

# Metacognizione linguistica e insegnamento universitario delle lingue

*Giuliana Giusti*

Università Ca' Foscari Venezia (<[giusti@unive.it](mailto:giusti@unive.it)>)

## *Abstract*

This paper presents three aspects of the foreign language curriculum: (i) the need for a scientifically grounded reflection on the language faculty as well as the language specific grammars of the mother tongue(s) and the foreign language(s), (ii) the important role played by “less spoken/less taught languages” in higher education curricula, (iii) the support of new technologies to implement the two previous aspects. Starting from the results of recent neurolinguistic experiments suggesting that the language faculty is activated also by explicit instruction, and from the well-established fact that metacognition supports learning, I propose that explicit instruction based on recent advances in theoretical linguistics should replace “traditional” grammars. In this perspective, I address the question of multilingualism and suggest that despite appearances, less spoken/less taught languages, often called “minor languages”, play a crucial role in the foreign language curriculum. Finally, I illustrate certain technical and operative problems in teaching languages with the new technologies. In this context, I review some of the lessons learned in the COVCELL project (Cohort Oriented Virtual Campus for Effective Language Learning) run in 2005-2007.

*Keywords: foreign language curriculum, metacognition, neurolinguistic experiments, new technologies, theoretical linguistics*

## *1. L'ipotesi di lavoro*

In questo intervento desidero formulare alcune riflessioni sia di ordine teorico-applicativo sia di ordine politico-organizzativo sull'insegnamento delle lingue straniere a livello universitario. Queste considerazioni, che mi sono det-



tate da una lunga esperienza parallela come ricercatrice in linguistica teorica e comparata e come docente, a livelli diversi, di lingua e di linguistica inglese<sup>1</sup>, mi porteranno a sostenere tre tesi apparentemente indipendenti tra loro, ma a mio parere strettamente collegate, che possono concorrere ad una maggiore efficacia nell'organizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere.

Dal punto di vista teorico-applicativo, partendo da una serie di osservazioni fatte da altri studiosi in ambiti disciplinari diversi ma attigui alla linguistica (come la psicologia dell'apprendimento, la neurolinguistica, gli studi sul multilinguismo, e applicazioni recenti della grammatica generativa all'acquisizione della seconda lingua), cercherò di dimostrare che una riflessione grammaticale, fondata su solide basi scientifiche, che tengano conto non solo delle strutture della lingua studiata, ma anche e soprattutto della struttura di altre lingue conosciute dall'apprendente, può essere di valido supporto per raggiungere un'adeguata competenza nella lingua straniera. Corollario della mia tesi sarà la considerazione che la conoscenza di un ampio numero e di una varia tipologia di lingue non ostacola bensì sostiene l'apprendimento delle lingue straniere.

Dal punto di vista della costruzione del curriculum formativo, se è vero quanto detto sopra, dobbiamo concludere che una formazione universitaria in lingue straniere non può prescindere da un'adeguata formazione nella linguistica, non solo delle lingue studiate singolarmente ma in chiave principalmente comparativa, che includa anche la linguistica della lingua madre. Si dovrà concludere altresì che un curriculum che comprenda lingue di tipologia diversa non possa che essere incoraggiato all'interno dei percorsi della Classe 11 – Lingue e culture moderne.

Per quanto concerne l'ottimizzazione delle risorse nell'organizzazione della didattica delle lingue straniere a livello universitario dobbiamo affrontare due situazioni opposte e parimenti urgenti: da un lato il grande numero di studenti che scelgono di studiare le "lingue maggiori" che porta ad avere un numero assolutamente troppo alto di frequenza (o peggio ancora di non frequenza) a fronte di risorse di docenti e collaboratori linguistici sempre più

<sup>1</sup> La mia formazione in linguistica come apprendente e docente di lingue, a scuola prima e a livello universitario poi, mi porta alla convinzione che la conoscenza esplicita di una grammatica adeguata può rafforzare e motivare il processo cognitivo (che chiamerò ambigualmente "apprendimento o acquisizione") di chi studia una o più lingue straniere. La recente direzione a livello locale nel 2005-2007 di un progetto Minerva per il miglioramento della didattica delle lingue con le nuove tecnologie mi ha convinto che la didattica online non è solo adatta all'insegnamento a distanza, ma è invece cruciale per creare coorti di numero adeguato (né troppo grande né troppo piccolo), una situazione non sempre riscontrata nell'esperienza universitaria italiana. Infine, l'impegno nei programmi di abilitazione PAS e TFA come docente di didattica della lingua e della microlingua inglese, mi ha permesso di verificare da un lato l'inadeguatezza della formazione linguistica di chi ha terminato il percorso universitario, dall'altro la validità delle nuove tecnologie (le attività di laboratorio sono in gran parte online) per sostenere l'insegnamento agli adulti.

esigue e contingentate, dall'altro, il numero spesso esiguo di studenti che scelgono di studiare le "lingue minori", che si trasformano in lingue monodocente, in cui il gruppo classe è, in alcuni momenti della didattica trasversale a tutti gli anni, all'interno dello stesso corso di laurea.

Affiancare alla didattica frontale un luogo di incontro virtuale, aiuta a creare gruppi di studio di numero adeguato per incoraggiare un approccio collaborativo all'apprendimento, che è sicuramente alla base di un'efficace acquisizione delle lingue straniere.

Affronterò il primo punto nel prossimo paragrafo e gli ultimi due unitariamente nel terzo paragrafo.

