

# **DA KRASHEN A PORCHER: IL BINOMIO ACQUISIZIONE/APPRENDIMENTO**

Maria Teresa Viglioglia

I.P.S.S.E.O.A.

Margherita Di Savoia

viglioglia.teresa@tiscali.it

## **Sunto**

In questo articolo vengono presi in considerazione i seguenti fattori caratterizzanti il processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera: apprendimento/insegnamento implicito ed esplicito, nonché consapevolezza degli insegnanti e degli apprendenti riguardo alle strategie di insegnamento/apprendimento, alla luce delle indicazioni fornite dal metodo e dell'approccio comunicativo di Krashen e Porcher. I fattori sopramenzionati vengono intesi come centrali ad approcci e metodi didattici integrati che intendano affrontare la complessità dell'insegnamento di una lingua straniera. La comprensione di una lingua-cultura straniera o meglio l'interiorizzazione di un sistema non proprio - e la partecipazione ai valori condivisi da un altro gruppo sono nonostante le apparenze tra le competenze più difficili da integrare nell'apprendimento "fuori contesto naturale di produzione" ossia nell'apprendimento guidato. Quali sono i ruoli, gli stili e le strategie dei docenti e degli apprendenti in un processo d'insegnamento/apprendimento?

**Parole chiave:** Krashen, Porcher, Apprendimento.

## 1. Introduzione

La linguistica degli ultimi cento anni ha percorso un itinerario abbastanza lineare. Inizialmente si è data un solido impianto con gli studi di fonetica e fonologia; ha poi progressivamente allargato l'orizzonte delle indagini alla morfosintassi, prima in ambito strutturalista e poi con gli studi sintattici di Chomsky; lo stesso Chomsky ha quindi dato un impulso all'esplorazione sistematica della semantica; e infine si è giunti a porre in relazione la lingua come codice con gli usi della lingua nella comunicazione in una prospettiva pragmalinguistica. L'approccio comunicativo nelle sue diverse forme si presenta ancora nei primi anni '90 come l'asse portante della didattica delle lingue moderne. La teoria di Krashen e le sue indicazioni per lo sviluppo di un 'metodo naturale' postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi. In ultima analisi, la teoria dell'acquisizione è un processo individuale e quindi anche il 'metodo naturale' che si basa su di essa ha secondo Krashen come punto debole l'adattamento alle necessità dell'insegnamento in classe. Per Porcher il metodo dell'approccio comunicativo imposta anche in modo originale i rapporti tra docente e apprendente.

## 2. Da Krashen a Porcher: Il Binomio Acquisizione/Apprendimento

Negli ultimi anni nel campo della glottodidattica è andato sviluppandosi un concetto dicotomico di "acquisizione linguistica" e "apprendimento linguistico". L'uso di questi due termini come contrapposti è nato molti anni fa per distinguere fra il processo che il bambino segue per diventare competente nella lingua madre ("acquisizione") e il processo che l'adulto segue per diventare competente in una seconda lingua ("apprendimento"). Per "acquisizione" si intende un processo *subconscio* che dipende da un'ampia esposizione alla lingua e da un'ampia esperienza diretta della comunicazione, e cioè da una totale concentrazione sul contenuto dei messaggi. Invece, per "apprendimento" si intende uno studio *conscio* delle *forme* linguistiche. Con l'andare degli anni e con l'approfondimento delle ricerche sull'apprendimento (in senso lato) delle lingue, ci si accorgeva sempre di più che questa netta distinzione madrelingua/seconda lingua rispecchiava più i sistemi di insegnamento che non precise informazioni su come si imparano le lingue. Si osservava che discenti adulti adoperavano forme linguistiche mai studiate formalmente. Anche gli

