



INTRODUZIONE

Metodi in classe propone una rassegna dei metodi che, con maggiore o minore rilevanza, dagli anni Cinquanta del Novecento hanno influenzato e ancora influenzano l'insegnamento delle lingue straniere in Italia. Ci soffermeremo soprattutto su teorie e pratiche della didattica del francese e dell'inglese, considerate nel corso degli anni, prima l'una e poi l'altra, lingue 'internazionali'. Per illustrare l'applicazione di ogni metodo preso in esame faremo riferimento ad alcuni materiali didattici – pagine campione di libri di testo, procedure, attività – e ad alcune lezioni che abbiamo videoregistrato e pubblicato nel DVD¹. Seguiremo di fatto la nostra esperienza di discenti prima e docenti e aggiornatrici poi. Ci piace infatti rilevare che si tratta di un percorso quasi autobiografico: alcuni libri e metodi sono quelli che abbiamo utilizzato e stiamo utilizzando.

L'obiettivo è duplice: ripercorrere in una prospettiva storica quei metodi che possono ancora oggi far ragionare su aspetti essenziali della glottodidattica e presentarli nella loro applicazione in classe e nei libri di testo. Scoprire nella pratica e nei materiali la trama teorica sottesa è il primo passo verso l'elaborazione di un proprio modo di insegnare. Le lezioni-tipo contenute nel DVD permetteranno di confrontarsi con alcune esperienze metodologiche. L'opuscolo farà da guida per imparare ad osservare e ad osservarsi, operazione necessaria all'insegnante che voglia verificare la coerenza e l'efficacia delle proprie scelte.

Risaliremo fino agli anni a cavallo fra il XIX e il XX se-

¹ Dobbiamo l'idea del DVD alla videocassetta che accompagna il noto lavoro di Diane Larsen-Freeman, *Techniques and principles in language teaching*, Rowley (Massachusetts), Newbury House, 1986.

colo, all'epoca in cui l'insegnamento della L2² suscitò un dibattito internazionale che confluisce più tardi in una «risposta disciplinare ben precisa in Italia [...], la *glottodidattica*»³. L'ambito di ricerca sull'insegnamento delle lingue straniere fu dapprima denominato *linguistica applicata*, poiché limitato all'applicazione della linguistica alla didattica delle lingue e quindi alla trasposizione, nei materiali e nelle attività in classe, delle indicazioni provenienti dalla linguistica teorica. Ci si rese presto conto però che la linguistica costituiva solo una delle numerose discipline a cui può e deve attingere la glottodidattica⁴, che si delinea quindi fin dai primi momenti come scienza interdisciplinare con una precisa autonomia epistemologica. La glottodidattica è presentata sotto varie accezioni: scienza di confine che si colloca «al crocevia delle scienze»⁵, come la definì Renzo Titone nel 1987, ma anche disciplina pratica orientata alla soluzione di problemi o, ancora, disciplina procedurale orientata all'indagine. Da una parte fa riferimento ai contributi di numerose aree di ricerca, come la psicologia, la psicolinguistica, la neurolinguistica, la pedagogia, la linguistica acquisizionale, le scienze antropologiche e semiotiche, la linguistica, la sociolinguistica e le scienze della comunicazione e del linguaggio⁶. Dall'altra mantiene profonde radici nella classe di lingue, dove possono trovare applicazione le risultanze della ricerca, ma dove le stesse risultanze devono essere sperimentate, valutate e conseguentemente avvalorate o smentite. Si tratta di una disciplina teorico-pratica che si occupa di 'educazione linguistica', il cui campo di indagine non è solo la didattica delle lingue straniere moderne, ma l'insegnamento / apprendimento di un ampio ventaglio di lingue, la madrelingua, le lingue seconde e le lingue classiche, come ricordano Giovanni Freddi e Gianfranco Porcelli⁷.

Obiettivo della glottodidattica è non solo esaminare, proporre e valutare modelli didattici appropriati per l'insegnamento linguistico, ma anche interpretare e adattare tali modelli alle esigenze particolari degli studenti. Riguardo alla specificità di ogni classe, dove minor peso hanno teorie e generalizzazioni, si rivelano utili l'osservazione dell'interazione educativa e l'attenzione al singolo allievo. L'insegnante deve infatti saper anche instaurare un clima favorevole all'acquisizione della lingua.

