SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIII
9
DICEMBRE
1995

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Per un apprendimento dolce e umanistico

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / fax 0874 - 41.40.43
Sped. in Abb. Postale Pubblicità inf. al 50% • Spedizione mensile TAXE PERCUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

Parlando di multimedialità, possiamo soddisfare tutte le esigenze

- Registratori portatili con distributori audio per cuffie
- Registratori portatili per classe
- Sistemi per l'ascolto di programmi TV in cuffia
- Laboratori Linguistici Audio Attivi
- Laboratori Linguistici Audio Attivi Comparativi BASE
- Laboratori Linguistici AAC con distributori video PAL/S.VGA
- Laboratori Linguistici digitali
- Laboratori linguistici con PC in rete
- Laboratori Linguistici con Analizzatore di Risposte
- Laboratori Linguistici controllati con mouse
- Laboratori Linguistici con chiamata telefonica
- Videoregistratori
- Lavagne elettroniche
- CD ROM
- Convertitori PAL/VGA
- Convertitori VGA/PAL
- Schede audio digitali
- Sistema Autore analogico/digitale
- Corsi interattivi per CD ROM
- Banchi di formati diversi per nuovi progetti d'installazione
- Tutte le nuove tecnologie integrate nei sistemi d'insegnamento
- Impianti TV Satellitari e Terrestri
- Tutti i sistemi elencati sono modulari e integrabili

Esponete i vostri problemi didattici - metodologici - tecnici - economici e noi vi aiuteremo a risolverli

Da 60 anni, la Tandberg Educational progetta e fabbrica prodotti di alta qualità esaltandone l'affidabilità e la facilità d'uso.

NORDRA s.r.l.
P. P.ssa Clotilde, 6 20121 Milano
Tel.: 02-29000000-29003393
Fax: 02-6570044

TANDBERG EDUCATIONAL

Your teaching partner

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIII N. 9 Dicembre 1995

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

PROPRIETARIO E RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

COORDINAMENTO DELLA REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO

Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

2 Le priorità nell'insegnamento delle lingue

SAGGI

GIANFRANCO PORCELLI
Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico-affettivo 3

9 SIMONETTA LOSI
L'apprendere dolce

LIBRI E RIVISTE

Recensione di Renzo Titone a Michel Candelier, *Jalons pour un'Europe des Langues* 14

SEGRETERIA SINDACALE

15 LEONARDO GRECO
È tempo di bilanci - Il nostro referendum ad un anno dalla riforma D'Onofrio

CONVEGNI E NOTIZIE

META GROSMAN
The Alps-Adriatic Conference
• Hanno collaborato a questo numero 16

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel CANDELIER, Francia • Alex DROUGAS, Grecia • Peter EHRHARDT, Svizzera • Sigi GRUBER, Bureau Lingua, Bruxelles • Alexei LEONT'EV, Russia • Bob POWELL, Gran Bretagna • Antonio REGALES, Spagna • Maria M.C. RICARDO, Portogallo

EDITORIALE

Paolo Balboni

Come abbiamo ribadito nell'editoriale al penultimo numero di SeLM, abbiamo cercato in questi anni di modificare, attraverso la scelta degli articoli della rivista, l'atteggiamento degli insegnanti di lingue in ordine a due priorità:

- la definizione della **priorità** tra forma e i **contenuti dei messaggi** espressi nella lezione di lingua straniera: abbiamo voluto passare da un'accentuazione della lingua, dei suoi problemi formali, al *content based teaching*, cioè ad una didattica che prende in considerazione i temi essenziali della vita degli allievi, da quelli 'retorici' come la Pace a temi delicati come l'AIDS.
- *la definizione della **priorità dell'allievo rispetto alla lingua**. Certo, quest'ultima, con le sue strutture e i suoi reticoli di combinazioni, richiede una programmazione accurata, una graduazione sapiente. Ma è il reticolo di pulsioni e istanze, di richieste affettive e di stimoli intellettuali che governano la psiche dell'allievo che deve, secondo noi, prevalere.*

Negli ultimi numeri abbiamo trattato di AIDS e di Pace, di Amnesty International e di altri argomenti che formano un contenuto motivante per l'allievo; oggi tratteremo di come il metodo possa essere calibrato in maniera nuova, "umanistico-affettiva", rispettosa della globalità della persona – quella che apprende e quella che insegna. Rientrano in questa prospettiva anche le riflessioni riportate a proposito della nostra associazione in SELM 8/95 e riprodotte qui sotto.

Spetta ai soci

- decidere di far proseguire l'Associazione impegnando il **proprio** tempo, la **propria** fatica, agendo in **prima persona** senza attendere che altri lavorino per loro;
- decidere come progettare il **futuro dell'**Associazione, e tra l'altro chi saranno i **futuri** Presidente e Vice-Presidente.

Per far ciò, è necessario darsi il **coraggio** e la **forza** di promuovere operativamente l'Associazione, facendo iscrivere colleghi e scuole.

Far parte dell'ANILS è segno di impegno
essere impegnati è segno di maturità, di responsabilità.

Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico-affettivo

Gianfranco Porcelli

Questo intervento vuole esplorare il significato dell'introduzione delle tecnologie glottodidattiche avanzate in un curricolo di educazione linguistica che si ispira agli approcci umanistico-affettivi[1]. Prenderemo le mosse da una puntualizzazione su questi approcci, indicando quali sono, quali tratti comuni possiedono e in che cosa si distinguono dagli altri approcci, in particolare da quelli funzionali-comunicativi. In seguito esamineremo un percorso interpretativo del ruolo dei sussidi tecnologici nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, come tentativo di sintesi dei paradigmi espliciti o (più spesso) impliciti che sottendono le varie proposte di impiego delle nuove tecnologie ma soprattutto per una verifica delle (in)coerenze e (in)compatibilità tra certi usi delle macchine e il rispetto della persona umana - in particolare di chi è ancora in età evolutiva.

Troppe volte, in incontri a cui partecipano esperti di informatica, telematica, multimedialità, ecc. si propongono schemi, modelli, diagrammi di flusso o altro in cui il computer, il video o comunque il sussidio tecnologico viene posto al centro, collegato alle diverse periferiche e all'utente. In ogni occasione ho protestato affermando che, in quanto insegnante, non avrei mai accettato un modello che non vedesse al centro dell'attenzione (e possibilmente anche al centro dell'immagine e/o del diagramma) la persona dell'allievo o il rapporto interpersonale allievo-insegnante, e che quindi collocasse alla periferia qualsiasi tipo di sussidio - compreso quello di cui si stava parlando in quel momento. Quando si parla *Of men and mice* in ambito educativo si deve impedire che il mouse riceva più attenzioni dell'essere umano che lo usa, e che questi sia trattato alla stregua di una qualsiasi periferica.

Cercherò di mostrare come queste prese di posizione non discendano dogmaticamente da una visione della persona umana come essere che non può e non deve essere oggetto di condizionamenti di nessun tipo, ma trovino conferma in ricerche e sperimentazioni condotte da studiosi e insegnanti delle più diverse estrazioni culturali - e che comunque, al di là delle proprie convinzioni di fondo, hanno indagato sulla questione in modo oggettivo e tecnicamente corretto.

1. Gli approcci umanistici-affettivi

1.1 Definizione e tipologia

Gli approcci umanistici-affettivi comprendono una serie di metodi e orientamenti glottodidattici sviluppati soprattutto negli Stati Uniti a partire dalla metà degli anni '60. E' l'epoca in cui in Italia si comincia timidamente a mettere in discussione il metodo formale grammatica-traduzione a favore dei metodi di impostazione strutturalista. Oltre Atlantico, invece, dove metodi come l'audio-orale e l'audio-linguale erano già ampiamente diffusi, si registrano le prime reazioni rivolte soprattutto ad arginare l'eccessivo meccanicismo di molte tecniche glottodidattiche allora in auge, come l'*ascolta-e-ripeti* e gli esercizi strutturali, e di sussidi come il laboratorio linguistico.

In ordine cronologico di apparizione[2], i principali metodi umanistici-affettivi sono:

1961	1976	Community Counseling	Curran
1965	1977	Total Physical Response	Asher
1972	1976	The Silent Way	Gattegno
1972	1979	Suggestopedia	Lozanov
1976	1985	Strategic Interaction	Di Pietro
1977	1982	Natural Approach	Terrell

Per una descrizione puntuale di ognuno rimando alle opere stesse e ad alcune sintesi e commenti[3]. In questa sede intendo invece porre l'accento su ciò che costituisce la 'sostanza comune' che consente di definire umanistici-affettivi questi approcci.

