

La dimensione fisica dell'apprendimento

Implicazioni glottodidattiche

Giuseppe Maugeri

Abstract Phenomenology and practice of teaching a foreign language are reflected in the physical dimension of learning. This definition includes learning environments and techniques as agents of specific criteria and forms of thought directed to the language acquisition. If spaces suggest the social aptitudes of the pupils, technique expresses the philosophical approach below and fulfils, at an operational level, the methodology of language teaching. Logical and conceptual elements like environment and technique not only have a pedagogical validity as they refer to a person and to a conscious cognitive act.

Sommario 1. Quadro di riferimento teorico. — 2. La dimensione valoriale dell'apprendimento. — 2.1. La dimensione fisica dell'apprendimento. — 2.2. La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo. — 2.3. La relazione fra l'ambiente di apprendimento e la tecnica didattica. — 3. La tecnica. — 3.1. La tecnica come strumento di relazione. — 3.2. La tecnica come strumento glottodidattico. — 3.3. La tecnica come indice di un paesaggio cognitivo in crescita. — 3.4. La tecnica e le risorse tecnologiche. — 4. Conclusione.

1 Quadro di riferimento teorico

In questa sezione si vogliono fornire le ragioni dalle quali prende corpo una prospettiva d'indagine incentrata sul nesso tra gli ambienti di apprendimento e gli studenti. Gli assunti che hanno condizionato la portata strutturale di questa analisi si riagganciano rispettivamente:

- a. all'obiezione di considerare l'apprendimento solo a uno stato latente, vale a dire cognitivo dell'apprendente. Secondo questa versione, l'apprendimento assume la dimensione della persona, escludendo di fatto il contesto nel quale l'apprendimento viene generato, formandosi invece come costituente e valore aggiunto di un processo che si sviluppa in un luogo. Dunque, l'apprendimento nasce all'interno di luoghi fisici dove si costruisce in maniera dinamica, mai statica, poiché accompagna l'evoluzione degli ambienti e la loro interazione con le persone. Prende avvio una relazione di scambio, simbolica e discorsiva fra gli individui e gli spazi strutturati per l'insegnamento e apprendimento della lingua. In quest'ottica, l'apprendimento è sensibile ai contesti (Minniti 2011), alle scelte di natura socioculturale che si proiettano

- sulle forme organizzative degli spazi come su quelle comunicative e metodologiche dell'organizzazione didattica. Si delinea così una prospettiva dell'apprendimento più ampia poiché considera gli spazi didattici come ambienti capaci di mutare in linea con le situazioni didattiche e le evoluzioni di pensiero e linguistiche dell'apprendente;
- b. a una concezione di natura esternalista e semiotica, secondo le quali tutto ciò che entra in relazione con l'uomo acquista agentività, condizionando in tal modo la tessitura profonda delle relazioni; secondo questa lettura, gli ambienti di apprendimento diventano strategici in quanto realtà integrata al piano didattico. Per questo motivo, essi vanno realizzati in maniera appropriata per lo sviluppo dell'affettività dello studente e la realizzazione di attività didattiche condotte attraverso una modalità di interazione sociale. In quest'ottica, risulta prioritaria l'organizzatività che gli ambienti di apprendimento hanno nel modellare la realtà fisica dello studio e nell'arricchire la dimensione cognitiva e affettiva del discente. In questo modo, potremmo fondare l'ipotesi che la costruzione dell'apprendimento della lingua dell'individuo è legata a molte variabili, fra cui la struttura dell'organizzazione spaziale dell'aula e il sistema di relazioni che egli stabilisce con l'ambiente didattico;
- c. alle esplorazione compiute dallo *Scientific Management* e poi dalle ricerche della *Learning Organization* focalizzate sulle organizzazioni aziendali e sulle modalità di apprendimento. La convinzione è che l'esplorazione transdisciplinare, l'esportazione di modelli e le riflessioni su realtà esterne alla didattica dell'italiano possano suggerire un bilanciamento più efficace e un più vasto repertorio di possibilità circa i modi di:
- organizzare la didattica della lingua straniera in ragione alle condizioni di competitività del contesto esterno; questo comporta ricorrere a particolari modalità di organizzazione e di analisi dell'arena competitiva in cui si opera;
 - accrescere la comprensione degli ambienti didattici grazie ai contributi crescenti dei docenti e dei ruoli di partecipazione che essi hanno per la formazione di gruppi di studio con gli allievi. In questo modo, si realizzano le condizioni per supportare una cultura di apprendimento che combina obiettivi con valori condivisi e forme di vita sociale;
 - gestire l'apprendimento della lingua come un processo sociale e personalizzato e non come blocco monolitico e unidimensionale. Da parte dell'organizzazione didattica significa rendere rilevanti le dinamiche di funzionamento dei corsi e la motivazione degli studenti. Sul versante didattico, tali implicazioni confluiscono nella progettazione dell'aula, tendendo a una elevata varietà sia spaziale che di utilizzo degli strumenti didattici;
 - riconoscere il valore dell'apprendimento nella molteplicità di pro-

spettive che lo studente è riuscito a costruire attraverso una conoscenza metalinguistica, oltre che ai risultati raggiunti in termini di competenza linguistica;

- fondare il percorso didattico sulla qualità delle relazioni che il soggetto apprendente ha costruito attraverso l'espressione autentica di sé e del suo rapporto con il sistema della lingua ascrivibile alla sua motivazione, ai bisogni linguistici realizzati e sentiti come possibili; agli stimoli forniti dagli ambienti didattici, intesi come sistema di valori che lo studente deve decodificare per costruire, attraverso essi, la propria esperienza di apprendimento.