## 2. *Metacognizione linguistica e apprendimento delle lingue*

Partirò dall'osservazione di Cornoldi (1995) secondo la quale se chi studia è a conoscenza di come viene attivato il proprio sistema cognitivo (se si ha metacognizione), rispetto ad un certo tipo di attività di apprendimento, riuscirà ad averne un maggior grado di controllo e ad ottenere migliori livelli di apprendimento; ad esempio, se si è a conoscenza di come la mente organizza le informazioni, si riesce a memorizzarle meglio e a ricordarle più lungo. Se ne può dedurre che, sapendo come la mente fissa e utilizza le informazioni riguardanti una lingua, chi la studia può avere un maggior controllo di quella specifica capacità cognitiva e dunque può apprendere la lingua in modo più efficiente. Ma sappiamo come la mente umana interagisce con le informazioni riguardanti una lingua straniera?

Certamente negli ultimi tre decenni, numerose ricerche in linguistica teorica e applicata ispirate alla grammatica generativa<sup>2</sup> hanno formulato e sostenuto empiricamente alcune ipotesi sull'interazione dell'esperienza con quella parte della facoltà del linguaggio preposta a fissare le proprietà specifiche della lingua materna, e della lingua seconda. Ma è corretto utilizzare quelle ricerche che si basano sull'acquisizione spontanea della lingua madre o di una seconda

<sup>2</sup> Non è possibile indicare in questa sede, se non a grandi linee, l'enorme mole di ricerca prodotta negli ultimi tre decenni in questo campo; per l'acquisizione della prima lingua si consultino le ottime introduzioni di Guasti (2002) in inglese e (2007) in italiano; per l'acquisizione della seconda lingua l'introduzione di White (2003), per un'idea generale sui principali moduli del linguaggio e le loro implicazioni anche all'acquisizione si veda Jackendoff (1993), Pinker (1994), Moro (2006). Ci sono inoltre numerose riviste che pubblicano i risultati della ricerca spesso interdisciplinare di linguisti, psicologi e neuro-scienziati tra cui *Language Acquisition*, *Applied Linguistics*, *Second Language Research*; numerose serie monografiche tra cui *Language Acquisition and Language Disorders* (Benjamins, Amsterdam), *Studies in Theoretical Psycholinguistics* (Springer, Berlin), e gli atti di numerosi convegni con cadenza regolare, tra cui BUCLD (Boston University Conference on Language Development), GALA (Generative Approaches to Language Acquisition), GASLA (Generative Approaches to Second Language Acquisition), the Romance Turn (Workshop on the Acquisition of Syntax of Romance Languages).

lingua in ambienti “natural/informali”, che sappiamo essere molto diverse dal processo di apprendimento delle lingue straniere in una situazione formale come quella scolastica, anche se a livello molto avanzato come quello universitario?

### *2.1 Acquisizione o apprendimento?*

È nota la distinzione tra acquisizione e apprendimento operata inizialmente da Krashen (1981, 1982, 1985) e che ha influenzato lungamente la didattica delle lingue straniere come è intesa ai nostri giorni. Secondo Krashen, l'acquisizione è un'attività inconscia che avviene senza istruzione esplicita e si basa unicamente sull'esperienza, sull'esposizione ai dati linguistici reali, mentre l'apprendimento riguarda ad esempio lo studente di lingua straniera in fase post-puberale e fa riferimento soprattutto all'istruzione esplicita, dove incorrono anche effetti esterni di carattere emotivo che creano un “filtro affettivo” che blocca l'acquisizione. L'acquisizione di una lingua straniera andrebbe dunque vista come un processo al contempo diverso dall'acquisizione della lingua madre e pur tuttavia simile per quanto riguarda l'inutilità dell'istruzione esplicita. Ovvio conseguenza di questo punto di vista è lo spostamento dell'enfasi didattica sull'uso della lingua acquisito con metodi interattivi, ludici, operativi e il passaggio in secondo o in terzo piano della riflessione grammaticale e dell'analisi degli errori relegate ad una fase di riepilogo marginale rispetto alle numerose fasi operative dell'Unità di Apprendimento. Di concerto, viene a mancare, il coordinamento tra ricerca teorica proprio su quella “grammatica” in senso Krashiano di cui si vuole produrre la competenza, per rimanere ancorati alla descrizione tradizionale, che sostanzialmente ripete da circa un secolo le stesse frustrate regole, per cui non solo le/gli studenti ma anche e soprattutto le/gli insegnanti di lingue straniere hanno sviluppato un solido e fitto “filtro affettivo”. Questo tipo di grammatica, che non si basa sulle ricerche recenti della linguistica comparativa ma ripete regole normative e mnemoniche, paradigmi e modelli tassonomici, da memorizzare come verità incommensurabili, inesplicabili, è a buona ragione sempre meno centrale nei testi proposti per l'insegnamento delle lingue straniere, ma pur sempre presente. A questo punto è lecito chiedersi perché non sia stata completamente abbandonata.

L'unica possibile risposta, a mio avviso, è da ricercare nell'esperienza quotidiana: per quanto noiosa e obsoleta, nella situazione della classe, del corso di lingua, una riflessione grammaticale è indispensabile per “fissare” le strutture linguistiche acquisite. In altre parole, l'unico modo per riuscire ad avere il controllo di una operazione mentale che riguarda il linguaggio (acquisizione) è quello di esplicitarla. C'è quindi un residuo che ci porta alla tesi sostenuta da Cornoldi 1995 (che, si badi bene, Cornoldi non applica alle lingue straniere ma all'apprendimento in generale) che la metacognizione sostiene l'apprendimento. Ma a questo punto dobbiamo tornare a chiederci

se la grammatica così come ci viene proposta attualmente dall'editoria scolastica e universitaria possa offrire quella conoscenza consapevole dei meccanismi cognitivi che sono alla base dell'acquisizione/apprendimento delle lingue straniere o se invece dobbiamo rivolgere il nostro interesse a studi più recenti sulla facoltà del linguaggio e, partendo da questi, trovare un approccio diverso alla grammatica, intesa sempre più come un processo mentale complesso che riguarda la capacità umana di acquisire lingue anche in momenti della vita e con modalità diverse dall'acquisizione della lingua materna.