Prima però mi preme chiarire il termine "*umanistici-affettivi*", dato che qualcuno di recente ha ritenuto che mi occupassi della glottodidattica del Quattro- e Cinquecento. I riferimenti ad alcuni aspetti dell'Umanesimo si possono certamente trovare, ma direi che ciò può avvenire più per contrasto che per analogia. Allora si tendeva a rivalutare i valori specificamente umani, affrancandoli da quelli prevalentemente religiosi, e a sviluppare le arti e le scienze in una direzione che non fosse più direttamente subalterna alla teologia. Oggi si promuove l'attenzione all'uomo intero, alla sua fisicità e spiritualità, come reazione a una stagione psicopedagogica impregnata da un lato di meccanicismo e determinismo e, dall'altro, da innatismo e cognitivismo. In una parola, si reagisce a un periodo in cui il denominatore comune è stato il materialismo nelle sue varie manifestazioni.

Il referente più diretto è quindi la *psicologia umanistica* di Carl Rogers e la visione personologica che essa porta con sé. Anche la fisicità dell'uomo incide: lo dimostrano numerosi esperimenti con il metodo della *Total Physical Response*, che non a caso è stata una delle primissime reazioni ai metodi meccanicistici di matrice strutturalista. Non si insegna mai a menti disincarnate, a intelligenze pure: soprattutto, non si insegnano così le lingue. Non possiamo dimenticare la dimensione psicomotoria: il cervello è collegato agli organi dell'udito e soprattutto all'apparato fonatore; il parlare è regolato dal respiro, quello che manca o esce irregolarmente quando siamo spaventati, molto emozionati o troppo affaticati. Il parlare è accompagnato dal gesto, dalla postura, dalla regolazione della distanza dall'interlocutore, e così via. Tutto il corpo è coinvolto nell'esperienza linguistica totale, ed è solo l'esperienza totale quella che si radica nel soggetto, diventa patrimonio acquisito e si traduce in abilità e competenze.

Ancor più che di fisicità, la persona umana è fatta di affettività (slanci e paure, motivazioni e demotivazioni) e l'abbassamento del cosiddetto "filtro affettivo"[4] è un prerequisito essenziale: in presenza di barriere psicologiche, di ansie e di avversioni latenti, gli sforzi mnemonici e le esercitazioni anche assidue hanno poco effetto. Se un bambino appare spesso più dotato di attitudini linguistiche rispetto all'adulto, ciò non è dovuto solo alla plasticità fonica del suo cervello, ma alla disponibilità a lasciarsi invadere dal flusso in entrata degli stimoli in una lingua diversa, senza sentirsi minacciato ma reagendo con naturalezza. Anche per entrare nel mondo delle lingue bisogna saper tornare bambini.

Trovo sempre difficile far maturare queste convinzioni negli insegnanti a cui mi rivolgo e ancor più agli studenti di Glottodidattica; la prima loro percezione è che si tratti di un generico invito al "vogliamoci bene", a evitare le forme di asprezza (o, peggio, di arroganza) che contraddistinguono tanti cattivi insegnanti, a instaurare un clima sereno e disteso per le lezioni di lingua straniera. In realtà ci sono scelte precise sul piano metodologico-didattico e tecniche glottodidattiche appropriate che attuano operativamente questi principi.[5]

1.2 Caratteristiche comuni

In una sua analisi dell'umanesimo in glottodidattica, Stevick individua cinque componenti:

1. *I sentimenti*, che comprendono le emozioni personali e le valutazioni estetiche. Questo aspetto dell'umanesimo tende a respingere tutto ciò che mette a disagio le persone e ciò che distrugge o impedisce il godimento estetico.
2. *I rapporti sociali*. Questo versante dell'umanesimo incoraggia l'amicizia e la collaborazione, e si oppone a tutto ciò che tende a limitarle.
3. *La responsabilità*. Questo aspetto accoglie l'esigenza di un giudizio, una critica e una correzione da parte degli altri, e disapprova chiunque e qualunque cosa che ne neghino l'importanza
4. *L'intelletto*, che comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione. Questo aspetto si oppone a tutto ciò che interferisce con il libero esercizio della mente e diffida di tutto ciò che non può essere verificato intellettualmente.
5. *L'autorealizzazione*, ossia la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde. Questo aspetto presuppone che poiché il conformismo conduce alla schiavitù, il perseguimento della propria irripetibilità porta alla liberazione[6].

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, la Moskowitz[7] precisa che le persone che si autorealizzano:

- provano sentimenti di piacere e meraviglia connessi alla vita quotidiana;
- sono creativi nel loro approccio alle cose;
- sono naturali e spontanei anziché conformisti;
- accettano sé stessi e gli altri;
- hanno grande empatia e affetto per l'umanità;
- non hanno pregiudizi;
- hanno un forte senso della responsabilità;
- sono indipendenti e contano su se stessi per il proprio sviluppo; hanno una missione nella vita.

La ricerca di punti di convergenza tra i diversi metodi che rientrano nell'approccio umanistico-affettivo si colloca pertanto a un livello più profondo di quello normalmente considerato. Non si prendono in esame le tecniche, i materiali, i sussidi o i modelli operativi quanto piuttosto:

a) la capacità di incidere sulla memoria a medio e lungo termine (o, secondo altre classificazioni, sulla *memoria semantica*);

b) l'assenza di processi generatori di ansia - al contrario, la possibilità di instaurare un clima capace di abbassare il "filtro affettivo";
c) la ricerca costante di una significatività, non solo nel senso che le frasi e testi debbono essere coerenti, sensate, ecc. (il che è ovvio e banale) ma nel senso che lo svolgere le attività didattiche deve coinvolgere "esistenzialmente" il soggetto apprendente, che si sente interpellato personalmente e arricchito, e non semplice spettatore di eventi che non incidono sul suo io, che c'entrano poco con la sua vita.

È stato osservato[8] che in superficie il *Community Counseling* (CC) appare antitetico alla *Total Physical Response* (TPR): questa ha un programma scritto che prescrive la graduazione e il ritmo di presentazione delle strutture e del lessico, mentre il CC procede senza un curricolo prestabilito ma solo in base a ciò che gli studenti desiderano apprendere, ossia ai bisogni comunicativi che emergono di volta in volta. Nella TPR gli studenti, percepiti essenzialmente come singoli individui, non hanno un posto fisso nell'aula ma si muovono più volte durante la lezione, per partecipare ad essa con quella risposta di tutto il corpo che dà il nome al metodo; nel CC gli studenti restano al loro posto e percepiscono se stessi, assieme all'insegnante, non come singoli ma come comunità — e, di nuovo, questo è un tratto così caratterizzante da essere stato assunto da Curran nella denominazione del suo metodo. Come la TPR pone l'accento sulla *ricezione* orale attraverso procedure relativamente meccanicistiche, così il CC si focalizza sulla *produzione* orale in un clima totalmente esplorativo e innovativo.

Di conseguenza, è molto diverso il ruolo dell'insegnante: da un lato l'esercitatore, il direttore e colui che fornisce le motivazioni; dall'altro il consulente e il sostegno psicologico. Curran preferisce il termine *knower* ("colui che sa") a *teacher* e giunge a considerare non solo possibile ma anche importante che vi sia un'inversione dei ruoli tra *counselor* e *client,* nel senso che ciascuno studente si troverà prima o poi nella condizione di dare alla comunità il proprio contributo di esperienze personali e di conoscenze: in questi momenti l'insegnante-*knower* diventa egli stesso *client.* Questo aspetto è centrale nell'opera di Curran e spiega l'attenzione che non tanto il CC in sé ma i principi a cui si ispira hanno suscitato nei metodologi contemporanei.

Nel raffronto tra TPR e CC, assume un assoluto rilievo metodologico-didattico l'individuazione dei tratti soggiacenti comuni, al di là delle dissimmetrie di superficie. Richards e Rodgers[9] enucleano i seguenti:

- entrambi considerano lo *stress*, la difensività e l'imbarazzo come gravi impedimenti all'apprendimento linguistico;
- per entrambi, l'impegno, l'attenzione e l'attività di gruppo hanno un ruolo centrale perché gli studenti superino tali barriere;
- entrambi interpretano le fasi dell'apprendimento linguistico negli adulti come ricapitolazione delle fasi dell'apprendimento infantile, con la conseguente centralità dei processi di mediazione, di memorizzazione e di rievocazione degli elementi linguistici;
- per entrambi l'apprendimento è "plurimodale" ossia non può limitarsi all'ascoltare seduti ma ha bisogno di altre forme di coinvolgimento;
- nessuno dei due prevede l'adozione di materiali specifici, ma entrambi prevedono di far ricorso alle risorse disponibili in loco.

Sono le analisi di questo tipo a consentirci una valutazione comparativa tra i vari metodi, non limitata al livello delle tecniche e delle procedure.

1.3 Umanesimo e comunicazione

Un tema che non posso trascurare è quello dei rapporti tra gli approcci umanistici-affettivi e quelli funzionali-comunicativi. La domanda che si pone è se aderire agli approcci umanistici-affettivi comporti un allontanamento dalla metodologia che domina la scena dalla seconda metà degli anni '70. La mia risposta è decisamente negativa e non credo che ciò dipenda dal fatto che nello sviluppo dei metodi preferisco cogliere gli elementi di continuità e di evoluzione rispetto a quelli di rottura e di rivoluzione.

