

“Il laboratorio linguistico” agli albori della moderna concezione dell’insegnamento delle lingue seconde

di Brigitte Jörimann Vancheri*

Anche in questo numero ricordiamo i quarant’anni della rivista “Scuola ticinese” rivisitando un articolo degli anni Settanta e proponendo delle riflessioni sulle analogie e sulle differenze riscontrabili tra presente e passato.

Questo contributo prende spunto da un articolo pubblicato nel 1972¹ in cui si illustrano i vantaggi del “laboratorio linguistico” che in quegli anni rappresentava una visione progressista dell’insegnamento delle lingue seconde. Il laboratorio linguistico consisteva in un impianto elettronico costituito da una postazione di comando e da un certo numero di posti per gli allievi, e serviva per «rendere più efficaci determinate fasi nell’apprendimento di una lingua straniera». Esso permetteva al singolo studente di lavorare in modo individuale sull’ascolto e sulla produzione orale. Grazie ad un posto di lavoro munito di cuffie e di registratore, l’allievo poteva ascoltare diverse fonti sonore e rispondere ad alta voce svolgendo esercizi sistematici e strutturali.

Dal metodo tradizionale “grammatica-traduzione” al comportamentismo

Il laboratorio linguistico era lo strumento principale del metodo didattico



audiolinguale e audiovisivo. Questo metodo si contrapponeva al metodo della “grammatica-traduzione” improntato sulla metodologia dell’insegnamento delle lingue antiche. Per l’approccio grammatico-traduzionale che era in vigore fino alla fine dell’800, l’obiettivo principale consisteva nella padronanza della grammatica e del lessico di una lingua, padronanza che veniva testata tramite delle traduzioni. Questo metodo non teneva conto degli aspetti orali di una lingua. Come rea-

zione a tale modalità di apprendimento, a partire dall’inizio del ‘900 diversi movimenti di riforma hanno cercato di promuovere un insegnamento più attivo incentrato sulla lingua parlata.

A partire dagli anni ‘50 si faceva strada il metodo audiolinguale e audiovisivo nel quale si inseriva il laboratorio linguistico. L’accento veniva messo sulla competenza orale che permetteva di interagire nelle situazioni di comunicazione quotidiane. Lo strutturalismo americano di Bloomfield (1917 e 1933)

Un mercato schizofrenico

di Rita Beltrami*

È un mercato che potremmo definire “schizofrenico” quello dei posti di tirocinio: un mercato dove né si vende né si compra, ma dove si negoziano posti di tirocinio, fra un’azienda che offre la possibilità di imparare un mestiere e una persona che cerca un posto di formazione in apprendistato. Di anno in anno la preoccupazione non manca: ci saranno posti a sufficienza per tutti? E quest’anno i segnali al momento non sono dei migliori: a metà giugno si contano un centinaio di aziende in meno disposte ad assumere rispetto allo scorso anno. Ma è l’analisi qualitativa quella che più dà il suo carattere schizofrenico. Gli esempi sono

cronache odierne. Chi è alla ricerca in questo momento di un posto di apprendistato da cuoco piange lacrime amare perché non riesce a trovarlo e nel contempo la VISCOM (Associazione svizzera per la comunicazione visiva) lancia segnali di allarme perché non trova dei giovani interessati a coprire i posti di apprendistato di Tecnologo di stampa e Operatore postpress. Certo chi è interessato alla cucina farà fatica a pensare di entrare nel mondo della grafica. Ma al primo sembrerà che i posti di tirocinio non ci sono, al secondo che invece mancano le persone per svolgere gli apprendistati.

Le aziende si lamentano poiché non trovano giovani interessati e disponibili, o forse i candidati ci sono ma non hanno le attitudini che servono o presentano un profilo che non soddisfa l’azienda. I genitori a loro volta si lamentano che le aziende spesso neanche rispondono alle lettere di candidatura dei propri figli.