## 2.2 Neuroscienze e apprendimento/acquisizione delle lingue

Alcuni esperimenti (Moro *et al.* 2001, Musso *et al.* 2003) ottenuti attraverso la tecnica della risonanza magnetica, più dettagliatamente riportati da Moro (2006), mostrano in modo convincente che anche a un livello di principiante assoluto ed esclusivamente attraverso istruzione esplicita viene attivata l'area di Broca, quell'area del cervello che sappiamo essere coinvolta nell'acquisizione del linguaggio in soggetti normali o nella perdita del linguaggio in casi patologici. Questi ricercatori hanno anche dimostrato che non si tratta di un'attivazione per così dire autoselettiva; infatti, gli stessi soggetti istruiti nello stesso esperimento su regole logicamente plausibili ma non presenti nelle lingue naturali, pur avendole apprese con altrettanta efficienza non hanno attivato l'area di Broca durante la loro applicazione.

Questi esperimenti mostrano due punti fondamentali per la nostra discussione: (i) l'istruzione esplicita attiva l'area di Broca; (ii) l'area di Broca si attiva solo con regole che rispettano le caratteristiche della facoltà del linguaggio e non con regole di altro tipo, pur formulate in modo analogo.

Questi risultati suggeriscono che l'istruzione esplicita può essere parte del processo di acquisizione della lingua straniera. Data la carenza quantitativa dell'esposizione nella situazione della classe di lingua straniera, l'istruzione esplicita potrebbe addirittura costituire un *input* selezionato e qualitativamente altrettanto significativo rispetto alla esposizione ai dati grezzi. Ma quale grammatica è in grado di fornire questo *input* selezionato? Plausibilmente una grammatica che tenga conto delle proprietà profonde della lingua e non una grammatica che si concentra su paradigmi, eccezioni, curiosità.

Inoltre, se interpretati alla luce delle osservazioni di Cornoldi, gli stessi risultati suggeriscono l'opportunità di rendere la/lo studente di lingue straniere cosciente dei processi mentali che sovrintendono l'area di Broca. Ma quale teoria del linguaggio è più appropriata per fornire la base per la meta-competenza linguistica? La grammatica generativa è un'ottima candidata a questo scopo in quanto si trova alla base di studi sulla competenza del linguaggio molto avanzati anche in campi multidisciplinari. È particolarmente adatta perché si pone naturalmente due obiettivi che corrispondono ai due tipi diversi di istruzione esplicita appena individuati (sulla grammatica e sui

processi cognitivi che sottintendono ad essa): il primo è l'adeguatezza descrittiva (formulare una grammatica descrittiva fondata su principi generali); il secondo, che si fonda imprescindibilmente sul primo, è l'adeguatezza esplicativa che spiega i fenomeni individuando i meccanismi mentali che li producono.

Molti docenti di lingua saranno a questo punto fortemente in disaccordo nell'adottare l'approccio generativo all'insegnamento, e con buona ragione! La grammatica generativa ha sempre presentato ed oggi più che mai presenta un grado di complessità concettuale e terminologica da costituire una disciplina per pochi specialisti, di difficile comprensione e sicuramente non immediatamente divulgabile. La grammatica che serve in classe deve invece essere semplice, intuitiva, di facile applicazione; deve poter usare una terminologia certa e comune a tutte le lingue studiate, compresa la lingua madre, e lingue non più parlate, come le lingue classiche al liceo, e le fasi precedenti delle lingue studiate dalle discipline filologiche all'università. Per farla breve, c'è bisogno di una grammatica che usi una terminologia semplice, precisa e condivisa da tutte le discipline linguistiche presenti nel curriculum (incluse la glottodidattica e la filologia). A tutt'oggi manca questo tipo di grammatica/grammatiche. Si ha notizia di un progetto sperimentale per lo sviluppo di materiali di riflessione comparativa in latino, italiano e inglese, in corso presso l'Università Ca' Foscari di Venezia con il titolo *Didattica Comparativa del Latino per l'integrazione dei Soggetti con disturbi specifici di apprendimento*.

### 2.3 Descrizione empirica e spiegazione grammaticale

Nel panorama linguistico sono molti i tentativi di creare grammatiche descrittive adatte ad un pubblico più ampio della stretta cerchia degli specialisti, in questo campo l'Italia è stata tra le pioniere con Renzi, Salvi, Cardinaletti (2001<sup>2</sup>), insieme a Bosque e Damonte (1999) per lo spagnolo, Solá e Rigau (2002) per il catalano, Guțu Romalo (2005) per il romeno. In prospettiva funzionalista è Huddleston e Pullum (2005). Non sono a conoscenza di tentativi di grammatiche di questo tipo rivolte all'insegnamento delle lingue straniere ad uso ampio, sia per l'insegnamento universitario, sia per la formazione degli insegnanti, soprattutto per la pratica didattica in classe. In questo paragrafo provo a formulare un esempio di analisi grammaticale ispirata ai principi della grammatica generativa ma relativamente semplice pur avendo l'obiettivo sia dell'adeguatezza empirica, sia dell'adeguatezza esplicativa.

