

Silvana Ferreri

LINGUISTICA EDUCATIVA E EDUCAZIONE LINGUISTICA: TRA ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO

1. NOTA INTRODUTTIVA SUL TITOLO

Com'è ben attestato nella letteratura glottodidattica¹, pur condividendo e sovrapponendosi per molti aspetti, i termini *acquisizione* e *apprendimento* designano modalità diverse di far propria una lingua. Sebbene Stephen Krashen ne abbia proposto una differenziazione netta, funzionale al suo modello per l'apprendimento di L2², sono note le contaminazioni tra i due processi, quello spontaneo che si acquisisce per immersione in un ambiente che parla la lingua da fare propria e quello indotto che si apprende per esposizione a input prefigurato e pianificato in base ad una teoria o linguistica o cognitiva o dell'apprendimento. I due processi esercitano l'uno sull'altro sollecitazioni nella trasformazione delle conoscenze e competenze linguistiche di un apprendente³: il sapere acquisito anche in una lingua diversa influisce sugli apprendimenti di una nuova lingua o di nuovi contenuti di una stessa lingua; la conoscenza raggiunta attraverso attività studiate allo scopo può determinare acquisizioni più rapide e stabili.

Analoghe e proficue contaminazioni avvengono tra gli elementi che compongono la prima parte del titolo di questa comunicazione. *Linguistica educativa (LE)* e *educazione linguistica (EL)* condividono il campo di interesse e si intrecciano in tanti modi:

- nell'analisi e descrizione degli input linguistici proposti agli apprendenti (aspetti linguistici),
- nell'analisi e studio dei fattori che favoriscono o rallentano l'apprendimento (fattori sociolinguistici e psicologici),
- nell'assunzione, valorizzazione ed espansione del background linguistico di partenza e nell'individuazione dei rapporti tra lingue (L1, L2, lingue straniere...) nella mente dell'apprendente (aspetti psicolinguistici e cognitivi),
- nello studio del ruolo e della funzione della componente semiotica nell'apprendimento

-
- 1 Per una panoramica si veda la manualistica in uso in ambito accademico italiano: Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2002; Camilla Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001; Anna Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994; Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma 2000; Carlo Serra Borneto, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.
 - 2 Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981; Id., *Principles and Practise in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford 1982; Id., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London 1985.
 - 3 Cfr. Ciliberti, *op. cit.*, p.12: "Ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come ogni "apprendimento" è, almeno parzialmente, inconsapevole".

- linguistico (prospettiva semiotica),
- nel bilanciamento tra attività linguistica e attività metalinguistica come esito delle funzioni costitutive di ogni lingua (funzione metalinguistica riflessiva e metalinguisticità esercitata con apposito vocabolario tecnico-specialistico),
- nell'assegnazione di un ruolo al contesto situazionale e al contesto sociale di apprendimento (fattori contestuali).

Pur nella condivisione di molte tematiche, per storia, configurazione e capacità di rappresentazione educazione linguistica e linguistica educativa si distanziano differenziandosi per scopi e prospettive e per l'ambizione da parte della LE di contribuire all'esplicazione teorica del funzionamento del linguaggio. L'educazione linguistica è chiamata ad occuparsi delle modalità di trasformazione del sapere linguistico in un'ottica di espansione delle capacità linguistico-culturali degli apprendenti presi individualmente e colti nella loro dimensione sociale. La linguistica educativa esplicita il ruolo e la funzione del fatto sociale nel darsi e farsi degli apprendimenti linguistici e spiega la trasformazione delle potenzialità di linguaggio in una lingua specifica come esito dell'interazione dialogica tra i membri di una comunità impegnati nello sforzo reciproco di intendere e di intendersi. Per il tramite di Tullio De Mauro che stese ciò che si può ritenere una sintesi dei temi di questo comparto di studi teorico-applicativi – le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* – la linguistica educativa riconosce in Ferdinand de Saussure e ancor prima in Wilhelm von Humboldt i propri riferimenti teorici, per la centralità che il fattore sociale svolge all'interno delle loro teorie. Essa oggi si muove nella prospettiva funzionalista che fa capo a M.A.K. Halliday e fornisce quelle evidenze negli apprendimenti linguistici che permettono una migliore esplicazione della natura del linguaggio umano, concorrendo di fatto ad una migliore definizione delle teorie di riferimento.