L'inclusione di più linguaggi legati agli ambienti didattici genera dei modelli di azione aderenti alle necessità degli studenti. In un contesto organizzativo come quello finora descritto, l'apprendimento della lingua straniera non è considerato soltanto come uno strumento per giungere a determinati scopi comunicativi, ma nella prospettiva di un'esperienza organizzata si trasforma in un fattore strategico in quanto il cambiamento che esso produce negli ambienti e nelle persone costituisce una strategia di controllo per governare una cultura altamente operativa e sociale che va sia in direzione dei risultati che del miglioramento continuo delle pratiche comunicative e delle relazioni sociali. Il quadro di riferimento proposto tiene in considerazione, perciò, ambiti operativi e variabili destinati ad attivare una struttura didattica socialmente coesa, attraversata lungo la sua catena di valore da un processo di apprendimento linguistico utile a conseguire degli obiettivi partendo proprio dalla forza dell'organizzazione di motivare, coinvolgere e intraprendere delle azioni funzionali all'arricchimento delle unità di lavoro e delle reti di attori ad esse connesse. Da questa prospettiva, l'organizzazione didattica si presta a essere letta come un'azione collettiva che ri-orienta il proprio intervento nel contesto in funzione degli scopi che quest'ultima e lo studente desiderano perseguire.

Si rende utile, a questo punto, esplicitare con la tabella sottostante la complementarità e l'interdisciplinarietà fra una logica organizzativa di ambito aziendale e le evoluzioni dei modelli glottodidattici. L'analisi comparativa circa le diverse fasi storiche individuate rileva nell'ordine:

- a. dei cambiamenti comuni non estranei alla propria epoca e al contesto in cui essi si esprimono in termini di metodi applicabili alla realtà dell'apprendimento e, come si vedrà, all'esperienza linguistica degli apprendenti (Quattrocchi 1984; Porcelli 1994; Balboni 2010);
- b. una differente definizione del ruolo degli individui durante l'apprendimento. Da ciò risulta evidente come le leve metodologiche articolano determinate strategie e modalità di apprendimento dello studente, in direzione di forme di lavoro riconducibili a comportamenti individualistici o cooperativi.

| Organizzazione tecnocratica | Approccio grammaticale |
|---|--|
| verticale e piramidale | verticale |
| modello fonologico | modello della <i>lectio</i> |
| comunicazione equivale al trasferimento di informazioni | l'attività comunicativa è gestita in modo verticale, escludendo di fatto la dimensione dell'individuo |
| apprendimento trasmissivo e per errore | l'apprendimento è trasmissivo ed è rappresentato dalla somma di regole e di vocaboli applicabili nella traduzione di testi |
| unità lavorative atomizzate che lavorano in modo organizzato scientificamente e ordinato | assenza di cooperazione e di condivisione; il livello di attività cognitiva è circoscrivibile alle regole grammaticali che rappresentano i vincoli di sviluppo di una conoscenza riconducibile al testo e ai suoi meccanismi lessicali |
| perseguimento dell'efficienza e dei risultati | memorizzazione passiva dei compiti |
| individuo razionale il cui apporto è frutto di competenze individuali | studente passivo e demotivato |
| Organizzazione strutturale | Approccio strutturale |
| verticale | verticale |
| struttura fissa e rigida che mira a controllare le pratiche di lavoro | modello linguistico come forma costitutiva della realtà |
| la comunicazione è linguaggio strutturato che impone le relazioni e analizza il carico razionale della realtà | il linguaggio è struttura fissata da regole che organizzano le pratiche discorsive e interpretative del reale |
| l'apprendimento si misura sul grado di efficienza | l'apprendimento linguistico è formato da sequenze ripetute di unità linguistiche modellate reciprocamente da nessi procedurali e schemi abituali di condotta |
| unità lavorative separate che tendono a supportare la strategia aziendale | si punta al controllo delle forme linguistiche come proprietà fondamentale e strutturante il linguaggio |

| | |
|--|--|
| i risultati sono determinati dalla gestione corretta delle pratiche di lavoro | le frasi sono agenti della produzione linguistica |
| Organizzazione umanistica e interpretativa | Approccio comunicativo metodo umanistico-affettivo |
| sistema flessibile centrato sull'impiego di competenze collettive per la costruzione di senso e il supporto della strategia-azione | la classe è fatta di individui con bisogni diversi |
| modello reticolare, relazionale e compatto nel gioco di rimandi e di interdipendenze organizzative che consentono di riconfigurare le priorità | prevalenza della dimensione orizzontale nel rapporto docente-studente e di una giustizia sociale che accresce la dimensione relazionale degli attori coinvolti |
| circolazione dei flussi comunicativi che presentano una propria organizzatività | comunicazione estesa ai singoli attori |
| apprendere per apprendere mediante un processo socio costruttivo degli interventi nel mondo | apprendere ad apprendere mediante un percorso costruttivo non ascrivibile a schemi fissi |
| unità lavorative coese e autonome segnate da una maggiore interazione, apertura e appropriazione di universi interdisciplinari (cross fertilization) | cooperazione, condivisione e negoziazione come elementi di continuità tra la dimensione individuale e quella sociale |
| risultati ottenuti mediante il coordinamento delle attività e il processo di crescita dell'individuo | motivazione, partecipazione e coinvolgimento come ricchezza concentrata sulle persone e sulle differenze individuali |
| valore intersoggettivo e decisionale del singolo che dà senso all'organizzazione | ruolo centrale dello studente che è agente di cambiamenti e di nuove prospettive di azione mediante la lingua |

Tabella 1. Nostra elaborazione.

