

Scoperta, fissazione, riutilizzo delle «regole» e del lessico

CAPITOLO NONO

Con il termine «regole» intendiamo delle regolarità nei meccanismi di funzionamento morfosintattico, lessicale, testuale, extra- socio- e pragma- linguistico, *non delle norme* da applicare come se fossero – per usare le parole di Jakobson – «giurisprudenza del linguaggio».

Le regole, nel loro complesso, costituiscono una grammatica.

9.1 Grammatica implicita e grammatica esplicita

Uno dei temi cardinali della grammatica pedagogica, su cui si è giocata molta della storia glottodidattica, riguarda il modo in cui conosciamo le regole: si tratta della dicotomia chomskyana tra *know* e *cognize*, che in glottodidattica diventa *conoscenza linguistica implicita* vs *esplicita* (Giunchi, 1990, 2000; Cambiaghi, 1997, 2004; Mazzotta, 2004) e *acquisizione* vs *apprendimento* nell'accezione di Krashen, competenza *d'uso* e *sull'uso* della lingua.

Da trent'anni si concorda sul fatto che l'insegnamento della lingua, e quindi delle sue «regole», deve portare alla conoscenza linguistica implicita, all'acquisizione, cioè a una competenza linguistica in grado di generare comprensione e produzione linguistica; ma non si può trascurare il fatto che la conoscenza esplicita svolge un'importante funzione di controllore formale, di «monitor», e che agisce da punto d'appoggio per analizzare e interiorizzare il nuovo input. Recenti ricerche (ad esempio, quelle sull'*input processing* di Van Patten, 1996, e Pienemann, 1998) e sperimentazioni (ad esempio, Benati, 2001) hanno dimostrato come una focalizzazione esplicita su alcuni elementi grammaticali possa farli risaltare nella grande massa di forme che compaiono nell'input e quindi possa facilitarne l'acquisizione.

Questo significa mirare sia alla competenza *d'uso* sia a quella *sull'uso* della lingua, il che rende incompleti sia l'approccio formalistico, sia quello meramente diretto, «naturale», fermo restando quanto abbiamo descritto sopra: la globalità precede l'analisi, *la competenza precede la metacompetenza*.

Competenza e metacompetenza

9.2 Riflessione sulla lingua e insegnamento della grammatica

Una riflessione è necessaria per comprendere la dicotomia tra «insegnamento della grammatica» e «riflessione sulla lingua», espressione presente nei programmi della scuola italiana dal 1979 in poi. Vediamo alcuni punti in cui la differenza tra le due prospettive risulta evidente.

La riflessione sulla lingua rimanda alla *inventional grammar* (da *invenio-is*, «trovare» in latino) di Otto Jespersen: scoprire, trovare, «inventare», rappresentano un piacere primario; dare forma, sistematizzare le proprie scoperte, collocarle in uno schema che permetta di appropriarsene, cioè di farle proprie, sono processi che rappresentano una forma di piacere ancora più sofisticato. In questo senso, l'acquisizione grammaticale può sostenere la motivazione fondamentale, quella basata sul piacere – e se pensiamo quale dis-piacere ha rappresentato per generazioni l'insegnamento formalistico della grammatica,

	<i>Riflessione sulla lingua</i>	<i>Insegnamento della grammatica</i>
<i>Chi</i>	Il soggetto che riflette è lo studente, sotto la guida sempre più indiretta dell'insegnante, fino a raggiungere l'autonomia.	Il soggetto è l'insegnante, che riversa la sua conoscenza sullo studente, <i>tabula rasa</i> su cui incidere, vaso vuoto da colmare.
<i>Quando</i>	Costituisce sempre e comunque un punto d'arrivo: si riflette su quanto è stato intuito, verificato, fissato e reimpiegato in precedenza.	È il punto di partenza: l'insegnante presenta la descrizione grammaticale e si attende che, attraverso attività di fissazione e di reimpiego, essa venga appresa dallo studente.
<i>Cosa</i>	«Regole» intese come meccanismi di funzionamento della lingua.	«Regole» intese come norme da applicare per produrre lingua.
<i>Perché</i>	Lo scopo immediato è quello di creare rappresentazioni mentali esplicite, quello formativo è «imparare a imparare», diventare sempre più autonomi.	Si descrivono i meccanismi linguistici per farli applicare, sperando che attraverso la ripetizione essi vengano acquisiti.
<i>Dove</i>	Il «luogo» fisico e concettuale in cui avviene la riflessione è costituito da uno <i>schema aperto</i> , il cui completamento serve per guidare la riflessione.	Le regole vengono date in <i>schemi pieni</i> , il più esaurienti possibile, predisposti dall'insegnante o dal manuale con l'intenzione di far risparmiare tempo e di evitare conclusioni errate.

Box 30 Grammatica e grammatiche

Una «grammatica» è l'insieme di regole che governano uno dei vari sistemi della lingua (non solo la morfologia e la sintassi, come si intende normalmente quando si dice «oggi abbiamo un test di grammatica», ma anche la fonologia, il lessico, la testualità, nonché l'uso socio-pragmatico della lingua); «regola» non è qui sinonimo di norma, di legge da rispettare pena una sanzione, ma indica una regolarità di funzionamento di un meccanismo.

Esiste una grammatica mentale («competenza») che raccoglie le regole e ne governa l'uso; esiste una grammatica descrittiva, che si occupa di illustrare, catalogare, descrivere le regole di una data lingua; esiste una grammatica pedagogica che teorizza il modo in cui organizzare le regole in modo da graduarle, di far sì che una persona le acquisisca (si crei, cioè, una grammatica mentale, una competenza) e le usi – e se possibile ci ragioni su («metacompetenza»).