I panettieri-pasticceri-confettieri lanciano segnali di allarme perché meno giovani si presentano per stage e posti di tirocinio; gli orientatori raccogliendo i segnali dei giovani che seguono, si lamentano che questi non trovano posti di tirocinio in quella professione e che addirittura talvolta non riescono nemmeno a svolgere uno stage.

dava la base linguistica al metodo: la lingua veniva descritta come un sistema strutturato in regole sintattiche e pragmatiche; i diversi livelli di analisi – la fonologia, la morfologia e la sintassi – venivano considerati a pari titolo. Da qui nasce una didattica che vuole esercitare sistematicamente delle strutture linguistiche (*pattern drills*) che devono portare a delle abitudini linguistiche (*habits*). Dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento, questo metodo si iscrive nella tradizione del comportamentismo (*behaviourism*); in particolare Skinner (1957) descrive la lingua come una forma di comportamento: il processo di apprendimento avviene secondo la legge dello stimolo (*stimulus*) e della risposta (*response*). Sul piano didattico si pensava che delle strutture sintattiche potevano essere apprese passo per passo secondo una progressione grammaticale che andava dal semplice al complesso, e dove le strutture grammaticali da imparare venivano presentate in testi e frasi costruite ad hoc e con esercizi che permettevano di esercitare puntualmente un problema grammaticale con il cosiddetto "drilling". Infatti i vantaggi del laboratorio linguistico, che riportiamo nel seguente riquadro, corrispondono a questa visione dell'apprendimento di una lingua seconda:

«Il LL porta a una intensificazione del lavoro degli allievi; tutti gli allievi possono esercitarsi simultaneamente. Gli allievi parlano molto di più. Quel "parlare" si svolge in condizioni controllate. Perciò non è da paragonare con un soggiorno all'estero, dove il discente parla anche di più che in classe, ma all'estero parla liberamente, senza controllo, con una motivazione molto forte. Quanto più l'allievo fa esercitazioni che preparano la comunicazione, tanto più diventa redditizia la conversazione spontanea tra insegnante e allievo. Anche la strutturazione del materiale d'esercizio porta a una intensificazione; il ripetersi di molti esercizi analoghi giova a un consolidamento delle conoscenze che può essere raggiunto così velocemente e semplicemente solo con i "media" auditivi. [...] Il LL porta ad una individualizzazione dell'apprendimento della lingua. Ogni allievo può essere confrontato individualmente e direttamente con la lingua. L'uso delle cuffie dà un senso di isolamento, un contatto intimo colla lingua, una chiarezza di suono uguale per tutti gli allievi e facilita la concentrazione. [...] Il LL porta a un'oggettivazione dell'insegnamento. Il processo di apprendimento non è determinato da influssi emozionali. Il nastro non si stanca, non si arrabbia! Il LL permette la presentazione della lingua da parte di "native speakers": voci alte e basse, voci di uomini e di donne, di giovani e di vecchi. [...] Possono essere introdotte anche delle varianti linguistiche. Ora non dovrebbe più succedere che un allievo, trovandosi alla stazione di Parigi, di Londra o di Berlino, non capisca una parola e non sia capace di farsi capire. I programmi registrati su nastro possono essere elaborati secondo i criteri della linguistica e della psicologia dell'apprendimento. Il LL facilita il controllo della comprensione e dell'espressione orali di ogni allievo» ("Scuola ticinese", numero 10, ottobre 1972).

Malgrado la presenza di idee molto importanti che troveranno il loro posto nei successivi sviluppi (comprensione orale, individualizzazione, differenziazione), questa visione comportamentista dell'apprendimento per cui basta presentare degli "spezzoni" di lingua, come dei piccoli cubetti lego, ed esercitarsi ad infinitum, possibilmente in un isolamento dove nessuna emozione viene a

turbare il processo di apprendimento, è stata superata dalla svolta cognitivista che costituisce tutt'oggi la base dell'insegnamento delle lingue seconde.

La svolta cognitivista

Il comportamentismo non si interessava dei processi cognitivi messi in atto durante l'apprendimento e focaliz-

Mercato schizofrenico o autismo che pervade ogni campo rispettivo con difficoltà non solo di comprensione ma a volte anche di ascolto? Forse entrambe le cose. Ma malgrado la sua schizofrenia e le sue difficoltà, il sistema funziona. Non accontenta tutti, ma alla fine ci saranno quasi 3000 giovani che con il prossimo anno scolastico inizieranno un apprendistato in azienda.

I mediatori, orientatori e ispettori, contribuiscono a far funzionare questo sistema: gli orientatori aiutano i giovani a sviluppare dei progetti – forzatamente al plurale – tesi alla ricerca di un compromesso confacente fra interessi, capacità e possibilità date dal mercato, mentre gli ispettori presenti sul territorio si impegnano a sensibilizzare e trovare le aziende disponibili ad assumere.

