

Didattica delle lingue straniere e nuove tecnologie: cosa resta degli approcci anni Ottanta?

Anna DAL NEGRO

Universität und ETH Zürich
Sprachenzentrum
Rämistrasse 547, 8006 Zürich, Schweiz
anna.dalnegro@sprachen.uzh.ch

1. Introduzione

Rileggendo oggi i tre articoli (risalenti agli anni Ottanta) sul tema delle nuove tecnologie non si può fare a meno di sorridere: anche se i titoli dei tre testi potrebbero essere ancora attuali, i contenuti sono, specialmente ad una prima lettura, inesorabilmente datati. Ancor più degli aspetti tecnici e informatici, ovviamente ancora in una fase "preistorica", ci si meraviglia per le considerazioni didattiche nei testi, così lontane dal modo attuale di concepire l'apprendimento delle lingue straniere.

Nell'articolo del 1984, Merkt parla ad esempio di nuove macchine molto promettenti, come il computer e il video, ma soprattutto dei benefici del laboratorio linguistico in quanto in grado di gestire "*eine strikte didaktische Progression*", di favorire un alto "*Grad der inneren Konzentration*", di "*unterwerfen*" in modo ideale gli studenti a determinati "*Zwängen*". L'apprendimento nel laboratorio linguistico viene dunque visto come un obbligo e le macchine sono in grado di gestire la classe in modo più affidabile degli insegnanti.

Anche nell'articolo del 1985 di Bennett, a parte le osservazioni datate sugli aspetti tecnici, quello che particolarmente colpisce è il modo di concepire l'apprendimento con le nuove tecnologie. In particolare lo studio autonomo sembra riassumersi nella possibilità di cliccare "*quit*" o tornare al menu principale durante lo svolgimento di un esercizio al computer. Fondamentale è inoltre per l'autore il controllo continuo degli studenti da parte dei docenti. E infine lascia pensare anche il concetto di comunicazione, che si risolve nell'interazione tra studente e macchina.

Nell'articolo del 1989 di Gauthier & Münch, nell'ambito del *français langue étrangère*, non si fa cenno dei computer, le tecnologie per le riprese video sono ancora poco maneggevoli rispetto alle possibilità odierne e l'articolo in

generale, più di stampo filosofico che didattico, non si pone particolarmente la domanda di come gli studenti sviluppino determinate conoscenze e competenze.

Considerando tuttavia i testi con più attenzione, ci si rende conto di come in effetti ci siano nei tre articoli degli spunti didattici ancora attuali. Vi si trova infatti una certa consapevolezza per alcune problematiche, come ad esempio la monotonia e poca efficacia dei *drills* di stampo behaviorista, del bisogno di autonomia e di attività comunicative nell'apprendimento delle lingue straniere. Ma mancano ancora soluzioni e strumenti adeguati per affrontare tali questioni.

Altri aspetti sono risolti invece intuitivamente in modo convincente, certi approcci sono innovativi, come l'esercizio *task-based* proposto da Gauthier & Münch, ma mancano ancora la consapevolezza e le basi scientifiche che si sarebbero sviluppate in seguito nell'ambito CALL¹, e non solo.

Nei seguenti paragrafi tratterò dunque alcuni di questi punti, cercando in particolare di mostrare quello che degli articoli qui presentati è ancora attuale per la didattica delle lingue straniere e le nuove tecnologie e quello che invece pare ormai superato.

2. Nuove tecnologie e "*imaginative CALL materials*"

Come sopra accennato, già negli anni Ottanta, anche grazie ai nuovi orientamenti pragmatici e comunicativi in linguistica e didattica, ci si accorge della scarsa efficacia di programmi basati su *drills* meccanici. Ci si rende conto che i laboratori linguistici e le nuove tecnologie, per sopravvivere, si devono evolvere e diventare più "*imaginative*" (Bennett, p. 116), favorire lo sviluppo delle abilità, in particolare dell'ascolto e del parlato ed evitare esercizi ripetitivi di grammatica (Merkt, p. 80). Le soluzioni proposte nei tre articoli non sono tuttavia particolarmente innovative, gli esercizi sono ancora piuttosto meccanici. Inoltre si cerca di giustificare in ogni modo l'interazione tra (singolo) studente e computer, di riconoscere delle forme di comunicazione e umanità anche nei monologhi con la macchina, in quanto disegnata e programmata da una "*human mind*" (Bennett, p. 118). L'unica attività veramente autentica e comunicativa è forse proposta nell'articolo di Gauthier & Münch in cui si descrive un'esperienza *task-based*. In realtà non si parla in questi termini nell'articolo, non vi è ancora una consapevolezza esplicita per queste forme di

