

Marco Mezzadri

I NUOVI FERRI DEL MESTIERE



Bonacci editore

ESTRATTO
OMAGGIO

Marco Mezzadri

I nuovi ferri del mestiere

Perché questo estratto-omaggio

La conoscenza serve se circola. Un editore non può far circolare, regalando, le opere che pubblica, ma in accordo con l'autore può farne circolare frammenti per quanto possibile autosufficienti.

È il caso del quaderno che avete tra le mani.

Il volume *I nuovi ferri del mestiere* ha una struttura che si può vedere, sebbene solo nei capitoli, nella pagina che segue. È un manuale che aiuta a sviluppare la consapevolezza necessaria al docente e allo studente per imparare a insegnare una lingua, muovendosi tra teoria e pratica. I suoi percorsi toccano le aree più rilevanti della glottodidattica, ma dalla prima edizione del 2003, il mondo è cambiato e così il testo ha dovuto adattarsi e spostare il proprio focus dall'insegnamento all'acquisizione delle lingue, con maggiori riflessioni di tipo neuroscientifico e legate alle discipline che studiano la mente, oltre a incursioni nel variegato mondo del bilinguismo e dell'insegnamento-apprendimento attraverso una lingua veicolare, senza tralasciare di fare il punto sulle linee di sviluppo della glottodidattica nel corso dei secoli. Da ultimo, il volume, il cui impianto rimane inalterato per quanto riguarda la possibilità di riflettere sulle aree principali della glottodidattica con un'ottica di tipo sia teorico che pratico, si arricchisce di considerazioni sulle politiche linguistiche che mai come in questi ultimi decenni stanno condizionando le scelte di insegnanti e studenti.

Citazione del volume

MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Loescher/Bonacci, ISBN 978-88-201-2861-6, pp. 416.

Informazioni per l'acquisto

clienti@loescher.it

Loescher Editore

Via Vittorio Amedeo II, 18

10121 Torino

Fax 011 5654200

www.loescher.it/catalogo/italiano-per-stranieri

Indice

Introduzione

- Percorso 1.** Apprendere e insegnare la lingua straniera nella storia
- Percorso 2.** Le politiche linguistiche
- Percorso 3.** I dispositivi didattici
- Percorso 4.** L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento
- Percorso 5.** Il cervello e le lingue
- Percorso 6.** La gestione della classe
- Percorso 7.** I materiali didattici
- Percorso 8.** Le abilità linguistiche
- Percorso 9.** Insegnare la grammatica
- Percorso 10.** Insegnare il lessico
- Percorso 11.** Insegnare la fonologia
- Percorso 12.** La correzione degli errori
- Percorso 13.** La valutazione e il *testing* linguistico
- Percorso 14.** Lingua e cultura
- Percorso 15.** Studiare in lingua straniera
- Percorso 16.** Insegnare le microlingue
- Percorso 17.** Imparare giocando
- Percorso 18.** Glottodidattica e tecnologie

Bibliografia di riferimento

Esempio di articolazione di un capitolo

- Percorso 6.** La gestione della classe
 - 6.1** Il ruolo dell'insegnante
 - 6.2** La disposizione della classe e la posizione dell'insegnante
 - 6.3** L'autovalutazione dell'azione didattica del docente
 - 6.4** La lingua della classe
 - 6.5** I supporti didattici
 - 6.5.1 *La lavagna*
 - 6.5.2 *Dalla lavagna luminosa alla LIM e al proiettore per computer o tablet*
 - 6.5.3 *L'audioregistratore o il riproduttore di documenti audio digitali*
 - 6.5.4 *Gli oggetti (realia)*
 - 6.5.5 *I poster didattici*
 - 6.5.6 *Le flashcard*
 - 6.6** Dall'individuo alla classe
 - 6.6.1 *L'individualizzazione*
 - 6.6.2 *Il lavoro in plenaria*
 - 6.6.3 *Il lavoro a coppie*
 - 6.6.4 *Il lavoro a gruppi*
 - 6.7** La disciplina in classe
 - 6.8** La classe ideale
 - 6.8.1 *Le classi problematiche*

Percorso 5.

Il cervello e le lingue

5.1 Introduzione

Per sua natura, la glottodidattica è una disciplina aperta ai contributi di altri ambiti scientifici in grado di rispondere alle necessità che essa incontra nel tentativo di elaborare cornici teoriche finalizzate alla soluzione dei problemi pratici derivanti dai processi di apprendimento e insegnamento delle lingue.

In questo percorso, non vogliamo offrire una sintesi di quanto diverse scienze del linguaggio - dalla neurolinguistica alla psicolinguistica, dalla linguistica acquisizionale alla linguistica clinica - bensì cercare di aprire una finestra sul modo in cui ci si è avvicinati, da didatti delle lingue, alle neuroscienze e in parte alle scienze psicologiche e su come ci si può oggi e in futuro rapportare con le discipline che studiano il funzionamento del cervello, nel rispetto di presupposti epistemologici inderogabili.