L'insegnamento è un costante processo decisionale in una situazione articolata, costituita da molte variabili più o

² L2 significa *lingua seconda*, termine che in questo volume verrà usato in modo equivalente a *lingua straniera*, anche se, nella letteratura di area, 'lingua seconda' in genere si riferisce a una lingua appresa nel paese in cui questa viene normalmente utilizzata come lingua veicolare. Con 'lingua straniera' invece si intende in genere una lingua insegnata e appresa in un paese in cui si parla una lingua diversa.

³ Danesi 1998, p. 9.

⁴ Due importanti aree di ricerca della glottodidattica attuale in Italia sono la cosiddetta linguistica acquisizionale e l'insegnamento / apprendimento dell'italiano come lingua seconda. In Europa la glottodidattica è alla base delle ricerche del Consiglio d'Europa (cfr. Cap. XIII).

⁵ Titone 1987, p. 2.

⁶ Si veda l'elenco delle discipline a cui può far riferimento la glottodidattica fornito da Cambiaghi (2000a, p. 9).

⁷ Cfr. Freddi 1999, pp. 131-132 e Porcelli 1994b, p. 10.

meno conosciute e prevedibili, spesso difficilmente interpretabili e controllabili. Ma se un elemento dell'insieme subisce una variazione, tutti gli altri mutano di conseguenza, come in uno di quegli affascinanti poliedri, con cui giocano bambini e adulti, in cui ogni dettaglio e posizione cambia al più piccolo movimento. I metodi di cui ci occupiamo in questo libro rappresentano solo una delle numerose facce del poliedro e devono essere analizzati tenendo sempre presente la globalità della situazione formativa⁸.

La scelta di metodi e materiali dipende direttamente dal contesto. In quale tipo di scuola insegniamo? Dobbiamo considerare ad esempio l'organizzazione di quella specifica scuola, la lingua o le lingue insegnate, il numero delle ore settimanali, la possibilità di forme di collegamento – anche extrascolastiche – o di integrazione con altri insegnamenti, le risorse e i vincoli, come lo spazio, i sussidi, gli strumenti e le attrezzature a disposizione, il numero degli allievi, la collocazione oraria della L2 ecc. Chi sono i nostri allievi? Questa domanda riguarda il loro ambiente socioculturale e linguistico di appartenenza, l'atteggiamento delle famiglie e degli studenti verso l'apprendimento della lingua straniera in generale e di quella lingua straniera in particolare, l'età, le capacità cognitive e comportamentali, gli stili di apprendimento, gli interessi, la conoscenza della madrelingua, eventuali precedenti esperienze di apprendimento della L2 ecc.: «prima di passare alla progettazione di curricoli 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 applicano ecc.», come ammonisce anche Anna Giacalone Ramat⁹.

Nella pratica quotidiana il docente attua continuamente delle scelte a livello di metodo, obiettivi, attività e procedure, non solo in base alle indicazioni dei programmi e a considerazioni su aspetti pratici, ma soprattutto a partire da ciò che conosce e sa fare. La ricerca¹⁰ ha dimostrato che gli insegnanti hanno idee radicate, di cui sono più o meno consapevoli, riguardo alla natura della lingua, al processo di apprendimento e insegnamento linguistico, alla relazione pedagogica, e che essi in genere tendono ad applicare le stesse modalità che hanno sperimentato come discenti. Spesso accade che ci sia contraddizione fra l'esplicitazione delle proprie opinioni e le reali scelte effettuate: un insegnante, a parole, può di-

⁸ Esiste una vasta letteratura sull'analisi del contesto di insegnamento / apprendimento. Ricordiamo i modelli di Pontecorvo (1974) e di Dunkin e Biddle (1974), che evidenziano i fattori caratterizzanti il processo formativo in generale, e il modello di van Lier (1988), che mette in luce più specificamente il contesto di insegnamento / apprendimento di una lingua straniera.

⁹ Giacalone Ramat, *Presentazione*, in De Marco 2000, p. 14.

¹⁰ Cfr. Woods 1996 e Mariani 1996.

chiarare di porsi, ad esempio, l'obiettivo di insegnare a comunicare con la L2 e poi di fatto trovarsi ad insegnare e verificare solo la conoscenza metalinguistica.