Tutti i processi linguistici riguardano innanzitutto la facoltà del linguaggio (quella che Chomsky chiama la "grammatica universale"), ed essendo quindi presenti in tutte le lingue sono già inconsciamente presenti nella mente di chi impara una lingua straniera. Ad esempio, in tutte le lingue umane, la frase si struttura nella fondamentale dicotomia di "soggetto-predicato". Anche se in italiano il soggetto non è espresso, il parlante italiano interpreta inconsciamente il soggetto pronominale come se fosse presente. Essere coscienti

del meccanismo cognitivo che obbliga all'interpretazione del soggetto anche se implicito può essere una buona base per realizzare correttamente il soggetto pronominale in lingue con soggetto obbligatorio, come l'inglese, evitando ipercorrettismi e applicazioni di regole mnemoniche del tipo: “\*The weather it's bad.” in cui presumibilmente la correzione “it's” al posto di “is” in frasi come: “\*Is cold” viene applicata indiscriminatamente a tutte le istanze di “is”.

Sapere che molta parte di ciò che si va ad apprendere è già acquisito inconsciamente con la lingua madre<sup>3</sup>, non solo porta ad evitare fenomeni di ipercorrettismo ma mette lo studente in una condizione di controllo (“so già molto e quindi ce la posso fare”); l'opposto di quanto percepisce di solito lo studente principiante (“non ci capisco niente, non so nemmeno da che parte cominciare”).

La grammatica comparativa nella sua forma rifondata (Cardinaletti 2007, 2008; Cardinaletti, Giusti, Iovino 2012) deve riguardare i cosiddetti parametri, le aree di differenza non sempre macroscopica ma spesso sottile e difficilmente formulabile nei termini della grammatica tradizionale; dovrà soffermarsi su famiglie di fenomeni invece che su costruzioni specifiche. Questo non è ovvio se si segue la tabella di marcia dettata puramente da un approccio comunicativo. Non si tratta qui di mettere in dubbio l'efficacia dell'approccio comunicativo che è ovviamente indispensabile. Il problema nasce dalla necessità di combinare l'esposizione ai dati fornita principalmente dall'approccio comunicativo con l'istruzione esplicita adeguata che deve riguardare famiglie di fenomeni individuate dalla teoria grammaticale moderna, spesso apparentemente non correlati tra loro in un approccio grammaticale tradizionale. I fenomeni presentati dall'istruzione esplicita non devono necessariamente essere obiettivi di apprendimento tutti nello stesso momento didattico, ma possono essere anticipati o ripresi in momenti diversi, combinando in questo modo i tempi di acquisizione partendo da strutture più semplici per passare a strutture più complesse, ma preavvisando il quadro generale e continuando a tenerlo presente in tutti i momenti di apprendimento delle varie tessere che compongono un mosaico coerente anche se articolato in uno schema relativamente complesso.

<sup>3</sup> È opportuno interrogarsi di quale lingua madre stiamo parlando. L'italiano ha una situazione di multilinguismo regionale molto forte, con dialetti che spesso hanno parametri molto diversi dalla lingua standard e creano un continuum di competenza che va dal dialetto locale alla varietà regionale del dialetto contigua alla varietà regionale dello standard. La competenza multilingue di ogni italiana/o (lasciando da parte la novità degli stranieri che portano un'ovvia ricchezza di tipologie linguistiche) è del tutto ignorata dalla formazione linguistico-umanistica del curriculum scolastico ed è ristretta, all'università, negli ambiti specifici della dialettologia. Nella prospettiva di una grammatica comparativa proposta in questo mio intervento, la competenza multilingue diventa invece cruciale, spesso per mostrare fenomeni che sono presenti nel dialetto come nella lingua straniera anche se non nello standard. I miei studenti veneti ad esempio rimangono assolutamente stupiti di parlare un dialetto che richiede il soggetto pronominale, anche se solo in alcune persone del paradigma: in Veneto non si può dire l'equivalente di “Sono arrivati” ma si deve dire “I se rivai”. Dove “i” è chiaramente un pronome soggetto obbligatorio.

Faccio un esempio ben conosciuto di differenza tra italiano e inglese che viene osservato in tutte le grammatiche scolastiche e universitarie ma mai spiegato in termini approfonditi. L'esempio che riporto qui è uno dei tanti aspetti della lingua inglese trattati nel mio libro *Strumenti di analisi per la lingua inglese* (Giusti 2009), che rappresenta un tentativo in questo senso ancora troppo legato allo studio della linguistica per essere utilizzato nell'insegnamento pratico della lingua.

Sappiamo che in inglese il verbo non si trova mai separato dal complemento oggetto, mentre in italiano questo costituisce spesso l'ordine naturale della frase. In (1a) osserviamo l'ordine italiano non marcato di Soggetto, Verbo, Avverbio di frequenza, Oggetto. Se l'avverbio di frequenza precede il verbo, come accade in (1b), la frase è agrammaticale (non fa parte della competenza nativa di un italiano; per il momento non consideriamo la possibilità di pause intonative che introducono interpretazioni discorsive complesse salvando la grammaticalità di 1b). In inglese si verifica esattamente l'opposto. L'avverbio non si può frapporre tra verbo e oggetto (1c) ma si trova tra soggetto e verbo (1d):

- (1) a. Maria guarda sempre la televisione.  
 b. \*Maria sempre guarda la televisione.  
 c. \*Mary watches always television.  
 d. Mary always watches television.

Se ci limitiamo a questo contrasto, l'inglese sembra alquanto diverso dall'italiano, quasi come se la coesione tra soggetto e verbo fosse privilegiata in italiano e secondaria in inglese, mentre la coesione tra verbo e oggetto sarebbe primaria in inglese e secondaria in italiano. Ma in italiano il soggetto sembra molto meno coeso con il verbo in un tempo composto. Qui italiano e inglese possono essere rappresentati come molto più simili tra loro, soprattutto per quanto riguarda il totale parallelismo tra (2b) e (2d) in cui vediamo che l'avverbio di frequenza si trova tra l'ausiliare e il verbo:

- (2) a. Maria ha guardato sempre la televisione.  
 b. Maria ha sempre guardato la televisione.  
 c. \*Mary has watched always television.  
 d. Mary has always watched television.

