

Capitolo 1: SLE – Un approccio post-metodo per stimolare l'emergenza delle lingue straniere

Il presente volume delinea le basi del mio approccio, da intendersi come un invito agli attuali e futuri insegnanti di lingue a servirsene per realizzare i loro corsi, il materiale didattico facilitato nonché, in particolare, le attività per l'apprendimento. Il metodo è stato elaborato tempo fa nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere; oggi ci troviamo nello stadio "post-metodo" della sua evoluzione (Karavamakulu: 2003), affermazione che non intendo contraddire. Negli ultimi anni si sono tenuti numerosi corsi di lingue straniere (per lo più intensivi) seguendo il metodo SLE nel mio istituto di provenienza, l'Università di Magonza, tutti progettati partendo da zero da piccole équipes di tutori più o meno alle prime armi. Questi ultimi hanno quindi al contempo progettato e realizzato i loro corsi.

Dopo aver ricevuto un'introduzione ai fondamenti teorici dei principi di supposizione e di progettazione, e previo *scaffolding* da parte mia durante la pianificazione dei corsi, i neo-insegnanti si sono cimentati nella realizzazione dei loro corsi. Ciascun corso ha dunque avuto caratteristiche uniche, che sono anche dipese dalle capacità didattiche e organizzative di ogni équipe di insegnanti (adattate poi alle innumerevoli variabili proprie a ogni gruppo di studenti). L'orientamento didattico e le attività svolte nel corso degli anni dalle classi SLE alla Facoltà di Traduzione, Linguistica e Studi Culturali (FTSK, sede distaccata dell'Università di Magonza) sono, a mio avviso, in piena sintonia con l'approccio post-metodico chiamato *Dogme*, elaborato da Luke Meddings e Scott Thornbury (2003, 2009) e di cui sono venuto a conoscenza solo dopo aver iniziato a lavorare al presente volume. Per spiegare cosa distingue la "mentalità" *Dogme* (preferibile a "metodo" o "approccio") dall'insegnamento convenzionale di fondo citato sopra, Meddings e Thornbury affermano che:

In una lezione ad approccio *Dogme* ci si sente parte di un gruppo di persone che hanno abbandonato le loro aspettative connesse a un rapporto tradizionale e cattedratico tra docente e discente: sono persone che si sentono libere di poter utilizzare la lingua che studiano per parlare dei propri interessi immediati, reali; persone nelle quali l'insegnante infonde sicurezza interessandosi a loro, alla loro esperienza e, elemento fondamentale, al **loro** utilizzo della lingua e alle loro esigenze. (Enfasi dell'autore) (2003:1).

La guida all'approccio *Dogme* per insegnanti (Meddings e Thornbury 2009) dà una visione prospettica sulle basi teoriche di questa corrente di pensiero che, seppur con alcune differenze, risulta a mio parere del tutto compatibile con quella soggiacente all'SLE, e comprende inoltre parecchi esempi di attività che potrebbero svolgersi in qualsiasi corso umanistico e post-metodo. Il presente volume omette volutamente tali attività, poiché tutte quelle proposte in *Teaching*

Unplugged di Meddings e Thornbury (2009) si adatterebbero perfettamente a una classe di SLE, ammesso che gli studenti dispongano delle capacità comunicative necessarie. Tuttavia, a differenza del metodo *Dogme*, l'SLE si rivolge ai principianti, assoluti o meno, che dispongono quindi solo di nozioni e strumenti rudimentari di apprendimento delle lingue straniere. L'approccio *Dogme* pone al centro la conversazione (piuttosto che la ripetizione di frasi, gli esercizi, i libri di testo o altro materiale di apprendimento), mentre l'SLE è pensato per studenti principianti che non sanno ancora conversare in lingua straniera. È evidente come i corsi SLE offrono ampio spazio allo stesso tipo di conversazione con al centro lo studente proposta dall'approccio *Dogme*. Ritengo però essenziale fornire molto più *scaffolding* in un primo momento di acquisizione ed "emergenza" linguistica, quando i discenti avviano e poi superano la fase di apprendimento elementare, al fine di assicurarsi che abbiano acquisito gli strumenti comunicativi basilari necessari per imparare in vari modi e situazioni, come nelle attività di conversazione. A mio giudizio, l'approccio *Dogme* si presta bene all'organizzazione di un ambiente che favorisca l'emergenza linguistica dopo aver raggiunto un livello di base nella competenza comunicativa, grazie ad esempio a un corso SLE.

