



UNITÀ PSICOLINGUISTICHE, MODELLO DEL FUTURO E TRADUZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE – IL CASO DELLA LINGUA RUSSAⁱ

Enrique J. Vercher Garcíaⁱⁱ

University of Granada,
Granada, Spain

Riassunto:

Il presente articolo analizza il concetto di *unità psicologiche* e del cosiddetto *modello del futuro* e la loro applicazione nell'insegnamento delle lingue straniere. Lo studio di aspetti come il supporto nella lingua materna di uno studente di lingue straniere e i processi di creazione del discorso svelano l'importanza che ha la traduzione nell'apprendimento di una seconda lingua. I dati che ci fornisce la ricerca di alcuni aspetti psicologici (come le unità psicologiche) nel processo di traduzione si rivelano essenziali e di grande utilità quando si tratta di definire un metodo di insegnamento di una lingua straniera.

Parole chiave: psicologia, unità psicologiche, traduttologia, insegnamento di lingue straniere

Abstract:

This article analyses the concept of *psychological units* and the so-called *future model* and their application in teaching foreign languages. The study of issues such as support in the native language of a foreign languages student and processes for generating discourse reveal the importance of translation in learning a second language. The data provided by the research of certain psychological aspects (such as psychological units) in the translation process are found to be essential and of great use when establishing a foreign language teaching methodology.

Keywords: psycholinguistics, psycholinguistic units, traductology, teaching of foreign languages

1. Introduction

Nel 20° secolo lo sviluppo della linguistica da un lato e della psicologia dall'altro hanno dato vita ad una scienza che le compara e che studia il rapporto tra psicologia e linguaggio. I

ⁱ PSYCHOLINGUISTIC UNITS, MODEL OF THE FUTURE E TRANSLATION IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES - THE CASE OF RUSSIAN LANGUAGE

ⁱⁱ Correspondence: email evercher@ugr.es

risultati ottenuti riguardanti la psicolinguistica ci hanno aiutato in diverse aree come, ad esempio, nell'insegnamento delle lingue straniere, tema della nostra ricerca.

L'obiettivo del presente lavoro è esporre le principali idee della psicolinguistica nell'insegnamento delle lingue straniere e trarre delle conclusioni applicabili all'insegnamento del russo e di una lingua straniera in generale.

2. La psicolinguistica. Unità psicolinguistiche e il *modello del futuro*

Il nostro lavoro, ovviamente, deve cominciare spiegando cos'è la *Psicolinguistica*. Joseph F. Kess definisce la psicolinguistica nel seguente modo: «La psicolinguistica si propone di studiare le competenze implicate nella capacità umana del linguaggio e l'uso che di esso fanno gli esseri umani» [Kess, 1976: 7].

Partendo dall'idea che soltanto gli esseri umani hanno la capacità di astrarre, gli psicolinguisti hanno capito che questa scienza studia la lingua nella funzione caratteristica dell'essere umano. Gli animali hanno sistemi di comunicazione, linguaggi, ma soltanto il linguaggio umano ha la caratteristica psicologica dell'astrazione. Stranamente l'antropologia linguistica ritiene che uno dei tratti che ha determinato la comparsa del linguaggio umano (da centomila a trentamila anni fa) è stata la capacità di mentire, di esprimere informazioni false di fronte ad uno stato anteriore di linguaggio prelogico, con il quale si trasmettevano solo le necessità vitali senza che esistesse la concezione di individuo pensante (vid. [Соколянский, 2004: 24-27]).

Alcuni autori distinguono tra psicologia e linguistica e altri difendono la fusione di entrambe le scienze. Distinzione, ad esempio, di Morris [1938] tra pragmatica (che includerebbe gli elementi espressivi della lingua), semantica (significato dei segni linguistici) e sintassi (rapporti reciproci fra i segni linguistici) e che stabiliscono la seguente correlazione:

- Pragmatica – psicologia
- Semantica – filosofia
- Sintassi – linguistica.

Dobbiamo sottolineare l'importanza della **Linguistica empirica** e dello **Strutturalismo** nell'introduzione degli primi concetti psicolinguistici. Così, ad esempio, la nozione di fonema (Studiata approfonditamente dal Circolo Linguistico di Praga) indica il riconoscimento da parte degli individui parlanti dell'esistenza di unità funzionali nei loro linguaggi (vedi [Kess, 1976: 14]).

Per la linguistica strutturale la lingua è un sistema di regole che governano il suo funzionamento. Secondo questa corrente, il linguista si comporta come un meccanico o un orologiaio che prova a scoprire i *meccanismi* del funzionamento della lingua. La lingua è come gli scacchi: ha determinate regole. Tuttavia, come con gli scacchi, il relativo funzionamento è coerente ma non logico, le regole sono arbitrarie.

Altra caratteristica del linguaggio, secondo lo strutturalismo, è che consta di *livelli* differenti: il livello di unità dei suoni, il livello degli insiemi di intonazione, il livello di costruzione delle parole e il livello degli elementi che producono significati.

Se parliamo, ad esempio, del livello delle unità dei suoni (fonologia) dovremo dire che uno dei più importanti concetti è quello di *fonema*. Il fonema è un'astrazione nelle menti degli individui e rappresenta un insieme di suoni simili con capacità di distinguere significati. Le varianti dei fonemi senza capacità di distinzione semantica sono i cosiddetti allofoni.

Per quanto riguarda la morfologia, la unità principale è il *morfema*, concepito come l'unità che ordina i fonemi nel sistema (regolato) della lingua. Anche i morfemi presentano delle varianti senza capacità di distinzione semantica: gli allomorfi. Nel piano della fonologia queste varianti senza capacità di distinzione si chiamano allofoni.

Nella storia della psicolinguistica Noam Chomskyⁱⁱⁱ e la sua teoria della **grammatica generativa e trasformativa** ricoprono un ruolo fondamentale. La grammatica generativa nell'ambito della psicolinguistica ha, probabilmente, come maggiore rappresentante G A. Miller.

N. Chomsky pensava che la Linguistica sino al suo tempo aveva studiato soltanto lingue particolari e che non era stata prestata sufficiente attenzione ad una teoria del linguaggio con la L maiuscola, una teoria grammaticale universale della capacità linguistica.

La grammatica generativa trasformativa di Chomsky è un'interpretazione psicologica della grammatica universale e particolare. Una delle più importanti distinzioni elaborate da Chomsky nella teoria del linguaggio, e trasmessa alla psicolinguistica, è quella tra *competenza* (competence) e *prestazione* (performance) (vedi [Kess, 1976: 14]). La grammatica generativa studia la competenza linguistica.

La possibilità di generazione di nuove frasi è infinita; il parlante può formulare nuove frasi e l'ascoltatore capirle grazie all'esistenza di *regole* logiche della lingua (questa è la teoria di N. Chomsky). L'esistenza di regole determinate, sebbene possano costruire frasi infinite, stabilisce una differenza fra frasi grammaticali e frasi non grammaticali.

La grammatica generativa della lingua suppone che l'uomo che domina una lingua deve imparare le regole di formazione delle orazioni nella sua lingua con una grande quantità di lessico. Quindi, possiamo dedurre che l'organismo umano ha una sezione interna complessa e capace di costruire in pochi anni e sulla base di reazioni frammentarie e disorganizzate una rappresentazione interna di questo sistema (vedi [Maclay, 1964: 70-71]).

Riassumendo, si può dire che una grammatica presenta un numero finito di regole; queste regole, ordinate in un certo modo, possono formare frasi corrette grammaticalment creando le basi della grammatica generativa.