Quali delle seguenti opinioni si sente di condividere?

Oggi non sappiamo abbastanza sul funzionamento del cervello per capire come l'essere umano elabora il linguaggio.

Se devo imparare o insegnare una lingua non mi interessa sapere come funziona il cervello, mi importa però che funzionino gli approcci glottodidattici.

Se una teoria non è perfettamente corretta sul piano scientifico, ma serve a far capire agli studenti e agli insegnanti che cosa devono fare in classe, è comunque utile e va insegnata.

5.2 I presupposti epistemologici della glottodidattica

La riflessione sull'epistemologia della glottodidattica non è tra gli ambiti di ricerca che hanno prodotto numerosi lavori a stampa. Vale la pena ricordare i pochi lavori significativi di anni recenti partendo dal contributo di T. De Mauro e S. Ferreri del 2005 contenuto in Voghera, Basile, Guerriero (pp. 17-27) per giungere, qualche anno dopo,

al contributo più esteso, il volume di P. Balboni *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica* (2011) che sistematizza ed espande decenni di sollecitazioni su questi temi dello studioso veneziano. A questo volume si aggiunge, sempre di scuola veneziana, un saggio di M. Daloso (2009) e alcune riflessioni in Chini, Bosisio (2014).

La natura della glottodidattica si declina nel rapporto diadico contenuto nella denominazione: da un lato l'aspetto linguistico e comunicativo e dall'altro quello didattico. Questa duplice anima emerge anche in altre denominazioni come quella avvolta da De Mauro e Ferreri (2005, p.27): *linguistica educativa*. Ma, come ricorda Balboni (2011, pp.31-37), sono numerose le etichette utilizzate negli ultimi cinquant'anni: *linguistica applicata*, *didattica delle lingue*, *glottodidattica*, *didactologie des langues/cultures*, *glottomatetica*, *language teaching research*, *language pedagogy*, *educational linguistics*; tutte a indicare l'ambito scientifico che si occupa di educazione linguistica. Di fronte a una proliferazione terminologica di questo livello, viene naturale percepire l'esigenza di tentare un chiarimento epistemologico, in particolare nel momento in cui ci si relaziona con altre discipline.

Le denominazioni riportate hanno un tratto comune: non riescono a tenere conto di tutto ciò che l'educazione linguistica richiede. *Glottodidattica*, ad esempio, considera la dimensione dell'insegnamento, ma non quella dell'apprendimento o gli aspetti culturali inscindibilmente legati al processo di apprendimento-insegnamento di una lingua.

La missione che ispira lo studio dell'apprendimento linguistico, ancor prima di quello dell'insegnamento di una lingua, ci porta ad affermare che la glottodidattica non può esimersi dal relazionarsi sia con le scienze che studiano la mente e il comportamento umano, sia con quelle che studiano il funzionamento del cervello. La priorità posta sulla dimensione dell'apprendimento, cioè della persona che apprende, è quanto trapela dalla definizione cara a Balboni di *glottomatetica* che, tuttavia, non ha mai attecchito tra gli addetti ai lavori (Balboni, 2011, p.34).

Anche se quest'apertura di paragrafo può essere percepita come una questione di lana caprina, la trattazione di aspetti epistemologici della glottodidattica è elemento di chiarezza da non sottovalutare e trampolino di lancio per una riflessione più estesa sulla collocazione della glottodidattica tra le scienze umane.

Infatti, a differenza di quanto avviene in molte scienze umane, a cui la glottodidattica guarda con attenzione, quali le sociologie, le scienze antropologiche e quelle storiche, nella glottodidattica, con il fine di strutturare i percorsi di educazione linguistica, la centralità dell'apprendente spinge a cercare modelli di riferimento più propriamente tipici di scienze definite *hard*, basate sul dato certo.

Questa differenza da un lato fa emergere l'opportunità di un ponte con le neuroscienze virtualmente più facile da costruire e dall'altro evidenzia i rischi del paradigma della semplificazione di Morin tipico delle scienze *soft* «quando vogliono imitare il paradigma scientifico e producono *scientismo* anziché scientificità», come scrive Balboni (ivi, p.19).

Dunque, lo scopo della glottodidattica è duplice: studiare i meccanismi e i processi dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico e operare al fine di ottimizzare l'apprendimento linguistico in contesti formali, ad esempio insegnando una lingua straniera a scuola, o informali, ad esempio apprendendo la lingua nell'ambiente in cui la si parla. Per poter perseguire il proprio obiettivo, la glottodidattica si è strutturata nel corso dei decenni in maniera sempre più interdisciplinare pur mantenendosi fedele alla propria originaria dimensione teorico-pratica. Questa natura teorico-

pratica presenta, però, dei problemi: afferma Balboni (ivi, p.22) che le scienze teorico-pratiche «come la medicina, l'economia o la glottodidattica, finalizzate insieme al *problem-solving* e alla conoscenza, sono più difficili da modellizzare perché hanno varie scienze (sia teoriche sia pratiche) come fonti di conoscenza, con il problema di dover omogeneizzare parametri e paradigmi differenti».

