Philipp Botes

Emozioni e movimento nella didattica della lingua

Prospettive teatrali e drammapedagogiche

SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Philipp Botes

Emozioni e movimento nella didattica della lingua

Prospettive teatrali e drammapedagogiche

FrancoAngeli

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione pag. 7

Apprendere e insegnare le lingue » 11
1. L'insegnamento delle lingue » 13
2. Gli approcci glottodidattici » 15
3. L'apprendimento delle lingue » 20
4. I fattori che influenzano l'apprendimento linguistico » 23
5. Le *performing arts*: tra apprendimento e insegnamento performativo » 26

A scuola con testa, cuore e mano » 29
1. Come l'apprendimento modifica il cervello » 31
2. Le emozioni » 36
2.1. Intelligenze a confronto » 40
2.2. Per un'educazione socio-emotiva » 44
2.3. Le emozioni nel processo glottodidattico » 47
3. Il corpo » 50
3.1. Il dualismo corpo-mente » 53
3.2. Il corpo a scuola: per una pedagogia del corpo e del movimento » 55
3.3. Il movimento nel processo glottodidattico » 61
4. Emozioni e corpo nella formazione esperienziale: il caso del teatro » 63

Teatro e *drama* in educazione » 66
1. Teatro ed educazione » 67
2. Il teatro a scuola » 70
3. Il *drama* » 75
4. Teatro e *drama* a confronto » 78

Gli approcci drammatici pag. 80
1. Il *drama* come risorsa didattica » 81
2. Le forme drammatiche » 86
3. Approcci drammatici all'apprendimento delle lingue » 91
3.1. Psicodrammaturgia linguistica » 92
3.2. *Process Drama* » 94
3.3. Drammapedagogia » 95
3.4. Drammagrammatica » 97
3.5. Glottodrama » 99

Dalla teoria alla pratica » 101
1. Attività di sensibilizzazione » 102
2. Attività di contestualizzazione » 105
3. Attività di chiusura » 112
4. Lezioni drammatiche in pratica » 113
5. Valutazione del processo » 118

Riflessioni conclusive » 121

Bibliografia » 123

Introduzione

L'attuale periodo storico, a partire dalla pandemia di Covid-19, ha portato il mondo dell'istruzione e della formazione a ripensare il proprio modo di essere e agire, ancora troppo ancorato ad arcaiche dinamiche e processi lavorativi, didattici, comunicativi, non pienamente aderenti a un mondo sempre più veloce, fluido e *smart*. Nel corso degli ultimi tre anni si sono susseguiti molteplici interventi finanziari rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, non per ultimi i fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, grazie ai quali sta avvenendo una radicale svolta in termini di strutture, infrastrutture, pratiche didattiche, digitalizzazione.

Ambienti innovativi, *device* tecnologici e digitali (*tablet*, *notebook*, *monitor touch*, *webcam* ecc.), *software* e piattaforme dedicate, sono entrati repentinamente a far parte di un contesto perlopiù impreparato come quello scolastico che, sin dall'inizio del mese di marzo 2020, ha compiuto uno stravolgimento del proprio impianto organizzativo, pur dimostrando un elevato grado di resilienza, con conseguenti disagi sia sul versante dei processi di apprendimento-insegnamento, sia su quello amministrativo, di gestione delle risorse umane e materiali.

Sono altresì stati introdotti e consolidati termini e pratiche, quali la *didattica a distanza* e lo *smart working*, ben lontani dal mondo della pubblica amministrazione prima di allora e confinati piuttosto al settore privato. La didattica a distanza (DAD), così come la sua versione trasformata e derubricata a didattica digitale integrata (DDI), hanno progressivamente modificato la scuola e i suoi *stakeholder*, facendo emergere una serie di bisogni, non per ultimi quelli di natura formativa, legati a un corpo docente ancora fortemente avvezzo alla lezione frontale e meno alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. Nonostante l'evidente trasformazione tecnologica degli istituti, imprescindibile per una formazione organica della persona protesa al collegamento del sapere alle dimensioni dell'extrascuola e del lavoro, si è riscoperto il valore delle relazioni, dello stare insieme e della condivisione.

In un mondo costantemente iperconnesso, in comunicazione attraverso *sms* ed *emoticon*, realtà virtuali e aumentate, amicizie *social*, dispositivi mobili, la scuola rappresenta il luogo privilegiato dove sperimentare e attuare relazioni fisiche, viso a viso, senza un filtro con cui ci si debba interfacciare agli altri, manifestando sentimenti ed emozioni, apparendo per ciò che si è, con i propri difetti e le proprie peculiarità.

