

Liliana Benecchi
Lugano

Alla scoperta della nuova lingua

Una sfida per l'insegnante e per l'allievo

Die Autorin dieses Beitrags hat sich in ihrer Diplomarbeit an der pädagogischen Hochschule in Locarno mit der Frage nach der Optimierung der L2-Verwendung im Fremdsprachenunterricht befasst. Sie stellt einige interessante Ergebnisse ihrer während des Referendariats in einer DaF-Klasse der Scuola Media durchgeführten und daher nicht besonders breit angelegten Aktionsforschung vor. Ausgehend von der auf unterrichtstheoretischer Ebene und in Lehrplänen und Lehrerausbildung hervorgehobenen Relevanz der L2-Verwendung im Unterricht, wodurch den Schülern der Spracherwerb erleichtert werden soll, beleuchtet der Artikel auch die dabei auftretenden Schwierigkeiten. In der alltäglichen Praxis ist es für die Lehrperson oft nicht einfach, die Kommunikation in der L2 aufrechtzuerhalten. Es werden Möglichkeiten vorgestellt, die Kommunikation in der L2 anhand von kommunikativen Strategien für Lehrende und Lernende erfolgreich zu gestalten und dabei zwei besonders relevante Aspekte der Sprachdidaktik - Grammatik und Lexik - zu berücksichtigen. Der Artikel unterstreicht den Wert der Zielsprachenverwendung im Unterricht, hebt aber auch hervor, dass sich der Rückgriff auf die Muttersprache in besonderen Situationen als positiv erweisen kann.

Ai fini di un insegnamento/apprendimento efficace di una nuova lingua appare particolarmente determinante l'approccio iniziale che viene instaurato dall'insegnante nei confronti dell'allievo e della materia. Il doversi confrontare subito con la nuova lingua può forse creare un attimo di sorpresa che lascia però ben presto spazio alla curiosità e voglia di comprendere, quindi di intuire il significato basandosi sulle proprie aspettative ed esperienze personali. Gli allievi si rendono conto che la nuova lingua permette loro di comunicare con successo da subito e si sentono stimolati ad usare la L2. Questo contribuisce a creare un clima decisamente favorevole all'apprendimento.

Il contesto teorico e istituzionale

Come sostiene Seedhouse (2008: 23), l'insegnamento di una L2 si contraddistingue infatti per il fatto che la lingua assume una duplice funzione, quella di essere veicolo e nel contempo oggetto dell'insegnamento. Mentre siamo perfettamente in chiaro in merito alla lingua oggetto dell'insegnamento, è utile riflettere sul veicolo ovvero sulla lingua usata per favorire il raggiungimento di tale obiettivo: la L1 o la L2? In passato si sono alternate posizioni contrastanti al riguardo, a seconda dei diversi approcci, che assegnavano per lo più un posto centrale all'apprendimento del lessico e della grammatica. È con l'avvento del comunicativo, e più particolarmente con l'approccio basato sui compiti (Task based learning), che l'accento è stato posto sull'uso della lingua legata a dei saper fare, coinvolgendo gli allievi in situazioni di comunicazione reale, in cui prevale il raggiungimento dello scopo comunicativo a scapito dell'accuratezza formale.

L'esposizione alla lingua e l'input comprensibile (Harmer, 2001) sono premesse riconosciute come indispensabili per un apprendimento efficace della L2; tuttavia, come sottolinea Turnbull (2006: 612), "un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable". I sostenitori dell'approccio socio-costruttivista considerano la L1 come un valido strumento per facilitare i processi socio-cognitivi nell'apprendimento delle lingue. L'allievo più debole, con l'aiuto dell'insegnante o di un compagno più esperto, ed in una modalità di lavoro collaborativa è in grado di risolvere un compito in modo più efficace dal punto di vista dell'apprendimento, se viene usata anche la L1.

Questa breve panoramica teorica ci aiuta a comprendere meglio quanto sia ampio lo spazio di manovra a nostra disposizione nella scelta di usare la L2 in aula. Se prendiamo tuttavia in considerazione la scuola media ticinese, abbiamo delle chiare indicazioni sull'approccio da seguire nel Piano di formazione della scuola media. L'obiettivo della nuova scelta di politica formativa per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue prevede di "fornire una conoscenza che non resti inefficace, per così dire inerte, di fronte alle prove della realtà". Infatti "l'obiettivo principale della scuola dell'obbligo è lo sviluppo delle competenze strategiche che permettono all'allievo di costruire progressivamente il suo plurilinguismo." Il Piano di formazione si basa sul Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, che ha determinato una svolta fondamentale nell'apprendimento/insegnamento delle lingue, proprio perché pone l'accento sull'importanza della lingua "in azione", il "saper fare" utilizzando una o più lingue, diverse dalla lingua materna. Il

Piano a questo proposito sottolinea 'la necessità che l'insegnante si esprima sin dall'inizio nella lingua insegnata, riservando l'italiano a momenti e ad esigenze particolari, e praticando in modo rigoroso e sistematico la cosiddetta "langue de classe".

