

## 2 LE STRATEGIE

### 2.1 Definizione e tipi di strategie

I progressi che vengono compiuti dagli studenti nell'apprendimento di una lingua straniera sono il risultato dell'applicazione conscia o inconscia delle cosiddette strategie di apprendimento ossia particolari pensieri, tecniche, comportamenti che i discenti sfruttano per imparare, per trattenere informazioni, per migliorare la conoscenza di base della lingua stessa. Le strategie possono variare in modo significativo con l'età, con la conoscenza, con il livello di abilità, addirittura può succedere che il singolo discente, posto di fronte allo stesso materiale di apprendimento, utilizzi strategie diverse in diverse occasioni vicine nel tempo (O'Malley, J.M – A.U. Chamot, 1992).

La ricerca sulle strategie, cominciata intorno agli Sessanta e incrementata grazie ai progressi della psicologia cognitiva, si è sviluppata pienamente solo negli ultimi anni in quanto gli studiosi hanno cominciato a considerare l'argomento da un punto di vista completamente nuovo. Si sono infatti resi conto del fatto che gli apprendenti sono tutt'altro che passivi nel processo che li avvicina alla lingua; anzi vogliono continuamente dar senso ai loro compiti e ai loro problemi per trarre beneficio da questo

insegnamento. Come accennato, alcune strategie vengono applicate consciamente per cui il discente decide intenzionalmente di compiere un determinato atto che facilita il suo apprendimento. Questo si verifica soprattutto nei primi stadi di apprendimento della lingua. D'altro canto le strategie possono anche essere utilizzate in modo inconscio, come quando il discente le utilizza senza rendersene conto a un livello più avanzato di padronanza della lingua. Una strategia può essere osservata, come nel caso della ripetizione a voce alta di parole; oppure può non esserlo come quando un apprendente tenta di elaborare regole nella sua mente. Risulta quindi evidente la difficoltà di osservazione delle strategie che rende quest'area particolarmente problematica.

Una strategia di apprendimento può essere paragonata alla tattica adottata da un giocatore: un insieme di abilità usate con il fine di raggiungere un determinato scopo. Gli studenti migliori utilizzano generalmente una varietà di strategie ciascuna delle quali appropriata alle caratteristiche del compito e al materiale di apprendimento. Come si vedrà in seguito, questo aspetto aiuta gli studenti a diventare autonomi nell'apprendimento, a organizzare il lavoro in modo da poter fare a meno del supporto dell'insegnante. L'apprendimento di una strategia presuppone l'abilità di monitorare la situazione di apprendimento, di

rispondere ad essa, il che implica la capacità di giudicare la situazione, pianificare, selezionare le abilità più appropriate, dare loro una sequenza, coordinarle, giudicare la loro efficacia e rivedere il piano quando necessario.

Nell'insegnamento moderno della lingua inglese molto spesso si dedica particolare attenzione all'insegnamento vero e proprio delle strategie che facilitano l'acquisizione della lingua. Si danno infatti istruzioni per imparare più facilmente il vocabolario con l'uso di mnemotecniche o parole chiave, strategie di ascolto come l'attenzione diretta, l'autocorrezione, strategie di lettura e comprensione di testi. In alcuni casi le strategie vengono insegnate separatamente, in altri casi vengono integrate nello svolgimento di compiti. In genere i discenti mostrano di preferire l'insegnamento diretto, esplicito della strategia piuttosto che quello indiretto in cui l'apprendente non conosce lo scopo dell'attività che deve svolgere. In ogni caso il procedimento che gli apprendenti sono tenuti a seguire è costituito da una identificazione delle strategie, una presentazione delle stesse in modo razionale, a cui fa seguito un modello proposto dall'insegnante. Successivamente la strategia viene praticata, dopo di che gli studenti devono dare una valutazione del loro successo. Molto interessante è stato notare come gli apprendenti reagiscono all'insegnamento delle strategie: alcuni oppongono resistenza a nuove strategie diverse da quelle a

cui sono abituati e questo succede molto probabilmente perché i comportamenti tipici degli studenti migliori si basano su modelli non universali. Altri studenti invece accettano con entusiasmo l'insegnamento di strategie che viene loro proposto, in quanto esso porta automaticamente a un miglioramento nella padronanza della lingua (in Marion Williams, Robert Burden, 1997) .

Sono stati molti gli studiosi che si sono dedicati alle strategie di apprendimento tra i quali ricordiamo Wenden e Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) Ellis (1994). Degne di nota sono state le ricerche di Joan Rubin. La studiosa identifica tre gruppi di strategie che contribuiscono all'apprendimento in modo diretto (strategie cognitive e metacognitive) e in modo indiretto (strategie di comunicazione). A queste si aggiungono le strategie sociali.

Le strategie cognitive sono quelle che manipolano le informazioni e operano su di esse in modo da favorire l'apprendimento e la conoscenza profonda del sistema linguistico. Possono essere costituite dai seguenti elementi: le strategie utilizzate dai discenti per verificare e chiarire la loro comprensione nella nuova lingua (chiarimento-verifica); quelle che permettono di derivare ipotesi su forme linguistiche o significati semantici, cercando un preciso significato o una precisa regola (inferenza induttiva); quelle per cui il discente

cerca e usa regole generali per affrontare un compito linguistico (ragionamento deduttivo); strategie che si riferiscono alla pratica ossia che contribuiscono all'archiviazione e al recupero della lingua focalizzando sull'accuratezza dell'uso; strategie relative alla memorizzazione di nuove parole o della pronuncia; strategie per cui il discente riconosce errori, osserva il modo di ricezione e di interpretazione di un messaggio da parte del destinatario (monitoraggio).

Le strategie metacognitive, che hanno anch'esse un effetto diretto sull'apprendimento della lingua, servono per sorvegliare e regolare l'apprendimento stesso. Implicano pianificazione, monitoraggio, valutazione del successo di un'attività. I discenti sono liberi di giudicare i loro bisogni e le loro preferenze, di scegliere che cosa vogliono apprendere e il modo di farlo, possono pianificare di utilizzare determinate strategie o di cambiarle se necessario.

