento della grammatica si vedano, sempre limitandoci ai volumi: Pellandra 1989, Milani e Finazzi 2004, Palermo e Poggiogalli 2010, Lo Duca 2003, San Vicente *et al.* 2014.

In Grecia le lingue dei barbari, tutti i non-greci, non interessavano, mentre a Roma le classi sociali alte volevano che i figli conoscessero il greco per costruire in loro una *forma mentis* orientata verso la *coltura animi*: chiedevano quindi al *pedagogus* greco di impartire in greco l'educazione generale e filosofica, di insegnare a leggere con facilità Omero, punto di riferimento dell'animo "nobile" (il CLIL, quindi, non è quella novità che si crede), mentre il *grammaticus*, incaricato del perfezionamento formale (inteso soprattutto in termini retorici, testuali, prima ancora che morfosintattici) aveva un ruolo subalterno: l'uso del pedagogo prevale sull'analisi del grammatico.

La focalizzazione sull'uso, senza grammatica, per viaggiatori, commercianti, avventurieri militari, e con una sistematizzazione formale per i *clerici* vale fino a tutto il Medioevo e si applica al latino come lingua franca. Il latino medievale, quello della chiesa, degli inni, delle sacre rappresentazioni, delle litanie e quello dei documenti giuridici, è un latino "lingua seconda" che non viene insegnato sistematicamente ma viene acquisito attraverso l'uso, senza supporto di analisi, a differenza del latino degli umanisti, da Dante a Petrarca a Bacone e Comenio, dove il ruolo della "grammatica" basata sui riscoperti testi classici è essenziale non solo per la riuscita stilistica ma per la stessa credibilità dell'autore.

Nel Quattro-Cinquecento il latino lingua seconda, quindi lingua viva nel contesto, scompare: come osserva Martin Lutero, il basso clero ormai non sa più il latino e usa le lingue "volgari" che stanno affermandosi (illuminante è Hüllen e Klippel, 2000, che contrappongono lingua sacra e nuove lingue "profane"). Lutero nobilita la sua lingua profana traducendovi la Bibbia, e lo stesso fanno gli inglesi nel 1611, ma l'*intelligenza* continua a usare come lingua della globalizzazione scientifica e filosofica un latino cristallizzato nelle forme e negli stilemi classici, il cui insegnamento privilegia fortemente l'analisi. Ma tra chi ha bisogno di conoscere le lingue ci sono anche i mercanti che devono negoziare e scrivono contratti, lettere di carico, polizze assicurative costruite, come 25 secoli prima, su *template* o *format*; ci sono i capitani di ventura che si mettono sul mercato nelle continue guerre di questi secoli, ci sono i borghesi che producono, commerciano e fanno attività finanziaria, e così via: sono classi socio-economiche che hanno bisogno di conoscere le lingue "profane" non per *l'otium* culturale o religioso

ma per il *negotium*, le attività che negano l'ozio dei nobili e dei chierici. Questi nuovi borghesi europei vogliono che i loro rampolli conoscano l'italiano e il francese (ma anche il veneziano, l'olandese, l'inglese ecc., a seconda dei contesti e delle rispettive lingue franche). L'insegnamento delle lingue, e quindi gli insegnanti che lo conducono, si differenzia:

- a. da un lato nasce una classe di insegnanti di "lingue moderne" composta per la maggior parte da praticoni senza altra competenza che non sia quella del bilinguismo associata a una spontanea attenzione didattica, interessati solo all'uso e all'efficacia pragmatica e totalmente disinteressati, per non dire alieni, all'idea di grammatica: classe che non lascia traccia bibliografica della propria azione e quindi viene ignorata in tutti gli schemi sulla sindrome del pendolo;
- b. dall'altro, intellettuali come Claude de Sainliens, noto come Claudius Hol(l)iband, come John Florio, insegnante di Elisabetta I, come molti altri intellettuali, spesso protestanti fuggiti dall'Europa tridentina, che "nobilitano" il loro lavoro di insegnanti di lingue profane, imprecise, variabili, seguendo lo stesso approccio dei colleghi che insegnano latino: nasce così l'approccio grammatico-traduttivo, di quelli che nelle storie della linguistica educativa sono spesso considerati come la totalità del mondo dei docenti di lingue moderne.