Questo libro prende spunto da tali premesse, dalla bellezza dello stare insieme, quale incontro tra persone, ciascuna con un proprio corpo in movimento, una testa che pensa e un cuore che si emoziona, secondo un paradigma di riferimento ecologico. La finalità della scuola, così come degli altri contesti di apprendimento informale e non formale, diventa dunque quella di ri-scoprire la relazione educativa, in cui condividere esperienze e conoscenze tali da arricchire reciprocamente tutti gli attori coinvolti.

Il lungo lavoro di ricerca che ha guidato la stesura del volume porta il lettore all'interno dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, consci del fatto che parlare una lingua implica una vera e propria messa in gioco di tutto il corpo, che partecipa in maniera globale al percorso di produzione e acquisizione del linguaggio. Insegnare una lingua, in tal senso, necessita di focalizzare l'attenzione sulla promozione della competenza comunicativa, piuttosto che sull'utilizzo prevalente degli aspetti formali e grammaticali come avveniva in passato, mettendo al centro il discente che apprende, i suoi bisogni e le sue esigenze.

A tal riguardo, la comunità scientifica internazionale sta sviluppando un progressivo interesse per le *performing arts*, in particolar modo il teatro e il *drama*, il cui significato verrà esplicitato in seguito, quali strumenti efficaci del processo glottodidattico, poiché privilegiano gli elementi della comunicazione, la dimensione sociale e non verbale, l'interazione personale, la partecipazione personale del soggetto in formazione e uno studio orientato verso una comprensione più ampia dell'uso della lingua. Al contrario, in Italia, da un'analisi della letteratura afferente allo specifico ambito delle metodologie teatrali, emerge come l'interesse di ricerca sia ancora piuttosto circoscritto, limitato a ristrette esperienze di carattere individuale e necessiti di maggiori apporti, in continuità con il mondo accademico di area inglese e tedesca.

Pur in una situazione di deficitarie prescrizioni istituzionali relative all'educazione teatrale all'infuori delle *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* per l'anno scolastico 2016/2017 emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, volte alla promozione, diffusione, valorizzazione della produzione e della fruizione teatrale, delle buone pratiche portate avanti dalle realtà educative negli anni, e del decreto legislativo 60/2017 recante *Promozione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali*, il panorama

educativo sembra interessarsi molto allo sviluppo di questo settore, sia a livello teorico che sperimentale, riscontrabile principalmente nella diffusione capillare dei laboratori di teatro nelle scuole della penisola.

Ciò nonostante, per quanto attiene all'impiego delle forme teatrali-drammatiche nei curricula disciplinari, la realtà italiana sembra fare un passo indietro, considerata l'esiguità di testimonianze anche all'interno del dibattito scientifico.

Il volume si configura come uno strumento di studio e riflessione sia per chi si sta formando in campo educativo-formativo, sia per i docenti in servizio, mediante riflessioni teoriche, tratte principalmente dalla letteratura anglosassone e tedesca, accompagnate da spunti pratico-operativi.

Il primo capito prende in considerazione la glottodidattica e i suoi approcci che hanno caratterizzato l'insegnamento delle lingue nel corso del secolo scorso. Vengono approfonditi i concetti di apprendimento e acquisizione linguistica, i fattori che influenzano tali processi, aprendo inoltre le porte alle *performing arts* e all'apprendimento-insegnamento performativo, argomenti particolarmente dibattuti a livello internazionale.

Il secondo capitolo, partendo dal costrutto di apprendimento mediante testa, cuore e mano del pedagogista Pestalozzi, dopo averne individuato gli aspetti neuroscientifici, delinea due aspetti propri delle arti performative, le emozioni e il corpo che, congiuntamente alla sfera cognitiva, rappresentano gli elementi necessari per apprendere. Sin dalla fine del ventesimo secolo, infatti, il dibattito psicopedagogico sembra viepiù concorde nel ritenere determinante la sfera emotivo-affettiva per il benessere fisico e sociale della persona lungo tutto l'arco della vita, riverberandosi positivamente sulla motivazione ad apprendere, sul successo scolastico e lavorativo.

