

COMPETENZE COMUNICATIVE E RELAZIONI INTERPERSONALI

L'insegnamento dell'inglese nella Scuola Secondaria Superiore italiana

Paola DELLA VALLE

ABSTRACT • *Communicative Competences and Interpersonal Relations. Teaching English in the Italian Secondary School.* The Communicative Approach or CLT was a revolution in applied linguistics in the 1990s and is still the last theoretical framework in TEFL. It aroused great enthusiasm at the time but was also subject to some criticism. In Italian Secondary Schools it was never fully applied and did not leave a relevant mark on the didactics of the English language. At present, most Italian university students in foreign languages and literatures, and future teachers of English, still show the imprint of a traditional language learning experience that owes much to deductive reasoning, a structural syllabus, and even the influence of the Grammar-Translation Method. This essay investigates the reasons why CLT was not so successful in the Italian context, considers its future prospects in the current “post-method” period, and envisages possible solutions for an effective approach in language teaching that combines tradition and innovation, the achievement of institutional requirements and students’ interaction, and the development of communicative competence and accuracy.

KEYWORDS • Communicative Approach; CLT; TEFL in Italian Secondary Schools; Post-Method.

1. La diffidenza verso l’Approccio Comunicativo nella Scuola Secondaria Superiore italiana

L’approccio comunicativo o CLT (Communicative Language Teaching), che si diffuse in Europa negli anni Ottanta del Novecento, fu una vera e propria rivoluzione nel campo della linguistica applicata e trasformò profondamente la didattica delle lingue straniere. Gli insegnanti che negli anni Novanta iniziavano la professione nelle Scuole Medie Superiori italiane non potevano prescindere dalla nuova impostazione che riverberava in molti libri di testo in voga all’epoca. Per esempio, il corso di lingua inglese per le scuole medie superiori *Performance 1*, *Performance 2* e *High Performance* di Margherita Cumino e Giuliano Iantorno (1988, Oxford La Nuova Italia) rifletteva in pieno i dettami dell’Approccio Comunicativo. Si partiva da attività di *warm up*, utilizzate come introduzione alle *listening comprehensions* di dialoghi registrati contenenti funzioni linguistiche e nozioni, che venivano poi estrapolate attraverso vari *tasks* e quindi fissate con attività di rinforzo. Seguivano la riflessione grammaticale sulle strutture o funzioni/nozioni e poi attività in coppia o in gruppo fondate sull’*information gap*, che incoraggiavano una comunicazione quanto più realistica. Per esempio, per esercitare la funzione comunicativa “proporre/accettare una proposta” lo studente A e lo studente B devono decidere quando incontrarsi per giocare a tennis ed ognuno propone un giorno e un’ora sulla base della propria agenda, utilizzando una serie di strut-

ture incontrate nell'unità didattica (*What about meeting on/at...? Shall we meet on/at...? Why don't we meet on/at...?*). Nessuno dei due può ovviamente vedere l'agenda dell'altro. Nei testi della serie *Performance* i principi dell'approccio comunicativo venivano applicati rigorosamente: il passaggio dalle abilità orali a quelle scritte, dalle attività guidate a quelle libere, dalla pratica nelle abilità ricettive a quella nelle abilità produttive. La *fluency* e la capacità di comunicare erano l'obiettivo primario piuttosto che l'*accuracy* grammaticale.

Anche il corso di Luciano Mariani e Kieran O'Malley *Choices* (1991, Zanichelli), diventato poi *New Choices* nella riedizione del 1996, seguiva questa strada, sebbene gli autori integrassero attività comunicative con *drills* e persino esercizi di traduzione dall'inglese all'italiano e viceversa, come si evince dal sottotitolo *An Integrated Course in Language and Learning Strategies*. Qualche anno dopo, usciva poi *On Target: Strategies for Competence Development* (2002, Zanichelli) sempre di Mariani e O'Malley, che rinnovava la stessa formula. Un altro corso integrato ma molto comunicativo era *Snapshot* di Abbs, Freebairn e Barker (1998, Longman), assai popolare in quegli anni.