Per il primo gruppo, come abbiamo detto, la grammatica è un'entità ignota, per il secondo diviene un'entità immutabile, normativa, basata sugli *exempla* tratti da testi letterari, valutata in termini giusto/sbagliato quasi fosse la valutazione ortodosso/eretico di un tribunale inquisitoriale. Viene quindi trascurata (dai professori di allora come dagli storici di edulinguistica) la prima grande opera glottodidattica della storia, *Ianua linguarum reserata aurea* (1631) di Comenio, secondo cui *omnis lingua usu potius discatur quam praeceptis*, ogni lingua deve essere appresa tramite l'uso piuttosto che con le regole. I docenti "seri" insegnano grammatica, avendo come testi sacri di riferimento i discorsi sulla lingua di Pietro Bembo o la *Grammaire raisonnée* di Port Royal, mentre gli insegnanti che cercano di non dimenticare la dimensione

dell'uso si "nobilitano" definendosi *artisti*, quasi guitti dell'insegnamento linguistico³.

Il panorama non cambia fino alla metà dell'Ottocento, se non per il fatto che la grammatica (intesa come orto-calligrafia, morfologia, sintassi) viene concepita non solo come strumento di analisi della lingua, ma soprattutto come strumento per "forgiare il carattere", per instillare l'idea che il mancato rispetto delle regole sia aberrante. In Italia i licei degli Scolopi, dei Barnabiti e dei Gesuiti dove si forma la classe dirigente del Risorgimento procedono su questa linea, e anche i licei della riforma Gentile proseguono nell'alveo grammatico-traduttivo, malgrado circolari e decreti richiamino alla necessità di non dimenticare l'uso (ne abbiamo raccolti decine nella nostra storia dell'educazione linguistica nell'Italia Unita, 2009). Anche i pressanti richiami di personalità del peso di Benedetto Croce o di Giuseppe Lombardo Radice rimangono lettera morta, perché sono gli stessi ministri a non credere alla possibilità di imparare a *usare* la lingua: la circolare del 1919 del Ministro Baccelli recita: «l'insegnamento delle lingue moderne in ogni ordine e grado d'istituti secondari non può prescindere a un fine essenzialmente utilitario, [... anche se giungere] a conversare con franchezza è cosa che si otterrà solo per eccezione». Negli anni Trenta linguisti come Migliorini, Terracini e Tagliavini creano decine di percorsi "dal dialetto alla lingua" (*lingua*, ovviamente, è solo l'italiano), focalizzati sull'uso, ma anche questi strumenti rimangono inutilizzati.

³ La tradizione dell'insegnamento linguistico come "arte" continua per secoli: nel 1693 M. Berti pubblica *L'art d'enseigner la langue françoise, par le moyen de l'italienne, ou la langue italienne par la françoise*; nel 1751 Pluche scrive *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*; nel 1764 l'Università di Vienna pubblica *L'art d'apprendre parfaitement la langue italienne*, di Bencirechi: nel 1797 Chantreau pubblica *Arte de hablar bién frances*; un secolo dopo, uno dei maestri del *Reform Movement*, Gouin, titola *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880): sono tutti volumi digitalizzati e reperibili in internet. 140 anni dopo, in molti cataloghi e siti per la formazione degli insegnanti ci sono materiali sull'*arte* di insegnare le lingue.

2. L'Ottocento fuori d'Italia: il "Movimento di Riforma"

Se in Italia la grammatica è Atlante che regge l'intera volta celeste della lingua, nel mondo le cose cambiano mano a mano che la seconda rivoluzione industriale aumenta l'interscambio commerciale, che il colonialismo unifica amministrazioni e mercati di lingue nazionali diverse, che l'emigrazione nell'America del Nord rende necessaria l'organizzazione di sistemi di sostegno all'integrazione linguistica (non per afflato umanitario, ma per la vita produttiva): mira a costruire la padronanza della lingua a fini comunicativi primariamente orali, non solo la capacità di leggere i poeti francesi in originale, che viene invece richiesta alle signorine di buona famiglia. Il pendolo della linguistica educativa che lascia tracce bibliografiche studiabili inizia quindi una sostanziale oscillazione dall'analisi, dalla grammatica come punto di partenza e come *scaffolding* della conoscenza, all'uso, riprendendo con 250 anni di ritardo il percorso indicato da Comenio e citato nel paragrafo precedente.