Nel Medioevo la grammatica (intesa come capacità metalinguistica piuttosto che come mera e meccanica conoscenza delle regole del latino) era una delle tre arti del Trivio, accanto alla retorica e alla dialettica: questa tradizione di grammatica come arte nobile (non per nulla il liceo umanistico inglese si chiama *grammar school*), insieme a quella dell'approccio formalistico che abbiamo visto in 1.3.1, hanno attribuito alla componente grammaticale nello studio delle lingue un ruolo esclusivo accanto alla disponibilità di lessico, facendone spesso il punto di partenza anziché quello di arrivo dell'insegnamento, nonché lo strumento principe per rispondere a dubbi e correggere errori: «la regola dice che...».

il passaggio alla «riflessione sulla lingua» risulta un elemento essenziale della nuova glottodidattica, non semplicemente un cambiamento nominalistico (per un approfondimento sul dibattito relativo a questo delicato tema si veda, oltre a quanto citato sopra, anche Marellò, Mondelli, 1991; i saggi di Schank, Abelson, Carrell, Eisterhold in Corno, Pozzo, 1991; CLUC, 1993; Desideri, 1995; Salvaderi, 1998; Andorno, Bosc, Ribotta, 2003; Lorenzi, 2008; nel mondo anglosassone è in atto una tendenza a tornare all'insegnamento della grammatica o quanto meno al *focus on form*: una buona sintesi è in Fotos, Nassaji, 2007).

9.3 Una metodologia per favorire l'acquisizione delle «regole»

Nello schema visto sopra manca il *come*. Come aiutare gli allievi a riflettere sulla lingua in modo da costituire delle adeguate rappresentazioni mentali partendo dalle loro conoscenze dichiarative?

Per compiere questo percorso si devono usare delle tecniche. Ne vedremo anzitutto alcune di carattere ludico, per sfatare il mito che l'esercitazione grammaticale debba necessariamente essere defaticante e noiosa.

9.3.1 Attività ludiche per l'esercitazione grammaticale

Abbiamo visto che la motivazione basata sul piacere è estremamente produttiva in termini di sostegno alla fatica di imparare una lingua straniera; sappiamo per esperienza che una delle forme base del piacere è quella legata al gioco: è un'attività fine a se stessa, in cui si sfrutta lo spirito agonistico dei giocatori, in cui l'importante è giocare e anche chi non vince si diverte, non perde la faccia, non mette in gioco la sua immagine, proprio perché finita la partita è finito l'evento e non lascia tracce (cfr. Luise, 2003b; Caon, 2005, 2006b).

I giochi sono raramente utilizzati in classe, a causa di tre pregiudizi condivisi tra docenti e studenti:

- a. il gioco è tempo *perso*. È vero il contrario: il gioco è tempo *investito* in quanto crea una situazione ideale per l'acquisizione spontanea: ci si focalizza sul gioco anziché sulla lingua e la mente è libera di attivare il suo meccanismo di acquisizione linguistica e non si inserisce il filtro affettivo (1.4.7);
- b. il gioco è tipicamente *infantile*. È vero il contrario, tant'è che milioni di giovani e adulti appassionati di enigmistica, di sudoku, di solitari su computer e via elencando passano ore della loro vita giocando, senza altro scopo che concludere lo schema, sciogliere l'enigma, sfidare il caso che dà certe carte e non altre;
- c. il gioco *distrae* – il che è vero, e costituisce il fulcro dell'uso del gioco per l'acquisizione spontanea; il gioco distrae dalla lingua soprattutto l'intelligenza analitica, visto che essa deve applicarsi alle regole del gioco, e conferisce il giusto ruolo all'intelligenza emotiva che porta alla produzione di serotonina, noradrenalina ed altri neurotrasmettitori che facilitano l'interiorizzazione.

Trattando dello sviluppo dell'abilità di dialogo abbiamo parlato dei *giochi* di ruolo, dove la componente ludica può essere facilmente accentuata presentando situazioni intrinsecamente divertenti; in questo paragrafo allarghiamo il discorso a giochi che possono essere svolti in classe, soprattutto a coppie, ma anche al bar, a casa. Tra le forme più elementari (e produttive) di gioco ci sono quelle basate sul gioco dei dadi, su schemi come tris, battaglia navale ecc., sulle gare di velocità.

Giocare con la grammatica

Esercizi strutturali e manipolativi trasformati in partita a dadi

I *dadi*: posto un traguardo, ad esempio raggiungere 31 punti, la sequenza è la seguente:

- lo studente «A» getta il dado e fa, poniamo, 5; per poter capitalizzare il punteggio deve svolgere un compito linguistico, che gli verrà assegnato dallo studente «B»;
- ammesso che il tema della partita sia «il passato», lo studente «B» dice *think*;
- «A» deve dire il passato *thought* o, a seconda delle regole stabilite all’inizio, deve produrre una frase che lo includa.

Con i dadi si può lavorare su ogni aspetto della lingua, dalla grammatica, come abbiamo visto, al lessico (dare sinonimi o contrari), agli aspetti pragmatici («chiedi la strada per il teatro», «di’ che ore sono» ecc.).

È una tecnica rapida da eseguire, è un vero e proprio esercizio strutturale (stimolo, risposta e gratificazione o sanzione) – ma chi perde vuole la rivincita, *vuole* ripeterlo!

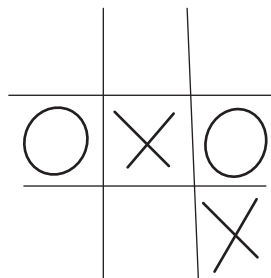
La competitività viene quindi accentuata ma, trasformata, in gioco perde ogni connotazione aggressiva.

Esercizi strutturali e manipolativi trasformati in partita a tris

Contribuiscono alla fissazione morfosintattica, lessicale, funzionale, ecc., senza perdere motivazione come invece succede frequentemente con i *pattern drill*. Basta un foglio di carta; si può fare anche alla lavagna dividendo la classe, se non è numerosa, in due squadre.

Con lo stesso meccanismo visto sopra, anziché raggiungere un punteggio tirando dadi si cerca di fare «tris», cioè di conquistare tre caselle in fila (orizzontali, verticali o diagonali) in uno schema come questo. È un gioco tradizionale che tutti conoscono, molto rapido, non richiede strumenti particolari, può essere reiterato più volte.

È una tecnica rapida da eseguire, può essere applicata a mille diverse ‘regole’, è un vero e proprio esercizio strutturale (stimolo, risposta e gratificazione o sanzione) – ma chi perde vuole la rivincita, *vuole* ripeterlo!