La realtà sul terreno della pratica

Al di là degli aspetti teorici e della nuova politica formativa, non possiamo non confrontarci con la realtà dell'insegnamento: ogni insegnante ha un proprio vissuto, fatto di esperienze personali, formative e professionali. Modificare le convinzioni che influenzano le proprie scelte e quindi le abitudini non è un fatto scontato. Di conseguenza può succedere che ogni anno gli allievi si trovino confrontati a pratiche di insegnamento diverse ed anche opposte, ciò che crea un certo disorientamento e che comporta necessariamente un periodo di riadattamento a scapito dell'apprendimento. In effetti ho provato personalmente in classi di 3a e 4a attitudinali quanto sia difficile tener fede alla propria convinzione di usare la L2 in modo preponderante nei confronti di classi abituate diversamente. Il cammino per farsi "accettare" è piuttosto faticoso. Dopo una prima fase di resistenza e disorientamento ho comunque avuto delle attestazioni di apprezzamento, quasi di rimpianto, per non aver avuto modo di confrontarsi prima in modo più coinvolgente e intenso con la lingua. Devo tuttavia anche dire che alcuni allievi, in particolare quelli più distratti e meno impegnati oppure con difficoltà più marcate, preferiscono da un lato per comodità e dall'altro per insicurezza non dover affrontare questa sfida. Sappiamo inoltre quanto sia fondamentale per gli allievi la coerenza nel comportamento dell'insegnante: se l'insegnante stesso non rispetta il principio di usare la L2 in modo preponderante, come può pretendere che lo facciano gli allievi? Infatti dalla ricerca di Hermans-Nymark (2006:209) condotta in una scuola

secondaria olandese risulta che "the students' use of the target language, or lack thereof, came as a response to the manner in which the teachers used the FL". Non è neanche da trascurare il fatto che per l'insegnante stesso, non madrelingua, parlare e soprattutto interagire in L2 è estremamente utile, in quanto gli consente di praticare quotidianamente la lingua, di non perdere la *fluency* col tempo e quindi di non perdere il contatto reale con la lingua. Nel contempo l'insegnante è inevitabilmente chiamato ad operare un certo autocontrollo su quanto dice, quantitativamente e qualitativamente, da un lato semplificando, dall'altro limitando il proprio intervento a favore di un'interazione maggiore con gli allievi, a volte anche solo per verificare la comprensione. Gli allievi si sentono più coinvolti e sollecitati all'ascolto, alla scoperta di quanto è stato detto e ad intuire il significato e tendono a lasciarsi catturare dalla lingua. A questo punto si può innescare un automatismo, per cui l'allievo cerca di mantenere la comunicazione nella stessa lingua, chiedendo eventualmente aiuto all'insegnante. Una soddisfazione sia per l'alunno che per l'insegnante.

Motivazioni di una ricerca

Il mio lavoro di diploma per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento del tedesco e dell'inglese nelle scuole medie, verteva proprio su come massimizzare l'uso della L2 in aula in modo efficace. Il motivo principale per cui ho scelto di considerare in particolare il tedesco è che la lingua tedesca è considerata una lingua difficile e piuttosto distante per un parlante di lingua italiana. Questa distanza può sicuramente incidere sulla scelta dell'insegnante di usare in modo meno preponderante la L2 e di ricorrere più spesso alla L1. Secondo me, la distanza è comunque relativa e non dovrebbe determinare a priori un utilizzo maggiore della L1 a scapito della L2. Il problema di fondo, come

