

**GLOTTODIDATTICA
PER UNA CULTURA DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO**

Anna Ciliberti

Carocci, <http://www.carocci.it/>

Roma, 2012, pp. 287.

http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&Itemid=72&task=schedalibro&isbn=9788843062782

“*Glottodidattica*” di Anna Ciliberti, professore emerito dell’Università per Stranieri di Perugia, costituisce un vero e proprio quadro di riferimento per la formazione di base dell’insegnante di L2 che vi potrà trovare indicate le competenze sia teoriche che operative e sperimentali la cui padronanza risulta oggi indispensabile per lo svolgimento della sua professione nei diversi contesti formativi e di istruzione. Per gentile concessione dell’editore si riproduce qui la presentazione al volume curata dall’autrice.

We always have an obligation to attempt to answer practical questions in the light of the best available knowledge.

P. Corder

Teoria, operatività e consapevolezza nell’insegnamento linguistico

Implicite in ogni decisione relativa all’insegnamento – dall’adozione dell’approccio metodologico e dei materiali didattici da usare in classe alle attività esercitative da proporre agli allievi, alla scelta delle forme di verifica e valutazione delle conoscenze e competenze acquisite dagli apprendenti – sono assunzioni relative alla natura del linguaggio, dell’apprendimento, dell’insegnamento. Ogni processo decisionale dell’insegnante, cioè, da quello più complesso e globale a quello più semplice e parziale, è il risultato di un consapevole o inconsapevole riferimento ad ipotesi teoriche. Essendo coinvolto in processi di tale natura, l’insegnante ha pertanto l’obbligo di «cercare di rispondere a questioni di ordine pratico alla luce delle migliori conoscenze a disposizione» (Corder, 1980, p. 1). Tali conoscenze fanno capo ad una varietà di discipline formative e professionalizzanti nel campo dell’educazione linguistica; per citare le più rilevanti: la linguistica educativa, la psicologia dell’educazione, la linguistica acquisizionale, la linguistica applicata, la glottodidattica.

Questo volume ha dunque innanzi tutto l’obiettivo di fornire a futuri insegnanti, oltre che a chiunque desideri riflettere sull’apprendimento e l’insegnamento linguistico, i fondamenti conoscitivi che costituiscono un attributo essenziale, anche se non univoco, della professionalità insegnante; in secondo luogo, quello di sviluppare nell’insegnante capacità operative relative ai vari aspetti e momenti della pratica pedagogico-didattica; e, infine, quello di aiutarlo ad assumere un atteggiamento riflessivo e consapevole, incline ad aggiungere una dimensione sperimentale al suo insegnamento che, condotto sotto forma di “prova ed errore”, divenga un tipo di ricerca educativa.

La necessità, per operare consapevolmente, di essere in possesso di un così vasto e diversificato insieme di conoscenze, capacità e competenze indica quanto complesse siano la natura dell'apprendimento e la realtà dell'insegnamento linguistico. La composizione di questo volume riflette tale variegata e complessità: la sua stessa denominazione, *Glottodidattica*, va qui intesa – facendo nostra la definizione fornita da Tullio De Mauro e Silvana Ferreri (2010, p. 18) – come «non mera ricerca di metodologie didattiche applicate da insegnanti in corsi di italiano o di lingue straniere, ma ricerca teorica e descrittiva su tutti gli aspetti [...] che in un quadro formativo ed educativo si rivelino pertinenti alla maturazione delle conoscenze e pratiche linguistiche degli allievi, necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione che si vogliono perseguire».

Teoria attiva, ovvero azione didattica motivata dalla teoria

Una concezione razionalista dell'attività professionale degli insegnanti prevede che essi imparino determinate teorie – che hanno la loro ragion d'essere nella ricerca accademica – e che le trasferiscano nella pratica di classe, applicandole cioè a situazioni concrete. La distinzione tra presupposti conoscitivi, da un lato, e capacità operative che si realizzano nei singoli atti di insegnamento/apprendimento, dall'altro, arbitrariamente separa in tal modo le conoscenze teoriche dall'azione didattica. Una visione di questo genere implica una concezione gerarchica in cui i principi generali occupano il livello più alto mentre la prassi occupa quello più basso (Schön, 1983, p. 24).

A questo libro è sottesa una visione diversa: l'insegnante necessita di una *expertise* che abbia le sue radici e le sue ragioni in conoscenze e principi teorici. Il modello “impara la teoria e poi applicala” non è infatti soddisfacente; esso va sostituito da una visione diversa, in cui l'azione didattica sia motivata dalla teoria, ma da una *teoria attiva*, da un «pensiero pratico in azione» (Ajello, 2002, p. 45). L'agire didattico va cioè giustificato da concettualizzazione astratta, da consapevolezza metodologico-didattica sviluppata attraverso pratiche riflessive, esperienze concrete e sperimentazione attiva.