Tra le strategie che hanno un rapporto meno diretto con l'apprendimento si devono riconoscere quelle di comunicazione. Queste servono ad incoraggiare l'apprendente ad utilizzare la comunicazione per interagire con gli altri. Sono usate dai discenti quando, nel corso della comunicazione, si imbattono in una difficoltà imprevista derivante da una conoscenza insufficiente della lingua. Essi si trovano allora a dover sfruttare la loro conoscenza linguistica e comunicativa che, per permettere loro di

continuare a far parte della conversazione, li spinge a usare sinonimi, parafrasi, gesti, oppure a evitare di esprimere alcuni concetti, a modificare il messaggio che era nell'intenzione di dire, a utilizzare idee più semplici e precise. Maggiore è la consapevolezza inerente le strutture linguistiche, maggiore è la possibilità di produrre forme corrette. Queste strategie sono molto importanti in quanto permettono al discente di essere maggiormente esposto alla lingua e di conseguenza di avere una aumentata opportunità di praticarla.

Le strategie sociali non contribuiscono di per sé all'apprendimento in quanto il loro unico scopo è quello di dare la possibilità al discente di trovarsi in un ambiente in cui è possibile praticare la lingua. Includono quindi la partecipazione a gruppi di lavoro, l'ascolto della radio o della televisione e altre attività di questo genere.

Gli studi sulle strategie di apprendimento sono poi stati ripresi da Rebecca Oxford (1990, in Marion Williams e Robert Burden, 1997) nel suo testo "*Language learning strategies: what every teacher should know*". Secondo questa studiosa le strategie hanno come scopo lo sviluppo della competenza comunicativa e devono includere l'interazione tra gli apprendenti. Le strategie devono aiutare gli apprendenti a partecipare alla comunicazione e a costruire il loro sistema linguistico. La studiosa ha proposto una

serie di caratteristiche di cui sono dotate le strategie. Innanzitutto le strategie contribuiscono allo sviluppo della competenza comunicativa; aiutano l'apprendente ad assumere il controllo del proprio apprendimento; sono usate in risposta ad un determinato problema; sono specifiche azioni intraprese dall'apprendente in risposta a un determinato problema come indovinare il significato di una parola piuttosto che aspetti generali quali lo stile di apprendimento o la motivazione; includono aspetti sociali, affettivi e cognitivi; supportano l'apprendimento direttamente e indirettamente; non sono sempre osservabili; possono essere insegnate; sono flessibili e influenzate da una varietà di fattori.

E' possibile riconoscere tra le varie strategie una distinzione tra strategie di comprensione e di produzione. Nell'apprendimento della lingua inglese la comprensione costituisce un punto focale dello sviluppo. Frequentemente la comprensione è facilitata dall'immersione nella lingua. E' stato infatti sostenuto che per imparare a parlare è indispensabile saper ascoltare. Molto spesso gli studenti sottoposti a continue e approfondite metodologie di ascolto raggiungono risultati migliori dei discenti che utilizzano metodi tradizionali basati su argomenti stabiliti. Per riuscire ad affrontare la lingua in tempo reale e a catturare il significato di ciò che viene detto, gli studenti, ma anche gli ascoltatori nativi, applicano una serie di

strategie di comprensione. Nonostante ciò la comprensione non viene raggiunta solo attraverso l'ascolto e l'analisi della natura dei suoni. Fondamentale è collegare ciò che viene detto con la conoscenza precedente che l'ascoltatore possiede in modo da poter fare deduzioni sui messaggi interessati.

*“Comprehension is a mixture of bottom-up and top-down processes reducing the extent of the dependence on the acoustic or visual stimulus involved”* (Eskey, 1988, in Peter Skehan, 1998)<sup>9</sup>. Il modo di decodificare le informazioni è chiamato “alto-basso” quando sono gli schemi semantici nella mente dello studente a guidare il processo di comprensione e “basso - alto” quando la lettura è guidata dai dati, dai segni linguistici del testo.

## **2.2 Il ruolo della memoria**

L'apprendimento di una lingua straniera, quindi l'abilità di comprendere e produrre la lingua scritta e parlata, è impensabile senza il fondamentale contributo della memoria. Essa è posseduta fin dai primi giorni di vita di un bambino e può essere incrementata con l'età grazie alle cosiddette strategie di memoria. La memoria permette di trasmettere le informazioni

---

<sup>9</sup> Trad: “La comprensione è un insieme di processi basso-alto e alto basso che riducono l'estensione della dipendenza dagli stimoli acustici e verbali interessati”



importanti, non solo le parole con il loro suono e la loro forma scritta, ma anche le strutture grammaticali. L'abilità di un discente di ricordare ciò che è stato appreso non dipende solo dai processi che si verificano al momento dell'apprendimento ma anche dall'informazione fornita al momento del recupero della stessa (Tulving, 1983 in Michael W. Eysenck e David Warren Piper, 1987). Per questo è possibile che una strategia di apprendimento appaia più efficace se viene utilizzata una determinata forma di test di memoria, mentre un'altra strategia può avere successo con un test di memoria completamente diverso.

E' stato dimostrato che i discenti migliori generalmente utilizzano più strategie di memoria rispetto a coloro che raggiungono un livello di padronanza mediocre (Ellis, 1994 in Anita Pinkas, 1996). Inoltre sembra che un contributo notevole a ricordare un determinato termine sia dato dal tentativo, qualsiasi esso sia, di formare un'associazione con quel termine (Cohen e Aphek, in Anita Pinkas, 1996). La memoria è sicuramente migliore quando ai discenti vengono insegnati sia l'uso di una parola chiave (ad esempio l'uso di una mnemotecnica di associazione della parola chiave) sia le strategie integrative (ad esempio il legame tra la parola e i sistemi semantici esistenti.) Quindi l'osservazione della nuova lingua in contesti semantici

non è sufficiente ma è necessario integrare la lingua negli esistenti sistemi mentali.