Questi sono solo alcuni tra i corsi di inglese più adottati nelle Scuole Medie Superiori italiane dagli anni Novanta all'inizio del Nuovo Millennio. Generazioni di studenti dell'epoca, e a maggior ragione degli anni a venire, avrebbero dovuto formarsi su basi comunicative. Con mia grande sorpresa, però, insegnando didattica della lingua inglese da una decina d'anni nei corsi di laurea magistrale del Dipartimento di Lingue dell'Università di Torino, mi sono resa conto di come gli studenti avessero solo una vaga e generica consapevolezza di che cosa fosse realmente l'approccio comunicativo e l'avessero sperimentato poco o nulla nella loro precedente esperienza scolastica. Leggendo i moduli didattici prodotti come *assignments* del corso, mi accorgevo di come fossero ancora legati a una didattica strutturale o addirittura grammaticale-traduttiva, nonostante io avessi illustrato a lezione l'evoluzione dei metodi fino alla fine del Novecento e la didattica modulare, che si presta notevolmente ad un approccio comunicativo. Dunque, l'inglese era stato insegnato loro in quel modo a scuola e si sentivano più sicuri a seguire un percorso già tracciato. I loro docenti avevano scelto testi "tradizionali" oppure, laddove avessero utilizzato testi comunicativi, questi erano evidentemente stati controbilanciati da pesanti esercitazioni grammaticali e dall'applicazione di un metodo deduttivo (nel quale si passa dall'apprendimento della struttura grammaticale alla sua applicazione pratica) invece che induttivo (dall'esposizione alla lingua all'estrazione della regola). E' interessante dunque capire perché, negli scorsi decenni vi sia stata una sostanziale diffidenza verso l'approccio comunicativo, trasmessa dai docenti di lingua alle generazioni future. A questo scopo si illustrerà il background del CLT e una sua breve storia.

2. Breve storia dell'Approccio Comunicativo

Già nel 1957 il grande linguista Noam Chomsky aveva sottolineato l'innata valenza creativa del linguaggio nel saggio, diventato poi un classico, *Syntactic Structures*, opponendosi al comportamentismo e alle teorie del linguaggio strutturaliste e ideando la cosiddetta "grammatica generativo-trasformativa", secondo cui esiste un meccanismo congenito negli esseri umani (LAD ovvero Language Acquisition Device) che li rende geneticamente predisposti ad apprendere una lingua. Come evidenzia Fiore: "L'acquisizione del linguaggio, dunque, secondo Chomsky non avviene per imitazione del linguaggio adulto, ma è un processo attivo che parte da un pacchetto di conoscenze innate utilizzate dalla persona per apprendere delle regole grammaticali, verificate successivamente con la pratica." (Fiore 2015). La grammatica aiuta quindi a generare enunciati corretti utilizzando il lessico a nostra disposizione, ma non è riducibile a una serie di meccaniche ripetizioni. Il linguaggio è creativo e sempre aperto alla possibilità di infiniti nuovi enunciati. Alla fine degli anni Sessanta, alcuni studiosi britannici tra i quali Henry Widdowson e Christopher Can-

din, attingendo anche alla linguistica funzionale di John Firth e M.A.K. Halliday, receperono l'idea di Chomsky e criticarono i metodi correnti di insegnamento delle lingue straniere, fondati sull'acquisizione di strutture in contesti situazionali e fissati poi attraverso l'utilizzo di *drills* meccanici, che non consideravano il valore comunicativo e funzionale della lingua. L'esigenza di una didattica delle lingue straniere finalizzata alla comunicazione emerse anche dalla situazione internazionale, a seguito della sempre maggiore interdipendenza dei paesi membri della Comunità Economica Europea (Richards & Rodgers 1986: 65) e dell'operato del Consiglio d'Europa che, più di ogni altro organismo pubblico, sostenne lo sviluppo della linguistica applicata e di metodi efficaci d'insegnamento delle lingue europee.

Il linguista britannico Wilkins, nel saggio *Notional Syllabuses* (1976), fu il primo a proporre una definizione di lingua comunicativa e funzionale che potesse servire come base per lo sviluppo di un programma di insegnamento incentrato non sui concetti tradizionali di struttura grammaticale e vocabolario (*structural o formal syllabus*), ma su categorie che esprimono significati comunicativi (*semantic syllabus*) come funzioni (per esempio, richieste, offerte, descrizione di eventi passati, previsioni) e nozioni (tempo, frequenza, quantità, luogo, sequenza) (Swan 1985b: 78-9). Questa modalità fu recepita dal Consiglio d'Europa quando stilò il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) – in inglese Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – ovvero un sistema descrittivo impiegato per valutare le abilità conseguite da chi studia una lingua straniera europea, nonché per indicare il livello di un insegnamento linguistico negli ambiti più disparati. Oltre al livello comunicativo di sopravvivenza detto “soglia” (*threshold level*), sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e tre livelli intermedi (A2+, B1+, B2+) articolati nel QCER sono utilizzati in tutta Europa e in altri continenti come parametri per fornire agli insegnanti di lingua un modello di riferimento per la preparazione di materiali didattici e per la valutazione delle conoscenze linguistiche. L'approccio comunicativo privilegia l'interazione in classe e l'apprendimento collaborativo (*cooperative learning*) rispetto al lavoro individuale, l'importanza di attività fondate su *problem-solving tasks* e sull'*information gap* ovvero un vuoto d'informazione che dev'essere colmato (come accade nella comunicazione reale), e la tolleranza dell'errore grammaticale e di pronuncia laddove la comprensione sia raggiunta (Richards & Rodgers: 76-77).