Potremmo andare avanti a considerare frasi con forme verbali composte da più ausiliari e vedremmo sempre lo stesso fenomeno, vale a dire che in inglese l'avverbio di frequenza si situa tra l'ausiliare e il verbo, mentre in italiano raggiunge un'ulteriore posizione: quella dopo il verbo. (3) e (4) non sono coppie minime, ma sono esempi di tempi composti complessi nelle due lingue:

- (3) a. La televisione era sempre stata guardata da tutti.  
 b. La televisione era stata sempre guardata da tutti.  
 c. La televisione era stata guardata sempre da tutti.



- (4) a. Mary will always have been watching television.  
 b. Mary will have always been watching television.  
 c. Mary will have been always watching television.  
 d. \*Mary will have been watching always television.

I dati in (1)-(4) descrivono in modo adeguato la differenza tra italiano e inglese, ma possiamo fare di più: possiamo spiegare perché questo accade e metterlo in relazione con un altro fenomeno ben conosciuto all'inglese e ignoto all'italiano, vale a dire l'uso dell'ausiliare *do* nei tempi semplici.

L'italiano ha una coniugazione verbale molto ricca, sia per quanto riguarda i tempi del verbo "mangio", "mangerò", "mangiavo", sia per quanto riguarda l'accordo con i tratti di persona del soggetto: "mangio", "mangi", "mangia", "mangiamo", "mangiate", "mangiano", ecc. L'inglese invece ha una coniugazione verbale estremamente povera: "-s" alla terza persona singolare del presente, "-ed", o un'unica forma irregolare, al passato in tutte le persone. A questa povertà flessiva si contrappone però una ricchezza nella perifrasi verbale, nella quantità di ausiliari che appaiono nella frase come parole indipendenti. Ad esempio, mentre in italiano il futuro composto passivo è formato da tre parole indipendenti che possono ben fare a meno del soggetto pur identificandone la persona (prima) il numero (singolare) e persino il genere (femminile), es. "sarò stata premiata", in inglese possiamo avere dalle quattro alle cinque forme verbali e siamo obbligati ad esprimere il soggetto, lasciandone comunque ambiguo il genere: "I will have been prized" / "I will have been being prized". Notiamo anche che in entrambe le lingue si verificano casi in cui la flessione verbale si trova espressa da una parola indipendente (l'ausiliare) mentre nel caso del presente (semplice) in entrambe le lingue abbiamo un'unica parola (il verbo) con più o meno ricchezza flessiva.

Ammettiamo allora che in tutte le lingue, la flessione e il verbo siano due entità linguistiche distinte (una nozione abbastanza diversa da quanto si insegna di solito nella grammatica italiana tradizionale, ma abbastanza ovvia dal punto di vista della grammatica tradizionale inglese), con una posizione autonoma nella struttura della frase, tanto è vero che le due entità nelle frasi in (1)-(4) possono essere in entrambe le lingue separate da un avverbio di frequenza. Se questo è vero, quando abbiamo un'unica parola che le contiene entrambe, dobbiamo chiederci che posizione occupi (se quella della flessione o quella del verbo). La risposta è: "Dipende dalla lingua". In inglese, un verbo al presente rimane nella posizione del verbo che è adiacente al soggetto; ma in italiano un verbo al presente si sposta nella posizione della flessione a sinistra dell'avverbio di frequenza e dunque in apparente discontinuità dal complemento oggetto, come viene esemplificato in (5):

- (5) a. Mary FLESS always watches TV.  
 b. Maria guarda spesso \_\_\_\_\_ la TV.
-

Si noti che in inglese la flessione, anche se al presente, deve essere espressa da una parola autonoma (l'ausiliare), se la frase è negativa o se si vuole enfaticizzare la sua verità:

- (6) a. Mary does not (always) watch TV.  
 b. Mary DOES (always) watch TV.

Va notato poi che quando è presente un ausiliare, la flessione di terza persona singolare -s non si trova sul verbo in (6); ne consegue che in (5) dobbiamo ammettere che il verbo flesso sia in un rapporto astratto con la flessione non espressa, proprio allo stesso modo in cui lo è in italiano, con l'unica differenza che in italiano la flessione morfologicamente ricca attira il verbo e lo costringe al movimento indicato dalla freccia verso sinistra, mentre in inglese se la flessione non si realizza autonomamente per motivi indipendenti (6), rimane in un rapporto non visibile con il verbo, indicato dalla freccia orientata verso destra.

#### 2.4. *Conclusione preliminare*

In questa prima parte ho presentato alcune riflessioni, suggeritemi da studi che si occupano di linguaggio in chiave multidisciplinare, sulla opportunità e sul tipo di istruzione esplicita adeguata all'insegnamento delle lingue straniere. Ho fatto un esempio di grammatica inglese, ma l'approccio che sostengo non privilegia l'inglese in alcun modo. Al contrario, lo studio dei principi e dei parametri ha avuto negli ultimi trent'anni un grande sviluppo soprattutto grazie allo studio di lingue molto diverse tra loro, ben oltre la famiglia indoeuropea, dapprima fondato soprattutto sullo studio della macrovariazione (comparando lingue molto diverse) e più di recente sullo studio della microvariazione (comparando lingue o dialetti molto simili per individuare i diversi aspetti di una stessa famiglia di fenomeni).

