

JUAN MANUEL FUSTES
Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

APPRENDENTI E INSEGNANTI DAVANTI ALLA LINGUA/LINGUAGGIO. SPUNTI TEORICI PER RITROVARE UNA PARITÀ INELIMINABILE.

Abstract

El artículo plantea cuestiones relativas al estatus dispar asignado a los estudiantes y docentes en la mayor parte de los trabajos en didáctica de lenguas, principalmente en lo que respecta a la relación entre el hablante, ya sea el estudiante o el docente, y la lengua que intenta enseñar o aprender. La parificación de las condiciones de ambos participantes de los acontecimientos didácticos es impulsada por una perspectiva teórica determinada por una teoría de la enseñanza a la que se adosa una lingüística influenciada por el psicoanálisis lacaniano y el análisis del discurso pècheuxiano, corrientes de origen francés que han tenido eco en América Latina, particularmente en Brasil y Uruguay. Se pretende conjugar la profundidad teórica necesaria para la presentación de una perspectiva diferente con la alusión a situaciones del aula así como sugerencias para la reflexión sobre temas corrientemente desatendidos.

1. Premessa

Questo articolo raccoglie i risultati di una serie di sviluppi della linguistica magari poco diffusi in ambito italiano, i quali vanno quindi presentati in modo ordinato e prudente, affinché il filo argomentativo che lo ispira venga colto dalle comunità italiane di ricercatori.

L'autore di questo testo svolge le sue attività di ricerca all'Universidad de la República (Uruguay), integrato al programma di ricerca

Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (Studio del Didattico come Avvenimento Discorsivo e Intersoggettività)¹, che ormai conta su una storia di 10 anni di produzioni² inquadrate in una cornice teorica che ha nessi con delle ricerche svolte dagli anni 80-90 in Brasile³, ispirate a loro volta a scritti teorici principalmente di origine francese sorti lungo tutto il secolo XX⁴, ma soprattutto a partire dalla secessione della psicanalisi instaurata da Jacques Lacan⁵. Questo programma di ricerca si è proposto principalmente un approccio alla teoria dell'insegnamento che affonda le sue radici nell'Antichità e nel Medioevo, facendo capo a Crisippo (Behares, 2010) e a Sant'Agostino, e cioè avendo come precetto che ogni teoria dell'insegnamento contiene una teoria del segno.

Sotto le correnti di pensiero che abbiamo abbracciato, certe questioni che altrimenti non si porrebbero vengono invece a galla e si presentano come fondamentali. Il rapporto tra parlante e linguaggio si colloca al centro delle domande poste dai ricercatori e i problemi correlati non si fanno aspettare per molto.

Pur di non far diventare questo testo una presentazione soltanto degli aspetti teorici salienti e dei testi di riferimento (anche se forse sarebbe da ritenere necessaria per l'ambito italiano), ci atterremo a sorvolare le questioni fondamentali e indicare dei lavori pubblicati (e disponibili, per la maggior parte, in lingua spagnola, portoghese o francese) e tenteremo di sviluppare una questione puntuale.

Cercheremo, quindi, di dimostrare in quale misura possa offrire dei nuovi spunti di riflessione l'adozione di un punto di vista diverso da quello principalmente influenzato dalla linguistica anglosassone, le cui

¹ Diretto dal Prof. Luis Ernesto Behares e iscritto nel Dipartimento di Insegnamento e Apprendimento dell'Istituto di Educazione dell'Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). A partire dal 2012 diventa la linea di ricerca *Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje* (Dimensioni del Linguaggio nell'Insegnamento e nell'Apprendimento).

² Tra cui si possono annoverare Behares (2006), Blezio e Colombo (2007), nonché Fustes (2009).

³ Tra cui indichiamo la lettura di Celada (2002), Lemos (1992, 1998, 2000), Pereira de Castro (2011).

⁴ Tra cui si contano Pêcheux e Fuchs (1975), Gadet e Pêcheux (1981), Lacan (1956, 1982), Milner (1980), Pêcheux (1984).

⁵ Con secessione della psicanalisi ci riferiamo alla separazione tra le correnti kleiniane che diedero maggiore importanza alla questione dell'io e quelle lacaniane, che si inoltrarono nelle difficoltà instaurate dalla scissione soggettiva, della cura e della "guarigione psicanalitica" (v. Roudinesco, 1993).

concezioni sociopragmatiche hanno determinato fortemente alcuni testi importanti quale il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2002).

2. Preliminari teorici

2.1. Il parlante-soggetto

Sono stati molti i modi in cui la linguistica ha configurato, sia in modo esplicito o implicito, un modello di parlante e del suo rapporto con la lingua/linguaggio⁶. Infatti, basti pensare soltanto al secolo XX e all'ambito anglosassone: behaviorismo, cognitivismo, sociocognitivismo e sociopragmatismo hanno preso il sopravvento delle tendenze in linguistica e hanno fatto da protagoniste in un dibattito riecheggiato, prima o poi, anche in America Latina, Spagna, Italia e probabilmente anche in tutto il mondo occidentale (od occidentalizzato).

In genere, il rapporto con il linguaggio adottato da questi punti di vista sottolinea il suo aspetto strumentale, come mezzo di espressione delle idee, a sé preesistenti. Nel caso del soggetto epistemico o cognitivo delle tendenze chomskiane, la questione non è quasi posta: il parlante è la testimonianza viva di una capacità innata e poi sviluppata in un certo modo, il quale viene studiato dalla linguistica. Il soggetto sociopragmatico, invece, è definito in funzione della strumentalità del linguaggio: egli conta su un repertorio di mezzi espressivi e ne fa uso per portare a termine con successo i suoi propositi comunicativi.

Secondo la posizione post-strutturalista ovvero influenzata dalla psicanalisi, invece, non è possibile una scissione tra la condizione di soggetto e quella di parlante: la soggettività è quindi instaurata dall'inclusione nel linguaggio per un effetto che verrà descritto, non come l'acquisizione del linguaggio da parte del parlante bensì come l'assorbimento del parlante da parte della lingua/linguaggio⁷ (Lemos, 2000). Si tratta, più che altro, di un presupposto teorico che non deve per forza basarsi su una constatazione empirica: per quanto noi definiamo

⁶ Trattiamo *lingua e linguaggio*, non come concetti indistinti, ma li condensiamo, riunendo le diverse tradizioni che li hanno distinti e soprattutto, assumendo "lingua" come concetto che va oltre le lingue particolari, nominate o individuate dai parlanti o dai linguisti. Quindi, la *langue* saussuriana, nell'aspetto in cui essa è la struttura sovrastante al parlante, della quale egli non ha consapevolezza che di uno stato presente (Fustes, 2010b).

⁷ Da qui deriva il neologismo coniato da Jacques Lacan: *parlêtre*, che proviene dalla condensazione di *parler* ed *être* (nelle versioni italiane, *parlessere*).

soggetto, esso è tale in quanto non si trova in stato puro, isolato o animalesco, ma è subito assorbito, fin da prima della sua concezione, dalla cultura, dal linguaggio, dalle interpretazioni e i desideri dei soggetti che lo circondano.

2.2. Il problema della comunicazione

Le prospettive teoriche appena nominate come prevalenti nella linguistica del secolo XX hanno collocato tutta la loro cieca fede sulla possibilità della comunicazione: l'hanno ritenuta parte assiomatica della linguistica e le hanno attribuito il carattere dominante del linguaggio: il linguaggio c'è perché c'è il bisogno di comunicare. La comunicazione può essere fallita oppure raggiungere il successo desiderato, ma è sempre e comunque possibile comunicare.

Ripassiamo lo schema, ormai notissimo, che pone emittente, recettore, messaggio e codice come elementi relazionati in una serie pre-stabilita di direzioni: quella dell'emissione e quella della ricezione e comprensione, in modi scambiabili⁸ per i parlanti coinvolti. L'emittente è padrone del codice e del messaggio, intende dire; il recettore è padrone dello stesso (o su per giù dello stesso) codice, può capire; ma la genesi dei contenuti dei loro messaggi è indipendente. L'idea implicita a questo schema è che ciò che c'è da comunicare ha un'esistenza separata dal linguaggio ed esso è uno strumento di mera trasmissione.

Una lunga argomentazione, i cui aspetti più salienti ci conducono a un approccio diverso, andrebbe presentata con lo scopo di rovesciare convincentemente le basi stabilite dalla concezione della comunicazione appena enunciata. Vedremo almeno di schizzare alcune ragioni teoriche basilari per cui partiamo, creando subito un contrasto, da ciò che ha da dirci Jacques Lacan al riguardo:

La communication comme telle n'est pas ce qui est primitif puisque, à l'origine, S n'a rien à communiquer pour la raison que tous les instruments de la communication sont de l'autre côté, dans le champ de l'Autre, et qu'il a à les recevoir de lui (Lacan, 1963:338).

⁸ Questa potrebbe essere una versione semplificata dello schema proposto da Jakobson (1963) e già rivisitato da Kerbrat-Orecchioni (1980).

Con la sua nozione di soggetto scisso⁹, costituito dal linguaggio e schiavo delle arbitrarie e degli equivoci da esso imposti, Lacan dà adito ad una prospettiva diversa, la quale implica che:

- 1) le intenzioni comunicative non esistono a priori e in modo indipendente dall'inclusione del soggetto nel linguaggio;
- 2) l'enunciazione non implica solo far passare un'idea da un individuo all'altro; anzi, questo è piuttosto illusorio, poiché la principale funzione del linguaggio è quella di evocare¹⁰;
- 3) l'emittente è un parlante-soggetto: su se stesso ricadono gli effetti della sua stessa enunciazione;
- 4) il parlante non è mai padrone del "codice", in quanto esso proviene dall'Altro, l'alterità generale che lo ha invaso da quando e in quanto è soggetto;
- 5) il linguaggio contiene in sé la possibilità dell'equivoco, per il predominio della faccia del significante su quella del significato.

Se rivediamo lo schema classico già accennato e ne proponiamo uno nuovo alla luce dei principi precedenti, arriviamo allo schema seguente:

E ⇌ M-W ⇌ R

I ruoli di emittente (E) e recettore (R) non si scambiano a seconda dei turni del dialogo bensì ogni emissione è un messaggio sia per l'emittente che per il recettore, e questo messaggio (M) contiene in sé il seme dell'equivoco, e cioè la sua "versione rovesciata" (W).

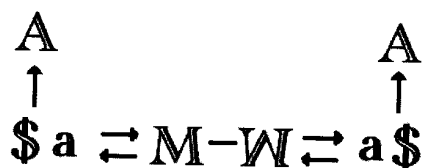
Un tentativo di arricchire lo schema potrebbe comprendere l'idea che E ed R non sono soli, in quanto costituiti dal linguaggio (*parles-seriali*), senza poter rinunciare a esservi iscritti e cioè rivolgeranno i loro messaggi al Grande Altro al quale devono la loro condizione soggettiva. E ed R sono semplici soggetti scissi (a\$)¹¹ che non soltanto si scam-

⁹ Espressa in termini psicanalitici molto noti, questa scissione è quella per effetto di cui, nonostante l'alta determinazione dell'inconscio nella vita psichica, l'io non ha la possibilità di avervi un accesso diretto.

¹⁰ "...car ce qui est redondance pour l'information, c'est précisément ce qui, dans la parole, fait office de résonance. Car la fonction du langage n'y est pas d'informer, mais d'évoquer. Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question" (Lacan, 1956:143-144).

¹¹ Con l'a minuscolo si simboleggia l'altro come prossimo, soggetto singolare.

biano dei messaggi tra di loro ma anche li dirigono a un Grande Altro, e cioè il luogo discorsivo¹² che dà loro l'esistenza:



Possiamo dunque affermare che, se la lingua è per sé difficile da stabilizzare, la comunicazione lo è ancora di più, il che fa sì che proponiamo un arricchimento alla nozione pura e sempre possibile di comunicazione attraverso le idee di intersoggettività, la sottomissione al linguaggio per il suo carattere precipuamente equivoco, con l'ordine del significante a comandare.

2.3. Le conseguenze di questo approccio e gli spunti per la ricerca che ne derivano

La nostra visione teorica crea degli spazi per la discussione di certi argomenti magari correntemente tralasciati dalla didattica delle lingue straniere¹³: non più il rapporto tra un apprendente¹⁴ che si sta impadronendo di un oggetto a lui esterno, e quindi un rapporto soggetto-oggetto tra apprendente e lingua, ma una visione che fa pensare alle conseguenze soggettive comportate dall'apprendimento linguistico¹⁵ e all'impossibilità di separare la propria costituzione soggettiva dal fatto di diventare parlanti, visto che il linguaggio, lungi dall'essere un semplice strumento per l'espressione delle idee a esso preesistenti, è la costituzione stessa della soggettività.

mentre l'A maiuscolo rappresenta il Grande Altro, e cioè l'alterità comune e implicita nel linguaggio. La esse barrata rappresenta la scissione del soggetto (S).

¹² Nel modo di intendere *discorso* di Pêcheux (1984).

¹³ È interessante e molto influente sul nostro lavoro il percorso ha compiuto Anderson (1999) per arrivare a una posizione critica rispetto alla didattica strumentalista.

¹⁴ Adoperiamo il termine *apprendente*, anche se dovremmo sottolineare il suo essere oggetto di un insegnamento (forse il termine giusto sarebbe *insegnato*), lasciando da parte in questa considerazione teorica il fatto che lui impara o apprende, poiché una teoria dell'insegnamento non deve per forza presupporre una teoria dell'apprendimento.

¹⁵ In questo senso, non aderiamo alla allusissima distinzione instaurata da Krashen (1981) tra acquisizione e apprendimento, in quanto tutta la questione dell'acquisizione/apprendimento dovrà essere rivista.

Non siamo completamente consapevoli di quanto le righe precedenti possano illustrare e far evincere al lettore le conseguenze derivate dall'adozione di questo punto di vista; comunque, più che addensare l'argomentazione teorica dalla quale derivano queste basi (per la quale, suggeriamo come lettura iniziale quella di Revuz, 1991), ci cimenteremo nella discussione di un punto particolare, che parte dalla domanda: si può parlare di una differenza sostanziale tra insegnante e apprendente per quanto riguarda il rapporto rispetto alla lingua/linguaggio? Cercheremo, dunque, di dare delle delucidazioni su questo problema nonché di dimostrarne l'importanza per un'eventuale riconsiderazione di molti aspetti della didattica delle lingue straniere.

3. Una centralità infondata: lo studente come solo protagonista

L'agenda della didattica attuale sembra carica di preoccupazioni sull'apprendimento e le sue condizioni, cercando di appurare un'interpretazione dello studente: i suoi interessi, le sue capacità. All'insegna di questa centralità dello studente vengono fuori termini quali *motivazione*, *lateralità*, *bisogni*. L'insegnante, invece, sembra essere al di fuori da queste considerazioni, e lo si mostra come rappresentante della pienezza, della padronanza della lingua, con il dominio della classe e la gestione della lezione. Tuttavia, riteniamo che, sotto la prospettiva che abbiamo tratteggiato poc'anzi, retta su una teoria di forti implicazioni, insegnanti e studenti possano trovarsi accomunati nelle difficoltà e nella ricerca costante e mai esaurita della lingua: in altre parole, nella lotta contro la mancanza.

La focalizzazione degli sforzi dei ricercatori e degli insegnanti sulla problematica dell'apprendente ha fatto sì che ci troviamo davanti a una serie di tentativi di cattura dell'alunno, una sua possibile configurazione, intendendo che esso è composto da parti complementari¹⁶: l'aspetto biologico, quello sociale e quello psicologico. Potremmo anzi dire che in questo tentativo, la glottodidattica afferma di contare su delle discipline sussidiarie, le quali aiutano a raggiungere una descrizione il più possibile completa dello studente (Balboni, 2002). Così, la psicologia, la linguistica, l'antropologia, le scienze della comunicazione o le scienze dell'educazione sono ausiliari, come facenti parte di campi

¹⁶ Fondamentale è il lavoro di Paul Henry (1977) per assegnare al linguistico lo spazio inconfondibile e incomplementare rispetto al sociale e al biologico.

complementari, assumendo che più scienze “usiamo” per spiegare, meglio riusciamo a descrivere l’oggetto del quale vogliamo parlare.

Per effetto di questa concezione strumentalistica, viene data per buona la presentazione dello studente da diverse prospettive: quella della neurologia in base al concetto di lateralizzazione; quella della psicologia, in quanto essa è capace di assegnare diversi ruoli agli emisferi cerebrali. Tutto questo si può paragonare all’hardware, concetto dell’informatica, ma poi, si può parlare anche di software, per il quale si ricorre al concetto, coniato da Noam Chomsky, di *Language Acquisition Device* (Balboni, 2002:31). A queste nozioni, si possono sovrapporre anche quelle di Krashen (1981), con la sua distinzione tra acquisizione e apprendimento, nonché altri concetti come memoria, motivazione e “filtro affettivo”.

Così stando le cose, viene a mancare la coerenza teorica: infatti, non si può parlare di un approccio ma di tante idee dissimili e provenienti da diversi campi¹⁷. Attribuiamo questa tendenza, non a una mancanza di onestà dei ricercatori bensì al desiderio di catturare l’alunno a tutti i costi, magari con lo scopo di fornire risposte all’insegnante preoccupato per il suo perfezionamento didattico. Così viene anteposta la strumentalità al rigore teorico.

4. Che cosa rimane all’insegnante?

Se provassimo a dedurre un’agenda in base ai precetti del capoverso precedente, noteremmo che la sola preoccupazione dell’insegnante è quella di controllare ciò che potrebbe influenzare l’acquisizione/apprendimento dei suoi studenti. Questa è un’idea onnipresente nella didattica contemporanea (magari anche dai tempi di Comenio): l’insegnante deve pensare a come preparare la lezione, come prevedere certe sequenze e come gestire la lezione: il tempo, le attività e il comportamento della classe, le reazioni e l’entusiasmo dei suoi studenti. Questa immagine è quella di un insegnante padrone, anche quando non è il centro, anche quando è semplicemente il “facilitatore”, è pur sempre il padrone della situazione e deve essere soddisfatto se tutto accade secondo le sue previsioni.

¹⁷ “L’oggetto stesso, lungi dal precedere il punto di vista, si direbbe creato dal punto di vista” (Saussure, 1967:17), idea che non è saussuriana ma ripercorsa da filosofi quale Platone o Kant, per citarne soltanto due.

L’alunno, invece, sbaglia, talvolta si comporta anche in modo non adeguato, quindi si adatta, a volte anche a stento, ad una situazione di classe. All’insegnante viene attribuita la prospettiva della pienezza e della completezza: deve sapere la lingua, deve saper gestire la lezione e tenere sotto controllo la classe; insomma, deve agire secondo i suoi doveri. L’apprendente è la mancanza, sbaglia nell’usare la lingua ma agisce secondo le sue condizioni, le sue tendenze, i suoi interessi e le sue capacità (e, tra l’altro, sembra averne il diritto).

L’insegnante, benché non lo si voglia presentare così, si ritrova anche lui davanti alla sua mancanza, alle difficoltà offerte dalla lingua: lo stacco tra la prima lingua e la lingua straniera, l’immagine di sé come parlante della lingua che insegna, gli errori linguistici (quelli che vengono correntemente interpretati come “interferenze”), gli accostamenti di significanti, i malintesi. Questi svariati fatti che abbiamo nominato al volo non sono da attribuire esclusivamente al rapporto che si ha rispetto a una lingua straniera ma sono validi anche per la relazione con la prima lingua¹⁸. Nasce così la possibilità di adottare uno sguardo secondo il quale insegnanti e apprendenti possano vedersi accomunati. Questo fattore di riunione è una certa visione del loro rapporto con la lingua.

5. L’insegnante di lingua straniera come parlante

Le visioni glottodidattiche prevalenti a cui stiamo alludendo tolgono qualsiasi importanza ai possibili conflitti tra l’insegnante e la lingua che insegna poiché, tra l’altro, il conflitto è concepito come qualcosa da evitare.

Per quanto si desume dalle concezioni della comunicazione, la lingua/linguaggio e il rapporto soggetto-lingua dalle quali ci siamo schierati (e considerando le nostre ricerche degli ultimi anni)¹⁹, dobbiamo

¹⁸ La questione della prima lingua e della lingua materna è stata infatti molto esplorata negli studi ispirati dal nostro stesso punto di vista teorico: Melman (1992), Milner (1980), Pereira de Castro (2011). In tal senso e in questo caso, abbiamo preferito l’espressione “prima lingua” poiché essa può essere identificata a livello immaginario dal parlante in frasi come “la mia lingua materna è lo spagnolo”. Il termine lingua materna, invece, è molto discusso nella nostra prospettiva teorica, ma è comunemente associato non a una lingua nominabile ma all’ordine simbolico in cui i significanti (attribuibili magari a diverse lingue) entrano in gioco nelle esperienze soggettive del parlante, e del quale egli non ha la padronanza.

¹⁹ In alcune nostre ricerche precedenti (Fustes, 2007) ci siamo inoltrati nell’universo teorico aperto dalla nozione di *condizione di parlante*, messa a punto da Behares (2006), a

ammettere l'impossibilità di dissociare l'insegnante dalle difficoltà che vive l'apprendente nell'imparare la lingua; è esclusa la possibilità, dunque, di pensare la dissimmetria che colloca l'insegnante dalla parte della completezza e l'alunno da quella della mancanza: l'incompletezza c'è in tutti e due e fa parte della loro condizione di parlanti.

Per capire di più a quale incompletezza ci stiamo riferendo e riuscire a scorgersela, dovremo fare una distinzione fondamentale, che deriva dalle proposte di Jacques Lacan per quanto riguarda la scissione inerente alla soggettività²⁰. Nel suo rapporto con il mondo, il soggetto si ritrova a dover contare su certi impedimenti: l'impossibilità di sapere tutto, di cogliere la verità in pieno (detto in termini lacaniani, nel tentativo del soggetto di cogliere il Reale) e la costituzione della sua soggettività mediante il linguaggio, il quale è fatto di instabilità, accostamenti in base al significante, slittamenti di significato, malintesi, doppi sensi, incomprensione, incomunicabilità. Solo immaginariamente il soggetto-parlante può definire se stesso come padrone della lingua e solo immaginariamente egli stabilisce dei rapporti di proprietà rispetto a una lingua, anch'essa "immaginarizzata" come delimitabile e definibile.

Per proporre uno schema e riordinare le idee appena accennate, possiamo indicare queste divisioni per il rapporto lingua-parlante, le quali valgono sia per l'insegnante che per l'apprendente (Fustes, 2010a:194-196)²¹:

Lingua/linguaggio nell'immaginario del parlante:

Il parlante può definire se stesso come parlante di una lingua, la quale riceve un nome, può indicare se una delle lingue che parla è la madrelingua e le altre sono straniere, può stabilire quando, come e perché ha imparato le altre lingue. Vengono così stretti dei legami con le

sua volta ispirato da Charles Melman (1992), sempre dentro la *Teoria dell'Avvenimento Didattico* (sviluppata dentro la sopra nominata linea di ricerca *Studio del Didattico come Avvenimento Discorsivo e Intersoggettività*). Ci siamo occupati particolarmente della condizione di bilinguismo (Fustes, 2009), con l'intento di appurare il rapporto lingua materna / prima lingua / lingua straniera: i sensi di vicinanza, familiarità oppure distanza e stranezza. Abbiamo cercato di dimostrare e sottolineare la pertinenza che questa direzione negli studi del didattico può avere, specie per la didattica delle lingue straniere.

²⁰ Questa idea non è inventata ex nihilo da Lacan, ma corrisponde a una tradizione filosofica platonica per ricordare la quale basta la nota allegoria della caverna.

²¹ Questa divisione corrisponde ai registri o dimensioni della costituzione soggettiva o dello psichismo nella topica elaborata da Jacques Lacan (1982). Nel suo rapporto con la nozione di *condizione di parlante* è già stata esplorata da Behares (2006).

lingue, entità intangibili e senza unità, ma a questo livello possibili da concepire in base all'unità e stabilità con le quali immaginariamente viene concepito il linguaggio. Il parlante può avere una concezione tutta sua (probabilmente molto influenzata dalla sua esperienza scolastica o didattica) su che cosa significa sapere la lingua, in che cosa consiste tale conoscenza e addirittura su come potrebbe essere perfezionata sia la sua che quella degli altri (se è il caso di un insegnante, quegli "altri" possono essere i suoi studenti). Anche a questo livello il parlante dichiara le sue sicurezze e insicurezze nell'uso delle lingue. È il registro in cui il parlante dice di sé in rapporto con le lingue.

Lingua/linguaggio come instabilità e mancanza:

La lingua è in cambiamento costante, si constata variazioni, differenze, le quali si appoggiano tutte sul principio di arbitrarietà del segno e la sua instabilità in quanto il legame significante-significato è scioglibile (o addirittura sciolto, almeno in principio). La lingua, piuttosto che come strumento per l'espressione delle idee, si dimostra problematica, sfuggibile, ci si ritrova davanti all'incomunicabilità, alla confusione, al doppio senso, alla battuta inaspettata. Il parlante si trova alla ricerca del sapere mancante e talvolta attribuisce questa mancanza al fatto di concepire immaginariamente un rapporto di lingua straniera rispetto a quella con cui ha a che fare. Questa è la dimensione singolare e unica dell'instabilità angosciosa, che non si riscontra solo nei confronti della lingua straniera ma anche della prima lingua.

Lingua/linguaggio come reale impossibile da rappresentare:

La sostanza linguistica si presenta anche in una sfaccettatura puramente reale, al di là del significante e impossibile da rappresentare. Sottolineiamo, a questo livello, che la lingua non è soltanto un insieme o un sistema di elementi che hanno una validità in quanto *stanno per* altri elementi, cioè come una pura significazione: la lingua è anche sostanza acustica, corporea, visibile; si tratti di lingua orale, scritta o anche lingua dei segni (naturale per le comunità dei sordi). Questa materialità della lingua è in rapporto con il corpo e con i sensi, ma in una dimensione ai limiti del linguistico. La soggettività è esclusa (in termini psicanalitici, *forclusa*), c'è la materia che non si lascia afferrare dalla rappresentazione, è la verità che c'è ma non è dicibile. Infatti, ogni teoria linguistica sempre difetterà nel rappresentare esaurientemente la lingua, il che rende incessante la ricerca scientifica.

Il riconoscimento di queste tre dimensioni abilita la comprensione

di alcuni fatti tra cui quelli che esemplificheremo ora. Ci sono tanti contrasti tra le definizioni che i parlanti fanno di se stessi e ciò che gli altri osservano di loro: è infatti comune ascoltare persone che dicono "io l'inglese l'ho già quasi del tutto scordato" mentre subito dopo riescono a stabilire un dialogo "comunicativamente efficace" con una persona che parla l'inglese; altri, invece, dichiarano di aver studiato l'inglese per molti anni e di conoscerlo bene eppure non hanno avuto, se non raramente, l'occasione di parlare con un "native speaker" e possono provare imbarazzo e addirittura bloccarsi nel dover parlargli. La linguistica normalmente avrebbe da rispondere che è ovvio che gli apprezzamenti degli stessi parlanti non devono per forza coincidere con la loro vera competenza linguistica e quindi decide di scartare queste testimonianze come se fossero di nessun valore. Per noi, invece, questa immagine di sé rispetto alla lingua fa parte di quello che l'insegnante fa vedere agli studenti²² ed è probabilmente innegabile l'incidenza che può avere sulle identificazioni create in loro.

Un altro fatto che viene incluso da queste dimensioni sono gli accostamenti di significanti che avvengono in classe, quando viene a galla la lingua materna degli apprendenti. Chi insegna l'italiano a ispanofoni sa già che certe parole faranno scattare le battute o addirittura le risate²³. La linguistica correntemente direbbe che ci sono delle *interferenze* dovute alla lingua materna e dunque dei disturbi, che sarebbe ideale evitare o sopprimere.

Per accennare a un fatto che riguarda il reale della lingua, potremmo indicare quanto è comune che le persone si sentano attratte dai suoni di certe lingue prima ancora di conferire loro un aspetto referenziale o comunicativo: è infatti frequente, davanti ad una lingua completamente sconosciuta, ritrovare la preminenza dell'aspetto materiale, e cioè sonoro, accompagnata da un atteggiamento quasi scettico rispetto alla possibilità che "quei suoni" possano significare qualcosa: ci troviamo di fronte alla sensazione di totale estraneità.

²² Si ricordi qui la distinzione freudiana tra insegnamento e trasmissione (Freud, 1975; Voltolini, 2008).

²³ Tanto per fare un esempio alquanto buffo, in certe regioni di Ispanoamerica è comune usare il verbo *alzarse* applicato a un animale che va in calore e quindi l'aggettivo *alzado* come "sessualmente eccitato". Immagini il lettore quanto è comune che nelle classi liceali che studiano l'italiano vengano fuori delle battute quando vengono a scoprire che in italiano ci si alza tutte le mattine e fa parte del racconto di quello che si fa nella giornata.

6. Conclusioni e prospettive

In questo articolo abbiamo cercato solo di tratteggiare un punto di vista diverso da quello prevalente nell'area della glottodidattica in Italia, introducendo concetti che si stanno tuttora elaborando e discutendo, almeno in Francia, in Brasile e in Uruguay. Ci siamo così posti l'obiettivo di aprire la possibilità di una considerazione equa dei soggetti coinvolti nell'insegnamento e nell'apprendimento, in particolare per quello che riguarda il loro rapporto con la lingua. Essa è stata trattata qui in un modo diverso, per ciò che riguarda il suo insegnamento, da altri saperi o aree della conoscenza umana. Difatti, insegnare le lingue non è come insegnare linguistica, mentre insegnare la biologia implica in qualche modo avvicinarsi il più possibile alle conoscenze che questa scienza ha già stabilizzato.

Abbiamo cercato di scartare la proposta, spesso ritrovata nelle ricerche glottodidattiche, di intraprendere il compito di cogliere l'essenza dell'alunno facendo uso di tante teorie dissimili come se esse fossero semplici strumenti di descrizione, in un approccio con la teoria che, in fin dei conti, non è altro che quello del senso comune e della strumentalità.

Abbiamo voluto poi anche dimostrare in quale misura è, secondo noi, artificiale o alienato un trattamento teorico dissimmetrico per insegnanti e apprendenti inseriti nelle situazioni e durante gli avvenimenti didattici, dato che essi non possono sopprimere la loro condizione soggettiva né togliere al linguaggio che maneggiano le sue sfaccettature più restie al successo comunicativo: l'equivoco, la battuta, il malinteso, le assonanze, i giochi di parole.

Se dovessimo abbozzare quali sono le conseguenze che l'accettazione di questa parità tra insegnanti e apprendenti nella lotta contro le avversità del linguaggio potrebbe comportare, diremmo che varrebbe la pena di tornare alla figura ed entità dell'insegnante, forse un po' tralasciata ultimamente. Secondo la nostra ottica, questo consentirebbe di prendere con naturalezza il lavoro dell'insegnante con la lingua, nella lingua, sulle sue identità di parlante di una determinata lingua e sul rapporto (più o meno distante o naturale) che egli abbia con la lingua da insegnare. Pure se essa potrà rimanere sempre straniera per alcuni insegnanti, loro potranno avvicinarsi all'autenticità, alla naturalezza e alla spontaneità per poi trasmetterla con un'impostazione più autentica, naturale e spontanea, non di chi "sa parlare" o "sa descrivere" ma di chi "ci vive dentro" o la cui soggettività è stata determinata dal contatto con la lingua in questione.

Rivendichiamo, quindi, come questioni della didattica quelle che

riguardano il rapporto che l'insegnante ha con la lingua che insegna. In tal senso, c'è da chiedersi se è possibile parlare di rapporti più o meno naturali con la lingua insegnata e in che modo questo possa riflettersi sull'insegnamento e creare identificazioni negli studenti. Sarebbe opportuno anche porsi la questione sul rapporto che hanno l'insegnante o l'apprendente con la lingua come oggetto da catturare, da conoscere o con i singoli parlanti, con i quali ci si identifica, i quali si vuole emulare, ai quali ci si vuole rassomigliare.

È anche da sottolineare il ruolo fondamentale della mancanza inerente al rapporto con la lingua: la mancanza è motore del desiderio di imparare ma è anche fonte di giochi pieni di godimento: infatti, la battuta comica è permessa da quello spazio in cui il significato e il significante subiscono un leggero slittamento.

Ci piacerebbe sottolineare che, secondo noi, le riflessioni che abbiamo proposto lasciano degli spunti che consentono all'insegnante di non accontentarsi di una glottodidattica che gli fornisce degli attrezzi che egli accoglie volentieri perché convinto di esserne sprovvisto. È magari la propria condizione di parlante, attrezzata del proprio desiderio e della propria mancanza, il motore fondamentale per far sì che avvenga qualcosa di piacevole e influente sul percorso dell'inclusione/assorbimento degli studenti nella lingua.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon.
- Balboni, P., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Behares, L.E., 2006, "La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas" in G. Barrios e L.E. Behares (orgs.) *Políticas e Identidades lingüísticas en el Cono Sur*, Universidad de la República – AUGM, Montevideo, pp. 43-52.
- Behares, L.E., 2010, "'Antigüedad' y 'novedad' en el significante saussureano", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 52 (1), pp. 73-90.
- Blezio, C. e S. Colombo, 2007, "Matriz diglósica, enseñanza y condición de hablante en la frontera uruguayo-brasileña" in *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas – AUGM-NEPI*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (Argentina), pp. 79-83.
- Celada, M.T., 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma lingua singularmente estrangeira*, Tese Doutorado, Campinas.

- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- Freud, S., 1975, "Per la storia del movimento psicanalitico" in *Opere*, vol. VII, Torino, Boringhieri [1914].
- Fustes, J.M., 2007, "Algunas concepciones presentes en programas de la educación pública uruguaya como actos de planificación lingüística" in *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración – Asociación de Universidades Grupo Montevideo*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 23-26.
- Fustes, J.M., 2009, *La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber*. Montevideo, Universidad de la República – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Departamento de Publicaciones [disponible anche su *Portal EduMec*: http://edu.mec.gub.uy/innovaportal/file/2803/1/saber_de_lengua_extr.pdf].
- Fustes, J.M., 2010a, "Il Quadro Comune Europeo di Riferimento: le sue determinazioni ed i suoi limiti al cospetto della natura del linguaggio nel didattico" in Administración Nacional de Educación Pública, *Tercer Foro de Lenguas ANEP*, ANEP – CoDiCen, Montevideo, pp. 191-198.
- Fustes, J.M., 2010b, "De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 52 (1), pp. 55-64.
- Gadet, F. e M. Pêcheux, 1981, *La langue introuvable*, Maspero, Paris.
- Henry, P., 1977, *Le mauvais outil. Langue, sujet et discours*, Klincksieck, Paris.
- Jakobson, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1980, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Librairie Armand Colin, Paris.
- Krashen, S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, New York.
- Lacan, J., 1956, "Fonction et champ de la parole en du langage en psychanalyse", *La Psychanalyse*, N° 1, pp. 81-166.
- Lacan, J., 1963, *L'Angoisse. Séminaire 1962-1963*, Document interne à l'Association Freudienne Internationale.
- Lacan, J., 1982, "Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel", *Bulletin de l'Association Freudienne*, N° 1, pp. 4-13 [1953].
- Lemos, C.T.G. de, 1992, "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio", *Substratum*, 1, N° 1, pp. 121-135.
- Lemos, C.T.G. de, 1998, "Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 33, pp. 5-14.

- Lemos, C.T.G. de, 2000, "Questioning the Notion of Development: The Case of Language Acquisition". *Culture & Psychology*, vol. 6, Nº 2 (June), pp. 197-207.
- Melman, C., 1992, *Imigrantes. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, Escuta, São Paulo.
- Milner, J.-C., 1980, *L'amore della lingua*, Spirali, Milano.
- Pêcheux, M., 1984, "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours". *Mots*, Nº 9, pp. 7-17.
- Pêcheux, M. e C. Fuchs, 1975, "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours", *Langages*, Nº 37, pp. 7-80.
- Pereira de Castro, F., 2011, "A língua materna e depois". *Didáskomai – Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, Nº 2, pp. 63-76.
- Revuz, C., 1991, "La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil". *Éducation Permanente*, Nº 107, pp. 23-35.
- Roudinesco, E., 1993, Lacan. Esquisse d'une vie, historia d'un système de pensée. Fayard, Paris.
- Saussure, F. de, 1967, *Corso di linguistica generale* (Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro), Editori Laterza, Roma [1922].
- Voltolini, R., 2008, "Ensino e transmissão: duas posições na linguagem" in Luis Ernesto Behares e Raumar Rodríguez Giménez. (orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Departamento de Publicaciones FHCE – Universidad de la República, Montevideo, pp. 181-192.