A conclusione dell'analisi tra i diversi approcci e gli ambiti di conoscenza sopra proposti, emerge una comune riflessione epistemologica e un ideale conoscitivo-produttivo adeguato a spiegare il fenomeno della realtà e con essa, del pensiero che la struttura come riferimento ideale. Per la glotto-didattica, significa poter disporre di un sistema didattico focalizzato non solo sulle risorse cognitive dello studente, ma anche sulla ricchezza che le condizioni ambientali possono creare e sostenere in favore dello studente

che, nella lingua straniera, vede una dimensione possibile da soddisfare e privilegiare in funzione dei suoi bisogni.

2 La dimensione valoriale dell'apprendimento

Fine dell'apprendimento è diventare forma consapevole e volontaria di acquisizione in grado di unificare i livelli coscienziali e subatomici dell'apprendente che interiorizza, tematizza e attualizza con la pratica il cambiamento (Balboni 2012). Alle origini di questo modello di conoscenza linguistica, giova considerare:

- a. il contesto didattico come spazio fisico e cognitivo dell'apprendimento in grado di creare eventi linguistici aperti e di influire sugli stili di comportamento sociale degli allievi;
- b. la tecnica didattica, la quale, accordandosi ad elementi fissi quali le finalità e gli obiettivi dell'approccio e della metodologia perseguiti, riconfigura la progettualità degli ambienti attraverso determinate modalità di interazione sociale sviluppate nel corso dell'attività didattica.

Fondati per gli assiomi che li organizzano e li coordinano, imprevedibili per la varietà degli stimoli e delle forme che essi arrecano, gli ambienti didattici e la tecnica diventano progetto educativo, metodo di analisi e di ricerca, nonché sistema di lavoro perfettamente orientato sul discente, sugli stili cognitivi e di apprendimento di quest'ultimo (Caon 2008). Questa ricostruzione dello scenario didattico vuole inoltre rivalutare la complessa capacità dell'individuo di apprendere, accentuando la sua motivazione e personalità ad entrare in contatto con i fattori contestuali e ad alterare situazioni didattiche concrete, mutando intenzionalmente le strategie e le organizzazioni di lavoro attraverso evoluzioni di pensiero e nuove possibilità di azione e fondare così una pratica più efficace di miglioramento. L'apprendimento della lingua, infatti, si rende disponibile al discente con un gioco di rimandi profondi, discorsivi, soggettivi e comportamentali allargati sugli altri (Severino 2011). Non è solo studio della lingua, gli elementi indagati guidano ogni allievo ad essere risorsa vitale per l'ambiente sociale; si crea in questo modo una semantica che si esprime mediante la messa in atto di formule coscienziali che si combinano con le qualità degli individui dettando, governando i mutamenti specifici, imperfetti dell'esperienza in classe. Spetta all'insegnante professionista il compito di gestire, guidare, legare i diversi spazi dove le proposizioni acquistano validità e le identità vengono riproccessate secondo un'ottica di valorizzazione. In questo modo, prende forma una diversa visione dell'apprendimento che si basa sulla comprensione del proprio ruolo nel processo di apprendimento e sulla negoziazione della nuova conoscenza linguistica. A sua volta, la

dimensione dell'apprendimento e del soggetto apprendente richiede al docente una professionalità tale che la gestione consapevole e misurata dei momenti tattici non può essere slegata dall'intenzionalità che ogni ambiente e tecnica presuppongono nell'aumentare il valore stesso di un apprendimento considerato in chiave esperienziale, metacognitiva, metaemotiva ed educativa. In ragione a quest'ultimo punto, si considereranno nei prossimi paragrafi le componenti fisiche dell'apprendimento in quanto veicolo di conoscenza in grado di stabilire una interdipendenza, non solo di ordine semantico, con gli apprendenti, rendendo in questo modo più incisivo e profondo tutto il percorso di insegnamento/apprendimento della lingua straniera a uno stato visibile.

2.1 La dimensione fisica dell'apprendimento

Unità minima situazionale interconnessa agli altri ambienti didattici, l'aula realizza le condizioni necessarie per l'apprendimento, determinandone la forma e la struttura. Entro i suoi confini, si trovano i nessi causali fra contenuto e contenitore, tra emittente e ricevente, declinando i segni dell'esperienza degli individui lungo un sistema aperto alle sperimentazioni. Si tratta, dunque, di un contesto reale, personale e sociale dove si instaurano delle relazioni con e tra gli individui ai fini del perseguimento di uno scopo conoscitivo. L'apprendimento, quindi, si svolge entro una scenografia in cui elementi di natura strutturale e tecnologica individuano:

- a. la logica con cui l'organizzazione didattica ha concepito l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera. Si fa riferimento ai principi e alle modalità di organizzazione sociale da conseguire mediante le attività didattiche (Shannon, Weaver 1949);
- b. la cura e l'attenzione che l'organismo dedica alla persona, mettendola al centro di un ambiente confortevole ed equilibrato grazie a stimoli di natura poli-sensoriale che assumono, perciò, una rilevanza nell'ambito del processo di ciò che ciascuno compie, fa e determina attraverso l'interazione e l'esecuzione continua della conoscenza.