Pur presente sia in italiano sia in inglese, l'espressione EL ha certamente vita e sviluppo prioritario in Italia: "Educazione linguistica" fa registrare infatti su un motore di ricerca 46.000 attestazioni in italiano contro 32.900 per l'omologo inglese "Linguistic Education" (Google, in data 8.1.2010. "Language Education" che pure può rendere in inglese educazione linguistica di norma si riferisce all'apprendimento di lingue seconde o straniere e ha numeri nettamente superiori). Affermatasi con le *Dieci Tesi* che furono assunte nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana da un gruppo di studiosi interessati alle condizioni dell'alfabetizzazione italiana, riferimenti all'educazione linguistica si riscontrano fin dall'Ottocento⁴. Nei primi del Novecento se ne ebbe una esposizione sistematica attraverso Giuseppe Lombardo Radice, pedagogista illuminato che lega il suo nome alla pedagogia attiva⁵. Il radicamento italiano non ha impedito la sua diffusione: di recente, i

4 Cfr. Francesco D'Ovidio, *Scritti linguistici*, a cura di P. Bianchi, Guida Editori, Napoli 1982, p. 63. Si deve a Francesco Sabatini la prima segnalazione dell'espressione *educazione linguistica* in D'Ovidio: cfr. Francesco Sabatini, *La "riflessione sulla lingua" in un'ipotesi di curricolo complessivo*, in Carla Marellò e Giacomo Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 15.

5 Cfr. Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Remo Sandron, Palermo 1928¹¹, che nella parte dedicata alla *Educazione estetica* introduce il concetto ed esplicita la sostanza dell'educazione linguistica.

concetti e il nome sono stati riportati in numerose pubblicazioni del Consiglio d'Europa come esempio e quadro esplicativo della gestione del plurilinguismo in tutte le situazioni formative e prioritariamente negli ambienti di apprendimento scolastico⁶. In tutti i documenti europei l'espressione viene mantenuta in italiano a testimonianza della matrice ideativa originaria.

La dizione "Linguistica educativa" presenta una situazione di segno opposto: 2.110 attestazioni in italiano contro 39.100 per l'inglese "Educational Linguistics". In campo internazionale, quest'ultima è adottata in serie editoriali quali *Papers in Educational Linguistics*, è presente in titoli quali lo *Handbook of Educational Linguistics*⁷ e la *Encyclopedia of Educational Linguistics*⁸, dà il nome a dipartimenti, designa campi di specializzazione. La collana di lavori *Working Papers in Educational Linguistics* (WPEL) ne definisce l'area di pertinenza.

Areas of interest include, but are not limited to, second language acquisition, sociolinguistics, interlanguage pragmatics, language planning and policy, literacy, TESOL methods and materials, bilingual education, classroom research on language and literacy, discourse analysis, computer assisted language learning, language and gender, language and the professions, and language related curriculum design.

L'ampiezza dei campi rientranti sotto questa etichetta potrebbe rendere vano ogni sforzo di definizione del suo dominio. Al momento ciò che si evince dai numeri dei riscontri su Internet è la polarizzazione italiana di educazione linguistica e la diffusione internazionale di educational linguistics. Un ulteriore elemento di confronto possiamo ricavarlo dall'esplorazione di un settore vicino per interessi e tematica. La denominazione *Linguistica acquisizionale* (3.400 risultati su Internet) è circolante quasi esclusivamente in Italia e la maggior parte di riscontri dell'equivalente inglese *Acquisitional Linguistics* (solo 56 presenze su Google) proviene in gran parte dalle traduzioni di siti italiani. Scaturita a partire da ricerche consorziate tra sedi universitarie prevalentemente italiane, la linguistica acquisizionale si è andata diffondendo per la forza delle analisi dei dati raccolti sulle lingue seconde di immigrati e per l'impronta scientifica e l'obiettivo teorico impressi alle ricerche fin dalla loro ideazione⁹. Il punto di partenza è legato all'analisi dei processi spontanei di trasformazione linguistica delle conoscenze e marginalmente, e in via del tutto embrionale

6 Per una visione della ricca messe di contributi elaborati in sede di Consiglio d'Europa presso la Divisione delle Politiche linguistiche si consulti il sito www.coe.int/lang/fr in cui si trovano numerosi riferimenti all'educazione linguistica.

7 Bernard Spolsky and Francis M. Hult (a cura di), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford 2008.

8 Bernard Spolsky (a cura di), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Elsevier, Oxford 1999.

9 Per una panoramica sulla linguistica acquisizionale cfr. Marina Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma 2005. Per l'impianto teorico cfr. Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003, in particolare pp. 17-36.

finora (cfr. Vedovelli-Villarini in Giacalone Ramat¹⁰), prefigura possibilità di sviluppo di una didattica acquisizionale, ovvero una possibilità di implementazione dei risultati delle analisi sul piano applicativo.

Per la linguistica educativa si è avuto il caso contrario: si è privilegiato il piano applicativo, ovvero l'educazione linguistica, e si è sistematizzato sul piano teorico dopo un lungo processo di prove sul campo. In realtà, una linguistica educativa si ha ben prima della sua formulazione esplicita, se, come vedremo più avanti, numerosi linguisti di diverso orientamento hanno prodotto su questo versante.

