

# La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

## 1 La dimensione fisica dell'apprendimento

**Sommario** 1.1 La relazione tra studenti e ambienti didattici: il quadro concettuale di riferimento. – 1.2 Coordinate glottodidattiche. – 1.3 L'utilizzo dell'ambiente didattico negli approcci glottodidattici formalistici e strutturali. – 1.3.1 L'aula negli approcci formalistici e strutturali. – 1.3.2 Il ruolo del docente negli approcci formalistici e strutturali. – 1.3.3 Il ruolo dello studente negli approcci formalistici e strutturali. – 1.4 L'ambiente didattico in una dimensione d'uso umanistico. – 1.4.1 L'aula nell'approccio umanistico. – 1.4.2 Il ruolo del docente nell'approccio umanistico. – 1.4.3 Il ruolo dello studente nell'approccio umanistico. – 1.5 Un nuovo paradigma per la costruzione degli spazi didattici. – 1.5.1 La relazione tra i nuovi ambienti di apprendimento e l'individuo. – 1.5.2 Il ruolo del docente in un'aula a dimensioni dello studente. – 1.5 Conclusione.

In questo capitolo esamineremo i motivi per cui occorre progettare l'apprendimento della lingua straniera prendendo in considerazione il potenziale degli spazi didattici intesi non solo come aree deputate all'apprendimento ma come luoghi di esperienza. In questa direzione, presenteremo le coordinate teoriche ed epistemologiche che stanno alla base di una nuova concezione dell'aula didattica. Faremo in seguito un excursus sull'utilizzo dell'aula nei vari approcci glottodidattici, da quelli più tradizionali ad altri più recenti. Successivamente proporrò una svolta progettuale finalizzata a concepire gli ambienti didattici come luoghi per sostenere la motivazione e potenziare le strategie di apprendimento degli studenti.

### 1.1 La relazione tra studenti e ambienti didattici: il quadro concettuale di riferimento

In questo paragrafo vogliamo fornire prima di tutto le ragioni secondo le quali bisognerebbe far rientrare nell'ambito progettuale della didattica delle lingue una logica culturale che guarda agli ambienti didattici come luogo di valorizzazione degli apprendenti.

Gli assunti a favore di una riconsiderazione dei luoghi fisici come elemento significativo e strategico di un percorso di acquisizione della lingua sono, prima di tutto, correlati al fatto che l'apprendimento di una lingua straniera si sviluppa in un luogo. Dunque, l'apprendimento nasce all'interno di spazi fisici dove si costruisce in maniera dinamica e mai statica, sostenendo la crescita linguistica dei discenti (Serragiotto 2016).

In tal modo, prende avvio una relazione di scambio, simbolica e discorsiva fra gli individui e gli spazi strutturati per la conoscenza (Goffman 1988). Pertanto, l'apprendimento diventa sensibile ai contesti e la modalità di organizzazione degli spazi incide sulle pratiche metodologiche e comunicative che vengono attivate in classe (Balboni 2012a).

Questa premessa poggia su:

- a. una matrice concettuale di natura semiotica secondo cui tutto ciò che entra in relazione con l'uomo condiziona la tessitura profonda delle sue relazioni; una lettura che consente di accostare gli ambienti di apprendimento come intimamente legati all'individuo, la cui interazione produce effetti sulle modalità di interazione delle persone (Lorusso 2010). Riconosciamo perciò un ruolo strategico agli ambienti didattici poiché, se costruiti per l'apprendimento delle lingue e non forzatamente adeguati a un percorso di insegnamento e apprendimento come molte volte succede, diventano un fattore di supporto all'acquisizione. L'implicazione metodologica che ne consegue è che dal modo in cui sono organizzati gli spazi didattici possiamo risalire al tipo di metodologia che viene adoperata per insegnare e apprendere la lingua;
- b. un assunto di natura esperienziale (Schmitt 2007), per cui se l'aula è il luogo dell'azione allora essa deve essere progettata per stabilire delle relazioni tra le sue forme fisiche e l'individuo. Si genererebbe pertanto un tipo di interazione (sensi-spazi dell'aula) che sollecitando l'aspetto emotivo-sensoriale dell'apprendente potrebbe incrementare la prestazione linguistica dei discenti;
- c. una categoria di pensiero glottodidattica (Balboni 2012a); con tale definizione si intende uno sfondo epistemologico unitario che rende fattibile e coordinata la progettazione organizzativa e tattica dell'apprendimento, costituendo di fatto la direzione entro cui procedere e navigare a vista. Il carattere transdisciplinare della glottodidattica fa in modo che essa si alimenti del contributo delle altre scienze (pedagogia, linguistica, ecc.), consentendole di poter riflettere sulle premesse teoriche su cui si fonda ed evolversi in ragione della specificità dei nuovi bisogni formativi dei discenti. Su questo versante la contaminazione dei diversi saperi permette di esplorare contenuti quali gli ambienti didattici da più angoli di lettura, esigendo al contempo una sperimentazione sul campo finalizzata a validare o meno il modello teorico di partenza. In questo modo si otterranno dei dati oggettivi su cui delineare un progetto di educazione linguistica articolato nelle dimensioni riportate nella figura 1;
- d. dei parametri di analisi, elaborazione e valutazione; esiste una 'teoria *cognitiva*' che presuppone un giudizio *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione (Balboni 2013). In questa prospettiva, il contesto spaziale riporta dei messaggi culturali essen-