Giochi su schema

Si possono usare molti giochi su schema, come ad esempio:

- il *gioco dell’oca*, in cui per conquistare la casella su cui è andata la propria pedina si deve svolgere un compito linguistico;
- *snakes and ladders*, dove ci sono in numeri da 1 a 100 in un quadrato di 10 caselle per lato, al cui interno si trovano scalette, *ladders* (chi capita in quella casella sale alla superiore) o serpenti, *snakes* (che inghiottono e trascinano ad una

casella in basso): serve per esercitare i numeri, ma anche per le solite attività linguistiche viste sopra;

- la *battaglia navale* si può basare sullo stesso meccanismo: la bomba che cade sul riquadro ha effetto solo se si esegue il compito linguistico, altrimenti si perde un colpo.

Facciamo una descrizione solo delle potenzialità di quest'ultimo giochi su schema, per fare un esempio: se prendiamo due atti comunicativi semplicissimi come «dire la data» e «dire l'ora», essi possono essere accoppiati sullo schema delle battaglie navali, ponendo alcune date sull'asse orizzontale ed alcune ore in verticale: si deve colpire una nave che passa in quel quadrante quel giorno a quell'ora; se lo schema ha 10 colonne e 10 righe, ci sono 100 combinazioni, scritte in numeri, che gli studenti devono dire in lingua.

Ovviamente la battaglia navale può essere usata per fissare l'alfabeto, i numeri, le forme dei verbi irregolari (da un lato una serie di infiniti, sull'altro tempi verbali: per colpire una nave si deve dichiarare «dette» e chi è il bersaglio deve andare a trovare la casella in cui il verbo «dire» si incrocia con «passato remoto») e così via.

Analisi morfosintattica presentata come gara di velocità

Questa categoria di giochi è basata sulla rapidità di esecuzione, e quindi favorisce le persone più intuitive rispetto a quelle riflessive; possono essere svolte in coppia ma, in molti casi, anche a gruppi più corposi o anche dividendo la classe in due squadre: dato un testo, si danno 60 secondi per individuare tutti passati, o i pronomi relativi, o le parole femminili e così via.

È una tecnica rapida da eseguire; è molto accettabile e chi perde vuole la rivincita, *vuole* ripeterlo; favorisce, per la componente rapidità, le personalità intuitive rispetto a quelle riflessive. La competitività viene trasformata in gioco e perde ogni connotazione aggressiva.

Ci sono molti giochi glottodidattici, ma quel che ci preme qui non è elencare i giochi bensì far notare come ci sia un processo comune che li caratterizza: *l'attenzione non è posta sulla lingua ma sul gioco, sul piacere*. E l'acquisizione non può che trarne vantaggio.

**La funzione
del gioco**

9.3.2 Tecniche basate sugli insiemi

Gli insiemi sono dei gruppi di parole, forme, espressioni, in cui possono esserci degli intrusi, che possono essere casuali e quindi vanno riordinati e così via. Sono tecniche più tradizionali di quelle ludiche viste sopra, ma conservano un certo livello di sfida 'enigmistica' per cui sono fortemente motivanti, oltre ad essere assai rapide da eseguire.

Tecniche di inclusione in due insiemi

Pensiamo a un insieme di parole inglesi come questo, scritto alla lavagna.

tim	pine	cat
	dote	cute
	bede	kate
cut		pin
	bed	time
	dot	

e si devono dividere le parole in due insiemi, è logico che – anche se non si conoscono i significati di tutte le parole – il risultato sia:

<i>tim</i>	<i>cat</i>	<i>cut</i>	<i>pin</i>	<i>bed</i>	<i>dot</i>
<i>time</i>	<i>kate</i>	<i>cute</i>	<i>pine</i>	<i>bede</i>	<i>dote</i>

e basterà la prima coppia, *tim/time*, a far scoprire, a consentire di «inventare» una regola essenziale per leggere l'inglese: in una sillaba in cui la vocale è chiusa tra consonanti essa ha suono breve, una vocale a fine sillaba si allunga o si dittonga.

Questa tecnica rimanda ad un processo cognitivo fondamentale per l'acquisizione della lingua materna, cioè il processo di categorizzazione (qui ci sono due categorie: parole di tre e quattro lettere) e quello di analogia (una volta avuta la chiave, le due pronunce di *tim* e *time*, si genera per analogia la regola che gestisce le altre coppie).

Si può applicare questo processo duplice anche a meccanismi grammaticali di ben maggiore complessità e «capriccio», come ad esempio il funzionamento di alcune parole italiane che sono maschili al singolare ed hanno un doppio femminile, maschile e femminile, al plurale – una delle «regole» più ostiche per gli studenti stranieri di italiano:

- si dà un insieme alla lavagna, sulla stessa logica del riquadro visto sopra, con parole maschili regolari riferite ad oggetti (tetto, banco, gessetto, pennarello, registro) e parole maschili riferite a parti del corpo (membro, braccio, labbro, dito, osso);
- la prima richiesta di creazione di due insiemi porta inevitabilmente alla divisione che noi abbiamo dato sopra;
- si chiede di fare il plurale, ed emerge intuitivamente la regola per cui alcune parole che riguardano l'uomo sono irregolari;
- si danno coppie minime del tipo *le membra del corpo / i membri del parlamento*, aggiungendone anche di inedito, con parole non utilizzate, come *gli urli dei gabbiani / le urla delle persone*, *i ginocchi del cavallo / le ginocchia degli uomini* e, volendo introdurre anche una variante che prevede il plurale in *-e* anziché in *-a*, *gli orecchi dell'asino / le orecchie di Maria*: la riflessione collettiva e guidata por-

ta a scoprire che queste parole sono femminili solo se si riferiscono alle persone, mentre sono maschili se riferite a oggetti o animali (con l'eccezione *uovo/uova* femminile anche per gli animali).

Tecniche di esclusione da un insieme

L'esclusione rappresenta il percorso opposto a quello visto sopra: ad esempio, si può presentare un insieme di *past tense* regolari che è «inquinato» da alcuni irregolari, che vanno individuati. È una tecnica abbastanza diffusa nella glottodidattica britannica, con il nome di *odd man out*.

Tanto l'inclusione quanto l'esclusione costituiscono una piacevole sfida, quindi tolgono la patina di noia che di solito si accoppia ai lavori grammaticali.

Seriazione, «ranking», all'interno di un insieme

Questa attività serve a riflettere su un aspetto morfosintattico, ma anche lessicale o testuale, cogliendo un dato specifico su cui si vuole concentrare l'attenzione.