Una visione che include la capacità dell'individuo di intervenire sul contesto e di utilizzare i supporti didattici messi a disposizione allo scopo di generare nuove relazioni. In questo modo, lo studente agisce sul processo di apprendimento linguistico al fine di produrre dei risultati più profondi che vanno in direzione di una dimensione intima e personale, sociale e collettiva (Biamonti 2007).

Si vuole così affermare la condizione di reciprocità che lega il processo di apprendimento della lingua dello studente con il contesto fisico e visibile degli spazi preposti **a essere e divenire nel tempo**, ossia luoghi

di costruzione del progetto di sé, di composizione e/o di decostruzione di significati, di trasformazione di elementi passivi in interventi linguistici e comportamentali attivi e aggreganti, il cui senso ultimo è kantianamente etico, ovvero un agire socialmente riconosciuto, focalizzato sulla ragione di esistere dell'individuo come parte dell'esistenza del gruppo sociale.

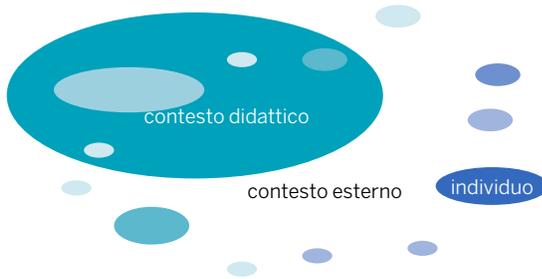


Fig. 1. Il contesto di apprendimento come sistema sociale interconnesso agli scopi di apprendimento degli individui. Nostra interpretazione da Alessandria et al. 2010.

La prospettiva offerta dalla fig. 1 individua lo stato di natura de contesto didattico. Esso è considerato come scenario entro cui l'individuo compie il suo percorso di osservazione e di ipotesi sul reale; di sperimentazione e di verifica del suo sapere insieme con gli altri membri. A sua volta, ogni membro esplora e verifica individualmente il contesto, entrando in relazione con quanti siano disponibili a combinarsi per mantenere le caratteristiche dell'ambiente o migliorarle attraverso un orizzonte maggiormente riconoscibile. L'individuo, quindi, costruisce insieme agli altri un accordo di comprensione e di progettazione sul significato degli elementi ambientali che lo stimolano, a loro volta, a evolvere in direzione di una sua differenziazione, nell'ottica di una gestione condivisa. La persona, dunque, con la sua conoscenza si può collocare ai margini o al centro di questi spazi (fig. 2) con lo scopo di completarli in termini di effettivo valore delle risposte e rendere conoscibile ciò che è necessario per lo sviluppo degli altri.



Fig. 2. Il contesto sociale dell'apprendimento. Nostra elaborazione.

A tal riguardo, si potrebbe parlare di vita sistemica in cui l'individuo è connesso con ogni singola parte dello spazio di apprendimento; quest'ultima componente dovrà necessariamente seguire le trasformazioni e le evoluzioni del singolo in comunità di pratica che intrecciano la loro presenza sociale nella vita del sistema di apprendimento e dell'organizzazione della conoscenza degli altri individui. Questa visione sistemica e olistica dell'apprendimento fa sì che l'apprendente:

- a. sia individuabile nel contesto;
- b. sia elemento strutturale del contesto;
- c. si rapporti con tutti gli ambienti e gli ambiti dell'organizzazione;
- d. agisca sull'ambiente con una consapevolezza linguistica tale da rendere stabile e patrimonio dei contesti una cultura che si caratterizza per la comunicazione di pratiche conoscitive estese e inclusive (Hofstede 1993).

Ne deriva una struttura organica di vita che, basandosi su un'idea sferica dell'esistenza, ha una doppia dimensione: fisica e cognitiva, le cui relazioni determinano in forma individuale e collettiva il funzionamento e la coerenza del sistema. Quest'ultima, dunque, alimenta e si alimenta di universi di riferimento disparati, di azioni e di linguaggi, di esperienze di apprendimento differenti, e non ultimo di tensione nell'interpretare la realtà.

Ritornando alla fig. 2, si evince come il fulcro operativo del sistema di apprendimento sia l'individuo; attorno a questa figura, circuiscono le componenti del sistema secondo una spirale attiva di adattabilità e di personalizzazione del processo e dei servizi che vengono erogati dal contesto e, nello specifico, dall'organizzazione didattica. Una prospettiva di indagine, questa, che contribuisce a un modello del sistema di apprendimento per sua natura coordinato da elementi strutturali (forme *hard*) e pratiche che si rendono necessari per il supporto e la circolazione della conoscenza.