Negli ultimi anni questa collaborazione si è meglio definita per cercare di premere sul sistema e incidervi in modo positivo, anche se le difficoltà sono evidenti per gli addetti al lavoro: le ragazze, spesso condizionate da scelte di gender si trovano con una paletta minore di scelte e con maggiori difficoltà di inserimento quando i profili in uscita dalla scuola dell'obbligo sono poco brillanti. La stereotipizzazione dei mestieri vale anche per i maschi, con difficoltà ad entrare in campi "targati" al femminile: un ragazzo inten-

zionato a entrare nel settore del commercio e con una pagella scolastica mediocre farà molta più fatica di una ragazza a trovare il posto di tirocinio.

Alcune regioni, inoltre, sono più sfavorite rispetto ad altre: un giovane del Mendrisiotto farà più fatica di un suo coetaneo luganese a trovare un posto di tirocinio nella sua regione, notoriamente più povera nella sua offerta.

Infine, per i giovani che presentano dei curricoli scolastici deboli, ma soprattutto chiari segnali di comportamenti problematici, sarà più difficile trovare un posto di tirocinio. Se mettiamo i panni del datore di lavoro possiamo certo ben comprendere come l'inserimento in azienda di un giovane a rischio non sia una scelta facile da assumere quando si ha una ditta da portare avanti, con già molte difficoltà.

Il mercato dei posti di tirocinio si rivela dunque fluttuante, a voci discordanti, con difficoltà evidenti, ma offre un'opportunità importante per i giovani che vogliono continuare la loro formazione a stretto contatto con il mondo del lavoro e un'occasione preziosa per le aziende di formare dall'interno i giovani ad un mestiere.

* Direttrice dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

“Il laboratorio linguistico” agli albori della moderna concezione dell’insegnamento delle lingue seconde

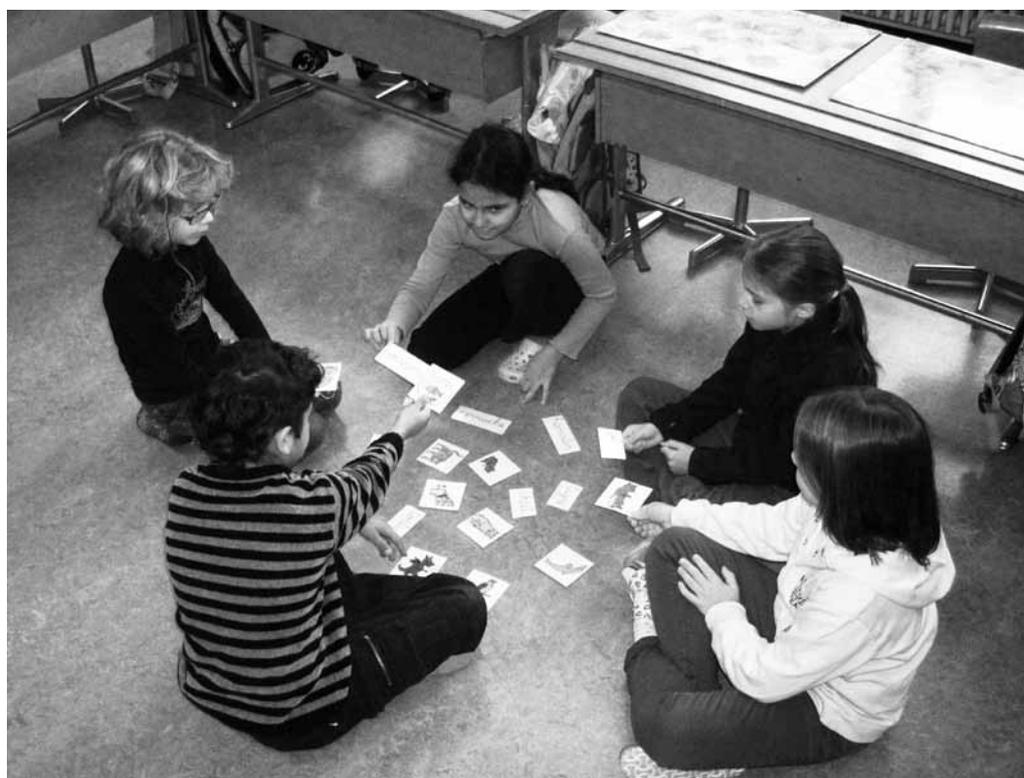
zava la sua attenzione sulle risposte innescate da determinati stimoli, per cui la mente umana veniva considerata una specie di “black box”. Negli anni Sessanta sia il linguista Chomsky (1961) con la sua teoria della grammatica universale, sia Piaget (1964) con il suo approccio olistico dello sviluppo cognitivo mettono in discussione la teoria della “black box” e cominciano a interrogarsi sui processi cognitivi necessari per l’apprendimento.