2. EDUCAZIONE LINGUISTICA

The goal is to become a member of a community of speakers. This entails learning all the elements of a language, both structure and usage [...] language is used to convey meaning¹¹.

Ponendo come obiettivo dell'insegnamento linguistico la partecipazione agli spazi linguistico-culturali delle comunità di riferimento, come suggerisce Eva Clark, l'educazione linguistica inverte il modello della comunicazione scolastica tradizionale e dell'azione: non (o non solo) dall'insegnante all'alunno, bensì dall'allievo con le sue conoscenze linguistiche in qualche idioma – quale che sia, anche distante dalla lingua ufficiale – all'insegnante che deve riconoscere per ogni allievo spessore e capacità d'uso linguistico e instaurare un rapporto cooperativo e interattivo in cui si co-costruiscono le nuove conoscenze linguistiche, della prima come della seconda lingua o di altre lingue aggiuntive. Pur consapevole delle diversità di approccio tra apprendimenti delle L1 e delle lingue successive alla prima, L2, 3, 4 ecc., l'EL fonda sulla prima lingua ogni processo di espansione delle competenze e abilità linguistiche delle lingue altre e, inoltre, si apre e orienta – e di fatto orienta gli operatori – a cogliere gli aspetti esterni delle lingue, le dimensioni sociali e culturali, i bisogni comunicativi, i diversi modi del comunicare come modalità alternative ad una visione esclusivamente glottocentrica. L'assunzione delle dimensioni di variazione sussume i fatti linguistici più interni, ovvero la struttura della lingua nei suoi diversi livelli di fonologia, morfologia, sintassi, lessico. Gli aspetti interni ed esterni sono infatti facce inestricabili che stanno a dimostrare l'adattabilità del linguaggio alle necessità biologiche e sociali degli esseri umani, quella "intrinseca flessibilità dell'apparato formale di una lingua¹² che stacca le lingue dagli altri codici. Le regole più interne di una lingua e le condizioni di realizzazione delle regole vengono apprese congiuntamente per il tramite dei testi in ricezione e in produzione.

10 Massimo Vedovelli e Andrea Villarini, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), 2003, pp. 270-304.

11 Eve Clark, *First Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, p. 14.

12 Tullio De Mauro, "Passato e futuro dell'educazione linguistica", in Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pp 13-35; cit. a p. 15.

L'ampia collezione di volumi sull'EL (edite da La Nuova Italia fino al 2002, ora da Franco Angeli)¹³ ci aiuta a comprendere le focalizzazioni e i temi di ricerca privilegiati:

- le quattro abilità, in cui si rileva ancora una disparità di attenzione tra mezzo orale e mezzo scritto, privilegiandosi il mezzo scritto e le abilità connesse. La mediazione del codice scritto ha determinato maggiore attenzione al leggere e allo scrivere, come se l'acquisizione spontanea della capacità di parlare o ascoltare in lingua materna non necessitasse di ulteriore sviluppo in ambiente istituzionalizzato. Nonostante l'attenzione ai processi ricettivi e alla comprensione in sede teorica, sul versante applicativo l'ascoltare non ha ricevuto a tutt'oggi lo stesso sviluppo delle abilità produttive;
- lo svantaggio linguistico;
- il testo nelle sue varie forme (narrativo e letterario in senso lato, argomentativo, scientifico, pragmatico) e le tipologie dei testi;
- la riflessione linguistica e la grammatica;
- la variabilità linguistica;
- i rapporti tra lingue nella mente dell'apprendente;
- i manuali adottati e le loro proposte di contenuti;
- la formazione degli insegnanti;
- i programmi scolastici;
- i nuovi media;
- le operazioni della mente che apprende;
- il ruolo sociale del contesto;
- il lessico;
- i bisogni linguistici.

Affrontando questi temi con gli insegnanti, i ricercatori (e gli estensori delle *Dieci Tesi*) trovano forma e sostanza per i problemi dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, fornendo un'analisi organica degli aspetti salienti dell'educazione linguistica. Si rafforza la condivisione di una prospettiva semiotica in grado di raccordare i rapporti tra apprendimento delle lingue e teorie linguistiche, si valorizza la componente sociale in una didattica partecipativa che agevoli lo sviluppo del linguaggio e al contempo accentui la coscienza di una piena cittadinanza tra diversi e uguali: "la socializzazione all'uso del linguaggio [che] è contemporaneamente la socializzazione attraverso il linguaggio"¹⁴. Nella collazione degli aspetti pertinenti all'EL si rintracciano e si scoprono gli elementi che caratterizzano la linguistica educativa.

3. LINGUISTICA EDUCATIVA

13 Si fa qui riferimento alle Collane del Giscel, che comprendono pubblicazioni ininterrotte dal 1985 ai giorni nostri.

14 Clotilde Pontecorvo, *Le Dieci Tesi e lo sviluppo della ricerca*, in Giscel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 91-99, a p. 92.