Il *Reform Movement*, come è stato chiamato, non è in realtà un "movimento" in senso moderno: i suoi attori principali non seguono un copione condiviso e non si frequentano, si limitano a vivere lo spirito dei tempi, la necessità di insegnare le lingue *vivantes*, come le chiamano i francesi, in maniera viva, partendo dall'uso, seguendo percorsi "naturalisti" e "diretti" (e questi aggettivi del secondo Ottocento torneranno negli anni Settanta-Ottanta del Novecento, quando verrà generalizzata la focalizzazione sull'uso). Solo a fine Ottocento (nel 1889 a Vienna e nel 1900 a Lipsia) ci sono dei convegni in cui si ritrovano glottodidatti di tutta Europa che condividono un impianto che dà priorità delle abilità orali e, a seguire, della lettura: diventano una sorta di "movimento" ma le loro posizioni sono fortemente criticate da tutto l'establishment edulinguistico europeo.

Il *Reform Movement* agisce per un'ottantina di anni. Nel 1829 Longfellow, noto come poeta e come primo traduttore di Dante in inglese, inizia a insegnare lingue romanze al college, e nel 1837 passa a Harvard: estremamente fluente in molte lingue, «Longfellow treated languages as living languages, and therefore taught them as spoken idioms» (Byram e Hu 2000; seconda edizione 2013: 303): è l'inizio della riforma, e avviene in un tempio sacro come Harvard –

università in cui negli stessi anni il pedagogo G. Ticknor indaga e per primo sistematizza i *language needs* come base per l'organizzazione di un corso.

L'oralità è alla base del "metodo diretto", che in realtà è un approccio e non un metodo e che fiorisce contemporaneamente sulle due sponde dell'Atlantico. In Francia F. Gouin in varie opere sostiene la priorità dell'orale e la necessità di un docente fluente che insegna agli allievi a immergersi nella lingua, a cercare di capire: viene contestato dall'establishment fedele all'approccio grammatico-traduttivo, per cui Gouin va a insegnare a Berlino e le prime "écoles Gouin" vengono fondate in Inghilterra. Nel 1878 M. Berlitz apre la sua prima scuola in Rhode Island e la sua catena approda in Europa solo 10 anni dopo.

La grammatica nell'approccio "diretto" è un punto d'arrivo: è utile e necessaria, ma il suo ruolo è secondario rispetto a quello dell'uso. Il pendolo compie l'oscillazione completa dall'analisi all'uso in alcune università e scuole private, mentre il resto dell'insegnamento accademico e scolastico rimane formalistico.

Nel 1899 appare il primo testo di glottodidattica moderna, *The Practical Study of Languages* dell'inglese H. Sweet, che anticipa gli approcci audio-oral. L'oralità è al centro anche della proposta di O. Jespersen, creatore insieme a Passy dell'IPA, l'alfabeto fonetico internazionale. Come linguista Jespersen descrive la grammatica danese e quella inglese, come glottodidatta (insegna inglese tra il 1893 e il 1925) vuole che lo studente, sotto la guida dell'insegnante ma in prima persona, scopra la grammatica in campioni di lingua presentata in contesti dotati di significato: la definisce *inventional grammar* (dal latino *invenire*, scoprire), frutto di un percorso induttivo che parte dall'uso per approdare all'analisi. L'idea è realizzata all'Università di Copenhagen e nelle università dove insegnano gli allievi di Jespersen, ma è talmente avanzata per i tempi che trova spazio editoriale solo dopo la sua morte (*How to Teach a Foreign Language*, 1941). L'ultimo protagonista del *Reform Movement* è H. Parmer, che nel 1917 scrive *The Scientific Study and Teaching of Language*, seguito 4 anni dopo da *The Principles of Language-Study: the oral method of teaching languages*: dopo il metodo *naturale* e quello *diretto*, l'etichetta usata da Palmer indica il terzo elemento caratterizzante di questo movimento, l'*oralità*. Gouin, Jespersen, Sweet, Palmer sono linguisti, scrivono grammatiche scientifiche, ma

nell'insegnamento privilegiano il percorso "naturale", "diretto" che parte dall'uso "orale" per scoprire la grammatica.