Queste constatazioni ci portano a ritenere che il confronto delle proprie convinzioni con i metodi e i materiali possa rappresentare un momento di riflessione importante. Nella storia della glottodidattica è possibile cogliere l'intramontabile convinzione che, se si vuole migliorare il livello linguistico della classe, bisogna anche cercare di cambiare e migliorare il modo di insegnare. Nel desiderio di imparare a insegnare 'bene' le lingue, in modo che i discenti raggiungano qualcosa di più di quella che ancora oggi viene un po' tristemente definita 'conoscenza scolastica' di una lingua, l'insegnante non può che trarre grande vantaggio da una riflessione sui singoli metodi. Come ricorda Carlo Serra Borneto, ogni metodo «implica un insieme di assunzioni implicite o esplicite che ne fanno una sorta di riferimento per l'insegnante fino a toccare i problemi della scelta, articolazione e progressione dei materiali didattici da utilizzare nell'interazione con gli allievi»¹¹. La prospettiva storica fornisce in questo caso un utile inquadramento delle teorie linguistiche e metodologiche e offre al contempo un'indispensabile lezione di modestia e di relativismo riguardo ai risultati oggi conseguiti.

Questioni terminologiche

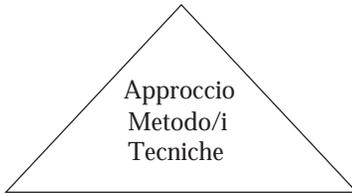
Il compito di classificare e descrivere i metodi è reso particolarmente complesso dalla terminologia. La parola 'metodo' richiama infatti molti altri termini: 'approccio', 'procedura', 'tecnica', 'metodologia', 'strategia', 'stile di insegnamento' ecc. Che cosa si intende allora esattamente per 'metodo'?

Negli anni Sessanta Anthony¹² propone per primo la distinzione fra 'approccio', 'metodo' e 'tecnica', considerandoli come tre livelli organizzati in ordine gerarchico, rappresentabili graficamente sotto forma di piramide (*Schema 1*). L'*approccio* è costituito dalle varie teorie sulla natura della lingua e sul processo di apprendimento. Il *metodo* è l'insieme delle scelte effettuate sulla base dei presupposti teorici stabiliti a livello di approccio, per selezionare, graduare, presentare la lingua da insegnare. Le *tecniche* sono le procedure messe in atto dall'insegnante in classe con gli allievi; una tecnica si rifà

¹¹ Serra Borneto 1998, pp. 17-18.

¹² Cfr. Anthony 1963, pp. 64-66.

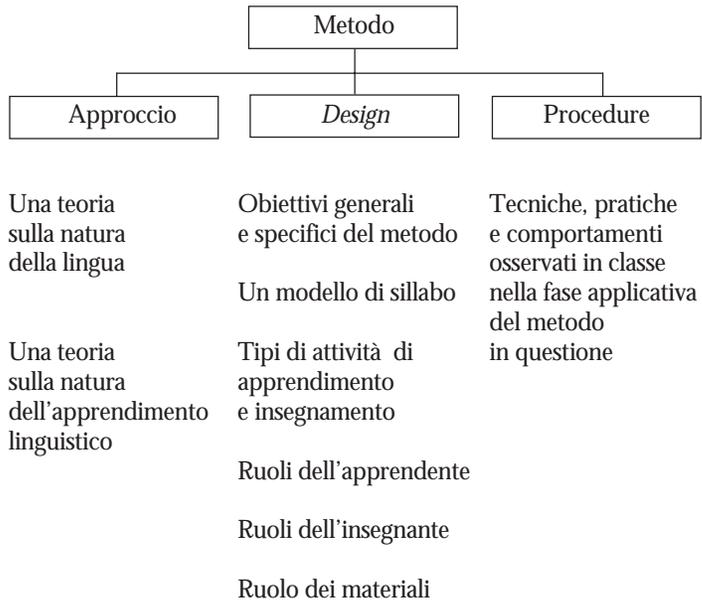
ad un metodo e di conseguenza ad un approccio teorico. Si possono far discendere più metodi dallo stesso approccio e più tecniche dallo stesso metodo. L'approccio è 'assiomatico', il metodo è 'procedurale'.



Schema 1. – Approccio, metodo e tecniche secondo Anthony (1963).

La distinzione terminologica fra 'approccio', 'metodo' e 'tecniche' si rivela utile quando si desidera comprendere a quale livello di astrazione si collocano le proposte di insegnamento della L2. Può capitare infatti che la stessa proposta didattica venga presentata come metodo in uno studio e come approccio in un altro. Applicando la differenziazione di Anthony, ci si può ad esempio chiedere se il cosiddetto *Lexical Approach* sia approccio o metodo.