I due approcci sono ideali per due tipi diversi di percorso formativo bilingue: nel caso di un'area comune per le due lingue di specializzazione (di area romanza, germanica, balcanica, ecc.) l'istruzione esplicita verterà sulla microvariazione (senza dimenticare l'eventuale macrovariazione con l'italiano o con altre lingue occidentali conosciute), se si tratta invece di un curriculum che include due lingue di famiglia o di tipologia diversa l'istruzione esplicita verterà sulla macrovariazione (senza dimenticare di accennare a lingue affini non studiate, ad es. chi studia il finlandese potrà essere informato di fenomeni analoghi e/o minimamente diversi in estone, chi studia il tedesco potrà essere informato in fenomeni analoghi in olandese o in svedese, e così via).

Il tipo di metodologia che si propone qui è molto diversa da quella invocata nelle pratiche dell'intercomprensione, come si evince dall'ottimo apparato bibliografico di Cortés Velásquez (2012). L'apparente vicinanza invocata da un recensore anonimo sta nel fatto che anche l'intercomprensione si propone di sviluppare una

competenza di tipo metacognitivo. Ne è però lontanissima per tutti i numerosi aspetti legati al fatto che la mutua comprensione si basa su parallelismi fonetici e lessicali. Questo a mio parere non richiede una vera metacompetenza di tipo cognitivo (so quello che fa la mia mente quando è impegnata in quell'attività), ma può fermarsi a supporto della competenza (apprendo facilmente parole simili a quelle che ho già acquisito). L'approccio che propongo qui non si occupa di fonemi o entrate lessicali ma ne fa totale astrazione e si occupa invece di strutture (di dimensione più ampia) e di tratti (di dimensione più ristretta): tutti elementi di cui l'apprendente non è cosciente neanche nella propria lingua madre. Sicuramente questa prospettiva si applica anche alle lingue che possono essere soggette ad intercomprensione ma crucialmente è adatta a tutte le lingue, anche quelle "lontane" che non possono assolutamente sfruttare questo tipo di vicinanza.

### 3. *Multilinguismo e didattica on-line*

Il multilinguismo è uno degli aspetti più affascinanti dello studio della facoltà del linguaggio. È evidente che gli esseri umani non solo sono in grado di acquisire durante uno scorcio di tempo relativamente breve la lingua della comunità in cui vivono ma sono in grado di acquisire più lingue allo stesso tempo mantenendole sostanzialmente distinte tra loro. In Italia – come già accennato – siamo tradizionalmente multilingui in quanto generalmente esposti/e ad una varietà locale, spesso molto diversa dallo standard, a una varietà regionale dello standard, mentre l'italiano standard viene utilizzato a scuola e dai mezzi di comunicazione di massa. Non mi soffermo qui sul multilinguismo che si sta verificando negli ultimi anni con la presenza di soggetti stranieri che parlano lingue molto diverse. Non sappiamo se la seconda generazione di questi nuovi abitanti in Italia riuscirà a mantenere la lingua della famiglia di origine nella situazione di scolarizzazione in italiano, ma è ovviamente auspicabile che questo accada se è vero, come cerco di mostrare, che la mente multilingue è più flessibile all'acquisizione di nuove lingue straniere, oltre che per un numero incredibile e variegato di altre abilità<sup>4</sup>. Per questo è auspicabile che si istituisca almeno a livello universitario una istruzione formale sulle lingue portate in Italia dai nuovi cittadini, in particolare le lingue dell'Europa dell'Est, parzialmente presenti e le lingue

<sup>4</sup> Si veda ad esempio l'intervista di Daniela Pinna ad Antonella Sorace su *L'Unione Sarda* (<<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/01-08-14-i-bilinguismo-rende-svegli.pdf>>, 10/2014). Sorace è ideatrice e direttrice del Servizio online *bilingualism matters* (<<http://www.bilingualism-matters.org.uk/>>, 10/2014), che si prefigge di portare le scoperte scientifiche sul bilinguismo a conoscenza del pubblico per migliorare la vita delle persone bilingui e combattere i pregiudizi linguistici. Nato presso l'Università di Edimburgo, dove Sorace è ordinaria di linguistica, è ora diffuso in molti altri paesi, tra cui l'Italia (<<http://www.bilinguismoconta.it/>>, 10/2014).

africane che, a parte quelle di origine semitica il cui studio è tradizionalmente offerto, sono attualmente quasi del tutto assenti nell'offerta formativa universitaria nazionale.

Dunque, se persino un'istruzione esplicita a livello di principiante assoluto attiva l'area di Broca, possiamo presumere che lo studio di più lingue straniere possa essere paragonato ad una situazione di multilinguismo. Ed è su questo che vorrei soffermarmi in questa seconda parte riflettendo su come questa opportunità possa essere sfruttata al meglio nella costruzione dei diversi percorsi formativi. È prassi ormai consolidata già a livello di scuola media e comunque presente in tutti i corsi di lingue straniere a livello universitario di studiare ben due lingue straniere, spesso con valore paritetico per il peso in crediti.

Nella prospettiva che presento qui, si rende indispensabile che lo studio delle lingue straniere offra da un lato una sufficiente istruzione esplicita qualitativamente adeguata per compensare l'ovvia mancanza di esposizione a dati naturali quantitativamente sufficiente; e dall'altro che questa analisi avvenga all'interno di un quadro teorico coerente che utilizzi in modo ottimale tutte le informazioni su tutte le lingue studiate, comprese le lingue che non hanno parlanti, come le lingue classiche nei licei e le lingue antiche negli insegnamenti di filologia.