Al tempo stesso, viene indagata la funzione del corpo e della componente motoria nei processi di apprendimento, tanto più in quello linguistico, attraverso una disamina della letteratura di riferimento, al fine di presentare i benefici psicofisici dell'imparare una lingua attraverso il movimento.

Il terzo capitolo entra nel vivo della portata innovativa del lavoro di ricerca approfondendo il ruolo del teatro e del *drama*, quali dispositivi formativi indispensabili per osservare e muoversi nel mondo reale riuscendo, al contempo, a proiettarsi nella dimensione dell'irreale, dell'immaginario, del come se. Il linguaggio teatrale viene dunque declinato nel campo dell'educazione e dell'istruzione, in cui, spesso, assume le caratteristiche del laboratorio, metodologia particolarmente incline alla sperimentazione, alla socializzazione e alla cooperazione. Successivamente, il concetto di teatro viene distinto da quello di *drama*, facendo chiarezza su due domini, spesso utilizzati come sinonimi in Italia, in modo intercambiabile, ma che in realtà rimandano ad ambiti sostanzialmente differenti.

Il quarto capitolo è volto all'analisi più specifica del *drama* come risorsa didattica, inizialmente attraverso un *excursus* storico, per poi collocarlo all'interno del settore scientifico italiano. Per rendere più esaustivo il ruolo del teatro-*drama* a servizio dell'apprendimento, vengono esplicitate alcune delle forme e delle tecniche maggiormente impiegate in educazione, con un'attenzione particolare agli approcci drammatici in glottodidattica, tracciando un panorama delle metodologie esistenti nella letteratura internazionale di riferimento.

L'ultimo capitolo infine, secondo un'ottica operativo-applicativa, propone alcune attività utili per strutturare percorsi drammapedagogici e quattro esempi di lezione da realizzare nel curricolo di lingua inglese, progettati per la scuola secondaria di primo grado, accompagnati da possibili strumenti di valutazione del processo, rivolti sia al docente/conduttore che al soggetto in formazione/partecipante.

Apprendere e insegnare le lingue

Il processo di apprendimento-insegnamento di una lingua straniera rappresenta un momento particolarmente delicato, che porta con sé una molteplicità di fattori da tenere in considerazione, nell'ottica della promozione del successo formativo di ogni singola persona. Parlare una lingua, infatti, implica una vera e propria messa in gioco di tutto il corpo, il quale partecipa in maniera olistica al processo di produzione e acquisizione del linguaggio, così come delle altre dimensioni – cognitiva, emotiva, relazionale, motivazionale – afferenti alla prospettiva matetica (Melero Rodriguez, Caon, Brichese, 2018). In assenza di particolari disturbi o patologie, i bambini acquisiscono la lingua materna naturalmente, secondo un percorso di sviluppo che li porterà a *fare con la lingua*, soprattutto nel periodo in cui persiste la plasticità neuronale e non si è ancora concluso lo sviluppo della lateralizzazione (De Marco, 2012, p. 22), fenomeno che terminerà approssimativamente intorno alla pubertà.

Il linguaggio viene comunemente considerato un sistema di comunicazione, un processo complesso caratterizzato dalla presenza di numerosi fattori: organi della parola e dell'ascolto, gestualità, mimica facciale, postura del corpo, sensi. Mutuando il pensiero di Vygotskij, il linguaggio concede ai bambini nuove opportunità per compiere azioni e creare informazioni grazie all'uso delle parole che, mediante il contesto sociale e la relazione con gli altri, diventano sempre più complesse e pregnanti di significato (Cameron, 2001). Proprio in tale ottica, la comunicazione rappresenta un'attività molto più articolata del linguaggio verbale in sé e per sé, poiché le parole e i discorsi si arricchiscono di intonazioni, emozioni, situazioni, dando senso agli atti comunicativi. Allorché siamo in relazione, diciamo senza parlare; quando poi usiamo le parole, queste vengono vestite di suono, intonazione, accento, spessore e vibrazione della voce, confermate o smentite dai gesti, dagli sguardi, dalle pause. Ciò nonostante, abbiamo molta consapevolezza di ciò che diciamo, ma poca del modo in cui parliamo. È infatti necessario ricordare che siamo più visti che ascoltati: il 55% di uno

scambio comunicativo è dato dalla comunicazione non verbale, il 38% della comunicazione paraverbale (il tono, le pause, il volume della voce) e solo il 7% dalla comunicazione verbale (Nanetti, 1996, p. 45).

Docenti, formatori, educatori devono tenere ben presente che insegnare a comunicare, soprattutto in una lingua differente da quella materna, significa anche e soprattutto aiutare a comprendere quali sono le peculiarità e le modalità di scambio di un messaggio efficace. La comunicazione implica che più partecipanti – almeno due – mettano in comune dei significati, i messaggi, composti da una parte verbale e una non verbale: l'efficacia di questo scambio si basa sul risultato e non sulle intenzioni di chi comunica. Appare dunque fondamentale pianificare attività didattiche che rendano consapevoli i soggetti in formazione del significato e delle caratteristiche di una comunicazione efficace, dimensione strettamente correlata alla didattica della lingua straniera, enfatizzando l'importanza dell'abilità di ascolto, troppo spesso trascurata in ambito scolastico (De Angelis, 2013).

Apprendere una o più lingue rappresenta un elemento imprescindibile nello sviluppo del soggetto, giustificato sia a livello scientifico che operativo, come testimoniano le disposizioni normative in materia di educazione e formazione a livello comunitario. Numerosi studi hanno messo in luce come l'apprendimento delle lingue concorra alla crescita dei centri cerebrali deputati al linguaggio (Mårtensson *et al.*, 2012), allo sviluppo delle capacità di ascolto (Krizman, Marian, Shook, Skoe, Kraus, 2012; Suwannasit, 2019), al potenziamento della memoria di lavoro, delle abilità di lettura e di calcolo mentale (Morales, Calvo, Bialystok, 2013), all'aumento delle funzioni cognitive, al miglioramento dei processi attentivi (Robinson, Mackey, Gass, Schmidt, 2012; Bloom, 2019), allo sviluppo di prospettive e di competenze interculturali (Byram, Holmes, Savvides, 2013; Caon, 2021).

Alla luce delle premesse teoriche sinora delineate, la promozione di competenze specifiche nelle lingue di scolarizzazione, volte primariamente alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al perseguimento dei princìpi di equità e qualità dell'istruzione, rappresenta una priorità relativa alle politiche educative nazionali ed europee secondo una prospettiva di plurilinguismo. La lingua viene considerata uno strumento di espressione attraverso cui manifestare agli altri i propri pensieri e atteggiamenti, trasformando il parlante da oggetto a soggetto attivo e partecipe all'interno di una comunità.

Apprendere una lingua, in tal senso, si configura come una modalità entro cui utilizzarla, sperimentarla, manipolarla, non soltanto a fini scolastici per quanto concerne il perseguimento di obiettivi e successi formativi, quanto piuttosto per scopi socio-relazionali legati al desiderio e al bisogno di comunicare.

1. L'insegnamento delle lingue

L'apprendimento delle lingue straniere è stato caratterizzato nel suo evolversi da una copiosa molteplicità di approcci e metodologie, ma sin dall'inizio si è incentrato su di un sapere (la lingua) da trasmettere a un discente, il quale, assumendo un ruolo esclusivamente passivo, apprendeva in modo meccanico vocaboli e strutture grammaticali preconfezionate, avulse da qualsiasi forma di scambio comunicativo autentico, con il drammatico risultato di percepire la lingua doppiamente straniera (Dufeu, 1998, p. 12). Solamente nel corso degli ultimi trent'anni tale situazione è andata lentamente modificandosi, diffondendo in ambito glottodidattico approcci che privilegiano gli aspetti della comunicazione e dell'interazione interpersonale, in cui l'insegnante rappresenta sia un facilitatore dell'apprendimento sia un partecipante, insieme allo studente, del processo educativo-formativo.

L'insegnamento viene dunque concepito come un percorso di facilitazione dell'apprendimento, all'interno del quale il docente è consapevole della propria *mission*, delle dinamiche intra – e interpersonali, degli oggetti e degli obiettivi apprenditivi.

In glottodidattica, mentre il materiale da insegnare in un corso di lingua viene definito *corpus* o *sillabo*, si parla invece di *curricolo* quando vengono compresi ulteriori elementi, quali i bisogni del discente, il modo di organizzare i materiali in modo da farli acquisire, gli obiettivi di socializzazione, la conoscenza e il rispetto dei modelli culturali di un altro popolo e, non per ultimo, il perseguimento della competenza glottomatetica (Balboni, 2011, pp. 89-93), ovvero la capacità di apprendimento linguistico in riferimento anche alle altre lingue che il discente studia o apprenderà in futuro, unitamente alle dimensioni cognitiva, emotiva e corporea in essa implicate.

L'azione glottodidattica su cui si basa il lavoro dell'insegnante si declina in tre differenti elementi: l'approccio, il metodo e la tecnica. L'*approccio* è fondato su teorie esterne all'universo concettuale della glottodidattica che permettono di delineare gli obiettivi e le finalità dell'educazione linguistica.

Il *metodo* rappresenta un insieme di princìpi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, materiali (scelta e individualizzazione dei contenuti), modalità di utilizzo delle tecnologie, condotta dell'insegnante in classe. In altre parole, il metodo non è altro che la trasposizione in chiave applicativa dell'approccio di riferimento. Nonostante l'ampia condivisione di tale ripartizione nella comunità scientifica, è altrettanto importante riportare la concezione di Titone (1993), il quale sostiene come non esista un metodo specifico ma, al contrario si debba preferibilmente parlare di quadro di riferimento teorico, quale insieme di procedimenti flessibili e adattabili alle situazioni dell'insegnamento reale.

All'interno del dibattito riguardante le caratteristiche e le differenze tra metodo e approccio, si è giunti alla conclusione che sia riduttivo e poco proficuo orientare il processo glottodidattico verso un'unica direzione, anche alla luce delle disposizioni normative comunitarie che vedono nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* del 2001 e nel *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* del 2020 la piena realizzazione, attraverso cui sono stati dettagliati i livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica e il *framework* teorico adottabile dai differenti Paesi relativamente all'insegnamento delle lingue straniere, configurandosi come preziosi strumenti per l'elaborazione dei percorsi di apprendimento linguistico e guidare l'azione didattica.

Nel panorama italiano il legislatore, con il DPR n.89 del 2010 e la successiva legge 107/2015, ha previsto l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera negli istituti secondari di secondo grado, attraverso la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Questa metodologia, sviluppata nel corso degli anni '90 del secolo scorso, viene ormai ampiamente impiegata dai diversi paesi europei al fine di perseguire non soltanto obiettivi linguistici, didattici e metacognitivi relativamente al grado di consapevolezza del ruolo della lingua rispetto alla costruzione di apprendimenti significativi (Minardi, 2022), bensì anche socioeconomici e socioculturali (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). Una sfida per l'Italia e per i suoi insegnanti, chiamati a ripensare la didattica e a consolidare le proprie competenze linguistiche, ma anche per i soggetti in formazione con riverberazioni sul piano formativo oltre che socio-relazionale.

La *tecnica* rappresenta invece la realizzazione pratica delle indicazioni del metodo e delle finalità dell'approccio: è l'azione didattica, le attività, gli esercizi, le spiegazioni, le riflessioni sulla lingua. Si configura pertanto come uno strumento didattico volto alla stimolazione di dinamiche apprenditive, basate sul pensiero creativo, in cui gli studenti assumono un ruolo attivo e centrale.

Approcci, metodi e tecniche non possono costituire elementi scollegati gli uni dagli altri, in quanto persiste un costante legamene così come un'intenzionalità nel lavoro del docente. Nella pratica quotidiana, appare piuttosto comune l'utilizzo di metodi che fanno riferimento ad approcci differenti, definiti integrati: diversificare l'attività didattica rappresenta una scelta vivamente caldeggiata, così come il proporre differenti stimoli ai propri alunni, sollecitare la curiosità ad apprendere, stimolando il pensiero divergente che, a sua volta, favorisce l'acquisizione linguistica. Inoltre, anche in virtù delle sempre maggiori specificità e bisogni educativi che caratterizzano gli allievi all'interno di una stessa classe, si configurano come efficaci

tutte quelle strategie in grado di valorizzare le diversità, trasformandole in risorsa mediante uno sviluppo sinergico di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive, metaemotive, culturali e interculturali (Melero Rodríguez, Caon, Brichese 2018), declinate in attività di matrice cooperativa, ludica e di tutoraggio tra pari, nell'intento di promuovere apprendimenti significativi.

Appare dunque fondamentale incentivare nel corpo docente una vera e propria rivoluzione per quanto concerne l'insegnamento linguistico, ancora troppo ancorato a una trasmissione diretta dei contenuti, con l'intento di promuovere un'educazione che porti a una società sempre più aperta e inclusiva, interculturale e plurilingue.

2. Gli approcci glottodidattici

A partire dagli ultimi decenni del XX secolo, le scienze del linguaggio hanno subìto un processo di profonda riflessione, in particolare la *sociolinguistica*, orientata a indagare i fenomeni linguistici in specifico rapporto con le diverse situazioni sociali e la *pragmalinguistica*, impegnata nello studio della comunicazione interpersonale, più precisamente della comprensione a livello di contenuto e comunicazione. Al contempo, si sono sviluppati gli studi di *linguistica comparativa*, protesi verso la comprensione delle relazioni tra le lingue, della loro evoluzione interna e quelli di *linguistica dell'acquisizione* con particolare riferimento all'interlingua[1] e all'*error analysis*.

Nel corso degli anni si è passati dal considerare la lingua come sistema, alla lingua in atto o, come definirebbe Saussure, alle *parole*, spostando il centro di interesse dal fattore linguistico all'individualità del soggetto che apprende, il quale ha conquistato una posizione di rilievo all'interno del processo educativo. L'apprendente di una lingua straniera (LS) è stato oggetto di indagine attraverso studi di *neurolinguistica*, la scienza che studia le interconnessioni tra cervello e linguaggio, di *psicolinguistica*, interessata ai fenomeni del linguaggio in rapporto ai processi psicologici che li determinano e di altre teorie umanistico-affettive maggiormente focalizzate sulle potenzialità umane. Il discente è diventato quindi l'elemento centrale: le

[1] L'interlingua, definito anche varietà di apprendimento (Klein, 1986), si configura come un sistema linguistico transitorio, dinamico, in evoluzione, che una persona poco a poco costruisce relativamente alla lingua da apprendere. Pur sembrando un sistema frammentario e incompleto, l'interlingua rappresenta un percorso linguistico coerente verso l'acquisizione di una lingua.

sue caratteristiche, le sue motivazioni, i suoi stili di apprendimento e il suo vissuto influiscono sulle tipologie di approccio da impiegare.

In tale scenario si inserisce la glottodidattica, quale scienza teorico-pratica che si occupa delle modalità di insegnamento delle lingue seconde e straniere, entrando in relazione con tutte le altre scienze del linguaggio, con le scienze dell'educazione e la didattica. Insegnare una lingua rappresenta un'attività estremamente delicata che necessita di competenze teoriche, oltre che di solide basi metodologiche.

Gli insegnanti di lingua devono, dunque, prestare attenzione a numerosi fattori, a partire dall'insegnamento precoce delle lingue straniere, come peraltro caldeggiato dalle politiche comunitarie, promotrici di *policy* di incentivazione dell'apprendimento linguistico e del plurilinguismo, quale strumento necessario per favorire l'integrazione, la coesione sociale e il dialogo tra i popoli secondo una prospettiva di educazione linguistica democratica (De Mauro, 2018).

Apprendere una lingua sin dalla tenera età viene incoraggiato anche delle neuroscienze, principalmente in quanto il cervello dei bambini piccoli è predisposto naturalmente all'acquisizione di suoni diversi da quelli della propria lingua materna per via della plasticità neuronale, tipica di questa fase dello sviluppo. I bambini pongono minori resistenze all'apprendimento linguistico, quali ad esempio la vergogna, la possibilità di utilizzare suoni diversi e poco familiari. Per la formazione di appropriate connessioni neuronali anche l'attività e gli stimoli provenienti dall'ambiente rivestono una cruciale importanza e, conseguentemente, è ragionevole asserire che, quanto più ricca sarà l'offerta di *input* diretta al bambino, tanto migliore sarà il suo apprendimento.

Imparare una lingua seconda o straniera, dunque, si configura come un processo articolato che coinvolge la persona nella sua interezza, sul piano cognitivo, fisico, emotivo e che non può prescindere da un costante approccio metariflessivo sul proprio operato, sia da parte del docente, sia da parte dello studente.

Secondo una prospettiva glottodidattica non esiste un approccio, un metodo o una tecnica più efficace di altre rispetto alla moltitudine di proposte esistenti; al contrario, viene raccomandato un utilizzo sapiente e variegato di scelte *evidence based* (Rabasto, Trinchero, 2015; Hattie, Masters, Birch, 2016), grazie alle continue scoperte divulgate dalla comunità scientifica, tenendo conto dei bisogni e delle aspettative degli allievi, così come delle specificità del contesto in cui si opera, nell'intento di attuare una didassi intesa come creatività pedagogica (Massa, 1999), che contempli approcci e metodologie diversificate, volte non soltanto alla programmazione curricolare in senso stretto, quanto più a un progetto educativo complesso e globa-

le, in cui il soggetto in formazione viene stimolato attivamente all'interno di situazioni didattiche inclusive e prive di elementi stressogeni che ostacolano l'apprendimento (Ricucci, 2020).