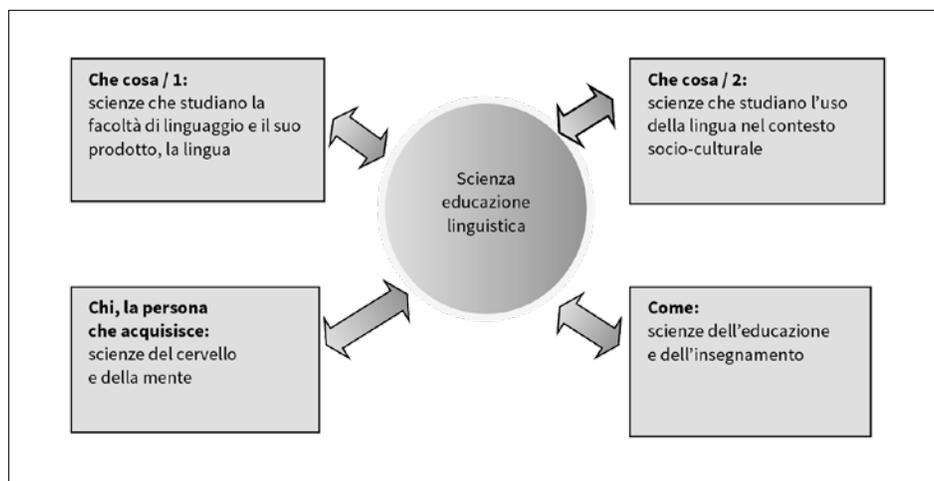


Figura 1. Spazio della ricerca glottodidattica (adattato da Balboni 2012a)

do un evento esperienziale che viene recepito e valutato dallo studente come input; dalla conseguente valutazione scaturiscono forme di attivazione delle risposte. Secondo questa chiave di lettura, tutto inizia con un evento che dà un input: in ambito glottodidattico, si considera attività di sviluppo di specifiche abilità della lingua, ma in realtà gli eventi nell'educazione linguistica sono collocati all'interno di uno spazio in cui avvengono le pratiche didattiche con modalità di lavoro varie: un lavoro di gruppo, una sessione tandem e così via.

A fronte dei punti sopraccitati, dovremmo conferire alla progettazione delle aule un ruolo non più marginale allo scopo di modellare la realtà fisica dello studio sulle necessità ed esigenze degli studenti, arricchendone così la dimensione emotiva e cognitiva. In questa prospettiva le aule sarebbero luoghi di incontro e di azione, spazi di vita nonché aree portatrici di informazioni, di emozioni, di ricordi, di significati (LeDoux 2014).

Questa visuale che considera la gestione dell'apprendimento come un processo sociale e personalizzato a partire dalla progettazione dell'aula va in direzione della teoria del *LASS* di Bruner poiché la definizione di *Support System* si offre adesso a una interpretazione più ampia del processo di apprendimento includendo anche gli ambienti didattici, che dovrebbero avere determinate condizioni fisiche e spaziali per mettere lo studente nelle migliori condizioni di apprendere.

## 1.2 Coordinate glottodidattiche

Gli studi sulla motivazione non possono prescindere dall'osservazione del legame che intercorre con l'ambiente sociale e spaziale in cui la motivazione dello studente si situa e si attua (Rheinberg 1997). Un tale costrutto, come è stato precedentemente analizzato, verte sulla relazione tra gli ambienti di apprendimento e gli schemi comportamentali ed emozionali dello studente, inquadrati però in un'ottica di creazione di valore, ovvero di memorabilità dell'esperienza estetica. Quest'ultimo aspetto va interpretato come interiorizzazione di un'emozione e di un livello di piacevolezza scaturita da una stimolazione sensoriale (Schumann 2004). Dallo svolgimento di questi argomenti discendono aspetti e implicazioni che rendono gli ambienti didattici punti di apprendimento continuo.

Nella misura in cui si svolge questa interrelazione studente-ambiente, l'indirizzo di ricerca perseguito si pone l'obiettivo di cogliere le aule alla luce di più prospettive, vale a dire:

- a. come luoghi di un sistema organizzativo e organizzato per l'apprendimento linguistico; la formulazione di un contesto organizzato costituisce un elemento decisivo per avviare pratiche di cambiamento, in presenza di determinate condizioni ambientali. Diventa pertanto fondamentale avviare una progettazione e attenta gestione dell'esperienza di apprendimento dello studente a partire dal momento di contatto con l'ente o l'istituto presso cui studierà la lingua straniera. L'esperienza di apprendimento sarà il risultato dell'interazione fisico-sensoriale e linguistica tra lo studente e la scuola che ha creato le migliori condizioni ecologiche e didattiche per l'acquisizione della lingua, gestendo in maniera proficua la relazione con gli apprendenti;
- b. come spazi in cui vengono attivati processi socio-cognitivi e pratiche didattiche per lo sviluppo di abilità linguistiche. Infatti, un ambiente rilassato costruito con particolare attenzione mediante uno specifico accoppiamento cromatico, con la diffusione di fragranze aromatiche ad hoc, con la scelta di elementi dell'arredo funzionali a rendere confortevole l'esperienza di apprendimento degli studenti, agevola il discente nella comprensione e nella consapevolezza del suo bisogno di apprendimento (Campagnoli 2007). In casi come questo, il contesto didattico prospetta, rivela e realizza un'idea di lingua e un evento comunicativo che entrano in rapporto con le attese e le aspettative dello studente;
- c. come ambienti che dovrebbero maggiormente potenziare le competenze glottodidattiche del docente di lingua straniera. Infatti, entro il perimetro didattico si svolgono attività tali da dover consentire il movimento degli studenti e una collocazione dell'arredo funzionale all'attività didattica. A seconda dell'impostazione metodologica, al docente bisognerebbe garantire un'adeguata libertà per seleziona-

re, disporre e tematizzare gli strumenti che reputa fondamentali per rendere più efficaci le varie attività. Perché ciò possa essere realizzato, è opportuno che il docente abbia un'idea precisa del 'cosa' e del 'come' voglia insegnare in classe, predisponendo un ambiente adeguato e in armonia con il metodo adoperato. Se ciò non fosse, si creerebbe una dissonanza cognitiva tra quello che si propone e in classe e come lo si realizza, ossia attraverso quale uso dello spazio viene realizzata l'attività.