3. Il Novecento

I protagonisti del *Reform Movement* e dei convegni di Vienna e Lipsia insegnano in alcune prestigiose università, ma come abbiamo detto nei sistemi scolastici l'approccio grammatico-traduttivo continua a regnare sovrano.

Il Novecento non inizia in maniera favorevole alle lingue straniere: *La canzone del Piave* recita "non passa lo stranier", dove "straniero" è sinonimo di "nemico", e proprio come lingue del nemico le lingue straniere sono sentite dal fascismo: il Ministro Bottai le toglie *tout court* dai programmi scolastici e fa chiudere le scuole private di lingue straniere (le famiglie ricche tuttavia, come racconta Susanna Agnelli in *Vestivamo alla marinara*, continuano con l'approccio naturale/diretto/orale attraverso le bambinaie straniere).

Per un quarto di secolo dominano governi isolazionisti, come quello di Wilson in America, o nazionalisti – Stalin, Hitler, Franco, Mussolini, Salazar non creano certo un contesto aperto verso una lingua straniera, estranea, veicolo di valori, cultura, modi di pensare pericolosi; la crisi del 1929 blocca i commerci internazionali, togliendo anche la necessità utilitaristica di lingue straniere: in questo contesto il *Reading Method* (anche questo è un approccio e non un metodo), che era stato limitato all'educazione letteraria delle ragazze di buona famiglia, si afferma in tutti i contesti. Il *Reading Method* non richiede un insegnante fluente nella lingua orale, egli deve essere un ermeneuta che insegna a interpretare, deve lavorare molto sul lessico, e della grammatica insegna solo quella di base, necessaria per la lettura. Il *Reading Method* realizza quindi un equilibrio tra uso (anche se solo scritto e ricettivo) e analisi, in cui quest'ultima è tuttavia finalizzata all'uso.

Gli Stati Uniti entrano in guerra alla fine del 1941 e per il primo anno si rapportano essenzialmente con gli inglesi e gli altri eserciti anglofoni dell'Impero britannico. Ma nel momento in cui elaborano una strategia di penetrazione nell'Europa occupata, che inizierà in Sicilia nel 1943 per culminare in Normandia nel 1944, emergono tre problemi

edulinguistici: (1) è fondamentale saper usare la lingua orale; (2) si riprende la riflessione di J. R. Firth, l'antropologo che sostiene che la lingua è viva solo se è usata in contesti significativi e verosimili; (3) non si può comunicare senza conoscere il contesto culturale in cui la lingua viene usata. Nel 1943 viene lanciato l'*Army Specialized Training Program*, in cui i militari (spesso appartenenti a famiglie immigrate dai Paesi di cui studiano la lingua) frequentano 12 ore settimanali di "conversazione" (eredità del *Reform Movement*), 12 di riflessione grammaticale (non solo morfosintattica ma anche sociolinguistica, termine non ancora coniato) e 12 ore di *area studies*, in cui la cultura quotidiana viene presentata ricorrendo anche a film, canzoni, narrativa, racconti di esperienze dirette, ecc.

Nell'ASTP la grammatica ha pari tempo e dignità rispetto all'uso; appena finita la guerra, tuttavia, la grammatica distribuzionista o tassonomica prende il sopravvento: il consulente linguistico dell'intera operazione dell'esercito, infatti, era Leonard Bloomfield, che nel 1942 aveva orientato il nascente ASTP con *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Nel 1940 Bloomfield aveva preso la cattedra dello psicologo neocomportamentista Sapir a Yale e non era stato un avvicendamento casuale: la psicologia comportamentista e la linguistica tassonomica sembrano nate per integrarsi, la prima intenta a frammentare l'apprendimento in "molecole" composte da tre atomi (stimolo, risposta, conferma/correzione), la seconda intenta a frantumare la lingua in costituenti minimi.