Come verrà evidenziato in seguito, i tutor dei corsi SLE dedicano prima di tutto una grande quantità di tempo ed energia all'ideazione di attività di apprendimento e all'impostazione dello *scaffolding* appropriato. L'idea di fondo di preparare il terreno per le opportunità di apprendimento, idea che può modificarsi ed espandersi con la partecipazione degli studenti, è ben riassunta da Meddings e Thornbury nella loro presentazione dell'approccio *Dogme*.

Piuttosto che preparare lezioni e condurre gli studenti lungo una strada già spianata in precedenza, con *Dogme* l'insegnante è preparato a partecipare a una lezione realizzata in collaborazione con tutti i presenti (ibid.).

Il concetto di coautore della lezione è altrettanto fondamentale nell'approccio SLE. Proprio come avranno intuito i lettori che fanno uso di metodi tradizionali di insegnamento delle lingue, l'impegno dei tutor in termini di tempo ed energia (perlomeno preparando il loro primo corso SLE) si preannuncia essere notevole. I tutor non attingono materiale dai libri di testo, da compiti prefabbricati, attività o esercizi su cui appoggiarsi, né da testi preselezionati con quesiti predefiniti da discutere a lezione. Al contrario, hanno il compito di interpretare la logica dell'approccio e di ideare attività che fungano da catalizzatori per l'emergenza linguistica, facilitando e sostenendo la partecipazione attiva degli studenti. Vorrei adesso mettere da parte l'approccio conversazionale *Dogme* e concentrarmi in particolare sull'origine dell'approccio SLE, pensato per principianti, assoluti o meno, fermo restando che, a mio avviso, le logiche di fondo

dei due approcci sono quasi identiche: l'SLE è concepito per i principianti, *Dogme* è adatto ai discenti più avanzati.

Servono ancora approcci alternativi per l'apprendimento delle lingue?

Prima di passare all'origine e ai principi di base su cui si fonda l'approccio SLE, vorrei introdurre brevemente la posizione critica riguardo all'insegnamento accademico convenzionale delle lingue straniere espressa da Werner Bleyhl (2005), professore di lingua e letteratura inglese all'Università di Pedagogia di Ludwigsburg, Germania. L'articolo in questione è stato pubblicato nello stesso periodo in cui ho iniziato a lavorare attivamente all'approccio SLE per l'insegnamento delle lingue straniere introdotto nel presente manuale. Illustre docente universitario, esperto formatore di insegnanti e ricercatori nel campo della pedagogia e dell'insegnamento delle lingue straniere, Bleyhl è stato responsabile della formazione di professori di lingue straniere in un'università tedesca, con in mente tutt'altro che intenti sovversivi in pedagogia o trovate commerciali da presentare al mondo. Ritengo utile dare uno sguardo alla sua critica delle metodologie didattiche convenzionali per le lingue straniere, a suo parere dominate in larga misura da una concezione cartesiana obsoleta sulla natura dell'apprendimento, basata su tre principi: la validità del riduzionismo, la dualità di mente e corpo, e il primato in ambito pedagogico della consapevolezza cosciente sull'enazione detta olistica e "incarnata". Bleyhl muove una critica a tutti e tre i principi, adducendone l'incompatibilità con le recenti scoperte effettuate in vari campi scientifici. La visione cartesiana, afferma Bleyhl, impone un'attenzione capillare e pericolosamente riduzionista sull'apprendimento mnemonico, rigido e lineare di strutture linguistiche, una prassi consolidata nelle attività dei corsi di lingue straniere.²

In quest'ottica, negli approcci convenzionali per l'insegnamento delle lingue si presta poca attenzione alla natura "incarnata" ed empirica dell'utilizzo del linguaggio, a scapito dell'apprendimento integrale e interpersonale (come anche della motivazione dello studente). Come osserva Bleyhl, persino gli approcci "comunicativi", in voga dagli anni Novanta, sono spesso vanificati da un'artificiosa pseudo-situazionalità, che appare discutibile anche agli studenti. Invece di

² Per seguire alcune valide discussioni sulla critica post-positivista al modello cartesiano dell'istruzione, si rinvia alla lettura delle opere di ricercatori visionari quali William Doll (1993), Brent Davis e Dennis Sumara (2006, 2008, 2010). Pur non essendo specialisti nell'insegnamento di lingue straniere, sono stati di grande ispirazione per la mia ricerca, mirata a comprendere la natura dell'apprendimento e a trovare il modo di promuoverla nell'insegnamento delle lingue straniere e della traduzione.

sostenere questi ultimi in un processo di auto-organizzazione naturale, come sarebbe giusto fare, gli insegnanti si preoccupano in modo eccessivo di controllare il processo di auto-organizzazione dell'acquisizione linguistica, che è in larga misura incontrollabile e imprevedibile (2005: 18). Bleyhl respinge da un lato l'epistemologia razionalista delle pratiche convenzionali e istruzioniste, rappresentate dalla figura dell'insegnante come distributore di conoscenza, dall'altro le concettualizzazioni platoniche e chomskiane della natura innata della grammatica universale [è interessante notare come questa concettualizzazione sembra essere stata adottata da Krashen (Liu 2015: 159)].

Secondo Bleyhl, le descrizioni cognitive (basate su regole e simulate al computer) dell'utilizzo e dello sviluppo della lingua vengono ancora oggi incluse nei fondamenti teorici di innumerevoli metodi di insegnamento delle lingue. La sua enfasi sulla natura auto-organizzativa dell'apprendimento riflette la concezione dello sviluppo della lingua come processo emergente, concezione che risale ormai ad almeno vent'anni fa (Larsen-Freeman 1997). Partendo dal punto di vista offerto da Bleyhl sull'insegnamento convenzionale delle lingue, l'approccio SLE si propone di offrire a insegnanti e studenti una visione alternativa del processo di apprendimento e proporre degli obiettivi che li aiutino a riscoprirlo in modo totalmente diverso. Invece di considerare lo sviluppo di una seconda lingua come deduttivo, lineare, riduzionista e governato da regole, l'SLE adotta una concezione olistica e prettamente sociale dell'apprendimento linguistico. La premessa chiave sostiene che, per far in modo che una lingua "emerga" (ovvero, che si sviluppi in modo autopoietico³), è necessario che la si utilizzi in autentici atti di comunicazione, e non solamente o principalmente in compiti architettati e strettamente controllati da autori di libri di testo e insegnanti.

La differenza più saliente tra la prospettiva di Bleyhl sull'apprendimento e l'approccio SLE risiede forse nel fatto che Bleyhl aderisce esplicitamente a un'epistemologia radicalmente costruttivista (basata sulla teoria piagetiana dello sviluppo cognitivo), mentre l'SLE poggia su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento (basata in larga misura sulla teoria dell'apprendimento socio-culturale di Lev Vygotskij) e sul pensiero complesso (che verrà affrontato nel capitolo 5), che non figura affatto nelle opere di Bleyhl. Tale distinzione è a mio parere importante, ma non compromette minimamente la mia approvazione della critica di Bleyhl agli approcci didattici convenzionali.

In breve, la concezione di Piaget (e, per esteso, di Bleyhl) pone l'enfasi sul fatto che la costruzione di significato e di conoscenza avviene principalmente

³ Il termine autopoietico, dal greco antico "che crea sé stesso", è stato introdotto da Verela et al. (1974) per descrivere la capacità delle cellule viventi di auto-mantenersi; viene oggi impiegato in vari campi per riferirsi a caratteristiche simili proprie di un dato sistema.

nello spazio intracranico, vale a dire come processo cognitivo localizzato nel cervello, nella mente e nel cranio di ogni studente. Vygotskij (1994), al contrario, insistette sul fatto che il significato e la conoscenza sono co-costruiti mediante l'interazione sociale. Per questo motivo, secondo Bleyhl, la conoscenza ricavata dal completamento di compiti seguendo approcci di apprendimento di questo tipo riflette, fondamentalmente, la comprensione raggiunta attraverso le interazioni di tipo fisico e cognitivo tra l'individuo e gli oggetti o eventi reali nell'ambiente circostante. Tuttavia, nella mia epistemologia propendo per la teoria vygotskijana dell'apprendimento, che è anch'essa strettamente correlata ai significati, mediati e negoziati nel contesto sociale, relativi a esperienze condivise nelle dimensioni fisiche, sociali e culturali in cui si trovano e agiscono i discenti.

Obiettivi di questo volume

L'obiettivo primario di questo volume è di introdurre l'SLE come approccio basato su principi mirati a promuovere l'emergenza linguistica iniziale negli adulti. Si tratta di un approccio fondato sulle solide basi di un'ampia esperienza e sorretto da un corpus teorico in continua crescita, che considera l'apprendimento linguistico come un processo di creazione linguistica altamente autentico e collaborativo, piuttosto che come un processo di mera ricezione e applicazione di regole e strutture linguistiche accuratamente preconfezionate. L'approccio SLE è ancorato saldamente ai tre seguenti ambiti: 1) all'apprendimento linguistico di tipo naturalistico, di immersione; 2) al corpus della generale corrente di pensiero riguardante il concetto del socio-costruttivismo, riconducibile agli intellettuali progressisti del secolo scorso quali Lev Vygotskij e John Dewey, e 3) alla corrente di pensiero negli ambiti dell'apprendimento e dell'acquisizione della lingua che si concentrano sull'ecologia e sulla complessità del linguaggio nonché sui processi sociali e cognitivi dell'apprendimento delle lingue. Come è stato detto in precedenza, l'approccio SLE, almeno per il momento, non si basa in modo diretto su dei risultati provenienti da un corpus di ricerca empirica. Invece di trarre origine per induzione da una raccolta di dati, o per deduzione partendo da una serie di assiomi o leggi irrefutabili per arrivare a pratiche didattiche appropriate, questo approccio si presenta come una rete di supposizioni interconnesse derivate per abduzione. Dato che le supposizioni e i principi di configurazione dell'approccio sono stati finalmente ampiamente formulati per poter essere pubblicati in questo volume, e dato che l'approccio è stato adottato con successo a beneficio di centinaia di studenti, che hanno acquisito la competenza comunicativa elementare in una tra le tante possibili

lingue, questa guida iniziale è anche un invito rivolto ai ricercatori attivi nell'ambito dell'insegnamento delle lingue a intraprendere ricerche empiriche per mettere alla prova l'approccio e la validità dei suoi postulati.

Aspetti essenziali dell'approccio in breve

Dal punto di vista dell'SLE, come menzionato in precedenza, gli approcci convenzionali all'insegnamento delle lingue pretendono di offrire agli studenti dei pacchetti di informazione accuratamente preconfezionati riguardanti la lingua, che vanno accumulandosi mediante deduzione da regole linguistiche, apprendimento mnemonico e ripetizione di frasi. L'SLE, d'altro canto, sostiene la validità della creazione di un ambiente di immersione naturale, in cui gli studenti, in particolare gli adulti, possano esplorare e generare da sé un nuovo sistema linguistico, grazie alla collaborazione con i loro compagni di classe e con uno o più *tutor* o *facilitatori* pronti a fornire loro impulsi, una guida e lo *scaffolding* appropriato, piuttosto che semplici istruzioni. I lettori con più familiarità con alcuni dei più comuni approcci "alternativi" all'insegnamento delle lingue straniere (quali il *Silent Way*, l'*Approccio naturale*, *Whole Language Movement*, *Community Language Learning* o *Suggestopedia*⁴) come anche con i successori meno radicali del classico *metodo grammaticale-traduttivo*, pensato inizialmente per l'insegnamento del latino e del greco antico, si accorgeranno probabilmente che alcune tecniche utilizzate nei corsi fondati su vari approcci "alternativi" presentano somiglianze, almeno superficialmente, con alcune tecniche sviluppate per le sessioni SLE.

Inoltre, è probabile che molte delle attività specifiche organizzate nei corsi SLE non saranno nuove agli insegnanti di lingue con più esperienza che fanno uso di metodi tradizionali, specie chi cerca regolarmente di includere interazioni autentiche e momenti ludici nelle attività in classe. L'SLE non propone nessuna ricetta magica per generare la competenza comunicativa senza sforzi e in quattro e quattr'otto. Ciò che rende unico l'approccio, a mio parere, è da un lato la sua specifica costellazione che riunisce l'epistemologia pedagogica, la teoria dell'apprendimento e la pratica, dall'altro il suo obiettivo specifico che consiste nell'incoraggiare il prima possibile l'emergenza linguistica (ovvero prima di ricorrere allo studio delle regole).

Quest'opera, realizzata in collaborazione tra più autori, rappresenta la prima (purché modesta) pubblicazione in italiano interamente dedicata all'SLE, che ho sviluppato negli ultimi dieci anni alla Facoltà di Traduzione, Linguistica e Studi Culturali (*FTSK – Fachbereich Translation, Sprach- und Kulturwissenschaft*)

⁴ Cfr. l'opera classica di Earl Stevick sugli approcci alternativi all'insegnamento delle lingue (1980). Stevick descrive inoltre il *metodo grammaticale-traduttivo*.

dell'Università di Magonza, Germania. L'approccio non va inteso come un modo di *insegnare* una lingua straniera, ma il suo obiettivo è quello di fornire, tramite l'aiuto dei tutor, delle opportunità in classe che siano dinamiche e collaborative, affinché i discenti adulti lo usino come “trampolino di lancio” per sviluppare la competenza comunicativa iniziale in una qualsivoglia lingua straniera.

Questo volume è un manuale introduttivo per attuali e futuri insegnanti di lingue desiderosi di scoprire come si può facilitare lo sviluppo naturale della lingua invece di ricorrere (o, perlomeno, in aggiunta) a semplici tentativi di miglioramento dei contenuti o dell'“istruzione” (intesa nel senso di trasmissione diretta di conoscenze e competenze che avviene tradizionalmente da docente a discente). Grazie all'aiuto di numerosi studenti e colleghi, ho ideato l'approccio SLE dapprima nel Dipartimento di Americanistica e in seguito nel Dipartimento di Traduzione e Linguistica Inglese all'FTSK, uno dei più antichi istituti di formazione per traduttori e interpreti in Europa. Tuttavia, l'approccio trae le sue origini dalle esperienze che ho vissuto in ambito pedagogico all'inizio dell'attività professionale e delle ricerche compiute nell'arco di 40 anni riguardanti vari approcci e metodi per l'insegnamento delle lingue. Questi ultimi includono i metodi di seconda generazione detti *Structuro-Global Audio-Visual* (*SGAV*), sviluppati negli anni Settanta al Centro di Ricerche e di Studio per la Diffusione del Francese (Crédif) in Francia, l'*Approccio naturale* di Steven Krashen e Tracy Terrell, la *Total Physical Response* di James Asher, nonché il *National-Functional Approach* e il *Communicative Approach* apparsi negli anni Ottanta.

Per quanto riguarda l'approccio SLE, che ho sviluppato e applicato con l'aiuto dei miei studenti e colleghi all'FTSK, il principio più importante alla sua base è l'insistenza, nei corsi di base, su interazioni che avvengano unicamente in L2 (ovvero per le prime 50-75 ore di sessioni di apprendimento). Questa caratteristica ha tratto ispirazione dalla metodologia di entrambi l'*Approccio naturale* e lo *SGAV*, ma si è rivelata essenziale per il successo di numerosi corsi SLE che abbiamo offerto in varie lingue alla FTSK. Si è potuto constatare sistematicamente che se agli studenti è proibito l'utilizzo della propria lingua madre, allora essi comunicano dapprima attraverso il linguaggio del corpo per poi passare in modo graduale all'uso sempre più marcato (e complesso) della L2. Quest'ultima può quindi “emergere”, senza subire interferenze esplicite dalla lingua madre degli studenti. L'emergenza linguistica è il risultato, da un lato, del naturale del desiderio insito negli esseri umani di comunicare, e dall'altro della natura autopoietica della competenza linguistica (comunicativa).