L'incidenza del taglio prospettico fin qui adoperato si alimenta anche del contributo di modelli concettuali propri della psicologia ambientale e delle scienze cognitive, rilevanti nell'attribuire al soggetto apprendente un ruolo autonomo e indipendente nell'elaborare dei meccanismi di valutazione situando delle risposte differenti in base al contesto specifico, alla storia di relazioni instaurate con queste aree (Borgogni, Petitta 2003) e alla situazionalità in cui è collocato l'evento (McLuhan 1997). Da tale processo il soggetto apprendente legittima un ruolo centrale nell'esperienza linguistica, costruendo da sé il suo progetto egodinamico e la propria conoscenza.

Quello che prende forma è il valore di una progettualità degli ambienti finalizzata a predisporre dei luoghi pertinenti e funzionali al percorso di apprendimento dell'individuo; ciò sottende la valutazione di tutto ciò che egli fa e produce, per cui gli ambienti sono concepiti come luoghi per l'azione e l'interazione con altri individui, rafforzando in questo modo le dinamiche sociali dell'esperienza di apprendimento linguistico (Dimofte, Yalch 2011). I luoghi didattici, perciò, devono essere concepiti come aree preposte a ospitare una pluralità di attori che agiscono e interagiscono simultaneamente nello stesso spazio; sarà allora fondamentale curare l'aspetto organizzativo dello spazio allo scopo di facilitare la storia di tutti i passaggi socio-cognitivi ed emotivi dello studente.

Una tale visione degli ambienti fa sì che essi non siano più una componente isolata, molecolare e ricettacolo passivo di influenze e fattori esterni al sistema, ma ne diventino parte essenziale. Infatti, l'approccio olistico con cui si classificano tali aree deputate all'apprendimento restituisce gli ambienti alla progettazione della didattica. Questo comporta il dover necessariamente valutare *ex ante* l'adeguatezza e la pertinenza della struttura spaziale in ragione della metodologia che il docente intende adottare. Secondo questa lettura, gli ambienti di apprendimento sono elementi allineati ai valori e ai principi dell'organismo erogatore dei corsi nonché componenti *soft* della cultura organizzativa, giocando un ruolo specifico del contesto culturale e del sistema della didattica della lingua straniera. Il legame fra i luoghi dell'apprendere e l'organizzazione genera una valutazione sul tipo di cultura organizzativa, dando modo all'individuo di stabilire un nesso fra la coerenza e la qualità della *mission* dell'ente e i luoghi in cui si concretizza la proposta didattica dell'istituto.

Ne viene fuori una mappa esperienziale, cognitiva e fisica dell'apprendimento in cui, nell'ambito di questa progettualità organizzata attorno allo studente, si impone la scelta dell'organizzazione di costruire e attribuire una valenza sociale ai luoghi dell'apprendimento in modo che si adattino all'evidenza umana che ospitano.

Da questa premessa glottodidattica si evince che la configurazione spaziale degli ambienti fa luce sia sulla tipologia di cultura organizzativa sia sull'idea di conoscenza che l'organismo intende diffondere attraverso l'organizzazione e la gestione degli spazi. Quest'idea di conoscenza non può prescindere, a sua volta, dalle modalità di insegnamento della lingua straniera messe in atto dal docente.

A fronte di quanto delineato, nei prossimi paragrafi metteremo in rilievo l'importanza del setting fisico nel corso dei vari stadi di sviluppo dell'esperienza glottodidattica.

### **1.3 L'utilizzo dell'ambiente didattico negli approcci glottodidattici formalistici e strutturali**

Attraverso la tipologia di organizzazione spaziale dell'aula è possibile ripercorre i modelli relazionali stabiliti dai singoli approcci glottodidattici. Lo scopo è dimostrare come l'aula organizzi e disponga il progetto di azione che una particolare metodologia di insegnamento definisce con la sistemazione dei banchi, ad esempio. È evidente, quindi, che alla base vi sono concezioni e usi diversi dello spazio da parte dell'organismo e del docente che decidono di intervenire o meno sul layout in funzione della metodologia adottata. Nel proporre una diversa distribuzione spaziale, occorre comparare due diverse filosofie di pensiero e di interpretazione dell'evento didattico allo scopo di individuare con esattezza una precisa configurazione dello spazio in rapporto alla categoria glottodidattica esaminata. Pertanto, nel prossimo paragrafo esamineremo la concezione e l'utilizzo dell'ambiente didattico in un approccio tradizionale.