A ciò si aggiunga che, come nel caso dell'interazione con le neuroscienze, la distanza tra i due ambiti è tale e si esplica su più fronti, dai metodi agli oggetti della ricerca, dagli scopi al linguaggio usato, da rendere indispensabili, come già sottolineato, percorsi di avvicinamento lenti e gradualmente, all'insegna della volontà e della capacità dei ricercatori di formarsi per questa nuova dimensione inter- e transdisciplinare. Quella che proponiamo non è dunque una visione monolitica della glottodidattica che si mette in contatto con un altro campo anch'esso monolitico, ad esempio quello delle neuroscienze, ma una visione plurale, in cui, per portare un esempio diverso, se un glottodidatta sta facendo ricerca nell'ambito della certificazione linguistica dovrà poter contare su esperti di statistica applicata alla linguistica, di esperti di valutazione degli apprendimenti in soggetti con DSA, e così via, ma la preconditione è che l'esperto di glottodidattica abbia imparato a conoscere gli altri ambiti con cui entra in contatto, magari attraverso la collaborazione con colleghi di settore con una specializzazione in quei campi. Lo stesso discorso vale in senso inverso: la dinamica interdisciplinare porta tutti gli attori, indipendentemente dall'appartenenza a un ambito scientifico, a dover imparare a costruire i ponti tra le due (o più) estremità. L'adozione di una prospettiva di tipo interdisciplinare o perfino transdisciplinare diventa inevitabile nell'attualità: la glottodidattica, ricorda Daloiso (2009, p. 101), «ha assunto una connotazione interdisciplinare anche in risposta alla progressiva "complessificazione" delle situazioni glottodidattiche, che si sono moltiplicate e differenziate nel tempo (contesto scolastico/extrascolastico, educazione di bambini/adolescenti/adulti, lingua materna/seconda/straniera/etnica/classica/franca ecc.)».

Ampliando la riflessione ed entrando nel merito della qualità dell'interazione tra la glottodidattica e, ad esempio, le neuroscienze, ci pare di poter affermare che la dimensione proponibile sia quella dello studioso, cioè del soggetto della relazione interdisciplinare, che si avvicina agli altri ambiti non in un'ottica «applicativa», ma «implicativa». Ossia non per applicare i propri principi e i propri metodi, bensì per ricercare nell'altro ambito le implicazioni necessarie per sviluppare la conoscenza nel proprio campo. È questo l'atteggiamento che riteniamo corretto nel caso del rapporto tra la glottodidattica e le neuroscienze. Ed è anche l'unico che a nostro avviso può mettere al riparo dai rischi del processo inverso, quello dell'assunzione in maniera acquiescente degli elementi provenienti dall'altra scienza. Per Balboni (2011, p. 24) «l'*implicazione* rimanda al meccanismo *se... allora...*, è quindi selettiva e molto più responsabilizzante per il soggetto che trae implicazioni da aree esterne».

Il rapporto tra la glottodidattica e altre scienze non è però monodirezionale, non porta, cioè, unicamente ad attingere conoscenza, ma anche a darne. Di questa dinamica, lo stesso studioso di glottodidattica non è sempre consapevole. Tuttavia, è quasi un luogo comune nel settore ritenere che la complessità del mondo dell'educazione e più nello specifico della glottodidattica venga spesso sottostimata da parte di chi proviene da altri campi. Il rischio di questo processo aumenta anche in conseguenza della perpetuazione di schemi legati a quanto esperito nei percorsi didattici affrontati in qualità di studente da parte di colui che oggi fa ricerca. Ciò porta a travisare la complessa realtà educativa di oggi. Un esempio di questo è la

scarsa consapevolezza glottodidattica con cui fin dagli inizi dell'era del multimediale molti ricercatori e sviluppatori informatici hanno creato programmi ipermediali di educazione linguistica, proponendo soluzioni moderne sul piano tecnologico e allo stesso tempo, sul piano glottodidattico, di ritorno a un passato, già da decenni superato, di tipo formalistico o strutturalistico. La conoscenza reciproca fondata su un atteggiamento implicazionale può proteggere da tali rischi.

5.3 Glottodidattica e neuroscienze: mondi in contatto

Il fascino esercitato dalle neuroscienze sul mondo dell'educazione è grande e lo è da tempo: già verso la fine degli anni Sessanta Gaddes (1968) aveva portato all'attenzione il ruolo che le neuroscienze potevano giocare nello studio dei disturbi dell'apprendimento. Un secondo momento di entusiasmo nei confronti del matrimonio tra neuroscienze e discipline dell'educazione fu vissuto tra gli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta (cfr. a titolo d'esempio Fuller, Glendening, 1985 e relativamente ai problemi della dislessia Vellutino, Scanlon, Tanzman, 1991). Erano gli anni in cui arrivavano alla glottodidattica italiana le attraenti proposte di Marcel Danesi (1988a, 1988b) di cui tratteremo nel paragrafo 5.3.1.