Richards e Rodgers ritornano sulla proposta di Anthony suggerendo una nuova rappresentazione (*Schema 2*): in posizione dominante vi è il 'metodo' a cui sono collegati 'approccio', '*design*' e 'procedure' (queste ultime corrispondono alle tecniche di Anthony). L'*approccio* costituisce il livello di riflessione teorica sulla natura della lingua e dell'apprendimento su cui si basa il metodo. A livello di *design* si scelgono gli obiettivi di insegnamento / apprendimento, si seleziona e si organizza il contenuto (*sillabo*), si mette a punto la tipologia dei compiti e delle attività e si definiscono i ruoli svolti da allievi, insegnante e materiali. In altre parole si parla degli aspetti di programmazione didattica. Le *procedure* indicano la concreta pratica didattica e il conseguente comportamento di insegnante e allievi. In questo modo si evita la visione gerarchica che nell'ipotesi di Anthony colloca al vertice l'approccio, come se l'impostazione teorica determinasse in maniera esclusiva il metodo. Richards e Rodgers insistono invece sulla necessità che ogni elemento sia in equilibrio e armonia con tutti gli altri.



Schema 2. – Richards - Rodgers, *Approaches and methods in language teaching* (1986, p. 28 e 2001, p. 32).

Lo schema di Richards e Rodgers si rivela particolarmente utile quando si vogliono analizzare in dettaglio i vari elementi che costituiscono i singoli metodi.

La consapevolezza della complessità della 'lingua' come sistema e della situazione di insegnamento/apprendimento ha portato la glottodidattica ad abbandonare, come vedremo, l'idea che si possa identificare il metodo migliore in assoluto. D'altra parte, già negli anni Settanta, venne aspramente criticato lo stesso concetto di metodo nell'accezione di prassi 'standardizzata', così come si era consolidata nel periodo tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Di conseguenza sembra oggi auspicabile una didattica integrata o integrativa¹³ che combini procedure diverse. Come spiega Danesi, l'insegnante è un «adottatore» se segue un metodo come prassi didattico-operativa predeterminata; è un «adattatore» se sceglie autonomamente le varie opzioni metodologiche¹⁴. Poiché si preferisce negli orientamenti più recenti la figura dell'insegnante «adattatore», la parola 'metodo' è spesso sostituita da altri termini meno connotati. In un articolo del 2001 intitolato *Language teaching methodology*¹⁵ lo stesso Rodgers, riproponendo lo schema di *Approaches and methods in language teaching*, sostituisce il termine 'metodo' con la dicitura 'metodologia di

¹³ Cfr. Porcelli 1994b, p. 110.

¹⁴ Cfr. Danesi 1998, p. 21.

¹⁵ Rodgers 2001.

insegnamento linguistico'. Il termine 'metodologia', più generico, riassumerebbe meglio le pratiche pedagogiche, i fondamenti teorici e la relativa ricerca¹⁶. Anche l'espressione 'stile di insegnamento' appare meno dogmatica di 'metodo' e ben si attaglia alla tendenza attuale a personalizzare la pratica didattica.

Nell'articolo citato, Rodgers offre un ulteriore contributo al dibattito su 'approccio' e 'metodo'. Per distinguere più chiaramente i concetti, lo studioso sottolinea che i due termini rappresentano un *continuum* che pone a un'estremità i metodi caratterizzati da concrete indicazioni didattiche, anche altamente prescrittive, e all'altra estremità gli approcci contraddistinti da suggerimenti più generali, riguardanti perlopiù le convinzioni teoriche di base¹⁷. Questa distinzione risolverebbe il caso dell'approccio comunicativo, che molti amano definire solo 'approccio' e non 'metodo', in quanto costituito da una serie di principi e raccomandazioni piuttosto che da norme procedurali prescrittive.

Nel presente volume useremo il termine 'metodo' per indicare l'insieme delle scelte didattiche effettuate per selezionare, graduare, presentare i materiali linguistici derivanti dalla riflessione teorica: quindi non solo le indicazioni didattiche *prescrittive* di prassi 'standardizzate', ma anche qualsiasi applicazione concreta in classe. Useremo il termine 'approccio' per indicare la serie coordinata di convinzioni di natura linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica e/o pedagogica che orientano in un determinato periodo storico la glottodidattica in una direzione piuttosto che in un'altra. Chiameremo infine 'metodologie' le nuove tendenze che caratterizzano la glottodidattica attuale, come l'insegnamento centrato sul discente, sul contenuto e sul compito.

Diffusione ed evoluzione dei metodi

Nel 1969 Louis G. Kelly avverte che «molto di ciò che viene presentato come rivoluzionario in questo secolo non è altro che un mero ripensamento di idee e procedure di epoche precedenti chiamate con altro nome» e aggiunge inoltre che «c'è la vaga sensazione che gli esperti moderni trascorrono il loro tempo scoprendo ciò che altri hanno dimenticato»¹⁸. Anche Renzo Titone non teme di affermare che «molte idee

¹⁶ «Qualsiasi considerazione su come insegnare è metodologica»: Brown 2001, p. 15.

¹⁷ 'Approccio' può essere anche inteso come agglomerato di procedure che condividono una stessa idea forte di base. In tale caso talvolta si usa anche il termine 'metodologia'.

¹⁸ Kelly 1969, p. ix.

oggi sventolate come l'ultimo frutto della invenzione didattica erano già formulate o realizzate in tempi antichissimi, non solo secoli fa, ma parecchi millenni fa»¹⁹.

Widdowson parla di continui «nuovi scatti e partenze» nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, prendendo spunto dallo studio di Wilhelm Viëtor del 1886, *Der Sprachunterricht muß umkehren!*, in cui l'autore auspicava una 'svolta' radicale della disciplina. Anche se si crede spesso che «ciò che è datato sia superato»²⁰, ciò non significa che le idee non continuino a riapparire sotto forma di novità. Da una parte Widdowson denuncia questa sorprendente assenza di continuità nell'elaborazione dei metodi, per cui vecchie idee ritornano sotto nuove spoglie, senza che ci sia la consapevolezza delle loro origini²¹, dall'altra, nello stesso tempo, sembra accettare positivamente questo continuo processo di riscoperta: «lo stesso fatto che le stesse idee e questioni siano continuamente riprese, indipendentemente da quanto antica sia la loro origine, le rende nuove, dà loro una ricarica di vitalità; d'altra parte ogni generazione deve imparare a pensare daccapo in modo autonomo, deve impadronirsi del passato, facendolo palesemente suo»²². Ciò che davvero conta è la continuità della ricerca e il rinnovarsi del processo di indagine.

Di fatto, qualsiasi studio sui metodi rivela un andamento che Marianne Celce-Murcia ha definito 'a pendolo'²³. Per alcuni metodi, per esempio, l'insegnamento della L2 deve cercare di riproporre le condizioni dell'apprendimento della lingua materna, per altri questo procedimento non è proponibile. Un ulteriore elemento che presenta in modo evidente questa oscillazione è lo spazio occupato dalla spiegazione / riflessione grammaticale, considerata ora asse portante, ora quasi ostacolo all'apprendimento. A questo proposito, alcuni studiosi, come Wilga Rivers e H.H. Stern²⁴, parlano di un'alternanza fra momenti di 'formalismo' e momenti di 'attivismo', cioè momenti in cui si favorisce l'apprendimento attraverso le regole e momenti in cui invece si privilegia l'apprendimento mediante la pratica. Per illustrare la profonda differenza fra le due modalità, quella 'formale' e quella 'attiva', Tom McArthur ricorre alle suggestive immagini del 'monastero' in opposizione alla 'piazza del mercato'. La prima illustra l'apprendimento formale basato sulla lingua scritta e sulle regole, da effettuarsi in ambienti istituzionalizzati, la seconda rap-

¹⁹ Titone 1986, p. 5.

²⁰ Widdowson 2003, p. x.

²¹ Alan Maley (2001, p. 5) afferma che l'insegnante spesso vive chiuso nel presente, in quella che chiama «amnesia professionale collettiva», curiosamente in contrasto con l'atteggiamento di riflessione che viene proposto in glottodidattica.

²² Widdowson 2003, p. xi.

²³ Cfr. Celce-Murcia 1980, pp. 2-13.

²⁴ Cfr. Stern 1983, p. 79.

presenta quello dettato dalla necessità contingente: «se vuoi barattare, comprare o vendere, devi poter comunicare con i tuoi potenziali interlocutori, in qualche modo, in qualsiasi modo»²⁵.

Peraltro, il passaggio da un metodo all'altro non è così ben delineato come potrebbe far pensare l'immagine del pendolo o quella del monastero e della piazza del mercato. «Ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce del metodo precedente», precisa Paolo Balboni²⁶. In momenti diversi i metodi prendono avvio e si protraggono per periodi più o meno lunghi in un unico paese o in più paesi dove si sovrappongono ad altri. Si vedrà ad esempio l'influenza reciproca dei metodi orale-situazionale, audiolinguale e audiovisivo, nati in Gran Bretagna, negli Stati Uniti e in Francia. Questo fenomeno rende problematico il compito di collocare con precisione un metodo e conseguentemente di far risalire un libro di testo a un metodo o all'altro.

Lo studio dell'evoluzione dei metodi glottodidattici costituisce quindi un affascinante campo di indagine, anche se particolarmente 'tortuoso', come lo definisce Stern²⁷. L'innegabile fascino è anche quello della lingua, poiché, come afferma Freddi:

Essendo la lingua un enigma ed essendo l'uomo l'ancor più straordinario enigma esistente in natura, il succedersi dei metodi glottodidattici nella storia è da considerarsi come una sequenza di tentativi di penetrare nel cuore di questi enigmi raggiungendo lo scopo di insegnare-apprendere le lingue in modo soddisfacente. La pluralità di metodi e di approcci avutasi nel tempo è un risvolto della pluralità di aspetti con cui la lingua si presenta all'occhio dello studioso e della varietà di condizioni in cui essa è insegnata.²⁸

D'altra parte, un simile studio è tortuoso non solo per le continue oscillazioni metodologiche, ma anche per i numerosi fattori esterni, quali le condizioni sociopolitiche del periodo storico e dell'area geografico-culturale e l'importanza attribuita alle lingue straniere in quel dato momento e in quella particolare società. I metodi sono anche il risultato delle invenzioni tecnologiche: il registratore e il laboratorio linguistico sono per esempio stati determinanti nello sviluppo del metodo audiolinguale e del metodo audiovisivo; senza il supporto informatico molto di ciò che si può realizzare attual-

²⁵ McArthur 1983, pp. 93-96.

²⁶ Balboni 1985, p. 35.

²⁷ Stern 1983, p. 452.

²⁸ Freddi 1994, p. 162.

mente nei percorsi di autoapprendimento non sarebbe neanche pensabile.

Tre orientamenti

In ogni approccio e metodo è possibile identificare ferme convinzioni riguardo a problemi riconducibili alle seguenti questioni: come descrivere una lingua, che cosa significa conoscere una lingua e quindi che cosa comporta l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera; quali sono i meccanismi linguistici, psicologici e sociali che un locutore deve possedere per prendere parte attiva nelle interazioni comunicative; quali situazioni o pratiche didattiche favoriscono l'apprendimento linguistico; quale ruolo viene svolto dall'insegnante e quale dagli allievi ecc. A seconda delle risposte a questi quesiti abbiamo suddiviso approcci e metodi in tre grandi orientamenti: linguistico, umanistico-psicologico e comunicativo.

L'*orientamento linguistico* e l'*orientamento comunicativo* derivano da due modi antitetici di considerare il fenomeno linguistico: come sistema di regole e strutture il primo, come processo comunicativo il secondo. L'*orientamento umanistico-psicologico* si rifà a modelli di psicologia umanistica in cui la personalità e l'affettività dell'apprendente sono poste al centro del dibattito.

Prima di intraprendere il percorso, è doverosa una nota di cautela su qualsiasi tentativo di categorizzazione: non è sempre possibile, infatti, classificare un metodo come appartenente in modo univoco a un orientamento piuttosto che a un altro. Frequente è il caso in cui nello stesso metodo si riscontrano tratti appartenenti a orientamenti diversi; il metodo comunicativo è per esempio caratterizzato da un'attenzione verso l'affettività del discente, anche se il processo comunicativo è al centro dell'azione didattica.

All'interno dell'orientamento linguistico abbiamo distinto due categorie di metodi: 1) i *metodi deduttivi/cognitivi*, secondo i quali l'insegnante impartisce esplicitamente le regole della lingua che l'apprendente deve imparare ad applicare (a questa categoria appartengono il **metodo grammatica-traduzione**, il **metodo della lettura** e l'**approccio cognitivo**) e 2) i *metodi induttivi*, secondo i quali il discente è posto di

fronte a una situazione in L2 da cui deve estrapolare (in modo più o meno esplicito) le regole e le strutture che ne stanno alla base. A questa categoria appartengono il **metodo diretto**, il **metodo orale-situazionale**, il **metodo audiolinguale** e il **metodo audiovisivo**.

I metodi appartenenti all'orientamento linguistico partono dal presupposto che l'apprendimento di una L2 avvenga attraverso una progressiva stratificazione di strutture e vocaboli. Pur facendo riferimento ad analisi linguistiche diverse, hanno come caratteristica comune quella di presentare una successione di argomenti grammaticali.

Nei metodi riconducibili all'orientamento umanistico-psicologico l'attenzione è concentrata sull'apprendente; particolare importanza assumono il processo di apprendimento linguistico e le condizioni che lo favoriscono. Solo alcuni tra questi metodi, denominati anche affettivi, sono stati presi in considerazione: la **consulenza di gruppo**, il **metodo silente**, il **metodo della risposta fisica totale**, il **modello didattico bimodale**, il **modello delle intelligenze multiple**, la **programmazione neuro-linguistica**, l'**apprendimento cooperativo**, l'**approccio naturale** e la **suggestopedia**.

I metodi appartenenti all'orientamento comunicativo possono essere anche definiti *pragmatici/funzionali* perché basati sui principi della pragmatica, la scienza che studia la lingua nel contesto in cui la si utilizza. Si assegna infatti primaria importanza alla lingua come veicolo di comunicazione, ed è proprio la lingua in uso, definita soprattutto in termini di contenuti semantici e pragmatici, il punto di partenza per arrivare all'esame dei singoli elementi linguistici. L'obiettivo è quello di mettere l'apprendente in grado di esprimersi in modo appropriato alla situazione in cui si trova e, quindi, di riconoscere il significato comunicativo assunto dagli elementi linguistici nel contesto dell'interazione verbale. Appartengono all'orientamento comunicativo: il **sillabo situazionale**, il **metodo comunicativo** o **nozionale-funzionale**, l'**approccio lessicale**.

I materiali didattici

Se i metodi indicano 'come' insegnare, i materiali didattici forniscono il 'che cosa' insegnare: le pagine dei libri di testo

presentate a titolo esemplificativo servono a descrivere come un dato metodo è stato interpretato.

La nostra scelta dei materiali è stata forzatamente e volutamente limitata: i manuali sono innumerevoli e raramente conservati nelle biblioteche. Abbiamo quindi optato per i libri disponibili presso la nostra istituzione, dove si sta costituendo un fondo grazie anche alle donazioni fatte da insegnanti e da editori²⁹. Inoltre, tramite uno scambio internazionale sono stati recuperati testi fuori commercio. Tra questi numerosissimi volumi pubblicati anche in tempi recenti abbiamo preferito quelli che hanno avuto una certa diffusione e solo in rari e inevitabili casi abbiamo varcato la soglia dell'anno 2000. Nell'eterogeneità delle pubblicazioni, abbiamo privilegiato i libri per adolescenti e adulti e solo il primo e/o il secondo tomo di alcuni corsi di lingua. Non abbiamo preso in considerazione i livelli avanzati e le opere dedicate a scopi speciali (singole abilità, lingua specialistica). I libri di testo citati sono di case editrici francesi e anglosassoni, con qualche eccezione di editori italiani.

La scelta è caduta sui manuali in cui, a nostro parere, le caratteristiche del metodo studiato emergono in modo paradigmatico, e non su quelli 'migliori' o più efficaci. Non è stato infatti nostro obiettivo procedere a una valutazione.

Sebbene non sia questo il luogo per affrontare l'argomento relativo alla scelta del manuale, vorremmo comunque sottolineare che lo scopo di tale strumento è in generale quello di offrire ad insegnante e studenti materiali preselezionati e preconfezionati in modo sistematico. Un libro di testo così predisposto sembra non lasciare all'insegnante molta libertà di strutturare l'insegnamento a partire dalle esigenze della classe, principio alla base, ad esempio, del metodo comunicativo. Di fatto, un manuale tende ad imporre un certo grado di uniformità nell'insegnamento da parte di docenti diversi in classi diverse, determinando fortemente la pratica didattica. Si può però ribattere che spesso è lo stesso docente che desidera, per vari motivi, che il manuale adottato sia il più completo possibile, percependolo come una guida da seguire quasi passivamente, senza che sia necessario metterla in discussione.

Per questi motivi, i materiali assumono una posizione predominante sugli altri elementi del *design*, se ci rifacciamo alla visione di Richards e Rodgers (vd. *supra*, *Schema 2*). Sce-

²⁹ Per la manualistica francese, esistono cataloghi in cui sono recensiti i libri di testo pubblicati in Francia: Ministère des Affaires Étrangères, Direction générale des relations culturelles (éd.), *Méthodes pour l'apprentissage du français langue étrangère*, s.l. [Paris], Service de l'Enseignement des Échanges linguistiques, 1980; A.-M. Thierry (sous la direction de), *Analyse de méthodes. Français langue étrangère*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 1987 (aggiornato nel 1990 e riedito in più tomi nel 1996 sempre a cura di Anne-Marie Thierry). Si noti che in francese una delle accezioni della parola *méthode* è 'manuale di lingua'. Esistono anche cataloghi per i materiali complementari e per il multimedia. Segnaliamo inoltre il Fondo Ferretti del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Università degli Studi di Bologna, dove vengono raccolti, anche attraverso donazioni, manuali di lingua francese e inglese.

gliere un libro di testo è dunque un'operazione particolarmente delicata nel processo di insegnamento, poiché in un certo senso significa adeguarsi alle decisioni prese da altri. Il discorso sulla valutazione e sulla scelta dei libri di testo è, come si può intuire, molto complesso, perché non riguarda solo ciò che il manuale offre – l'efficacia, la coerenza, l'autenticità, l'attualità e l'interesse dei materiali e delle procedure proposte – ma coinvolge anche le convinzioni dell'insegnante, le richieste della scuola e della società, oltre alle aspettative dei discenti. In questa sede è stato necessario limitare l'ampiezza che meriterebbe una simile trattazione ad una bibliografia essenziale riportata in nota³⁰.

Il nostro lavoro è ben lungi dall'essere esaustivo, anche per il tentativo di offrire una sintesi comparativa tra due tradizioni di insegnamento ricche e prestigiose come quella del francese e dell'inglese. Di ciascun metodo, dopo un breve inquadramento storico, sono stati messi in evidenza i presupposti teorici (che cos'è la lingua, come si apprende una lingua straniera), l'applicazione didattica (sillabo, obiettivi, materiali e procedure) e la diffusione. Abbiamo approfondito solo alcuni aspetti, trascurandone consapevolmente molti altri di pari importanza; ci siamo ad esempio maggiormente occupate di abilità orali che di abilità scritte e non abbiamo affrontato la verifica e la valutazione, gli elementi culturali ecc.

La vastità e la complessità dell'argomento ci hanno costretto quindi a molte scelte che hanno necessariamente ridotto i confini del nostro studio per consentire analisi più approfondite. Trattando questa area di indagine così ricca di posizioni e prospettive, abbiamo peraltro presentato quella che è la nostra visione delle cose. L'obiettivo non è proporre qualcosa di non ancora detto, ma solo indicare percorsi per addentrarsi a fondo nel processo di apprendimento/insegnamento e cercare di ricostruire in un quadro unitario gli oggetti di tante discussioni, riflessioni, indagini. Con Diane Larsen-Freeman ribadiamo che «un insegnante informato sulle possibili scelte a sua disposizione sarà in grado di fare scelte metodologiche migliori»³¹.

³⁰ Cfr. Cunningsworth 1995, Carli 1997, Vassilakis 1997 (<http://users.forthnet.gr/ath/georgeves/material.htm>), Tomlison 1998, McDonough - Shaw 2003. Ricordiamo anche il testo a cura di Wanda D'Addio Colosimo, *I materiali nella didattica delle lingue* del 1978.

³¹ Larsen-Freeman 1986, p. 141.

Esistono numerosi studi importanti ed esaustivi sulla storia dei metodi; ad essi rimandiamo per ulteriori approfondimenti. Citeremo almeno alcuni autori italiani: R. Titone, *Teaching foreign languages: an historical sketch* (1968), *Glottodidattica. Un profilo storico* (1980) e *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* (1986); B. Cambiagli, *Tre secoli di glottodidattica* (1987); G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche* (1994); E. Borello, *600 anni di insegnamento delle lingue* (1996); C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere* (1998) e inoltre M. Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne* (1988), libro scritto in italiano da uno studioso canadese. Fra le opere di autori di lingua inglese, si vedano: W.F. Mackey, *Language teaching analysis* (1965); L.G. Kelly, *25 centuries of language teaching* (1969); A. Howatt, *A history of English language teaching* (1984) e *A history of English language teaching* (second edition with H.G. Widdowson) (2004); J.C. Richards - T.S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching* (1986 e 2001); D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles in language teaching* (1986 e 2000). Fra gli autori di lingua francese ricordiamo C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988); C. Germain, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* (1993). Si veda anche C. Pellandra, *Storia dell'insegnamento del FLE in Italia*, in AA.VV., *Studi di linguistica francese in Italia: 1960-1996*, Atti del Convegno Internazionale (Milano, 17-19 aprile 1997), Brescia, La Scuola, 1998, pp. 340-356, oltre ai vari repertori di manuali a cura di C. Pellandra, N. Minerva e A. Mandich (Minerva 1996 e 2003, Minerva - Pellandra 1997, Mandich 2002), e ai «Documents» pubblicati dalla SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde). Sono state recentemente pubblicate le edizioni anastatiche di numerose opere glottodidattiche del passato in Howatt - Smith 2000, Howatt - Smith 2002 e Smith 2003.