#### **1.3.1 L'aula negli approcci formalistici e strutturali**

Una visione dell'insegnamento di tipo 'tradizionale' considera l'ambiente didattico fondato su di un'organizzazione spaziale di tipo lineare. Essa articola un discorso silenzioso (Deleuze 1976), senza che vi siano variazioni delle parti e degli elementi fisici, che in una tale prospettiva di utilizzo dello spazio, assumono una posizione e un senso unico. A una struttura che si concentra sulle concatenazioni della lingua in atto, non considerando l'effetto che i soggetti apprendenti rilevano nella pratica di apprendimento, corrisponde una concezione inestesa dello spazio; infatti l'ambiente si

sviluppa longitudinalmente, collocando il docente al vertice dello spazio e posizionando in maniera ordinata e sequenziale i soggetti apprendenti. Ne risulta un carattere dell'ambiente didattico statico dove gli apprendenti si dispongono reciprocamente in lunghe file. Prende corpo così una relazione spaziale e linguistica di tipo quantitativo che necessita di regolarità quali:

- a. la standardizzazione e l'omogeneità di ogni componente fisico-spaziale;
- b. la corrispondenza tra la metodologia di insegnamento strutturale e gli spazi didattici, considerati elementi superflui dove mettere in scena delle strutture sempre simili, senza differenzianti e tematizzazioni;
- c. la staticità nel rendere tipico e prevedibile il processo;
- d. l'inespressività nel dare una forma al mondo che circonda lo studente;
- e. l'inalterabilità e immutabilità nell'ordinare gli eventi didattici;
- f. l'essenzialità nel sistema di arredo che, in linea con tale impostazione, risulta essere sbieco e superfluo.

Una visione d'insieme di questo tipo, predispose un uso funzionale dell'aula per:

- a. il docente che domina spazialmente, verbalmente e semanticamente la scena didattica. Quest'ultimo ha infatti il potere di organizzare l'aula come meglio crede, decidendo chi tra gli allievi può alzarsi, spostarsi e rispondere (dominanza verbale);
- b. fare lezione con un dominio di leggi linguistiche e una struttura di interventi fissi e immutabili;
- c. la memorizzazione mediante l'analisi delle categorie della lingua, la cui struttura diventa simbolica di una cultura;
- d. focalizzarsi soltanto su una modalità di lavoro individuale; tale aspetto è peculiare di percorsi d'insegnamento di natura strutturale e cattedratica, i cui obiettivi sono il raggiungimento della competenza linguistica;

A fronte di tale situazione vige un linguaggio spaziale frontale, rigido e vincolante, adatto a ridurre le possibilità di movimento fisico-linguistico degli studenti. A ciò è connesso inoltre un aspetto relativo alla prestazione comunicativa monodirezionale e meccanica che lo studente è chiamato a eseguire. Pertanto, lo spazio non è di tipo relazionale e dialogico, ma funge da canale e da veicolo di attività e conoscenze verbali affidate unicamente al docente.

L'esistenza di questo modello didattico giustifica la tendenza all'uniformità dei talenti e delle esperienze dei discenti grazie a un funzionamento trasmissivo del sapere, sviluppando quei meccanismi di memorizzazione del linguaggio utili a interpretare la nuova realtà culturale e linguistica in modo passivo, mediante una sequenza di atti prestabiliti, monocentrici, monodirezionali (Balboni 2014a).

Una teoria di riferimento per le lingue come quella formalistica risulta adeguata a giustificare delle modalità deduttive di insegnamento centrate sull'analisi della forma sintattica e dell'analisi di comportamenti linguistici specifici. A questa linea di pensiero è collegata la riduzione in termini fisici del contesto didattico; di conseguenza, abbiamo un programma ambientale che non prevede alcun riferimento oggettuale esplicito al modello culturale della lingua straniera. Tale aspetto mette in evidenza la dicotomia esistente tra:

- a. categorie di pensiero statiche e il movimento di storie e di interazioni che la lingua determina;
- b. la vita didattica della classe e la valenza significativa che quella determinata lingua attribuisce al mondo dello spazio e degli oggetti.

In tale contesto, gli strumenti presenti in aula non sono funzionali ad attivare una lettura di senso del processo di acquisizione. Essi coesistono come condizioni inattuali di una LS, non essendo né valenze distintive del processo didattico né costituendo degli strumenti utili per facilitare l'esperienza didattica degli allievi. Secondo questa prospettiva formalistica e strutturale dell'apprendimento, lo spazio didattico acquista importanza soltanto per le dimensioni che deve assumere per raccogliere il maggior numero di studenti.

In classe, la relazione fra individui e setting fisico appare adeguata nella misura in cui lo spazio supporta il ruolo e l'attività didattica del docente.

Uno schema progettuale come quello descritto mira sia al mantenimento di una cultura organizzativa e ambientale di natura verticale che a mantenere il ruolo di predominio del docente rispetto agli studenti.

### 1.3.2 Il ruolo del docente negli approcci formalistici e strutturali

In classe, la relazione fra individui e luoghi dell'apprendimento appare adeguata nella misura in cui lo spazio supporta l'attività didattica del docente e la realizzazione di obiettivi che si basano, come sostiene Balboni (2014a), su di un comunicativismo spicciolo e sterile.

L'approccio grammaticale-traduttivo assegna un ruolo centrale all'insegnante che domina la scena didattica. Le forme di dominanza esercitata dal docente sono descritte da Flanders (1970), che nei propri studi dimostra come il docente svolga una funzione direttiva. Secondo Stubbs (1990) il docente occupa uno spazio verbale corrispondente in media al 70 per cento del tempo di ogni lezione: egli critica e giustifica la sua autorità, pone domande dirette. Dall'osservazione diretta della realtà di studio in Giappone presso un ente istituzionale impegnato nell'insegnamento della lingua italiana (Maugeri 2015) emergono ad esempio i tratti peculiari della gestione dell'intervento didattico di tipo tradizionale e del docente che, adoperando specifiche strategie, assume in classe queste caratteristiche:

Tabella 1. Schema di riferimento didattico in un approccio grammaticale-traduttivo (personale interpretazione da Flanders 1970)

<b>Direttivo</b>
Fa lezione
Dirigista e poco comunicativo
Critica e giustifica la sua autorità
Spiega tutto in maniera deduttiva
Dominanza verbale
Alta gerarchia nell'esecuzione dei compiti
<b>Valori</b>
Basso entusiasmo
Poca fiducia
Lavoro individuale
Isolamento
Scarse risorse alternative al manuale didattico
Demotivazione
Poca attenzione al processo di sviluppo cognitivo dell'apprendente
Negazione degli altri
Si rivolge all'individuo

