

1 **Il contesto epistemologico di riferimento: l'edulinguistica umanistica**

Sommario 1.1 Il contesto. – 1.2 Le principali linee della glottodidattica umanistica.

Nell'introduzione abbiamo detto che l'impostazione teorica del nostro lavoro, ed in particolare di questo volume, va trovata nell'edulinguistica umanistica. È utile, dunque, vedere sia come essa si sia formata storicamente sia quali caratteristiche abbia, per mostrare poi come la facilitazione dell'apprendimento linguistico e la metodologia ludica siano coerenti con tale impostazione.

1.1 Il contesto

Dal Seicento fino alla metà del Novecento (e, in molti Paesi, ancor oggi) l'insegnamento linguistico ha applicato gli studi della linguistica, cioè fonologia, morfologia, sintassi e grafemica alla didattica.

Dalla metà del Novecento, la linguistica tradizionale viene integrata da quella tassonomica di Bloomfield, e la glottodidattica struttura-

listica degli anni Cinquanta-Settanta (sviluppatasi sotto l'influenza della psicologia neocomportamentista di Skinner)¹ applica le micro-strutture ad essa associata.

Dalla metà degli anni Sessanta, la glottodidattica applica la pragmatolinguistica ai Livelli Soglia, sostituendo le strutture linguistiche con atti comunicativi e nozioni contestuali. In tutti questi casi, la persona che apprende non è centrale: *fero-fers-tuli-latum-ferre, do-went-gone, vais-irai-alla-allant-aller* sono da memorizzare allo stesso modo, indipendentemente dal fatto che costituiscano un apprendimento 'significativo' (aggettivo di Rogers su cui torneremo nel cap. 3).

In altre parole, quando l'insegnamento delle lingue viene inteso come 'linguistica applicata', lo studente in quanto persona che apprende (quindi con bisogni e/o interessi comunicativi personali, con una propria struttura cognitiva, con un vissuto emozionale ecc.) è paradossalmente assente (approfondiremo questo tema nel cap. 2).

Mentre la linguistica applicata focalizza prima la forma, poi le micro-strutture e infine gli atti comunicativi, la psicologia (in particolare Rogers che introduce il termine umanistico e parla di «libertà nell'apprendimento» [1969], declinando così le sue teorie psicologiche anche in campo didattico), la psicolinguistica, la psicopedagogia introducono nel dibattito culturale degli anni Sessanta-Settanta la 'persona', innescando un processo che sarebbe approdato nel 1990 al volume *Humanistic Language Teaching*. In quest'opera, Stevick mette le basi per la linguistica educativa odierna: i poli che interagiscono sono la lingua da un lato e la persona che apprende dall'altro, l'insegnante ha il ruolo di facilitatore, che Bruner definisce come *Language Acquisition Support System*.

In Italia, la strutturantesi glottodidattica umanistica arriva con Renzo Titone e Giovanni Freddi all'inizio degli anni Settanta: sono loro che fanno conoscere le opere che, in poco più di un decennio, rivoluzionano l'insegnamento linguistico (e non solo).

Riprendiamo la sintesi di tale rivoluzione citandola da Balboni (2013; sintetizziamo le pp. 7-10) che, di quegli anni, è stato testimone in Italia e in America.

1957 *Syntactic Structures*, di Noam Chomsky, distrugge dalle fondamenta la linguistica bloomfieldiana e la psicologia neocomportamentistica (che dominavano in glottodidattica con l'approccio strutturalistico collegato ai primi laboratori linguistici);

1960 *Emotion and Personality*, di Magda Arnold, propone una teoria cognitiva delle emozioni, ribadendo che queste non sono aliene rispetto alla cognizione, ma ne sono causa e nutrimento;

¹ Anche nel saggio di Fishman del 1965 *Who Speaks What Language to Whom and When?*, (saggio che offre a Hymes le basi per l'elaborazione del concetto di competenza comunicativa), *who* e *whom* sono pronomi relativi riferiti alle persone che parlano in un testo, non a quelle che studiano una lingua.

