

# Indice

- p. 7 Prefazione di Adriana Schiedi  
15 Introduzione
- 25 Capitolo 1  
*Linguaggio, apprendimento, memoria: quali regole seguire?*  
1.1. Costruire competenze linguistiche – un'indagine storica, 25  
1.2. Come ricordiamo e come dimentichiamo: il concetto di elaborazione profonda, 48  
1.3. Condizioni per un metodo didattico – un decalogo operativo, 70
- 133 Capitolo 2  
*Le possibilità dell'immaginazione: dove rivolgerci?*  
2.1. Immaginazione, creatività, fantasia – oltre gli stereotipi, 133  
2.2. Gioco immaginativo e apprendimento linguistico – sinergie, 153  
2.3. Il metodo a giudizio – le risorse didattiche dell'immaginativo, 164

p.	181	Capitolo 3
		<i>Per una didattica immaginativa: come fare?</i>
		3.1. Immaginare con una lingua sconosciuta – si può fare?, 181
		3.2. Apprendere una lingua immaginando – esempi di attività, 184
		3.3. Gli effetti sull'educazione – ricerca e insegnamento a scuola, 205
	305	Conclusioni
	307	Bibliografia

## Prefazione

Qual è il rapporto che lega oggi l'insegnamento all'apprendimento delle lingue straniere? Per rispondere a questa domanda occorre affondare lo sguardo in un ambito di studi, la glottodidattica, che si occupa da vicino dell'insegnamento della L2, ovvero di tutto quello che l'insegnante fa perché un soggetto, che voglia imparare, apprenda una seconda lingua. Va rilevato che la glottodidattica è un sapere di sintesi che tiene conto però anche delle acquisizioni di altre discipline con le quali mantiene un rapporto di reciproco scambio. Ci stiamo riferendo, in particolare, alla pedagogia e alla didattica. La glottodidattica, infatti, come anticipa la parola stessa, non è estranea alla questione dell'insegnamento/apprendimento, né tantomeno ai problemi connessi all'educazione/formazione.

Nel corso del tempo si è assistito a un proliferare di teorie, approcci, metodi e tecniche che hanno contribuito a delineare l'"universo epistemologico" di questa disciplina e che ancora oggi permangono nell'esperienza e nelle pratiche di molti insegnanti, sia pure con alcune differenze paradigmatiche. Queste sono dettate primariamente dal modo in cui i tre fattori del cosiddetto "triangolo didattico" (lingua-docente-discente) interagiscono tra loro.

Ora, senza entrare nel merito dei diversi modelli che hanno caratterizzato l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera, possiamo senz'altro soffermarci su alcuni momenti fondamentali e di snodo che hanno determinato, anche sul piano pedagogico, il passaggio da un modo a un altro di stare in questo rapporto triadico. A ben vedere, si è passati da un approccio strutturalista a un approccio comunicativo e, infine, umanistico-affettivo. Nel passaggio da un modello all'altro, gradatamente, ma inesorabilmente, l'insegnamento della L2 si è affidato a metodologie sempre più attive e partecipative che hanno mostrato l'importanza di uno studio fondato sì, sull'apprendimento della grammatica e sulla traduzione e memorizzazione, ma anche su un uso concreto della lingua nella realtà viva, fisica, e in una dimensione orale. I limiti che ancora oggi si registrano in questo ambito del sapere derivano proprio da una errata impostazione del metodo, di fatto troppo fondato su un approccio trasmissivo e su tecniche di insegnamento e apprendimento passive. Trascurando i processi cognitivi, linguistici e psicopedagogici che sono alla base dell'acquisizione di una lingua, esso rende di fatto incapace di comprendere e parlare correttamente la lingua straniera in situazioni concrete. Questo *vulnus*, tutt'oggi riscontrabile soprattutto nell'ambiente scolastico, ha radici profonde nel passato e in una impostazione disciplinare troppo centrata sul sapere. Infatti, contrariamente a quanto si possa pensare, non è l'insegnante e la conoscenza del che cosa insegnare a determinare il successo dell'apprendimento, che invece dipende da una mediazione tra colui che pone il segno, nel significato proprio di insegnare, e colui che manifesta il proprio consenso affinché ciò avvenga. Infatti, come ha osservato Cosimo Laneve, «non