Il connubio Bloomfield-Skinner getta le fondamenta dell'approccio strutturalista (*audiolingual*, in inglese), dove la struttura morfosintattica è il cardine dell'insegnamento linguistico, condotto attraverso incessanti batterie di *pattern drills* in cui non c'è alcuna contestualizzazione, alcun tentativo di uso comunicativo della lingua. A rendere possibile la trasposizione operativa della linguistica tassonomica e del neocomportamentismo è la prima tecnologia studiata appositamente per fini glottodidattici, l'uso del registratore (già presente nell'ASTP) all'interno dei laboratori linguistici: le cabine che isolano gli studenti impedendo loro di ascoltare e parlare ai compagni sono icone del totale dominio dell'analisi sull'uso.

Nel 1957 Chomsky distrugge Skinner, nel 1960 Martha Arnold pubblica la sua teoria *cognitiva* delle emozioni che supera il percorso

pavloviano e skinneriano, nel 1967 Neisser formalizza la psicologia cognitiva: sono studi che mettono le basi per una corrente glottodidattica nota come *Cognitive Code*, che negli anni Sessanta-Ottanta cerca di arginare l'idea *learning is overlearning* (Bloomfield) dell'approccio strutturalista: la grammatica, intesa come riflessione "cognitiva" sul "codice lingua", prevale sull'uso come nell'approccio strutturalista, ma attiva i meccanismi cognitivi della *inventional grammar* di Jespersen. Tuttavia, nelle università l'azione delle lobby dei produttori di laboratori linguistici trasforma i centri linguistici in laboratori linguistici; dopo il forte investimento per il loro acquisto, le università e le scuole private di lingue non possono permettersi di cambiare sistema, per cui l'approccio strutturalista, anche se contestato dagli studiosi, continua ad essere utilizzato per decenni.

4. La rivoluzione copernicana

J. L. M. Trim (della scuola di Austin e Searle) in Europa, Hymes e Sauvignon in America cambiano le regole del gioco, allargano l'idea di "grammatica": mentre in linguistica teorica essa assume sempre di più le sembianze harvardiane di Chomsky, in linguistica educativa diventa plurale (grammatiche) e riguarda tutti i codici coinvolti nella comunicazione, non solo il codice lingua come nel *Cognitive Code*.

Dal 1967 Trim guida il *Modern Language Project / Projet Langues Vivantes* del Consiglio d'Europa: l'asse portante del sillabo diventa la pragmalinguistica, con un forte contributo della sociolinguistica: Il progetto produce i *Livelli Soglia* (che oggi sono 23), cioè liste di atti comunicativi in cui le grammatiche (linguistiche, sociolinguistiche, nozionali) vengono considerate in quanto servono per realizzare gli atti (o *functions*, come dicono gli inglesi, confondendo gli atti minimi, come "salutare", "congedarsi", con le funzioni superiori di Cassirer, Jakobson, Halliday). Nel progetto europeo, che si evolve poi nel *Quadro Comune*, l'uso prevale assolutamente sull'analisi: le certificazioni linguistiche che oggi dominano il mercato delle lingue sono chiamate certificazioni di *competenza*, ma in realtà sono certificazioni di *performance*: la competenza (le grammatiche elaborate dalla nostra mente) non sono valutate, quello che si valuta è l'uso, la *performance* (Balboni 2018a).

Cinque anni dopo l'avvio del progetto europeo, Hymes pubblica un saggio in cui usa l'espressione "competenza comunicativa", come espansione della (e contrasto alla) "competenza linguistica" di Chomsky. L'espressione "competenza" rimanda a una dimensione mentale, cioè a una serie di grammatiche linguistiche (fonologica, grafemica, morfologica, sintattica, testuale, semantica), ma anche alle grammatiche non verbali (cinesica, prossemica, oggettistica) e a quelle socio-pragmatiche e (inter)culturali, che regolano l'uso della lingua negli eventi comunicativi: tuttavia, il fatto che la nozione di Hymes sia stata divulgata come *communicative competence*, e non come *communicative and performative competence*, dimostra che nella mente degli edulinguisti dominava l'idea della grammatica, della competenza, come base dell'insegnamento delle lingue.