La competenza linguistica di un dato parlante è influenzata da molti fattori –lo spazio del linguaggio nell'interazione sociale, l'ampiezza della memoria, i giudizi di valore, ecc-. «È questa competenza che la maggior parte delle attuali descrizioni della grammatica cerca di spiegare e, per alcuni psicolinguisti, la competenza è il tema centrale della disciplina» [Kess, 1976: 16].

Alcuni autori (J. Greene [1972]) hanno persino affermato che Chomsky + Psicologia = Psicolinguistica. Tuttavia oggi questa idea viene rifiutata dalla maggioranza (vedi ad esempio [Kess, 1976: 27]) degli autori poiché la ritengono una spiegazione troppo semplicista e poiché

ⁱⁱⁱ È curioso che in occidente pronunciamo [ç]; sebbene il cognome sia di origine polacco si pronuncia [x] in questa lingua e così si trascrive in russo "Хомский".

sottovaluta l'importanza della grammatica generativa. Molti autori russi oggi affermano che la teoria di N. Chomsky è stata costruita per spiegare le lingue artificiali in un tempo in cui la traduzione automatica aveva molta importanza e criticano l'applicazione "alla lettera" della teoria chomskiana alle lingue naturali.

N. Chomsky introduce, successivamente, altri concetti importanti per la psicolinguistica. Sottoliniamo, ad esempio, il concetto di *caratteristica distintiva*, unità e corrispondenza tra fonologia e significato, cioè ciò che cambia il significato a seconda del suono.

Un'altra distinzione che ebbe una grande influenza sulle ricerche psicolinguistiche è l'introduzione, da parte di Chomsky [1965], delle nozioni di *struttura profonda* e *struttura di superficie*. La struttura profonda è ciò che tenta di comunicare veramente; questa struttura profonda, però, può essere indicata in diversi modi (struttura superficiale). Inoltre, può accadere che ad una stessa struttura superficiale corrispondano diverse strutture profonde.

La parte sintattica della grammatica è formata da due sezioni principali: una *componente di base* e una *componente trasformazionale*. La componente di base genera le strutture profonde e la componente trasformazionale converte queste strutture profonde in strutture di superficie.

N. Chomsky ha una *concezione dualistica della parola*. Dunque, un elemento lessicale contiene due tipi di informazioni: le caratteristiche semantiche della parola e le restrizioni selettive. Queste indicano il modo in cui la parola è combinata in frasi significative in base alla grammatica e al posto che occupa. (vedi [Kess, 1976: 41]).

Avvertiamo il carattere universale della teoria di Chomsky perché, secondo questa teoria, tutte le lingue hanno gli stessi meccanismi.

Sono G. A. Miller e D. McNeill a sviluppare la teoria della grammatica generativa e ad apportare idee molto interessanti per l'insegnamento delle lingue straniere, come vedremo in seguito. Adesso analizzeremo la loro concezione del modello generativo della lingua.

G. A. Miller ed altri generativisti presuppongono che il comportamento umano abbia dell'unità fondamentale non un riflesso (che è una unità troppo elementare) ma un nodo di risposte, di vincoli di ritorno come si può vedere nel suo schema, il cosiddetto «TOTE»: prova (non corrispondenza) ⊗ operazione ⊗ prova ⊗ corrispondenza (Test ⊗ Operate ⊗ Test ⊗ Exit). Questa concezione proviene dalla cibernetica.

Come sono concretamente definiti questi principi generali in relazione al comportamento discorsivo?

La teoria è che noi abbiamo un "programma di proposta". Nel complesso il programma di proposta, apparentemente, deve essere determinato poichè è possibile isolare le parole che vogliamo esprimere. Vi è, inoltre, un cosiddetto *programma motore*, che confronta i suoni con i suoni del modello che dovrebbero riflettere e, per concludere, vi è il movimento che viene dalla muscolatura. In definitiva, è un complesso di prove e sottoprove (vedi [Леонтьев, 2005: 27]).

A conclusione di ciò si potrebbe dire che: a) c'è una *memoria* nella quale si individuano le regole della descrizione della lingua; b) si genera un'*abilità* che rende possibile la produzione del discorso; c) esiste un *meccanismo* speciale per il confronto delle dichiarazioni (vedi [Долежал и др., 1968: 17-18]).

L'unità è un concetto derivato della struttura gerarchica del programma e per nulla correlato direttamente con i segmenti della comunicazione.

Il processo della percezione del discorso ed il processo di produzione del discorso sono uniti: la percezione include la creazione come componente necessario (vedi [Леонтьев, 2005: 28-29]).

La reazione alla grammatica generativa trasformazionale è rappresentata dal cosiddetto **comportamentismo**, il cui apporto più importante per il nostro tema di ricerca è la teoria dell'apprendimento ovvero l'intenzione di elaborare un modello che spieghi come l'uomo impara e usa il linguaggio.

La psicologia del comportamento appare come un metodo per affrontare lo studio della relazione tra l'ambiente in cui vive l'uomo e il suo comportamento, concentrando la ricerca su comportamenti empiricamente osservabili. Lo schema comportamentistico basilare è quello di: stimolo (funzione d'innesto per l'organismo) → risposta (manifestazione)

«Benché nei termini dell'attuale tendenza di tipo razionalistico, che ipotizza facoltà innate, questo approccio possa sembrare piuttosto unilaterale nella sua semplicità, dobbiamo tener presente che era stato anche una risposta ad un periodo in cui le ipotesi si basavano prevalentemente su concetti astratti.» [Kess, 1976: 44].

L. Bloomfield rifiuta il metodo linguistico mentalista. È una tendenza generale all'empirismo con l'obiettivo di studiare i fatti osservabili. Per questo motivo le statistiche di questo periodo hanno una grande importanza. Per i comportamentisti una teoria è valida finché è valida una spiegazione adatta alle variabili osservate, agli stimoli e alle risposte (vedi [Bloomfield, 1933]). Il nome proprio della corrente viene dalla sua concezione di "comportamento", come tutto quello che un organismo umano fa o dice (vedi [Watson, 1924]).

Un approccio importante alle spalle del comportamentismo è quello rappresentato da B. F. Skinner e dalla sua *analisi funzionale*.

Questo autore sostiene che la società stessa è generata sulla base dei principi del comportamento e che, sia la società sia la qualità della vita, sono determinate dalla particolare filosofia della vita adottata.

Nel campo del linguaggio il comportamentismo implica che l'atto di un parlante o le sue risposte possano essere fatte risalire a particolari relazioni tra stimolo e risposta. La situazione che ha motivato il parlante è stata soddisfatta e, ovviamente, la risposta che è stata soddisfatta, quando la stessa situazione sorgerà nuovamente, risulterà come la più appropriata.

B. F. Skinner ha avvertito che ci sono molti comportamenti umani (nel linguaggio soprattutto) che non possono essere spiegati attraverso la teoria comportamentistica più tradizionale di stimolo-risposta. Per risolvere questo problema B. F. Skinner ha ideato due tipi di comportamenti di risposta: comportamento rispondente e comportamento operante.

J. F. Kess (1976) nel suo libro sulla psicolinguistica spiega il concetto di comportamento operante:

«Il comportamento operante è quello che entra in atto quando non può essere individuato nessuno stimolo come agente causale immediato. Il comportamento, invece, che viene elicitato da agenti causali viene chiamato comportamento rispondente.[...] Se

un certo tipo di comportamento può essere considerato come risposta specifica ad uno stimolo specifico, ciò vuol dire, di fatto, che una risposta è chiaramente associata ad uno stimolo.» [Kess, 1976: 48].