Non si tratta di un progetto di facile realizzazione, almeno per il momento. Qui mi propongo di prospettare "il migliore dei mondi possibili" e di suggerire una direzione che ci avvicini a piccoli passi verso un quadro generale chiaramente delineato ancorché teorico. Ma se dal punto di vista dei contenuti la strada può solo essere delineata in punti molto generali, la discussione si fa più urgente nell'attuale situazione dei corsi di studio presso le università italiane, stretti nella morsa di requisiti qualitativi e quantitativi che prevedono da un lato la copertura didattica al 70% da parte di personale incardinate a fronte di un restringimento delle risorse destinate al reclutamento, che non coprono che in piccola parte i vuoti lasciati dai pensionamenti, dall'altro una seria valutazione della didattica (ANVUR/AVA) che riguardano (i) ingresso-percorso-uscita dal corso di studi, (ii) l'esperienza della/o studente e (iii) il mondo del lavoro. Nella necessità di rispettare requisiti qualitativi e quantitativi di indubbia legittimità, nella classe di laurea 11 si rischia oggi di comprimere nicchie di eccellenza sostenute da docenti di ruolo in numero inferiore al richiesto o da validi giovani (e non più giovani) docenti precari le cui carriere hanno avuto in questo periodo di immobilismo nel reclutamento di personale docente una sola occasione di valutazione, i cui esiti rimangono per altro sulla carta dal momento che non sembra che ci sia la volontà politica di dedicare maggiori risorse al reclutamento.

L'insegnamento delle lingue a livello universitario si trova ad affrontare situazioni numericamente tra le più diverse: a fronte di grandi numeri nelle coorti delle lingue più studiate, che costringono alla docenza frontale, non

favoriscono la partecipazione attiva e limitano la collaborazione tra i pari, troviamo piccoli numeri nelle coorti di lingue meno studiate che si trovano costrette ad unificare alcuni momenti della didattica a più coorti ottimizzando le ore-docente rispetto ai crediti erogati.

In un approccio costruttivista alla conoscenza che mira a formare studenti autonomi e capaci di relazionarsi con i propri pari, le lingue meno studiate possono costituire un prototipo di collaborazione particolarmente costruttiva tra pari di coorti successive, in cui la coorte di un anno avanzato assume la funzione di tutor ad una coorte iniziale, e da essa è stimolata a riaffrontare le tematiche dei precedenti anni di corso. L'attività dei/delle tutor di coorti successive, ad esempio di studenti della magistrale come mentori di gruppi di studenti di triennale, è stata sperimentata con successo ormai da anni a Ca' Foscari, e in particolare nel dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati cui afferisco si è creato un protocollo di azione proprio per i corsi più frequentati, tra cui ovviamente quelli delle lingue "maggiori".

La didattica on-line può fornire un ulteriore strumento, se supportata da mezzi tecnici adeguati.

Nell'insegnamento delle lingue meno studiate, un'aula virtuale in collaborazione con altre università italiane ed estere può contribuire a condividere risorse umane non disponibili in presenza nelle singole realtà partner<sup>5</sup>. Nel contesto delle lingue maggiormente studiate, l'aula virtuale può creare piccoli gruppi di collaborazione e una relazione trasversale tra coorti che non è possibile realizzare in presenza per motivi logistici opposti.

La didattica on-line permette inoltre di incontrare pari di nazionalità diversa che studiano la stessa lingua, o ancora di far incontrare studenti stranieri che studiano l'italiano con studenti italiani che studiano la lingua parlata dagli stranieri. L'internazionalizzazione della didattica con gli strumenti tecnologici ormai a disposizione di gran parte della popolazione permette a tutte/i, a patto di avere il semplice accesso alla rete, di essere in contatto con realtà anche molto lontane e molto diverse, superando ostacoli logistici ed economici.

L'utilizzo della rete per diffondere un'ampia gamma di informazioni non solo operative ma anche di contenuto didattico e soprattutto di relazioni costruttive di apprendimento e scambio è ormai diffuso in gran parte degli atenei italiani, molti dei quali adottano la piattaforma Moodle (<[www.moodle.org](http://www.moodle.org)>, 10/2014) che si presenta come la più duttile e di facile amministrazione tipica dei prodotti "open source". Moodle presenta molte funzionalità che invitano alla collaborazione (forum, wiki, chat, glossario) ed altre attività di tipo più individuale (lezione, compito, *hot potatoes*, e quiz). Purtroppo tutte queste

<sup>5</sup> Mentre scrivo vengo a conoscenza del progetto E-local, che mi sembra una importante opportunità in questo senso: <<http://e-localcourses.unibo.it>> (11/2014).

tipologie privilegiano il testo scritto e l'attività asincrona. L'oralità, cruciale per l'acquisizione delle lingue, e la relazione sincrona fondante del rapporto collaborativo rimangono relegate a funzionalità esterne alla piattaforma e non sono quindi immediatamente disponibili all'aula virtuale di un corso di lingua.

Per ovviare a questa mancanza, negli anni 2005-2007, il progetto COVCELL<sup>6</sup>, finanziato dal fondo europeo Minerva (<<http://www.minervaeurope.org>>, 10/2014), per lo sviluppo delle nuove tecnologie nell'istruzione di tutti i livelli, ha proposto una serie di nuove funzionalità "pesanti" quali una audio-video chat presente in ogni livello o "pagina" virtuale del corso che permette di salvare su file audio i risultati, una lavagna virtuale in cui più studenti possono interagire on-line ad un lavoro di gruppo su in cui si può disegnare, scrivere, e inserire immagini, e un compito audio. Queste funzionalità sono state ulteriormente valorizzate da funzionalità meno complesse volte a personalizzare la pagina dello studente, come il glossario personale, il calendario delle scadenze, e soprattutto la finestra degli utenti on-line limitati agli utenti del corso (e non estesi al gruppo generale di utenti della piattaforma) che appare in tutte le pagine di navigazione e permette di invitare chi si trova nella stessa pagina ad una discussione audio, audio/video, o chat di testo che – come detto prima – si colloca a fianco e non copre le attività in svolgimento.

