

# La didattica acquisizionale come programma di ricerca

## di Stefano Rastelli

### 1. La didattica acquisizionale come auspicio

La didattica acquisizionale è parente stretto (non so in che grado) sia della linguistica acquisizionale sia della glottodidattica. Queste due discipline hanno rapporti di collaborazione di vecchia data. Forse uno

#### Stefano Rastelli

è ricercatore presso il Centro Linguistico di Ateneo e il Dipartimento di Linguistica Teorica e Applicata dell'Università di Pavia, dove coordina la didattica dell'italiano a stranieri e alcuni progetti di ricerca di glottodidattica sperimentale.  
e-mail: stefano.rastelli@unipv.it

dei primi contributi - in ordine di tempo - della linguistica acquisizionale alla glottodidattica è la scoperta, avvenuta a metà degli anni Settanta, delle **sequenze di acquisizione** (qui inteso come *order of acquisition* di elementi diversi e non come ristrutturazione di un singolo fenomeno nella competenza dell'apprendente). La scoperta è che soggetti aventi L1 diverse, che seguano o meno un corso di lingua,

imparano alcuni elementi della morfosintassi in un ordine implicazionale più o meno predicibile.

Il potenziale impatto di questa scoperta era chiaro ai ricercatori del *Progetto Pavia* che, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, hanno cercato di individuare le sequenze di acquisizione dell'italiano di stranieri, intervistando e registrando per mesi (e in alcuni casi, anche per quasi un anno) decine di immigrati provenienti da molti paesi europei ed extraeuropei. Le decine di audiocassette con le vecchie registrazioni sono ancora, ben allineate e catalogate, negli armadi del dipartimento di linguistica, ma alcuni dei risultati delle ricerche sono diventati patrimonio anche dei non specialisti (per una valutazione analitica e complessiva si vedano i contributi in Giacalone Ramat 2003). Grazie a queste ricerche, oggi tutti sanno ad esempio che i primi verbi a essere imparati dagli apprendenti di italiano L2 sono delle forme di presente della terza persona singolare e di infinito: poi appaiono (e quindi - si pensa - sono appresi) i participi passati (spesso senza ausiliare), che forse non indicano il tempo passato ma l'aspetto perfetto, cioè lo stato risultante del processo designato dal lessema participiale (solo successivamente appaiono - in ordine - l'imperfetto, il futuro, il condizionale e il congiuntivo).

Non tutti sanno invece che - più o meno negli stessi anni - alcuni tra i promotori di questa ricerca cominciano anche a sottolineare l'importanza dell'avvento di una "**didattica linguistica**". Per esempio, Anna Giacalone Ramat (1993: 400) scrive: "[...] Non vi sembra vi siano ragioni per assumere che le conoscenze raggiunte nel campo della ricerca sull'acquisizione spontanea non siano utili nella prassi della didattica linguistica". E qualche anno più tardi: "Le ricerche di linguistica acquisizionale non interessano solo i linguisti [...] ma anche gli insegnanti e i futuri insegnanti [...] prima di passare alla progettazione di curricula per l'insegnamento delle lingue occorre che gli insegnanti riflettano

su come si comportano gli apprendenti - guidati e non guidati -, quali strategie impiegano, quali principi semantici e cognitivi non applicano." (Giacalone Ramat 2000: 14).