Questi sono solo pochi esempi che nascondono un ben più rilevante fenomeno di divulgazione, con indesiderati e depauperanti fenomeni di tipo commerciale, che indussero l'OCSE già nel 2002 a conclusione del decennio tra il 1990 e il 2000 dichiarato «Decade of the brain» negli USA, a mettere in guardia di fronte a quelli che definì «neuromiti», con il fine di stigmatizzare l'uso distorto di alcune teorie neuroscientifiche (o pseudo tali) e l'acquiescenza nei confronti di un ambito scientifico in grado di esercitare un grande fascino tanto sui ricercatori, quanto sui docenti, sulle autorità scolastiche, sulle famiglie e sulla società in genere. Tra questi neuromiti, l'OCSE ricorda le teorie sulla dominanza cerebrale (o specializzazione emisferica), sullo sviluppo sinaptico e sui periodi critici.

Come già sottolineato, la dinamica grazie alla quale la componente teorica della glottodidattica entra in contatto e stabilisce una relazione operativa con la dimensione pratica - che si crea attraverso l'attenzione verso le procedure e le pratiche richieste per condurre e valutare i processi legati all'educazione linguistica (cfr. Balboni, 2012) - è una delle chiavi di lettura per comprendere e spiegare le possibilità di un incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze.

La glottodidattica appartiene alle scienze umane; è, dunque, una *science de l'imprécis* (Puren, 1997; cfr. anche Moles, 1990), ma ha scelto di rapportarsi con le cosiddette *scienze naturali*, ovvero con branche del sapere che fanno della misurabilità del dato una pietra miliare. Nel corso del xx secolo, ciò ha portato i glottodidatti ad adottare metodi e strumenti di ricerca che possono essere definiti scientifici, oggettivi, contribuendo in questo modo allo sviluppo di settori quale, a titolo d'esempio, quello del *testing* linguistico. Tuttavia, nel trattare i temi dell'educazione linguistica e nel fare ricerca in questo ambito, si è spesso generata una tensione tra bisogni di diversa natura, in quanto, come già ricordato, la glottodidattica ha dovuto affrontare e cercare di risolvere problemi legati alle necessità pratiche proposte dall'educazione linguistica.

A questo scopo, essa ha disegnato quadri di riferimento teorici al cui interno sono stati collocati approcci e metodi d'insegnamento delle lingue; inoltre, ha adot-

tato e utilizzato le conoscenze derivate da altri ambiti scientifici per individuare le soluzioni atte ad affrontare i problemi che interessano coloro che sono coinvolti nei complessi processi di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue. Così facendo, la glottodidattica ha, a volte, corso il rischio di esaminare i dati in modo non sufficientemente rigoroso e oggettivo, trasferendo al proprio ambito - talvolta in modo prematuro - teorie valide in alcuni casi, ma non unanimemente riconosciute come tali dalla comunità scientifica. Rientra in questa fattispecie di contaminazioni tra ambiti disciplinari la già ricordata adozione da parte di settori della glottodidattica, quanto meno di quella italiana, delle teorie relative alla dominanza cerebrale (Danesi, 1988a, 1988b e 1998) o all'individuazione di uno o più periodi critici nello sviluppo del cervello umano (Lenneberg, 1967; per una rilettura critica, cfr. Bialystok, 2001 e Bailey *et al.*, 2001).

5.3.1 Un breve excursus storico

Ci pare opportuno, ora, proporre un breve resoconto delle ragioni che nel corso dei decenni hanno portato la glottodidattica a osservare con grande interesse come l'essere umano apprende una lingua, prima di occuparsi di come la si insegna, e che hanno spinto questo ambito disciplinare a guardare sia alla mente che al cervello umano e conseguentemente, in anni più recenti, ad aprirsi alle neuroscienze e non solo alle scienze psicologiche.

Il nostro excursus prende come punto di partenza lo sviluppo del Natural Approach e del Direct Method nell'ultimo quarto del XIX secolo (cfr. Percorso 1). Ciò che sottende a queste due etichette è la reazione, generatasi in Europa e negli Stati Uniti attorno al 1870, alla tradizione grammatical-traduttiva imperante. L'elemento innovativo di rilievo in questo contesto è l'enfasi posta sulla dimensione psicologica dell'apprendente e l'embrionale spostamento da un approccio metodologico, al cui centro stanno le forme della lingua, a uno al cui centro troviamo i significati. All'apprendente sono rivolte opportunità di scoperte linguistiche sulla base del contatto con la lingua che deve avvenire in modo il più possibile naturale - quindi orale - nel tentativo di riprodurre le condizioni di acquisizione spontanea che caratterizzano lo sviluppo, almeno iniziale, della lingua madre.

Oggi giorno il movimento riformatore che ha condotto al Natural Approach merita particolare attenzione in quanto è caratterizzato da numerose somiglianze con tendenze metodologiche più recenti quali la glottodidattica umanistica (cfr. Stevick, 1990) e le prospettive umanistico-affettiva e cognitivo-emozionale di matrice veneziana (cfr. Titone, 1981; Porcelli, 1994; Cardona, 2010a) sulle quali torneremo più avanti.