adulti, quindi, erano in grado di "acquire" quando si trovavano in condizioni di ampia esposizione alla lingua autentica e di esperienza della comunicazione reale. Krashen (1981) e i suoi colleghi insistono su questo fatto e mettono in evidenza tutti quei casi di adulti i quali, dopo aver cambiato paese ed essersi inseriti in realtà sociali locali, pur non avendo studiato coscientemente la lingua, raggiungono un'alta competenza comunicativa nella seconda lingua. "L'acquisizione", quindi, è ciò che conta, non "l'apprendimento". Poi, siccome per Krashen (1982) i due processi "acquisizione" e "apprendimento" sono nettamente distinti, senza nessuna possibilità di passaggio da conscio al subconscio o viceversa, la sua posizione sembra sostenere che il tempo dedicato in classe "all'apprendimento" è tempo sprecato in quanto è tempo rubato "all'acquisizione". Quest'ultima tesi è azzardata, anche perché la documentazione empirica presentata da Krashen a sostegno della sua tesi è estremamente povera se si tiene conto della gravità di eventuali danni nel caso che gli insegnanti seguissero un tale principio (e, cioè, smettessero di insegnare qualsiasi regola morfosintattica, lessicale, fonologica) e poi dovessero scoprire in seguito che esso sia infondato. Attenzione, non nego l'utilità del concetto binominale "apprendimento"/"acquisizione". È certamente utile a vari livelli. Ci può servire a spiegare fenomeni che troviamo nella realtà dei nostri studenti. Ci può servire a capire che il nostro insegnamento è troppo basato "sull'apprendimento" e non cura abbastanza "l'acquisizione". Ciò che contesto è l'affermazione che non ci sia un rapporto interattivo fra il nostro conscio ed il nostro subconscio. Ciò equivarrebbe fra l'altro a pretendere che il campo della glottodidattica abbia risolto con una formula così semplice una problematica ritenuta molto complessa da generazioni di psicoanalisti. Non posso prendere sul serio l'affermazione che ciò che viene "appreso" (cioè coscientemente studiato) non può in un secondo momento passare nel subconscio. Concordo, invece, che l'obiettivo generale del discente deve essere di "acquire" quanto più possibile, proprio perché il grado della sua competenza comunicativa dipenderà da quanto potrà interagire *spontaneamente* con gli altri. E questo non potrà avvenire se per enunciare una frase lui debba prima consultare coscientemente l'intera banca di regole che tiene unicamente nel suo conscio prima di poter scegliere le parole, la sintassi, la fonologia adeguate per poi enunciare la frase. È vero che l'insegnamento tradizionale curava ben poco la necessità sia dell'ampia esposizione alla lingua autentica sia dell'esperienza della comunicazione reale. E chi ci segue da un po' di anni sa che i nostri sforzi sono orientati proprio nel senso di dare più spazio a questi aspetti nell'insegnamento; cioè di moltiplicare in classe le occasioni di "acquisizione" della lingua invece del solo "apprendimento". Il risultato del nostro lavoro è che ormai c'è più consonanza fra ciò che lo studente dimostra di sapere in un test puramente formale (tipo grammaticale) e ciò che riesce realmente a fare nella comunicazione con persone di madrelingua.

Nel passato, invece, con un insegnamento basato maggiormente "sull'apprendimento", uno studente che si dimostrava bravo con esami "formali" spesso si rivelava poco capace in una comunicazione reale. Per noi, quindi, è confermata l'ipotesi che "l'apprendimento" deve cedere spazio "all'acquisizione" nell'insegnamento delle lingue. Il problema però è: in che misura? Krashen risponde: "completamente". È, a mio parere, una posizione troppo rischiosa; rimangono troppi problemi aperti. Nel corso degli ultimi anni, nell'ambito della didattica della seconda lingua si è affermata la necessità di valorizzare l'approccio comunicativo più che l'insegnamento delle strutture formali della lingua. La diffusione di questa prospettiva ha avuto come importante ricaduta la valorizzazione di una autonoma funzione dell'insegnante il cui intervento progettuale e il cui patrimonio di esperienza risultano una componente essenziale del metodo. La natura aperta e dinamica dell'approccio comunicativo fornisce un ampio ventaglio di tecniche e di percorsi riferiti alla didattica di ciascuna delle quattro abilità linguistiche nonché alla loro integrazione inoltre serve ad impostare in modo nuovo e originale le problematiche e le tecniche della valutazione. Nell'ambito dell'approccio comunicativo l'obiettivo principale è rappresentato dall'acquisizione di una competenza comunicativa. Ciò significa che, oltre alla conoscenza delle nozioni, funzioni e strutture linguistiche, è necessario formare nell'apprendente la capacità di utilizzazione di una effettiva flessibilità nell'espressione e di selezione delle forme linguistiche più appropriate al contesto in cui avviene la comunicazione. Nell'insegnamento scolastico l'ostacolo maggiore è dato dalla impossibilità di esporre lo studente alla lingua straniera per un tempo adeguato, questo richiede all'insegnante una grande cura di programmazione del proprio lavoro partendo di volta in volta dall'analisi dei bisogni comunicativi dei discendenti. Si tratta di optare per una conoscenza linguistica generale ovvero per una lingua di specializzazione; si tratta di privilegiare, secondo le circostanze, le abilità orali ovvero quelle scritte; di giocare di volta in volta sull'ascolto o sulla lettura. In ogni caso è indispensabile graduare attentamente le fasi dell'apprendimento in relazione agli obiettivi e di programmare in modo adeguato le fasi di verifica. L'insegnante dovrà ponderare accuratamente la scelta dei contenuti, dei materiali e delle tecniche in relazione alla dimensione comunicativa entro la quale si svolge l'attività didattica. Il metodo comunicativo individua, obiettivi primari e obiettivi secondari; e inoltre obiettivi specifici e obiettivi generali. Tra questi possiamo ricordare quelli che si definiscono obiettivi cognitivi generali. Infatti per la scuola di base l'apprendimento della lingua straniera non ha un carattere solamente strumentale ma anche formativo: la seconda lingua deve perciò concorrere al raggiungimento di obiettivi cognitivi generali quali il saper analizzare, sintetizzare, confrontare, dedurre, interpretare, valutare, operare scelte. Si tratta di obiettivi cognitivi di carattere trasversale la cui realizzazione è collegata ad una attività di programmazione a lungo termine attivata in seno al

