

DALL'APPROCCIO COMUNICATIVO ALL'APPROCCIO DIALOGICO: UNA NUOVA PROSPETTIVA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Daria Coppola - Università di Pisa

La **prospettiva dialogica** è una prospettiva **complessa**, non riduzionista, non banalizzante, che tende a dare spessore alle cose, a complessificarle; essa è anche una prospettiva **relazionale**, in quanto presuppone/suggerisce l'interscambio, la relazione.

Il **dialogo** (“*dià-logos*”, attraverso, mediante, il discorso, la parola) viene comunemente definito come uno scambio di parole, una particolare modalità verbale di relazione, per la quale tuttavia la parola non è indispensabile, se ne può fare a meno, mentre non si può fare a meno dell'**altro**, dell'interlocutore.

Porre il dialogo alla base del processo di **insegnamento/apprendimento** significa creare all'interno della lezione spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria; significa privilegiare una pratica antica e sempre nuova che affonda le sue radici nella ricerca socratica di una “verità” che si costruisce assieme, sgombrando il campo dall'ignoranza, dai preconcetti, dai pregiudizi; significa riconoscere e legittimare l'interlocutore, cooperare con lui nella costruzione di significati e prospettive condivise.

L'**approccio dialogico** in glottodidattica può allora davvero trasformare il modo di intendere l'insegnamento, in quanto non tiene solo conto del livello procedurale delle metodologie e delle tecniche e di quello delle conoscenze e competenze da sviluppare, ma considera anche e preliminarmente il livello delle relazioni, nelle quali si riflettono le diverse componenti soggettive e intersoggettive che caratterizzano gli attori dell'inter-azione glottodidattica, vale a dire gli alunni e gli insegnanti. Per questo tale approccio, come vedremo, **si dimostra oggi più adeguato dell'approccio comunicativo**, che per così tanti anni è stato la punta di diamante dell'insegnamento linguistico, alla mutata realtà delle nostre scuole, ormai plurilinguistiche e multietniche, che necessitano proprio di partire dalle relazioni, dal dialogo, per poter costruire quello spazio interlocutorio che porta alla comprensione reciproca e a una possibile intesa.

Oltre l'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo ha, come è noto, contribuito in modo rilevante allo sviluppo del concetto di *lingua/comunicazione*. Dalla seconda metà degli anni Settanta, si è diffuso in Europa un modo innovativo di organizzare i contenuti dell'insegnamento linguistico (*sillabo*), non più per item grammaticali (come nei sillabi tradizionali), ma per categorie di natura semantica e grammaticale (*nozioni*) e di natura pragmatica o d'uso della lingua (*funzioni*). Sul concetto di “atto linguistico” è stato modellato quello di “atto comunicativo”, il quale si riferisce all'elemento pragmatico minimo della comunicazione, cioè a quello scopo minimo (presentarsi, salutare, chiedere il nome ecc.) che è stato anche chiamato, non senza ambiguità, *funzione comunicativa* (o anche *funzione pragmatica* e *intenzione comunicativa*). I *sillabi funzionali*, vere e proprie liste di atti comunicativi, hanno contribuito in modo

rilevante a mettere in luce l'importanza di una lingua d'uso, piuttosto che di una lingua "in vetrina", ma sono stati soprattutto i successivi studi interdisciplinari sulla comunicazione (di matrice pragmatica, sociolinguistica, etnolinguistica, antropologica, psicologica, pedagogica ecc.) a trasformare in modo radicale l'insegnamento linguistico, determinando così il passaggio dal metodo *nozionale-funzionale* all'*approccio comunicativo*. Il primo soprattutto attento, come abbiamo detto, agli atti comunicativi da realizzare in L2, il secondo vicino invece alla prospettiva olistica degli studi sulla comunicazione, e dunque attento sia ai molti fattori che intervengono in ogni interscambio, caratterizzandolo come *evento linguistico* (i partecipanti, con i loro scopi, le conoscenze condivise, le aspettative, i messaggi, così come sono prodotti e come vengono interpretati, le regole d'interazione e interpretazione, il canale, la situazione), sia alla competenza di un uso della L2 appropriato e funzionale al contesto (*competenza comunicativa*).

Evento linguistico e *competenza comunicativa* costituiscono dunque i due pilastri teorici dell'approccio comunicativo.

Il primo raggruppa le molte variabili dell'interscambio in otto principali le cui iniziali formano l'acronimo SPEAKING, il quale dà il nome al noto modello di Hymes (1980).