Un'altra pietra miliare della moderna glottodidattica è la Teoria della Gestalt: essa incoraggia lo sviluppo di una cornice metodologica determinata dalla percezione e dall'elaborazione dell'*input* esterno che porta a un approccio didattico da molti considerato essenziale per lo sviluppo dei processi di apprendimento linguistico. Tale approccio si fonda sulla sequenza globalità-analisi-sintesi di una possibile molecola matematica, cioè di un'unità minima del processo d'acquisizione linguistica. Quest'unità minima si traduce in procedure didattiche che si sono evolute nel tempo, fino all'attuale configurazione dell'unità di acquisizione (cfr. Balboni, 2012). La ragione principale della longevità del modello gestaltico risiede, almeno in parte, nell'interazione con l'educazione linguistica, in quanto la sequenza gestaltica si sposa con il ruolo centrale attribuito nell'educazione linguistica al testo visto come generatore

e stimolatore di significative esperienze linguistiche e culturali. In altre parole, un modello d'insegnamento linguistico basato su questa sequenza può fornire pratiche didattiche coerenti e inclusive in grado di rispettare le differenze individuali e gli stili di apprendimento.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, la psicologia ha influenzato lo sviluppo della glottodidattica attraverso contributi teorici provenienti da diversi filoni di ricerca. L'apprendente e i processi di acquisizione linguistica sono stati messi definitivamente al centro dell'insegnamento; ciò comporta l'emarginazione della prospettiva strutturalistica che vedeva l'apprendimento come sviluppo di abitudini linguistiche automatizzate. Tra gli studiosi che maggiormente hanno influenzato la glottodidattica è utile in questa sede ricordare, tra gli altri, Jerome Bruner e Carl Rogers, ma anche Howard Gardner e la sua Teoria delle Intelligenze multiple, di cui abbiamo trattato nel Percorso 4 (Gardner, 1983). Nello stesso periodo, si registra anche un forte e finora persistente spostamento del focus didattico dalla forma al significato e dunque a teorie che considerano il linguaggio come un sistema per l'espressione del significato. La centralità del significato e dell'interazione comunicativa è sostenuta dall'opera di psicologi cognitivisti come Ulric Neisser (1967), così come da concetti quale l'idea di apprendimento significativo proposta da David Ausubel (1968).

Risalgono ai due decenni che vanno dal 1960 alla fine degli anni Settanta altri contributi di ambito psicolinguistico acquisiti dalla glottodidattica. Tali studi hanno permesso ai glottodidatti di interpretare i processi della comprensione, in sintonia con lo spostamento del focus didattico dallo studio della forma linguistica alla trasmissione del significato. Il fatto che i processi legati alla comprensione abbiano cominciato a giocare un ruolo centrale ha reso possibile reinterpretare l'interazione comunicativa tra gli individui e investigare ciò che si ritiene esserne la guida a livello del funzionamento del cervello. L'approccio è ancora psicologico e porta a prestare attenzione alle proposte di studiosi come, ad esempio, Goodman (1967) con la sua idea del processo di lettura come «psycholinguistic guessing game», oppure al concetto di *expectancy grammar* di Oller (1979), o ancora alla *Frame System Theory* di Minsky (1977). L'adozione di questi concetti ha avuto una notevole influenza su ampi settori della glottodidattica, i quali, ad esempio, enfatizzano con vigore i processi di prelettura e di pre-ascolto, cioè le fasi didattiche dell'unità di acquisizione precedenti all'esposizione al testo. In questo modo viene attivata la preconsocenza dell'apprendente; in altri termini, le esperienze dell'apprendente sono divenute strategiche e cruciali non solo per l'apprendimento ma anche per l'insegnamento. Questi processi iniziali vengono considerati il motore per la comprensione del testo.

Il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento linguistico risulta essere il punto d'incontro principale tra la Teoria dell'*Embodiment* (o del Linguaggio incarnato), la proposta neuroscientifica su cui ci soffermiamo nel prossimo paragrafo, e la didattica delle lingue. Prima di giungere alla trattazione di questo aspetto è, però, opportuno concludere il breve viaggio iniziato: passando attraverso il contatto con le teorie chomskiane sul linguaggio (Chomsky, 1965) e in particolare con il *Language Acquisition Device* (LAD), o con altre teorie dei collaboratori e seguaci di Chomsky come la Teoria del Periodo critico, la glottodidattica si è avvicinata, subendone il fascino, a temi più strettamente connessi alle neuroscienze. Negli anni Ottanta e Novanta, almeno due teorie, che abbiamo già analizzato nel Percorso 4, hanno pesantemente influenzato tutti gli ambiti coinvolti nei processi di apprendimento e insegnamento linguistico: la dicotomia tra *learning* e *acquisition*, uno dei pilastri della