Il perseguimento della competenza comunicativa è l'obiettivo-cardine in entrambi i tipi di approccio. In qualche caso, come nella *Strategic Interaction*, il precetto di insegnare le lingue *come* comunicazione (e non solo *ai fini* della comunicazione)[10] trova la sua applicazione estrema: l'interazione tra allievi non costituisce uno dei momenti del processo didattico ma tende a costituire tutto il processo. Al di là di queste coincidenze, che non sono per nulla casuali, gli approcci umanistici-affettivi tendono a inglobare in sé il meglio di tutti gli altri, ossia tutto ciò che è coerente o almeno compatibile con le premesse personologiche e psicoaffettive che li caratterizzano.

Le sottolineature sociolinguistiche presenti nell'approccio comunicativo trovano consonanza con la componente *Rapporti sociali*, sopra ricordata, dell'umanesimo glottodidattico. Inoltre, nel momento in cui si attuano attività di drammatizzazione e di *roleplay* abbiamo sia un coinvolgimento anche fisico degli "attori" chiamati ad accompagnare i messaggi verbali con i gesti e le posture appropriate, sia un contesto che, per quanto necessariamente simulato, è (o dovrebbe essere) sufficientemente ricco di stimoli tali da richiamare alla coscienza di ciascuno le proprie esperienze di vita. Se non sono ridotte a una semplice routine ma coinvolgono nel profondo l'intera persona, le drammatizzazioni diventano esse stesse esperienze memorabili e incisive.

Riconosciuta l'ampia convergenza tra approcci comunicativi e umanistici-affettivi, rimane da vedere co-

me su questo rapporto si innesti l'uso delle tecnologie glottodidattiche avanzate.

2. Paradigmi per le tecnologie glottodidattiche avanzate

2.1 Grande Fratello o schiavo servizievole?

In altre occasioni, e con particolare riferimento alla glottodidassi assistita dal computer (CALL) ho analizzato cinque paradigmi che corrispondono ad altrettanti ruoli possibili della macchina: la *teaching machine*, il *magister*, il *paedagogus*, il *database* e il *sussidio integrato*[11]. Qui, cercando di andare all'essenza del problema, voglio individuare una serie di dicotomie, avvertendo però che in quasi tutti i casi tra i due poli estremi vi è un'ampia gamma di stadi intermedi, sicché la contrapposizione non deve essere assunta come assoluta, né si deve intendere che tutto il bene si trova da una parte e tutto il male dall'altra.
Questi punti sono diversi per natura e per importanza e perciò non hanno tutti lo stesso "peso specifico" in una valutazione che si ispira ai principi umanistici-affettivi. Per questo motivo li prendiamo in esame uno alla volta.

- *Rigidità / Flessibilità del mezzo tecnico*

Un esempio estremo di rigidità è dato dal videogioco da bar, che non è modificabile dall'utente e eroga un solo tipo di prestazione; ma nemmeno un giradischi o un lettore di (video)cassette possono essere modificati. La flessibilità è propria di certi sistemi basati sul computer e che ammettono configurazioni diverse sia per l'input (tastiera, mouse, schermo sensibile, microfono, modem, lettore di CD) che per l'output (schermo, stampante, file su disco, ecc.). In linea di massima sono preferibili i sussidi meno rigidi, ma questo criterio non è decisivo in quanto moltissimo dipende dai punti successivi.

- *Rigidità / Flessibilità del programma*

Il software può essere immodificabile dall'utente, come nel caso dei normali dischi grammofonici in vinile o dei CD non interattivi; alcuni supporti come le cassette audio e video o i dischetti per computer sono modificabili ma in molti casi si desidera conservare intatto il loro contenuto, proteggendoli contro le cancellature o le sovrascritture accidentali. Dal punto di vista glottodidattico umanistico-affettivo anche questo parametro è ininfluente, almeno in linea di tendenza, anche se probabilmente un buon equilibrio tra programmi rigidi e programmi flessibili consente il rapporto ottimale tra fruizione ricettiva e interazione.

Rigidità del mezzo tecnico	Flessibilità del mezzo tecnico
Rigidità del programma	Flessibilità del programma
Rigidità delle procedure	Flessibilità delle procedure
Monodirezionalità	Interattività
Materiali "autentici"	Materiali didattici o adattati
Assenza di materiale di supporto o di "aiuti"	Presenza di supporti, aiuti e "strumenti di navigazione"
Solo lingua	Lingua, cultura e civiltà
Appello alla sola sfera cognitiva	Appello anche alla sfera psicoaffettiva e/o psicomotoria
Supplementarità	Complementarità
Decontestualizzazione	Contestualizzazione
Analisi "tutto o niente" degli errori	Analisi "intelligente" degli errori
Ritmo di esecuzione determinato dalla macchina	Tempi di esecuzione controllati dall'utente
Materiali complessi, con necessità di addestramento specifico	Materiali facili da usare senza particolare addestramento
Procedure nascoste e oscure	Procedure "trasparenti"
Accesso per codici	Accesso per icone
Ruolo dominante del programma: nemico da contrastare	Ruolo dominante del programma: amico o compagno di viaggio
Utente spettatore passivo	Utente protagonista attivo
Obiettivi confusi e generici	Obiettivi chiari e specifici
Materiale monouso	Materiale riusabile indefinitamente

• *Rigidità / Flessibilità delle procedure*

Un film su pellicola, un disco audio convenzionale (non CD) e certi programmi per computer non possono essere fermati nel corso dell'esecuzione se non rischiando di provocare danni al sistema. Questo è da considerare un grave difetto dal punto di vista didattico (salvo casi eccezionali) perché costringe l'utente a subire passivamente l'intera procedura una volta che questa sia stata avviata, senza possibilità d'intervento. Sul versante opposto, vi sono programmi che non si possono o non si vogliono modificare ma che consentono procedure flessibili. Ad esempio, un film su videocassetta consente di scegliere le sequenze da proiettare, di interromperle e ripeterle a piacimento, di utilizzare il "fermo-immagine" e così via. La flessibilità delle procedure rispetta l'esigenza primaria della persona di non perdere la propria libertà di azione e di esercitare la propria responsabilità anche nei momenti dedicati allo sviluppo di abilità e all'apprendimento di nozioni specifiche.

• *Monodirezionalità / Interattività*

Per i motivi appena detti, a parità di altre condizioni i processi che consentono una reale interattività con il sistema sono più rispettosi della persona rispetto a quelli monodirezionali. Occorre poi analizzare la qualità e il livello dell'interattività, che in qualche caso è limitata a "Premi un tasto per continuare, Q per smettere" mentre altrove sono consentite scelte molto più ampie e significative e si può instaurare qualche forma di "dialogo" col sistema.[12]

• *Materiali "autentici" / Materiali didattici o adattati*

E' una questione ampiamente dibattuta se, in quali casi e a quali condizioni si debbano preferire i *realia* a materiali costruiti appositamente per l'insegnamento o adattati in qualche misura a partire da materiali totalmente autentici. Da un punto di vista personologico sono importanti gli agganci con la realtà extrascolastica ai fini della motivazione e questo può far preferire un contatto diretto con ciò che la cultura/civiltà straniera produce; se però la fruizione di materiali autentici appare troppo complessa o al di là delle capacità del soggetto, questi può sviluppare stati di ansia e di frustrazione che sono controproducenti.

• *Assenza di materiale di supporto o di "aiuti" / Presenza di supporti, aiuti e "strumenti di navigazione"*

Alcuni sistemi particolarmente complessi, e in particolare gli ipertesti, richiedono che l'utente sia messo in grado in ogni momento di conoscere la propria posizione nel labirinto di porte e finestre in cui è entrato, di sapere come tornare sui propri passi, come rientrare nell'ambiente da cui è appena uscito o come tornare direttamente al punto da cui era partito senza percorrere a ritroso, passo dopo passo, tutto l'itinerario. Sotto il profilo umanistico-affettivo gli "strumenti di navigazione" sono ancora più importanti degli stessi contenuti di un ipertesto.

• *Solo lingua / Lingua, cultura e civiltà*

Da tempo denuncio il fatto che malgrado da decenni si sia posto l'accento sulla saldatura inscindibile tra lingua e civiltà/cultura,[13] molto software, soprattutto per computer ma anche per laboratorio linguistico, si occupa della lingua come se fosse un codice senz'anima, cioè senza un popolo che in essa vive e con essa si esprime. Sono molto lieto di constatare che recentemente si sono compiuti passi importanti nella direzione giusta, ossia nell'integrazione di elementi di lingua e di civiltà anche nell'uso delle tecnologie glottodidattiche avanzate.

• *Appello alla sola sfera cognitiva / Appello anche alla sfera psicoaffettiva e/o psicomotoria*

Questo è, tra tutti, il punto veramente decisivo. L'attenzione rivolta ai processi cognitivi e al *problem-solving* ha messo in ombra l'affettività e la psicomotricità come componenti essenziali della persona umana. L'abbiamo detto e ribadito: qui ci limitiamo a richiamarlo.