3.1. Un po' di storia

La linguistica educativa esiste in Italia da molto prima che il nome venisse assunto a designare un'area di ricerca. Linguisti di diverso orientamento di ricerca – storici della lingua italiana come Bruno Migliorini e Giovanni Nencioni, psicolinguisti come Renzo Titone o Clotilde Pontecorvo, linguisti teorici come Tullio De Mauro e Raffaele Simone, filologi come Lorenzo Renzi, linguisti e sociolinguisti come Monica Berretta, Gaetano Berruto, Alberto Sobrero – hanno prodotto sul versante linguistico educativo. Evoco solo il titolo di un fortunato volume della compianta Monica Berretta *Linguistica e educazione linguistica* per fare cogliere il terreno in cui si genera ricerca scientifica in campo linguistico-educativo. In Italia questo impegno della linguistica scientifica, storica e teorica a fornire analisi e strumenti in rapporto alle esigenze educative appare specialmente intenso e generalizzato in un nesso solo apparentemente paradossale con le condizioni di arretratezza scolastica e culturale del paese (ancora negli anni cinquanta del Novecento le persone senza nemmeno la licenza elementare sono il 59,2% della popolazione e si dichiarano in gran parte del tutto analfabete). Ma l'impegno verso la linguistica educativa è più antico e diffuso in momenti salienti della storia del pensiero linguistico. Solo qualche esempio in età moderna. I logici e teorici di Port-Royal elaborano le loro grandiose sistemazioni teoriche, la *Grammaire raisonnée* e la *Logique ou art de penser*, in dichiarato rapporto con il loro impegno di scolarizzazione e di insegnamento pratico delle due lingue classiche e del francese. In Germania poco dopo il grande filosofo Leibniz pone mano al suo progetto di elaborazione di una teoria generale del linguaggio in funzione di una *societas doctorum* che crei un nesso tra le acquisizioni delle nuove scienze e l'educazione della società a intenderle. Un secolo dopo tocca a Humboldt ripercorre questa stessa strada. Nell'Ottocento è Michel Bréal, il padre della linguistica scientifica in Francia e della semantica, che pubblica i suoi lavori teorici e storici su riviste pedagogiche per l'insegnamento delle lingue classiche e del francese. Saussure, come sappiamo, ha ereditato questa attenzione e dedicato molto tempo alla formazione degli insegnanti di francese. Ma già prima Ascoli inaugura la prima rivista di glottologia italiana, *l'Archivio glottologico*, con il Proemio, un manifesto che mette a disposizione degli insegnanti della neonata scuola pubblica italiana le riflessioni e acquisizioni della linguistica scientifica. L'attenzione educativa domina lo studio linguistico di Leonard Bloomfield negli Stati Uniti. La linguistica educativa riconosce come referenti teorici più vicini proprio von Humboldt, Saussure e Wittgenstein¹⁵, i quali elaborano interpretazioni generali relative alle lingue e al loro funzionamento e, in quanto tali, solo indirettamente utilizzabili per spiegare problemi connessi con l'apprendimento o l'acquisizione di una o più lingue; tuttavia i richiami ad una forte componente sociale e al ruolo che essa gioca nelle lingue e nel linguaggio costituiscono solide basi per l'interpretazione dei processi di apprendimento e insegnamento. Si devono a studiosi più recenti riflessioni teoriche che

15 Il primo referente teorico in ordine cronologico è Wilhelm von Humboldt. Per riferimenti antecedenti, cfr. il contributo di Tullio De Mauro, *Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in Giscel (a cura di), *Educazione linguistica 30 anni dopo*, Franco Angeli, Milano 2007, pp.42-55.

sappiano spiegare e anche predire insieme al costituirsi delle lingue il costruirsi di una competenza linguistica¹⁶, ma la linguistica educativa ha mantenuto e mantiene fino ad oggi inalterati i suoi riferimenti teorici pur segnalando la necessità di modelli più aderenti alle sue esigenze¹⁷.

3.2. Definizione del campo

Educational linguistics is an area of study that integrates the research tools of linguistics and other related disciplines of the social sciences in order to investigate holistically the broad range of issue related to language and education¹⁸.