sostengono Duff e Polio (1994:324), risiede nella mancata attuazione di appropriate strategie di comunicazione da parte dell'insegnante, per cui egli propende per il "code-switching" ogniqualvolta il caso si complica. Affermano infatti che "These teachers may have some sense, then, that using the TL (*Target language*) as much as possible is important: however, they may not have figured out how to do so." Contale ricerca-azione¹ ho cercato di verificare se con l'aiuto di strategie appropriate è possibile utilizzare la L2 in aula, anche in casi definiti problematici dalla letteratura. Malgrado i chiari limiti della ricerca (il contesto, la classe, il tempo limitato, ecc.) sono arrivata a conclusioni interessanti che mi hanno aiutata nella programmazione di questo anno scolastico, allorquando mi sono trovata, come docente titolare di tedesco, con 8 classi, tra cui 3 classi di seconda media al loro primo impatto con la nuova lingua. Per individuare i casi problematici in cui spesso si ricorre all'uso della L1, in assenza di studi in merito all'uso della L2 in aula nell'ambito della scuola media ticinese o svizzera, mi sono basata su due ricerche particolarmente significative, anche se non recenti e realizzate in una realtà diversa. Duff e Polio, nella loro ricerca del 1990 attuata in ambito universitario in California, sostengono l'importanza della quantità dell'input in L2, senza omettere di rilevare come la qualità dell'input sia altrettanto importante. Il risultato è sorprendente per quanto riguarda l'alta variabilità dei risultati ottenuti: l'uso della L2 oscilla dal 10% al 100%. Nel 1994 gli stessi autori riprendono in parte la loro ricerca per identificare i casi in cui gli insegnanti hanno utilizzato la L1 al posto della L2 ed arrivano a definire 8 categorie funzionali specifiche, definite come problematiche per l'utilizzo della L2. L'indagine mette in luce un aspetto centrale: la non consapevolezza da parte degli insegnanti del loro uso effettivo della L1 nell'insegnamento

della L2, che risulta quindi essere sproporzionato.

Piste di lavoro e possibili strategie

Degli 8 casi cosiddetti critici riscontrati da Polio e Duff (1994: 317)² mi soffermo in particolare su due categorie – particolarmente significative nel nostro contesto – in cui io credo sia possibile evitare, o comunque tentare di evitare, l'uso della L1: l'insegnamento della grammatica e l'apprendimento del lessico³. Le strategie che ho deciso di prendere in considerazione sono tratte da esperienze personali, ma sono anche state rilevate e ampiamente discusse nelle varie ricerche citate. In questa sede vorrei anche operare una distinzione tra strategie proprie della comunicazione di base e strategie più legate ad un insegnamento o contenuto specifico. Per strategie di base intendo quelle strategie che rendono accessibile – quindi attraente – la nuova lingua, evitando la chiusura nei suoi confronti. Nella comunicazione dell'insegnante, per favorire la comprensione è infatti indispensabile scandire le parole chiaramente e mantenere una velocità adeguata, senza essere innaturale. La lingua deve essere ovviamente adeguata al livello della classe, con un linguaggio inizialmente semplice e ridondante, poi ampliato in seguito, senza fare grossi compromessi di tipo lessicale o grammaticale: p.es. non evitare di usare il "Perfekt", in quanto non ancora svolto, per chiedere se hanno fatto i compiti. La comprensione non dipende dall'aver trattato o meno un argomento grammaticale, bensì dal messaggio in un contesto specifico che è familiare all'allievo (inizio della lezione, conoscenza del docente, i compiti svolti o non svolti, ecc.). A supporto di queste strategie di base possiamo avvalerci dei gesti e della mimica che accompagnano i nostri atti linguistici e rendono più esplicito il messaggio.

Se vogliamo "fare grammatica" senza dover ricorrere alla L1, è indispensa-

bile affrontare il nuovo argomento secondo un approccio induttivo. Partendo da un contesto noto all'allievo ed estrapolando degli esempi, l'allievo può arrivare da solo alla scoperta della regola. Non sono necessarie grandi spiegazioni teoriche, spesso troppo complesse ed astratte, che richiederebbero un inevitabile ricorso alla L1. Una volta scoperta la regola, si possono poi anche introdurre gradualmente dei vocaboli grammaticali specifici nella L2, facili da comprendere e da ricordare in quanto vocaboli internazionali (p.es. Singular, Präsens, Komparativ, ecc.). Un altro punto fondamentale è il legame tra l'argomento grammaticale e la funzione linguistica. Più è stretto tale legame, più sarà grande la motivazione ed efficace l'apprendimento. Per esprimere delle preferenze motivandole è necessario conoscere e sapere utilizzare la congiunzione "weil". La visualizzazione della regola tramite un disegno o uno schema è pure una valida strategia per fissare una regola senza grandi spiegazioni teoriche. L'allievo "fotografa" p.es. la posizione del verbo nella domanda, confronta con la risposta, giunge ad una conclusione e su richiesta da parte dell'insegnante sarà in grado di formulare egli stesso la regola, in modo semplice e comprensibile per tutti, utilizzando anche la L1. Il feedback correttivo è anche un modo utile per puntualizzare un'imprecisione grammaticale, semplicemente ripetendo la frase e sottolineando la differenza (p.es. per l'inversione verbo-soggetto: "Am Nachmittag **gehe ich** spazieren."). Si fa un richiamo alla regola, senza necessariamente renderla esplicita. Questa non esplicitazione della regola è anche particolarmente utile allo stadio iniziale dell'apprendimento della L2, allorquando è opportuno mettere l'accento sulla comunicazione e non appesantire la lezione. Qui è utile proporre espressioni fisse (chunks), frasi idiomatiche da memorizzare ed utilizzare, senza essere necessariamente consapevoli delle