¹ L'acronimo CALL, *Computer Assisted Language Learning*, si è diffuso rapidamente negli anni Ottanta per definire le ricerche e le applicazioni didattiche basate sulle nuove tecnologie. Oggi CALL vanta diverse associazioni internazionali, quali EuroCALL, CALICO, IALLT, IATEFL, JALT con riviste e congressi internazionali che hanno reso CALL una vera e propria branca indipendente nell'ambito degli studi sull'acquisizione e apprendimento delle lingue straniere. Per approfondimenti cfr. Butler-Pascoe (2011); Davies *et al.* (2013) e, in generale, le due recenti monografie sul tema di Thomas *et al.* (2013) e Zou *et al.* (2013).

didattica, ma di questo si tratta. Gli studenti, per avvicinarsi alla cultura romanda, sono invitati a svolgere una ricerca etnografica tra la popolazione di un villaggio nella Svizzera francofona. Per far questo devono usare la lingua, conoscere e utilizzare le forme comunicative di una ricerca di campo (intervista, questionario, relazione finale, ecc.), sviluppare *savoir-faire*² linguistici e interculturali, vivere insomma situazioni autentiche nella L2. In questa attività le tecnologie non sono un generatore meccanico di esercizi, ma degli strumenti per filmare, registrare, rielaborare, per svolgere insomma determinati compiti nella L2.

Anche oggi, alla luce delle attuali ricerche e applicazioni didattiche, gli "*imaginative CALL materials*" di Bennett non sono tanto da cercare in programmi di stampo comportamentista, comunque sempre esistenti, ma proprio negli strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie, come i programmi di scrittura, comunicazione, archiviazione, registrazione e diffusione di testi, audio, immagini e video. Inoltre, fondamentale è anche il web, sia come fonte inesauribile di materiali di ogni sorta sia come *output* per la pubblicazione dei risultati delle attività didattiche tramite *blogs*, *wiki* e altre forme di condivisione online. Entrambi, i programmi soprannominati e il web, permettono di agire con la lingua, di svolgere attività *task-based*, *web quest* o studi di caso favorendo forme didattiche più autentiche, attuali e comunicative (Ellis 2003; Thomas 2013; Gonzalez-Lloret 2007; Wolff 2008; Davies *et al.* 2013).

3. Nuove tecnologie e apprendimento autonomo

L'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica è stata fin dall'inizio collegata con l'apprendimento autonomo (Reinders & Hubbard 2013). Anche Merkt e Bennett insistono su questo punto. Tuttavia l'autonomia, in effetti da Merkt (p. 80) chiamata "*Autonomisierung*", si riduce a un semplice lavoro individuale con un programma che stabilisce contenuti e obiettivi. Non è l'autonomia alla Holec (1981) per cui l'apprendente si assume la piena responsabilità di tutto il processo di apprendimento, dalla scelta degli obiettivi, ai contenuti, alla progressione, ai metodi e alle forme di controllo e riflessione. Del resto i tre articoli sono fortemente incentrati sull'insegnamento e non sull'apprendimento delle lingue straniere. I concetti innovativi di autonomia di Holec, così come i nuovi approcci didattici incentrati sull'apprendente, che si fanno risalire proprio agli anni Ottanta (Wolff 2008), compaiono ancora a stento in questi articoli degli stessi anni.

Tuttavia Merkt e Bennett riconoscono, come Holec, una certa importanza agli strumenti ausiliari da fornire agli apprendenti. Merkt (p. 82) parla di schede di

² Gli autori si esprimono proprio in questi termini, ben prima dell'importanza che questa espressione avrebbe assunto con il *Quadro Comune Europeo* (Trim *et al.* 2001) e il suo approccio orientato all'azione.

supporto da distribuire durante l'ascolto per facilitare la comprensione. Bennett (p. 117) propone funzioni di traduzione e indici di grammatica per i programmi multimediali. Si tratta ancora di forme di aiuto rudimentali, ma c'è comunque già la coscienza del valore di questi strumenti per permettere agli studenti di trovare autonomamente risposte a possibili problemi di apprendimento e comunicazione.