È un'area riconosciuta formalmente in ambito accademico italiano solo da qualche anno. Forse la si può configurare come un'aspirazione utopica di riconoscimento di un ambito di studi cruciale per l'alfabetizzazione e le politiche scolastiche nel mondo. La definizione originaria con cui Spolsky nel 1978 (ma ancor prima nel 1970) aveva ipotizzato la configurazione di un'area designata *educational linguistics* nasceva dal 'discomfort' with the ambiguity of applied linguistics¹⁹. Spolsky sentiva la necessità di un rapporto dinamico tra campi disciplinari in cui non si configurassero movimenti unidirezionali, dalla teoria linguistica alle applicazioni sul campo dell'apprendimento, ma interrelazioni tra campo teorico e campo applicativo da cui promanassero scambi proficui nell'una e nell'altra direzione. Successivamente egli prova a delineare meglio lo scopo dell'*educational linguistics* e indica le aree per le quali il settore può essere rilevante: "[he] has put forth broad areas such as "first or second language pedagogy and the teaching of reading, spelling, writing, listening" ²⁰. Fin qui la storia in area anglosassone e forse non a caso in ambito più specificatamente statunitense, le cui ragioni emergeranno dal confronto con l'Italia.

La linguistica educativa di matrice italiana condivide con quella anglosassone il dinamismo di fondo, inteso in modi ancora più specifici come interscambio tra operatori sul campo - ovvero docenti di ogni ordine di scuola, formatori - e ricercatori, teorici e applicati. Lo scambio riesce a divenire bidirezionale come auspicato da Spolsky, ad esempio, nel

16 Il riferimento è ovviamente a Noam Chomsky, il cui apporto ha avuto poca presa in campo educativo, anche per le stesse ammissioni dell'autore sulla non fruibilità delle sua teoria sul piano applicativo: cfr. Noam Chomsky, *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Il Mulino, Bologna 1991, pp. 175-77.

17 La linguistica educativa è ancora lontana dalla formulazione di un modello teorico complessivo ed economico che spieghi il costituirsi e la gestione di un pluralismo linguistico. In questo la linguistica educativa condivide con la linguistica acquisizionale le stesse incertezze teoriche (cfr. Marina Chini, *cit.*, pp.17-8).

18 Francis M. Hult, *The History and Development of Educational Linguistics*, in Bernard Spolsky and Francis M. Hult (a cura di), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford 2008, p.10.

19 Francis M. Hult, *op. cit.*, in Bernard Spolsky and Francis M. Hult (a cura di), 2008, p.15.

20 Spolsky ripreso da Francis M. Hult, *op. cit.*, in Bernard Spolsky and Francis M. Hult (a cura di), 2008, p. 20.

campo dell'intendere e farsi intendere:

- 1 le difficoltà di comprensione consuete nelle classi di ogni ordine di scuola e all'università, veri e propri inciampi o scacchi nel processo di costruzione del senso dei testi suggeriscono agli studiosi piste per la ricerca, ad esempio, sui diversi modi del comprendere o sulla natura dei codici e le specificità delle lingue storico-naturali²¹;
- 2 l'individuazione dei tipi di ambiguità presenti nei testi inducono i docenti a prevenire possibili nodi di incomprensione controllando preventivamente leggibilità e comprensibilità dei testi - a partire dai manuali di studio - e prefigurando percorsi e attività di lettura proprio intorno ai punti che in via di ipotesi possono ostacolare o inibire il processo di comprensione.

La linguistica educativa italiana ha una seconda connotazione specifica, marcatamente linguistica e sociolinguistica, che spinge a trattare le lingue da insegnare in una prospettiva unitaria. Tale orientamento trova una prima giustificazione nella peculiarità della situazione linguistica italiana in cui convivono lingua nazionale standard (negli anni '50 usata da pochissimi), varietà regionali dello standard, dialetti (usati negli anni '50 dal 60% della popolazione in modo esclusivo), lingue di minoranza (corpose e ben distribuite in comunità alloglotte di antico insediamento) e lingue di nuove immigrazioni (tante con enclaves ben individuate - cinese intorno al polo manifatturiero Firenze-Prato- e aree cittadine a prevalenza immigrate). Ad un'evidenza basata sulla realtà linguistica italiana, si affianca un convincimento di natura teorica riguardante la naturalità del pluralismo linguistico. Questa assunzione di fondo, più volte esplicitata su basi sia statistiche²² sia teoriche più generali²³, ha un immediato risvolto nel trattamento dei problemi dell'apprendimento linguistico. Ogni apprendente si trova nel corso della sua personale storia linguistica a dover fare i conti con più idiomi presenti all'interno della comunità cui appartiene. È, cioè, fatto normale e ordinario gestire situazioni di apprendimento in cui più idiomi, differenti per status e/o funzioni, o più varietà di uno stesso idioma, convivano non solo in un territorio o in un'area ma in una stessa classe e in uno stesso individuo, e ciò non come effetto dei flussi migratori resisi più evidenti e generalizzati negli ultimi decenni, ma per fatti intrinseci alla vita delle lingue. Già Saussure, e lo si vede con maggiore chiarezza nel terzo dei suoi corsi

21 Cfr. il debito che De Mauro riconosce agli insegnanti del CIDI, cui tenne un ciclo di lezioni: cfr. Tullio De Mauro, *Sette lezioni sul linguaggio*, Franco Angeli, Milano 1983 e Id., *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 1982. Lucia Lumbelli ha intessuto le sue ricerche lavorando con insegnanti e alunni: cfr. Lucia Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma 1989; Ead., *La comprensione come problema*, Laterza, Roma-Bari 2009.