Sottoliniamo che la concezione di B. F. Skinner sul comportamento umano non è quella di stimolo-risposta riflessa come lo sbattere delle palpebre in risposta all'accendersi della luce; c'è già una certa evoluzione nel comportamentismo che darà luogo ad altre correnti.

Per B. F. Skinner l'apprendimento del linguaggio avviene interamente secondo le leggi del condizionamento operante ed è collegato direttamente con i rinforzi di tipo sociale che provengono dall'approvazione altrui. Il ragazzo quando acquisisce una lingua genera modelli che userà come modelli abituali. Secondo quanto afferma J. F. Kess: «Nel comportamento operante non c'è, dunque, uno stimolo direttamente identificabile che dia come risultato una risposta specifica. L'organismo impara ad operare (da qui il termine operante) su qualcosa o a far uso di certe caratteristiche del suo ambiente; queste risposte, però, emergono più su una base di prove ed errori che su di una base prevedibile in partenza» [Kess, 1976: 49].

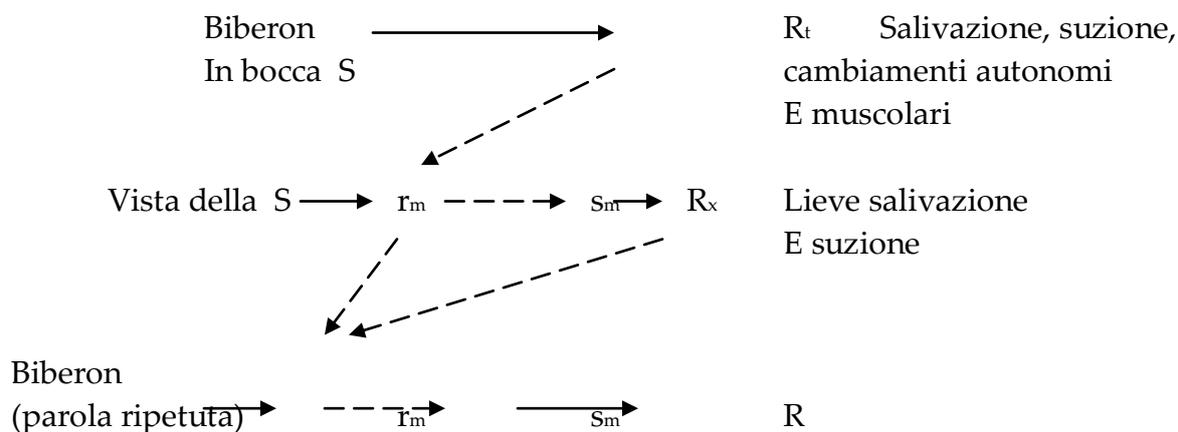
Lo sviluppo della psicolinguistica ha, successivamente, dato luogo a teorie neocomportamentistiche, rappresentate principalmente da C. E. Osgood, e *all'approccio mediazionale*.

Questi approcci neocomportamentistici includono nella loro analisi del comportamento umano i problemi riguardanti il pensiero e i processi mentali e, conseguentemente, la questione del significato nella spiegazione del comportamento linguistico dell'uomo. Tali modelli ipotizzano l'esistenza di possibili processi, funzioni o gradi intermedi all'interno dello stesso organismo come tramite tra gli elementi di stimolo e di risposta. J. F. Kess lo riassume del seguente modo:

«Contrariamente alle teorie comportamentistiche del linguaggio, il modello mediazionale ipotizza una fase di mediazione che interviene tra lo stimolo al quale sta rispondendo l'organismo umano e la sua risposta. Perciò la teoria mediazionale del comportamento linguistico ricerca la sequenza stimolo-risposta all'interno dell'organismo stesso» [Kess, 1976: 52-53].

Dunque, il modello mediazionale tenta di descrivere i significati delle parole come parte del repertorio complessivo di risposte dell'organismo. Il significato sarebbe il mediatore tra lo stimolo esterno e la risposta esterna di comportamento. Benché il legame tra lo stimolo e la risposta non sia più diretto, i significati non rappresentano una base preformata da cui partire; essi sono acquisiti attraverso il condizionamento, così come gli altri tipi di apprendimento.

Esempio di Charles E. Osgood, "A Behavioristic Analysis of Perception and Language as Cognitive Phenomena", in *Contemporary Approaches to Cognition, A Symposium Held at the University of Colorado*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1957.



Dunque, secondo questa teoria, tutti i significati di un linguaggio derivano da comportamenti osservabili e, lo stesso linguaggio, è prodotto dall'azione di alcuni principi del comportamentismo classico anche se attraverso stadi mediazionali.

Un concetto molto importante nella teoria di Ch. Osgood è il suo modello sulle diverse unità linguistiche, psicolinguistiche e psicologiche:

- 1) Differenza tra le *unità della lingua* e le unità utilizzate dai madrelingua quando parlano nella propria lingua. [...] Il madrelingua, apparentemente, le organizza con alcuni criteri impliciti per la distinzione di sillabe, parole e frasi, ma non le organizza per suoni, morfemi, ecc. Le unità di tipo sillaba, parola e frase, con cui abbiamo un relazione "prelinguistica", vengono definite come *unità psicolinguistiche*.
- 2) Differenza tra unità linguistiche e psicologiche, da un lato, e rigorosamente unità di comportamento vocale dall'altro. Le *unità psicolinguistiche* sono tali segmenti della comunicazione dal punto di vista funzionale operativo poichè esse, nei processi di decodificazione e di codifica, rendono analisi dei livelli. Le *unità psicologiche* sono gli elementi sulla nostra conoscenza della lingua (vedi [Saporta, 1965: 61; Леонтьев, 2005: 18]).

Usiamo il termine "fila" in relazione alle organizzazioni del modello della lingua e, in relazione all'organizzazione di comportamento discorsivo, il termine "livello", seguendo in questo caso L. N. Zasorinoy^{iv}.

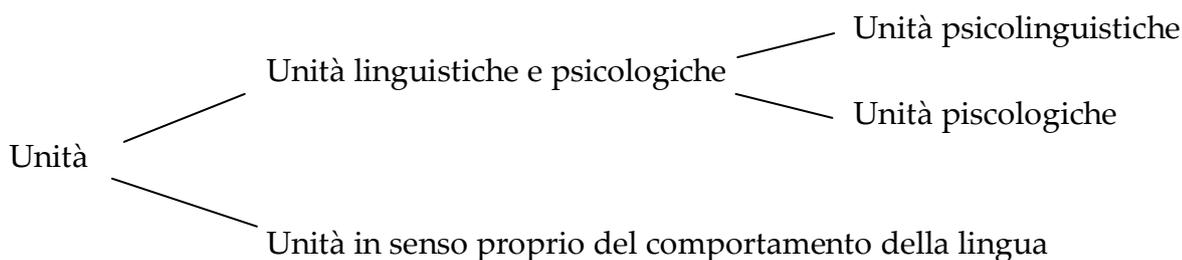
Un stesso segmento del flusso del discorso (o, più precisamente, testo) anche con il metodo puramente linguistico può essere interpretato diversamente a seconda dell'ordine del sistema linguistico che progettiamo, ovvero a seconda delle versioni concrete delle precise unità linguistiche di cui lo consideriamo costitutivo.