In un quadro di riferimento di questo tipo, il docente tende a essere il protagonista della scena; parla a lungo, impone come vere le sue idee, non lascia spazio ai discenti, pone domande aperte agli allievi, dando in molti casi le risposte ai quesiti posti. In linea con tali evidenze, le annotazioni di carattere didattico sul docente affermano una dominanza di tipo:

- a. *strategica della 'lectio'*, in rapporto alle mete e agli obiettivi glotto-didattici con cui ha costruito la lezione;
- b. *semantica* della discussione che si manifesta nel controllo sui temi e sugli argomenti;
- c. *quantitativa*, in riferimento alla durata della discussione;
- d. *spaziale*, poiché l'insegnante è l'unico ad avere la facoltà di scegliere come muoversi nell'aula;
- e. *sociale e interazionale*: esse vanno intese come potere da parte del docente di costruire l'interazione e di far entrare i partecipanti nella discussione. Dunque l'insegnante sceglie lo studente che deve parlare, dirigendo i turni di parola.

In un contesto didattico di questo tipo, l'apprendimento della lingua avviene in maniera frontale, monodirezionale e statica, relegando i discenti a un ruolo meramente esecutivo e meccanico; in un simile scenario, l'organizzazione dell'ambiente costituisce un fattore rilevante perché deve permettere al docente la gestione e il controllo della classe.

### 1.3.3 Il ruolo dello studente negli approcci formalistici e strutturali

Non avendo una propensione né relazionale né collettiva, una cornice didattica come quella sopra descritta si rivolge unicamente all'individuo che assume un'identità in forza:

- a. del suo posto nel banco dove egli applica per analogia al docente, per imitazione e ripetizione, le teorie del linguaggio;
- b. dell'interiorizzazione di un ordine sociale che assegna una valenza simbolica all'aula come luogo 'sacro' dell'insegnante;
- c. della sua desocializzazione.

Lo studente assume perciò un ruolo subordinato a una struttura che pone il reale problema della comunicazione effettiva in lingua straniera (Serra Borneto 2003). Nessuno stravolgimento, e spostamento o movimento dell'individuo nello spazio; ogni soggetto e oggetto ha un ruolo predefinito e predeterminato da una struttura che, disponendo di un ordine, si attende un comportamento o un'esecuzione riconoscibile da parte dei discenti. In quest'ottica, l'apprendente è fuori dalla visione fenomenica della lingua; inoltre, la sua posizione frontale nello spazio lo priva:

- a. di qualsiasi possibilità di interpretare analiticamente il luogo in cui è ospitato;
- b. di attuare una strategia di osservazione ed esplorazione circa le determinanti che reputa funzionali dell'ambiente con lo scopo di sviluppare e situare in esso una sua azione cognitivo-motoria.

In base a questa prospettiva strutturale l'ambiente è inutilizzabile per lo studente; egli di fatto attiva una condotta rinunciataria, obbligatoriamente passiva e marginale rispetto a ciò che l'ambiente e una didattica più comunicativa potrebbero offrire.

## 1.4 L'ambiente didattico in una dimensione d'uso umanistico

L'approccio umanistico rimanda alla centralità dell'individuo in azione, protagonista consapevole della costruzione del suo apprendimento (Rogers; Stevick 1982, 1986). L'attenzione verso la dimensione psicologica dell'apprendente diventa rilevante in scuole di pensiero legate a studi di matrice psicodidattica finalizzati a riconoscere il valore dell'individuo, ora considerato come fulcro emotivo e razionale (Bruner 1990, 1996). Lo studente, quindi, è il soggetto protagonista del proprio percorso di apprendimento; contrariamente alla logica razionale e intellettuale dell'insegnamento delle lingue straniere, nell'approccio umanistico viene valorizzata la dimensione emozionale dell'allievo che, su basi neurologiche, possiede un tipo di intelligenza (Gardner) e una propria percezione della realtà (Serragiotto 2016).

Nei prossimi paragrafi perciò metteremo a fuoco le peculiarità di un tale paradigma che considera fondamentale e irrinunciabile il contributo della persona nello stabilire delle relazioni di raccordo con l'ambiente e con gli altri soggetti mediante il movimento del corpo e il *learning by doing*.

#### 1.4.1 L'aula nell'approccio umanistico

Contrariamente alla sequenza tradizionale dell'approccio grammaticale-traduttivo descritto nel paragrafo precedente, l'organizzazione di un'aula nella quale il docente adotta un approccio umanistico mette nelle condizioni l'individuo di far uso dell'intera personalità (Titone; Porcelli 1994; Landolfi 2007; Freddi). Allo studente viene riconosciuto un ruolo chiave del processo dal momento che la didattica è una risorsa sociale finalizzata a promuovere l'apprendente e nello stesso tempo a incrementarne la capacità di osservare e scoprire i meccanismi di funzionamento della lingua, quest'ultima intesa come strumento culturalmente connotato. La circolarità e la fluency degli scambi comunicativi potrebbero essere favorite da una serie di indizi spaziali che proponiamo sotto in maniera sintetica:

- a. la tematizzazione dell'aula definisce un ambito dell'apprendimento esperienziale del discente. Entro una tale cornice gli studenti situano i prodotti linguistici sperimentati in classe contribuendo a migliorare la qualità e l'immagine positiva dell'ambiente didattico, rendendolo più congruo al topic di quello specifico corso o svolto in aula;
- b. l'aspetto progettuale dell'aula: l'ambiente è costruito in funzione dei bisogni di ciascuno e della classe. La forma, in questo caso, è sempre rinnovata e in equilibrio con i fabbisogni formativi dei partecipanti. In questa situazione, l'aula è progettata per prendersi cura della persona, mettendola nelle migliori condizioni per essere produttiva e sentire meno ansia;
- c. l'armonia tra luce e colore: si tratta di un aspetto rilevante perché incide sul fattore psicologico e sulla qualità del luogo di studio. L'obiettivo è di creare degli spazi che non siano fonte di disagio ma, al contrario, incentivino l'individuo a fare, proponendogli delle soluzioni ambientali adeguate e confortevoli;
- d. la presenza di elementi tattili in grado di agire sul comfort e rendere l'esperienza di apprendimento dell'allievo più piacevole;
- e. la disposizione dell'arredo didattico ravvicinato in modo da favorire il contatto visivo tra i partecipanti e accelerare l'analogia tra il modello circolare e i processi di scambio comunicativo.

Si tratta di un approccio sociale e, come detto poc'anzi, circolare alla lingua, parallela a una dimensione orizzontale della conoscenza. In tal senso, l'aspetto progettuale dell'aula mette in discussione l'allievo, rinnovando la

sua integrazione alla cornice didattica; l'arredo è funzionale a garantire benessere allo studente, a ridurre gli aspetti superflui, salvaguardando lo spazio per gli spostamenti (Davidson, McEwen 2012).

Un orientamento progettuale e metodologico di questo tipo mira così a recuperare la cornice comunicativa, rendendo la componente fisico-percettiva una sorta di macro-strategia efficace per la comprensione di ciò che viene narrato dentro la classe. Si innesca dunque una corrispondenza tra il progetto di apprendimento e il linguaggio spaziale degli ambienti; spetterà poi al docente variare forma parallelamente alle tecniche e ai materiali proposti a lezione affinché, rendendo attrattivo e accattivante lo spazio, possa valorizzare le diverse visioni sull'universo della lingua e della cultura oggetto di studio.

#### 1.4.2 Il ruolo del docente nell'approccio umanistico

Abbiamo osservato che nella modalità di insegnamento tradizionale l'insegnante 'insegna', ossia lascia tracce mnestiche nello studente, considerato una *tabula rasa*. Secondo Balboni (2012a, 2014a), in questo scenario, il docente assume i tratti di un sacerdote che, pontificando dall'alto del suo altare, trasmette il testo sacro - il manuale di grammatica - alla stregua di un giudice che conosce la verità grammaticale; in classe egli giudica e sanziona gli errori di chi sbaglia, senza che nessuno possa mettere in discussione tutto quello che sostiene o dice. Rispetto a una modalità tale, il docente che persegue un approccio umanistico pone lo studente nella condizioni di una scoperta personale partendo proprio dai suoi errori e dai suoi sbagli.

In questa prospettiva, una delle scelte che il docente compie nel preparare la lezione è quella di organizzare lo spazio di apprendimento in funzione della dimensione della classe e delle richieste degli allievi, cercando di articolare lo spazio in modo che vi sia coerenza tra i due aspetti menzionati e il tipo di attività didattica da svolgere. Dunque, egli non usa lo spazio dell'aula per ribadire il proprio ruolo di prim'attore della scena, essendo unico titolare della conoscenza, ma, al contrario, modifica l'ambiente in modo da adattarlo alle esigenze della persona e del metodo glottodidattico adoperato. Lo spazio assume un valore pratico e multifunzionale: da un lato dovrà rispondere alle esigenze di benessere dello studente e della modalità di lavoro attivata, dall'altro dovrà consentire al docente di assumere una funzione più defilata rispetto ai discenti. Nell'approccio umanistico, infatti, l'insegnante di lingue funge da regista di una commedia in cui lentamente gli attori imparano la parte e ne colgono il senso (Balboni 2017).

In questa prospettiva, l'ambiente didattico potrebbe svolgere un compito di supporto, aiutando il docente a tirar fuori e a rendere attuale ciò che è potenziale nei discenti, vale a dire la facoltà del linguaggio. In questa

direzione l'insegnante opera delle scelte etiche e metodologiche nel processo di educazione linguistica, che collocano lui stesso e le sue azioni su di un piano diverso rispetto alla lezione *ex cathedra*. In termini grafici lo spazio della relazione fra i tre componenti dell'azione didattica può essere rappresentato nella maniera seguente (fig. 2):

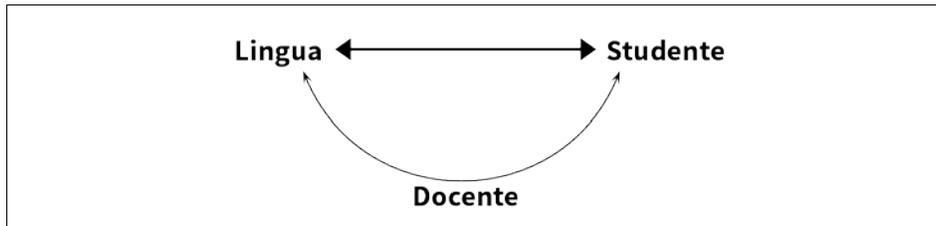


Figura 2. Relazione della triade lingua-studente-docente nell'approccio umanistico (adattato da Balboni 2014a)

Come possiamo osservare nella figura 2, l'insegnante non è in una posizione centrale ma occupa una posizione defilata. Il diagramma colloca l'insegnante sullo sfondo: il suo compito è di mettere in relazione gli altri due poli che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia evidenziata; egli compie questa azione in maniera discreta, svolgendo la funzione simboleggiata dalla freccia tratteggiata, vale a dire di:

- a. 'regista': secondo Freddi e Balboni (2012b) il docente è una figura discreta che rimane dietro le quinte, punto di riferimento dei discenti soprattutto quando ci sono dei problemi linguistici da risolvere. Il docente regista, quindi, crea le migliori condizioni perché l'apprendimento abbia luogo;
- b. 'consigliere': nella concezione di Curran (1976) il docente svolge un simile ruolo, aiutando e consigliando gli apprendenti per farli giungere a determinate soluzioni, infondendo loro sicurezza;
- c. 'tutor', la cui funzione è di dare sostegno linguistico-cognitivo allo studente oltre che svolgere un ruolo di protezione relazione (Caon 2016).