22 Cfr. Tullio De Mauro, *In principio c'era la parola?*, Il Mulino, Bologna 2009, pp. 21-5.

23 Cfr. Tullio De Mauro, *Minisemantica ...*, op. cit.; ma già anche Ferdinand de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari 1967; Michael A.K. Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna 1983.

ginevrini che si apre affrontando problemi di variazione²⁴, spiega il problema della diversificazione linguistica come tratto interno e non esterno al costituirsi delle diverse lingue. Non è possibile, in questa sede, analizzare in dettaglio la portata e le conseguenze teoriche di un tale assunto. Su questa base, però, si fonda l'attenzione a tutto tondo della linguistica educativa nei riguardi di tutte le lingue da insegnare e da apprendere, a partire dalla lingua materna; lingue - materna, l'istituzionale, le lingue straniere, le lingue seconde, le lingue classiche - che convivono nella mente dell'apprendente e che nessun insegnamento dovrebbe trattare in maniera isolata. La conseguenza del fatto empirico e dell'orientamento teorico spingono per un trattamento plurilingue nell'apprendimento e nell'insegnamento.

Il campo di ricerca della linguistica educativa studia processi e modelli dell'acquisizione e dell'apprendimento di una o più varietà di una stessa lingua, di uno o più idiomi, di una o più lingue a partire dalla L1²⁵. Sulla necessità di un trattamento plurilingue degli insegnamenti linguistici in situazioni di apprendimento e formazione in ambito linguistico si interessa da qualche anno la Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa (cfr. tra gli atti preparatori a *Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione* il lavoro a cura di Coste 2007²⁶) che si interroga su, ed esplora le possibilità di costruzione di un Quadro di riferimento comune per tutte le lingue dell'educazione, ovvero per tutte le lingue che entrano nel progetto formativo di una istituzione scolastica. Degli effetti e delle possibilità di un trattamento plurilingue nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue, la realtà linguistica italiana offre esempi contraddittori ed emblematici.

A conclusione della seconda guerra mondiale, nel 1946, le condizioni linguistiche italiane rappresentano bene il caso in questione: quasi il 60% degli Italiani ha come prima lingua uno dei tanti dialetti italiani e si imbatte a scuola, negli uffici pubblici e negli atti scritti e formali nella lingua italiana. L'insegnamento della lingua nazionale, che dovrebbe configurarsi come insegnamento di una L2 per la maggioranza della popolazione, si svolge nel più totale monolinguisimo, noncurante delle condizioni reali dei parlanti e nel pieno convincimento - empirico ma anche teorizzato a diversi livelli - che per far radicare una lingua non bisogna ammettere contaminazioni. In quei lunghi anni si sradicano dalle classi gli idiomi dialettali, costringendo al silenzio e al fallimento gli scolari esclusivamente dialettofoni, che sono anche i più deboli non solo linguisticamente ma anche socialmente

24 Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale. Premier et troisième cours d'après les notes de Riedlinger et Constantin*, Texte établi par Eisuke Komatsu, Université Gakushuin, Tokyo 1993, pp. 181-368.

25 La linguistica acquisizionale, di contro - ed è elemento di diversificazione dalla linguistica educativa - "studia processi e modelli relativi all'acquisizione di una lingua non materna" (Chini, *op. cit.*, 2005, p. 9) in modo quasi esclusivo, salvo auspicare un generico ampliamento di prospettiva dei suoi interessi. Essa, pur utilizzando nozioni elaborate in ambito generativo, non sfrutta fino in fondo le potenzialità intrinseche, ad esempio, al concetto di competenza e tratta la L2 come disgiunta radicalmente dalla L1. Nel porre il problema del farsi della lingua nel bambino, Chomsky si fonda sulle evidenze dell'acquisizione della prima lingua e ipotizza un processo di ricreazione del sistema linguistico dall'interno di cui gli errori sarebbero manifestazione evidente.