Qualche anno dopo Massimo Vedovelli inventa il termine "Didattica acquisizionale" per definire una "**didattica linguistica**" che "tiene in considerazione i processi soggiacenti all'uso linguistico" (Vedovelli 2002: 51). In un altro articolo, Vedovelli definisce la **didattica acquisizionale** come "un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell'acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali" (Vedovelli 2003: 78). In queste e altre definizioni la didattica acquisizionale non è ancora né un sillabo né un programma di ricerca, ma solo un auspicio. La glottodidattica italiana ha condiviso questo auspicio, e anche le implicazioni del fatto che si tratti solo di un auspicio e non di un vero e proprio programma. Paolo Balboni (2008; 2009), a proposito delle implicazioni glottodidattiche degli studi acquisizionali, scrive che oggi non si sente il bisogno di una '**glottodidattica acquisizionale**' come disciplina a sé, ma piuttosto che la linguistica acquisizionale dia il suo contributo alla glottodidattica. Questo contributo consiste nel descrivere al meglio le sequenze di acquisizione in modo che gli estensori dei sillabi, i docenti e i valutatori non si discostino molto da ciò che è lecito attendersi da apprendenti che non possono far altro che seguire i ritmi naturali di acquisizione.

### 2. La didattica acquisizionale come disciplina autonoma

Qui e altrove (Rastelli, 2009a; 2009b; 2010) io sostengo un altro punto di vista: (a) la **didattica acquisizionale è una disciplina autonoma** che in Italia si distingue sia dalla linguistica acquisizionale sia dalla glottodidattica; (b) questa disciplina è in parte ciò che all'estero si chiama **Second Language Acquisition (SLA) research**, con la differenza che la didattica acquisizionale si occupa più in

dettaglio dei risvolti didattici della ricerca; (c) la didattica acquisizionale svolge ricerche che - con metodo sperimentale e indagini anche strumentali - studiano la **relazione tra insegnamento e acquisizione**; (d) l'oggetto di queste ricerche non sono più le sequenze di acquisizione, ma l'**interfaccia** (il passaggio) tra apprendimento e acquisizione, tra la lingua studiata ed esercitata e la lingua effettivamente 'saputa'.

Io ritengo che oggi lo studio delle sequenze di acquisizione da solo non basti a conferire un significato autonomo alla didattica acquisizionale. Infatti le sequenze di acquisizione conosciute sono pochissime e riguardano solo la morfosintassi, ma in una qualsiasi classe di lingua classe si insegna anche il lessico, la pronuncia, la scrittura, la pragmatica, la testualità ecc. Il senso della didattica acquisizionale risiede piuttosto nelle domande radicali proprie della ricerca SLA: **serve insegnare?** Gli apprendenti guidati hanno un vantaggio sugli apprendenti spontanei? In cosa consiste questo vantaggio e quali livelli linguistici investe? A quali condizioni questo vantaggio viene acquisito e mantenuto nel tempo? Se il suo statuto è definito da domande così radicali, allora la didattica acquisizionale cessa di essere un auspicio e comincia a trasformarsi in un programma di ricerca. Questo programma cerca di stabilire quanto incidano sull'acquisizione questi tre fattori: (a) la lingua che viene insegnata (b) il cervello di chi la impara; (c) i modi in cui viene scambiata con i nativi e soprattutto con l'insegnante.

*Oggi la glottodidattica italiana può chiedere di più dalla linguistica acquisizionale.*

### 3. La didattica acquisizionale come programma di ricerca

Oggi la glottodidattica italiana può chiedere e ottenere ancora di più dalla linguistica acquisizionale e dai programmi di ricerca della didattica acquisizionale. Soprattutto negli ultimi dieci anni la linguistica ha messo a disposizione dei glottodidatti e anche degli insegnanti (di quelli interessati) teorie descrittive ed esplicative, modelli acquisizionali e strumenti di indagine scientifica che hanno delle ricadute didattiche e che - forse tra un po' - avranno un impatto diretto anche sulla qualità dell'insegnamento. La didattica acquisizionale ha il compito di filtrare, tra queste ipotesi teoriche, gli aspetti che sono 'glottodidatticamente' più significativi, cioè sperimentabili in classe. Tra questi ne scelgo (arbitrariamente) quattro, basandomi su criteri esclusivamente di interesse soggettivo (naturalmente ce ne sono altri, altrettanto validi). È interessante che alcune di queste ipotesi teoriche, almeno in astratto (nel dibattito sulle riviste di settore), sono presentate come inconciliabili e alternative. Invece nello specifico della loro interpretazione didattica non sono poi così tanto inconciliabili. La didattica acquisizionale infatti ha il vantaggio di non essere una teoria, cioè non studia né la natura del linguaggio né il processo di apprendimento in quanto tale. Prendendo a prestito dei termini applicati ad altri oggetti (Mitchell e Myles 2004), la didattica acquisizionale **non è né una *property theory*** (che indaga sulla natura del linguaggio, come fa la linguistica teorica) **né una *transition theory*** (che indaga su come il linguaggio diventa oggetto di conoscenza, come fa la linguistica acquisizionale).