regole chiamate in causa. Ci saranno sicuramente degli allievi, quelli più perspicaci, che richiederanno delle spiegazioni al riguardo, p.es. perché si dice "Wie geht's dir?" e non "Wie geht's du?". In genere preferisco non addentrarmi nella questione, in quanto in questo momento la spiegazione risulterebbe incomprensibile ed inutile ai fini dell'apprendimento e sarebbe una perdita di tempo. La risposta presupporrebbe anche un inevitabile ricorso alla L1.

L'altro caso definito critico riguarda l'introduzione di nuovo lessico o meglio di un nuovo tema. Parallelamente a quanto espresso in merito al *focus on form* sull'approccio induttivo, anche in questo caso deve essere fatta una premessa importante. Il tema che viene affrontato deve essere noto all'allievo, vicino alla sua realtà personale e deve essere riattivato tramite un'introduzione adeguata, p.es. tramite un'attività che circoscriva il contesto, che crei delle aspettative e delle ipotesi su quello che seguirà. Questa sintonizzazione sull'argomento favorisce la comprensione grazie alle preconcoscenze o intuizioni basate sulle proprie esperienze. E' importante chiarire che spesso non è necessario comprendere ogni parola per comprendere il significato globale. Un'altra possibilità è anche quella di riprendere e ripassare un argomento successivamente per approfondirlo ed ampliarlo. Il contesto, elemento fondamentale per la comprensione, contempla anche l'elemento visivo che accompagna di regola la nuova tematica, p.es. disegni o immagini che sembrano fare da sfondo, ma che in realtà hanno una funzione pienamente didattica, esemplificando la situazione indipendentemente dalla lingua. Vale la pena fare un'ulteriore riflessione in merito alle difficoltà effettive che pone la lingua tedesca per quanto riguarda l'aspetto lessicale. Al livello fonologico il tedesco non presenta notevoli difficoltà per un parlante di lingua madre italiana o per uno che conosce già la lingua italiana, malgrado la presenza

di nuove vocali o combinazioni vocaliche. Inoltre bisogna tenere presente che nel corso dei secoli la lingua tedesca, malgrado l'origine germanica, ha subito vari influssi: da quelli latini (p.es. *Markt, Wein, Fenster*, ecc.), a quelli francesi (p.es. *Preis, Bank, Post*, ecc.) ed infine a quelli inglesi (p.es. *Humor, Beefsteak, Sport, Film, Computer*, ecc.), influssi che facilitano la comprensione della lingua. Quali possono essere le strategie da attuare, se il contesto, le immagini, la mimica ed i gesti non hanno dato i risultati sperati? In genere evito di fare io la traduzione, ma spesso la richiedo, sia per assicurarmi della comprensione, sia per chiarire i dubbi a coloro che necessitano di chiare conferme e che non manifesterebbero mai le proprie insicurezze. E' anche possibile utilizzare una parafrasi o un sinonimo per attivare la comprensione. Da non dimenticare è pure il fatto che spesso all'interno della classe ci sono degli allievi bilingue o addirittura dei madrelingua che possiamo "sfruttare". A volte dobbiamo tuttavia anche frenarli, affinché non anticipino le risposte, impedendo agli altri di riflettere e di giungere al gratificante "Erfolgserlebnis". Spesso l'allievo pone una domanda, p.es. "che cosa significa *Nachmittag*?", senza riflettere sulla parola o su eventuali analogie (p.es. *Mittag = 12.00 Uhr* oppure *Vormittag, Mittag und Nachmittag*). Per questo motivo in genere evito di rispondere alle domande, bensì le riformulo o propongo un ulteriore esempio, per indurre l'allievo a riflettere ed a scoprire da solo il significato (*eliciting*), laddove è possibile ed anche utile. In questo modo è più probabile che rimanga traccia di quanto scoperto grazie al maggior coinvolgimento da parte dell'allievo. E' chiaro che in presenza di vocaboli difficili e non importanti ai fini del nostro obiettivo specifico, come potrebbe essere per es. "Windkraftanlage" che compare nella prima unità di Genial A1, provvedo a fornire subito la risposta, qualora