Molte riflessioni critiche si sono succedute nel tempo. Gli stessi teorici del CLT non riuscirono mai ad esprimere una comune definizione di competenza comunicativa, come sintetizzano bene Didenko e Pichugova, forse perché l'approccio comunicativo attingeva ad una così grande quantità di “language-related disciplines” (2016: 2) che trovare una sintesi risultava difficile. Inoltre, Widowson sottolineò come i vari modelli presi dalla linguistica e utilizzati nel CLT fossero spesso in conflitto tra loro, mostrando dunque alcune criticità nella gestione e un bilancio tra vantaggi e svantaggi non sempre positivo. La contraddittorietà nello stilare un quadro teorico si accompagnava ad alcune evidenti difficoltà nell'applicazione pratica. Per esempio, in certi ambiti prevalse l'idea che la grammatica non dovesse essere per nulla formalizzata o che si dovessero solo utilizzare le abilità orali. Tale caleidoscopio di possibili modalità e applicazioni portò quasi subito alla formulazione di due versioni di CLT, una “*strong*” (forte o, per così dire, “integralista”) e una “*weak*” (mitigata/“integrata”) (Richards & Rodgers 1986: 66). Littlewood, infine, propose di utilizzare l'espressione CLT come “umbrella term” per coprire un certo tipo di modalità nella didattica della lingua, cosa che sollevò la reazione dei suoi detrattori, i quali poterono sostenere che non vi era mai stata nessuna vera rivoluzione (Didenko & Pichugova 2016: 2). Diverse promesse dell'innovativo CLT andarono disattese e portarono ad un mare di critiche. La prima fu il dubbio che si potesse veramente ricreare un'autentica comunicazione nell'ambiente-classe ovvero che l'interazione tra studenti potesse essere genuinamente comunicativa. Anche l'efficacia dei *realia*, materiali non veri ma quanto più realistici, venne messa in discussione. Inoltre, il prevalere della *fluency* sul-

l'*accuracy* come obiettivo didattico si risolse in un'apparente carenza di sufficiente competenza spendibile in esami e certificazioni. (Didenko & Pichugova 2016: 2). Fu proprio la difficoltà di adattarsi a contesti locali e soddisfare richieste specifiche, come il superamento di esami finali all'interno di programmi ministeriali o l'acquisizione di certificazioni internazionali, a minarne la credibilità. Naturalmente il CLT si scontrava anche con la reale competenza dei docenti (e non solo dei discenti) nella *target language*, richiedendo un elevato livello linguistico degli insegnanti. A questo si aggiungeva l'aspetto socio-culturale, che il CLT non teneva in considerazione. La marcata enfasi sulla centralità dello studente sovvertiva il rapporto docente/discente che in alcune culture, specie quelle orientali, è altamente gerarchico. Inoltre, talune situazioni pratiche – per esempio, classi con un alto numero di studenti, la scarsa abitudine a esporsi degli studenti in alcune culture e i programmi ministeriali da rispettare – alimentarono la diffidenza verso l'approccio comunicativo.

Nonostante le riserve sopra menzionate, l'approccio comunicativo rimane l'ultima grande rivoluzione nella didattica delle lingue straniere. A tutt'oggi non è ancora stata trovata una nuova alternativa: “since CLT lost its dominant position, this place has remained unoccupied” (Didenko & Pichugova 2016: 3). Piuttosto, al momento si parla di una situazione definibile come “post-method” ovvero di un periodo che vede la necessità di adattare metodologie, approcci e tecniche diverse a specifici contesti (Didenko & Pichugova 2016: 3). In generale, un approccio come quello comunicativo risulta essere più adattabile di un metodo vero e proprio per la sua flessibilità, proprio perché fondato su una base teorica meno rigida e prescrittiva (Richards & Rodgers 1986). In questo contesto la figura dell'insegnante di lingua risulta molto importante come mediatore tra libro di testo e classe, veicolo di esigenze istituzionali o interprete dei bisogni degli studenti in un determinato contesto.