Il docente quindi è un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro, dove 'lingua' rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza; e 'studente' indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe.

Al di là dell'approccio glottodidattico adoperato, il docente in un contesto di insegnamento e di apprendimento delle lingue deve elaborare una filosofia dell'educazione linguistica e tradurla in indicazioni operative relative alla lingua materna, seconda, straniera, classica, a seconda del livello e della natura degli studenti, della loro età, ecc., cioè proporre un

metodo che sia adeguato a soddisfare le esigenze formative degli allievi. In questa direzione l'insegnante dovrebbe saper raccordare ciò che l'ambiente didattico offre in funzione dell'esperienza comunicativa degli studenti.

#### 1.4.3 Il ruolo dello studente nell'approccio umanistico

Nell'approccio umanistico lo studente non è un vaso vuoto da riempire ma è una persona che ha sua idea di sé (Balboni 2012a), ha maturato delle esperienze e delle conoscenze del mondo, ha un progetto di vita e delle motivazioni specifiche per voler (o non voler) imparare una lingua. Oltre alle ore in cui è presente in classe compiendo uno sforzo cognitivo e fisico nel rimanere seduto a lezione, egli coltiva specifici interessi e amicizie che trascendono l'ambito scolastico. Lo studente è al centro di una trama più o meno fitta di relazioni tra pari con cui comunica non solo a scuola ma anche al di fuori dell'ambito scolastico, dalla famiglia agli amici e ai social network.

È un soggetto che apprende continuamente in forza di una modalità di percezione del mondo e di uno stile cognitivo che varia da persona a persona. Nella glottodidattica umanistica le strategie di insegnamento tengono in stretta considerazione la diversità delle intelligenze che caratterizza ciascun apprendente; i tratti della personalità differenziati e la pluralità di motivazioni allo studio della lingua. La complessità di tali fattori va assecondata mediante un approccio eclettico in grado di privilegiare ora la visione globale, olistica, multisensoriale, intuitiva di una parte degli studenti, ora la propensione all'analisi, alla precisione, alla sistematizzazione della lingua di un'altra parte di studenti (Harrar, Harris 2007). Un tale progetto pluridimensionale dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua non mira alla ripetizione meccanica di abitudini linguistiche ma:

- a. allo sviluppo della competenza comunicativa e interculturale (Balboni, Caon 2015);
- b. a rendere lo studente autonomo servendosi della lingua come strumento di autopromozione (Balboni 2017).

Potremmo realizzare questi obiettivi servendoci degli spazi didattici, considerati non più come meri contenitori, ma come un sistema di supporto all'individuo in formazione.

A questo proposito, il paradigma di riferimento umanistico pone grande attenzione alle condizioni dell'aula in modo che l'ambiente di apprendimento sia organizzato attorno alle ragioni per cui gli allievi studiano la lingua, ai loro bisogni linguistici, ai loro obiettivi e alla effettiva capacità di sperimentare in lingua straniera (Mezzadri 2005).

In un tale scenario, organizzato attorno all'esperienza che compie lo studente durante il processo di acquisizione linguistica, risulta determinante

concepire l'ambiente (*dove*) in modo che corrisponda alle sue aspettative e predisponga il suo atteggiamento fin dall'inizio verso la scoperta di una realtà linguistica aperta e accessibile. In questa veste, i luoghi dell'apprendere, se dispongono di strumenti tecnologici e di canali multisensoriali, rappresentano una modalità per scoprire e adottare una nuova visione del mondo. Da questo punto di vista l'acquisizione della lingua straniera va interpretata come strategia di apertura culturale e di integrazione della persona nel tessuto sociale e internazionale.

### 1.5 Un nuovo paradigma per la costruzione degli spazi didattici

Nella visione che abbiamo degli spazi didattici l'apprendimento 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 spaziali e multisensoriali guidano ogni allievo ad essere risorsa vitale per l'ambiente sociale. Spetta all'insegnante professionista il compito di organizzare e gestire l'ambiente didattico a seconda degli scopi dell'attività e della tipologia degli allievi in classe.



Figura 3. Il contesto sociale dell'apprendimento (elaborazione personale)

Si viene a creare pertanto uno spazio a misura dell'individuo che è connesso con ogni singola parte dello spazio di apprendimento (fig. 4). Questa visione sistemica e olistica dell'apprendimento fa sì che lo studente sia:

- a. individuabile nella sua unicità nell'ambiente (Biamonti 2007);
- b. elemento strutturale del contesto.

Nel nuovo paradigma cogliamo due implicazioni:

- a. la conoscenza circola in tutti gli ambienti didattici, condizionando la modalità di organizzazione degli stessi. In sintesi, gli ambienti didattici prendono la forma del tipo di conoscenza che si vuole stabilire;
- b. per la costruzione degli ambienti didattici il fulcro operativo del processo di apprendimento è l'individuo; l'area didattica è adattata e personalizzata per consentire all'allievo di vivere un'esperienza linguistica piacevole, confortevole, accattivante, motivante.