• *Supplementarità / Complementarità*

Altra domanda non nuova ma sempre cruciale: quello che le tecnologie glottodidattiche avanzate propongono allo studente si integra direttamente con il corso che sta svolgendo e con l'unità didattica su cui sta lavorando? In caso contrario, è stato chiarito il motivo per cui si è deciso di mostrare un certo filmato, utilizzare un certo programma per computer, e così via? E' chiaro che se lo studente non capisce "che cosa c'entra" (o peggio, se non ci sono agganci di nessun tipo) siamo in presenza di diversivi che in linea di principio devono essere evitati, anche se si presentano come particolarmente attraenti e spettacolari - anzi, proprio per questo motivo, dato che possono essere gestiti come momenti di pura evasione, con una fruizione disimpegnata e quindi infruttuosa.

• *Decontestualizzazione / Conte-stualizzazione*

Sappiamo che l'unità minima di significato non è la parola, non è la frase ma è il testo. Dobbiamo perciò verificare se il programma che stiamo esaminando isoli elementi linguistici fuor di contesto oppure recuperi costantemente una quantità di elementi co-testuali e contestuali sufficienti a dar senso alle parole e alle frasi. La presenza di un significato è la premessa necessaria, anche se non sufficiente, per una significatività.

• *Analisi degli errori "tutto o niente" / "intelligente"*

Lavorando con il computer risulta frustrante e demotivante accorgersi che dettagli di per sé ininfluenti (ad esempio, il dare una risposta usando caratteri minuscoli invece che maiuscoli) o deviazioni di scarsa significanza rispetto alle risposte attese portano il programma a reagire allo stesso modo che se si trattasse di gravi errori concettuali o formali. Ciò compromette la credibilità dal sussidio come strumento che favorisce l'apprendimento e genera atteggiamenti di rifiuto, esplicito o latente ma sempre distruttivo.

- *Ritmo di esecuzione determinato dalla macchina / Tempi di esecuzione controllati dall'utente*

La gestione del tempo è una delle molte possibili esplicitazioni di un rapporto in cui il controllo può essere assunto dalla macchina oppure dall'utente. La necessità di eseguire determinati compiti in un tempo prefissato e non regolabile è un fortissimo fattore ansiogeno; lo si vede anche nei quiz televisivi, dove domande in sé banali diventano difficili perché vengono concessi pochi secondi per la risposta e si crea uno stato di stress.

- *Materiali complessi, con necessità di addestramento specifico / Materiali facili da usare senza particolare addestramento*

Nella prospettiva in cui si inquadra questo mio intervento, non mi importa sottolineare l'importanza che le procedure "user-friendly" assumono ai fini dell'efficienza dei programmi, quanto piuttosto l'impatto psicologico negativo di procedure poco amichevoli o addirittura ostiche, impenetrabili senza un notevole sforzo preliminare.

- *Procedure nascoste e oscure / Procedure "trasparenti"*

È molto frustrante avere dai programmi interattivi delle "risposte", soprattutto se negative, senza capire sulla base di quali criteri e processi esse siano formulate. Come minimo, rimane il dubbio che l'incompetenza non sia dell'utente ma del sussidio.

- *Accesso per codici / Accesso per icone*

E' un'esplicitazione della "user-friendliness" dei programmi; lavorare utilizzando icone e mouse è certamente più semplice e incoraggiante che dover digitare alla tastiera parole-chiave misteriose e un po' intimidatorie o premere sul telecomando sequenze prestabilite di numeri.

- *Ruolo dominante del programma: nemico da contrastare / amico o compagno di viaggio*

Come mostrano i videogiochi, un certo agonismo può essere accattivante, anzi così avvincente da creare fenomeni di dipendenza. In situazione didattica, tuttavia, i sussidi tecnologici dovrebbero servire proprio per attenuare la conflittualità e l'antagonismo con la figura dell'insegnante e sostituirli con un rapporto di collaborazione. Molto, naturalmente, dipende dalla natura dei materiali: è normale (e quindi tranquillamente accettato) che i giochi didattici e le attività di problem-solving si pongano come sfida alle capacità dell'utente.

- *Utente spettatore passivo / Utente protagonista attivo*

Parafrasando un vecchio detto: "se vedo troppe cose dimentico, se ne faccio alcune, ben mirate, capisco e ricordo".

- *Obiettivi confusi e generici / Obiettivi chiari e specifici*

Un'attività di cui non è chiaro lo scopo e di cui, di conseguenza, non si vede l'utilità viene probabilmente svolta in maniera distratta, poco convinta e diventa scarsamente utile.

- *Materiale monouso / Materiale riusabile indefinitamente*

Anche qui non mi importa di valutare i rapporti tra costi e prestazioni da un punto di vista tecnico. Mi interessa invece sottolineare che la familiarità con materiali e procedure già usati favorisce una loro utilizzazione in un clima di serenità e privo di ansia.

2.2 Conclusione

Sono convinto che molti dei punti qui affrontati siano ben presenti alla coscienza di tutti gli insegnanti sensibili e interessati al discorso sulle tecnologie glottodidattiche avanzate,[14] e anche di un discreto numero di produttori di hardware e software didattici. Quello che mi preme sottolineare è il salto qualitativo che un approccio umanistico-affettivo impone: l'attenzione alla persona, alle sue motivazioni profonde e alle sue ansie non è un elemento desiderabile ma tutto sommato opzionale: essa si pone come requisito essenziale di una didattica delle lingue moderne che voglia essere efficace ed efficiente. Convincersi di questo significa procedere sulla strada già percorsa verso la comunicazione interlinguistica e la comprensione interculturale, con la consapevolezza che quanto più sappiamo guardare in profondità alle persone dei nostri allievi, tanto meglio siamo in grado di scegliere i sussidi tecnologici che ci aiutano a istruirli e, quel che più conta, educarli.

[1] M. DANESI, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne,* Roma, Armando, 1988; G. PORCELLI, *E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica,* in "L'analisi linguistica e letteraria", 2, 1, 1994, pp. 103-145.

[2] La prima data è quella dell'articolo o saggio in cui l'approccio è presentato per la prima volta; la seconda è quella del saggio o volume in cui lo stesso viene compiutamente sviluppato. Per i riferimenti esatti si rinvia alla bibliografia riportata nelle opere citate nella nota 1.

[3] La trattazione più esauriente si trova in E.W. STEVICK, *Humanism in Language Teaching,* Oxford University Press, 1990. In italiano si vedano G. PORCELLI, *Principi di Glottodidattica,* Brescia, La Scuola, 1994 e il Manuale di Danesi citato alla nota 1.

[4] S.D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition,* Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987.

[5] Sulle tecniche glottodidattiche si veda anche P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico,* Padova, Liviana, 1991.

[6] E. W. Stevick, *Humanism...,* cit., p.24.

[7] G. Moskowitz, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques,* Rowley Mass., Newbury House, 1978, p. 12.

[8] J. C. RICHARDS, T.S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge University Press, 1986, p. 154.

[9] Ibidem, p. 155.

[10] E' palese il riferimento a H.G. WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication,* Oxford University Press, 1978.

[11] G. PORCELLI, "Paradigms for computer-assisted language learning", in L. SCHENA (a cura di), *Atti del 1o corso di aggiornamento sull'uso del 'computer' nell'apprendimento linguistico, Milano, Centro Linguistico* dell'Università Bocconi, 1994, pp. 1-12.

[12] Il tema dell'interattività è centrale al discorso e meriterebbe ben altri approfondimenti rispetto a questi brevi cenni. Rinviamo a A. BALDRY, E. CRIVELLI (a cura di), *Dialogare con il computer,* Udine, Campanotto, 1994.

[13] Le culture-civiltà sono presenti, sin dal titolo, in R. LADO, *Linguistics Across Cultures,* Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957. Per quanto riguarda l'Italia, agli anni '60 risale un volume come G. FREDDI (a cura di), *La civiltà nella didattica delle lingue,* Bergamo, Minerva Italica, 1968.

[14] I convegni ANILS di Castelfranco Veneto e di Ottaviano hanno registrato un notevole concorso di pubblico. Del primo convegno, come ampiamente riportato da "SeLM", sono disponibili gli Atti (A.N.I.L.S., *Tecnologia, lingua, esperienze. Atti del Convegno nazionale di Castelfranco Veneto, 16-18 marzo 1994).* Il presente articolo riporta la relazione tenuta al Convegno di Ottaviano dal Vicepresidente nazionale dell'Associazione.

L'apprendere dolce

Osservazioni sull'applicazione di alcuni elementi del metodo suggestopedico in un corso di lingua straniera

Simonetta Losi

Acquisire una lingua straniera secondo un principio di "piacere" e non di "dovere", mantenendo e sviluppando il senso del gioco e della scoperta: è questo, in estrema sintesi, l'ideale di ogni studente, non solo di lingua straniera. E' certo che la sua motivazione personale iniziale ha un grosso peso nella riuscita futura del progetto di acquisizione. Ma è altrettanto certo che questa motivazione, se non è adeguatamente incoraggiata, sostenuta e alimentata, appassisce.