La psicolinguistica stabilisce anche la questione delle classi di segmenti e "blocchi" che generano il meccanismo e che funzionano davvero nell'attività discorsiva (vedi [Леонтьев, 2005: 23]).

^{iv} Vedi il suo lavoro «Слово как единица речи...» nei riassunti del congresso «Уровни языка и их взаимодействие».

Secondo il modello a tre livelli di Osgood, i meccanismi discorsivi funzionano in linee generali nel seguente modo: a livello di proiezione gli stimoli vocali sono codificati come stimoli nervosi; a livello di integrazione questa informazione frammentata si integra ovvero, sulla base della esperienza preferita costruiamo, appoggiandoci su questi stimoli, un modello più esatto; successivamente questo modello funziona a livello di rappresentazione, generando una reazione di “rappresentazione mediatrice”^v, associata al modello dato.

Unità della lingua / Unità di conoscenza “prelinguistica” usata da nativi



Possiamo riassumere l'essenza del modello mediazionale come l'idea della necessità di includere una terza variabile (oltre a stimoli e risposte) che possa spiegare il comportamento linguistico. Questa variabile intermedia, il significato (o più propriamente alcuni stati interiori chiamati significati) si manifesterebbe come risposta a stimoli esterni.

Nello sviluppo delle teorie psicologiche giungiamo al cosiddetto **approccio cognitivo**. La più conosciuta delle tendenze della scuola cognitiva è quella della Gestalt che ipotizza che gli esseri umani percepiscono la realtà in termini di insiemi significanti e integrati. Le parti di un intero possono essere scomposte e analizzate ma fare tutto ciò è un processo artificiale; la nostra modalità percettiva dominante è d'insieme e non di parti.

Alcuni autori fanno notare che il significato di una frase non dipende interamente dalla somma delle sue parti, delle parole che la compongono o anche dalla sequenza stessa delle parole. Il significato di una frase sembra essere, piuttosto, collegato alla struttura della frase e all'organizzazione gerarchica degli insiemi che la costruiscono. (vedi [Kess, 1976: 56]).

Per alcuni altri studiosi il linguaggio e, in particolare, l'acquisizione del linguaggio è semplicemente uno dei numerosi prodotti dei processi cognitivi sottostanti.

La psicologia conosce nell'attualità un sviluppo molto ampio e complesso, portato avanti da A. A. Leont'ev nel suo citato libro nel quale propone un modello psicologico basato sui più importanti apporti dei principali psicologi e, soprattutto, di N. A. Bernštejn. Esso è, principalmente, il modello che usiamo nel presente lavoro.

Il concetto basilare di N. A. Bernštejn, da cui parte, è quello della “*fisiologia attiva* (o della attività)” secondo cui qualsiasi atto volontario ha l'intenzione di raggiungere un obiettivo, di prevedere il futuro. Questo è attuato con i cosiddetti *meccanismi di controllo e correzione* (vedi [Леонтьев, 2005: 30]).

^v “Rappresentazione mediatrice” secondo Osgood è parte della reazione ad un avvenimento reale che ricambiamo con un dato stimolo discorsivo (vedi [Леонтьев, 2005: 24]).

Le correzioni sensitive vengono sempre condotte de insiemi interi già sintetizzati, costruiti a un livello profondo di integrazione da una rielaborazione di segnali sensoriali di diverse qualità. Queste sintesi (o campi sensoriali) determinano quello che chiamiamo livelli di costruzione di movimenti di un tipo o di un altro (vedi [Бернштейн, 1966: 96-97]).

Dunque, abbiamo a che fare con un modello *plurilivellare*, con un livello principale adeguato ad una struttura dell'atto motorio e che compie solo le correzione più basilari e definitive per il senso (vedi [Леонтьев, 2005: 32]).

Arriviamo così al *modello del futuro*, sviluppato da N. A. Bernštejn. Analizzando la presenza e la realizzazione del movimento volontario, N. A. Bernštejn concepisce la sua sequenza con le seguenti tappe: 1) percezione e valutazione della situazione; 2) determinazione di quello che, nella situazione, deve essere il risultato dell'attività; 3) cosa è necessario fare per questo; 4) quanto queste ultime due fasi formano la soluzione di programmazione del problema presentato). Il problema "dell'estrapolazione del futuro" è collegato alla seconda fase. L'uomo compie due processi quasi simultanei. Uno è una previsione probabile a seconda della situazione ricevuta (più le cosiddette reazioni sperimentali) e l'altra è la programmazione dell'azione. L'organismo non "reagisce" alla situazione, la "incontra" ed essa lo pone di fronte all'esigenza della previsione probabilistica e, successivamente, alla scelta.

Dunque, l'organismo è concepito come un *sistema autoregolatore* che consiste nei seguenti livelli: 1) un effettore (motore); 2) l'elemento d'assegnazione; 3) un ricevente (che percepisce i significati degli atti compiuti); 4) uno strumento di contrasto (percepisce la differenza tra il significato del fatto e il significato conveniente con la sua misura e segno); 5) la costruzione (che decodifica i dati dello strumento di contrasto in correlazione agli impulsi prodotti secondo il regolatore); 6) il regolatore (che dirige il parametro dato secondo il funzionamento del effettore) (vedi [Бернштейн, 1966: 236]).

Secondo quanto detto si può capire che il concetto di livello in N. A. Bernstein e A. A. Leont'ev è molto più dinamico e allo stesso tempo più "fisiologico". Per concludere, è importante sottolineare che nella concezione di N. A. Bernstein viene chiaramente caratterizzata la gradazione dei gradi di coscientizzazione-automatizzazione dell'azione.

Ma la caratteristica speciale più importante del concetto di N. A. Bernštejn è costituita dall'attività dinamica (nel senso di Miller e di altri) e continua. Ovvero, lui parla de "l'attività" dell'organismo intesa come "non reattività" (che permette di isolare reazioni separate o di raggruppare reazioni come "unità") ma come l'interferenza attiva dell'organismo nell'ambiente (vedi [Леонтьев, 2005: 35]).

Il problema, ora, sarà analizzare la concezione di **unità** e il suo funzionamento nel processo psicologico della lingua. L. S. Vygotskij indica che sono due i principali possibili metodi di analisi psicologica: 1) scomposizione degli interi psicologici complessi in elementi (gli elementi ottenuti esprimono le proprietà che l'insieme, da solo, non avrebbe potuto mai riflettere); 2) analisi smembrando un intero singolo complesso in unità^{vi}.

^{vi} «Per unità intendiamo questo prodotto di analisi che, contrariamente agli elementi, possiede tutte le proprietà di base, inerente ad intero, e che sono le parti viventi non ulteriormente scomponibili di questa unità» [Выготский, 1956: 48].

G. A. Schedrovskij afferma che i processi del pensiero «possono essere scomposti in parti, le proprietà di conservazione dei processi di pensiero [...] L'applicazione sequenziale di analisi del processo di pensiero deve, infine, condurci a tali processi di pensiero; in questo modo non può più essere scomposto in componenti. Tali processi di pensiero non più ulteriormente scomponibili, o elementari dal punto di vista di questo metodo di analisi, li denominiamo funzionamenti (operazioni) di pensiero» [Щедровицкий, 1962: 86-87].

Ora occupiamoci della questione della struttura del modello elementare, utilizzato per il nostro lavoro, secondo le sue unità. Componenti necessari del modello elementare: a) condizioni dell'azione (in primo luogo certe informazioni riguardanti l'oggetto di attività); b) azione come tale; c) il risultato dell'azione, ovvero lo stato finale del meccanismo discorsivo (vedi [Леонтьев, 2005: 37-38]).