L'approccio comunicativo, che da queste iniziative europee e americane si è sviluppato negli anni Settanta, privilegia invece la dimensione performativa, cioè le abilità che realizzano la lingua, trasformano la competenza in *performance* (produttive e ricettive), cioè azione in contesti comunicativi autentici o anche scolastici (l'immersione, il CLIL, il tandem, ad esempio).

Nei primi decenni della *nuovelle vague* glottodidattica la sindrome del pendolo colpisce duramente: la grammatica scompare di fatto da molti manuali di inglese (lingua in cui la morfosintassi è elementare rispetto a quella di altre lingue germaniche, romanze e slave). Dal 2000 in poi, tuttavia, il movimento *Focus on Form* riprende, sebbene in ottica più comunicativa, le indicazioni del *Cognitive Code* degli anni Settanta-Ottanta, riportando l'attenzione sulla necessità di riflettere formalmente sulla lingua, recuperando sul piano metodologico la proposta di Jespersen di *inventional grammar*, cioè di un percorso induttivo guidato ma non condotto dall'insegnante.

Allo stato attuale il pendolo è decisamente (e forse definitivamente) orientato sul quadrante "uso" del diagramma di Marianne Celce-Murcia che abbiamo riprodotto in apertura, ma l'eccesso di de-grammaticalizzazione di fine Novecento pare superato e si stanno cercando nuovi equilibri, che gli autori di manuali didattici paiono capaci di individuare in maniera più agevole e chiara rispetto ai libri di riflessione teorica o di formazione degli insegnanti.

5. Esiste davvero il pendolo?

Una riflessione conclusiva, a margine del discorso sul ruolo della grammatica nell'evolversi del pensiero edulinguistico.

Tutte le riflessioni sulla *pendulum syndrome*, diffusissime nei saggi diacronici, soprattutto anglofoni ma non solo, riguardano il *pensiero* glottodidattico, la riflessione degli intellettuali coinvolti nell'insegnamento linguistico (o, dal mondo classico fino al Rinascimento, i pedagoghi attenti all'educazione dei giovani, alla creazione della loro *forma mentis*). Nel *pensiero*, quindi nelle riflessioni scritte su cui gli storici hanno potuto lavorare, il pendolo è sull'uso nella classicità e nel Medioevo, sulla forma dal Rinascimento all'Ottocento, torna sull'uso con il *Reform Movement* e l'approccio orale/diretto/naturale, recupera la dimensione dell'analisi (per quanto ancillare) nel *Reading Method*, ritorna al quadrante dell'analisi con l'approccio strutturalista e con il *Cognitive Code*, rimbalza violentemente verso l'uso con la prima versione dell'approccio comunicativo, ritrova equilibrio con il *focus on form movement*.

Tuttavia, se abbandoniamo le regole della storiografia e la necessità di basare le dichiarazioni su fonti, e cerchiamo invece di intuire – verbo bandito in storiografia – quello che succede realmente nei vari contesti storici, è ovvio che c'è un filone ampio di insegnamento informale delle lingue che dalla classicità al Rinascimento resta costantemente sul quadrante "uso" e ignora non solo l'uso didattico della grammatica, ma la "grammatica" in sé. Gli intellettuali, i chierici, i nobili ricevono un insegnamento linguistico formale, il resto del mondo produttivo, mercantile, militare, religioso no.

È altrettanto chiaro che dal Seicento in poi, fino alla metà del Novecento, malgrado le divulgazioni degli "artisti" dell'insegnamento delle lingue che abbiamo richiamato nella nota 3, malgrado il monumentale *Ianua Linguarum Reserata Aurea* di Comenio, malgrado le riflessioni e sperimentazioni in sedi accademiche prestigiose di Gouin e Jespersen, di Sweet e Palmer, malgrado le sperimentazioni di Longfellow e Berlitz – malgrado tutte queste posizioni che hanno mosso il pendolo della glottodidattica consapevole, nelle scuole invece domina l'analisi, l'approccio grammatico-traduttivo. Nella nostra *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, abbiamo riportato decine di pro-

grammi e di circolari e di decreti che fin dall'inizio del Regno d'Italia i ministri emanano per aprire le scuole e gli insegnanti all'idea di *uso* della lingua straniera, senza incidere minimamente sulla didattica inconsapevole dei docenti, che riproducono con i loro studenti quanto hanno sperimentato ai tempi in cui loro stessi erano seduti sui banchi di scuola.