Ma cos'è che rende piacevole lo studio? Da questa domanda, e dall'aver riscontrato negli studi di Losanov una possibile - anche se parziale - risposta, è nato il progetto di sperimentare alcuni elementi del metodo suggestopedico, che a nostro avviso possono felicemente integrarsi con un metodo di insegnamento comunicativo. È importante che la comunicazione avvenga anche a livello non verbale, per sviluppare in quantità e qualità gli stimoli da dare agli studenti e per rendere più fecondo il processo di acquisizione.

Piacere e assenza di tensione, attività didattiche variate, coinvolgenti, che arricchiscono ed esaltano l'individualità dello studente, fanno della pratica didattica quotidiana un'interazione in grado di produrre risultati altamente positivi.

Questo breve studio si basa sulle osservazioni condotte nell'ambito di corsi di italiano per stranieri tenuti nel 1994-1995 presso l'Università per Stranieri di Siena e si propone come contributo per una migliore, più piacevole e più rapida acquisizione di una lingua straniera. L'obiettivo è stato perseguito introducendo nella pratica didattica degli elementi tratti dalle esperienze di Losanov per osservare le reazioni degli studenti e il loro livello di apprendimento. L'osservazione è stata condotta, per il momento, nell'ambito di due diversi corsi di lingua italiana per stranieri tenuti presso l'Università per Stranieri di Siena, e non ha mancato di dare dei risultati che sono, a nostro avviso, significativi.

Abbiamo cercato di sperimentare tecniche che si ispirano ai principi fondamentali della suggestopedia:

- interazione di tipo suggestivo - cioè a livello non solo razionale, ma anche affettivo ed inconscio
- tra docente e discente, che favorisce l'apprendimento
- piacere e assenza di tensione contro stanchezza e timore
- pari importanza e considerazione nei confronti della ricezione cosciente e inconscia (Losanov, 1983).

1. L'importanza di un ambiente piacevole

L'ambiente ha una propria specifica funzione nel favorire una forma rilassata dell'apprendimento: i fattori suggestopedici non si riferiscono soltanto all'insegnamento, ma si estendono anche al locale in cui si svolge il corso ed ai mezzi di insegnamento (Losanov, 1983). Anche nella vita quotidiana la maggior parte degli oggetti possiede un carattere simbolico-associativo: vengono riconosciuti a livello conscio come parte di un determinato ambiente, mentre a livello inconscio se ne determina la gradevolezza. L'accettazione o il rifiuto di un certo "habitat" è in relazione anche con le esperienze che il soggetto ha avuto in situazioni analoghe e che spesso sfuggono a una conoscenza personale relativamente poco approfondita del soggetto come sempre accade in questi casi.

Tuttavia esistono degli stereotipi ambientali che possono essere cambiati, determinando un miglioramento nella percezione dell'ambiente aula. Oggi nessuno si sognerebbe di usare banchi di legno scuro dal piano inclinato disposti in file parallele, che oltre ad essere poco pratici richiamano immediatamente l'immagine di un vecchio collegio dove si impartisce un'educazione rigida con metodi antiquati e professori inflessibili. Questo è solo un piccolo esempio per dimostrare che l'attenzione per la disposizione di un'aula e dell'arredamento che la compone non risponde a considerazioni puramente estetiche.

Un ambiente spazioso, luminoso, che contiene tutti gli apparati tecnici utili allo svolgimento delle lezioni disposti razionalmente e perfettamente funzionanti offre un'immagine positiva e rassicurante.

È essenziale che le aule siano ben aereate, ben riscaldate nelle giornate fredde e non troppo calde in estate. La mancanza di ossigeno dà un senso di oppressione e di torpore. Il freddo crea un tipo di disa-

gio che si trasforma in una sorta di "rattrappimento" anche psicologico; il caldo può generare reazioni di insofferenza e agisce concretamente sul fisico e sul morale di una persona, poiché tende a far abbassare la pressione arteriosa riducendo - o addirittura annullando - la capacità di concentrazione.
Le sedie dovrebbero essere disposte a semicerchio: in questo modo tutti gli studenti hanno modo di guardarsi e di vedere bene l'insegnante. La sedia dell'insegnante deve essere un po' distante dalle altre in modo da permettere a lui di vedere bene ogni studente e a ogni studente di vederlo e sentirlo bene (Losanov, 1983). Attenzione a non sedersi troppo vicino agli studenti, per non invadere la loro zona intima, ma neppure troppo lontano, per non dare l'impressione di un distacco che certo non favorisce la comunicazione (Birkenbihl, 1993).
Una disposizione a semicerchio al posto di quella "a schiere" offre un senso di maggiore coesione e permette spostamenti più rapidi e facili nel caso in cui si richieda un lavoro a piccoli gruppi.
La disposizione delle sedie descritta è particolarmente indicata quando si hanno classi poco numerose.
La posizione rotondeggiante dei posti dà un senso di armonia e richiama l'idea di una catena: lo studente è membro di un circolo che ha come punto di riferimento l'insegnante, in posizione "con" gli studenti e non "opposto" ad essi. Sarebbe opportuno avere a disposizione immagini e poster sull'Italia, che caratterizzino l'ambiente e che possano far superare il senso di estraneità ad esso, oltre ad una grande carta geografica. È consigliabile che le cassette audio e video siano predisposte in modo da partire esattamente dal punto previsto dall'insegnante, e che sia facile, tornando indietro, ritrovarlo, per evitare i tempi morti che possono generare impazienza e calo nella concentrazione.

2. Nei panni di Pigmalione

Numerosi studi hanno recentemente confermato che l'atteggiamento interiore, quello autentico di un individuo trapela sempre all'esterno. Ognuno, a livello inconscio, analizza il linguaggio del corpo e il tono della voce degli altri individui traendo preziose informazioni sulle loro intenzioni, sulla loro personalità e sull'atteggiamento autentico che hanno verso di noi (Birkenbihl, 1993).
L'effetto Pigmalione, che vale anche per gli studenti adulti, si basa su un concetto: l'idea che una persona ha di un'altra si trasmette a questa, anche se non viene formulata verbalmente. La forza e la qualità delle aspettative che nutriamo verso un'altra persona è in grado di influenzare il suo comportamento: gli psicologi definiscono questo fenomeno come "l'avverarsi della profezia". Se accettiamo il concetto che un insegnante si fa un'idea ben precisa del suo allievo, e per estensione della sua classe, plasmandoli in base a questo pre-giudizio, è facile immaginare l'importanza di profezie e aspettative di segno positivo sulla riuscita degli studenti all'interno del processo di apprendimento.
Le aspettative di un'insegnante si trasmettono in tre diversi modi:
- attraverso il linguaggio corporeo;
- attraverso la voce;
- attraverso il metodo di insegnamento (Rosenthal, 1976).

Le persone che hanno aspettative positive nei confronti dei loro studenti riescono a creare un clima socio-emotivo più caldo intorno a loro, danno maggiore retroazione (feedback) circa la qualità delle loro prestazioni, sembrano accordare più informazioni (input) e aspettarsi maggiori risultati, oltre ad accordare loro più opportunità di domande e risposte (output). Secondo gli esperimenti di Rosenthal, gli insegnanti che sono convinti di avere di fronte un buon allievo gli sorridono con maggiore frequenza, fanno movimenti di approvazione con la testa, si chinano su di lui e lo guardano più a lungo negli occhi, esprimendosi anche con un linguaggio del corpo positivo. Sono più portati a lodare lo studente, a correggerne gli errori senza assumere un atteggiamento critico, e stimolano maggiormente a dare risposte dando compiti più impegnativi. In sostanza, un docente che crede di avere a che fare con degli studenti dotati insegna di più e meglio. (Rosenthal, 1976).
Per migliorare la qualità della didattica si può pensare di indirizzare e utilizzare consapevolmente l'effetto Pigmalione. Per un'insegnante motivato, che mantiene intatta la freschezza dell'entusiasmo verso la professione e la curiosità verso gli studenti e la classe che gli verrà assegnata, non sarà difficile autoconvincersi che presto avrà di fronte una classe con individui pieni di potenzialità da far emergere.
L'utilizzo consapevole dell'effetto Pigmalione (Rosenthal-Jacobsen, 1976) serve all'insegnante a comunicare agli studenti in modo conscio, ma soprattutto non verbale, che è convinto della loro riuscita. Questo implica che per ottenere risultati migliori dalle tecniche adottate, l'insegnante deve cambiare atteggiamento mentale. Ogni genitore sa che le acquisizioni più importanti e più stabili dei bambini non derivano da ciò che gli adulti dicono, ma da ciò che fanno, dal loro comportamento, dal loro modo di affrontare la vita e di rapportarsi con l'ambiente che li circonda. L'esempio dato da un genitore o da una figura parentale forte si imprime in maniera indelebile e spesso inconscia nel figlio, determinandone in molti casi comportamenti e atteggiamenti futuri.
Non esiste comunicazione senza partecipazione. La conoscenza e l'utilizzazione di teorie e strategie di-

dattiche da sole non bastano: potremmo dire che stanno nello stesso rapporto che esiste, per esempio, tra una foto e la tecnica fotografica usata per realizzarla. Quest'ultima risulta indispensabile non solo per realizzare una "bella" immagine, ma anche per veicolare l'espressione creativa dell'autore. Per contro, nessuna tecnica, nemmeno la più sofisticata, trasforma una foto in un capolavoro se chi fa "clic" non ha niente di personale da dire.