Il sistema di livelli dell'organizzazione neurofisiologica del comportamento non coincide (o, più esattamente, non coincide obbligatoriamente) con il sistema di livelli della capacità linguistica.

Analizzando il sistema delle unità psicologiche si può constatare che alcune di queste unità corrispondono ad uno o ad un altro neurologico o ad un altro, agendo come unità operative in tali casi, quando questo livello è il dominante. Così, a livello del linguaggio correlato, l'unità basilare è la proposizione-quantum, a livello di parola-oggetto è la parola-quantum. (225). In definitiva, si distinguono tre concetti: livelli neurologici, livelli di capacità linguistica e livelli di conoscenza. (vedi [Леонтьев, 2005: 225-226]).

I livelli neurologici sono le unità di controllo. Al livello della parola-oggetto, importante per il nostro lavoro sull'insegnamento di lingue straniere, una composizione lessicale come "tavola rotonda" deve essere l'unità funzionale e non "tavola" e "rotonda" separatamente.

Corrispondenza fra i modelli linguistico e psicologico. Le unità linguistiche sono correlate alle unità psicologiche (ad esempio la parola-quantum della quale parleremo dopo).

Le unità linguistiche, in genere, non sono correlate alle unità neurologiche; lo sono soltanto a volte (ad esempio con cliché del tipo "Come stai?").

3. Unità psicologiche e modello del futuro applicati all'insegnamento delle lingue straniere: il caso del russo

L'insegnamento delle lingue straniere ha un'evoluzione teorica che tenta sempre di migliorarne il metodo. Oggi è certo che lo sviluppo della scienza psicologica ci aiuta conoscere meglio come funziona la mente nel campo della lingua e che queste conoscenze possono stabilire alcuni principi riguardo il modo migliore di imparare una lingua. E' la cosiddetta *psicologica*.

Uno dei punti problematici più importanti nella teoria dell'insegnamento delle lingue straniere da un punto di vista psicologico è la dicotomia tra coloro che difendono un "metodo naturale" (ovvero imparare una lingua straniera così come "un ragazzo impara la propria lingua") e coloro che sostengono che l'apprendimento di una lingua straniera debba essere totalmente differente rispetto all'acquisizione della lingua madre da parte di un ragazzo

poiché i meccanismi tramite i quali si impara una lingua straniera e i meccanismi tramite cui un bambino apprende la propria lingua madre sono radicalmente diversi.

A tal riguardo L. S. Vygotskij scrive che «tale acquisizione cosciente e intenzionata di una lingua straniera ovviamente poggia su un conosciuto livello di sviluppo della lingua madre» [ВЫГОТСКИЙ, 1956: 292].

Il processo reale di acquisizione delle conoscenze è regolato non su due fattori ma su molti fattori per lo più sconosciuti. Ad ogni modo possiamo stabilire una via ottimale di principi psicolinguistici per l'insegnamento di una lingua straniera:

Il primo punto necessario è l'analisi scientifica del processo di acquisizione. Il secondo punto è la distinzione e lo studio isolato dei fattori stabiliti, prima studiati come esperimenti psicologici nei laboratori. E, soltanto come terzo punto, l'esperimento pedagogico legittimo.

Ovviamente, poiché parliamo dell'insegnamento di una lingua, la base psicologica di questo processo esige una risposta a due domande principali: come parla l'uomo e come acquisisce lui la lingua?

Secondo L. S. Vygotskij è possibile dire che l'acquisizione di una lingua straniera va per via direttamente opposta allo sviluppo della lingua madre. Il bambino acquisisce la lingua madre inconsciamente e involontariamente mentre la lingua straniera la impara coscientemente e volontariamente. Nel caso dell'acquisizione di una lingua straniera si sviluppano prima le proprietà del discorso cosciente e volontarie e, soltanto dopo, compaiono le proprietà elementari del discorso spontanee e libere (vedi [ВЫГОТСКИЙ, 1956: 291]). Questo principio psicologico è la base per qualsiasi metodologia d'insegnamento di una lingua straniera.

Nel presente lavoro trattiamo l'insegnamento di una lingua straniera con allievi adulti alfabetizzati. L'obiettivo è mostrare i principi psicolinguistici più importanti di cui qualsiasi metodo d'insegnamento deve tenere conto. Quando si impara una lingua straniera si devono costruire coscientemente tutte i meccanismi che già esistono nella lingua madre e stabilire correlazioni convenienti.

Nell'insegnamento della seconda lingua, in generale, trattiamo con allievi che hanno già studiato la grammatica della lingua madre. Ovvero, prendono atto della lingua straniera utilizzando fino a un certo punto quelle abilità e abitudini prodotte nella loro lingua madre. Questo fenomeno di trasporto delle abilità e delle abitudini di funzionamento della lingua madre si verifica indipendentemente dai nostri tentativi di limitarlo in qualsiasi modo (per esempio il "metodo diretto"). Ma queste regolarità sono quelle stabilite da N. A. Bernštej, delle quali abbiamo parlato prima. Ovvero, non vengono trasferite abilità, strettamente parlando, ma meccanismi di correzione. Di conseguenza la via ottimale è la seguente: costruire un algoritmo per rendere cosciente la struttura della lingua madre, la quale potrebbe essere in seguito automatizzata e trasferita alla lingua straniera (vedi [ЛЕОНТЬЕВ, 2005: 252-253]).

Gli allievi acquisiscono facilmente espressioni convenzionali differenti dai significati ed espressione di diversi significati nelle forme grammaticali^{vii}.

^{vii} In Russia è stato condotto il seguente esperimento: ai bambini russi venivano presentate frasi in altre lingue, veniva detto loro il significato e i bambini stessi potevano alterare le frasi e crearne di nuove, utilizzando persino correttamente l'articolo, che non esiste nella lingua russa.

Occupiamoci adesso della questione del basarsi sulla lingua madre e, successivamente, il ruolo che deve giocare, in questo caso, la traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere. Molti autori (come V. N. Jarceva) hanno affermato che gli studi contrastivi tra le lingue per il loro insegnamento sono stati in realtà analisi isolate, senza considerare il valore funzionale per l'insegnamento. Negli studi comparati fra lingue, il cui obiettivo è l'insegnamento della lingua straniera, è necessario stabilire il principio di sistematicità, tenendo conto dei fattori psicolinguistici che stiamo indicando.

Il confronto dei risultati della generazione discorsiva, il confronto dei testi, ecc. è inutile per l'insegnamento. Il confronto a scopo istruttivo è costituito dal confronto sequenziale dei funzionamenti, prodotti da noi su livelli differenti della creazione e della realizzazione discorsiva, l'analisi della loro natura, sia delle condizioni sia del luogo delle dominanti, la cui conoscenza e cambiamento rappresentano la via più facile per giungere a necessarie modifiche di risultati della generazione discorsiva. Nel caso della lingua russa si potrebbero insegnare le sillabe del tipo labiale + vocale agli allievi cinesi che presentano difficoltà a causa della struttura fonetica della loro lingua.

Struttura dei processi di generazione del discorso: Il sistema proposto da Leont'ev è un sistema di azione per la presa di coscienza della lingua madre. Ma, poiché Leont'ev sa che non è possibile costruire 50 metodiche per 50 lingue madri diverse, ad esempio, propone un sistema generale con le seguenti caratteristiche:

- 1) orientamento verso la lingua non madre, ma seconda o terza (inglese, francese, spagnolo e cinese, come lingue di grande diffusione).
- 2) Basarsi su proprietà universali e zonali delle lingue, ovvero non costruire un corso, ad esempio, di lingua russa secondo "la logica della lingua russa".