La didattica acquisizionale per fortuna non deve rendere conto né di cosa sia la lingua né di come si impari. Essa piuttosto si preoccupa di mettere a punto vari **modelli dell'acquisizione linguistica in un contesto guidato**. Un modello è la descrizione di come avviene un fenomeno (cioè la sua dinamica). Una teoria invece è la spiegazione di un fenomeno (più spesso di un insieme di fenomeni). La didattica acquisizionale non ha il compito di spiegare perché si apprende qualcosa in un determinato modo, ma di **verificare sperimentalmente** se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no. Le quattro ipotesi teoriche che esamino suggeriscono percorsi di sperimentazione differenti su aspetti differenti dell'acquisizione linguistica. E' proprio per questo motivo che queste ipotesi non sono inconciliabili. La descrizione di queste ipotesi è molto schematica e i rinvii bibliografici possono essere utili a chi vuole approfondirle.

**La 'teoria della processabilità'** (*Processability Theory*, PT) (Pienemann 1998; 2007; 2008; Pienemann, Di Biase e Kawaguchi, 2005; Berton e Di Biase, 2005) spiega che la produzione linguistica degli apprendenti è una funzione della maturazione psicolinguistica, cioè della progressiva armonizzazione - nella mente dell'apprendente - di due fattori potenzialmente conflittuali: (a) la natura lineare spazio-temporale della produzione/comprendimento linguistica; (b) la natura gerarchica (a costituenti) del linguaggio umano. Le parole si susseguono l'una dopo l'altra, ma hanno delle caratteristiche che le accomunano ad altre parole che possono non seguirle immediatamente nella catena parlata. Inoltre in italiano, per evidenziare una parola (di solito un costituente) spesso lo si sposta dalla sua posizione 'canonica'. Queste situazioni di fatto complicano l'esecuzione e la produzione di enunciati morfosintatticamente corretti da parte dell'apprendente, il quale gradualmente deve imparare a fare due cose: (1) riuscire a vedere, tenere in memoria e distribuire sugli elementi della catena parlata le proprietà astratte che accomunano le parole (2) riuscire a modificare l'ordine delle parole per metterne in luce alcune rispetto ad altre. La maturazione psicolinguistica degli apprendenti (la loro sensibilità incrementale a regole sia morfologiche sia discorsive), segue un percorso fatto di tappe o stadi (4 dell'evoluzione sintattica e 5 dell'evoluzione morfologica) durante il quale gli apprendenti gradualmente imparano a riconoscere le categorie linguistiche e a estendere i loro tratti astratti (genere, numero, persona, tempo, topic) a elementi non prossimali o in posizioni non canoniche. La PT ci dice che gli

insegnanti non devono aspettarsi cose che gli apprendenti non possono ancora fare (perché non hanno ancora raggiunto un determinato stadio di maturazione psicolinguistica). La valutazione degli errori deve essere calibrata sul grado di maturazione e sugli stadi, non sul programma esterno (sillabo). Ciò dovrebbe avere ricadute enormi sul lavoro di chi scrive i programmi didattici. La PT studia la morfosintassi e predice le cose che un apprendente può oppure non può 'saper fare' in un determinato momento del suo percorso di apprendimento. Alla PT però non interessano le cose che eventualmente un apprendente sa senza 'saper fare' (senza saper 'mettere in lingua'). Di questo aspetto di occupano invece alcuni studi di neurolinguistica.