L'esempio citato non vuole sottintendere un approccio "spontaneistico" all'insegnamento, ma la necessità che l'insegnante sia partecipe, anche emotivamente, del processo di acquisizione dei propri studenti. Se la motivazione dell'allievo non trova adeguato riscontro in quella, complementare, dell'insegnante, è destinata ad affievolirsi. Il processo è anche inverso, con un'importante variabile in più: l'insegnante deve avere a disposizione un bagaglio formativo di strumenti che gli permetta di fare in modo di suscitare e mantenere elevata, in maniera consapevole, la motivazione: deve divenire consapevolmente un modello per i propri studenti. Ciò non significa che debba ammantarsi di perfezione: sarebbe un atteggiamento controproducente, prima ancora che sciocco e presuntuoso. E' importante che sia una persona equilibrata, motivata, che abbia fiducia in sé stessa e nelle proprie capacità, e che sia in grado di trasmettere questi sentimenti proiettandoli sugli studenti. L'analisi transazionale insiste molto sul concetto "io sono ok e anche tu sei ok" (Stewart-Joines, 1990). Questo è, a nostro avviso, il primo passo perché si produca l' "effetto Pigmalione" definito dal metodo suggestopedico. Un insegnante che ha una fiducia autentica nelle capacità potenziali che i propri studenti sono in grado di esprimere durante il corso, e che riesce a far percepire questa sua convinzione, riesce ad ottenere risultati sicuramente migliori di un insegnante che, pur facendo coscenziosamente "il proprio dovere", cova segretamente la convinzione di avere di fronte un gruppo scarsamente motivato e dalle capacità di apprendimento mediocri. Provare e manifestare sincero interesse per le idee dei propri studenti, per la loro cultura, per il loro modo di vivere e per la cultura del loro Paese; provare e manifestare soddisfazione per i loro progressi, anche minimi, non è piaggeria, né esercizio di "bontà" e umana comprensione: ma un potente motore in grado di suscitare entusiasmo, partecipazione e motivazione.

Saper insegnare è anche saper ascoltare: abbandonare il ruolo stereotipato dell'insegnante-showman che deve parlare continuamente, non si sa se per impiegare il tempo o stupire la classe con gli "effetti speciali" della sua competenza. Ascoltare, stimolare al dialogo, significa far liberare, dopo averci creduto, o meglio, perché ci si crede, le potenzialità linguistiche - ma non solo - degli studenti. L'insegnante, non più costretto a un monologo "amletico" sulle forme del verbo essere e simili, diventa il regista della comunicazione, di cui ogni singolo studente è protagonista.

3. Segnali del corpo

I segnali del corpo dovranno essere orientati in modo da dare una sensazione di disponibilità e di apertura: movimenti ampi e sciolti, busto eretto e leggermente proteso verso gli interlocutori, sguardo tranquillo, attento e diretto. Bisogna usare generosamente i segnali anche non verbali di incoraggiamento, annuendo, sorridendo, muovendo le mani per sottolineare la correttezza di una risposta o di una frase, correggendo gli errori ripetendo chiaramente la forma corretta, senza dimostrare di darvi tanto peso.

Purtroppo alcuni insegnanti non sanno resistere alla tentazione di dimostrarsi "bravi", facendo pesare gli inevitabili errori agli studenti: credono in tal modo di fare il proprio "dovere", senza rendersi conto delle conseguenze che può avere sulla motivazione una correzione improntata sulla critica. Questi docenti pur accettando, a livello conscio, l'errore, si sentono irritati e frustrati a livello inconscio da una performance non corretta, specie quando questa avviene dopo che sono già state effettuate correzioni e sono già stati dati chiarimenti sul tema, e reagiscono, con un irrigidimento nella postura, con un cambiamento nel tono della voce o dell'espressione del viso, oppure con un movimento brusco del corpo o delle mani: tutti comportamenti che sarebbe meglio evitare.

Siamo d'accordo con Losanov quando afferma che l'insegnante deve avere tre caratteristiche fondamentali: dinamismo, spontaneità, delicatezza (Losanov, 1983). Nella maggior parte dei casi, queste sono espresse a livello non verbale da alcuni atteggiamenti dell'insegnante. Si può imparare, almeno fino a un certo punto, a conoscere e quindi a controllare e usare i movimenti del proprio corpo senza risultare artificiosi (Lowen, 1978).

A livello non verbale, si esprime dinamismo con gesti piuttosto ampi e rapidi, che è consigliabile usare soprattutto al momento di entrare in classe. Un atteggiamento vivace e sorridente permette di "dare la sveglia" anche a chi, in quel momento, è stanco o svogliato; funziona come tonico per tutta la classe e permette di attivare subito la comunicazione, anche attraverso la formulazione di semplici domande del tipo: "come va?" o "cosa avete fatto ieri?". Nell'insegnante è importante anche il timbro della voce, la chiarezza dell'articolazione, il senso artistico: tutto questo permette di dare un'im-

magine di sé gradevole e armoniosa (Losanov, 1983). Con una piccola anticipazione sul ruolo della musica e della melodia nel processo di apprendimento di una lingua straniera, possiamo dire che probabilmente un corso di dizione e l'abitudine al canto, due attività che presuppongono il controllo e la modulazione delle espressioni vocali sarebbero molto utili a un insegnante per migliorare la musicalità del proprio discorso, senza imporsi di togliere eventuali lievi inflessioni regionali, a discapito dell'autenticità del modello linguistico.

4. Quando Mozart entra in classe

Per indurre negli studenti uno stato di assenza di tensione e nello stesso tempo immergerli in un' "atmosfera" percepibile come "italiana", è consigliabile l'ascolto di autori di musica barocca italiana o, in generale, di musica barocca, come per esempio Mozart, che oltre ad essere universalmente conosciuto ha molte influenze italiane e rappresenta, nelle sue opere, quella perfezione formale che rende la musica rilassante e di gradevole ascolto.
Alcuni studenti non mancano di esprimere apertamente il proprio gradimento per l'utilizzo della musica, che è visto da molti come innovativo all'interno di un corso di lingua. Anche quando il commento positivo non è così esplicito, è interessante osservare l'espressione gradevolmente sorpresa degli studenti che si trovano per la prima volta a lavorare con una musica di sottofondo, che si scioglie poi in un aperto sorriso di approvazione rivolto all'insegnante. Successivamente, le espressioni di apprezzamento si ripetono quando lo studente riconosce una melodia che gli è familiare o particolarmente gradita.
Le musiche scelte per l'ascolto in classe devono essere melodiose, armoniose, capaci di suscitare emozioni. Nei corsi suggestopedici di lingue straniere si fa un uso prevalente dei classici viennesi - Haydn, Mozart e Beethoven - e dei classici romantici. E' statto dimostrato in maniera inconfutabile, attraverso numerosi esperimenti svolti nell'Istituto scientifico di suggestologia, che l'arte classica crea le condizioni più favorevoli per raggiungere gli obiettivi della suggestopedia, che si propone di valorizzare tutto il complesso delle riserve dell'individuo nelle condizioni dello psicorilassamento-concentrazione (Losanov, 1983).
L'utilizzazione pratica della musica è avvenuta, nel nostro caso, oltre che nel laboratorio linguistico, attraverso l'ascolto, la comprensione e le attività didattiche svolte su canzoni italiane (Murphey, 1991), anche nei momenti di silenzio in classe, come sottofondo per l'attività intellettuale degli studenti. Durante l'effettuazione di un test linguistico scritto la musica è in grado di attenuare l'ansia, producendo un rilassamento che favorisce la concentrazione e migliora il rendimento sia individuale che collettivo. Alcune melodie possono fare da sfondo anche ad attività di gruppo nella costruzione di dialoghi o nella raccolta ed elaborazione di idee per una successiva esposizione orale. La musica, inoltre, può essere usata, come già indicato da Losanov, come sottofondo per un dettato: flettendo opportunamente la voce durante la lettura secondo la frase musicale, l'insegnante articola ogni parola in maniera chiara, così da mettere foneticamente in rilievo, con l'ausilio della melodia, ogni parola. Questa operazione richiede una preparazione preliminare da parte del docente, che deve saper controllare il ritmo del proprio respiro e parlare con voce piena e tono rilassato, ricercando l'integrazione armonica tra parole e musica ed evitando ogni contrasto stridente che può generare ilarità o apparire grottesco. Durante la lettura l'insegnante deve spesso alzare gli occhi dal libro e con un gesto o uno sguardo dimostrare una certa attenzione per gli studenti (Losanov, 1983).