Anche nel caso dell'apprendimento autonomo, il valore delle nuove tecnologie non sta quindi tanto nell'uso di programmi multimediali che determinano passo a passo lo studio senza permettere alcuna riflessione critica sull'apprendimento, ma in ogni tipo di sussidio (elettronico) per risolvere individualmente e consapevolmente fatti di lingua. Si intendono in particolare programmi come vocabolari, traduttori, correttori ortografici, sintetizzatori vocali, programmi per il riconoscimento e la scrittura di alfabeti non latini, banche dati di fraseologie e naturalmente il web in sé come fonte inesauribile di esempi.

Inoltre, un grande apporto all'apprendimento autonomo è attualmente fornito da tutti i motori di ricerca, dai sistemi di archiviazione con parole chiave e *tags* che permettono agli studenti di compiere individualmente delle scelte, di trovare materiali e attività adeguate per i propri bisogni ed interessi.

Infine interessanti sono ancora i programmi di cui parla anche Bennett (p. 115-116) per la generazione di esercizi, tipo *cloze tests* (Davies *et al.* 2013). Bennett, in linea con la didattica incentrata sull'apprendente, riconosce l'importanza di esercizi personalizzati, della scelta di testi adatti per i propri studenti. Tuttavia, anche in questo caso, considera tali programmi per gli insegnanti, non prendendo in considerazione la possibilità di mettere questi strumenti a disposizione dei singoli apprendenti e favorire così lo studio autonomo. E invece proprio questa opportunità, il poter ovvero, eventualmente guidati dall'insegnante, crearsi degli esercizi partendo da bisogni e interessi personali, è un ulteriore vantaggio offerto dalle nuove tecnologie per uno studio autonomo e consapevole delle lingue straniere.

4. Nuove tecnologie e apprendimento collaborativo

Come già accennato, un aspetto che colpisce nei testi qui trattati è l'insistenza nel voler far comunicare gli studenti con il computer, senza considerare invece la possibilità di usare il computer come *input*, per fornire ad esempio audio o esercizi, e vedere i compagni, altri apprendenti della L2, persone madrelingua, l'insegnante, un tutore, come possibili interlocutori per attività comunicative. Negli articoli si sente il timore della perdita di controllo sulla classe e delle "*chaotische Verhältnisse*" (Merkt, p. 82) che ne risulterebbero se gli apprendenti parlassero tra loro.

In realtà, a partire dagli stessi anni degli articoli, i metodi comunicativi hanno favorito proprio le attività didattiche in coppia o a gruppi. E attualmente anche i laboratori linguistici si stanno trasformando, anche a livello di struttura, dalla stanza suddivisa in singole postazioni di lavoro, a spazi aperti e accoglienti per incoraggiare l'interazione.

L'apprendimento collaborativo del resto viene sempre più apprezzato non solo per la dimensione comunicativa, ma anche perché il lavoro condiviso favorisce la motivazione degli apprendenti e, soprattutto, da un punto di vista cognitivo, sembra avvantaggiare i processi d'apprendimento (Vigotski 1986, Wolff 2008, Esteve 2008). Infatti, secondo i principi del costruttivismo sociale, l'apprendimento pare raggiungere i suoi migliori risultati proprio attraverso l'interazione e la costruzione condivisa del sapere.

Nel frattempo, grazie ad internet, esistono svariate forme di comunicazione a distanza che permettono non solo l'ormai classico *e-tandem* (O'Dowd 2013; O'Rourke 2007), ma anche tutta una serie di programmi, tipo *Live Mocha*, *Lang-8*, *Busuu*, i quali consentono di interagire ed esercitarsi con la comunità online. Scegliendo queste forme di apprendimento e di supporto, è possibile avere aiuti personalizzati, ricevere correzioni e commenti ai propri testi e il confine tra apprendente e insegnante diventa sempre più flebile, tutto a vantaggio di un apprendimento responsabile e consapevole (Thomas *et al.* 2013).