2.2 La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo

L'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato, codificato il proprio linguaggio e riconosciuto il significato del prodotto linguistico (Gallucci 2009). Il valore del linguaggio è misurato in rapporto alle proprie azioni e alle modifiche arretrate alla conoscenza collettiva. Da quest'ottica di reciproca interdipendenza, gli spazi di apprendimento diventano realtà aumentate per i seguenti motivi:

- a. recano traccia dell'individuo impegnato a ripensare la propria biografia;
- b. si prestano a essere luoghi privilegiati delle esecuzioni metacognitive

ed affettive delle persone che agiscono nello spazio-contesto per creare delle connessioni con le forme esterne. L'obiettivo è di negoziare il costruito di senso e trasformare le ipotesi della realtà in azioni che generino eventi, esperienze linguisticamente ricche di contenuti, riflessioni e simboli percorsi da una linea di evoluzione che determina una re-invenzione e un cambiamento dei significati espressi.

Il livello di combinazione delle due entità caratterizza la dimensione fisica e sociale dell'apprendimento linguistico. Si tratta di un rapporto sintatticamente rilevante perché convergente nei contributi che gli individui possono dare all'ambiente didattico inteso tanto socialmente quanto da un punto di vista spaziale. Infatti, gli apprendenti sono compresi in quest'area orientata al sapere e per questa ragione essa deve essere sviluppata perché lo studente possa comunicare il proprio valore. Le persone a loro volta, riconoscono questi spazi come vitali per la propria crescita. Pertanto, diventa indispensabile affermare una logica di riconoscimento e una conseguente azione di aggiornamento e di miglioramento delle aree di apprendimento. Esse, dunque, integrano i contributi delle persone che si arricchiscono dell'esperienza di co-creazione del valore.

Lo scambio che viene a crearsi fra ambiente e soggetto apprendente è commisurato in termini di appartenenza sistemica e di riconoscimento del legame strutturale che li lega. Si considera perciò un ambiente come significativo quando l'utente è messo nelle condizioni di esprimere le proprie potenzialità, sviluppando i suoi legami relazionali in un luogo, secondo modalità operative specifiche e attraverso lo strumento della lingua. Quest'ultima, perciò, rappresenta la chiave di lettura che favorisce l'azione dell'apprendente di attribuire senso a tutti quei processi e azioni che intervengono in un contesto che valorizza le connessioni. Questo passaggio avviene nel momento in cui l'apprendente esplicita i costrutti del contenitore/ambiente con un diverso grado di consapevolezza, di appartenenza e di responsabilità declinato all'ambiente sociale, con il fine di tenere insieme gli individui grazie al perseguimento di scopi e mete conoscitive. Nel caso in cui non sussista questo accoppiamento uomo-ambiente, il grado di complessità ambientale incrementa le dissonanze cognitive e priva di connessioni il legame fra il contesto didattico e l'individuo.

2.3 La relazione fra l'ambiente di apprendimento e la tecnica didattica

Il quadro che emerge in merito agli ambienti di apprendimento è che si tratta di luoghi non statici poiché essi sono considerati come aree costruite per il cambiamento secondo una logica di evoluzione, di passaggi dinamici (cognitivi e sociali, reali e affettivi) che rafforzano l'identità dello studente. In quest'ottica, la classe è il luogo dove lo studente impara a integrarsi, a

lavorare secondo una precisa tempistica di lavoro; qui negozia significati e dà valore alla rete di pensiero e di idee delle quali coglie le implicazioni. Il quadro tratteggiato è quindi quello di uno spazio modulare e flessibile, che si sviluppa sulla base di profonde interazioni, per cui la natura fondante di tali ambienti è il complesso interagire degli elementi che lo compongono e in cui ciascuno degli studenti percepisce di appartenere come entità sociale che si riconosce in riferimento anche a specifiche pratiche di lavoro. In questo senso, la tecnica valida la teoria con cui gli ambienti sono stati organizzati da parte dell'organismo e/o del docente. Inoltre, la prospettiva che la tecnica tende a realizzare determina un flusso continuo di movimenti e di interazioni progressivamente più aperti nei confronti della comprensione delle finalità e delle mete educative dell'apprendimento della lingua. Il modello spaziale dell'aula, quindi, deve avvalersi di una metodologia e di tecniche allineate all'idea di conoscenza che la coppia organismo-docente vuole attribuire al luogo della formazione, generando uno stadio di crescita costante di competenze, di dinamiche relazionali volte a far sì che le aule si trasformino in supporti di esperienze di apprendimento attive.

3 La tecnica

Nei seguenti paragrafi si vuole proporre una concezione della tecnica come strumento per indirizzare un'attività di pensiero funzionale all'acquisizione della lingua. Pertanto, si procederà a evidenziare le soluzioni stabilite dalla tecnica all'interno di un agire didattico con effetti multi-determinanti.