3. Il futuro della didattica dell'inglese nelle scuole italiane

Tornando alla questione posta all'inizio dell'articolo, ovvero perché l'Approccio Comunicativo non abbia trovato in Italia un'effettiva diffusione, si possono ipotizzare alcune ragioni. In primo luogo, l'influenza della cultura classico-umanistica e della didattica delle lingue cosiddette “morte” o della lingua italiana (con l'enfasi posta su analisi grammaticale e analisi logica) ha sicuramente fatto prevalere la grammatica e il metodo deduttivo come basi per l'apprendimento della lingua straniera. La costante inclusione nei moduli consegnati dai miei studenti di pagine intere dedicate ad analisi di strutture grammaticali, tabelle o *substitution tables*, schemi contenenti molteplici eccezioni alla regola, spiegazioni dettagliate e onnicomprensive in inglese o in italiano, ed esercizi grammaticali scritti, a fronte invece di ben poche attività comunicative, lascia intendere che il metodo grammaticale-traduttivo, sebbene sotto mentite spoglie, sia stato la “coperta di Linus” di tanti insegnanti della Scuola Media Superiore ancora in tempi recenti. Anche quando i moduli risultavano ricchi di immagini, colori, fotografie, video, attività variegata per acquisire nuovo lessico, giochi e quant'altro, l'impostazione era comunque tradizionale: un abito classico rivestito di tante paillettes colorate.

Tale impostazione non è giustificata dalle ultime *Indicazioni ministeriali per i Licei* (DPR n. 89/2010), le quali specificano quanto segue nelle “Linee generali e competenze” per la materia “Lingua e cultura straniera”:

Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: *lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative* e lo sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale legato alla lingua di riferimento. Come traguardo dell'intero percorso liceale si pone il raggiungimento di un livello di *padronanza riconducibile almeno al livello B2 del Quadro Co-*

mune Europeo di Riferimento per le lingue. [...] Il valore aggiunto è costituito dall'uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema e sugli usi linguistici, nonché sui fenomeni culturali. [...] Il percorso formativo prevede l'utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale. (MIUR 2010: 15, corsivi miei)

Anche nelle linee guida per gli Istituti professionali (DPR n. 87/2010) e per gli Istituti Tecnici (DPR n. 88/2010), i riferimenti a un approccio comunicativo che ponga lo studente al centro dell'attività didattica sono numerosi. Si legge, per esempio, che nel biennio bisogna “utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi ed operativi” e “produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi”, facendo riferimento al Quadro Comune Europeo (MIUR 2010c: 41). Sorge spontaneo il dubbio che, agli albori del Nuovo Millennio (quando il CLT si diffuse), non tutti gli insegnanti italiani fossero in grado di svolgere le lezioni prevalentemente in inglese o comunque di creare un ambiente quanto più comunicativo. È invece di consolazione il fatto che gli studenti di oggi e futuri insegnanti di domani, sicuramente più esposti all'inglese grazie ai programmi di scambio come l'Erasmus, ai soggiorni all'estero durante la carriera scolastica, alla musica e ai film in inglese, e alle enormi potenzialità della rete, saranno posti nella condizione di colmare le mancanze dei loro docenti di lingua se dotati però degli strumenti teorici giusti.

Qual è dunque il metodo o approccio ideale? Naturalmente non esiste e applicare rigidamente un solo apparato teorico sarebbe sbagliato. Il contesto culturale e geografico, gli obiettivi da raggiungere, la situazione effettiva della classe vanno innanzitutto considerati. È però importante rendere i futuri docenti di EFL consci di alcuni concetti che l'approccio comunicativo ha evidenziato e che sono ormai imprescindibili. In primo luogo, l'esistenza in ogni sistema linguistico di un “*double level of meaning*” (Swan 1985a: 2) dove i due livelli possono essere espressi con i termini “*usage*” e “*use*” oppure “*signification*” e “*value*” (Swan 1985a: 3). Dunque, le regole da apprendere sono almeno due: le “*rules of grammar*” e le “*rules of communication or use*”, queste ultime determinate dal contesto. L'insegnamento linguistico dovrebbe avere come obiettivo non solo l’“*accuracy*” formale ma anche la cosiddetta “*appropriacy*”, derivata appunto dalle “*rules of communication/use*”, che ci permettono di interpretare/formulare correttamente frasi all'interno di una certa situazione. Come evidenzia Roger Scott nel saggio “*Speaking*” (1981):

Structural dialogues lack communication intent and you cannot identify what communicative operations the learner can engage in as a result of practice. The result of purely structural practice is the ability to produce a range of usages, but not the ability to use forms appropriately. (quoted in Swan 1985a: 6)