Al fine di comprendere meglio l'evoluzione del contesto in cui l'apprendimento delle LS si è modificato nel tempo, di seguito viene presentato un breve *excursus* relativo ai principali approcci glottodidattici sorti nel secolo scorso.

Attorno alla fine del diciannovesimo secolo nacque il Movimento di Riforma nell'insegnamento delle lingue, che vide tra i personaggi di spicco Sweet in Inghilterra, Viëtor in Germania, Passy in Francia. In questo periodo avvenne una svolta radicale per quanto concerne il panorama delle teorie sull'insegnamento linguistico, basato prima di allora sull'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni '70, quello grammatico-traduttivo, basato essenzialmente sullo sviluppo della competenza linguistica a livello fonologico, morfologico, sintattico, in cui l'insegnamento della grammatica e l'utilizzo della lingua materna rappresentavano componenti centrali. La comunicazione e l'esposizione alla lingua straniera non si connotavano come condizioni imprescindibili, in quanto la didattica era focalizzata sulla lettura di regole grammaticali e sulla traduzione di vocaboli.

Sulla base dell'inadeguatezza dell'approccio grammaticale-traduttivo, legato all'esigenza di dover comunicare con persone di differenti nazionalità, Berlitz ideò l'approccio diretto basato sulle attività di ascolto e parola, ambientate in situazioni realistiche e quotidiane, totalmente svolte in lingua straniera. La LS veniva dunque appresa all'interno dell'ambiente linguistico, oppure interloquendo in classe con il docente madrelingua. La traduzione e la parte grammaticale venivano quindi sostituite da materiali autentici, mediante i quali i discenti ricavavano induttivamente le regole linguistiche.

Sull'onda dello sviluppo delle teorie di matrice strutturalista e neocomportamentista nacque il metodo audio-orale, che prevedeva l'apprendimento della lingua attraverso esercizi strutturali di ripetizione di frasi e parole presentate oralmente, all'interno di un laboratorio linguistico. Gli enunciati, considerati le unità di base, venivano ripetuti e conseguentemente memorizzati, tramite la loro manipolazione e trasformazione. Tale metodo considerava le abilità orali come la componente più importante da sviluppare e, anche in questo caso, l'insegnamento della grammatica avveniva in maniera implicita, per via induttiva. Analogamente, si sviluppò il metodo audiovisivo, che, a differenza di quello citato in precedenza, si basava sulla presentazione di materiale linguistico mediante strumenti audiovisivi, piuttosto che sfruttando il canale auditivo.

Dagli anni '60 del secolo scorso sorsero alcuni approcci orientati in modo particolare alla competenza comunicativa, ancora oggi di grande impor-

tanza, che si contrappone alla correttezza grammaticale come obiettivo glottodidattico principale da perseguire e privilegia i bisogni comunicativi degli apprendenti, a partire dai quali il docente attua la progettazione didattica. È questo il caso del metodo situazionale, secondo cui la lingua si situa in un determinato contesto sociale di comunicazione. Lo studente apprende in modo deduttivo grazie all'impiego di film, *role play*, diventando il protagonista del proprio apprendimento. Un altro approccio di stampo comunicativo è quello nozionale-funzionale, volto a valorizzare il contesto socioculturale della lingua e le esigenze espressive del singolo, focalizzandosi su tutti gli aspetti della comunicazione in grado di veicolare significato oltre che al raggiungimento della competenza linguistica.

Grande rilevanza hanno avuto e tuttora hanno gli approcci umanistico-affettivi, orientati al perseguimento della competenza comunicativa, affermatisi in Italia solo intorno alla fine degli anni '70, basati sulla centralità dello studente e sull'importanza degli aspetti psicologici nel processo di apprendimento. Fanno parte di questa categoria il *Community Language Learning*, il *Total Physical Response*, la *Suggestopedia*, il *Natural Approach*, il *Silent Way*. Gli approcci umanistico-affettivi possiedono alcune caratteristiche comuni: si interessano non soltanto agli aspetti cognitivi ma anche a quelli affettivi e fisici, cercano di limitare i blocchi dell'apprendimento definiti da Krashen (1981) *filtro affettivo*, pongono al centro del processo la persona, la sua realizzazione e le sue potenzialità. Tali approcci, facendo leva sull'importanza della dimensione emotivo-affettiva e di quella fisico-corporea, pongono la loro attenzione sulle componenti psicologiche che incidono fortemente nel processo di apprendimento-insegnamento, quali la relazione tra insegnante e allievo, il clima di classe.