- *Situation*: indica non solo il contesto ambientale definito dalle coordinate spazio-temporali (*setting*), ma anche la scena culturale (*scene*) dell'evento.
- *Participants*: la partecipazione all'evento comunicativo definisce i ruoli conversazionali, comunicativi e sociali dei partecipanti.
- *Ends*: riguardano gli scopi che muovono i partecipanti all'azione, quelli dichiarati, quelli impliciti, quelli effettivamente raggiunti.
- *Act sequences*: sono le sequenze di azioni, o atti comunicativi (forma e contenuto del messaggio) che i partecipanti compiono per raggiungere i propri scopi.
- *Key*: è la chiave interpretativa del messaggio, spesso inferibile dai codici non verbali.
- *Instrumentalities*: sono i canali di comunicazione; si pensi all'importanza che hanno progressivamente assunto nella nostra società il cellulare e il computer.
- *Norms*: sono le norme dell'interazione, che influiscono nella produzione e nell'interpretazione dei messaggi; esse variano considerevolmente nelle diverse culture e possono creare problemi di comunicazione, come dimostrano gli studi di pragmatica interculturale.
- *Genres*: molti sono i tipi di testo e di discorso; si pensi alla diversità che intercorre tra una lettera, un messaggio SMS, una telefonata, una conferenza.

Il secondo concetto, quello di *competenza comunicativa*, include le numerose competenze richieste ai parlanti per una comunicazione efficace e appropriata all'evento linguistico: dalla *competenza linguistica*, che riguarda la capacità di comprendere e produrre forme *corrette* dal punto di vista fonologico, morfosintattico e lessicale, a quella *metalinguistica*, che si riferisce alla capacità di riflettere sui fenomeni linguistici; dalla *competenza sociolinguistica*, che concerne la selezione di forme linguistiche e registri *appropriati* all'interscambio, al contesto socio-culturale nel quale esso si svolge, allo status e al ruolo dei partecipanti, alla *competenza strategica*, o capacità di usare la lingua in modo *efficace* per raggiungere gli scopi della comunicazione; dalla *competenza testuale/discorsiva*, relativa alla comprensione, produzione, identificazione e classificazione di testi, generi comunicativi, sequenze discorsive, alla *competenza paralinguistica*, che chiama in

causa gli aspetti prosodici, cioè l'intonazione, le pause, il tono, la velocità e il volume dell'eloquio; dalla *competenza extralinguistica*, definita in generale come capacità di servirsi in modo appropriato ed efficace dei codici non verbali che si usano assieme alla lingua o in sostituzione di essa, alle diverse competenze che ne fanno parte, e cioè la *competenza cinesica* (relativa al linguaggio mimico e gestuale), quella *prossemica* (che riguarda la gestione dello spazio tra gli interlocutori), quella *vestemica* (relativa all'uso di divise, uniformi, vestiario), quella *oggettuale* (o capacità di riconoscere e utilizzare gli oggetti quali strumenti di comunicazione); dalla *competenza culturale*, che chiama in causa la scena culturale in cui l'evento ha luogo, e dunque le norme socio-culturali, i valori, le consuetudini, i comportamenti dei partecipanti, alle *competenze transculturale e interculturale*, che mettono in luce l'aspetto di variabilità culturale, la prima attraverso un approccio comparativo (confronto tra culture diverse), la seconda, come abbiamo già visto, attraverso un approccio interazionale (incontro tra culture diverse).

La competenza comunicativa che viene richiesta in ogni tipo di evento linguistico è diventata l'obiettivo prioritario di tutte le proposte glottodidattiche che si sono riconosciute nell'approccio comunicativo, anche se con sfumature diverse. A scuola ha avuto soprattutto successo una *versione debole* di tale approccio che, senza grosse cesure, si colloca in una prospettiva di continuità rispetto all'insegnamento tradizionale, affiancando attività di uso della lingua ad altre di tipo grammaticale e adottando sillabi che prevedono una parte strutturale accanto a quella funzionale; questa versione viene condivisa sia dal metodo nozionale-funzionale e dalle molte proposte glottodidattiche che a esso si ispirano, sia dal sillabo lessicale. Ma vi è anche una *versione forte* cui fanno riferimento proposte caratterizzate da obiettivi comunicativi radicali, che si concentrano quasi esclusivamente sulla competenza d'uso, trascurando le attività di tipo formale: ad esempio, il *Task Based Syllabus*, basato essenzialmente su compiti, di tipo logico (problem solving) o comunicativo (intervista, interscambi con madrelingua), che l'insegnante negozia con la classe; il *Project Work*, che oltre a prevedere attività comunicative autentiche, impone modalità di programmazione alternative a quelle tradizionali, la *Strategic Interaction*, che organizza il sillabo in *scenari* all'interno dei quali si svolgono interscambi comunicativi che riflettono situazioni di vita reale (Coppola 2005).

Mentre nelle proposte della versione debole “si impara ad usare una lingua”, in quelle della versione forte “si usa una lingua per impararla”.

Tale cambiamento di prospettiva fa saltare del tutto le coordinate dell'insegnamento linguistico tradizionale:

- il *curricolo* tradizionale, piuttosto rigido e lineare, frutto di scelte metodologiche di tipo trasmissivo, suddiviso in fasi sequenziali che specificano obiettivi, metodi, contenuti e attività, viene sostituito da un *piano orientativo* negoziato con la classe, che contiene solo opzioni generali sul lavoro da svolgere (*curricolo «centrato sull'apprendente»*);
- la *programmazione* didattica iniziale viene sostituita da quella *in itinere*, che il docente può facilmente calibrare sui bisogni degli apprendenti così come emergono di momento in momento;
- al *sillabo* formale, attento al codice e agli elementi grammaticali minimi da acquisire, subentrano, in un primo momento, sillabi incentrati sugli atti comunicativi (*sillabi*

funzionali) e, successivamente, *sillabi processuali* attenti ai processi e alle strategie di apprendimento, che non si preoccupano di coprire tutte le parti del programma, ma fanno attenzione solo a quello di cui l'apprendente ha bisogno o considera importante. La struttura rigida del sillabo lascia il posto a scansioni più flessibili in grado di assecondare le reali necessità della classe: al *sillabo a priori*, tradizionalmente deputato alla determinazione e sequenziazione dei contenuti, subentra il *sillabo a posteriori* che ha un valore di bilancio riguardo al lavoro svolto e che spesso si riduce a una banca di attività proposte o scelte dagli alunni;

- al *metodo* monolitico e prescrittivo, subentrano modalità meno rigide che vogliono avere una funzione solo indicativa per l'insegnante; si assiste a una vera e propria destrutturazione del metodo che, da forma compatta e solida basata sul ruolo guida del docente, si sviluppa in forme flessibili, aperte ai bisogni dell'apprendente. Non a caso si preferisce parlare di *approccio* (che riguarda soltanto le scelte teoriche di fondo relative agli obiettivi di insegnamento) o di *proposta* (che non fa riferimento, come il metodo, a forme univoche di selezione, né avanza pretese di completezza);
- alle *tecniche* tradizionali, incentrate principalmente sulla pratica delle strutture linguistiche, si sostituiscono attività basate su compiti (*task based*)¹² che, come vedremo, possono essere di tipo logico (soluzione di problemi matematici o statistici)¹³ o comunicativo (interscambi che, come l'intervista o la *performance* teatrale, coinvolgono gli alunni in situazioni autentiche e richiedono strategie utili, oltre che al raggiungimento di scopi concreti, anche alla buona realizzazione della comunicazione: richiesta di chiarimenti, parafrasi, uso di analogie);
- l'*organizzazione del lavoro* in classe rompe col modello della lezione frontale unidirezionale, per aprirsi a possibilità molteplici che consentono un flusso circolare della comunicazione. Il lavoro di gruppo, le simulazioni, la drammatizzazione, l'implementazione di progetti, l'uso del computer, le attività di autoapprendimento impongono una diversa strutturazione, gestione e fruizione degli spazi sia dentro l'aula che fuori;
- la *scansione dei tempi* diventa più flessibile, in modo da assecondare i diversi ritmi di apprendimento degli alunni e le esigenze che emergono durante i vari tipi di compito;
- la *verifica* non si limita ai test *fattoriali* (o *discreti*) che accertano conoscenze e abilità in modo isolato, ma utilizza soprattutto test *pragmatici* e *comunicativi* in grado di contemplare contemporaneamente più competenze, tenendo conto degli usi della lingua nei diversi contesti;
- la *valutazione* degli studenti assume un carattere essenzialmente **formativo (non più solo selettivo)**: in ogni momento del corso il docente utilizza i risultati delle verifiche in senso promozionale, fornendo a ogni studente un *feedback* continuativo sul livello raggiunto e negoziando gli eventuali interventi integrativi e compensativi di rinforzo e recupero. Inoltre la valutazione non riguarda più solo lo studente, bensì anche l'azione didattica dell'insegnante e la programmazione del corso.

Si viene così delineando un modello di interazione didattica di tipo *socio-costruttivista* che costituisce, a nostro avviso, l'espressione più alta dell'approccio comunicativo, in quanto considera il processo di insegnamento/apprendimento quale **attiva costruzione di saperi teorico-pratici (sapere e saper fare)**, di strumenti, valori e modi di essere, frutto di condivisione e di negoziazione di significati e riflesso di complesse dinamiche socio-culturali, oltre che personali.

Questo modello viene ripreso dall'approccio dialogico, con una maggiore enfasi sugli aspetti personali, che costituisce un valore aggiunto: l'attenzione per la relazione tra

gli attori di tale processo, l'insegnante e l'apprendente, considerati nella loro soggettività. Mentre dunque l'approccio comunicativo, pur considerando la centralità dell'apprendente, tiene conto degli aspetti socio-costruttivisti e procedurali della comunicazione, lasciando in ombra quelli di tipo psicologico e personale, e tende di conseguenza a sottolineare l'importanza delle metodologie e delle pratiche di uso della lingua atte a promuovere la competenza comunicativa, l'approccio dialogico considera, oltre al livello della metodologia e a quello delle competenze, anche il livello della relazione, nella quale si riflettono le componenti soggettive e intersoggettive. Pertanto sembra non essere sufficiente che l'insegnante adotti un buon metodo di insegnamento e che sia un bravo insegnante, se non è anche capace di costruire in classe relazioni improntate al dialogo, alla cooperazione, alla reciprocità.

Verso l'approccio dialogico

Se, come abbiamo detto, i due pilastri teorici su cui si basa l'approccio comunicativo sono i concetti di competenza comunicativa ed evento linguistico, quelli posti a fondamento dell'approccio dialogico sono la nozione di *intersoggettività*, intesa quale struttura emergente del processo comunicativo, nel quale l'interlocutore trascende il proprio mondo per accogliere quello dell'altro e costruire un senso condiviso (Rommetveit 1990), e quella di *agire comunicativo*, o azione orientata alla reciproca comprensione e alla cooperazione (Habermas 1997). Di conseguenza, l'interazione didattica viene intesa quale "attiva costruzione di uno spazio comune al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, che è frutto della capacità dialogica e relazionale dei partecipanti" (Coppola 2008). In tale spazio di corresponsabilità interlocutoria trova, tra l'altro, un humus ideale anche la *comunicazione interculturale*, nuova frontiera delle nostre scuole (e società) multietniche, il cui presupposto è proprio il superamento di sterili monologhi etnocentrici e autoreferenziali, alla ricerca delle possibilità di arricchimento che l'*altro* può offrire se non viene vissuto come una minaccia, bensì come un'occasione preziosa per maturare un'identità culturale complessa, in grado di inglobare e integrare le diversità.

La capacità dialogica e relazionale degli interlocutori è profondamente influenzata dalla loro soggettività, dalle caratteristiche personali che li contraddistinguono; per questo un'adeguata realizzazione dell'approccio dialogico impone una considerazione preliminare delle molte, complesse componenti soggettive che riguardano sia il docente che l'apprendente.

Prendiamo di seguito in esame alcune di queste componenti, partendo dai diversi stili educativi e comunicativi del docente, che si rispecchiano nelle sue scelte didattiche a tutti i livelli, per arrivare alle molte variabili interne dell'alunno che influiscono così significativamente sul suo stile di apprendimento.

Lo stile educativo del docente

Non è questo il luogo per una disamina delle molte componenti soggettive che possono influenzare il comportamento del docente nell'interazione didattica, dalle motivazioni personali all'insieme delle sue caratteristiche psico-affettive ai tratti della

personalità; ci soffermiamo solo su quelle che in modo più diretto caratterizzano il suo ruolo e che si esprimono nello *stile educativo* e nello *stile comunicativo*.

Per quanto concerne il primo, possiamo fare riferimento ai dati di una nutrita ricerca condotta sia con metodi quantitativi, che adottano la prospettiva dell'osservatore ricorrendo soprattutto a procedure statistiche, a griglie con categorie prefissate e a tassonomie, sia con procedure di tipo qualitativo, tenendo cioè conto della prospettiva dell'attore attraverso strumenti etnografici quali l'osservazione, l'intervista, il diario, la registrazione. Sono state così rilevate caratteristiche che alcuni studiosi collocano lungo una scala alle cui estremità troviamo i due stili, già identificati negli anni Quaranta da Anderson come *stile dominante* e *stile integrativo*. Si tratta ovviamente di due caratterizzazioni estreme che delimitano un'ampia gamma di stili intermedi i quali rispecchiano, oltre ai tratti personali e ai comportamenti del docente, anche le sue convinzioni riguardo al proprio status e ruolo, al rapporto con gli alunni e al processo di insegnamento/apprendimento, condizionando di conseguenza le scelte didattiche ai diversi livelli

- della *programmazione*, che può essere predefinita o negoziata,
- delle *metodologie*, che possono prevedere tecniche e attività prevalentemente formali o comunicative,
- dei *contenuti*, trasmessi e imposti oppure comunicati e negoziati,
- dell'*organizzazione* della classe, strutturata in modo rigido, come nella lezione frontale, o flessibile e aperta a diverse soluzioni, per assecondare il lavoro individuale e di gruppo,
- della *verifica* e della *valutazione*, incentrate sui prodotti oppure sui processi, e di tipo solo selettivo oppure anche formativo.

L'influenza che lo stile educativo può esercitare sul comportamento degli studenti è documentata anche da indagini svolte in ambito precipuamente glottodidattico: atteggiamenti rigidi, impersonali e autoritari provocano negli studenti un calo sensibile di motivazione intrinseca (interesse, curiosità, attenzione), di comunicazione spontanea, di partecipazione alla lezione, di autoregolazione nell'apprendimento delle nuove lingue, determinando altresì un aumento di dipendenza (dal docente, dai rinforzi esterni), di ansia da prestazione, di frustrazione in caso di insuccesso, di comunicazione stereotipata. Lo stile del docente si riflette ovviamente anche nella scelta dei modelli linguistico-culturali e nell'opzione tra una didattica *normativa* dal punto di vista della variabilità linguistica e culturale, che adotta la norma dominante quale criterio esclusivo di valutazione di ogni tipo di compito, a prescindere dalla situazione (atteggiamento ipercorrettivo), e una didattica *plurinormativa*, attenta alla diversificazione linguistico-culturale e interessata allo sviluppo di una competenza d'uso della lingua nei diversi contesti.

Data l'importanza dello stile educativo, l'insegnante che sceglie di porsi in una prospettiva dialogica, dovrebbe riflettere in modo critico sui propri comportamenti e sulle scelte didattiche; gli spunti di riflessione, le domande a cui dare una risposta sono molte e dipendono ovviamente dalla sua sensibilità personale e professionale:

Considero il processo di insegnamento/apprendimento come una mera trasmissione di contenuti o lo vedo piuttosto come una progressiva costruzione di saperi nella quale l'apprendente svolge un ruolo attivo di primo piano?

Considero/presento i contenuti disciplinari in modo statico e predeterminato?

Quanto sono affezionato alle mie categorie mentali e alle mie idee e quanto sono disposto a modificarle?

Quanto sono affezionato alla mia programmazione e quanto disposto a cambiarla per assecondare i tempi e i modi di apprendimento degli studenti?

Cerco semplici ricette di comodo o le rifuggo?

Mi sento giustificato a non compiere le scelte didattiche che ritengo migliori dai limiti oggettivi imposti dagli orari, dai programmi, dalle strutture?

Mi preoccupo di stabilire relazioni promozionali in classe?

Lo stile comunicativo del docente

Anche per quanto concerne lo *stile comunicativo*, e cioè quello relativo alle modalità adottate nell'interazione verbale in classe, possiamo riferirci ai dati di ricerche, soprattutto di ambito anglofobo, che fin dagli anni Settanta hanno indagato la struttura e le caratteristiche degli interscambi, gli usi socio-politici della comunicazione, i ruoli, i rituali, le convenzioni comunicative, in ambito sia scolastico che accademico, riprendendo modelli tipici dell'*analisi del discorso* e dell'*analisi della conversazione*. Alcuni studi hanno tenuto soprattutto conto degli aspetti linguistico-testuali del messaggio didattico, segmentando la lezione nelle sue diverse componenti (transazioni, scambi, mosse, atti) allo scopo di analizzare in modo particolareggiato le convenzioni che regolano la distribuzione dei turni di parola, la scelta delle forme linguistiche, l'organizzazione tematica; altre indagini hanno considerato l'interazione in classe come governata da un sistema misto di alternanza dei turni che si colloca tra la conversazione naturale, il cui andamento viene determinato localmente dai partecipanti, e lo scambio in cui i turni sono totalmente predeterminati, come accade nel dibattito (Coppola 2006).

In Italia, la ricerca sulla comunicazione verbale in classe si collega a quella sull'interazione asimmetrica, assumendo spesso anche l'obiettivo pedagogico di una mitigazione dell'asimmetria: ci si preoccupa non solo di scoprire come le modalità comunicative del docente possano influire sul comportamento dell'alunno e sui suoi risultati scolastici, ma anche di far riflettere l'insegnante sulle conseguenze delle proprie produzioni verbali e di proporre tecniche di facilitazione (Titone 1988); nella stessa prospettiva, si sollecita il passaggio da un frame interazionale rigidamente asimmetrico (tipico della lezione tradizionale e dell'interrogazione) a modalità comunicative meno rigide nelle quali il docente assume il ruolo di moderatore piuttosto che di regista (Orletti 2000); oppure si delineano le caratteristiche di una relazione educativa incentrata sul dialogo e su processi di co-costruzione delle conoscenze (Pontecorvo 2005).

Quasi del tutto concordi sembrano gli studiosi nell'assegnare il ruolo di "regia discorsiva" al docente di ogni grado di scuola, dalla materna alla superiore, e nel sottolineare altresì il carattere sostanzialmente monologico di gran parte della didattica accademica, non solo nella lezione frontale, ma anche nelle attività seminariali. Studi precipui sulle scelte linguistiche e discorsive più ricorrenti durante la lezione, che costituisce la manifestazione più codificata del discorso didattico, mostrano uno spaccato della realtà scolastica e accademica italiana caratterizzato da

interscambi rigidamente asimmetrici e prevedibili, situazioni prestabilite, ruoli stereotipati (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003).

Tali aspetti spesso tendono ad accentuarsi nella lezione di lingua straniera, forse anche per il fatto che in essa coincidono oggetto e strumento (veicolo) dell'insegnamento; e difatti il docente

- controlla in misura maggiore la comunicazione, non solo attraverso la distribuzione dei turni e la scelta dei temi, ma anche proponendo modelli linguistici da imitare in modo pedissequo;
- usa domande convenzionali che riguardano risposte che già conosce e il cui scopo è didattico più che comunicativo;
- tende a fare di ogni scambio verbale in lingua un oggetto potenziale di riflessione metalinguistica, attraverso commenti, glosse, valutazioni;
- fornisce subito il *feedback* valutativo (commento, correzione), all'interno di un'interazione che ricalca il modello *stimolo / risposta / rinforzo*: infatti si svolge in tre mosse -*apertura* (domanda) / *risposta* / *commento* (valutazione)- procedendo in modo lineare (nuova domanda / risposta / commento);
- tende a correggere in modo diretto ed esplicito, trascurando tutte quelle forme di "riparazione" che sono tipiche della comunicazione spontanea asimmetrica tra adulti e bambini e tra parlanti nativi e non nativi.

Tuttavia molto dipende dalle scelte personali e dalla disponibilità del docente a riflettere sul proprio stile comunicativo:

Presto la dovuta attenzione alle modalità comunicative che utilizzo in classe?

Quali sono le caratteristiche prevalenti dei miei scambi verbali con gli studenti?

In quale percentuale uso forme rituali e modalità convenzionali?

Faccio un uso esclusivamente/prevalentemente strumentale e didattico della comunicazione?

Cerco di promuovere in classe una comunicazione circolare?

So ascoltare chi mi parla?

Presto la dovuta attenzione alla comunicazione non verbale?

Cerco di favorire la comunicazione empatica? In che modo?

Cerco di mitigare l'asimmetria comunicativa? In che modo?

Utilizzo tecniche di facilitazione della comunicazione?

Le scelte didattiche

Stile educativo e stile comunicativo inevitabilmente si intrecciano nelle scelte didattiche del docente e spesso, come vedremo, le tecniche volte a favorire la comunicazione svolgono anche una vera e propria azione di supporto all'apprendimento.

Una di queste, particolarmente idonea a ridurre l'asimmetria comunicativa tra docente e apprendente, specie nei primi gradi di scuola, è il *formato didattico*, che si ispira alla comunicazione spontanea tra i bambini che non sanno parlare e i loro *caretakers* e all'insieme di strategie e azioni di supporto che questi ultimi impiegano per favorire l'apprendimento linguistico - LASS (*Language Acquisition Support System*) - (Bruner 1987).

Il formato è una microsituazione interattiva, a struttura fissa e prevedibile, con ruoli ben definiti, nella quale il docente assume un importante ruolo di facilitazione dell'apprendimento che si concretizza

- nella semplificazione dell'*input* linguistico: si parte in genere da singole parole, frammenti di enunciato, costruzioni verticali, per arrivare a frasi nucleari complete, ma si possono anche, e a nostro avviso preferibilmente, utilizzare fin da subito semplici enunciati opportunamente contestualizzati e disambiguati con l'aiuto di gesti, movimenti, azioni;
- nella scelta di strategie e tecniche che favoriscono un contatto naturale con la nuova lingua: si rispetta un periodo di silenzio, magari chiedendo risposte attraverso l'azione, come avviene con l'*imperative drill*, o utilizzando il gioco nelle sue diverse forme, spontaneo, a schema fisso, comunicativo, di simulazione;
- nel ricorso a modalità correttive di tipo indiretto analoghe a quelle della comunicazione spontanea: si interviene in modo "leggero", si cerca di disambiguare le frasi problematiche senza interrompere la comunicazione, si stimola l'autocorrezione;
- in una continuativa azione di supporto che sostiene e accompagna l'intero processo di scoperta e apprendimento della nuova lingua.

Altre tecniche utili a facilitare la comunicazione sono quelle riprese dal *counseling* non direttivo basato sulla persona (Rogers 1997). Finalizzate a promuovere una comunicazione empatica, come quella tra *counselor* (terapeuta) e *client* (paziente), tali tecniche svolgono in ambito didattico una vera e propria azione maieutica, mettendo gli studenti nelle condizioni di "imparare a imparare" e rimuovendo ostacoli di tipo cognitivo, emotivo e affettivo. Strumento privilegiato è l'*ascolto attivo*, attento e partecipe, basato non solo su quanto l'altro dice, ma anche su come e perché lo dice, con attenzione quindi anche alla comunicazione non verbale e alle componenti implicite del messaggio. L'*ascolto* è considerato il presupposto della comunicazione, in quanto, se non vi è disponibilità ad ascoltare l'interlocutore, l'interscambio diventa una sterile contrapposizione narcisistica o una pericolosa *escalation* simmetrica (Watzlawick 1971). Durante l'*ascolto*, si cerca di attivare processi di autoconsapevolezza, utilizzando la *tecnica della riformulazione*, che consiste nel riformulare il messaggio dell'interlocutore attingendo alle sue stesse parole; di tale tecnica esistono diverse forme, dalla semplice reiterazione del contenuto manifesto del messaggio alla delucidazione, che mira a facilitarne la comprensione (*Se ho ben capito vuoi dire...; Non so se è questo che intendi*), al tentativo di esplicitare sentimenti, emozioni, credenze, stati d'animo (*Ciò che provi in questo momento è forse questo; Mi sembra che tu desideri...; Cosa significa per te...?*). In ambito glottodidattico, le tecniche di *counseling* possono essere utilizzate non solo per disambiguare enunciati difettosi o per chiarire il contenuto dei messaggi, ma anche per rendere l'apprendente consapevole dei propri bisogni e, nel momento della verifica, per creare un clima non ansiogeno nel quale la correzione degli errori può assumere la forma di "riparazione" spontanea e di autocorrezione.

Altrettanto idonee alla costruzione di relazioni promozionali, attraverso lo sviluppo del Sé, sono le molte, diverse tecniche narrative, soprattutto quelle che stimolano l'auto-narrazione. Attraverso tecniche autobiografiche (diario, portfolio, racconto di eventi personali emblematici), il docente può aiutare l'apprendente a rinforzare la propria identità. Come sottolinea Bruner (2002:71), "parlare di noi a noi stessi e agli altri equivale a costruire un racconto su chi e che cosa noi siamo"; e non dimentichiamo che spesso gli alunni con difficoltà di apprendimento o con problemi di comportamento anche gravi (si pensi al diffuso fenomeno del bullismo) sono

persone incapaci di raccontare la propria storia, di riconoscersi in un'identità narrativa, di entrare in una relazione di tipo narrativo con l'altro.

Gli stili di apprendimento

Se focalizziamo ora l'attenzione sull'apprendente, rileviamo anche in questo caso numerose variabili esterne e interne che incidono sul processo di insegnamento/apprendimento. Limitandoci qui solo a quelle interne, possiamo menzionare i *bisogni*, la *motivazione* e le *variabili psico-affettive* che definiscono lo *stile di apprendimento*, vale a dire la tendenza individuale a preferire un certo modo di apprendere e di studiare.

Per quanto concerne i *bisogni*, l'insegnante dovrebbe considerare non solo quelli linguistico-comunicativi, ma anche quelli di carattere psico-affettivo, la cui influenza è documentata da un'ampia ricerca; un'attenta analisi dei bisogni attraverso strumenti sia di tipo quantitativo che qualitativo (il questionario, l'intervista, l'osservazione) diventa preliminare a ogni azione didattica efficace e centrata sull'apprendente. **Altrettanto importante è la *motivazione***, come dimostrano i numerosi studi che ne spiegano i meccanismi di attivazione e le strategie di mantenimento (De Beni, Moè 2000): non soltanto quella *estrinseca*, basata su rinforzi e ricompense esterne, come il voto o il giudizio, **ma soprattutto quella *intrinseca***, che nasce dall'interesse, dal desiderio di imparare, dal bisogno di autorealizzarsi e di cooperare con gli altri.

Un discorso più approfondito richiedono in questa sede i *fattori cognitivi, affettivi e comportamentali* che definiscono lo *stile di apprendimento*, e cioè:

- lo stile cognitivo
- le strategie
- le variabili motivazionali, emotive e affettive
- i canali di apprendimento
- l'attitudine
- le intelligenze

Lo *stile cognitivo* riguarda la propensione, abbastanza stabile nel tempo, ad adottare prevalentemente determinate modalità di percezione ed elaborazione dell'informazione. Vi sono numerose tassonomie, spesso molto simili tra loro, nelle quali si tiene anche conto dell'incidenza delle due diverse modalità emisferiche, quella destra, olistica e sintetica, e quella sinistra, seriale e analitica (Cadamuro 2004).

Tra le *strategie*, o operazioni messe in atto dall'apprendente per facilitare, ottimizzare e velocizzare l'apprendimento, vi sono ***strategie cognitive e metacognitive, strategie motivazionali, sociali e affettive***. Le prime due riguardano l'elaborazione delle informazioni; in particolare quelle cognitive operano direttamente sui contenuti da apprendere e hanno una portata locale, in riferimento ai compiti di apprendimento (ad esempio, l'utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per ipotizzare i possibili significati di un testo); quelle metacognitive hanno invece una portata più generale, in quanto controllano le operazioni complessive di gestione del proprio apprendimento (ad esempio, lo stabilire obiettivi di apprendimento a breve, medio e lungo termine) (Cantoia, Carrubba, Colombo 2004). Le strategie motivazionali si riferiscono sia alla

fase di attivazione della motivazione sia a quella di persistenza nel compito: così, all'inizio di un'attività, può essere utile utilizzare immagini sfocate per stimolare la curiosità degli alunni, ma si richiedono successivamente altre strategie per mantenere nel tempo la loro attenzione e per controllare i fattori di distrazione. Le strategie sociali e quelle affettive riguardano infine la gestione del rapporto con se stessi e con gli altri nell'ambito dell'apprendimento: una strategia sociale è ad esempio la richiesta di aiuto in caso di difficoltà comunicative, mentre sono di tipo affettivo le strategie utilizzate per ridurre l'ansia e lo stress durante un compito (Mariani, Pozzo 2002).

Ma **vi sono altre variabili motivazionali, emotive e affettive che contribuiscono a caratterizzare lo stile di apprendimento.** Oltre all'influenza di alcuni tratti della personalità, come l'*introversione* e l'*estroversione*, che sembrano condizionare anche il modo in cui si apprendono le lingue -gli introversi preferiscono attività scritte e di tipo grammaticale, **gli estroversi riescono meglio nella comunicazione-**, vi è quella rilevante delle *emozioni*, la cui incidenza sull'attenzione, la memoria e il ragionamento è attestata da studi e sperimentazioni (Battacchi 2004); nonostante vi siano diversi modelli emozionali, si fa generalmente riferimento, per comodità, alle quattro emozioni primarie, *paura, rabbia, tristezza, felicità* (Anolli 2002). Un'altra importante variabile è **l'ansia, considerata una delle principali cause di risultati scolastici negativi, in quanto, oltre certi livelli, agisce da elemento di disturbo e distrazione.** Tra le attività ansiogene, ricordiamo quelle che impongono allo studente di esibirsi e di essere giudicato dagli altri, la correzione degli errori, che, specie se avviene in pubblico, può creare "problemi di faccia", le attività di verifica finalizzate alla valutazione selettiva, specie quando questa viene espressa attraverso giudizi che possono scalfire l'immagine che lo studente ha di sé. In questo caso, viene anche coinvolta l'*autostima*, che riguarda il modo in cui ciascuno si percepisce e si valuta e che influisce sullo *stile attribuzionale*, così importante nella gestione del successo e del fallimento scolastico (Braken 1993).

Anche i canali di apprendimento, cioè il diverso modo di elaborare le informazioni attraverso il proprio sistema sensoriale (vista, udito, olfatto, gusto, sensazioni corporee), **influiscono sullo stile dell'apprendente** (Dilts *et al.* 1982). Oggi si parla soprattutto di tre canali, *visual, auditory e kinaesthetic*, che identificano altrettanti stili e che sono alla base del *multi-sensory teaching approach*, un metodo che utilizza in classe un'ampia gamma di stimoli, tecniche e compiti per andare incontro alle diverse **esigenze (si pensi alle difficoltà che può incontrare l'alunno che utilizza prevalentemente il canale visivo in una lezione di lingua basata essenzialmente o esclusivamente su attività orali).**

L'*attitudine* riguarda alcune differenze soggettive che sono state correlate con l'intelligenza, sulla base di evidenti analogie nei test dell'una e dell'altra; oggi i test non vengono più impiegati con obiettivi predittivi, bensì a scopi promozionali, per differenziare la proposta didattica. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue, ad esempio, può essere utile sapere quali alunni hanno un'attitudine verso l'analisi linguistica (scoperta di relazioni grammaticali, induzioni di regole), quali verso la memorizzazione automatica di strutture (ad esempio di *routines*), quali preferiscono attività focalizzate sulla forma, quali rendono meglio in compiti di tipo comunicativo.

Per quanto concerne infine l'*intelligenza*, oggi si considera superato il tradizionale modello unitario a favore di modelli multifattoriali. L'intuizione fortunata di Gardner (1987) sta proprio nell'aver parlato di intelligenza al plurale, più che nell'averne fissato il numero: oltre a quelle *linguistica* e *logica*, i due tipi di intelligenza *personale* (*intrapersonale* e *interpersonale*), le intelligenze *cinestetica*, *musicale*, *spaziale* e, più di recente, anche quella *naturalistica* e *spirituale*; ma ovviamente se ne possono aggiungere altre.

Le molte componenti soggettive che definiscono i diversi stili del docente e quelli dell'apprendente influiscono in modo determinante sul processo insegnamento/apprendimento, dandogli quell'impronta complessa e relazionale che è tipica della prospettiva dialogica; di qui l'opportunità di tenerne conto sia nelle scelte didattiche sia nella costruzione di relazioni promozionali.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Battacchi M.W. (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Braken B.A. (1993), *TMA. Test di valutazione dell'autostima*, Erickson, Trento.
- Bruner J. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma.
- Ciliberti, A., Pugliese, R., Anderson, L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Coppola D. (2005) (cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna.
- Coppola D. (2006), *Dal formato didattico allo scenario. Interagire e comunicare in lingue e culture altre*, Edizioni ETS, Pisa.
- Coppola D. (2008), *Parlare, comprendersi interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Pisa.
- Dilts R., Grinder J., Bandler R., Bandler L.C., DeLozier J. (1982), *Programmazione neurolinguistica. Lo studio della struttura dell'esperienza soggettiva*, Astrolabio, Roma.
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas J. (1997), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.
- Hymes D. (1980), *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico* (1974), Zanichelli, Bologna.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C. (2005) (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- Rogers C.R. (1997), *La terapia centrata sul cliente* (1951), La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Rommetveit R. (1990), *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind*, in I. Markova, K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, New York.
- Titone R. (1988), *Il linguaggio nell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.