Second Language Acquisition Theory di Stephen Krashen (1981) e la Teoria della Bimodalità e della Direzionalità di Marcel Danesi (Danesi, 1988a, 1988b e 1998). Quest'ultima può essere definita come un tentativo di portare all'ambito della didattica delle lingue le teorie basate sulla predominanza cerebrale. La teoria di Danesi incarna quanto il sopraccitato rapporto dell'OCSE (2002) stigmatizza a causa della concezione sulla specializzazione emisferica che propone. La Teoria della Bimodalità enfatizza le funzioni del cervello destro, conducendo a una condanna delle distorsioni causate dall'eccessiva attenzione prestata nel mondo dell'educazione alle competenze attribuite all'emisfero sinistro. Quest'idea è risultata essere molto attraente per chi opera nell'educazione e, come già rilevato, ha permesso ai glottodidatti di convincere più facilmente insegnanti, studenti, autori di manuali, ecc., sulle proposte metodologiche derivanti da una prospettiva basata sulla Teoria della Gestalt.

Un altro ambito che può rappresentare un punto di contatto tra la glottodidattica e le neuroscienze è costituito da approcci glottodidattici di tipo *task-based* a cui abbiamo dedicato il Paragrafo 1.5.1.

La crescente attenzione al significato come fondamento della comunicazione è strettamente connessa all'enfasi, posta con sempre maggior forza, sull'azione in ambito sociale e sui compiti autentici.

Il riferimento a un approccio di tipo *task-based*, così come la possibile menzione del *Quadro comune europeo* e della concezione in esso contenuto dello studente come attore sociale ci riportano alla dimensione esperienziale che, come vedremo nel prossimo paragrafo, costituisce il punto d'incontro principale con la Teoria dell'*Embodiment*. Infatti, crediamo che non possa esistere il compito senza l'esperienza e, che non possa esistere la possibilità di eseguire un compito senza poter contare sull'esperienza. Allo stesso tempo, il compito risulta essere volano per l'acquisizione di nuove esperienze, in quanto favorisce un apprendimento non solamente basato su competenze linguistico-comunicative e finalizzato al solo sviluppo delle stesse.

Tuttavia, la ricerca sull'apprendimento attraverso l'esperienza ha radici più diffuse e profonde rispetto a quanto il contributo della glottodidattica possa oggi immediatamente testimoniare.

È sufficiente ricordare nomi come quelli di John Dewey, studioso di grande e perdurante influenza nel campo dell'educazione, convinto che «qualsiasi tipo di apprendimento autentico si realizzi attraverso l'esperienza» (1938, p. 12; *nostra traduzione*) e che il motore delle idee sia l'esperienza; oppure Maria Montessori con la sua capacità di mettere al centro dei processi educativi il bambino, offrendogli ambienti di apprendimento che stimolano l'autonomia e lo sviluppo di esperienze dirette. Può rivelarsi anche utile ricordare le riflessioni dedicate nel Percorso 1 a Comenius. In tempi più recenti, l'azione di un educatore come Paulo Freire ha stimolato ulteriori idee circa il rapporto dialettico che si crea tra l'azione e la riflessione. Un altro nome fondamentale è quello di Jean Piaget: la dimensione esperienziale nella sua visione dello sviluppo cognitivo gioca un ruolo determinante, così come lo gioca nel pensiero dello psicologo sociale tedesco Kurt Lewin, dal quale viene spontaneo riprendere l'approccio esperienziale in gruppo e ricordare il suo *learning cycle*. Nella prospettiva di Lewin l'esperienza concreta è sia l'impulso che lo scopo del processo di apprendimento. Ritroviamo il *learning cycle* di Lewin alla base del modello di David Kolb per il quale l'apprendimento è «il processo attraverso il quale la conoscenza si crea tramite la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza risulta dalla combinazione delle azioni di afferrare e trasformare l'esperienza» (Kolb, 1984, p. 41; *nostra traduzione*).

La Teoria dell'*Experiential Learning* di David Kolb (cfr. Kolb A.Y. e D.A., 2008a, 2008b e 2009 per un'attenta disamina delle influenze che essa ha avuto e, per un esempio delle controversie che essa ha alimentato, Heron, 1992, pp. 193-197). Il modello di Kolb si struttura in quattro fasi dove il primo momento è costituito dall'esperienza concreta, alla quale fanno seguito l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, per concludersi con la sperimentazione attiva. Secondo Kolb e Kolb (2009, p. 319), l'individuo deve completamente aprirsi all'esperienza diretta che esiste solamente nell'*hic et nunc* che gli autori definiscono «un momento di infinita profondità ed estensione che non può mai essere completamente compreso» e aggiungono che una modalità «troppo cerebrale» può inibire la capacità di provare e sentire il momento.