A livelli iniziali di acquisizione, soprattutto con bambini, si danno ad esempio i numeri da 1 a 20 alla rinfusa, scritti in lettere, e gli studenti devono riordinare la serie; oppure si danno nomi da mettere in ordine alfabetico; a livello più avanzato si può lavorare su blocchi nozionali, ad esempio le nozioni di quantità:

nessuno < solo uno < almeno uno < pochi < un po' < qualche < abbastanza < molti < la maggior parte < tutti

Si può lavorare sulle nozioni di frequenza da *mai a sempre*, di colore dal più chiaro al più scuro, e così via. Spesso serie di questo tipo sono almeno in parte arbitrarie, legate alla sensibilità personale, e ciò è positivo se si coglie l'occasione per far discutere gli allievi.

È una buona e rapida attività di riflessione che può essere vissuta dagli studenti come gioco; per la sua componente di sensibilità individuale non può essere usata come test.

9.3.3 Tecniche di manipolazione ed esercizi strutturali (pattern drill)

Sono le tecniche più tradizionali – non per questo da valutare negativamente o da escludere! – e quindi vi dedicheremo poco spazio in quanto fanno parte dell'esperienza condivisa.

Le più classiche tecniche di manipolazione sono quelle introdotte

da consegne del tipo «Volgi al...»: esse mirano ad *applicare* delle regole piuttosto che a *indurre una riflessione*, anche se non è da escludere una loro utilità, purché usate senza demotivare.

In alcuni casi, inoltre, è possibile trovare una giustificazione comunicativa per le attività di manipolazione, come in questo esempio.

Esercizi di manipolazione di natura comunicativa

La manipolazione fine a se stessa è demotivante perché non è significativa; ma si possono creare contesti in cui ci sia una manipolazione legata alla trasmissione di significati autentici; ad esempio:

- raccontare un film: questo giustifica il passaggio dal tempo presente del film al passato della narrazione, nonché dal discorso diretto a quello indiretto;
- trascrivere in una scheda le risposte dei compagni in un sondaggio (dialogo: «Ti piace di più il calcio o il rugby?», «A me piace di più il rugby!»; scheda: «A Giovanni piace di più il rugby») giustifica l'operazione di volgere alla terza persona e, con il verbo «piacere», si rafforza anche l'uso di verbi diretti come *like* o *aimer* laddove in italiano la costruzione è indiretta;
- far descrivere due immagini di cui la prima mostra, ad esempio, un ragazzo che pubblicizza un vestito formale e la seconda ha due modelli, sempre in abito formale, quindi senza differenze di soggetto, rende naturale il fatto che si deve volgere al plurale «uomo biondo/moro», «giacca», «cravatta», «camicia» ecc. nonché gli aggettivi di colore, forma e così via.

La riflessione è individuale durante l'esecuzione e diviene collettiva dopo aver eseguito il compito, cioè nella fase di correzione.

Molto usata per la verifica tradizionale, questa tecnica non dà in realtà risultati affidabili sulla capacità di usare poi, in contesto autentico, ciò che meccanicamente si «volge al ...» durante un compito in classe.

Si hanno *pattern drill* classici, tipici della stagione strutturalista degli anni Cinquanta-Sessanta, e altre forme elaborate in ambito comunicativo.

I primi constano di una batteria di stimoli a cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene poi confermata o corretta dal nastro o dal docente.

Esistono versioni più comunicative di quelle tradizionali, che evitano di concentrarsi su sintagmi morfosintattici o su paradigmi lessicali e includono invece atti comunicativi, come in questo esempio.

Esercizi strutturali di natura comunicativa

Si possono impostare attività con un reale *gap* informativo che può essere colmato solo reiterando lo stesso atto, ad esempio:

- a cinque minuti dalla fine della lezione si può promettere l'uscita anticipata dall'aula non appena gli studenti si saranno messi in fila dal più giovane al più vecchio (ma si possono usare altri parametri: il tempo di percorrenza casa-scuola, l'ora in cui ci si alza, ecc.): in una classe di 25 studenti, ciascuno deve chiedere 24 volte «quando sei nato?» e comprendere le risposte per poter decidere in che posto della fila deve inserirsi; a sua volta dovrà ripetutamente dire la propria data di nascita, fissando in tal modo questo particolare atto comunicativo;
- con la stessa logica, creare la fila sulla base dell'ora in cui ci si alza o ci si corica;
- battaglie navali come quella descritta in 9.3.

In questi casi il lavoro è pienamente significativo, si fa comunicazione autentica perché la lingua viene usata per raggiungere uno scopo extralinguistico (uscire in anticipo dall'aula, vincere una gara) e tale scopo può essere raggiunto solo se si capiscono i significati.

Una tecnica tradizionale per la verifica della comprensione, la scelta multipla, può anche essere utilizzata per passare dalla fissazione alla riflessione morfosintattica, come esemplificato in questa scheda con un esempio in italiano e che quindi va adattato alle varie lingue.

Scelte multiple grammaticali

Servono a fissare alcune strutture richiedendo anche una riflessione esplicita mentre si esegue il compito (in questo si differenzia dagli esercizi strutturali che mirano all'automatizzazione non riflessiva).

L'esercizio si presenta come una normale batteria di scelte multiple con due o tre opzioni. Si può lavorare su innumerevoli aspetti morfosintattici, ma questa attività si presta particolarmente per i meccanismi di coesione quali le congiunzioni, i pronomi, e così via, come in questo esempio:

*Hai studiato e / in quanto hai preso sette
Sono rauco quindi / perché / e ho fumato troppo
Ho corso troppo e / perché sono stanco
Ho fumato troppo quindi / perché / e sono rauco
Sono sfinito perché / e ho corso troppo
Hai preso sette in quanto / e hai studiato*

in cui tutti i connettori proposti indicano un rapporto di causa/effetto, ma si differenziano per la sequenza causa/effetto oppure effetto/causa. Un lavoro di questo tipo può portare ad una catalogazione dei connettori, scoprendo che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni.

Tecnica di rapidissima esecuzione, richiede invece tempo e attenzione durante la preparazione. In fase di verifica può attestare la conoscenza del meccanismo, ma non certo il suo uso effettivo in situazioni comunicative.

9.3.4 La correzione fonetica e grafemica

I problemi fonetici sono di due tipi, difficoltà nell'identificazione di alcuni suoni, di solito in coppia, e difficoltà di intonazione. Per le prime si usano di solito coppie minime in contrasto tra loro, per le seconde dei modelli ritmici di ripetizione, come vediamo in queste due schede.

Un discorso generale introduttivo può essere dato dalla riflessione sulla natura dell'apparato articolatorio in modo che gli studenti possano toccare con mano, sul proprio corpo, come nascono i suoni della lingua. Vediamo queste tre famiglie di tecniche nelle schede seguenti.

Fonetica e fonologia attraverso la scoperta del proprio apparato articolatorio

Le attività sono essenzialmente di tre tipi:

- scoprire lo spazio in cui avviene la produzione di vocali e consonanti; il risultato più utile è nella scoperta che la differenza tra le coppie sorda/sonora non riguarda la posizione di labbra e lingua, ma la vibrazione delle corde vocali, che si sente appoggiando lievemente il polpastrello di un dito sul pomo d'adamo e pronunciando in alternanza coppie come *t/d*, *p/b*, *f/v*, e soprattutto i due fonemi sordi e sonori che scriviamo *s* e i due fonemi che scriviamo *z*;
- scoprire che alcuni fonemi italiani hanno due varianti («allofoni») che non incidono sulla sua funzione unitaria, mentre in altre lingue corrispondono a due fonemi distinti: ad esempio *n/ɲ* sono due allofoni in italiano e due fonemi in inglese, come abbiamo detto sopra: se si concentra l'attenzione degli studenti su come si muove la lingua, noteranno che nella *n* la lingua si poggia sugli alveoli dei denti (ad esempio in *lingua*, *dente*, *non*) mentre in *banca* o *cinghia* si realizza in realtà il suono *ɲ*, con la lingua avvicinata al palato e staccata dai denti;
- imparare a produrre suoni non presenti in italiano: ad esempio il fonema tra *e* ed *o* che troviamo nell'inglese *bird*, nel francese *banlieue* e nel tedesco *öst* si realizza posizionando le labbra per produrre una *o* e il resto della bocca come per la *e*; allo stesso modo *ü* tedesca, la *u* francese e la *y* greca si realizzano ponendo le labbra come per produrre una *u* e la bocca per una *i*: vedendo alla lavagna lo schema e «vedendo» come si muovono labbra e lingua gli studenti imparano facilmente queste vocali intermedie.

Si tratta di attività che non richiedono preparazione di materiali, sono rapide da somministrare e attraggono l'attenzione degli studenti, volti alla scoperta del proprio corpo.

Coppie minime per la correzione fonetica

Le *coppie minime* sono costituite da liste di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema: ad esempio, per l'opposizione tra /n/ e la corrispondente geminata /n:/ possiamo avere la lista riportata nel riquadro.

*Nina-ninna
la luna-l'alunna
nono-nonno
sono-sonno
vano-vanno
Fano-fanno
sano-sanno
pane-panne
pena-penna*

Si fa ascoltare dapprima la colonna con un fonema (*pena, sano, pane...*), in modo da fissarlo adeguatamente, poi la serie con il secondo fonema (*penna, sanno, panne*), per concludere poi con le opposizioni binarie da riconoscere e da ripetere.

È una tecnica che può essere ansiogena se è gestita male, mentre può essere un gioco se la si accompagna alla scoperta del proprio apparato fonatorio, prestando attenzione, ad esempio, alla posizione della lingua, delle labbra, alla vibrazione delle corde vocali.

L'intonazione

La tecnica più semplice per questa grammatica «sovrasegmentale» è la ripetizione regressiva.

Lo studente ascolta e ripete una frase che è stata spezzata nei suoi sintagmi, i quali vengono proposti a partire dall'ultimo (ad esempio: «con me?», «al cinema con me?», «vieni al cinema con me?»). Essa serve a fissare le curve intonative: è difficile cogliere l'intonazione se si ripete la frase nella successione normale: a ogni nuova aggiunta, infatti, l'intonazione cambia; ripetendo invece a ritroso, la curva intonativa rimane costante.

Si possono anche usare dei modelli ritmici da ripetere in coro, come ad esempio facendo ripetere in coro questi segmenti:

*ti-ti-tà-ti
ti-ti-tà-ti
i don't like it
would you like one?
my best wishes
will you go there?
do you like it?
ti-ti-tà-ti*

È una tecnica che serve per far *esercitare*, prima, e *notare*, poi, come l'intonazione dell'interrogativo inglese sia identica a quella delle frasi non interrogative, per cui la presenza di *do* o dell'inversione diviene fondamentale per distinguere tra enunciati affermativi e interrogativi.

Box 31 Competenza grafemica, ortografia, alfabeto

I *grafemi* sono quei caratteri o gruppi di caratteri che traducono un fonema in forma scritta: ci possono essere grafemi composti di un'unica lettera, ad esempio *s*, di due lettere, *sh* in inglese, di tre lettere, *sch* in tedesco, anche di quattro lettere, come *tsch* tedesco per trascrivere il suono sonoro della *c*. La competenza grafemica riguarda la capacità di scrivere i fonemi di una lingua.

L'*ortografia* è il risultato di una corretta competenza grafemica: non riguarda la qualità estetica della grafia (*calligrafia*, letteralmente 'bella scrittura', dal greco) ma la correttezza grafemica, le cosiddette regole di scrittura.

L'alfabeto è la serie di segni grafici disponibili per creare i grafemi: non si tratta solo delle lettere dell'alfabeto, ma anche dei segni di punteggiatura e dei *diacritici*, cioè accenti, dieresi, e così via, che nelle varie lingue vengono aggiunti a una lettera per indicarne particolari realizzazioni fonetiche.

Veniamo ora alla grafemica, più nota come ortografia. La copiatura rimane la principale tecnica per l'interiorizzazione di questa grammatica, anche se non si tratta di copiare meccanicamente, ma di leggere un segmento della frase per poi riscriverlo «a memoria», verificando la correttezza ortografica prima di muovere ad autodettarsi la frase successiva.

La copiatura serve a concentrare l'attenzione dell'allievo sull'ortografia, rispettando i ritmi individuali (caratteristica non presente nel dettato, dove il ritmo è deciso dal docente) e consentendo l'autocorrezione e l'autovalutazione, e proprio per questo la copiatura può essere utile per il recupero individualizzato.

L'ortografia può anche essere rafforzata con tutt'una serie di tecniche di natura ludica basate su varianti del cruciverba.

9.4 L'acquisizione del lessico

Serra Borneto (1998, p. 227) inizia il suo studio sul cosiddetto «approccio lessicale» citando una frase attribuita a Krashen, uno dei grandi promotori della rivincita del lessico a scapito della morfosintassi: «Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta appresso un dizionario». Come tutte le affermazioni di Krashen, anche questa va presa con attenzione e tenendo conto del gusto dello psicolinguista californiano per la provocazione – ma indubbiamente ha in sé una forte dose di realismo, di verità.

Il lessico, la sua acquisizione, le tecniche per insegnarlo, sono stati trascurati sia dall'approccio strutturalista degli anni Cinquanta, interessato agli aspetti morfosintattici, sia da quello comunicativo dagli anni Settanta in poi, in cui la prevalenza era data agli atti comunicativi

Box 32 Lessico, parola, termine; dizionario, vocabolario, terminologia

Il *lessico* è l'insieme delle parole e delle locuzioni di una lingua e può essere visto nella sua completezza (il lessico dell'italiano da quello degli *Indovinelli veronesi* di mille anni fa a quello d'oggi) oppure per sezioni sincroniche (l'italiano del Duecento, quello del Ventennio mussoliniano); nessun parlante possiede l'intero lessico della sua lingua (raccolto nei *dizionari*), ma ne conosce una parte, che costituisce il suo *vocabolario*: il vocabolario che una persona comprende, detto *ricettivo*, è di solito più vasto di quello che utilizza, cioè del vocabolario *attivo*, soprattutto nelle lingue non native.

L'insieme delle parole e delle locuzioni che, sulla base del *lessico di frequenza* (cioè della rilevazione statistica delle parole più usate), si ritiene copra il livello soglia della comunicazione in una lingua oggetto di studio è detto *lessico fondamentale* o *di base* – ma sulla logica che presiede alla definizione di tali lessici le scuole di pensiero sono varie e conducono a risultati differenti.

Un lessico fondamentale, comunque, non include solo le 800 parole (tanto per fare un esempio) di più alto rango nella lista delle frequenze, ma anche il *lessico ad alta disponibilità* o *accessibilità*, cioè parole che comunque devono essere incluse in un sillabo, ad esempio «ambulanza».

Abbiamo usato finora «parola», ma si tratta di una... parola difficile da definire. Intuitivamente sono parole quelle comprese tra due spazi bianchi, ma in realtà abbiamo almeno tre categorie: parole «piene», con un significato intrinseco («penna», «tastiera»), parole «vuote», che hanno un significato funzionale (articoli, pronomi ecc.), «locuzioni», cioè gruppi di parole che veicolano un significato unitario (modi di dire come «farne di cotte e di crude», congiunzioni o avverbi come «in quanto a», «accanto a»), che sono diverse dalle «collocazioni», cioè parole spesso collocate insieme («buon giorno», «indurre in tentazione/peccato/errore»); alcune collocazioni sono ordinate diversamente nelle varie lingue: «bianco e nero» corrisponde in inglese a «black and white», ad esempio.

Le parole sono di solito polisemiche, hanno cioè più significati, spesso vicini (una «linea» può essere tracciata con una penna, ma può essere data da un manager, o indicare la condotta da seguire); nelle microlingue le parole sono, per quanto possibile, monosemiche e vengono dette *termini*, raccolti nella *terminologia* di un dato ambito scientifico-professionale.

e il lessico rifluisce nelle «nozioni» o in una terra di nessuno dove, in qualche modo, il LAD andava a pescarlo (per un esempio di questa logica cfr. Wesche, Paribakht, 1999).

Negli anni Novanta, Willis (1990) e Lewis (1993, 1997) lanciano il cosiddetto *Lexical Approach* (che non è un approccio in senso epistemologico, come abbiamo visto in 1.1), che non è privo di incongruenze ma ha il pregio di riproporre la questione lessicale. Anche in Italia, dunque, si torna a parlare di lessico: nel nostro volume sulle tecniche didattiche la prima edizione del 1991 trascura il lessico, mentre quella del 1998 gli dedica un'ampia sezione, e lo stesso fa Camilla Bettoni (2001, pp. 61-78; cfr. anche Porcelli, 2004; Cardona, 2004; Corda, Marellò, 2004; Ferreri, 2005, pur dedicato all'italiano, offre coordinate essenziali).

Che cosa significa «acquire lessico»?

In termini psicolinguistici, si tratta di percepire una parola o un item lessicale (cioè un'espressione di più parole con un significato unitario), di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli

Il Lexical Approach

poi recuperare in pochi millisecondi quando li si ode o li si usa in un testo (Cardona, 2001, 2004).

Lessico e memoria

La questione glottodidattica aperta è come aiutare la memorizzazione. In realtà, si tratta solo di utilizzare al meglio le potenzialità della mente, come vedremo nelle tecniche che proponiamo sotto.

Oltre al problema della memoria, c'è quello legato alla *grammatica della formazione lessicale*, ad esempio suffissi come *-ante*, *-ore*, *-aio* per indicare i mestieri a partire dai verbi, *-ità* oppure *-ezza* per creare sostantivi a partire dall'aggettivo, e così via: si tratta di «regole» che vanno acquisite con le stesse logiche viste sopra per i meccanismi morfosintattici. Certe volte nascono dei mostri, come «rubatore» da «rubare»: ma in un approccio comunicativo, oltre che nella vita reale, è meglio che si insegua e si catturi un «rubatore» (che poi l'insegnante trasformerà in «ladro») piuttosto che si ammutolisca per una lacuna lessicale.

La perifrasi

Per quanto lessico si possieda, perfino nella lingua madre accade che per stanchezza o per stress non si riesca a trovare la parola necessaria; il problema si risolve curando lo sviluppo di un'abilità spesso trascurata, quella di fare perifrasi, di illustrare il significato di una parola che non si sa: in mancanza di «ladro», la perifrasi «una persona che ruba» è sempre meglio di «rubatore».

Insegnare il lessico – carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e limitato, continuamente *in fieri* – è molto più difficile che non lavorare sui sistemi chiusi della morfologia e della sintassi e per questo forse è trascurato non solo nella prassi didattica, ma soprattutto nei materiali per l'insegnamento delle lingue, quasi che l'acquisizione lessicale avvenga per una miracolosa pentecoste che risolve i problemi.

Quanto alle tecniche (meglio sarebbe forse parlare di «strategie») per facilitare l'acquisizione del lessico, ricordiamo alcune categorie.

Accoppiare la memoria verbale con altre memorie

Abbiamo visto in 3.3.1 che ciascuno di noi ha più tipi di intelligenza; la memorizzazione è più efficace se questi vengono integrati:

- a. *accoppiare la memoria verbale con quella visiva*: si tratta di combinare una parola e l'immagine del suo significato (si pensi ai classici cartoncini per bambini, ai poster situazionali quali «il mercato», «la stazione» ecc.) o una parola e la vita reale (ad esempio, la propria stanza, il proprio percorso da casa a scuola): ogni giorno lo studente guarda il poster e quindi «guarda» il lessico, ogni giorno andando a scuola ripete il nome degli oggetti presenti sul tragitto;

- b. *accoppiare la memoria verbale a quella cinestetica*: questa associazione può essere perseguita legando il lessico a movimenti: si pensi alla classica filastrocca in cui i bambini danzano e contemporaneamente toccano e nominano il naso, le orecchie, la bocca ecc. seguendo gli ordini del leader del gioco;
- c. *accoppiare la memoria verbale a quella musicale, ritmica*: questo è quanto succede, ad esempio, quando si memorizza una canzone e, quindi, il patrimonio lessicale in essa contenuto; la canzone è una delle poche forme in cui gli studenti accettano di compiere un esercizio che è alla base anche dei punti precedenti: la ripetizione.

Creare delle reti semantiche

È necessario lavorare su campi lessicali, visto che non si memorizzano singole parole ma complessi di parole interrelate a un «significato chiave»; si pensi, ad esempio, a:

- a. diagrammi a ragno di connotazione: una parola viene scritta al centro della lavagna e cerchiata (forma il corpo del ragno); da questo centro, per associazione, escono parole collegate alla prima come tante zampe, creando alla lavagna delle catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali: per il corpo *house* possono comparire zampe come *home, hut, mansion, building, palace, villa, cottage* e così via, di cui si discutono le connotazioni;
- b. diagrammi a ragno di polisemia: un esempio italiano per consentire una più facile comprensione, al corpo *piano* corrispondono le zampe *ripiano, progetto, strumento musicale, pianura, adagio* e così via; in inglese, al corpo *make* si aggiungono, con i diversi significati, *up, for, in, out* ecc.;
- c. mappe semantico-grammaticali, ad esempio *tavolo* che al maschile è usato per lavorare, al femminile per mangiare, a meno che non sia in un ristorante dove dar da mangiare è un lavoro, per cui va al «tavolo 4», anche se il ristorante è una «tavola calda»; al femminile è anche il tavolo in cui lavorano, discutendo un tema, degli studiosi: è una «tavola rotonda» (anche se rettangolare...);
- d. poster situazionali con una visione d'insieme di una stazione, di una strada, uno shopping centre ecc.;
- e. forme di inclusione o esclusione di una parola da un insieme.

Abbiamo visto finora delle tecniche in cui le parole sono isolate, fuori contesto, ma è evidente che è in un testo che la memorizzazione funziona: le tecniche date sopra servono per classificare, per riflettere, ma non per acquisire. Ci sono tuttavia delle attività che fondono contestualizzazione e riflessione sulla lingua, in particolare con la connotazione delle parole, come in questi esempi rispettivamente per principianti e per avanzati.

Il puzzle lessicale: il lessico nel contesto visivo

Il lessico viene classificato nella mente in sistemi completi, *alto/basso*, *buono/cattivo* ecc. Un sistema completo è facilmente garantito da una fotografia.

Si prendono due figure uguali (un'automobile, una villa, un gruppo di persone ecc.), le si taglia in pezzetti, si mescolano e si dividono tra i membri della coppia o di un gruppetto: ciascuno avrà doppioni, da un lato, e mancherà di elementi necessari, dall'altro, ma deve completare l'immagine per vincere la gara di velocità (se si vuole impostare l'attività come una gara).

A turno, ogni studente deve chiedere al compagno un frammento mancante, descrivendo quel che si intuisce possa mancare – il muso di una macchina rossa, un paio di gambe femminili, un paio di gambe in jeans, un pezzo di strada – usando la lingua per comunicati significati veri, per *fare* attraverso la lingua.

Il lessico nei contesti della propria vita extrascolastica

Il lessico, come abbiamo ricordato nella scheda precedente, viene classificato nella mente in sistemi completi, che possono essere dati da una fotografia, come visto sopra, ma anche dai contesti della vita quotidiana.

Seduto nella propria stanza, ad esempio, lo studente elenca i nomi del campo semantico «stanza» (i vari elementi dell'arredamento, dell'impianto di illuminazione, ecc.), oppure quello «colori», «materiali» e così via.

Lo stesso può essere fatto mentre si attende l'autobus, andando in bicicletta – ma anche semplicemente in una situazione di attesa, che si riempie ricostruendo a memoria la propria stanza, la propria fermata dell'autobus, ecc.

Questa operazione fa emergere quel che non si sa (e che si cercherà in un dizionario) e consente una fissazione che crea sistema; lo stesso avviene con i disegni terminologici che spesso ci sono nei manuali e nei dizionari – al mercato, in stazione, l'automobile – dove ad ogni elemento illustrato è accoppiata la parola corrispondente.

È una buona tecnica per consolidare l'autonomia dello studente, ed è rispettosa di ogni stile cognitivo e d'apprendimento.

Il lessico nel testo di una poesia di gruppo

Serve a sensibilizzare studenti intermedi o avanzati, pur usando parole appartenenti allo stesso campo semantico, alle differenze connotative, soprattutto nelle parole legate all'espressione di emozioni. La procedura, proposta da Mollica (1995), è in apparenza complessa, ma un'esempio a fine scheda ne mostrerà la semplicità:

- si sceglie insieme agli studenti un tema psicologicamente rilevante (l'amore, la notte, la festa, ecc.);
- a coppie, si devono trovare due aggettivi e tre verbi (o locuzioni verbali) che descrivano il tema, più una frase che costituirà un verso;

- si fondono due coppie che devono scegliere, partendo dalle loro proposte, due aggettivi e tre verbi e una frase conclusiva: in altre parole, deve essere eliminato metà del materiale di partenza, e durante questa procedura si deve discutere metalinguisticamente;
- alla lavagna si inizia lo scrutinio degli aggettivi scelti: di tutti gli aggettivi devono rimanerne due, di tutti i verbi, tre; può essere utile scrivere da una parte aggettivi e verbi connotati positivamente e dall'altra quelli negativi in modo da fare una doppia scelta, due aggettivi positivi e due negativi, tre verbi positivi e tre negativi.