si tratta tanto, o soltanto, dell'ovvia necessità di conoscere i termini, i concetti di una disciplina per poterla insegnare, quanto, e soprattutto, della possibilità di giungere a una comprensione approfondita delle idee fondanti, delle strutture concettuali, delle procedure che la organizzano per essere in grado di facilitarne la costruzione in una mappa di connessioni anche in chi apprende»<sup>1</sup>. Pertanto, se nel passato si riteneva che fosse possibile insegnare solo quel sapere che l'insegnante era capace di definire, formalizzare, ordinare a partire dai contenuti, da una ripetizione dei concetti, da una memorizzazione delle nozioni e, come, nel caso dell'insegnamento della L2, da una solida conoscenza della cultura del paese straniero, oggi sono altre le categorie sulle quali si strutturano i processi di insegnamento-apprendimento. Una tra tutte, l'esperienzialità. In questa sempre più si riconosce il protagonismo dei discenti, la loro fantasia, creatività, la loro capacità di immaginazione, elaborazione delle informazioni, di ricerca e scelta delle metodologie e strategie tra le più efficaci per risolvere un determinato problema.

Va osservato che questa modalità didattica esperienziale subentra all'approccio contenutistico e al metodo audio-orale già a partire dagli anni '60 e '70. Sono le nuove acquisizioni della ricerca sociologica in ambito didattico ad aver mostrato l'importanza del contesto nell'esperienza di formazione e ad aver influenzato le teorie dell'apprendimento.

La formazione scolastica, infatti, non è un processo indipendente dal contesto. Al contrario, essa si sviluppa a partire dalla pratica che avviene nel *setting* della classe o anche in

1. C. Laneve, *Manuale di didattica. Il sapere dell'insegnamento*, ELS – La Scuola, Brescia 2011, p. 22.

una dimensione *outdoor*, purché concepita come estensione dell'ambiente scuola. Gli studi multidisciplinari sulle pratiche lavorative (*studies of work*), soprattutto dall'inizio del XXI secolo ma già da prima, hanno dato un forte impulso alla riflessione pedagogica e didattica, soprattutto a quella impegnata nello studio sulle pratiche professionali degli insegnanti. Da qui la nascita del paradigma dell'*analisi delle pratiche educative* che guarda con esclusivo interesse alla pratica di insegnamento, come intreccio di saperi, azioni, interazioni, emozioni che si svolgono in un ambiente organizzativo e che generano nuove conoscenze<sup>2</sup>. Pertanto, per stabilire la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e la loro efficacia, sul piano della ricerca, occorre posizionarsi all'interno dei contesti, nelle aule e affondare lo sguardo nelle circostanze materiali e relazionali in cui hanno luogo. Dunque: il contesto con la sua organizzazione e il suo sistema di relazioni rappresenta una risorsa per l'azione didattico-educativa ma anche per la qualità degli apprendimenti. Questo vale sempre, anche rispetto a un insegnamento, quello della L2 che sempre più riconosce l'importanza della didattica laboratoriale per sviluppare una competenza comunicativa nel singolo coinvolgendolo tutte le sue dimensioni, non solo quella cognitiva ma anche affettivo-relazionale ed emotiva. Queste ultime si svilupperanno in un clima sociale denso di significatività, nel quale centrale sarà l'auto-realizzazione della persona e il bisogno condiviso di mettere in pratica le proprie potenzialità.