5. Nuove tecnologie e competenza linguistico-testuale

L'aspetto nei tre articoli che risente in forma minore del tempo è l'approccio linguistico presente nelle attività proposte. Gli autori sottolineano in diverse occasioni l'importanza di una competenza linguistico-testuale, di una consapevolezza per le diverse varietà di lingua (Merkt, p. 82), così come ad esempio per le forme testuali proprie di una ricerca etnografica (Gauthier & Münch, p. 110). Merkt (p. 83) parla anche in termini pragmatici delle strategie linguistiche per risolvere difficoltà comunicative e Bennett (p. 116) descrive programmi per generare *cloze tests* a partire da testi scelti dagli insegnanti. Negli anni Ottanta, mentre da una parte le nuove tecnologie arrancano per stare al passo con le innovazioni didattiche del momento, dall'altra sviluppano invece i primi strumenti in grado di processare i testi, come i programmi per le concordanze, per la rielaborazione di testi, per il conteggio delle parole e delle frasi o per la creazione di esercizi "testuali" che hanno influenzato e influenzano tuttora la didattica, favorendo una consapevolezza linguistica nello studio delle lingue straniere (Davies *et al.* 2013). Tanti approcci didattici basati sui corpora, sulla scoperta, sul metodo induttivo, sull'analisi di testi autentici

che continuano ad essere utilizzati e apprezzati³, sono resi possibili grazie alle innovazioni tecniche degli anni Ottanta.

6. Conclusioni

Come mostrato nei paragrafi precedenti, ben più di singoli programmi multimediali, i maggiori vantaggi delle nuove tecnologie per la didattica sono da vedere nelle diverse applicazioni per risolvere compiti e problemi linguistici, per trovare autonomamente testi, esercizi e strumenti di comunicazione adeguati. Anche nei tre articoli qui commentati vi sono già spunti in questa direzione, ma ancora in modo saltuario, indiretto. Le priorità degli autori sembrano incentrate su altri aspetti che, con il senno di poi, paiono invece datati e oggi poco proponibili.

Nel frattempo le applicazioni tecnologiche sfruttate in didattica sono diventate e continueranno a diventare sempre più efficaci, precise e disponibili anche per lingue per cui ancora qualche anno fa si trovava materiale solo con grande difficoltà (Robin: 2013). In particolare la popolarità di *smartphones*, di *tablets* e di tutte le forme di tecnologia mobile determina un modo di comunicare a distanza continuo, influenzando anche la didattica, per le illimitate possibilità di interazione e accesso costante ad ogni genere di materiale e applicazione (Stockwell: 2013). Se questo da una parte è naturalmente positivo, dall'altra si tratterà di non sottovalutare anche le forme di apprendimento e comunicazione in presenza, se non altro per evitare una saturazione nei confronti di un uso smodato della comunicazione elettronica. Compito degli insegnanti non sarà quindi tanto quello di controllare e dirigere gli apprendenti, ma di accompagnarli nello studio, mostrando le potenzialità delle nuove tecnologie per la didattica e invitando ad applicarle con metodo e misura.

BIBLIOGRAFIA

- Arntz, R. & Kühn, B. (a c. di) (2008). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung – Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomes Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS Verlag.
- Butler-Pascoe, M. (2011). The history of CALL: the intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. *IJCALLT*, 1 (1), 16-32.
- Davies, G., Otto, S. & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19-38). Londra: Bloomsbury.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

³ L'ultimo numero della rivista ReCall (2014, Vol. 26, II) è ad esempio dedicato alla ricerca e all'uso dei corpora nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Cfr. sul tema anche Flowerdew (2012).

- Esteve, O. (2008). Die Rolle der Interaktion zur Förderung selbstregulierender Prozesse. In: R. Arntz & B. Kühn (a c. di.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung – Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 33-46). Bochum: AKS Verlag.
- Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gonzalez-Lloret, M. (2007). Implementing tasks through technology. In: K. Van den Branden, M. Verhelst & K. Van Gorp (a c. di.), *Task-based language education* (pp. 265-284). Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-139). Londra: Bloomsbury.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In: R. O'Dowd (a c. di.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (pp. 41-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Reinders, H. & Hubbard P. (2013). CALL and learner autonomy: affordances and constraints. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 359-375). Londra: Bloomsbury.
- Robin, R. (2013). CALL and less commonly taught languages. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 303-321). Londra: Bloomsbury.
- Stockwell, G. (2013). Mobile-assisted language learning. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201-216). Londra: Bloomsbury.
- Thomas, M. (2013). Task-based language teaching and CALL. In: M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (a c. di.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 341-358). Londra: Bloomsbury.
- Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (a c. di.) (2013). *Contemporary computer-assisted language learning*. Londra: Bloomsbury.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wolff, D. (2008). Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: R. Arntz & B. Kühn (a c. di.) *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung – Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 18-32). Bochum: AKS Verlag.
- Zou, B., Xing, M., Xiang, C., Wang, Y. & Sun, M. (a c. di.) (2013). *Computer-assisted foreign language teaching and learning*. Hershey: IGI Global.