Un' interessante distinzione è stata fatta tra memoria a breve termine e memoria a lungo termine. La prima, anche definita *working memory*, è piuttosto limitata nella capacità e necessita di uno sforzo cosciente e di controllo. Si verifica ad esempio quando un discente non ricorda la risposta a un problema nonostante l'abbia sentita pochi istanti prima. Risulta quindi evidente la fragilità delle informazioni presenti nella memoria a breve termine che, secondo la ricerca, avrebbe una durata di circa trenta secondi. Data la limitata capacità della memoria a breve termine, in genere le informazioni che la raggiungono hanno vita breve. È necessario allora che il materiale complesso sia frammentato prima di poter essere trasferito alla memoria a lungo termine. Questo processo può essere facilitato dalla ripetizione che può essere semplice o elaborata come nel caso dell'associazione di significato.

Il secondo tipo di memoria ha invece una capacità piuttosto ampia e può non essere sempre suscettibile al controllo cosciente. Spesso è definita come un magazzino di informazioni abbastanza stabile che guida l'attenzione, la percezione e la qualità delle decisioni prese durante la memoria di lavoro.

Come già detto la memoria è un processo fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere: sono state individuate tre componenti importanti: la memorizzazione, il deposito nella memoria e la riproduzione che interessano tutti gli aspetti della lingua straniera: grammatica, semantica, pronuncia. La difficoltà maggiore incontrata dalla maggior parte degli studenti è l'apprendimento del vocabolario, che nel caso della lingua inglese è straordinariamente ricco. Si rende quindi necessaria l'utilizzazione di tecniche che permettano di memorizzare le parole, di trattenere nel proprio patrimonio linguistico determinati termini e strutture e di saper in seguito recuperarle adeguatamente. Una buona conoscenza dell'inglese presuppone necessariamente la capacità di utilizzare un vasto vocabolario il cui insegnamento deve essere curato particolarmente in classe: in questa sede l'insegnante deve saper aiutare lo studente a diventare autonomo e a espandere il suo lessico sia in classe che fuori. Imparare il vocabolario della lingua inglese non costituisce un'attività di facile realizzazione: conoscere una parola nuova non vuol dire conoscere solo il suo significato, ma implica sapere a quali altri termini è normalmente associata, se possiede particolari caratteristiche grammaticali, il modo in cui viene pronunciata.

Le mnemotecniche possono essere adottate volontariamente e, una volta imparate, sono piuttosto difficili

da dimenticare. Si tratta di procedimenti che i discenti applicano a uno specifico termine lessicale per facilitarne la memorizzazione. Ne sono esempi la ripetizione, le immagini, l'uso della nuova parola in una frase, un disegno, il parlare di quella parola con qualcuno, mimarla. Per chiarire che cosa si intende per mnemotecniche segue una rapida illustrazione delle più importanti.

## LINGUISTICHE

Il metodo dello studio mnemonico: *the peg method*

Molto probabilmente l'esempio più famoso di questa tecnica è costituito dalla rima “ *One is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door...*”. Questo metodo consente a termini che non hanno alcuna relazione tra di loro, come le parole di una lista, di essere ripresi collegandoli a una serie di “*pegs*”, di associazioni. I discenti quindi ricordano filastrocche e associano i termini da apprendere con queste. Nel caso in cui si debba memorizzare una lista di parole, la prima è appresa formando una immagine composita di essa e via di seguito.

Il metodo della parola chiave

E' la più ricercata e conosciuta delle strategie di memoria, risultato degli studi di Atkinson (1975). Consiste nella creazione

di un legame acustico e di immagine tra un termine della lingua che deve essere appreso e un termine della prima lingua che ha un suono simile. Questo metodo ha generalmente molto successo sia nell'apprendimento del vocabolario della prima lingua che in quello della lingua straniera, rispetto ad altri metodi. Funziona meglio se le parole chiave sono generate dagli stessi soggetti specialmente nel caso di quegli apprendenti con un vocabolario molto ricco.

### SPAZIALI

#### Il metodo della localizzazione

Questo metodo, già utilizzato dai Romani per ricordare discorsi, consiste nel costruire nella propria mente una serie di luoghi familiari, come una camera da letto o una cucina e nel situare in questi luoghi le parole si vogliono ricordare. Alcuni studi hanno dimostrato che gli apprendenti che avevano adottato questo metodo per ricordare liste di parole riuscivano a ricordarne tre volte di più rispetto a quelli che imparavano una lista meccanicamente.

#### Il metodo del raggruppamento spaziale

Consiste nello scrivere le parole da ricordare su una pagina in modo che la loro collocazione spaziale riporti a una

determinata forma. Variante di questo metodo è il Finger Method costituito dall'associazione dei termini con le dita della mano.

## VISUALI

### Il metodo delle immagini

Anziché associare una parola straniera al termine equivalente nella prima lingua, è apparso molto produttivo associare delle figure in modo da rappresentare il significato di quella determinata parola.

### Il metodo della visualizzazione

Si tratta di un metodo particolarmente utile per gli apprendenti che, invece di usare immagini reali, visualizzano una parola o i contenuti di un passaggio.

### Il metodo della reazione fisica

Questo metodo, elaborato da James Asher, consiste nel rappresentare fisicamente l'informazione di una frase: si tratta di un metodo che pare avere un migliore risultato rispetto alla semplice ripetizione. Per fare un esempio, gli studenti a cui è stato detto di far finta di fare qualcosa ( es. *“Pretend you are a*

*chef flipping a pancake*” )<sup>10</sup> ricordano meglio le parole sconosciute rispetto a coloro che ripetono semplicemente “*The chef is flipping a pancake*”. ( Satz e Dunneworth- Nolan 1981 in Irene Thompson )

## METODI DI ELABORAZIONE VERBALE

### Il metodo del raggruppamento

Una buona organizzazione del materiale da ricordare è sicuramente un ottimo elemento per immagazzinarlo e poi per recuperarlo dalla memoria a lungo termine. Tuttavia è stato dimostrato (O'Malley 1983) che tra le tante strategie che comportano una manipolazione di materiale, quella del raggruppamento è purtroppo poco utilizzata. Si tratta infatti di un metodo che mostra larghe preferenze tra gli apprendenti che possiedono già una buona conoscenza della lingua piuttosto che coloro che hanno appena cominciato.