La ricerca pedagogica e didattica più matura, sulla base delle sollecitazioni su richiamate, in questi ultimi anni, va

2. Id., *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento 2009, p. 25.

polarizzando la sua attenzione sulla dimensione emozionale, affettiva, valoriale e sociolinguistica che fa da sfondo e presupposto ai processi di apprendimento. Il testo che qui presento, *Fantasia e linguaggio. Per una didattica delle lingue a partire dall'immaginazione* di Alessandro Gelmi, offre una lettura molto accurata di questi aspetti. Oggetto di analisi non sono tanto i fatti didattici (che cosa si insegna), bensì i processi (come si insegna e come si apprende), nella ferma convinzione che i primi si legano e dipendono inevitabilmente dai secondi. L'obiettivo, infatti, consiste nel mostrare come l'apprendimento della L2 oggi segua traiettorie diverse dal passato. A essere cambiato non è solo il metodo, ma è il modo in cui si guarda all'insegnamento, alla luce delle nuove acquisizioni scientifiche. A essere cambiato è soprattutto la consapevolezza del modo in cui avviene l'apprendimento e si memorizza una lingua diversa dalla propria. In questo le recenti scoperte nell'ambito delle neuroscienze e della sociolinguistica hanno fatto scuola. In particolare, la difficoltà di fissazione mnemonica della L2 da parte degli allievi può essere superata facendo leva su una didattica guidata che sappia concentrarsi sulla riflessione. A tal proposito afferma Gelmi, «insieme all'esercizio delle facoltà cognitive e meta-cognitive, in cui sono fondamentali la costruzione di concetti, l'acquisizione di abilità e la maturazione progressiva di stili di pensiero, [oggi] è opportuno ricorrere in modo prioritario, se non esclusivo, alle strategie di elaborazione profonda, in cui la fissazione mnemonica si intreccia con l'articolazione e l'approfondimento logico-concettuale di ciò che viene appreso» (pp. 62-63). Riflettere su ciò che si fa a scuola diventa in questo modo la strategia per fissare i concetti nella memoria a lungo termine dopo averli sottoposti

a un esame critico che ne verifichi la loro efficacia applicabile anche in altri contesti operativi al di fuori dell'ambiente classe. Va osservato che, per sviluppare una competenza nella L2, non si tratta solo di ricordare, ma di capire ciò che si è appreso e saperlo utilizzarlo in modo opportuno. Per ottimizzare i processi di elaborazione profonda nella didattica L2 con i bambini prezioso è il contributo dell'immaginazione. Sviluppando tali riflessioni sul piano della ricerca scientifica ma anche di una indagine sul campo che si è svolta nelle situazioni concrete di lavoro in ambito scolastico, Gelmi matura la convinzione che occorre tutelare le risorse immaginative dei bambini per rispondere all'esigenza già avvertita un secolo fa dalla Montessori di una «scuola a misura di bambino» (p. 135). L'analisi molto dettagliata sviluppata dall'autore del volume sull'immaginazione spiega il suo funzionamento che procede attraverso «atti [...] talvolta meccanici e irreflessi, talvolta più consapevoli e controllati, con cui la mente “fabbrica immagini” e connota i propri stati interni secondo un codice iconico e visuale. Per conto dell'immaginazione la mente non determina l'andamento del proprio flusso di esperienze, ma può aprire su di esso l'occhio della propria percezione interiore, con un livello di raffinatezza e di dettaglio che varia, chiaramente, a seconda delle attitudini, degli stili cognitivi e delle competenze di ciascuno» (p. 136). Nell'attingere alle percezioni, ai ricordi, alle emozioni, l'immaginazione svela tutta la sua efficacia sul piano cognitivo. Essa si lega all'immaginazione, alla fantasia, a un pensiero trasformativo, creativo e divergente, capace di pensare le cose diversamente da come sono e quindi di generare nuovi confini della conoscenza. Muovendo da questi presupposti teorici, il volume destinato alla lettura sia dei



ricercatori sia degli insegnanti, offre un apparato epistemologico e metodologico e strumenti agili e utili per insegnare la L2 superando le aporie di una didattica mnemonica, troppo sganciata dall'esperienza e dall'esercizio pratico. In questa cornice teorica la pratica di insegnamento si rivela una risorsa preziosa, fonte per produrre nuove conoscenze, sperimentare nuove soluzioni *in situ* ricercandone la validità attraverso la corrispondenza a una realtà vissuta *embedded*.

*Adriana Schiedi*