La prospettiva di tipo psicologico fornita dal modello di David Kolb permette di costruire una convergenza con quanto proposto dalla Teoria dell'*Embodiment*. Tuttavia, la prospettiva neuroscientifica proposta e la dinamica di accostamento alla glottodidattica prevedono un'attenzione maggiormente focalizzata da un lato sul funzionamento del cervello umano e dall'altro sulle possibili ricadute in ambito didattico. L'atteggiamento di apertura a stimoli plurimi che contraddistingue a livello epistemologico la glottodidattica fa sì che proposte come quella dell'*Experiential Learning* siano viste come strumenti utili alla maturazione di risposte didattiche sempre più adeguate e rispettose di quella conoscenza che il contributo neuroscientifico può mettere a disposizione.

Quanto emerge dall'exkursus proposto è che la glottodidattica è alla costante ricerca di contributi da altre scienze, al fine di dare risposte sempre più adeguate alle proprie esigenze teorico-pratiche. Appare anche evidente che ciò è reso quanto mai necessario dalla scelta, al momento irreversibile, di adottare una prospettiva olistica nel trattare le questioni legate ai processi di apprendimento-insegnamento di una lingua. Il soggetto che apprende è preso in considerazione nelle sue diverse sfere, compresa quella emotiva. È proprio al rapporto tra apprendimento-insegnamento linguistico che dedichiamo ancora alcune riflessioni.

La glottodidattica da tempo si occupa anche del ruolo delle emozioni nell'acquisizione linguistica e ha tentato di creare approcci didattici finalizzati all'integrazione dei diversi aspetti dell'individuo. Possiamo qui ricordare un volume fondamentale il cui titolo chiarisce perfettamente la prospettiva: *Humanism in Language Teaching* (Stevick, 1990). A partire dagli anni Sessanta del xx secolo il termine «umanistico», a cui viene aggiunto il secondo termine e concetto «affettivo», è quanto ha caratterizzato il lavoro della scuola veneziana di glottodidattica sotto la guida di studiosi quali Titone, Freddi e Balboni (per approfondimenti, cfr. Balboni, 2012). In anni recenti, questa stessa scuola ha percepito il bisogno di aggiornare questo concetto spostandosi verso l'idea di un approccio glottodidattico definito «cognitivo-emozionale», che ne riassume i due aspetti principali (Cardona, 2010a). In questo modo, l'interesse verso la dimensione psicologica e verso la ricerca sui fondamenti neurobiologici del linguaggio e della sua acquisizione si accompagna agli studi più specificamente dedicati alle emozioni. Il punto di incontro è rintracciabile nel fertile ambito degli studi sulla motivazione. Inoltre, libri come *Descartes' Error* di Damasio (1994) e *Emotional Intelligence* di Goleman (1996) hanno avuto un'influenza particolare e hanno consolidato la riflessione già iniziata grazie alle opere di Krashen e Schumann e alla loro integrazione nel mondo dell'educazione linguistica. È sul secondo autore che desideriamo ora focalizzare l'attenzione.

A seguito delle proprie ricerche degli anni Ottanta e dei primi anni Novanta, Schumann, assieme ad altri studiosi, propose una teoria della motivazione basata

su una prospettiva neurobiologica (cfr. Jacobs, Schumann, 1992; Pulvermüller, Schumann, 1994; Schumann, 1994 e 1999). Al centro della teoria troviamo il processo denominato dell'apprezzamento dello stimolo (*stimulus appraisal*), come abbiamo visto nel Percorso 4 a cui rimandiamo per le ulteriori riflessioni.

A seguito di questa visione della motivazione, gli insegnanti di lingue possono rileggere la relazione tra l'apprendimento e le emozioni sulla base del nuovo ruolo assegnato a un aspetto centrale della motivazione: il piacere. Le emozioni positive devono aiutare a creare il giusto atteggiamento verso l'imparare, generando il piacere dell'apprendimento. Quando il soggetto che apprende ha raggiunto o possiede un tale livello di motivazione, è sufficiente per l'insegnante proporre qualcosa di nuovo, possibilmente in un modo variato, per riuscire a generare emozioni positive e a iniziare, così, un processo d'apprendimento efficace. Questa situazione fortunata non è l'unica in un contesto di apprendimento linguistico. Gli apprendenti spesso studiano una lingua per altre ragioni; non sono motivati dal semplice fatto che l'apprendere suscita in loro emozioni positive, ma sentono il bisogno di studiare una lingua o devono farlo (Balboni 2013). In questi casi, l'insegnante deve lavorare di più sulle loro emozioni tenendo a mente che, come afferma Schumann, un apprezzamento positivo dello stimolo è ciò che provoca la reazione positiva che consente ai soggetti che apprendono di iniziare il processo d'apprendimento. Generare emozioni positive fin dall'inizio del processo d'apprendimento, ad esempio durante la lezione di lingua, significa anche inibire l'insorgere di filtri affettivi.

Gettando uno sguardo sui meccanismi attivati da un'UD o da un'UA, i processi didattici dei momenti iniziali dell'unità sono il motore per innescare e permettere la comprensione del testo che sopraggiungerà nella successiva fase della globalità. Anche in quella fase, come in tutte le successive, le emozioni continuano a giocare un ruolo determinante.