La maggior parte dei corsi di lingue straniere si basano su modelli artificiali. È chiaro che un modello di insegnamento di una lingua straniera deve tener conto delle nostre conoscenze sulla generazione della lingua; dobbiamo, quindi, tenere conto dei meccanismi condizionanti esterni alla lingua (carattere, motivazioni, modalità, azione, condizioni, atmosfera dell'azione, stimoli, reazioni, ecc).

D'altra parte non dobbiamo dimenticare che la questione del passaggio dall'azione discorsiva al sistema di operazioni discorsive è alla base per la costruzione di una grammatica funzionale, ovvero una grammatica che dà "del senso alla forma". La psicolinguistica attuale difende la teoria secondo la quale per l'insegnamento di una lingua straniera si deve partire dal senso, da quello che l'allievo vuole dire, per giungere alla forma linguistica. In questo senso l'unità ottimale per l'insegnamento è il sintagma (e non altre come, ad esempio la parola, come si pensava tradizionalmente) (vedi [Леонтьев, 2005: 257]).

Da un punto di vista psicologico il passaggio da una lingua all'altra rappresenta il cambiamento delle regole del passaggio dal programma alla relativa realizzazione. L'uomo non può immediatamente cominciare a parlare nella nuova lingua. Deve attraversare il punto della dominazione intermedia della lingua straniera; come componente mediatore qui agisce il sistema di regole della realizzazione del programma operante nella lingua madre. Successivamente, questo sistema mediatore di regole si riduce. Si pensi che la ricerca delle regole per la loro riduzione può essere una fonte molto importante di informazione nella

struttura della generazione del discorso. Così, ad esempio, l'imperativo perfettivo/imperfettivo russo ha molte diverse regole di applicazione. In principio sarebbe meglio insegnare all'allievo la regola generale dell'imperativo affermativo perfettivo / negazione imperativo imperfettivo: *сделай / не делай* e, successivamente, insegnare tutte le eccezioni e i casi d'uso.

Parlando più concretamente del lessico si deve tenere in conto che il contenuto semantico della parola straniera molto spesso non coincide con il contenuto della parola russa. A quanto pare nella fase iniziale abbiamo a che fare con aspetti semantici (significato della parola in definitiva) identici; le differenze cominciano dopo, nelle tappe successive. Dobbiamo tenere conto di ciò per stabilire il metodo più conveniente per semantizzare una parola (come abbiamo detto prima esistono molti metodi: indicazione, traduzione, spiegazione, presentarla in un contesto concreto, ecc.)

Quindi, si può concludere che se la parola straniera coincide con la parola della lingua madre si può tradurre con quella parola equivalente; se, però, non coincide esattamente si deve spiegare in modo esplicito.

Quindi, ad esempio: una parola russa come *стол* (tavola) ha un significato che coincide con gli equivalenti italiani, spagnoli o inglesi. La tavola è un oggetto fisico concreto e, per questo, i psicolinguistici credono che il metodo migliore per l'insegnamento di questa parola sia mostrare una tavola vera. I significati di altre parole astratte (che non possono essere mostrate) coincidono con i significati delle parole equivalenti nella lingua dell'allievo, ad esempio *справедливость* (giustizia)^{viii}. Il problema sussiste in parole astratte che non hanno equivalenti in altre lingue, ad esempio la parola russa *интеллигенция*, il cui significato deve essere spiegato all'allievo nella sua lingua madre.

Il supporto nella lingua madre deve essere basato sul concetto di "trasferimento" (inteso come influenza degli elementi e meccanismi di una lingua verso altra) e sulla distinzione fra i trasferimenti positivi (quando uno stesso meccanismo è ripartito su entrambe le lingue, ciò significa che può essere utile all'insegnamento) e trasferimenti negativi –interferenze- (disparità di meccanismi fra due lingue). Le interferenze devono essere indicate per poterle evitare.

La questione dell'uso della lingua madre dell'allievo (o di una seconda lingua –come l'inglese o il francese- secondo A. A. Leont'ev) ci conduce alla questione del ruolo che deve avere la traduzione nell'insegnamento di una lingua straniera.

Il ruolo della traduzione nell'evoluzione storica dei metodi d'insegnamento delle lingue straniere è stato giudicato da R. Titone come «da regina a cenerentola» [Titone, 1998: 33 e ss.]. In effetti, la traduzione di testi era alla base per l'insegnamento delle lingue straniere sino al 18° secolo. Successivamente, l'impiego della traduzione è diminuito sino all'inizio del 19° secolo, quando fu del tutto bandita a causa le teorie metodologiche di allora (tradurre, si pensava, implicava un costante riferimento alla lingua di partenza e, quindi, un tenace aderire ai modi di pensiero e ai modi di espressione diversi da quelli della lingua-oggetto o lingua-meta (*target language*)).

^{viii} Ovviamente, il concetto di giustizia è differente per ciascuno di noi, come già diceva Platone. Qui ci interessa che esista l'equivalente della PAROLA nell'altra lingua.

Successivamente, la storia delle teorie metodologiche per l'insegnamento delle lingue straniere ha oscillato tra i difensori di metodi razionali, cognitivi e coscienti e i metodi "incoscienti, automatici" (che rifiutano la traduzione come metodo efficace d'insegnamento).

Il dominio dello strutturalismo e del comportamentismo ha generato la ricerca di una metodologia basata su automatismi verbali. Tale convenzione ebbe la sua più tipica realizzazione nei cosiddetti "metodi intensivi".

La crisi dello strutturalismo e del comportamentismo ha fatto sorgere una rinnovata convinzione dell'importanza della coscienza del significato delle strutture linguistiche, da una parte, e del controllo cognitivo delle operazioni di codificazione/decodificazione verbale, dall'altra. La traduzione viene intesa, così, come un mezzo di coscientizzazione su tutti i livelli del sistema: grammaticale, lessicale, stilistico, ecc. È opinione di R. Titone:

«La traduzione può avere una sua funzione, assieme ad altri procedimenti interpretativi ed esercitativi, qualora si rifaccia al processo di apprendimento linguistico nella totalità delle sue dimensioni: tattiche, strategiche, ego-dinamiche. [...] Non c'è dubbio che un giusto uso della traduzione possa concorrere ad una acquisizione più cosciente e critica di una lingua, vista non più solo come sistema di abitudini o automatismi verbali ma anche, e soprattutto, come un sistema cognitivo di strategie di controllo cosciente. Si può, quindi, parlare della "competenza traduttiva" come di una abilità aggiunta alle quattro tradizionali abilità psicolinguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere o come un complesso di abilità fondamentali da sviluppare mediante strategie specifiche.» [Titone, 1998: 35].

Quindi, la traduzione può essere usata come mezzo didattico nell'insegnamento di una lingua straniera ma si deve conoscere esattamente quale sia il suo ruolo, la sua importanza, in quale contesti è consigliabile e quale principio deve seguire.

Per quanto riguarda il lessico, ad esempio, essa deve trasmettere un vocabolario "vivo" e non semplicemente una massa lessicale senza organizzazione razionale perché la parola è una realtà insignificante nella forma isolata e acquisisce tutta la sua importanza in un contesto. García de Diego lo spiega così:

«La parola elemento della frase presenta, in essa, un significato momentaneo, determinato dalla situazione o dal contesto. La parola non ha, tecnicamente, significato ma attitudini di significazione.» [García de Diego, 1960: 153].