3.1 La tecnica come strumento di relazione

Elemento di avvicinamento e di contatto con lo studente, la tecnica evidenzia la relazione con il contenuto (dimensione reale); alla luce di tale legame, la tecnica ridefinisce il suo piano di azione in modo sempre diverso, ribadendo la sua configurazione nella vita dello studente. In tal modo, la tecnica entra in rapporto con il modello di interpretazione del reale all'interno dello spazio cognitivo dell'apprendente (dimensione interna). Assume poi una traiettoria sociale (dimensione sociale) se stimola e connette la progettazione, l'analisi, l'osservazione, la riflessione sulla lingua con altri soggetti conoscenti. Il risultato ottenuto, ovvero la comprensione e l'interpretazione del contenuto, attesta perciò la capacità della tecnica di essere appropriata e alla portata dal soggetto per generare dei significati agganciati al contesto in cui si opera. Ed è questo contenuto con le sue valenze e proprietà culturali, affettive e sociali, che riconosce i valori del progetto conoscitivo realizzato, rendendo il sistema della lingua come

l'espressione più autentica di pensiero ed emozioni dello studente. Si genera quindi un principio basato sul funzionamento della coppia oggetto osservato - soggetto osservatore che rafforza il proprio legame se l'attività (e non l'esercizio) si sviluppa in forme linguisticamente più alte nel richiedere all'allievo di costruire il suo significato in rapporto al linguaggio che è stato capace di generare. In questo progetto didattico più ampio, il legame fra la riflessione, l'elaborazione e la risposta è strettamente interdependente ed è finalizzato alla dimensione accrescitiva della realtà. Con tale definizione, si intende un processo generativo, circolare, oggettivo e determinante nel quale il soggetto è disponibile ad aumentare la realtà partendo dalla costruzione:

- a. di un lessico affine, vale a dire di un vocabolario in grado di esprimere una dimensione conoscitiva e razionale che tende a realizzare un'azione contestuale appropriata;
- b. di una pratica comunicativa definita dalla qualità delle relazioni sviluppate; si tratta in questo caso di modificare i confini del contenuto, riadattando ed espandendo gli assunti sui quali quest'ultimo si rapporta e vive con e nel mondo esterno. Un'indagine prima di tutto introspettiva nella quale sono coinvolti stili cognitivi, processi di pensiero, bisogni e tratti della personalità dell'apprendente. Tutti elementi, insomma, che recano traccia della propria esistenza che, collegata al contenuto, è influenzata dalla testimonianza delle altre persone. L'unicità che contraddistingue ciascuno degli apprendenti potenzia la costruzione negoziata di significati, quel *sense making* che nasce e si rafforza con l'incontro e il confronto con gli altri, secondo una scala di riconoscimento di valori a fronte dei quali il valore dell'acquisizione della lingua in un contesto didattico si misura sulla quantità di individui che crescono attraverso il sapere e l'agire condiviso.

Su questo versante, la tecnica contribuisce a generare e a sviluppare:

- a. un processo di comprensione dell'ambiente, dal momento che potrebbe essere rappresentativa del sistema sociale con cui viene condotto l'apprendimento;
- b. una pratica comunicativa che consolida gli indirizzi metodologici e la dimensione etica su cui è concepito l'apprendimento. In caso contrario, le tecniche serviranno per promuovere un'etica alternativa dell'apprendimento, ovvero una contemporaneità dell'azione dell'individuo che non avverte l'ansia del cambiamento. Secondo questa lettura, la performance linguistica dello studente genera soddisfazione a breve termine e perciò è fine a se stessa;
- c. un modello di interazione tra saperi e soggetti apprendenti.
- d. Da queste considerazioni, l'esperienza generativa soggetto - contenuto

produce cultura. Con essa si intende l'accoppiamento strutturale dei soggetti con il contesto e gli obiettivi per cui si opera nel quadro di un sistema funzionale all'apprendimento della lingua, simultaneo all'autopromozione e alla crescita di un pensiero che si attualizza mediante passaggi accrescitivi e migliorativi della realtà esterna; la cultura rende questo legame più solido perché intensifica il valore delle condivisioni e la meta a cui si tende. In questa dimensione di crescita, la tecnica è criterio di esistenza del pensiero che si forma, ovvero uno spazio cognitivo ed emozionale dinamico a cui l'essere tende verso un progetto di integrazione con altri individui. Si determina in questo modo un agire che, con modalità di attuazione ben diverse dall'atto linguistico, presenta assunti e geometrie di valore più profonde, poiché muovono le persone e i contesti al cambiamento.

3.2 La tecnica come strumento glottodidattico

In questo paragrafo ci si focalizzerà sugli aspetti logici che consentono di organizzare la conoscenza attraverso la tecnica. Nel realizzare questo obiettivo, prima di tutto, occorre riconoscere come la dimensione operativa sia strettamente connessa ai postulati secondo i quali si svolge l'educazione linguistica. La tecnica è di fatto parte estesa e variabile dei principi metodologici ed educativi adottati da un punto di vista didattico (Balboni 2012), rappresentandone la visione, la missione, la forma e, infine, gli obiettivi. La tecnica disegna un percorso cognitivo (Cummins 1984), di elaborazione e di sviluppo del pensiero che regola le trasformazioni attraverso il significato che ogni studente attribuisce ad essi e per mezzo di essi, a se stesso (Turkle 1985). In questo senso, la tecnica è dotata di pensiero e di una precisa strategia che la rende adattabile alla persona, in rapporto stretto con le premesse metodologiche avviate. Da questa prospettiva, si può affermare che la tecnica segna l'esperienza linguistica dello studente, accompagnandolo verso quegli automatismi che gli permettono di raggiungere un'autonomia discorsiva e operativa collegata alla realizzazione del progetto didattico. Per questo motivo, la tecnica suscita sviluppi crescenti nel discente, avendo spostato l'attenzione sulla modalità di osservazione e di riflessione sulla lingua.