5. Tavole grammaticali: un salvagente nel mare delle parole

Il metodo suggestopedico prevede che le tabelle grammaticali da esporre in classe siano "artisticamente ornate con opportuni disegni che fanno da sfondo oppure con illustrazioni del materiale insegnato" (Losanov, 1983). Nel nostro caso si è tralasciato l'aspetto artistico dei cartelloni, per concentrarci su quello funzionale.
La loro esposizione è l'ultimo atto di un processo di acquisizione basato su attività di tipo comunicativo: deve seguire e non precedere le attività didattiche che prevedono l'uso di nuove forme grammaticali, per evitare che gli studenti si affrettino, durante la lezione, a cercare di memorizzare il loro contenuto.
I cartelloni grammaticali rappresentano per la classe un grande blocco per gli appunti collettivo, che può essere creato sia dall'insegnante che dagli stessi studenti. Durante un esercizio, invece di consultare continuamente un dizionario o perdersi in laboriose ricerche sui libri o sui quaderni degli appunti, basta uno sguardo per localizzare l'elemento mancante. La continua presenza di questo tipo di annotazioni "pubbliche", inoltre, sottoposta ogni giorno allo sguardo degli studenti, fa sì che si realizzi un apprendimento spontaneo del loro contenuto, che diventerà familiare come la forma della cattedra, il tipo di lavagna o la disposizione e il colore delle sedie. Spesso sono gli studenti stessi a richiedere e proporre nuovi cartelloni quando ne ravvisano la necessità via via che il corso va avanti.
Abbiamo notato, oltre ad un fre-

quente uso durante la lezione, anche la volontà di appropriarsi in altra forma dei cartelloni: quasi tutti gli studenti si fermano in classe oltre l'orario della lezione per copiarli sui loro quaderni, a volte anche per discuterli con l'insegnante. Se sono richiesti o proposti nuovi esempi che contengono le strutture in discussione, vengono aggiunti sulle tavole grammaticali. Queste, infatti, non devono essere gigantografie immobili di griglie tratte dai libri di grammatica, ma strumenti modificabili a seconda delle esigenze di apprendimento e delle idee degli allievi.
L'insegnante, da parte sua, userà i cartelloni richiamandosi al loro contenuto ogni volta che si presenterà la necessità di riportare alla mente degli studenti una determinata forma nel corso della lezione. L'uso di questi supporti didattici dovrebbe comportare da parte dell'insegnante un atteggiamento tollerante nei confronti dei dizionari in sede di esame di fine corso. Non è logico, infatti, usare i cartelloni, che vengono spesso consultati con rapide occhiate dagli studenti, e proibire l'uso del dizionario solo perché vi si trovano spesso le tavole con le coniugazioni dei verbi e gli schemi grammaticali in genere. Il vocabolario è, in queste occasioni, uno strumento rassicurante e quindi anche per questo utile, che avrà un'influenza non determinante sulla performance di uno studente scarsamente dotato o che non si è adeguatamente applicato durante il corso.

7. Conclusioni

L'interazione tra apprendimento cosciente e inconscio apre campi di ricerca vastissimi, con aspetti in gran parte ancora inesplorati. La glottodidattica si avvale dei contributi di molte altre scienze: pertanto sperimentare nuove tecniche, introducendole nella didassi quotidiana, apre al docente nuovi orizzonti per un insegnamento sempre più consapevole ed efficace. Questo vale anche se non si potranno avere al momento risultati misurabili, perché il corso non è inserito in un programma di esperimenti che prevedono controlli incrociati sui risultati raggiunti. Secondo la nostra esperienza, l'introduzione di alcuni elementi del metodo suggestopedico ha portato a risultati positivi, sia sul piano dell'apprendimento - gli studenti sottoposti a queste tecniche hanno avuto, in media, risultati sensibilmente migliori degli studenti inseriti in corsi precedenti - sia sul piano del rapporto personale docente-allievi. Un tipo di insegnamento rilassato, infatti, oltre ad essere più incisivo ed efficace, permette di creare i presupposti affinché il corso di lingua straniera diventi anche esperienza umana e formativa in grado di produrre un arricchimento interiore.
Gli studenti sono i primi destinatari di questo sforzo, ma non sono gli unici a ricavarne benefici: l'insegnante è coinvolto in prima persona in questo processo, e può trarne a sua volta vantaggi sia dal punto di vista strettamente professionale che personale.

Riferimenti bibliografici

BASSIN F. V., SHEKTER I. Y., 1973
"On the Psychological and Methodo-logical Aspects of G. Losanov's Language Teaching System", in: Ministry of Education, Research Institute of Suggestology: "*Problems of Suggestology*", Sofia: Nauka i Izkustvi, 1973, p. 112.
BIRKENBIHL F., V. 1993
Segnali del corpo - come interpretare il linguaggio corporeo, Milano, Franco Angeli.
GANOVSKI, L., 1975
"The Effect of Some of The Means of Suggestion on The Volume of Short-Term Memory", in: *"Suggestology and Suggestopaedia", 1, p. 48-51.*
KOLAROVA, D. 1973
"The Effect of Suggestopaedic Foreign Language on The Course of Neuroses". In: "*Ministry of Education, Research Institute of Suggestology: "Problems of Suggestology"*, Sofia: Nauka I Izkustvi 1973, p. 377-384.
KOLAROVA, D. BALEVSKI, P. 1975
"Neuroses And Suggestopae-dic Instruction In A Foreign Language", in: "Suggestology And Suggestopaedia, 1, p. 39-46.
LOSANOV, G. GATEVA, E. 1983
Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere, Roma, Bulzoni.
LOWEN, A. 1978
Il linguaggio del corpo . Milano, Feltrinelli.
MURPHEY, T. 1991
Song and Music in Language Learning - An Analysis of Pop Song Lyrics And The Use of Song and Music in: "*TESOL*", vol. 422.
ROSENTHAL R., 1966
Experimenter effects in Behavioral Research, New York.
ROSENTHAL R., JACOBSEN L., 1976
Pigmalione in classe, Milano, Angeli
SCHIFFLER, L. 1986 *Recherche empirique sur l'effet de la musique dans l'einsegnement suggestopedique du français*, in: *RILA*, 2 p.
STEWART, I.-JOINES, V. 1990
L'analisi transazionale - Guida alla psicologia dei rapporti umani. Milano, Garzanti.

Recensioni

Renzo Titone

CANDELIER Michel (coord.). ***Jalons pour une Europe des Langues.*** Revue de Linguistique LIDIL, N° 11, Avril 95, éditée par le Laboratoire de Linguigtique et Didactique des Langues étrangères et maternelles (Lidilem), Universite Stendhal, Grenoble III.

La rivista LIDIL dell'Università di Grenoble si è distinta per la pubblicazione di una serie di numeri monografici di indubbio interesse. Ultimo, ma non ultimo in valore significativo, è quello qui presentato, trattante del problema del multilinguismo in Europa. Un multilinguismo di fatto, costituito da lingue minoritarie (e qui si fa cenno al frisone, al gaelico, al franco ("francique"), alle lingue degli Zingari), accanto a un auspicabile multilinguismo di diritto, che sostituisca l'imperialismo della lingua inglese per ridare un posto di equa considerazione alle altre lingue nazionali, sopravviventi all'interno delle proprie nazioni, ma agonizzanti in altri Paesi, in cui vengono sempre piu raramente insegnate (francese, tedesco, spagnolo, italiano...).
Di particolare interesse, per l'aderenza alla realtà educativa concreta, appaiono soprattutto i due contributi di Diana-Lee SIMON ("La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école"), in cui si articolano problemi organizzativi e si prospettano programmi didattici, validi per tutti i Paesi europei, sia dell'ovest che dell'est; e di Bernadette GRANDCOLAS, Marie-Thérèse VASSEUR, Etiennette ROUX ("Un programme européen de formation de professeurs de FLE: ce qu'en pensent les intéressés"), che propone un utile quadro di direttive pedagogico-linguistiche per la formazione degli insegnanti.
Altri saggi appaiono o troppo settoriali o ripetitivi.
Ma ciò che non cessa di stupire il lettore italiano, è la assoluta ignoranza di quanto avviene in Italia, ormai da oltre trent'anni nel campo della educazione linguistica. Sarebbe lungo anche solamente riassumere i dati in un elenco.