26 Daniel Coste. (a cura di.), *Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* Traduzione italiana a cura di Rosa Calò e Silvana Ferreri, Sette Città, Viterbo 2009.

e culturalmente, e fallendo in pieno il compito dello sviluppo della lingua nazionale e, in modo clamoroso, lo sviluppo di una competenza plurilingue²⁷. Dalle condizioni reali di insegnamento della lingua nazionale, dai fallimenti di una pedagogia linguistica tradizionale forzosamente orientata al monolinguisimo, orientata all'insegnamento esclusivo delle strutture, si fa strada l'idea che è difficile se non impossibile trattare i problemi di una L, foss'anche la lingua nazionale e ufficiale dell'istituzione, o di una lingua straniera o di lingua seconda nel senso usuale del termine, come fosse isolata e unica, a sé stante, senza tenere in nessun conto quanto di linguistico - in qualsivoglia idioma - un apprendente ha già acquisito ed elaborato spontaneamente. L'assunzione della linguistica educativa italiana orienta ad insegnare e apprendere una lingua partendo dal retroterra linguistico di ciascun apprendente.

Il problema linguistico dell'insegnamento di una 'seconda' lingua si configura come problema delle possibilità di trattamento della pluralità linguistica, dapprima nella mente di un apprendente, successivamente nella ideazione di input compatibili con gli stadi di sviluppo dell'apprendente e coerenti con un quadro teorico di riferimento, infine nelle configurazioni teoriche poste a rappresentazione di quanto succede nella mente e nelle pratiche discorsive degli utenti reali. Per questo la linguistica educativa non può espungere ma anzi assume *in primis* la lingua madre, la lingua appresa per prima, nel trattamento dei problemi di apprendimento di ogni altra lingua o di ogni altro contenuto linguistico anche della stessa lingua madre che si affianchi al patrimonio delle risorse linguistiche già in dotazione agli apprendenti.

Un terzo tratto identificativo connota la linguistica educativa italiana. Seguendo l'approccio saussuriano, le lingue sono viste e inserite in una prospettiva semiotica, ovvero in quell'insieme di sistemi segnici - gestuali, corporei, visivi, musicali, tecnico-scientifici, matematici, logici ecc. - che 'significano' in modi diversi e complementari ai sistemi linguistici. L'ampliamento di prospettiva, dal linguistico in senso stretto al semiotico, ingenera raffronti e confronti fra sistemi e analisi di traducibilità da un sistema ad un altro con esplorazione degli ampliamenti/restringimenti di senso, delle trasformazioni dei contenuti che ciascun codice comporta. La linguistica educativa esplora le potenzialità di tutti i codici e consegna alle lingue il primato della trasferibilità in parole dei sensi espressi nei codici non linguistici in forza dell'esercizio esclusivo della funzione metalinguistica riflessiva.

In questa identità nazionale i *core themes* prefigurati da Joseph Lo Bianco suonano familiari:

the foundations of educational linguistics, though these are rarely elucidated, are fashioned by the interaction between languages sciences that have shifted from a universalist paradigm to a more socially situated one. In turn educational linguistics orients teachers, learners, and curriculum designers to systematic purposes inherent in compulsory education²⁸.

27 Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967: 35.

28 Joseph Lo Bianco, *Educational Linguistics and Education Systems*, in Bernard Spolsky and Francis

3.3. Lo sfondo teorico

Come conseguenza delle sue premesse, la *linguistica educativa* assume come suoi antecedenti i teorici che prefigurano un'impostazione semiotica, danno priorità al significato, condividono il ruolo e la funzione dell'interscambio dialogico nel costituirsi delle competenze individuali. Devono presentarsi, dunque, come teorie che spieghino il costruirsi delle capacità linguistiche, tanto delle conoscenze quanto delle abilità, come esito di stati potenziali della mente/cervello (siano essi intesi come generica facoltà di linguaggio sia come dispositivi specifici o LAD) ma anche soprattutto come risultato dell'interazione umana volta a costruire e a intendere significati in compagini sociali sempre più ampie e complesse, in cui vigono norme comportamenti e abiti culturali condivisi. Ciò che conta, e su cui si misurano le potenzialità degli impianti teorici, è legato alle funzioni interpretativa, esplicativa e predittiva di quei processi linguistici attraverso cui "un organismo umano diventa un essere sociale"²⁹. Nella linguistica educativa, come nell'educazione linguistica, si impone il primato del significato e insieme del senso condiviso che rinviano alla socialità e correlano l'individuo alle comunità di cui ogni lingua è espressione. Dunque, la / le teorie devono permettere di corrispondere ai seguenti assunti:

- 1 l'apprendimento di una L non può essere perseguito e interpretato in isolamento – da qui l'esigenza di una considerazione complessiva delle conoscenze e pratiche linguistiche e di un insegnamento tarato sulle conoscenze reali degli apprendenti,
- 2 l'apprendente non può essere lasciato solo nel farsi del suo apprendimento ma va posto in un ambiente sociale (ricreato nelle aule scolastiche), entro cui ogni componente compie lo sforzo, condivide il peso e partecipa all'operazione di co-costruzione dei significati da acquisire in una lingua specifica.