Nasce in tal modo una «poesia» con un titolo, un verso di aggettivi, uno di verbi e poi, scelto conseguentemente tra tutti quelli proposti dagli studenti, un verso conclusivo; se c'erano aggettivi e verbi connotati positivamente e negativamente, si possono creare due «poesie» parallele ma di segno connotativo opposto. Se il tema è, ad esempio, l'amore, due poesie che risultano dall'attività possono essere:

Amore

Dolce e sconfinato

Mi afferrì, mi dàì forma, mi inventi

Ed io divento un essere nuovo

Amore!

Amore

Traditore, evanescente,

Illudi, svuoti, deludi

Con l'alito dorato delle tue bugie,

Amore!

Il nucleo dell'attività è ovviamente la discussione sulle connotazioni delle singole parole e poi sulla accoppiabilità delle connotazioni dei vari aggettivi e verbi.

9.5 Il contributo delle glottotecnologie

Mentre per lo sviluppo delle abilità le tecnologie di base sono quelle di registrazione, che permettono sia di presentare input registrato (quindi esplorabile a livelli successivi di profondità e di analisi) sia di registrare delle performance per poi riguardarle e riascoltarle criticamente, per la riflessione sulla lingua la strumentazione migliore è il computer. Questo va inteso da un lato come strumento di comunicazione per attività di tandem, che abbiamo visto in ordine allo sviluppo dell'abilità di dialogo (vedi 8.3.2) che conducono inevitabilmente ad analisi grammaticali e lessicali comparate, dall'altro come «magazzino» in cui si possono trovare o depositare ottimi sussidi all'apprendimento e alla riflessione grammaticale e lessicale.

Computer e acquisizione della grammatica e del lessico

Siti di approfondimento relativi a un materiale didattico

Gli autori di materiali didattici dell'ultima generazione hanno preso atto dell'obsolescenza rapidissima di molte informazioni di cultura e civiltà e della necessità di adattare i materiali ai diversi pubblici che li usano.

Quindi il materiale si è sdoppiato: una parte è statica, su carta e cassette o CD, una parte è mutevole, contenuta in un sito dove vengono collocati testi e attività che non sono di mero supporto ma fanno parte integrante del corso di lingua.

Questa ci pare una delle applicazioni in assoluto più produttive della rete alla glottodidattica; la presenza di un sito di supporto può essere presa a cartina di tornasole per la valutazione di un manuale di lingua straniera.

Il lavoro autonomo

Materiali di supporto e recupero individualizzato

Si tratta di esercizi che vengono allegati ai manuali didattici – talvolta per ragioni di marketing piuttosto che di reale convenienza glottodidattica – o che possono essere reperiti in centinaia di siti specifici. Questi materiali sono utili soprattutto in fase di recupero: il computer non si stanca mai, è disponibile a tutte le ore, fornisce una correzione puntuale.

È proprio sul metodo di correzione che si deve focalizzare l'attenzione per valutare questi prodotti: quelli più validi sono quelli che portano lo studente a riflettere sulla lingua. Ad esempio, di fronte a un errore, un buon programma non dà la soluzione corretta, ma si limita a segnalare che c'è un problema chiedendo allo studente di ragionarci e poi riprovare; se il secondo tentativo è errato, il programma può offrire un suggerimento o uno schema grammaticale e dare qualche esempio; se lo studente persiste nel dare una risposta errata, il computer può fornire quella giusta, ma conserva in memoria l'indicazione della zona d'ombra e, al momento di chiudere il programma, stampa una pagina elencando tutti i punti su cui lo studente ha bisogno dell'intervento dell'insegnante.

Una grammatica «fai-da-te»

Creazione di una grammatica di riferimento

Finora abbiamo fatto cenno a banche dati esistenti – ma la creazione di una banca dati, ad esempio una grammatica «fai da te», può spingere al massimo l'utilità glottodidattica del computer in ordine all'apprendimento grammaticale e di alcuni aspetti del lessico: non è altro che l'applicazione massima del principio «fammi fare e io imparo» che abbiamo visto in 4.2.

Si tratta di impostare la creazione personalizzata, autonoma di una grammatica in cui via via si registrano le regole scoperte e su cui si è riflettuto; la realizzazione può essere fatta in maniera individuale ma anche di classe, per cui alla fine di ogni lezione si incaricano due-tre studenti di inserire nel file collettivo una «regola» su cui si è lavorato in classe.

La struttura può essere costituita da una serie di voci, come in una

grammatica tradizionale, in ordine alfabetico per facilitare il lavoro di schedatura e di consultazione: ad esempio, ci sarà una voce «Articolo», in cui ci saranno almeno tre sezioni, «determinativi», «indeterminativi», «partitivi»: voci che si completano mano a mano che si è riflettuto e si è compreso il funzionamento di queste parole: è un *work in progress* che porta ad aggiungere continuamente le nuove scoperte (autonome o guidate dall'insegnante), ed è proprio questo continuo lavoro che fa di una «grammatica fai-da-te» uno strumento potentissimo: è creato dall'utente, è scritto in un modo che risulta chiaro a lui, contiene quel che ha scoperto.

Una grammatica di questo tipo include anche elementi lessicali delicati, ad esempio, per l'inglese, «dire» articolato in *say* e *tell*, «portare» in *take*, *bring*, *fetch*, *carry*, e così via.

(Per un approfondimento cfr. Porcelli, Dolci, 1999; Desideri, 1999; Mezzadri, 2001; Calvi, San Vicente, 2003; Pichiassi, 2007; oltre agli innumerevoli saggi su riviste e sui molti volumi generali citati finora).

Sul sito www.utetuniversita.it potete trovare strumenti di autovalutazione relativi a questo capitolo.