Abbiamo applicato nei paragrafi centrali di questo saggio il modello condiviso e considerato "vero" dalla principale bibliografia, ma abbiamo voluto anche, in quest'ultimo paragrafo, avanzare l'idea che in realtà ci sono stati 25 secoli di *prevalenza* dell'insegnamento finalizzato all'uso comunicativo, seguiti da 4 secoli di *prevalenza* dell'analisi sull'uso, e l'idea che solo da mezzo secolo si stia trovando un equilibrio tra i due quadranti, che questo equilibrio si realizzi non tanto nei testi per la formazione dei docenti (sbilanciati verso l'uso comunicativo) e neppure nelle classi (dove la presenza dell'analisi, della grammatica, è molto diffusa e pervasiva), ma nei manuali di lingua straniera (e anche di lingua seconda) in cui gli autori, che spesso sono accademici, devono applicare con evidenza le linee teoriche dell'approccio comunicativo standard della vulgata edulinguistica, e insieme devono fornire ai docenti, che le reclamano, delle idee, delle attività per il *focus on form*, una guida operativa per la dimensione analitica dell'insegnamento/apprendimento delle lingue.

Bibliografia

- BALBONI P. E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, UTET Università, Torino 2009.
- BALBONI P. E., *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2018a.
- BALBONI P. E., *La strutturazione concettuale e comunicativa dei saggi di linguistica teorica ed educativa: un'analisi comparativa*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA» 1-2, 2018b, pp. 17-35.
- BYRAM M., HU A. (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London 2000.
- BORELLO E., *Storia della glottodidattica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 1991.
- CARAVOLASC J.-A., *La didactique des langues. Précis d'histoire I. 1450-1700*, Gunter Narr, Tübingen 1994.
- DE MARTINO G., *La didattica delle lingue: storia, problemi e prospettive*, Signum, Padova 1983.
- GENSINI S., *Breve storia dell'educazione linguistica*, Carocci, Roma 2005.
- HOWATT A. P. R., SMITH R. C. (eds.), *Modern Language Teaching: The Reform Movement*, Routledge, London 2002.
- HOWATT A. P. R., WIDDOWSON H. G., *A History of English Language Teaching*, OUP, Oxford 2004² (1984).
- HÜLLEN W., KLIPPEL F. (eds.), *Holy and Profane Languages: the beginnings of foreign language teaching in western europe*, Harrassowitz, Wolfenbüttel 2000.
- KELLY L. G., *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, Newbury House, Rowley 1971.
- LO DUCA M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2013² (2003).
- MCLELLAND N., *German Through English Eyes: a history of language teaching and learning in Britain, 1500-2000*, Harrassowitz, Wolfenbüttel 2015.
- MILANI C., FINAZZI R. B. (ed.), *Per una storia della grammatica in Europa*, ISU, Milano 2004.
- PALERMO M., POGGIAGALLI D., *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi. Profilo storico e antologia*, Pacini, Pisa 2010.
- PELLANDRA C. (a cura di), *Grammatiche, grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Giardini, Pisa 1989.
- PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Paris 1988.
- RICUCCI M., *Storia della glottodidattica*, Armando, Roma 2014.

- SAN VICENTE F. *et al.* (eds), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español e Italia: siglos XIX y XX*, Bononia University Press, Bologna 2014.
- SÁNCHEZ A., *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid 1992.
- SMITH R. C. (ed.), *Teaching English as a Foreign Language, 1912-1936: Pioneers of ELT*, e *Teaching English as a Foreign Language, 1936-1961: Foundations of ELT*, Routledge, London 2003-2005.
- TITONE R., *Language Teaching: An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington 1956 (1968²) (trad it. *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo 1980).
- WHEELER G., *Language Teaching Through the Ages*, Routledge, London 2013.