consiglio di classe. D'altra parte, l'insegnamento della seconda lingua si colloca nell'ambito dell'educazione linguistica: ciò fa dell'insegnante d'italiano il collaboratore privilegiato dell'insegnante di lingua straniera. Compito dell'insegnante è quello di articolare il curriculum in unità d'acquisizione che si riferiscono a funzioni comunicative. Una buona capacità di comunicazione in lingua straniera presuppone il possesso di una serie integrata di abilità: ricettive (ascoltare-leggere); produttive (parlare-scrivere). È di fondamentale importanza utilizzare materiali il più possibile concreti e autentici che partono da situazioni comunicative. Il libro di testo dovrà essere integrato da registrazioni audio e video, da flash cards e role cards, fotografie, disegni, giochi, materiali d'uso come cartine stradali, pubblicità, articoli di giornali e riviste, un ricorso alla lavagna luminosa e al computer rappresentano sussidi didattici preziosi. Per Barbot (2000) e Hirschsprung (2005), i termini che designano l'attuale insegnante-facilitatore, consulente, formatore, mediatore, tutore, designer, amministratore, mostra che vi è stata una evoluzione, che è una messa in discussione delle attuali funzioni, quelli dovuti principalmente cambiamenti nella situazione occupazionale causata dall'integrazione delle TIC, dai comportamenti culturali, dalle speranze degli studenti e la necessità di ripristinare l'efficienza dei sistemi di istruzione reale, in base alle esigenze di formazione della società di oggi.

Rispetto ad un corso tradizionale, durante un incontro in semi-autonomia, l'insegnante dovrebbe gradualmente abbandonare il ruolo di riferimento centrale e spostare verso il ruolo di allenatore o di tutor, fornendo assistenza solo quando è necessario e solo a coloro che ne hanno bisogno. Oltre alle funzioni di cui sopra, essi devono definire e prescrivere il corso, l'insegnante diventa il progettista. Come parte di uno schema delle fasi di lavoro in semi-autonomia, di contenuti multimediali, l'insegnante di lingua deve anche imparare il ruolo di amministratore di apprendimento appropriato, egli deve conoscere e controllare i media con la quale gli studenti saranno tenuti a lavorare. La particolarità di CD o siti web è quello di creare un mondo virtuale composto da molte unità, l'insegnante deve essere in grado di passare dall'unità al tutto, per determinare i momenti di apprendimento più adatti per l'utilizzo di tutti o parte di questi mezzi considerando le esigenze e ritmi di apprendimento degli studenti. L'insegnante deve padroneggiare i contenuti e la navigazione del multimediale e svolgere il ruolo di consulente o tutor, dal momento che dovranno sostenere i vari compiti e attività nel corso delle sessioni in semi-autonomia.

Per Chevalier (2002) "L'insegnante è un direttore d'orchestra. Questo ruolo determina diverse funzioni, conoscere e valutare il pubblico, sviluppare un curriculum e il programma corrispondente, trovare lo strumento, l'adeguatezza e l'attuazione. Questo richiede una conoscenza degli strumenti e reti di conoscenza per accedere alla conoscenza questi strumenti. Egli deve anche gestire

attrezzature e spazi di formazione, essere un manager di spazi multipli. Questi ruoli devono essere accompagnati da strategie appropriate di coerenza nel lavoro educativo. Per Porcher (2004) " Il metodo dell'approccio comunicativo imposta anche in modo originale i rapporti tra docente e apprendente. L'insegnante dovrà motivare, guidare e favorire l'acquisizione ponendo al centro di tale processo il discende con i propri stili di apprendimento. Come si traduce in pratica tale principio? Prendiamo a titolo esemplificatore la lingua *parlata*, ed in modo particolare l'abilità di *parlare*. Abbiamo nel passato proposto tre tipi di attività: *Produzione libera*, *Presentazione*, *Esercitazione*; e li abbiamo rappresentati così:

	PRODUZIONE	
LINGUA PARLATA	Produzione libera orale	Presentazione
		Esercitazione

Nella *Produzione libera*, come noi l'abbiamo definita e descritta, non c'è nessuna considerazione fatta sulle *forme* da usare o su quelle usate dagli studenti. Tutta la concentrazione dell'insegnante e della classe verte sui messaggi da trasmettere e da capire: le condizioni, quindi, che favoriscono "l'acquisizione". Nella *presentazione* e nell'*esercitazione* invece, l'insegnante insiste sulla perfezione delle forme da usare e fa correggere ogni errore condizioni che favoriscono "l'apprendimento".

In conclusione, per quanto riguarda il parlare ci dev'essere la stessa quantità di tempo dedicato alla produzione libera. Per quanto riguarda l'abilità di capire ascoltando, il nostro schema di attività è ancora carente. Le attività di ascolto che finora abbiamo proposto pongono l'attenzione unicamente sul contenuto, sul significato, sui messaggi; attività, quindi, che garantiscono "l'acquisizione". Se vogliamo che il rapporto "acquisizione"/"apprendimento" sia paritario dobbiamo suddividere il tempo dedicato all'abilità *capire ascoltando* come abbiamo fatto per il *parlare* e cioè:

	RICEZIONE		PRODUZIONE	
LINGUA PARLATA	Ascolto autentico	Analisi del discorso orale (Ascolto analitico)	Produzione libera orale	Presentazione
				Esercitazione

Il cambiamento del soggetto costringe qui lo studente a trasformare molti elementi della frase; il lavoro di manipolazione linguistica è molto ricco e complesso e lo spinge a riflettere su ogni parola, non può svolgere l'esercizio meccanicamente. Lo studente si trova quindi ad affrontare dei problemi, a ipotizzare delle soluzioni: per questa ragione mi sembra che questa esercitazione sia più utile e stimolante dell'esempio precedente. Manca però, a mio avviso, la dimensione della simulazione di un dialogo, di una comunicazione. Si tratta cioè, in definitiva di lavorare su di una frase. Permane inoltre il fatto che lo studente vuole verificare le sue ipotesi e deve spesso interpellare l'insegnante; mi domando quindi se gli interessanti problemi linguistici posti da questa esercitazione non potrebbero essere meglio affrontati tramite una ricostruzione di conversazione o un lingua puzzle...Spesso lo spazio riservato a questa attività va sempre più assottigliandosi; in realtà questa attività non mi convince, non mi piace e ho per questo deciso di cercare di razionalizzare il mio disagio analizzandola. Comincio dunque con il chiedermi quale sia lo scopo dell'*Esercitazione orale*. Generalmente la svolgo partendo da brani di lingua autentica ricostruiti in una precedente lezione, quindi il "contesto", nel senso più ampio di questo termine, è chiaro. Non si tratta di frasi isolate, ma di reali pezzi di lingua, dialoghi o mini dialoghi, documenti autentici.

Il ruolo dell'insegnante, nella fase audio-linguale e audiovisiva dell'evoluzione dei metodi glottodidattici, è stato caratterizzato essenzialmente come tecnico dell'istruzione. Un sintomo di questo approccio lo troviamo nel neologismo inglese TEFLician, che ebbe una discreta fortuna negli Stati Uniti negli anni '60 e '70; esso deriva dall'acronimo TEFL (Teaching English as a Foreign Language: didattica dell'inglese come lingua straniera), con l'aggiunta del suffisso -ician che rinvia a technician ed a parole analoghe come electrician, beautician, statistician e molte altre. Il presupposto, comune ai metodi di ispirazione strutturalista, è che esista una sequenza ottimale di operazioni didattiche capace di determinare l'apprendimento da parte degli allievi. In altre parole, vi sarebbe una serie di stimoli-input dati dall'insegnante, di esercizi, di sedute in laboratorio linguistico e di altri interventi, che in qualche misura costringerebbe l'allievo ad apprendere quanto è inserito nel programma. Nella mente di molti insegnanti le tecnologie didattiche sono più o meno strettamente associate proprio a questo tipo di procedure: una volta superate queste posizioni, sul piano sia concettuale che pratico, sembrerebbe necessario, per coerenza, abbandonare anche l'uso delle tecnologie che a tali concezioni sono connesse. Vedremo tra breve come questo assunto non regga in quanto non corrisponde ad una corretta visione della glottodidattica. In una fase successiva, per ridefinire il ruolo dell'insegnante si è fatto ricorso ad un altro neologismo, facilitator, in seguito alla consapevolezza che è illusorio pensare di riuscire ad istruire in modo deterministico, ma è possibile solo agevolare l'apprendimento altrui. Questa prospettiva recupera la lezione dell'attivismo e pone l'allievo al centro