### La catena di parole

Si tratta dell'associazione di una parola in una lista con quella precedente e con quella successiva. Ad esempio nella sequenza “*car, house, flower*” si potrebbe immaginare la scena di un'auto davanti ad una casa circondata di fiori.

---

<sup>10</sup> Trad: “Fingi di essere un cuoco che sta facendo saltare una frittella.”

## Il metodo della catena narrativa

Si tratta della costruzione di una storia sulla base di una lista costituita da parole senza alcun legame. Siccome si tratta di un metodo che necessita di una notevole capacità di espressione verbale, essa è adatta soprattutto a studenti di livello avanzato.

### **3 IMPARARE INSIEME**

L'analisi degli stili di apprendimento dei discenti risulta essere di particolare importanza se si considera l'interazione tra i discenti. Essa rappresenta un concetto piuttosto ampio e deve essere interpretata come la comunicazione personale caratterizzata da un compito di tipo linguistico, dal desiderio di comunicare, da dinamiche di gruppo. L'interazione costituisce la necessaria base dell'apprendimento collaborativo e di quello cooperativo che verranno qui di seguito presi in considerazione.



### 3.1 L'interazione

Molti studiosi hanno voluto sottolineare il fatto che l'esposizione alla lingua non costituisce elemento sufficiente per impararla, è necessario comprendere l'input. Per input si intende la lingua indirizzata all'apprendente sia da un parlante nativo che da un altro apprendente. Esso può essere costituito da istruzione formale o da esposizione a contesti naturali, può essere scritto, oppure orale. Che cos'è allora che rende l'input comprensibile ai discenti? La comprensione dell'input è possibile in due diversi tipi di ambiente linguistico: il primo è quello in cui l'input è stato semplificato o modificato prima che il discente lo veda o lo senta ad esempio attraverso la ripetizione, la parafrasi, la riduzione della lunghezza delle frasi o della complessità delle stesse attraverso la rimozione di subordinate. Il secondo tipo di ambiente idoneo per l'apprendimento della lingua è caratterizzato dalle opportunità di interazione tra parlanti nativi e non nativi in cui entrambi modificano l'interazione per giungere a una mutua comprensione. Se la comprensione dell'input rappresenta la condizione necessaria per l'acquisizione positiva della lingua, allora l'interazione è il meccanismo dal quale scaturisce questa comprensione.

Alcuni educatori sostengono che per promuovere la competenza comunicativa è necessario che i discenti si

esercitino in scambi comunicativi all'interno della classe. Molti insegnanti sono comunque molto preoccupati quando si parla di interazione tra studenti: resta infatti il problema se la comunicazione tra di essi possa trasmettere anche gli errori, anche se alcuni studenti negano questa possibilità.

L'interazione verbale che si crea nel momento in cui due o più persone parlano non deve essere considerata come un flusso di informazioni a senso unico, ma come una serie connessa di azioni e reazioni linguistiche reciproche.

Come già precedentemente accennato, l'interazione è relativa a: 1) tipi di compito linguistico; 2) propensione degli apprendenti a comunicare con gli altri; 3) dimensioni degli stili di apprendimento che influenzano l'interazione; 4) dinamiche di gruppo. Per quanto riguarda il primo punto attività come simulazioni, role play, giochi, teatro, uso di strumenti elettronici, hanno il vantaggio di incoraggiare notevolmente l'interazione, di riprodurre una notevole quantità di linguaggio autentico, di stimolare la motivazione e l'interesse. Il role play, ad esempio, spinge i discenti a ricoprire un determinato ruolo all'interno di una situazione che può rispecchiare una situazione di vita quotidiana.

Il secondo aspetto importante dell'interazione in una classe di lingua è costituito dal desiderio del discente di comunicare. La ricerca ha dimostrato che la propensione a

comunicare nella propria lingua madre è caratterizzata da desiderio di sentirsi a proprio agio, alta stima di se stessi, estroversione, poca ansia. La non propensione a comunicare sarebbe invece associata al contrario di tutti questi elementi. Gli studi hanno dimostrato che un discente che intenda comunicare nella lingua straniera che sta studiando possiede una buona tolleranza delle ambiguità (vedi cap. 1) non è molto ansioso, ama correre dei rischi in modo intelligente, come ad esempio indovinando il significato di una parola sulla base del contesto. Il non desiderio di comunicare nella lingua straniera può verificarsi nel caso in cui il discente non senta alcun tipo di legame con il gruppo parlante la lingua e si senta minacciato dalla perdita dell'identità della propria lingua madre. Questo elemento della propensione a comunicare nella lingua straniera può essere considerato come una variabile importante per descrivere le differenze tra i parlanti quando entrano in contatto con il mondo reale. E' certamente legato alla fiducia comunicativa, al livello di ansia che il discente può sperimentare in una situazione comunicativa.

Il terzo importante elemento è costituito dall'influenza degli stili di apprendimento sull'interazione. I diversi approcci di un discente all'apprendimento possono incoraggiare o meno l'interazione. Sappiamo che gli apprendenti possono essere catalogati secondo una ventina di dimensioni tra le quali:

globali- analitici; concreti- sequenziali - intuitivi-casuali; estroversi- introversi; visuali- uditivi. La dimensione più importante per quanto riguarda la classe di lingua è la contrapposizione tra estroversione e introversione. In ogni interazione comunque i diversi aspetti dello stile di uno studente si trovano a interagire con quelli dell'altro. Gli studenti e gli insegnanti si trovano nella situazione migliore per capire i conflitti di stile se hanno avuto tempo sufficiente per identificare e discutere i loro stili preferiti. La comprensione degli stili di apprendimento dei vari studenti aiuta gli insegnanti a costruire le varie lezioni in modo da provvedere una vasta serie di attività che possano adattarsi a qualsiasi tipo di studente presente nella classe, senza escludere né favorirne alcuno.

Di notevole importanza è poi il concetto di dinamiche di gruppo. Il gruppo, che è ovviamente più ricco di risorse rispetto al singolo individuo, influenza gli atteggiamenti come la fiducia e la soddisfazione dei membri e queste influenzano l'interazione. Il gruppo provvede linee guida per il comportamento all'interno dello stesso, offre esempi di valutazione individuale e aiuta gli studenti a mantenere l'energia. Nella classe, il gruppo può essere costituito dalla intera classe ma anche da gruppi più piccoli di studenti che lavorano su un determinato compito. Anche il contesto fisico attorno alla classe può in qualche modo avere influenza sull'interazione. La disposizione tradizionale della

classe con le file di banchi davanti alla cattedra dell'insegnante e centrata sull'insegnante facilita solo la comunicazione tra l'insegnante e un alunno alla volta. La disposizione circolare o semi circolare aiuta a raggiungere un ottimo contatto visivo e quindi facilita l'interazione; durante lo svolgimento di un lavoro di gruppo l'insegnante non prende di solito parte all'interazione, ma circola per rispondere ad eventuali richieste di aiuto.

Come si è visto l'interazione è un concetto eterogeneo e molto importante per la comunicazione nella classe di lingua.

### **3.2 La classe**

Ogni classe è un ambiente sociale unico, complesso e dinamico, una risorsa per lo sviluppo della comunità dove gli studenti rivalutano il passato nel contesto del presente e, attraverso la riflessione e la interazione della classe, creano nuove tradizioni culturali, storie, solidarietà che potenzialmente migliorano le possibilità della loro vita per il futuro. Normalmente la classe viene considerata un ambiente in cui l'insegnante parla per la maggior parte del tempo, in cui esistono poche opportunità di produzione di linguaggio vero e significativo in cui al discente viene per lo più chiesto di rispondere a domande ma raramente prende l'iniziativa. Si sente

spesso dire che la classe non è una situazione reale e pertanto non è possibile trovare in essa comunicazione autentica ma solo simulazioni di ciò che succede realmente nella vita. In realtà la classe è un gruppo straordinariamente ricco che possiede al suo interno tutto ciò di cui si ha bisogno per interagire, comunicare nella lingua straniera. Per creare situazioni in cui la comunicazione autentica sia possibile, è importante la partecipazione attiva di ognuno dei componenti del gruppo che devono proporre iniziative e negoziare tutto il processo.

Il complessivo comportamento interpersonale in classe è costituito da vari fattori, anche molto disparati, quali gli stili cognitivi individuali, l'autovalutazione in termini di potere e di ruolo all'interno della situazione didattica, la diversità del contesto sociale, la diversità di genere, la comunicazione verbale e non verbale.

### **3.3 L'apprendimento collaborativo**

Il concetto di apprendimento collaborativo è strettamente legato alla filosofia sociale costruttivista. Sappiamo infatti che l'apprendimento è situato in un particolare contesto sociale: implica diventare parte della cultura della comunità

apprendente. A sostegno di questi concetti John Dewey (in Rebecca L. Oxford, 1997) sostenne che i discenti, in quanto parte della comunità che li circonda, non imparano in isolamento ma dal rapporto con gli altri. Concorde a questa idea è stato Lev Vygotsky, psicologo russo, che ha riconosciuto l'origine sociale delle idee che nascono dalla comunicazione con gli altri. Questo rapporto trasforma l'apprendimento della lingua straniera in un'avventura globale caratterizzata dall'acquisizione di conoscenze, dalla comprensione, nonché dall'identificazione con una diversa cultura parlante la propria lingua.

Rispetto al precedente tipo di apprendimento, il collaborativo, meno tecnico, meno prescrittivo, è più esplicitamente orientato a negoziare e completare il potenziale di ciascuno studente che ha più scelta sull'argomento e sul modo di imparare. Alcuni elementi possono essere considerati indispensabili per avviare questo tipo di apprendimento: un contesto di classe che incoraggi la collaborazione; una pianificazione individualizzata; il coinvolgimento dello studente nel prendere decisioni; la presenza di un insegnante che abbia una funzione tanto di facilitatore quanto di supervisore esperto; progetti collaborativi in ambienti autentici; incoraggiamento a una riflessione sia da parte dell'apprendente che da parte del docente per un cambiamento di sviluppo. Questi elementi presuppongono la consapevolezza dell'apprendimento sia come

processo individuale che come processo sociale. Quest' ultimo concetto sottolinea il fatto che l'apprendimento implica un individuale processo di scoperta. A livello sociale, l'apprendimento di gruppo funziona meglio quando ci sono fiducia e mutuo rispetto. A questo proposito, compito importante dell'educatore è quello di aiutare gli studenti a superare le proprie paure, a scoprire che possiedono dentro di sé molto più di ciò che pensano di avere, a conquistare la stima di sé stessi. Lo scambio di riflessioni con gli altri dovrebbe essere supportato da fantasia, perseveranza, disciplina. Inoltre, attraverso un processo di scoperta autonoma, i discenti dovrebbero sperimentare sia il successo che il fallimento.

L'apprendimento collaborativo non sempre può dare dei risultati positivi nel senso che alcuni studenti possono sentirsi totalmente a disagio in queste attività di negoziazione, addirittura possono considerare l'insegnante come "colui che non fa il suo lavoro" perché non svolge la sua funzione di guida e non provvede modelli da seguire. L'apprendimento collaborativo necessita che lo studente diventi sempre più responsabile del suo apprendimento e delle sue decisioni. Per questo gli studenti meno maturi, disorganizzati o abituati a un insegnamento di tipo diretto, diventano ansiosi quando si trovano in contesti di apprendimento collaborativo e quindi sono più autonomi.



Per quanto concerne la figura degli insegnanti, è da ricordare che il tipo di insegnamento da essi proposto riflette l'istruzione che hanno ricevuto nel corso della propria formazione. Per questo un insegnante che desideri insegnare in modo collaborativo, deve necessariamente essere stato esposto ad esperienze di questo tipo.

L' insegnante dovrebbe conoscere molto bene i suoi studenti in modo che le istruzioni siano basate sui reali bisogni , interessi, progressi. Come già detto, deve sia facilitare le attività degli studenti sia supervisionare, lavorando a stretto contatto con gli apprendenti per capire quali possono essere i loro bisogni individuali.

### **3.4 L'apprendimento cooperativo**

E' stato più volte dimostrato che la maggior parte degli studenti raggiunge risultati migliori nell'apprendimento della lingua straniera quando ha la possibilità di concentrare la sua attenzione su un compito specifico insieme a un gruppo di compagni.<sup>11</sup> Proprio con questo scopo è nato l'apprendimento

---

<sup>11</sup> Tuttavia alcuni studi, come quello di Kolb, hanno individuato un tipo di discente che preferisce imparare da solo. Cfr i "convergers" a pag. 77 .

cooperativo che costituisce un'area ampiamente analizzata dalla psicologia pedagogica.

Messa a punto negli Stati Uniti nel corso degli anni Ottanta, questa tecnica decisamente innovativa rappresenta uno stadio qualitativamente superiore rispetto al tradizionale lavoro di gruppo. Si tratta di un insieme di tecniche altamente strutturate, sia socialmente che psicologicamente che aiutano gli studenti a lavorare insieme per raggiungere obiettivi di apprendimento. A ciascun membro del gruppo è affidato un compito specifico e irrinunciabile come il moderatore, il segretario, il portavoce, il cronometrista, compito che se non viene portato a termine, impedisce la conclusione del lavoro dell'intero gruppo. E' ovvio che per espletare i compiti affidati sono necessari esponenti linguistici adeguati. Il metodo quindi contribuisce allo sviluppo delle cosiddette abilità sociali cioè le capacità interrelazionali che rendono armonica la collaborazione.

L'interdipendenza che si deve creare nasce dal fatto che uno studente incoraggia e facilita gli sforzi dell'altro a raggiungere e completare i compiti. Una buona interdipendenza dipende dai seguenti fattori: - strutturare lo scopo: tutti lavorano per raggiungere un obiettivo comune; - strutturare le ricompense: oltre ai punti che vengono dati ai singoli studenti, ne vengono assegnati anche all'insieme della squadra; - strutturare i vari ruoli: ciascuno deve ricoprire una carica diversa all'interno del

gruppo; - strutturare i materiali: le risorse di cui gli studenti dispongono devono essere adeguatamente utilizzate all'interno del gruppo (un singolo foglio per le risposte o più fogli che devono essere completati); strutturare le regole: esse devono enfatizzare la natura condivisa della responsabilità (in Zoltan Dornyei, 1997).

L'apprendimento cooperativo presenta ovviamente molti vantaggi in quanto incrementa la motivazione intrinseca di ciascuno, crea abilità di pensiero superiori, migliora l'atteggiamento verso il soggetto, aumenta il tempo dedicato a un'attività di apprendimento, migliora il rapporto con l'insegnante, aumenta la ricerca dell'aiuto dei compagni più bravi, diminuisce l'ansia, è fonte di aumento di autostima nel momento in cui il compito viene portato a termine. La tecnica porta beneficio tanto ai discenti più timidi e deboli, quanto ai migliori che incrementano le loro conoscenze grazie allo sforzo che devono compiere per facilitare l'apprendimento degli altri componenti del gruppo. E' comunque necessario che i gruppi siano il più possibile eterogenei e per cui siano formati da studenti molto motivati e veloci ma anche da studenti timidi con difficoltà di apprendimento. Proprio per questo motivo è necessario analizzare precedentemente gli stili di apprendimento dei componenti dei gruppi in modo da creare attività che riflettano le esigenze non solo ad esempio degli studenti

riflessivi, ma anche di quelli che preferiscono un apprendimento visuale. L'apprendimento quindi dipende da uno scambio di informazioni socialmente strutturato tra i componenti del gruppo. Molto probabilmente il successo di questo metodo è dovuto alla grande coesione che si crea tra gli apprendenti ma anche alla base motivazionale del metodo che sottolinea il profitto dello studente.

L'insegnante ha l'importante ruolo non solo di creare le attività, ma anche di creare le condizioni giuste per lo sviluppo della comunicazione. Ha il compito di formare i gruppi scegliendo gli studenti in base ai loro stili di apprendimento, di fornire un supporto forte e continuo durante il lavoro di gruppo.

Per concludere l'apprendimento cooperativo è sempre stato indicato come uno strumento molto efficace, che deve essere un complemento piuttosto che un'alternativa ai metodi tradizionali.

## 4 VERSO L'AUTONOMIA

La letteratura linguistica si è occupata di autonomia solo negli ultimi quindici anni. Dapprima veniva fatta una distinzione tra autonomia intesa nel senso di capacità di farsi carico del proprio apprendimento e *self-regulated learning* (a regolazione automatica) con cui si intendevano le tecniche utilizzate per dirigere il proprio apprendimento. Oggi con il termine autonomia ci si riferisce a entrambi i concetti. L'autonomia è un processo dinamico, è una capacità che viene acquisita progressivamente, va di pari passo con la consapevolezza di sé ed è legata alla nostra abilità di creare alternative e opzioni di cambiamento.

Molto spesso capita che dopo la conclusione di un corso di lingua o comunque della scuola, il discente non continui lo studio della lingua. In realtà, sono solo gli studenti migliori che perseverano nell'approfondimento della materia in quanto il loro interesse è profondamente radicato e inoltre i buoni risultati raggiunti li spingono a voler fare sempre di più. Si può quindi dire che il requisito fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia è il reale desiderio di raggiungerla. A questo si deve comunque aggiungere che i discenti possono essere addestrati ad essere autonomi.