Si potrebbe dire che gli elementi linguistici (tanto grammaticali quanto lessicali) devono essere ridotti facendo una selezione. Svoltata la selezione si dovrà disporre il materiale secondo criteri di gradualità che facilitino e insieme garantiscano la sicurezza dell'apprendimento. La gradualità del vocabolario in ordine di difficoltà ma anche in ordine di utilità o di funzionalità. Lado (1967) parla di tre livelli: 1) vocabolario minimo, 2) vocabolario per la comunicazione in settori di ampia frequenza, 3) vocabolario elevato o specializzato (estetico o tecnico) (vedi [Lado, 1967: 117-120]).

R. Titone afferma che il quesito iniziale è “conoscere il vocabolario”, ovvero automatizzare un determinato patrimonio di vocabolario minimo. Al secondo e terzo livello si imparerà già una variabile quantità di vocaboli (vedi [Titone, 1998: 42]).

Secondo quanto detto precedentemente il contrasto tra la lingua madre e la lingua straniera che si sta imparando ci fornirà alcuni principi sul metodo più idoneo di insegnare come, ad esempio, il vocabolario. Si deve beneficiare del vocabolario e della fraseologia simile tra le due lingue. L'affinità del lessico può essere una questione complessa (per esempio si deve specificare se si parla di affinità semantica, formale, fonetica, ecc.). R. Lado stabilisce diversi casi di similitudine lessicale tra due lingue:

- a) *Affinità*: sono simili forma e significato (*tre, tre, theree...*), in russo *три*.
- b) *Falsi affini e affini illusori*: somiglianza puramente accidentale (*red* (ingl.) – *red* (spagn.); *sad* (ingl., ‘triste’) – *сад* (russo, ‘giardino’).
- c) *Differenza di forma*: il significato è il medesimo in un particolare contesto ma varia la forma (*the leaves of that tree* (ingl.) – *albero* (it.), *дерево* (russo))
- d) *Significati “strani” o insoliti*: parole che corrispondono a diverse concezioni della realtà secondo i popoli (*first floor* (in america ‘piano terra’), in russo *первый этаж* anche significa ‘piano terra’, mentre in italiano primo piano e in spagnolo primer piso sarebbero *second floor* (ingl) e *второй этаж* (russo))
- e) *Nuovi tipi formali di composizione della parola*: particolare costruzione morfologica, ad esempio i phrasal verbs inglesi o i prefissi russi.
- f) *Diversa connotazione*: (*grueso* è usato in certi dialetti spagnoli come un complimento ad una persona graziosa). In russo *симпатичная* non si riferisce alla simpatia morale, quanto a quella fisica.
- g) *Restrizioni geografiche*: all'interno della stessa lingua straniera, ad esempio, *шаверма* si usa soltanto a San Pietroburgo. (vedi [Lado, 1957: 82 e ss.]).

Si può partire da una distinzione proposta anche da Belyayev (1963) tra *senso* e *significato* di una parola, intendendo per “significato” il rapporto tra la parola e l’oggetto o fenomeno reale denotato, mentre il “senso” rispecchierebbe il rapporto tra parola e concetto in quanto riflesso generalizzato della realtà. La parola, cioè, rappresenta da un lato il concetto (ne è segno diretto) e dall’altro indica una realtà (ne è simbolo indiretto). L’insegnante, come sarebbe logico, dovrebbe cercare di convogliare all’allievo il senso e il significato di una parola nuova poiché solo così è possibile un uso giusto e appropriato di tale parola nell’insieme delle condizioni linguistico-culturali associate ad una lingua particolare. Un esempio potrebbe essere la differenza in russo tra *свобода* e *воля*: i psicolinguistici russi pensano che si debba spiegare all’allievo che *свобода* ha un senso più vicino al concetto occidentale di ‘libertà’ (soprattutto in senso politico), mentre *воля* è un concetto più russo o slavo, significa la libertà senza restrizioni, ed è associato all’immagine dei campi estensi della Russia. Non si può semplicemente tradurre una parola, la si deve spiegare (includendo aspetti soggettivi del pensiero) e si devono presentare degli esempi. Le parole di Belyayev:

«L’uso della traduzione come mezzo fondamentale per l’insegnamento delle lingue straniere è altamente inefficace quando la traduzione viene usata quale mezzo per

trasmettere la semantica delle parole straniere [...] È ben diverso quando si fa uso della traduzione con lo scopo di sviluppare negli allievi l'abilità di esprimere il medesimo pensiero attraverso di due diverse lingue» [Belyayev, 1963: 165].

Per concludere, sottolineiamo l'importanza della distinzione tra l'insegnamento nella scuola e l'insegnamento in cicli avanzati, indicata da R. Titone:

«Oggi ci sentiamo in dovere di rigettare la traduzione intesa come sussidio applicativo dell'insegnamento grammaticale. Tradurre come esercizio d'insegnamento è anti-psicologico, eccessivamente analitico, pedantesco, faticoso e privo di motivazione. [...] Va, quindi, escluso tale esercizio di traduzione dal livello iniziale dell'apprendimento. Diverso, invece, è il caso del ciclo avanzato, corrispondente specificamente alla scuola superiore. Ivi la mente dell'adolescente giunge con una certa capacità di analisi logica, con un incipiente gusto della penetrazione dei testi» [Titone, 1998: 53]

Quindi, sarebbe necessario analizzare l'importanza della traduzione per la formazione degli adulti che cominciano ad apprendere una lingua straniera da zero. In questo caso la domanda acquisisce un'altra prospettiva poiché, in questo caso, potrebbe giocare con «una certa capacità di analisi logica, con un incipiente gusto della penetrazione dei testi» [Titone, 1998: 53].

Riassumendo, si deve partire dagli interessi dello studente adulto per offrire testi stranieri che gli possano interessare. D'altra parte, la traduzione dovrebbe essere concepita come un elemento positivo nell'insegnamento ma solo per quanto riguarda la motivazione, il fomento dell'interesse dello studente verso la lingua studiata. La traduzione ha un'utilità metodologica, senza dubbio, come rinforzo dell'insegnamento di una lingua straniera ma tutti i principi psicolinguistici spiegati nel presente lavoro devono essere tenuti in conto.

4. Conclusioni

Nel presente lavoro abbiamo seguito lo sviluppo della psicolinguistica soprattutto nella sua applicazione all'insegnamento delle lingue straniere. Nella prima parte (teorica) abbiamo esposto un modello psicologico secondo le attuali idee sulla questione così come la relazione tra questo modello e il linguaggio (psicolinguistica). Nella seconda parte abbiamo applicato queste conoscenze al campo dell'insegnamento delle lingue straniere (sopra tutto della lingua russa), esponendo i principali principi metodologici dal punto di vista della psicolinguistica.

Il modello di capacità linguistica dal quale partiamo può essere riassunto nei cinque seguenti principi:

Primo principio: l'idea di analisi "per unità" e non "per elementi".

«Per unità intendiamo il prodotto di analisi che, contrariamente agli elementi, possiede tutte le proprietà di base, inerenti al complesso» [Вьготский, 1956: 48].

Secondo principio: struttura su tre livelli: A) la fase della progettazione (programmarsi), B) la fase di realizzazione, c) la fase del confronto. Attività e motivazione (scopo e motivo). Organizzazione gerarchica del condizionante psicofisiologico dell'attività (nel nostro caso linguistica).

Terzo principio: Principio euristico. Ovvero, alla luce degli studi sperimentale-psicologici contemporanei, è improbabile il principio algoritmico dell'organizzazione dei meccanismi di generazione del discorso. Ci sono le basi per presupporre che, a seconda della situazione sperimentale concreta, il soggetto può selezionare il metodo di generazione psicolinguistica del discorso che, nelle date circostanze, è ottimale.

Quarto principio: l'idea del pronostico probabile ("modello del futuro" di N. A. Bernstein). Si presume che la selezione di uno o dell'altro metodo di attività si presenta, almeno parzialmente, come una formulazione di risultati possibili dalla situazione presente.

Per concludere, il quinto principio è l'idea del carattere attivo dei processi di percezione (incluso la percezione del discorso). Sulla base della percezione del discorso si trovano i processi di modellazione dei processi di generazione del discorso. Questo significa che l'ascoltatore comincia già nel momento della generazione del discorso del parlante a fare una presupposizione (ovvero non riceve il discorso passivamente ma attivamente).

Il sistema di livelli di organizzazione del meccanismo discorsivo ha livelli psicolinguistici in senso proprio (che sono operativi nel discorso spontaneo). I livelli psicolinguistici sono i livelli neurofisiologici della organizzazione, secondo N. A. Bernštejn. Essi corrispondono nel nostro modello (Bernštejn-Leont'ev) ai seguenti anelli di catena: 1) al programma grammaticale, 2) ai componenti del programma della dichiarazione, 3) al programma motor, 4) ai componenti del programma motor.

Le unità dei modelli possono essere incluse nel programma e divenire unità operative della attività.

La formazione di "livelli di controllo" oppure di livelli di modello ampliano enormemente il circolo delle azione potenzialmente possibili con la partecipazione del discorso.

Nella seconda parte abbiamo stabilito una serie di principi di psicolinguistica per il confronto ottimale tra lingue (una madre e la lingua straniera che si sta imparando). L'idea del "trasferimento" dalla lingua madre alla lingua straniera, non di strutture linguistiche ma di *meccanismi di controllo e autocorrezione*, è la base psicolinguistica per l'elaborazione di una metodologia efficace d'insegnamento delle lingue straniere.

I risultati del confronto tra la lingua madre e la lingua straniera devono essere usati per costruire un metodo d'insegnamento "graduale" e per beneficiare delle similitudini tra le lingue e evitare le interferenze.

Nel caso della lingua russa, secondo l'idea di Leont'ev, è consigliabile non costruire una metodologia basata nella logica strettamente della lingua russa ma approfittare delle caratteristiche linguistiche universali e locali. D'altra parte, è opportuno tenere conto della lingua madre dell'allievo; in un senso "pratico", però, è impossibile tenere conto di tutte le lingue madri del mondo e, per questa ragione, A. A. Leont'ev propone di basarsi su lingue molto diffuse (inglese e francese, soprattutto).

Il ruolo della lingua madre nell'insegnamento di un'altra lingua è anche una questione basilare. Abbiamo stabilito nel presente lavoro quei contesti in cui è appropriato usare la lingua madre e quelli in cui non deve essere usata.

La questione dell'uso della lingua madre è collegata all'uso della *traduzione* come mezzo didattico. L'uso della traduzione come strumento per la formazione di una lingua straniera non ha in modo di essere negativo in sé. La domanda sarà come verrà utilizzata la traduzione, come sarà tradotto. Ovviamente il primo principio è evitare l'influenza delle forme di pensiero e di espressione della lingua madre.

Recentemente le notizie sul nuovo metodo di formazione delle lingue hanno messo in luce l'accademica basata sull'ipnosi. La storia delle teorie di formazione delle lingue straniere è un pendolo che sta oscillando da un'estremità all'altra, come abbiamo visto precedentemente. Da un lato ci sono i difensori dell'importanza dell'insegnamento cognitivo (teorie rinascimentali, Titone, ecc.) e dall'altro ci sono i difensori della convinzione che si può apprendere una lingua straniera automaticamente, incoscientemente (strutturalismo, comportamentismo, ipnosi...).

La comprensione della natura stessa della lingua come una realtà che è, allo stesso tempo, coscienza e incoscienza, che dipende da fattori biologici e psicologici ma anche da modelli e da imitazioni e ci fornisce la conclusione che soltanto la combinazione dei due estremi è il modo ottimale di imparare una lingua straniera. Il bambino ha delle capacità naturali di acquisire i modelli e di imitare e automatizzare ma queste capacità non le hanno gli adulti; prestare, dunque, attenzione al modello dell'acquisizione della lingua dal bambino è soltanto relativamente efficace. Capire i fattori determinanti psicologici degli adulti, assieme ai fattori psicolinguistici della lingua, è fondamentale per elaborare una metodologia autentica di formazione delle lingue.

Bibliografia

- Belyayev, V., *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, Oxford, Pergamon, 1963.
Bloomfield, L., *Language*, New York, Holt, 1933.
Chomsky, N., *Syntactic structures*, The Hague, Mouton, 1957.
Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1965.
García de Diego, V., *Lecciones de lingüística española*, Madrid, Gredos, 1960.
Greene, J., *Psycholinguistics: Chomsky and psychology*, Baltimore, Penguin, 1972.
Kess, J. F., *Psycholinguistics. Introductory Perspectives*, New York, Academic Press, 1976 (trad. it.: *Introduzione alla Psicolinguistica*, Milano, Franco Angeli Editore, 1979).
Lado, R., *Linguistics across Cultures*, Michigan, Ann Arbor, 1957.
Lado, R., *Language Teaching*, London-New York, Longman, 1967.
Maclay, H., *Linguistics and Language Behavior*, in "The Journal of Communication", v. XIV, n. 2, 1964, pp. 66-73.
Miller G. A., McNeill, D., "Psycholinguistics", in G. Lindzey & E. Aronson, *Handbook of Social Psychology*, Boston, Addison, 1968.

- Morris, C. W. *Foundations of the theory of signs. International encyclopedia of unified science. Vol. 1, No 2*, Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1938.
- Osgood, Ch. E., "A behavioristic analysis of perception and language as cognitive phenomena", in *Contemporary Approaches to Cognition, A Symposium Held at the University of Colorado*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press, 1957.
- Osgood, Ch. E., "Hierarchies of Psycholinguistic Units", in *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Bloomington, 1965, (2^a ed.), pp. 71-73.
- Saporta, S. "Relations between Psychological and Linguistic Units", in *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Bloomington, 1965, (2^a ed.), pp. 60-65.
- Skinner, B. F., *Verbal behavior*, New York, Appleton, 1957.
- Titone, R., *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Roma, Armando, 1998.
- Watson, J. B., *Behaviorism*, New York, Norton, 1924.
- Бернштейн, Н. А., *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*, Москва, 1966.
- Выготский Л. С. *Мышление и речь // Избранные психологические исследования*, Москва, 1956.
- Долежал, Л., Крас, И., Пруха, Я., *К некоторым проблемам моделей языковой коммуникации // Русский язык за рубежом*, № 1, 1968.
- Климов Г. А. *Фонема и морфема*, М., 1967.
- Леонтьев А. Н. *Психологические вопросы сознательности учения // Известия АЛН РСФСР*, вып. 7, Москва. 1947.
- Щедровицкий Г. П. *О различии исходных понятий «формальной» и «содержательной» логик // Проблемы методологии и логики науки*, Томск, 1962.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). and European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).