Il rapporto da instaurare tra teoria e prassi non è dunque di applicazione bensì, piuttosto, di interazione: la teoria offra l'apparato analitico e concettuale per la scelta dell'agire didattico e per la riflessione critica sui risultati raggiunti; la pratica, ovvero i dati ricavati dall'attività di insegnamento/apprendimento, offra l'opportunità e la base per la verifica e l'assimilazione della teoria (Calderhead, 1988, p. 9). È in tale ottica che cercherò di presentare in questo libro quelli che ritengo siano i fondamenti teorico-pratici per lo sviluppo di una “cultura dell'insegnamento linguistico”.

Variegata delle situazioni di insegnamento/apprendimento

L'insegnamento/apprendimento di una lingua non materna assume caratteristiche diverse a seconda dei fattori in gioco nel particolare contesto in cui ha luogo: in base alle richieste della comunità sociale, alle caratteristiche degli apprendenti, ai loro scopi di apprendimento e bisogni comunicativi; in base alle risorse disponibili.

Data la variegata e la complessità delle situazioni di insegnamento/apprendimento di una L2, i principi generali forniti nel volume – oltre che le proposte didattiche e le esemplificazioni illustrative – intendono fornire basi conoscitive ed occasioni di

riflessione per l'insegnante (o il futuro insegnante) di una L2, cioè cornici teorico-pratiche da rapportare e adattare alla situazione concreta in cui l'insegnante si trova, o si troverà, ad operare. In altre parole, il volume ambisce a fungere da guida al processo di formazione di base di un futuro docente di L2, e da stimolo alla riflessione e all'aggiornamento metodologico-didattico dell'insegnante in servizio.

Composizione del volume: le dimensioni di professionalità insegnante

Le dimensioni di professionalità ritenute fondamentali per la formazione di base dell'insegnante di una L2 sono state euristicamente suddivise in due parti: conoscenze teoriche da un lato, capacità operative e consapevolezza metodologico-didattica dall'altro. Entrambe le parti sono state a loro volta suddivise in capitoli tematici. Più specificamente:

1. Parte prima. Conoscenze teoriche.

Sono relative a:

- l'apprendimento linguistico, in particolare l'apprendimento di una L2;
- l'oggetto dell'insegnamento/apprendimento, cioè la descrizione dei tipi e livelli di significato di una lingua, e dei processi di comunicazione linguistica;
- la pedagogia linguistica, culturale ed interculturale;
- l'uso consapevole e ragionato delle risorse, in particolare dei nuovi media.

2. Parte seconda. Capacità operative.

Sono relative a:

- l'organizzazione di un corso di L2;
- la definizione degli obiettivi di insegnamento che tenga conto, oltre che delle richieste delle istituzioni educative, dei bisogni comunicativi e delle attitudini e preferenze dei discenti;
- le attività esercitative e le forme di organizzazione e gestione della classe;
- il controllo dell'apprendimento e il "lavoro di riparazione";
- la verifica e la valutazione formale delle conoscenze e competenze acquisite;
- lo sviluppo di consapevolezza metodologico-didattica tramite pratiche di "ricercazione".

L'ultimo capitolo della seconda parte propone all'insegnante l'adozione di un insegnamento riflessivo, un insegnamento, cioè, che si esplica, da un lato, nel monitoraggio continuo delle azioni e reazioni dei propri allievi al processo di insegnamento, dall'altro, nel controllo del proprio ruolo di insegnante così come esso si manifesta in tutte le componenti di una "professionalità estesa" (Bertocchi, 1999, p. 60). L'individuazione di punti di criticità o di insoddisfazione dell'azione didattica provocherà una fase di osservazione critica della classe e di riflessione sui fenomeni osservati; tale riflessione suggerirà a sua volta spunti di azione didattica e direzioni di cambiamento. L'insegnamento diviene in tal modo una forma di ricerca didattica – la "ricercazione", appunto – e quest'ultima una forma di insegnamento.

Anna Ciliberti, *Glottodidattica. Presentazione.*

RIFERIMENTI DELLE CITAZIONI:

- Ajello A. M. (a cura di) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Bertocchi D. (1999), *Progettare per apprendere*, in Quartapelle F. (a cura di), *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano, pp. 39-63.
- Calderhead J. (1988), *Teachers' Professional Learning*, The Farmer Press, London.
- Corder P. (1980), *Second Language Acquisition Research and Teaching of Grammar*, in "BAAL Newsletter", 10, pp. 1-12.
- De Mauro T., Ferreri S. (2010), *Glottodidattica come linguistica educativa*, in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 17-28.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.