In sintesi, per risultare efficaci i processi d'apprendimento devono essere sostenuti e promossi da un approccio basato sui significati arricchiti dalla centralità assegnata alla autorealizzazione del soggetto che apprende tramite le emozioni suscitate dalla motivazione e dal piacere dell'apprendimento attraverso la scoperta. Questa è una delle ragioni che ha portato la glottodidattica a studiare le teorie sulla motivazione come quelle di Schumann o l'intelligenza emotiva di Goleman. Tuttavia, la prospettiva adottata era ed è ancora quella offerta da un approccio psicologico che non prende in considerazione una più attenta analisi del funzionamento del cervello.

Pensiamo e ci auguriamo che l'approccio offerto dalla Teoria dell'*Embodiment* possa offrire nuovi modi di studiare questi aspetti e la possibilità di innovare gli approcci e i metodi di insegnamento delle lingue.

Per concludere questo breve e non certo esaustivo excursus, è opportuno ricordare che l'interesse della glottodidattica nei confronti delle neuroscienze ha toccato, con un significativo crescendo negli ultimi quindici anni, anche altri ambiti di ricerca, tra i quali, a titolo d'esempio, il ruolo della memoria nell'apprendimento linguistico (cfr. Robinson, 2001; Cardona, 2010b) e lo sviluppo del cervello negli individui bilingui (Fabbro, 1999; Paradis, 2004).

5.4 La Teoria dell'*Embodiment* e l'insegnamento di una lingua straniera

Presentiamo, ora, una riflessione sulla Teoria dell'*Embodiment* e i rapporti possibili con la glottodidattica per diverse ragioni di cui proponiamo le principali. In primis, nel panorama attuale delle neuroscienze le proposte che ruotano attorno all'idea del linguaggio incarnato riscuotono un interesse crescente, pur sapendo che si tratta di una delle possibili strade da percorrere per cercare di spiegare il funzionamento del cervello umano. Questi studi muovono da ambiti di ricerca che si richiamano alle scoperte avvenute in contesto italiano sui neuroni specchio. Per un'introduzione a questo tema, di grande richiamo a livello internazionale, consigliamo il volume Rizolatti, Sinigaglia, 2006.

In secondo luogo, muovendo dalla considerazione che la relazione tra glottodidattica e neuroscienze vada costruita su una base eticamente condivisibile e scientificamente valida, il rapporto con la Teoria dell'*Embodiment* offre l'occasione per tentare di realizzare un modello di interazione coerente, accettando e valorizzando i limiti attuali della ricerca neuroscientifica, non ancora in grado di rispondere a tutte le esigenze di interpretazione e di spiegazione delle complesse reazioni linguistiche e comportamentali in genere che si realizzano in contesto didattico.

Le recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema sensori-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive.

Una delle funzioni cognitive che più ne hanno risentito è il linguaggio. In particolare la Teoria dell'*Embodiment* (Linguaggio incarnato) sostiene, in contrasto con una visione classica amodale, che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive quelle stesse esperienze.

In anni recenti, il concetto di linguaggio incarnato è stato largamente trattato e suffragato da evidenze sperimentali (Glenberg, 1997; Pulvermüller, 2002; Gallese, Lakoff 2005; Zwaan, Taylor, 2006; Jirak *et al.*, 2010).

Per i rapporti tra glottodidattica e Teoria dell'*Embodiment* si vedano Buccino, Mezzadri, 2013; Buccino, 2015; Mezzadri, 2015.

Secondo tale teoria, non esiste facoltà mentale umana che non sia incarnata, cioè radicata nell'esperienza corporea.

Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi. L'esperienza è centrale sia nella comprensione che nella produzione linguistica. Questo concetto ci sembra essere molto rilevante nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera: quando si insegna e si apprende un elemento linguistico in una L2 o in una LS, esso deve fare riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell'apprendente.

Il che dà luogo ad almeno tre regole per gli insegnanti di lingue:

- a) il contenuto da insegnare dovrebbe essere incentrato sull'apprendente e sulla sua esperienza;
- b) se l'esperienza non sostiene gli elementi linguistici che devono essere insegnati, la prima fase dell'azione didattica consiste nello stimolare lo sviluppo

di esperienze sensori-motorie specifiche che saranno in seguito etichettate verbalmente. Questo significa non solo che una lingua seconda o straniera dovrebbe essere insegnata e appresa per essere usata in contesti comunicativi, ma che i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza per ogni processo di apprendimento linguistico;

- c) durante il processo di insegnamento di una lingua, l'approccio a ogni nuovo *input* linguistico (costituito da un testo di lettura o di ascolto o da qualsiasi altro tipo di testo) dovrebbe prendere le mosse dalla (ri)attivazione della pre-conoscenza e dell'esperienza.

Per autovalutarsi

1. Quali sono stati nel passato i limiti del rapporto tra la glottodidattica e le neuroscienze?
2. Qual è stato l'apporto delle scienze che studiano la mente?
3. In che modo la glottodidattica può entrare in contatto con le neuroscienze?
4. Quale contributo può dare oggi la Teoria dell'*Embodiment* alla glottodidattica?