Gli studenti dovrebbero sempre essere esposti a modelli di lingua appropriati e coinvolti in attività che diano un senso al loro apprendimento. Questo non esclude, secondo Swan, che vi sia anche una riflessione grammaticale perché: “Language is not *only* a set of formal system, but it is a set of systems, and it is perverse not to focus on questions of form when this is desirable” (Swan 19895b: 78). Swan sottolinea come la dicotomia “*structural*” e “*functional*” sia sbagliata perché i due aspetti dovrebbero essere invece considerati complementari e far parte di un doppio *syllabus* sia formale che semantico. Anche l'attività didattica dovrebbe essere svolta integrando *structure* e *meaning*, scegliendo inoltre da quale parte iniziare a seconda degli argomenti trattati:

Rather than taking either meanings or forms as our starting point, therefore, we really need to look at the language from two directions at once, asking both “What words and structures are needed to express meaning X?” (semantic syllabuses) and “What meanings do we need to teach for word Y or structure Z?” (formal syllabuses). [...] How we integrate the teaching of structure and meaning will depend to

a great extent on the particular language items involved. Some structural points present difficulties of form as well as meaning (for example interrogative and negative structures; comparison of adjectives; word order in phrasal verbs). As I have already suggested, it may be best to deal with such problems of form *before* students do communicative work on notions or functions in which they will have to mix these structures with others. Other grammar points are less problematic, and can be taught simultaneously with work on a relevant notion or function. (For instance, students might learn to use *can* in the context of a lesson on offering, or requesting, or talking about ability, ease and difficulty.) Some functions and notions may be expressible entirely through structures which are already known. (Swan 1985b: 79-80)

Insomma, il migliore approccio risulta essere integrato e flessibile. L'attività didattica va organizzata di volta in volta, rispondendo oltre che ad esigenze pratiche anche a quelle interne alla lingua stessa nel rispetto del rapporto struttura e significato, che è l'anima di ogni sistema linguistico. La scelta del libro di testo è dunque cruciale, poiché più l'offerta è ampia e più l'attività didattica può essere articolata. È anche altresì importante l'utilizzo che l'insegnante ne fa, nel tracciare il proprio percorso secondo scelte consapevoli ed efficaci, che non dimentichino mai l'importanza dell'aspetto comunicativo e dell'interazione con e tra gli studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Didenko, Anastasia V. e Inna I. Pichugova (2016), "Post CLT or Post-Method: major Criticisms of the Communicative Approach and the Definition of the Current Pedagogy", *SHS Web of Conferences* 28, 010282016, pp. 1-4.
- Fiore, Francesca (2015), "Il linguaggio universale secondo Noam Chomsky – Introduzione alla Psicologia", *State of Mind: Il Giornale delle Scienze Psicologiche*, 3 dicembre: <https://www.stateofmind.it/2015/12/linguaggio-universale-psicologia/>, (consultato 8/12/2022).
- MIUR (2010a), "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per il liceo: Lingua e cultura straniera A346" (Decreto 15/10/2010): https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf
- MIUR (2010b), "Istituti Professionali: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)": https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf
- MIUR (2010c), "Istituti Tecnici: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)": https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf
- Richards, Jack C. e Theodore Rodgers (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scott, R. (1981), "Speaking", in Johnson and Morrow (eds), *Communication in the Classroom*, London, Longman.
- Swan, Michael, (1985a), "A Critical Look at the Communicative Approach (1)", *ELT Journal*, Vol. 39/1, January, pp. 2-12.
- Swan, Michael (1985b), "A Critical Look at the Communicative Approach (2)", *ELT Journal*, Vol. 39/2, April, pp. 76-87.

PAOLA DELLA VALLE is Associate Professor of English Literature at the University of Torino. She taught English language and literature in Italian High Schools for over 15 years. She is the author of three monographs, *Priestley e il tempo, il tempo di Priestley* (Torino 2016), *Stevenson nel Pacifico. Una lettura postcoloniale* (Roma, 2013) and *From Silence to Voice: the Rise of Maori Literature* (Auckland, NZ, 2010). She specializes in New Zealand and Pacific literature, postcolonial theory and gender studies. Her articles appeared in *The Journal of Commonwealth Literature*, *Textus*, *NZSA Bul-*

letin of New Zealand Studies, Le Simplegadi, Semicerchio, Il Castello di Elsinore, RiCognizioni, Altre Modernità and Loxias. She is a member of the International Advisory Board of the Journal of New Zealand and Pacific Studies.

E-MAIL • paola.dellavalle@unito.it