Per conseguire tali risultati però occorre una prospettiva di indagine secondo la quale l'ambiente didattico promuova mediante gli elementi strutturali contenuti la persona, la cui crescita linguistica si rivela fondamentale per supportare in seguito il cambiamento, in termini qualitativi, dell'intero contesto di apprendimento, adattandolo a nuove esigenze.

### 1.5.1 La relazione tra i nuovi ambienti di apprendimento e l'individuo

Secondo Gallucci (2009), l'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato e codificato il proprio linguaggio e riconosciuto il significato del prodotto linguistico. Il valore del linguaggio è misurato perciò in rapporto alle proprie azioni e alle modifiche arrecate 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 per creare delle connessioni. L'obiettivo è di negoziare il costruito di senso e trasformare le ipotesi della realtà in azioni che generino eventi, esperienze linguisticamente e socialmente ricche di significato.

Il livello di combinazione dei due aspetti sopra menzionati caratterizza la dimensione fisica e sociale dell'apprendimento. Gli apprendenti sono compresi in questa area orientata al sapere e per questa ragione essa deve essere sviluppata per comunicare il valore dell'individuo. 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 allo scopo di dare rilevanza ai contributi delle persone e adattarli in modo che la loro performance sia migliorata.

### 1.5.2 Il ruolo del docente in un'aula a dimensioni dello studente

Nel corso dei paragrafi precedenti abbiamo sostenuto come da una complessa struttura dello spazio fisico scaturiscano determinate pratiche di apprendimento. Questa considerazione è legata al fatto che attraverso la modalità di organizzazione dell'ambiente un insegnante esperto è in grado di riconoscere la validità o meno di un modello spaziale rapportando al metodo che si vuole stabilire in classe e alle attività didattiche. Pertanto dalla posizione che il docente tende ad assumere in classe e dalla modalità di organizzazione con cui lo spazio fisico si dispone ad accogliere gli allievi adulti, cogliamo il metodo che egli adopera per insegnare.

Nella prospettiva di indagine dei nuovi ambienti di apprendimento, il docente considera il fattore ambientale come rilevante per creare un clima di apprendimento rilassato e costruttivo.

Questo comporta che l'insegnante valuti la dimensione quantitativa e qualitativa dell'aula in modo che sia consapevole di ciò che gli elementi fisici e spaziali possono offrirgli di fare a livello metodologico e pratico. Infatti, il docente dovrebbe variare il layout a seconda dello spazio a disposizione e del tipo di attività in classe. Nel fare questo dovrebbe servirsi anche del supporto multimediale allo scopo di veicolare la lingua utilizzando i codici multisensoriali in modo da favorire i diversi tipi di intelligenze. In questo caso, occorre che l'aula sia dotata di più stimoli sensoriali in grado di agire sulla componente percettivo-motoria delle persone ospitate, e accrescere così la portata dell'esperienza didattica degli allievi e del loro rapporto con lo spazio.

Infatti, una cornice multisensoriale potrebbe influenzare la motivazione dello studente, ridurre gli stati d'ansia e aumentare le condizioni di piacevolezza ambientale, divenendo in tal modo un fattore capace di migliorare la performance.

La tendenza dello studente a ricercare un ordine e un riscontro motivazionale nell'ambiente fa sì che l'esperienza cognitiva emotiva dell'allievo non possa essere mai separata dal contesto in cui egli compie questa esperienza (Dettori, Morselli 2007). Per questo motivo, il docente preparato da un punto di vista glottodidattico concepisce l'aula come spazio di vita, strutturando dei percorsi spaziali di apprendimento nei quali utilizza quelle tecniche didattiche che agiscono per intensità sulla disposizione spaziale, divenendo in pari misura dell'ambiente, un vettore di stimolazione emotivo-cognitiva.

La valenza di tale equilibrio creato dal docente in aula rivela che la componente ambientale origina un fattore motivazionale negli studenti in ragione della qualità ambientale, della gradevolezza, del comfort dei suoi arredi e, più in generale, degli elementi architettonici che servono all'insegnante per aumentare l'effetto pratico-estetico dell'esperienza didattica dei discenti.

## 1.6 Conclusione

Nella costruzione di nuovi scenari per l'apprendimento delle lingue l'individuo rimane sempre al centro di un contesto che elabora attivamente e nel quale interagisce su base continuativa. Da questa chiave di lettura, abbiamo inteso proporre una progettazione che renda esclusivi gli ambienti perché costruiti e organizzati in modo ricorsivo sul bisogno di socialità dell'individuo. Di qui la considerazione che la performance dello studente aumenta se è messo nelle condizioni di poter fare un'esperienza secondo una modalità di acquisizione organizzata attorno alla persona, alle sue attese e alle sue motivazioni.

Risulta fin da subito evidente la differenza con un contesto di apprendimento organizzato secondo i principi dell'insegnamento tradizionale; in una visione per i quali l'organizzazione degli ambienti non è funzionale all'apprendimento della lingua da parte degli allievi. Nel nuovo paradigma gli spazi didattici invece svolgono un ruolo strategico grazie al valore che essi hanno di sostenere l'offerta didattica e affermare in modo tangibile e percettivo la prospettiva che la scuola vuole promuovere con l'apprendere una lingua.

Le implicazioni che ne derivano sono due: la prima è che l'apprendimento non è limitato ai confini della sola aula poiché ogni elemento dell'ambiente è stato progettato per assecondare la prospettiva di conoscenza della scuola o dell'istituto. La seconda implicazione vede lo spazio parte attiva dell'organizzazione e del processo di sviluppo dell'apprendimento e dell'apprendente.