Una lingua straniera può essere molto complicata da apprendere, per i suoi complessi sistemi grammaticali, le sue

regole, le sue strutture; per questo motivo chi desidera intraprendere lo studio in modo individuale deve sapere come fare, deve conoscere le metodologie per imparare in modo autonomo sia quando può contare sull'aiuto dell'insegnante, sia quando questo supporto non è disponibile. Gli insegnanti possono essere di grande utilità proponendo una serie di tecniche da applicare nel momento in cui lo studente si trova a diretto contatto con il materiale linguistico. Devono impegnarsi a rendere più strutturato, graduale, riconoscibile l'itinerario che propongono agli allievi. E' impossibile essere autonomi se non si sa quello che si fa, il motivo, il metodo del procedimento, i tempi. Per autonomia si deve quindi intendere consapevolezza dei fini, degli strumenti, delle procedure e dei risultati. Sviluppare l'autonomia del discente implica promuovere cambiamenti nelle condizioni e negli strumenti di lavoro a scuola, nell'insegnante, nello studente.

Coloro che sanno regolare il proprio apprendimento raggiungono normalmente risultati molto alti, utilizzano strategie che ottimizzano – la disposizione personale (organizzazione e trasformazione delle informazioni); - il funzionamento del comportamento (provvedono a se stessi ricompense e punizioni in base alla performance); - l'ambiente circostante immediato che deve offrire supporto e permettere ai discenti di essere flessibili, cioè di cambiare opzioni secondo i

loro interessi e bisogni (ripasso degli appunti, ricerca dell'assistenza dei compagni o di un adulto). In genere le strategie più importanti che attestano l'apprendimento autonomo sono il fatto di prefissarsi un obiettivo e un piano ben strutturato, ascoltare registrazioni, rivedere gli appunti, saper consultare dizionari, grammatiche, ecc.

Data la complessità dello sviluppo dell'apprendimento autonomo la preparazione dei discenti deve svolgersi su tre diversi livelli: 1) preparazione metodologica che implica imparare vari aspetti del metalinguaggio sia della descrizione della lingua che dell'apprendimento delle tecniche di apprendimento linguistico.

2) Preparazione psicologica che include lo sviluppo della fiducia in se stessi dal momento che si staccano parzialmente dal supporto dell'insegnante. Di conseguenza si verifica un incremento della motivazione intrinseca.

3) Inoltre deve essere data loro la possibilità di far pratica nell'assumere la responsabilità del proprio apprendimento il che consiste nel dare agli studenti la possibilità di prendere delle decisioni su come e quando svolgere un compito, lasciando loro tempo per organizzare il proprio lavoro.

Le tecniche che promuovono l'autonomia possono essere molto varie e vanno dalla autocorrezione al lavoro di gruppo,

all'esposizione dei propri problemi di apprendimento all'ascolto o alla lettura estesi, alla scelta delle attività.

Gli allievi devono imparare progressivamente a scegliere: non si può infatti pretendere autonomia, consapevolezza, controllo delle procedure, capacità di autovalutazione in un sistema formativo che non prevede mai occasioni di scelta, nè spazi di autogestione dell'apprendimento.

In conclusione, scopo dell'apprendimento autonomo è quindi quello di promuovere l'indipendenza degli studenti in modo che possano organizzarsi e diventare responsabili di ciò che apprendono.

#### **4 IL RAPPORTO TRA STUDENTI E INSEGNANTI**

Così come gli studenti mostrano preferenze diverse per quanto riguarda gli stili di apprendimento, anche i docenti costruiscono il loro insegnamento sulla base di metodi che essi prediligono rispetto ad altri. E' già stato detto che molti insegnanti istruiscono i loro allievi utilizzando gli stessi stili a cui essi sono stati esposti durante la loro formazione, alcuni amano l'istruzione esplicita ad esempio delle regole



grammaticali, altri preferiscono far indovinare le regole agli studenti.

Negli ultimi anni il processo di insegnamento – apprendimento è stato caratterizzato da un fondamentale cambiamento: anzichè la centralità dell'insegnante che deve guidare l'apprendimento, si è data sempre più importanza alla centralità del discente come soggetto attivo e disponibile al cambiamento e all'innovazione.

Attraverso l'esperienza il discente promuove la crescita della propria persona, può imparare a utilizzare i propri sforzi, può realizzare un processo di assimilazione e di accomodamento di ciò che è “nuovo” a ciò che egli già possiede. All'insegnante viene oggi chiesto di fornire ai discenti gli strumenti per imparare ad imparare. Il suo mestiere si sta lentamente evolvendo, da dispensatore di conoscenze sta diventando sempre di più un facilitatore di processi. Per dispensatore di conoscenze si intende colui che deposita il suo sapere, le sue conoscenze nella mente vuota del discente che si trova in uno stato di ricettore passivo e le cui variabili individuali sono trascurate. Ciò che è importante sono i concetti che devono essere trasmessi e non la persona a cui il sapere è destinato. Inoltre le conoscenze procedono a senso unico, da chi sa a chi non sa e chi sa non ha nulla da apprendere mentre esercita il ruolo di trasmettitore.

L'insegnante come facilitatore di processi è invece colui che aiuta a costruire conoscenza: è ben consapevole delle differenze individuali, dei diversi stili di apprendimento e quindi cerca di costruire il sapere da trasmettere con attenzioni e percorsi individualizzati. Deve essere in grado di ascoltare le necessità del discente, di appianare le sue difficoltà. L'insegnante facilitatore è colui che mentre insegna impara e si arricchisce di conoscenze, anche perché si trova di fronte alla classe che è di per sé sempre mutevole e richiede prontezza di decisioni, di azioni.

Nella classe un ruolo molto importante è ricoperto dai materiali didattici utilizzati dall'insegnante verso i quali gli apprendenti mostrano ovviamente una serie di preferenze individuali. Per materiali didattici si intendono oggetti reali, sussidi visivi, cassette, libri, esercizi, quindi elementi linguistici e non. Un tipo particolare di materiale didattico è costituito dal compito (task) definito da Breen (in C. Coonan Lamanna, 1993) *“a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning- from the single and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulation and decision-making”*<sup>12</sup>. In altre parole i compiti non sono altro che materiali didattici utilizzati dagli insegnanti per favorire l'apprendimento dei loro

---

<sup>12</sup> Trad: “Una serie di attività che hanno lo scopo complessivo di facilitare l'apprendimento della lingua da tipo di esercizio singolo e breve ad attività più complesse e più lunghe quali attività di gruppo, di risoluzione di problemi, simulazioni e assunzione di responsabilità.”

alunni, materiali che devono avere una sequenza in modo da riflettere il più possibile la conoscenza esistente e le capacità degli apprendenti.