Alcuni neurolinguisti americani ed europei (per esempio, si veda Osterhout *et al.* 2006), analizzando i **livelli emodinamici** con tecniche di neuroimmagine e misurando i **potenziali evocati (ERP)** di apprendenti di L2, hanno scoperto che questi ultimi possono sviluppare rappresentazioni mentali e **regole implicite** (delle quali l'apprendente non è consapevole) conformi alla lingua bersaglio anche dopo pochissime ore di lezione. Queste rappresentazioni mentali però non sempre emergono e - per così dire - sono attivate quando l'apprendente è impegnato in compiti di produzione e comprensione *online* (cioè in tempo reale) e nemmeno quando è chiamato a riflettere esplicitamente su di esse con giudizi di accettabilità (Sabourin e Haverkort 2003). E' come se l'apprendente di fatto 'sapesse' molto prima di 'saper fare' (si tratta una visione radicalmente opposta a quella descritta nel modello dichiarativo/procedurale di Ullman e Paradis). La glottodidattica potrebbe essere molto interessata ad approfondire queste scoperte perché esse dimostrerebbero che i risultati dell'insegnamento esplicito sono presenti e tangibili anche se non sono visibili (subito) e non si realizzano in comportamenti comunicativi immediatamente osservabili. Questi studi suggeriscono anche che l'efficacia dell'insegnamento non può essere valutata solo con i classici test di *proficiency*, basati sulla *performance*, sul 'saper fare' con la lingua, informati da criteri di tipo socio-pragmatico. Esiste una grammatica invisibile, che non si traduce subito in parole dette, ma che compie un lavoro silenzioso, dando modo agli apprendenti di formarsi un'idea della lingua che stanno imparando. Alcune di queste idee potrebbero essere tanto sbagliate quanto radicate e dunque difficili da modificare, nonostante innumerevoli prove positive (decenni di immersione totale e di *input* e di interazione) o negative (anni di corsi di lingua).

**Le ipotesi costruzioniste ed emergentiste** rivendicano la natura non astratta delle regole grammaticali e indicano nella frequenza e nella ripetizione i fattori fondamentali dell'apprendimento sia della prima sia della seconda lingua (Tomasello 2003; Bybee 2008; Goldberg e Casenhiser 2008; Ellis e Collins 2009). La differenza tra l'approccio costruzionista, PT e approccio neurolinguistico sembra irriducibile. Secondo i costruzionisti, la processazione non è basata su regole (*principle-based processing*) ma sul fatto che le parole siano adiacenti, che siano più o meno frequenti (*constraint based processing*). Per i costruzionisti, le formule ("stai bene?", "buongiorno, mi chiamo", "non so", ecc.) non sono isole galleggianti nel vuoto vacuo di regole (come per la PT), ma vera e propria grammatica *in nuce*: è proprio la formula a guidare l'acquisizione della grammatica, attraendo 'materiale conforme' e quindi fornendole l'*input* necessario e facendole da modello analogico (Bardovi-Harlig, 2006) Gli apprendenti gradualmente 'spacchettano' i pezzi di frase e ne usano i pezzi produttivamente nella generazione di nuove frasi (Myles, Hopper e Mitchell, 1998). La glottodidattica avrebbe molto da chiedere anche alle teorie costruzioniste se - per esempio - decidesse di lavorare sull'ipotesi che - in attesa della maturazione psicolinguistica - gli apprendenti se la possono cavare bene anche solamente con una **'grammatica delle**

## Stefano Rastelli - La didattica acquisizionale come programma di ricerca

formule'. Questa grammatica delle formule costituirebbe il livello iniziale e l'*input* per la grammatica delle forme. Le due probabilmente convivono per lungo tempo nella mente dell'apprendente.