l'immagine accompagnatoria non sia abbastanza esaustiva. Nel caso di un lavoro di gruppo, in cui p.es. si richiede di abbinare velocemente delle storielle a delle immagini, si potrebbe optare di mettere a disposizione di ogni gruppo il dizionario bilingue. L'aspetto ludico del compito favorisce comunque la riflessione di gruppo in merito al significato piuttosto che una consultazione troppo frequente del dizionario.

Per un uso ragionevole della L1 e un'ottimizzazione del lavoro in L2

Vorrei concludere con alcune considerazioni che sono scaturite dalla mia ricerca e che seguito a riscontrare nella mia pratica quotidiana. La tendenza a ricorrere alla L1 è maggiore nel momento in cui ci si trova davanti a situazioni problematiche ed imprevedibili, come p.es. nella gestione di una classe con problemi di disciplina o nel caso di una spiegazione grammaticale troppo teorica. Se da un lato ciò è giustificabile, per ottimizzare il tempo o non interrompere il flusso della lezione, dall'altro può denotare una mancata consapevolezza da parte dell'insegnante delle difficoltà di un compito, una certa inesperienza e un uso o scelta non ottimale di una strategia. Secondo me, sono due gli aspetti chiave che determinano il ricorso alla L1 a scapito della L2: uno è quello della L1 per porre rimedio, quindi per compensare una mancanza di vario genere, p.es. una programmazione non ottimale della lezione, l'inesperienza, una misura didattica non appropriata al livello della classe, ecc. L'altro aspetto riguarda il ricorso – che definirei positivo – alla L1, in cui la L1 diventa una risorsa per fare fronte a situazioni eccezionali e imprevedibili, p.es. per chiarire una consegna o un malinteso durante una verifica. Una preparazione approfondita del percorso didattico contribuisce quindi in maniera decisiva a massimizzare l'uso della L2 in aula, in quanto consente di prevedere le difficoltà che potrebbe incontrare l'allievo

e di determinare a priori delle strategie mirate e quindi più efficaci.

Note

¹ Una "ricerca-azione" è tale quando si svolge direttamente sul terreno dell'insegnamento e implica la presenza del ricercatore e degli attori partecipanti alla sperimentazione. E' "azione" in quanto mira ad una trasformazione della realtà. La ricerca ha un duplice obiettivo: trasformare la realtà e produrre delle conoscenze riguardo a queste trasformazioni. (Hugon & Seibel, 1988)

² Per un elenco completo delle 8 categorie, elaborate in un contesto molto diverso dal nostro, rimando alla consultazione del testo.

³ I due termini, che utilizzerò in varie occasioni, non sono da intendersi in senso tradizionale come metodologia di insegnamento, bensì come elementi necessariamente scomposti ai fini della ricerca, da considerarsi integrati all'interno di una metodologia di tipo comunicativo.

Bibliografia

- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (2004). *Piano di formazione della scuola media*, Bellinzona: Divisione della scuola media.
- Duff, P.A., Polio, C.G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, third edition, Harlow: Pearson Education Limited, Longman.
- Hermans-Nymark, L. (2006). *English in the EFL Classroom: Why Not?* Classroom discourse patterns and teachers' beliefs, Doctoral dissertation Nijmegen University, <http://webdoc.uibn.ru.nl/mono/h/hermans1englenthe.pdf>.
- Polio, C.G. & Duff, P.A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78, 313-326.
- Seedhouse, P. (2008). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Babylonia* 3/2008, 22-24.
- Turnbull, M. (2006). Employons le français en français de base! *La Revue canadienne des langues vivantes*, 62, 4, 611-628.

Liliana Benecchi

laureata in Lingue (tedesco, inglese) nel 1985, è ora docente di tedesco in una Scuola Media ticinese. Dopo una prima esperienza quinquennale come insegnante di tedesco in una scuola professionale in concomitanza con l'iter universitario, ha intrapreso una lunga carriera commerciale quale Marketing & Sales Manager a livello internazionale.