Si tratta di un passaggio metodologico complesso dove la mappa della crescita cognitiva non ammette calcoli tali da studiare e contenere le evoluzioni o i miglioramenti dell'allievo (trupia 2002), ma traccia un quadro di azione nel quale lo studente si assume la responsabilità del proprio apprendimento: ciò include appartenenza, identificazioni, sviluppo nel dare valore alla propria mappa emotivo-cognitiva (Alessandria et al. 2010); ne conseguirà un maggior senso di sicurezza personale e di efficacia nello stabilire le relazioni col mondo. Una modalità, questa, che comporta la

costruzione di un approccio all'apprendimento significativo e rilevante per l'individuo che esplora nuovi orizzonti e spazi, trame e nuove implicazioni al fine di arricchire ogni aspetto della propria vita da studente e giustificare un suo continuo impegno per la moltiplicazione di spazi socializzanti attraverso lo studio delle lingue straniere. E ciò può avvenire ed essere intensificato anche attraverso l'utilizzo della tecnologia come strumento di supporto per il processo di insegnamento e apprendimento linguistico.

3.3 La tecnica come indice di un paesaggio cognitivo in crescita

La tipologia di tecnica utilizzata accresce la dimensione dello spazio cognitivo dello studente. Krashen (1985) sostiene che l'acquisizione scaturisce da uno stato di equilibrio nel quale l'input determina una traiettoria lineare e sequenziale di immissione dei nuovi contenuti collocati nell'ordine naturale di acquisizione. Secondo questa prospettiva d'indagine, l'input calcola l'evoluzione dell'acquisizione ma non tiene in considerazione la frequenza alla quale lo studente è stato esposto all'input. Inoltre, dal modello logico lineare di Krashen, si innerva una pratica che configura una didattica-contenitore nel quale l'input-contenuto presenta una limitazione lineare, diminuendo d'intensità man mano che cresce la complessità. Così facendo, l'input si presta ad essere analizzato e non acquisito a meno che esso non si allarghi secondo una spirale la cui rotazione aumenta con l'intensificarsi della crescita dei processi di scambio cognitivo e affettivo sviluppati e promossi nel discente. Da qui l'urgenza di richiamare attraverso specifiche tecniche input di natura più complessa a cui esporre, in modo alternato, gli studenti di ogni livello linguistico, per poi essere affrontati in modo esaustivo quando i discenti avranno raggiunto una padronanza tale da cogliere nell'input la valenza di tutti gli stadi preparatori. In questo modo, ogni input presenta una lunghezza d'onda che abbraccia tutta la sfera d'azione didattica, accelerando laddove la coppia studente-studente + contenuto leggerà i propri bisogni di approfondire l'obiettivo-input, determinando l'acquisizione di tale obiettivo (teoria di esistenza dell'input). La scelta didattica di esporre gli studenti a input non fondativi gli obiettivi della lezione ma di porli nell'ordine di un percorso a spirale determina la circolazione di un flusso linguistico che fa sì che l'input percorra una traiettoria circolare e sia compreso e acquisito in forza alla frequenza con cui è arrivato e giunto all'obiettivo di quella lezione in cui ci si focalizza come obiettivo di apprendimento.

Da un punto di vista glottodidattico, l'assunto di un percorso a spirale trova riferimenti e sostenitori nella glottodidattica odierna. Si sostiene, infatti, come un discorso di apprendimento a spirale possa giustificare l'utilizzo di una scala grammaticale 'intensa', la quale però va indirizzata a soggetti in una fase cognitivo-linguistica di LS-L2 non vuota né episodica,

ma al contrario, sufficiente a generare un autovalore in sé, accelerando un processo di riflessione e di interpretazione dell'input. In caso contrario, l'input, se isolato a uno stato linguisticamente vuoto, depotenzia la capacità emotiva e generativa di pensiero dell'individuo, divenendo -1. E ciò incide sulla qualità del rendimento dello studente, determinando quel blocco psicologico noto come filtro affettivo.

3.4 La tecnica e le risorse tecnologiche

Nuove forme relazionali e attività di studio più flessibili possono essere dispiegate attraverso l'utilizzo della tecnologia (Serragiotto 2012). Lo strumento tecnologico media l'interazione fra il soggetto e il testo, producendo effetti di senso per via dei segni e dei simboli che vengono veicolati. Appare fondata e pregnante, pertanto, la ricerca sugli effetti che le tecniche distribuite con i nuovi media rendono in termini di incremento della produttività linguistica e di potenziamento dell'apprendimento rispetto agli strumenti tradizionali (Calvani 2004). In questa cornice altamente interattiva, prende forma una struttura della conoscenza linguistica che vanta una varietà di stili di gestione e una grande ricchezza in termini di riferimenti, contenuti, immagini ai fini del supporto cognitivo e metalinguistico dell'apprendimento del discente. In questa direzione, la tecnica, configurata secondo una logica internet e modalità *screen*, si fa paradigma della 'nuova' conoscenza, in termini di accesso alle informazioni, di diverse possibilità combinatorie, di riferimenti e canali immediati. In un contesto come quello didattico, il ruolo del docente è di utilizzare la tecnologia per:

- a. apportare delle modifiche nei metodi di ricerca, di raccolta e di elaborazione delle informazioni. In tal modo, si sviluppa una dimensione di apertura linguistica in cui il soggetto, dotandosi di una struttura di pensiero connettiva e interattiva, si adegua a un contesto più evoluto;
- b. un nuovo ordine di scambio informativo e comunicativo;
- c. svolgere un'attività di studio che, in linea con la didattica contemporanea, distribuisce in maniera orizzontale e più attenta alle esigenze personali informazioni e contenuti linguistici.