Il modello cui tende la linguistica educativa deve spiegare la relazione tra l'apprendente e il suo ambiente, come esito di una ecologia di sistema. Lier nel suo epilogo si pone come il promotore di una linguistica educativa ecologica.

Ecological linguistics (EL) focuses on language as relations between people and the world, and on language learning as ways of relating more effectively to people and the world. The crucial concept is that of *affordance*, which means a relationship between an organism (a learner, in your case) and the environment, that signals an opportunity for or inhibition of action³⁰.

Su questo sfondo il teorico che contempera la serie dei presupposti richiesti è Halliday

M. Hult (a cura di), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford 2008, pp. 115-26, cit. a p. 116.

29 Michael A.K. Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna 1983, p. 26.

30 Leo von Lier, *Ecology and Semiotic of Language Learning*, Kluwer, Boston 2004, p.5.

con la sua *systemic-functional grammar* o, con un'altra e più pregnante espressione, con la sua *social semiotica*:

Io vedo il linguaggio essenzialmente come un sistema di potenziale semantico. Ora se usciamo fuori dai confini del linguaggio, vediamo che il sistema semantico è esso stesso la realizzazione di qualcosa che sta oltre, ciò che il parlante *può fare* – quel che ho chiamato «potenziale comportamentale» [*behavioral potential*]. Vorrei qui sottolineare che vi sono molti modi diversi di uscir fuori dal linguaggio: questo non è che uno di essi. Forse sarebbe meglio a questo punto parlare in termini di livello semiotico generale: il sistema semantico, che rappresenta il potenziale semantico realizzato nel linguaggio, è esso stesso la realizzazione di una semiotica di livello più alto che possiamo definire come un sistema comportamentale, o, più generalmente, come una **semiotica sociale** (grassetto aggiunto)³¹.

Nella sua ipotesi interpretativa dei fatti linguistici Halliday offre giustificazioni per quello che si può considerare l'assunto dell'educazione linguistica:

costruire senso e dare senso agli individui e ai loro discorsi in produzione e ricezione è la priorità di ogni insegnamento linguistico³².

La dimensione semantica evocata per il singolo si correla con gli usi, i costumi, le consuetudini culturali dei membri di una comunità ed interseca, dunque, la socialità. I contenuti esprimibili da e con le lingue, mai chiusi o delimitati, rendono manifesti gli eventi storico-sociali, le evoluzioni, le prassi tramandate da intere comunità, i contributi dei singoli che sono stati assunti dalla massa parlante nel tempo. Come l'acquisizione si basa sull'ambiente per la genesi di L2, altrettanto l'insegnamento di lingue deve richiedere la creazione in aula delle condizioni culturali e linguistiche che permettano interazioni, riflessioni, trasformazioni come singole persone e come gruppo, operanti tanto sugli apprendenti quanto sugli insegnanti e ingeneranti comportamenti sociali.

La semiotica sociale richiede mani, corpo e mente dei singoli e dell'insieme di persone, prevede l'uso di codici e linguaggi, come altrettante vie di accesso ai significati, nella speranza che attivando ogni possibile capacità di esplorazione si impari a conoscere, usare, rispettare, migliorare la lingua italiana e lo spazio linguistico e culturale nel quale i singoli si trovano a vivere insieme agli altri.

La linguistica educativa che, per dirla con Halliday (*op. cit.* 1983, p.75), è una “linguistica orientata sui problemi dell'educazione ed ai tipi di presupposizioni che si fanno nel sistema in rapporto al linguaggio” designa il comparto degli studi linguistici che analizza i processi di apprendimento di ogni lingua, studia la configurazione dei contenuti linguistici

31 Michael A.K. Halliday, *op. cit.*, pp.55-6.

32 Silvana Ferreri, *Le dimensioni dell'educazione linguistica*, in «Bollettino di Italianistica», n.s. anno II, n.2, 2005:119-41.

rapportandoli alle sequenze più frequenti e usate nelle comunità di riferimento, valuta le correlazioni tra contenuti proposti e velocità/successo dell'apprendimento; analizza i sillabi trasposti nei manuali in uso e ne saggia la composizione alla luce delle teorie, indaga i retroterra linguistici e li correla alle lingue da apprendere, sfrutta e studia i rapporti tra lingue e gli apparati semiotici. La linguistica educativa assume l'interazione sociale e la co-costruzione dei significati per estendere il potenziale funzionale del linguaggio, al cui centro si pone il testo (e come correlato il discorso). Come dice Halliday³³, *allo studio del testo viene attribuita una posizione centrale [...] il testo è visto come un'attualizzazione del potenziale totale, nel contesto di una teoria funzionale per l'interpretazione del potenziale. È questo quel che, secondo me, unisce le prospettive sul linguaggio sia sociale sia educativa e letteraria.*

33 Michael A.K.Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna 1983, p. 76.

Silvana Ferreri