Per gli studiosi che lavorano nell'ambito della disciplina denominata *neurobiology of learning* (si vedano soprattutto i contributi in Schumann et al. 2004), imparare una lingua straniera è solo una questione di motivazione, memoria e attenzione. Gli autori negano che esistano aree specifiche per il linguaggio o che esista una vera facoltà di linguaggio. Lo stimolo che spinge il soggetto a imparare una seconda lingua non ha una natura molto diversa da quello che lo spinge a nutrirsi o ad accoppiarsi (Schumann e Wood 2004). Il meccanismo fisiologico di base è sempre quello della ricompensa (*reward*) e del vantaggio. Le ricerche ipotizzano che il rilascio dopaminergico (la dopamina è la sostanza che facilita il passaggio del segnale tra i neuroni) sia modulabile, cioè cambi in funzione della motivazione degli apprendenti. Questa motivazione è sempre legata a fattori personali e non a caratteristiche universali del linguaggio o della mente umana. È lecito però ipotizzare che l'aumento della risposta dopaminergica non sia legato solo al piacere estrinseco di socializzare, di impegnarsi in attività ludiche e creative o di appartenere a un gruppo-classe, ma sia legato anche alle caratteristiche intrinseche degli elementi della lingua che vengono via via imparati. La glottodidattica può domandare ai programmi di ricerca della didattica acquisizionale se si può ipotizzare che esistano degli elementi della lingua che hanno un 'potenziale dopaminergico' superiore ad altri elementi, forse perché l'apprendente stima positivamente (*positive appraisal*) il fatto di saperli padroneggiare. Si pensi alle possibili ricadute didattiche dell'individuazione di questi elementi. La presentazione degli *item* linguistici potrebbe essere orientata anche a questi criteri motivazionali, cioè potrebbe essere fatta a misura dei soggetti apprendenti.

### 4. Tentativi

A Pavia stiamo cercando di organizzare un laboratorio virtuale di didattica sperimentale e acquisizionale. Sarà un percorso molto lungo, fatto soprattutto di prove e di tentativi. Intanto però un primo studio è a buon punto (Rastelli, in stampa), un secondo e un terzo sono appena cominciati. Il primo è uno studio di *eye-tracking* con due gruppi studenti cinesi (istruzione recente e istruzione terminata due anni prima). Abbiamo registrato i movimenti oculari mentre gli studenti leggevano delle frasi che contenevano ausiliari giusti e sbagliati. Ci sono delle differenze di comportamento legate alla frequenza dei verbi, ma anche al tempo trascorso dalla fine delle lezioni. Per esempio, gli studenti recenti guardano l'ausiliare, mentre gli studenti non recenti guardano prevalentemente il participio passato. Il secondo studio riguarda il fenomeno del *prodrop*, cioè la caduta del pronome personale soggetto nelle frasi di modo finito quando il soggetto non è necessario. Sembra che gli apprendenti in generale siano restii ad abbandonare il pronome. Ci chiediamo se il *prodrop* sia influenzabile modificando l'insegnamento, precisamente, il tipo di *feedback* correttivo dell'insegnante. La verifica sarà sia comportamentale - esplicita (*cloze test* e giudizi di grammaticalità) sia strumentale-implicita (*eye-tracking*, stimolazione magnetica transcranica e registrazione dei potenziali evento-correlati). Lo studio è cominciato a settembre 2009 e durerà fino a settembre 2011. Il terzo studio riguarda le rappresentazioni semantiche, e in particolare l'azionalità verbale. Vogliamo verificare se gli apprendenti proiettano sui verbi gli stessi profili azionali (duratività, telicità ecc.) dei nativi.