Un errore in cui incorrono molte persone è costituito dal fatto di considerare l'apprendente come colui che possiede un'abilità naturale di scegliere cosa, come e quando imparare. Una classe incentrata sull'apprendimento è una classe in cui si cerca di portare gli alunni all'abilità di prendere decisioni pedagogiche critiche addestrandoli nell'abilità di cui hanno bisogno per prendere queste decisioni. Questo tipo di classe deve essere in grado sia di focalizzare l'attenzione sul contenuto della lingua che sul processo di apprendimento.

Una delle ragioni per cui gli apprendenti non imparano ciò che gli insegnanti intendono insegnare e quindi c'è disparità tra ciò che è insegnato e ciò che è appreso è che essi vengono nella classe con schemi mentali diversi, con diversi punti su cui focalizzare l'attenzione, con diversi interessi. Si profila allora la necessità di incoraggiare gli studenti a identificare le implicazioni strategiche dei compiti pedagogici, a fare scelte, a prendersi la responsabilità delle proprie azioni. Un modo quindi per ridurre la distanza tra l'insegnamento e l'apprendimento è quello di incorporare nei programmi linguistici opportunità per gli apprendenti di riflettere su di essi e farsi carico dei loro stessi

processi di apprendimento. Inoltre deve essere data loro la possibilità di conoscere il contenuto del programma pedagogico e di avere un ruolo attivo nell'ambito del contenuto.

L'insegnamento è sicuramente migliore quando si incontrano una serie di fattori: chiarezza nella presentazione che deve essere interessante e motivante; entusiasmo dell'insegnante; varietà di attività durante la lezione; comportamento in classe diretto al raggiungimento di uno scopo; stimolazione delle idee degli studenti; controllo della classe; creazione delle condizioni per cui gli apprendenti possano capire esattamente che cosa devono fare anche nelle difficoltà; sviluppo di relazioni personali e mature con essi. Tuttavia si può dire che non esiste uno stereotipo di buon insegnante: ognuno possiede le sue caratteristiche, la sua personalità, il suo modo di lavorare. Nell'ambito della classe l'insegnante spesso analizza gli studenti in base ai modi in cui essi si comportano. Questi aspetti sono stati esplorati dal sociologo Roland Meighan (in Marion Williams e Robert Burden, 1997) che ha proposto una serie di sette diversi modi metaforici di vedere gli studenti: *resisters*, *receptacles*, *raw material*, *clients*, *partners*, *individual explorers*, *democratic explorers*.

Al primo gruppo appartengono gli studenti "oppositori", quelli che oppongono resistenza all'apprendimento nel senso che vogliono imparare ma lo fanno perché sono costretti. Il secondo

gruppo è costituito dai *receptacles* (contenitori), quegli studenti che devono metaforicamente essere riempiti di conoscenza, compatibilmente con il loro quoziente di intelligenza e che possono eventualmente trasmettere i termini linguistici ad altri apprendenti. Seguono gli studenti definiti “*raw material*”(materiale grezzo) come creta che deve sgretolarsi per dare vita ad un’opera d’arte. Chi non ha mai provato l’esperienza di imparare qualcosa con entusiasmo perché influenzato da un insegnante ispiratore? Sembrano comunque esistere pericoli nel manipolare gli studenti secondo i desideri degli insegnanti.

Il quarto gruppo è costituito dai clienti. Questa definizione cambia la relazione tra studenti e insegnanti. Infatti nei programmi di insegnamento della lingua per scopi specifici l’insegnante deve andare incontro e deve soddisfare i bisogni dei discenti che sanno perfettamente che cosa vogliono imparare, hanno a disposizione un tempo determinato, vogliono spendere una somma prestabilita ma soprattutto vogliono raggiungere un obiettivo. Questo atteggiamento dei discenti adulti non si può realizzare nella classe dove è difficile che i ragazzi siano in grado di decidere di che cosa hanno bisogno.

Un’altra categoria è costituita dagli apprendenti come *partners*, per cui il docente può ricoprire il ruolo dello studente tra gli studenti sulla base del fatto che anche il docente può avere

qualcosa da imparare. In un'esperienza di questo tipo ci deve quindi essere fiducia reciproca e rispetto in modo da raggiungere una crescita sia del docente che del discente. Gli apprendenti si trasformano in *partners* quando viene data loro la possibilità di decidere quali argomenti trattare, quali libri leggere, quali attività svolgere.

Gli apprendenti sono esploratori individuali quando l'insegnante svolge una funzione di facilitatore (vedi pagina 118). Gli studenti hanno la possibilità di esplorare autonomamente la lingua e di giungere a conclusioni sulla base di un minimo sforzo da parte dell'insegnante.

L'ultimo gruppo è costituito dagli esploratori democratici che sono in genere apprendenti adulti consapevoli che decidono insieme come procedere per apprendere, quali scopi sono da raggiungere, quali metodi si devono usare.

Da quanto fin qui detto risulta evidente che il processo di insegnamento-apprendimento si sta trasformando sempre di più in un processo di mutua collaborazione, di incontro di esigenze, bisogni, aspettative.

## CONCLUSIONE

Dopo avere preso in considerazione in modo teorico le caratteristiche che contraddistinguono gli stili di apprendimento degli studenti, le preferenze di approccio a determinate attività, il capitolo che segue ha lo scopo di indagare in una classe reale queste differenze.

I soggetti che sono stati scelti appartengono a due gruppi: il primo è costituito da un campione di studenti della classe quinta di un liceo linguistico, il secondo da studenti di una scuola superiore per interpreti e traduttori. Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a una serie di questionari per esplorare proprio i loro diversi stili di apprendimento e i loro modi di rapportarsi alla lingua inglese.