Il *Community Language Learning* (CLL) si prefigge di eliminare, o quantomeno arginare il più possibile la componente ansiogena nel processo di apprendimento-insegnamento e, di riflesso, nell'educazione linguistica, dando poca importanza agli errori che si commettono esprimendosi in LS. Il modello educativo di riferimento è quello del *counseling-learning*, che contempla il docente come una guida per stimolare, aiutare, fornire spiegazioni e, al contempo, responsabilizzare i propri studenti. Tipiche attività di questo approccio sono il lavoro in gruppo, l'uso della lingua materna e della lingua straniera assecondando i tempi dei discenti, le registrazioni audio utili per l'ascolto e le attività metacognitive.

Il *Total Physical Response* (TPR) prevede un coinvolgimento olistico del soggetto nel processo apprenditivo a partire dal movimento. La valenza del corpo e delle sue potenzialità di apprendimento al fine di favorire processi linguistici è stata riconosciuta dallo psicologo Asher, ideatore del TPR, intorno agli anni '60 del secolo scorso, il quale identificò la compren-

sione orale come l'elemento fondamentale da privilegiare all'interno dell'educazione linguistica (Asher, 1969), soprattutto nella fase iniziale di acquisizione, in quanto portatrice di tutte le modalità esperienziali, motorie, audio-orali, visive e affettive della persona. Al fine di insegnare ad ascoltare e comprendere i messaggi linguistici, il metodo raccomanda l'utilizzo di movimenti corporei in risposta a comandi verbali, viepiù articolati e accompagnati da *input* gestuali, disegni e oggetti per facilitarne la chiarezza comunicativa.

La *Suggestopedia* nasce in Bulgaria dallo psicoterapeuta Lozanov; è basata sull'utilizzo del rilassamento quale componente necessaria per guidare il discente nel processo glottodidattico, all'interno di un clima privo di paura, ansia e competitività. La lezione di stampo suggestopedico prevede la musica di sottofondo, le tecniche di controllo della respirazione, la memorizzazione attraverso letture, le drammatizzazioni, il *role play* e altre attività di matrice comunicativa, in grado di offrire allo studente la possibilità di stimolare tutta la potenzialità ricettiva, cosciente e subconscia del corpo. Tale approccio, che ha visto ulteriori sviluppi e reali campi di applicazione in differenti paesi, quali la Germania, gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica, si configura come un'opportunità di sperimentazione didattica in cui vengono integrate tutte le dimensioni protese verso lo sviluppo delle condizioni di realizzazione di un costante scambio comunicativo con l'altro e con l'ambiente.

Il *Natural Approach* o metodo naturale, viene generalmente ricondotto agli illustri studiosi dell'acquisizione della seconda lingua Krashen e Terre, sostenitori dell'esistenza di un ordine naturale dell'apprendimento linguistico, sia che si parli di lingua madre che di seconda lingua. La finalità di tale metodo riguarda la comprensibilità dell'*input* fornito dal docente allo studente, nell'ambito di attività che privilegiano lo scambio comunicativo, a discapito dello studio esplicito della grammatica, in quanto quest'ultima costituisce un elemento che può essere appreso indirettamente. L'acquisizione del linguaggio, secondo Krashen, viene influenzata da fattori esterni al discente – quelli ambientali – e interni, rappresentati da meccanismi mentali subconsci, quali ad esempio il filtro affettivo. L'assunto fondamentale di tale approccio si basa sul fatto che la produzione in lingua seconda deve avvenire solamente quando l'apprendente percepisce la necessità di esprimersi, secondo il proprio ritmo di apprendimento che, in termini educativo-didattici, si riflettono in un clima di rilassato e nell'*input* comprensibile.

Il *Silent Way*, ideato dal pedagogista Gattegno, è centrato sul ruolo del docente che, come si evince dal nome, opera in maniera "silenziosa". Se è vero che buona parte del parlato in classe avviene in modo unidirezionale