La didattica acquisizionale non si può trasformare immediatamente né in un sillabo né in un metodo didattico. Come ho cercato di spiegare,

la didattica acquisizionale è un programma di ricerca e di verifica scientifica sui criteri che ci mettono in condizione di decidere se un metodo o un programma ha più probabilità di successo di un altro. Il nostro laboratorio virtuale di didattica sperimentale e acquisizionale è aperto a linguisti teorici e acquisizionali, esperti di didattica delle lingue, psicolinguisti, neurolinguisti, bioingegneri, medici ed esperti di statistica. Se qualcuno con una competenza in una di queste materie è interessato, mi scriva: stefano.rastelli@unipv.it.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni P., 2008, *Linguistica acquisizionale e glottodidattica*, in Grassi, R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 23-34.
- Balboni P., 2009, *Linguistica applicata e glottodidattica*, "RILA", XLI, 1, pp. 23-36.
- Bardovi-Harlig K., 2006, *On the role of formulas in the acquisition of L2 Pragmatics*, in K. Bardovi-Harlig - C. Félix-Brasdefer - A. S. Omar (a cura di), numero speciale di "Pragmatics Language Learning", 11, pp. 1-28.
- Bettoni C., Di Biase B., 2005, *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*, "ITALS", III, pp. 27-48.
- Bybee J., 2008, *Usage-based grammar and second language acquisition*, in Robinson P., Ellis N. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York - London, pp. 216-236.
- Ellis N., Collins L., 2009, *Input and Second Language Acquisition: The roles of frequency, Form and Function. Introduction to the special issue*, "The Modern Language Journal", 93, 3, pp. 329-335.
- Giacalone Ramat A., 1993, *L'italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Laterza, Bari, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A., 2000, *Introduzione*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Goldberg A., Casenhiser D., 2008, *Construction Learning and second language acquisition*, in Robinson P., Ellis N. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York - London, pp. 197-215.
- Mitchell R., Myles F., 2004, *Second Language Learning Theories*, Hodder Arnold, London.
- Myles F., Hooper J., Mitchell R., 1998, *Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning*, "Language Learning", 48, pp. 323-363.
- Osterhout L., MacLaughlin J., Pitkanen I., Frenck-Mestre C., Molinaro N., 2006, *Novice learners, longitudinal designs, and event-related potentials: A means for exploring the neurocognition of second language processing*, in Gullberg M., Indefrey P. (a cura di), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*, Blackwell Publishing, London, pp. 199-230.
- Pienemann M., 1998, *Language processing and second language development. Processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M., 2007, *La teoria della processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua*, in M. Chini, P. Desideri e G. Pallotti (a cura di), *Atti del VI congresso internazionale dell'associazione italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 65-82.
- Pienemann M., 2008, *A brief introduction to processability theory*, in J.U. Keßler (a cura di), *Processability Approach to Second Language Development and Second Language Learning*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 7-29.
- Pienemann M., Di Biase B., Kawaguchi S., 2005, *Extending Processability Theory*, in M. Pienemann (a cura di), *Crosslinguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam, pp. 199-252.
- Rastelli S., 2009a, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S., 2009b, *La didattica acquisizionale e la scommessa dell'acquisizione guidata*, "RILA", XLI, 1, pp. 47-62.
- Rastelli S., 2010, *La didattica acquisizionale: ragioni, metodo e critica*, in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 45-61.
- Rastelli S., in stampa, *Sintassi e semantica dell'ausiliare in italiano L2: uno studio sperimentale di eye-tracking*, in Dal Maso S., Massariello G. (a cura di), *Atti del XLIII Convegno Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma.
- Sabourin L., Haverkort M., 2003, *Neural substrates of representations and processing of a second language*, in van Hout R., Hulk A., Kuiken F., Towell R. (a cura di), *The lexicon-Syntax interface in second language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 175-195.
- Schumann J., Crowell S., Jones N., Lee N., Schuchert S., Wood, L., 2004, *The neurobiology of learning*, Erlbaum Associates, Mahwah-London.
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2003, *Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive*, "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)", XVIII, 2, pp. 173-197.