Nous voudrions rappeler aux collègues français quelques données positives de la situation italienne. Bref:
- les premiers programmes d'enseignement précoce des langues étrangères dans les écoles italiennes furent réalisés dès l'année 1960 (Padoue et Florence);
- dans les écoles internationales existant dans plusieurs villes italiennes l'enseignement de toutes les matières était bilingue;
- un projet expérimental d'enseignement des LE dans les écoles primaires fut organisé par le Ministère de l'Education italien (Progetto ILSSE) dès l'année 1978 jusqu'à 1985 avec la participation de 900 enseignants et 10.500 élèves des écoles élémentaires (Ie - Ve classes);
- les nouveaux programmes d'études des ecoles primaires approuvés par le Gouvernement italien en 1985 imposent l'étude obligatoire d'une langue étrangère (anglais, ou français, allemand, espagnol) dans les écoles élémentaires;
- des programmes de formation et de sélection des enseignants élémentaires sont en cours de déroulement dans tout le Pays;
- une deuxième langue étrangère va être introduite dans le programme de l'école moyenne (11 - 13 ans), et le projet expérimental a été lancé il y a quatre ans par le Ministère italien de l'Education;
- dans les Régions bilingues (Aoste, Bolzano, Friuli, Calabria, Puglie), deux langues sont officielles et sont enseignées dès l'ecole maternelle (français, allemand, albanais, slovène);
- dans la Region Trentino-Alto Adige on a commencé un programme d'immersion bilingue dans plusieurs écoles selon le modèle canadien;
- il y a des projet expèrimentaux d'enseignement d'une deuxième langue dans plusieurs écoles maternelles (anglais dans toutes les ecoles maternelles de Modena; français dans plusieurs écoles maternelles d'Avellino; etc.);
- on a publié des compte-rendus en italien, en français et en anglais sous forme de livres et d'articles dans plusieurs revues internationales, et récemment aussi en espagnol (par R. Titone dès 1978; et en 1995 le livre **Early Bilingual Education: The Italian Experience**, Toronto, Canadian Scholars' Press).

Per ulteriori informazioni rivolgersi all'autore.

È tempo di bilanci

Il nostro referendum

ad un anno dalla Riforma D'Onofrio

Leonardo Augusto Greco

All'inizio dello scorso Anno scolastico 94-95 questa Segreteria aveva indetto un Rererendum tra i Soci dell'A.N.I.L.S. al fine di conoscere la loro opinione sulle Riforme D'Onofrio.

È perciò che nel n° 8/94 di SeLM era stata pubblicata una ***scheda-questionario*** in cui i nostri Colleghi potevano esprimere il loro parere in merito a tre punti focali:

- **l'abolizione degli esami di riparazione**
- **la seconda lingua straniera nella scuola media**
- **l'elevamento dell'obbligo scolastico.**

Nel corso dell'anno le schede sono pervenute a centinaia: numerosi colleghi, non solo hanno compilato e spedito il modulo, ma lo hanno spesso arricchito con pertinenti e sagaci riflessioni. A partire da questo numero di SeLM, noi esamineremo i dati pervenuti e tenteremo una lettura *politica* degli stessi.

Il primo punto da prendere in esame riguarda *gli esami di riparazione.*

Computando i risultati del Referendum, balza subito evidente una strana singolarità: nelle schede arrivate all'inizio dell'anno il numero dei Colleghi che si dichiaravano d'accordo con l'abolizione degli Esami di riparazione era assai consistente mentre tale numero è poi sceso rapidamente con il passare del tempo fino ad azzerarsi nelle ultime arrivate.

Non occorre essere grandi osservatori per capire che l'inversione di tendenza è dovuta alla deludente esperienza di un anno scolastico disastroso durante il quale improvvisate e inopportune decisioni hanno portato a risultati oltremodo deludenti.

Man mano che il tempo passava e che le esperienze si accumulavano, i Colleghi si rendevano insomma conto di come questa Riforma conducesse ad un infruttuoso capovolgimento del sistema appiattendo l'impegno degli alunni e azzerando ogni forma di agonismo.

Vero è che la Riforma ha colto impreparati i docenti ma è altresì vero che per gli studenti ha segnato la fine di un'epoca d'impegno e l'inizio della negligenza, della svogliatezza o quanto meno della noncuranza: d'ora in avanti la promozione sarà principalmente un diritto prima che il frutto di una certa diligenza.

Agli scrutini finali di Giugno, per mancanza di precise e dettagliate direttive, i criteri di promozione alla classe successiva sono stati quanto mai diversi lungo tutta la penisola italiana e la valutazione assai difforme; presso certi Consigli di classe *lacune gravissime* sono diventate lacune non gravi e viceversa e in numerosi casi sono state decretate promozioni inopportune per allievi del tutto impreparati ad affrontare i Programmi dell'Anno successivo.

Per quanto riguarda poi i Corsi di sostegno non si capisce bene a cosa possano effettivamente servire quando di fatto troppo affollati e limitati nel tempo: spesso ci si trova davanti ad allievi svogliati che avrebbero bisogno non di dieci o venti ore di lavoro supplementare ma di un lungo periodo intensivo di studio per colmare gravi lacune di base.

I corsi di recupero autunnali hanno poi dato il vero senso di una riforma che sempre più appare non consona alla realtà attuale della nostra Scuola.

In molti casi si sono visti studenti che, non motivati allo studio e senza i necessari presupposti, non avevano né il tempo *né la voglia* di lavorare per conseguire una promozione *culturale* che agli scrutini di Giugno *avevano comunque ottenuta.*

Alle sollecitazioni dell'insegnante talora l'alunno negligente rispondeva *tout court* di non aver **nessuna voglia di applicarsi**!

E allora? Che fare in questi casi oltre che a pentirsi di aver concesso fiducia per un doveroso recupero? Tutto questo ha senz'altro demotivato gli allievi più diligenti che si sono visti mettere sullo stesso piano dei compagni meno volenterosi ed ha ridotto notevolmente il livello culturale medio delle classi.

Bisogna avere il coraggio di ammettere che è assolutamente indispensabile rivedere le Norme approvate e, se necessario, ritornare al vecchio sistema degli Esami di riparazione, magari con le opportune rivisitazioni e correzioni.

The Alps-Adriatic Conference

Meta Grosman

Organizzato dall'Istituto di germanistica dell'Università di Lubiana, dal 2 al 4 giugno 1994 si è svolto a Brdo - Slovenia - un convegno dal titolo "The Alps-Adriatic Conference on English Language Teaching". A Meta Grosman, professore ordinario di letteratura inglese all'Università di Lubiana e presidente della Slovene Association for the Study of English – il ramo sloveno dell'ESSE – vanno i nostri ringraziamenti per il contributo che pubblichiamo. Ulteriori informazioni presso la segreteria didattico-culturale.

Michela Arrigoni Snyder

THE ALPS-ADRIATIC CONFERENCE ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING at Brdo in Slovenia had two major objectives: it wanted to promote the exchange of theoretical and pratical knowledge in the teaching of English and to create the possibility for a comparative review of research results and pedagogical experience in the Alps-Adria region. In this way it wanted to contribute to up-to-date teaching of English, as necessitated by constant fast development of linguistics and EFL, and to establishing long-term cooperation among the teachers of English in this area, both in the field of research and in practical teaching at all levels.

To realize these objectives the organizing committee from the Department of Germanic languages of the University of Ljubljana, Slovenia, helped by Professor Robert de Beaugrande of the University of Vienna, invited such prominent key-note speakers as Professor John Sinclair and EFL specialists as David Hill from the British Council for Northern Italy and Chris Tribble from the British Council for Baltic States, and several wellknown professors and lecturers from the universities of Graz, Salzburg and of Klagenfurt, of Ljubljana and Maribor, of Zagreb, Split and Zadar, of Pécs, of Budapest, of Trieste and Perugia and elsewhere.

With their challenging presentations the key-note speakers opened new views on teaching of English in the present situation of constant geographical, political and economic change, and amidst the new developments in linguistics introduced by corpus linguistics and progmatics. The papers, as offered in several parallel sessions, introduced concrete and detailed issues, as encountered in the classroom or in various research areas in the field of teacher methodology, translation studies, cultural studies and practical language classes at all levels of English teaching. Methodological and other practical issues were discussed in the light of theoretical findings and contrastive perspectives, made possible by the participants from several countries with different teaching traditions. Thus English curricula from different universities were compared with respect to their objectives, implementation and impact. Colleagues coming from different universities and schools discussed their practical experience and theoretical findings and contrastive perspectives, made possibile by the partecipants from several countries with different teaching traditions. Thus English curricula from different universities were compared with respect to their objectives, implementation and impact. Colleagues coming from different universities and schools discussed their practical experience and theoretical endeavours with colleagues from other universities and schools and thus gained interesting insights into similarities and differences of curricula and teaching experiences in Alps-Adria area.

The conference closed with the hope that shared interests and established acquaintances and friendships will grow into long-term cooperation among the teachers and researchers from different countries, eventually leading to another Alps-Adriatic conference on English Language Teaching in some other host country. All the participants look forward to the proceedings of the conference, to be edited by Professor de Beaugrande.

Hanno collaborato a questo numero:

- Michela Arrigoni Snyder, via Crespi 31, 21056 Induno Olona
- Meta Grosman, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Fax 386611259337
- Simonetta Losi, CLUSS, Piazzetta Grassi 2, 53100 Siena
- Gianfranco Porcelli, Via Bruzzesi 39, 20146 Milano
- Renzo Titone, Via Madesimo 22, 00135 Roma