Con queste funzionalità tra loro sinergiche si intendeva facilitare la comunicazione realistica e funzionale nella preparazione di lavori collaborativi e incoraggiare lo scambio di idee e di informazioni nella preparazione di lavori individuali.

Il progetto si è concluso con risultati positivi soprattutto per le esperienze maturate in collaborazione tra quattro partner molto diversi sia per il livello tecnologico e la diffusione delle tecnologie della didattica sia per culture e procedure di interazione: University of Iceland (coordinamento), Humboldt University, Università Ca' Foscari e University of the Basque Country.

Per quanto riguarda l'utilizzabilità delle funzioni create, abbiamo invece dovuto constatare che la velocità con cui vengono licenziate le nuove versioni di *moodle* rende sostanzialmente impossibile per gruppi non direttamente incardinati nella società produttrice creare nuove funzionalità da condividere con altri utenti della rete. Si pensi che addirittura nel corso del progetto – dal 2005 anno della proposta al 2008 anno in cui sono stati licenziati i prodotti della ricerca – sono state rilasciate 6 versioni diverse dalla 1.5.1 (8 luglio 2005) alla 1.9 (3 marzo 2008).

<sup>6</sup> Cohort Oriented Virtual Campus for Effective Language Learning, il nome vuole porre l'enfasi sulla creazione della collaborazione tra pari che si può solo ottenere nel contesto del campus reale o virtuale, nella didattica delle lingue straniere orientata sulla coorte, e nella necessità del rapporto tra i pari della coorte (o di coorti contigue) per un apprendimento efficace della lingua straniera.

La didattica on-line per le lingue a mio parere è ancora lontana dall'avere a disposizione mezzi adeguati alle esigenze specifiche che, riassumendo, possono essere individuate come da un lato la necessità di ampliare le scelte linguistiche offerte per rafforzare la varietà linguistica europea (supportata in vario modo dalla UE) ed extraeuropea, per creare un "Multilinguismo Culturale" che rafforzi l'acquisizione di lingue straniere anche diverse; dall'altro la necessità di rafforzare la relazione collaborativa tra discenti della stessa lingua o di scambio tra discenti della "lingua x" parlanti la "lingua y" con discenti della "lingua y" parlanti la "lingua x". Questo può avvenire solo, a mio parere, con un cambiamento di prospettiva didattica che dia maggiore spazio a costruire una capacità di riflessione consapevole sulle strutture del linguaggio in generale e sulla comparazione tra lingue/varietà/registri delle numerose lingue a disposizione da ciascun(a) parlante; dall'altro con un investimento sulla progettazione di funzionalità nei mezzi tecnologici a disposizione volti a rafforzare la parte orale e sincrona nell'aula virtuale.

Tutto questo si può ottenere solo in una prospettiva ampia di progettualità tecnologica e di formazione delle risorse umane, che non sia di facciata, ma sia pronta a discutere e mettere in discussione modelli che possono essere sviluppati e migliorati alla luce delle nuove conoscenze della linguistica e pedagogia cognitiva.

#### *Riferimenti bibliografici*

- Bosque Ignacio, Demonte Violeta (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Büchel Christian, Glauche Volkmar, Moro Andrea, Musso Mariacristina, Reichenbach Jürgen, Rijntjes Michel, Weiller Cornelius (2003), "Broca's Area and the Language Instinct", *Nature Neuroscience* 6, 774-781.
- Cappa S.F., Donati Caterina, Moro Andrea, Tettamanti Marco *et al.* (2001), "Syntax and the Brain: Disentangling Grammar by Selective Anomalies", *NeuroImage* 13, 110-118.
- Cardinaletti Anna (2007), "L'approccio comparativo in linguistica e in didattica", *Quaderni Patavini di Linguistica* 23, 3-18; <<http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02cardinaletti-qp1.pdf>> (10/2014).
- (2008), "Le ragioni del comparare per insegnare le lingue", in Ugo Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET Università, 267-289.
- Cardinaletti Anna, Giusti Giuliana, Iovino Rossella (2012), "I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue", in Luciano Canfora, Ugo Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza: l'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, il Mulino, 443-451.
- Cornoldi Cesare (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cortés Velásquez D.E. (2012), *Intercomprensione orale e metacognizione*, Tesi di dottorato, Università per Stranieri di Siena.
- Giusti Giuliana (2009 [2003]), *Strumenti di analisi per la lingua inglese*, Torino, UTET libreria.

- Guasti M.T. (2002), *Language Acquisition: the Growth of Grammar*, Cambridge (MA), MIT Press.
- (2007), *L'acquisizione del Linguaggio: un'introduzione*, Milano, Raffaele Cortina.
- Guțu Romalo Valeria (2005), *Gramatica limbii române* (Grammatica della lingua rumena), București, Academiei Române.
- Jackendoff Ray (1993), *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*, New York (NY), Harvester Wheatsheaf.
- Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon; <[http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)> (10/2014).
- (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon; <[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)> (10/2014).
- (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York (NY), Longman.
- Moro Andrea (2006), *I confini di Babele*, Milano, Longanesi.
- Pinker Steven (1994), *The Language Instinct*, London-New York (NY), Penguin.
- Renzi Lorenzo, Salvi Giampaolo, Cardinaletti Anna (2001 [1988]), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- Solá Juan, Rigau Gemma, eds (2002), *Gramatica del Catalá Contemporani*, Barcelona, Empuries.
- White Lydia (2003 [1989]), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge UP.