- 1961** *On Becoming a Person* di Carl Rogers offre il perno, oltre che il nome, alla psicologia 'personalistica'; l'evoluzione in senso educativo del pensiero di Rogers si realizza pochi anni dopo con il già citato *Freedom to Learn* (1969);
- 1964** Bellugi e Brown curano *The Acquisition of Language*, aprendo una prospettiva scientifica e sperimentale in quella che era considerata una facoltà misteriosa, prospettiva cui contribuisce Lenneberg, nel 1967, esplorando le *Biological Foundations of Language*;
- 1964** Carroll, con *Language and Thought* e Chomsky, con *Language and Mind* (1968), entrano nella relazione tra lingua e pensiero in maniera diversa da quella di Sapir e Whorf di pochi decenni prima;
- 1966** in *Toward a Theory of Instruction* Bruner introduce un elemento cardine della glottodidattica umanistica accanto alla conoscenza 'oggettiva', che ha guidato l'insegnamento per secoli, va considerata anche la conoscenza 'soggettiva', che è significativa per quella specifica persona;
- 1967** *Cognitive Psychology*, di Ulric Neisser, in cui la mente viene vista - se possiamo anticipare la metafora di Hofstede - come un 'software' che funge da interfaccia tra l'hardware, il cervello così come lo studiano le neuroscienze, e gli input che arrivano dalla realtà: ricordiamo che negli anni successivi Neisser scriverà *Cognition and Reality* (1976) e *The Perceived Self* (1993) che completano la descrizione di questo software;
- 1968** *Educational Psychology: A Cognitive View* di Ausubel declina la dimensione cognitivista di Neisser in ambito educativo, che nel 1970 si arricchisce anche di *Motivation and Personality* di Maslow.

L'insieme di queste opere fa nascere quello che potremmo chiamare un 'movimento' (anche se non c'era questa idea tra gli studiosi citati da Balboni, spesso in aspro disaccordo tra loro) in cui, comunque, al centro del processo di insegnamento/apprendimento vi è la persona e in cui si immagina un'educazione (linguistica, ma non solo) insieme *human* e *humane*, come abbiamo visto nell'Introduzione a questo volume.²

² Nello specifico dell'educazione linguistica, nel decennio in cui compaiono anche gli studi pragmlinguistici di Austin e Searle, ricordiamo l'inizio del *Modern Language Project* (1967) del Consiglio d'Europa, che porterà ai Livelli Soglia e poi al *Common European Framework of Reference*, e citiamo i volumi *Language Teaching: A Scientific Approach* (1964) di R. Lado, e *Linguistics: A Revolution in Teaching* (1966) di N. Postman e C. Weingartner; in Italia, ricordiamo *Studies in the Psychology of Second Language Learning* (1964) e *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue* (1971) di R. Titone, e *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970) di G. Freddi, due autori cui abbiamo fatto riferimento sopra.

L'evoluzione degli anni Settanta e Ottanta conduce all'approccio comunicativo (quello normalmente utilizzato oggi come guida all'insegnamento delle lingue straniere), alla divulgativa *Second Language Acquisition Theory* di Krashen (nei primi anni Ottanta) ma anche, a nostro avviso, alla riflessione sulle *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) da parte di Gardner, a *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge* (1993) da parte di Neisser, alla *Emotional Intelligence* (1995) da parte di Goleman.

In questa sintetica panoramica storica citiamo, per il valore simbolico, il convegno del 1983 *Focus on the Learner* organizzato dal British Council. Il titolo è identico a quello di un volume di Holden ed è diventato lo slogan con cui si diffonde la glottodidattica umanistica in combinazione con l'approccio comunicativo.³

1.2 Le principali linee della glottodidattica umanistica

Come affermato, la glottodidattica umanistica focalizza l'attenzione sulle caratteristiche dello studente, che qui sintetizziamo:

- a. è una persona che, sulle orme di Rogers, Arnold e Neisser, possiamo considerare come una 'macchina da apprendimento'; e che, secondo Chomsky, ha un LAD (*Language Acquisition Device*) innato o, secondo i cognitivisti, ha un meccanismo di elaborazione cognitiva degli input. Tale meccanismo consente alla persona di acquisire una o più lingue dall'età infantile e di apprenderne altre in seguito;
- b. lo studente è 'nato' per apprendere, in particolare per apprendere lingue, ma deve seguire quello che Krashen chiama 'ordine naturale', la sequenza di interlingue studiate dalla linguistica acquisizionale e caratteristica di ogni singola lingua;
- c. l'acquisizione linguistica non è solo un processo 'meccanico', come si credeva con l'approccio grammatico-traduttivo o con i *mental habits* dell'approccio strutturalistico, ma è influenzata da fattori personali, relazionali e contestuali. L'apprendimento, infatti, ha
 - una dimensione neuroscientifica che richiama l'etimo *human*, cioè i processi neurologici dell'apprendimento uma-

³ Per un approfondimento, oltre al classico volume di Stevick e al saggio di Balboni citati sopra, si possono vedere Arnold 1998, che focalizza il ruolo delle emozioni e attacca la vulgata del docente umanistico rappresentata dal professore nel film *Dead Poets Society* (tradotto in italiano come *L'attimo fuggente*); Rahman 2008 e Bashir 2013, che toccano aspetti operativi derivanti dalle premesse teoriche; Amini 2014, che studia il rapporto docente/studente in una prospettiva umanistica.

- no, e il processo di facilitazione dell'apprendimento da parte dell'insegnante;
- una dimensione psicologica che richiama l'altro etimo, *humane*, (nel rispetto dell'io percepito' di cui parlava Neisser nel 1993 o dell'assenza del 'filtro affettivo' nelle parole di Krashen) e la psicologia delle Gestalt la quale individua nel processo percettivo e poi matetico tre fasi, globalità, analisi e sintesi-riflessione (fasi che oggi stanno alla base di tutta la glottodidattica operativa, dei manuali, dell'azione dei docenti in classe);
 - d. ogni studente è unico nella sua combinazione di intelligenze, stili cognitivi e matetici e così via. Torneremo su questo tema nel capitolo 2 (e ne abbiamo trattato a lungo in diversi nostri studi, tra cui Caon 2006b; 2008; 2016);
 - e. l'apprendimento è influenzato dal tipo di motivazione che lo studente prova (cf. Caon 2020);
 - f. l'apprendimento procede 'naturalmente' per tentativi ed errori, che vanno considerati come una risorsa.

Questo capitolo rappresenta una sintesi, una mappatura sintetica delle linee di fondo di una prospettiva che, nell'organizzazione epistemologica della linguistica educativa, si situa nell'approccio: a questo livello (Balboni [2018a] lo chiama «spazio della ricerca») si colloca il modo di concepire l'educazione linguistica (di modi, ovviamente, ve ne possono essere diversi).

Nel nostro caso, la concezione è 'comunicativa' in ordine all'oggetto, la lingua e la competenza - appunto - comunicativa, e 'umanistica' in ordine al soggetto, lo studente.

Pur nella loro estrema sinteticità, le voci dell'elenco visto sopra saranno il fondamento e la guida della prima parte del volume, in cui discutiamo il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico, e della seconda parte in cui presentiamo come facilitarlo attraverso attività di natura ludica ma, soprattutto, attraverso un clima della classe sfidante cognitivamente (richiamiamo il concetto di Vygotskij della Zona di Sviluppo Prossimale) e in cui non vi sia stress negativo (paura, ansia, agitazione). Secondo la teoria cognitiva delle emozioni (Cardona 2010b), infatti, la piacevolezza stimola a ritenere in memoria le informazioni a essa collegate e a cercare la reiterazione della situazione che la origina.

Nel nostro caso, come vedremo diffusamente con la didattica ludica, l'obiettivo è orientare implicitamente lo studente a voler continuare ad imparare una lingua grazie ai succitati stati emotivi e cognitivi e ad uno specifico clima di classe.