La svolta cognitivista non ha portato subito ad un cambiamento dell’approccio didattico, ma negli anni Settanta e Ottanta comincia a farsi strada l’approccio comunicativo. Anche se il metodo audiolinguale con il laboratorio linguistico cercava di tenere maggiormente conto delle diverse situazioni comunicative, si focalizzava a tal punto sulle strutture linguistiche che non riusciva a sviluppare in modo adeguato l’espressione libera. L’approccio comunicativo pone invece come obiettivo ultimo la riuscita dell’atto comunicativo in situazioni quotidiane. È il momento della teorizzazione della “competenza comunicativa” (Hymes 1972). A livello didattico viene sviluppata la teoria degli atti linguistici (Piepho 1974). Al centro dell’attenzione sta il discente come soggetto attivo all’interno del suo processo di acquisizione di una lingua. Canale e Swain (1980) sviluppano un modello che distingue quattro grandi ambiti di competenza linguistica:

1. la competenza grammaticale;
2. la competenza discorsiva;
3. la competenza sociolinguistica;
4. la competenza strategica.

L’apprendimento di una lingua deve avvenire all’interno di situazioni il più possibile autentiche.

L’approccio comunicativo è stato approfondito e affinato negli anni successivi e ha portato a diversi altri modelli: al giorno d’oggi si è imposto l’approccio orientato all’azione. Al centro sta l’individuo che deve interagire con un dato contesto, adempiendo a determinati compiti (*task*). Per fare ciò deve compiere delle azioni per le quali necessita di determinate competenze e strategie linguistiche e non-linguistiche adeguate al contesto. Questa visione ha portato all’elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento per*



le lingue (QCER), pubblicato dal Consiglio d’Europa nel 2001. Gli autori del QCER si sono chiesti quali strumenti linguistici fossero necessari per poter risolvere un determinato compito comunicativo. In risposta a questa domanda hanno definito le competenze – comprensione orale, produzione orale, interazione (orale), lettura e scrittura – che una persona deve mettere in atto quando risolve il compito. Hanno così distribuito le descrizioni di queste competenze su una scala globale che va da un livello elementare (A1/A2) ad un livello intermedio (B1/B2) fino ad un livello avanzato (C1/C2). Un’altra idea fondamentale del Quadro è il concetto di plurilinguismo: ogni persona che parla più lingue sviluppa una competenza plurilingue e pluriculturale che le permette di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Ciò che si sa di una lingua – conoscenze, ma anche strategie di apprendimento e di uso – interagisce con le conoscenze di altre lingue. A livello europeo e svizzero i diversi curricula dell’insegnamento delle lingue seguono la filosofia del QCER basato sull’approccio orientato all’azione e improntato allo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale. Anche i lavori sulla *Revisione del piano di studio del Canton Ticino* attualmente in corso seguono questo indirizzo. L’obiettivo è quello di dare ai nostri allievi gli strumenti per aprirsi alle altre culture e lingue, sviluppando attraverso un apprendimento coordinato delle

tre lingue seconde le competenze e le strategie necessarie per divenire dei futuri parlanti plurilingui.

* Consulente per le lingue della
Divisione della scuola

Bibliografia

- Bloomfield, Leonard (1914): *An Introduction to the Study of Language*, New York: Henry Holt and Co.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. Chicago: University Press.
- Canale, Michael, Merrill Swain (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, Noam (1961): *Some methodical remarks on generative grammar*. In: *Word* 17/1, 219-234.
- HarmoS-Konsortium Fremdsprachen (2007): *Kompetenzmodell und Standards (im Auftrag der EDK)*.
- Council of Europe (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Hutterli Sandra, Stotz Daniel & Zappatore Daniela (2008): *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*, Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hymes, Dell H. (1972): *Models of the interaction of language and social life*. In: Gumperz, John J., Dell H. Hymes (ed.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York.
- Piaget, Jean (1964): *Six etudes de psychologie*. Genève: Gonthier.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg: Frankonius.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behaviour*, Acton Massachusetts: Copley Publishing Group.

Nota

- 1 Christoph Flügel, *Il laboratorio linguistico*, in «Scuola ticinese», numero 10, ottobre 1972.