In quest'ottica, il valore del supporto tecnologico aumenta la portata dell'esperienza del discente, il quale è chiamato a rinnovare uno spazio di lavoro concepito per assecondare la natura dialogica di una lezione posizionata attorno agli interessi e alle esigenze dell'individuo.

4 Conclusione

L'ottica con cui si sono analizzati gli ambienti di apprendimento e la tecnica glottodidattica prende le mosse dall'interpretazione dell'esperienza di insegnamento e di apprendimento della lingua straniera di tutti i giorni. Nessuna astrazione della teoria, dunque, ma la convinzione che il fenomeno dell'insegnamento vada indagato a partire dal suo andamento irregolare e dalla capacità pervasiva della teoria di determinare delle risposte coerenti alla sensibilità dei legami uomo-ambiente con lo scopo di:

- a. aumentare il valore della ricerca e della sperimentazione in seno alla didattica della lingua straniera;
- b. diventare parte del metodo di conoscenza.

In linea con l'esperienza di utilità e del senso che gli allievi trarranno, i due aspetti indagati non vogliono appiattire né ridurre semplicisticamente la realtà ma suggerire dei modelli di pensiero e di lavoro creativo/complessi che si prefiggono di registrare tutta la complessità del processo di insegnamento e di ricavare, al contempo, un miglioramento della comprensione dell'apprendimento (Berger, Luckman 1974). Seguendo questa linea interpretativa, si è voluto, inoltre, rilevare l'intensità della relazione fra lingua e apprendente, in rapporto alla quale lo studente definisce in modo più articolato il proprio stile di apprendimento e la sua influenza circa la modalità di determinare il suo legame cognitivo e affettivo con l'ambiente didattico. Spetterà poi a ciascun soggetto (docente/studente) il compito di diversificare le forme del sapere, rendendole adeguate alla comprensione dei processi di apprendimento in contesti diversi, con concezioni e modelli d'azione, comportamenti e obiettivi differenti che, livellate sulle competenza comunicativa del parlante, assumeranno valore e significato in ragione al contributo che si vorrà arrecare alla comunità alla quale si appartiene.

Bibliografia

- Alessandria, G.; Casagrande, S.; Castellano, A.M.; Castellano, F. (2010). *L'organizzazione a 4 dimensioni*. Milano, Guerini.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York, Columbia University Press.
- Balboni, P.E. (2010). «La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?». In: Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, pp. 9-53.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

- Balboni, P.E. (2012). *Conoscenze, verità, etica nell'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi.
- Berger, P; Luckman, T. (1974). *La realtà come costruzione sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino.
- Biamonti, A. (2007). *Learning Environments*. Milano: FrancoAngeli.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, F; Serragiotto G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2004). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas: Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: EduCatt.
- Cummings, L.L. (1984). «Compensation, Culture and Motivation: A System Perspective». *Organizational Dynamics*, 13 (1), pp. 33-34.
- Galliani, L. (1994). «Linguaggi analogici, processi di conoscenza e programmazione curricolare». In: Bernardinis, M.; Galliani, L. (a cura di), *Immagine continua*. Padova: Cleup.
- Gallucci, F. (2009). *La strategia della semplicità*. Milano, Egea.
- Gleick, J. (1987). *Caos, il sorgere di una nuova scienza*. Milano, Rizzoli.
- Hofstede, G. (1989). *Internazionalità*, Milano, Guerini e Associati.
- Hofstede, G. (1993). «Cultural Constraints in Management Theories». *Academy of Management Executives*, 7 (1), pp. 81-94.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Le Moigne, J.L. (1990). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. Paris: Dunod.
- Lévy, P. (1997). *Il virtuale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra.
- Minghetti, M.; Cutrano, F. (a cura di) (2004). *Le nuove frontiere della cultura d'impresa: Manifesto dello humanistic management*. Parma: ETAS.
- Minnini, G. (2002). *Psicologia del parlare comune*. Bologna: Grasso.
- Morin, E. (1984). *Scienza con coscienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Pearce, W.B. (1998). *Comunicazione e condizione umana*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcelli, G. (1994). «Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne». In: Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Quattrocchi, P. (1984). *Etica, scienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Scott, R. (1994). *Le organizzazioni*. Bologna: il Mulino.

- Schumann, J. (2004), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Serragiotto, G.; Maugeri, G. (2012). «Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti italiani di cultura in ambito organizzativo e didattico». *ITALS*, 10 (29), pp. 93-126.
- Serragiotto, G. (2012), «Multimedialità, interattività e formazione dei docenti» In: Caon, F; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET, pp. 112-139.
- Severino, F. (2011). *Economia e marketing per la cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Shannon, C.E.; Weaver, W. (1983). *Teoria matematica della comunicazione*. Milano: ETAS.
- Torresan, P. (2012). «Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi». *Formazione & Insegnamento*, 10 (1), pp. 11-16.
- Trupia, P. (2002). *Potere di convocazione*. Napoli: Liguori.
- Turkle, S. (1985). *Il secondo io*. Milano: Frassinelli.
- Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nelle organizzazioni*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Winograd, T.; Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition*. Ablex: Norwood.