del processo didattico. Ciò è senz'altro positivo, ma alcune proposte basate su tale orientamento peccano di spontaneismo e lasciano in ombra il fatto, pur sempre vero, che ci si aspetta dall'insegnante che abbia un ruolo propulsivo e propositivo. Ricorrendo ad un'immagine tratta dal mondo dello sport, diremo che l'insegnante non può limitarsi a "giocare di rimessa"; al contrario, è proprio per giocare "all'attacco" o "in pressing" che possono essere d'aiuto quei mezzi tecnici che consentono di fornire input incisivi e variati. Si può allora pensare all'insegnante come suscitatore di esperienze. "Insegnare è proprio l'avventura per cui dentro 55 minuti di tran-tran, scattano quei tre minuti di interesse reale, quando si passa dal livello intellettuale a quello esistenziale. Occorre scendere più in profondità rispetto sia al livello tattico (o delle strutture di superficie: l'atto di comunicazione) sia a quello strategico (o delle strutture profonde e delle scelte discorsuali: la capacità di comunicare), per incidere sul livello egodinamico, ossia sulle motivazioni, sulla volontà di comunicare e sul coinvolgimento personale totale dell'io parlante. Proprio questo è stato chiamato "Il livello esistenziale... quando il ragazzo si accorge all'improvviso che lui c'entra con ciò che si sta facendo". Evidentemente, il riferimento all'esistenziale e al coinvolgimento globale della persona postula un rapporto autenticamente educativo -- quindi non meramente didattico -- con tutte le conseguenze che ciò implica.

### **3. Conclusioni**

Ribadiamo che "le tecniche glottodidattiche fanno parte del sistema glottodidattico e solo all'interno del sistema possono quindi venire definite. Una visione sistemica dei processi glottodidattici consente un'interpretazione corretta delle esigenze degli allievi. Sulla scorta delle indicazioni della sociologia del linguaggio, la glottodidattica opera una distinzione puntuale e significativa tra apprendimento (e/o acquisizione) di una LS e educazione linguistica. Lo studio di una lingua diversa da quella materna può situarsi in un quadro complessivo molto variegato, e quindi assumere connotazioni notevolmente differenziate. Anzitutto l'apprendimento di una LS può essere fine a se stesso, senza ulteriori obiettivi che vadano al di là dell'acquisizione delle abilità fondamentali (saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di eventuali abilità aggiuntive, come il tradurre o l'interpretare. Nella tradizione europea, era spesso finalizzato all'accostamento alla letteratura straniera nella lingua originale. Oggi tuttavia si tende ad uscire da questa situazione di isolamento e di trarre il massimo vantaggio dall'accostamento ad una lingua-civiltà diversa dalla propria. La necessità di individuare un quadro concettuale entro il quale collocare convenientemente sia gli studi teorici che le ricerche in glottodidattica non nasce solo da un'esigenza di sistematicità, particolarmente acuta per le discipline 'giovani' e in qualche misura ancora in una fase di sviluppo epistemologico; essa



*Da Krashen a Porcher: il Binomio Acquisizione/Apprendimento*

sorge, in pari misura, dall'importanza di impostare la didassi delle lingue sottraendola ad un "bricolage empirico". Infatti la percezione che ognuno (docente o discente) ha della natura del linguaggio, e dei modi in cui si apprende una lingua, influisce sull'atteggiamento che viene assunto nei riguardi degli approcci metodologici e delle singole attività al loro interno: dall'assunzione globale di brani dialogati ai vari tipi di esercizi, dalla riflessione grammaticale alle prove di controllo.

## Bibliografia

Barbot, M.J. (2000). Les auto-apprentissages. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

Chevalier, Y. (2002). Le nouveau est-il vraiment nouveau? In *Le Français dans le Monde* N°32.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. in Richards, J.C. 1967.

Dakin, J. (1973). *The Language Laboratory and Language Learning*, Longman.

Hirschsprung, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Collection Nouvelle Formule. HACHETTE Français langue étrangère.

Humphris, C., Luzzi Catizone, R., Urbani, S. (1985). *Comunicare meglio*, Roma, Bonacci.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette Éducation.

Richards, J.C. (1967). *Error Analysis; Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman.