Il metodo Total Physical Response

Il testo *A scuola: giocare, costruire, fare … per imparare l'italiano con il metodo TPR!*, se si escludono alcune proposte di riflessione linguistica di tipo *deduttivo*[1], fa riferimento ad un solo metodo - il Total Physical Response (da ora TPR) - messo a punto da James J. Asher, professore di psicologia presso la San Josè State University.
Molto sinteticamente il TPR è una strategia che introduce lo studio di una lingua a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali, *i comandi*. L'insegnante dà un comando, associato al movimento corrispondente; l'apprendente esegue l'azione appropriata *(Alzati*: l'insegnante si alza e invita l'alunno ad alzarsi ecc.). Successivamente il metodo e la teoria che ne è alla base verranno illustrati molto dettagliatamente, sia per ragioni tecniche, sia perché quando un insegnante sceglie di applicare una procedura didattica deve essere sostenuto nella motivazione e nel suo personale senso di consapevolezza didattica. Proprio per non essere solo un esecutore, ma poter adattare, integrare, rivedere la proposta a partire dai riferimenti teorici.
L'idea di un testo, che desse indicazioni su come applicare un metodo poco conosciuto in Italia e ne rappresentasse una "versione autoctona", è nata all'interno dell'iniziativa di formazione proposta da "Le chiavi della Città" ai docenti curricolari e ai docenti operatori dei Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze.
Nel corso era emersa, come spesso succede, la necessità di individuare strumenti e strategie utili a superare, **"**nel più breve tempo possibile**"**, la prima fase di inserimento degli alunni non italofoni, quella descritta nella frase ricorrente *Non capisce una parola di italiano!* che alimenta l'ansia e il senso di inadeguatezza negli adulti che ne sono responsabili.
Questo testo rappresenta un tentativo di rispondere ad una richiesta di accelerazione nel processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come seconda lingua attraverso il TPR.

Il metodo "perfetto"

Sebbene questo testo utilizzi un solo metodo, non intende sostenere che il TPR sia l'unico metodo o il metodo "perfetto", adatto a rispondere a tutti i problemi dell'educazione linguistica nella seconda lingua.
Metodo misto, integrato, composito, eclettico sono tutte espressioni che stanno ad indicare che la tendenza della glottodidattica attuale è quella di rifiutare l'idea di un metodo concepito come un sistema compatto di regole per insegnare, in grado di soddisfare tutte le variabili che entrano in gioco nel processo di apprendimento: l'età degli apprendenti, il contesto, la fase di apprendimento, la socializzazione, la motivazione, gli stili cognitivi ecc.
Anche l'enorme successo, raggiunto dagli approcci comunicativi a partire dagli anni '80, sembra messo in discussione dalla consapevolezza che l'apprendimento di una lingua prevede l'acquisizione di molteplici competenze, oltre a quella comunicativa, (competenza linguistica, extralinguistica, metacopetenza ecc.), e lo sviluppo di abilità integrate che superano il tradizionale modello quadripolare del saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere[2].
Le scelte glottodidattiche degli ultimi dieci anni, che cercano di mettere insieme il meglio dei metodi comunicativi con la necessità di una riflessione linguistica, si ispirano ad una maggiore varietà di ipotesi sull'apprendente e la natura dell'apprendimento e a non univoche teorie dell'insegnamento e della lingua da insegnare.
Asher preferisce usare il termine *strumento* (*tool*) in alternativa a *metodo* o *approccio*, per definire il TPR. Uno *strumento* infatti è più flessibile e può essere usato con qualsiasi metodo o approccio. Inoltre, avere a disposizione una *scatola di strumenti* consentirebbe non solo di valutare ogni singolo elemento nella situazione specifica in cui deve essere usato, ma anche di essere maggiormente disponibili a ricercarne altri.

[1] Vd. sezione *Riflettere sulla lingua e arricchire il lessico*
[2] P. E. Balboni, 1998

Alcune specificità

Così come suggerisce lo stesso Asher, l'ipotesi proposta dal testo è che il TPR rappresenta una strategia da integrare con altre già diffuse attualmente nella prassi didattica quotidiana[3], particolarmente efficace rispetto ad alcune problematiche dell'educazione linguistica:

- l'italiano come seconda lingua;
- la prima fase di apprendimento;
- l'età degli apprendenti;
- il contesto.

L'italiano come L2

La caratteristica principale che differenzia il processo di apprendimento della L2 da quello della lingua straniera è costituita dalla *sovrabbondanza dell'input*. L'alunno è "immerso" nella lingua parlata in loco, o perlomeno lo è certamente nelle lunghe ore passate a scuola, dove, senza alcuna gradualità, deve contemporaneamente apprendere una lingua ed apprendere in quella lingua. L'enorme disponibilità di *input*, in questo caso l'essere esposti all'italiano per molte ore, non è tuttavia una condizione di per sé sufficiente perché l'apprendente si orienti con successo nel nuovo codice e non ne venga invece "sommerso".

Il TPR costituisce una valida strategia che sostiene l'alunno neoarrivato nel faticoso lavoro di decodifica e analisi dei dati in entrata. Il rapporto evidente di *causa* (la lingua) ed *effetto* (la risposta fisica)[4], fa in modo che il significato delle parole del nuovo codice sia immediatamente trasparente, cioè rende *l'input comprensibile*. Questa relazione diretta tra significante e significato facilita inoltre quello che Asher chiama *Ipotesi di apprendimento al primo tentativo* (*First Trial Learning Hypothesis*). Nelle numerose ricerche di laboratorio precedenti la messa a punto del TPR, Asher ha rilevato che apprendere al primo tentativo, senza sforzo, produce le condizioni ottimali per una *memorizzazione a lungo termine* senza dover ricorrere a noiose ripetizioni[5] .

La prima fase di apprendimento

Nel primo periodo, connotato da una fase di silenzio, che varia da soggetto a soggetto (in genere da qualche giorno a 6 mesi), l'apprendente è impegnato in un'intensa attività metafonologica e metalinguistica, di confronto tra le conoscenze acquisite e quelle nuove, tra la L1 e la L2. All'interno della catena del parlato, un insieme indistinto di suoni, più o meno diversi da quelli della lingua madre, l'alunno deve riuscire ad isolare una stringa fonica, una parola conosciuta, un qualsiasi punto di riferimento che gli permetta di orientarsi.

Nella prima fase il processo di acquisizione consiste in attività principalmente indirizzate verso la *comprensione dell'input* a cui si è esposti. Il metodo TPR, che sviluppa l'abilità della comprensione attraverso la sincronizzazione della lingua proposta con i movimenti del corpo, svolge un'efficace funzione di supporto al processo di decodificazione della nuova lingua. Solo quando sarà stata interiorizzata una sufficiente quantità di codice e avviata quella che Asher chiama *Educazione alla comprensione* (*Comprehension Literacy*) i dati decifrati, attraverso la risposta fisica, si trasformeranno in comportamenti linguistici, cioè in *output* e si avvierà spontaneamente la produzione della nuova lingua.

Le fasi successive

Benché adatto alla prima fase di acquisizione non vuol dire che l'utilizzo del TPR sia limitato agli studenti principianti. Ecco che cosa scrive Asher allo scopo di dimostrare l'erroneità di questo luogo comune spesso riferito al metodo:

[3] Vd. Metodo Nozionale-Funzionale, Natural Approach, Metodo Diretto ecc.
[4] Cause-Effect Theory, Asher, 1977
[5] Vd. Metodo Audio-Orale

"…Il TPR è un potente strumento che permette agli studenti di interiorizzare ad alta velocità un'enorme quantità di lingua target. Ma questo risultato potrebbe stancare gli studenti. Il segreto sta nel cambiare continuamente direzione in favore di altre tecniche.
Il TPR dovrebbe essere riservato all'introduzione di ogni nuovo di elemento lessicale o caratteristica grammaticale. Prima interiorizzare l'elemento attraverso il corpo, poi trasferirlo verso la modalità più verbale del cervello attraverso brevi dialoghi, storie, patterned drill ecc. …"

Infatti, sebbene l'applicazione del metodo proposta da questo testo si concentri soprattutto sulla fase iniziale del processo, nella pratica didattica, una volta utilizzato il TPR, si ha la tendenza a ritornarvi anche nelle fasi successive, ogni qualvolta sia necessario introdurre nuovi termini lessicali o, in generale, attivare l'abilità della comprensione. Senza il TPR l'unica alternativa è quella di chiedere agli alunni di memorizzare parole, anche se in modo divertente (attraverso giochi, utilizzo di referenti concreti, immagini ecc.) e successivamente di esercitarsi attraverso le solite tecniche (abbinamento, completamento, parole crociate ecc.) che producono pochi effetti sulla *memoria a lungo termine* e richiedono ulteriori attività di rinforzo.

L'età degli apprendenti

Il testo si rivolge in modo particolare agli alunni non italofoni dai 6 ai 10/11 anni. La varietà di italiano e le attività proposte sono tipiche della fascia d'età selezionata. Con alcune modifiche, le stesse attività sono state presentate con successo anche ad alunni dagli 11 ai 13 anni inseriti nella scuola media. Utilizzare le unità con alunni più grandi richiede opportuni adattamenti che rispondano meglio ad alcune caratteristiche di questa specifica fascia d'età:

- le diverse problematiche dell'età evolutiva e il ruolo della la motivazione ;
- le abilità cognitive maggiormente orientate verso l'analisi della lingua;
- la diversa organizzazione della scuola e delle discipline;
- l'esperienza scolastica nel paese d'origine e il modello di apprendimento sedimentato. Il condizionamento dell'esperienza scolastica precedente infatti non viene influenzato solo dal numero di anni in cui si è stati esposti ad un sistema scolastico e quindi dall'età al momento dell'inserimento nella scuola italiana, ma anche dallo stile educativo a cui si è stati abituati (le modalità di istruzione, le attività didattiche, le relazioni e la comunicazione all'interno della classe ecc.). Molti alunni cinesi per esempio, probabilmente educati ad una diversa modalità di apprendimento, hanno mostrato un certo disorientamento di fronte alle prime lezioni TPR in cui non viene chiesto né di scrivere, né di ripetere o di svolgere compiti a casa, ma di ascoltare, muoversi e giocare. Questo disagio viene comunque superato in tempi brevi perché gli apprendenti sperimentano in prima persona i vantaggi di un approccio poco ansioso e soprattutto quando cominciano a percepire i progressi nella comprensione della nuova lingua.

Alle differenze tra adulti e bambini nell'acquisizione della seconda lingua sono stati dedicati numerosissimi studi e ricerche, qui interessa richiamare quei fattori che permettono ai bambini di essere meno rigidi e più disponibili ad apprendere attraverso una strategia così poco tradizionale:

- il *filtro affettivo* più basso e la minore ansietà[6];
- la minore attenzione alla forma della lingua;
- la maggiore capacità di memorizzazione di *routines* e di *formule* (per Asher *chunks*);
- la forte motivazione integrativa.

"… In una serie di studi riportati da Palmer (1992) si è osservato infatti che le versioni "pure" di metodologie come il Natural Approach (Krashen & Terrell, 1983) o il Total Physical Response (Asher, 1977), basate essenzialmente sulla comprensione, l'attività fisica e la poca attenzione esplicita alla forma linguistica, funzionano particolarmente bene con i bambini, mentre con gli adulti danno risultati inferiori rispetto a metodologie tradizionali: gli adulti, al contrario dei bambini, se non hanno la possibilità di produrre degli enunciati ed eventualmente di essere corretti, tendono a diventare ansiosi…" [7] .

[6] Krashen, 1985
[7] G. Pallotti, 1998

Le ricerche di Asher comunque dimostrano come anche studenti delle scuole superiori e adulti in generale, nonostante l'esperienza scolastica pregressa, rispondano perfettamente alle attività TPR se vengono aiutati a comprendere la teoria alla base dell'approccio o se viene loro presentato preliminarmente l'elenco dei comandi che saranno in grado di comprendere alla fine della lezione. Quando questo non è possibile, perché manca una lingua veicolare, la cooperazione degli studenti sarà lo stesso raggiunta se le istruzioni dell'insegnante procederanno gradualmente, passo dopo passo, in modo che ogni singolo apprendente risponda correttamente alle indicazioni nella lingua d'arrivo, sperimentando così direttamente il successo del metodo. Il suggerimento di Asher è di ritardare l'introduzione di *comandi* "strani" (una delle indicazioni del TPR è divertire e stupire gli apprendenti) fino a quando non è stata raggiunta una certa confidenza con gli studenti. Anche gli adulti hanno un'enorme capacità di giocare, soprattutto quando scoprono che questo serve a raggiungere dei risultati imprevisti nell'apprendimento della lingua d'arrivo.

Il contesto

A proposito della presunta superiorità dei bambini nell'acquisizione della lingua seconda, limitata alle maggiori probabilità di raggiungere la pronuncia nativa, Asher mostra come i due contesti di apprendimento siano sostanzialmente diversi e ne determinino i risultati. I bambini acquisiscono la lingua obiettivo, sia seguendo le istruzioni che gli adulti, parlanti nativi, (educatrici della scuola materna, insegnanti ecc.) utilizzano per orientare il loro comportamento o per guidarli nelle varie attività, sia in un contesto di gioco in cui altri bambini stimolano il movimento dei compagni attraverso indicazioni come: *"Lancia la palla... Fermati ... Tocca a te ... Vieni qui ... ecc."* Gli adulti invece apprendono in un contesto **"**impoverito**"** in cui i movimenti del corpo solo raramente suggeriscono il significato delle espressioni che vengono loro rivolte.
Come dice Asher:
"... Che cosa succede agli adulti? Queste povere creature tentano di acquisire la lingua in un contesto di non-gioco in cui il linguaggio è completamente scollegato dal corpo. Gli adulti sono come delle statue sulle cui teste appaiono dei fumetti in cui compaiono dialoghi come questo: Salve, è una bella giornata, non è vero. E l'altra persona risponde: Sì, è proprio una bella giornata. Ho sentito che potrebbe piovere nel fine settimana…".

La scuola elementare è il contesto in cui è ambientato il testo. Le espressioni usate in classe, nei giochi, durante le attività di manipolazione, che rendono "ricco" di *input comprensibile* questo ambiente, sono le prime proposte rivolte agli alunni non italofoni neoinseriti. La comprensione di questa porzione della seconda lingua permetterà ai bambini, sebbene con una competenza linguistica limitata, di partecipare alla vita della classe e di cominciare ad orientarsi nel nuovo contesto.

Una motivazione personale

Quando ho cominciato ad insegnare l'italiano agli alunni stranieri, negli anni '90, potevo contare solo sulla mia esperienza di studente principiante in Inghilterra. Quello che ho fatto all'inizio è stato cercare di trasferire nella mia pratica didattica le stesse modalità con cui avevo appreso l'inglese. Ma lo stesso senso di inadeguatezza dei primi giorni di scuola, in cui mi veniva chiesto di ripetere strane frasi come: *"Maineims … Aim Italian..."* l'ho provato tutte le volte che accoglievo un nuovo alunno straniero.
Che cosa potevo fare per evitare ai miei alunni la stessa frustrazione, la sensazione di perdere la faccia di fronte a sconosciuti che ti chiedono di "balbettare" delle risposte? Esisteva un'altra strategia che non fosse orientata subito alla produzione?
È stato così che ho cominciato ad approfondire la conoscenza del TPR di cui avevo trovato qualche traccia in alcuni manuali di glottodidattica[8] .
Se anche voi avete provato a far ripetere ad un bambino, neoarrivato da qualsiasi paese, uno di quei dialoghi tipici dei testi comunicativi *("Io mi chiamo... e tu come ti chiami? … ecc. "*) potrete capire quanto sia reale il rischio, non solo di ottenere scarsi risultati, ma soprattutto di scoraggiare apprendenti principianti, costretti a parlare prima di avere avuto il tempo di cominciare a farsi un'idea del nuovo codice.

[8] Il manuale a cura di Serra Borneto, *C'era una volta il metodo*, è stato pubblicato solo nel 1998.

"Sapere" una lingua

Gli approcci che cercano di insegnare a parlare nella seconda lingua non funzionano. Questa è la conclusione che ha spinto Asher a sviluppare un'alternativa ai metodi *orientati verso la produzione.* L'ipotesi attraverso la quale Asher tenta di spiegare l'alto numero di abbandoni da parte degli studenti americani e il suo personale insuccesso nello studio di una lingua straniera è che insegnare direttamente a parlare una lingua è semplicemente "*brain-antagonistic***"**, cioè non si adatta al modo in cui funziona il cervello. La comparsa della parola nel bambino è un fenomeno evolutivo e ha a che fare direttamente con le fasi di sviluppo del singolo individuo. La produzione non può essere insegnata, ma in qualche modo "modellata", come fanno giorno per giorno i genitori di un bambino che comincia a parlare.
"Do you speak english? … Parlez vous français … Hablas español ?… ecc."
Che il punto di partenza per chi studia una lingua sia parlare è un'opinione troppo radicata nell'esperienza scolastica collettiva. La maggior parte delle persone però sembra inconsapevole del fatto che prima di parlare bisogna essere in grado di "comprendere" una lingua.

Il Total Physical Response

Che cosa facciamo mentre l'alunno acquisisce, sviluppa la sua capacità di comprensione del nuovo codice in cui comunque è immerso? Aspettiamo? La scuola, che per definizione è il luogo degli apprendimenti programmati, non può delegare il proprio ruolo ad un processo di acquisizione del tutto spontaneo e rinunciare a sostenere, motivare, orientare l'alunno nella sua personale scoperta e appropriazione della seconda lingua.
Il TPR è una strategia che introduce la lingua obiettivo a partire dall'esecuzione di istruzioni espresse attraverso l'imperativo, *i comandi*, perché questa forma verbale, che consiste nel chiedere all'interlocutore di fare qualcosa, ha una funzione comunicativa trasparente, pragmatica, esplicita, ***comprensibile***.
Insegnanti e alunni possono avviare un percorso di insegnamento-apprendimento della L2 a partire dalla comprensione e in accordo con il modo di procedere del cervello (*brain-compatible*) quando è impegnato nel compito di apprendere una lingua.
Secondo Asher tre sono le ragioni principali della sua efficacia:

1. simula-accelera il "modello naturale", cioè quello responsabile dell' acquisizione della lingua 1;
2. attiva l'apprendimento attraverso l'esperienza motoria diretta, facendo leva sull'emisfero destro;
3. rispetta le differenze e i ritmi individuali.

La teoria dell'apprendimento linguistico

Secondo Asher, attraverso il TPR, l'acquisizione di una lingua si realizza grazie ad alcune condizioni, tutte presenti nelle modalità in cui si acquisisce la lingua materna:

- il *bio-program* che funziona secondo una sequenza ed una modalità particolari;
- la *lateralizzazione*, cioè il ruolo giocato dai due emisferi;
- l'attivazione della *memoria a lungo termine*;
- l'*assenza di stress*.

Il TPR si basa sulla premessa che il cervello possiede un *biological programm*, cioè un meccanismo naturale, molto simile al *Language Acquisition Device* di Chomsky, predisposto per l'acquisizione di una qualsiasi lingua. L'esistenza di questo programma è visibile quando osserviamo con attenzione il modo in cui il bambino interiorizza la sua prima lingua durante la fase di silenzio. Sin dai primi giorni di vita, la lingua materna viene acquisita all'interno di migliaia di interazioni affettive, di cura e attenzione (nutrire, vestire, mettere a letto, fare il bagno, ecc.) in cui l'adulto che si prende cura di lui "conversa" con il bambino attraverso frasi come: *"Ridi... Girati ...Dammi la mano ...Stai fermo... Dai un bacino al nonno ...ecc.".* Queste particolari conversazioni, definite da Asher *language-body conversations* non richiedono che il bambino parli. All'inizio il bambino "ascolta" e risponde esclusivamente con un'azione fisica. *"Guardami…"* e il bambino che volge la testa in direzione della voce comincia ad individuare un'intima associazione tra i movimenti del corpo e le parole che gli vengono rivolte. Espressioni simili alle istruzioni, ai *comandi*, vengono usate per influenzare l'orientamento, la posizione, il movimento dell'intero corpo del bambino. Il bambino decodifica così il linguaggio attraverso la mediazione dei movimenti del corpo sollecitati dalle

espressioni usate dagli adulti. Guardare, ridere, girarsi, dare la mano ecc. sono le risposte fisiche che rendono reali queste *conversazioni* e che segnalano che il bambino ha capito e "risponde".
Le *language-body conversations*, che diventano via via più complesse (*Girati piano … Vieni con me in bagno … Non toglierti le scarpe … ecc.*), continuano per molti mesi prima che il bambino sia in grado di pronunciare una parola comprensibile. In silenzio il bambino interiorizza la forma e i suoni della lingua materna.
Il primo obbiettivo raggiunto nel processo di acquisizione è quindi la capacità di comprendere.
L*' educazione alla comprensione* (*Comprehension Literacy*), sviluppata attraverso la sincronizzazione dei movimenti del corpo con la lingua materna, permette al bambino di cominciare ad elaborare una complessa e personale *mappa* di come funziona il linguaggio, prima ancora di essere pronto a parlare.
Gli studi sull'acquisizione di una lingua sono concordi nell'affermare che l'abilità di ascoltare si sviluppa molto prima dell'abilità di parlare. *"Prendi la macchinina rossa e mettila nella scatola dei giochi in camera tua."* : bambini che non sono ancora in grado di produrre più di una parola-frase, dimostrano già di comprendere perfettamente anche frasi così complesse.
Come dice con chiarezza Asher:
"… L'acquisizione del linguaggio si realizza attraverso un percorso lineare in cui all'inizio si trova la comprensione e dopo la produzione. Non osserveremo mai bambini, di qualsiasi cultura o periodo storico, acquisire la lingua materna a cominciare dalla produzione, seguita poi dalla comprensione ...".

Nell'acquisizione della lingua madre la produzione segue sempre la comprensione e la comprensione viene raggiunta grazie a un intimo rapporto tra il linguaggio e il corpo del singolo individuo.

La lateralizzazione

Facendo riferimento al funzionamento dei due emisferi del cervello, l'ipotesi di Asher è che il bambino decifra il linguaggio nell'emisfero destro. L'emisfero sinistro all'inizio "non può parlare", ma "osserva" il linguaggio provocare azioni diverse nel bambino stesso e negli altri. Gradualmente l'emisfero sinistro diventa sempre più consapevole del fatto che attraverso la parola ha il potere di fare in modo che accadano degli eventi e "diventa pronto" per i suoi primi, ancora deboli, tentativi di parlare. Man mano che la comprensione della lingua si sviluppa e saranno state interiorizzate sufficienti informazioni nella *mappa linguistica*, il bambino comincerà spontaneamente a produrre espressioni. La comparsa della parola è un evento evolutivo, naturale, spontaneo e non può essere forzato. Inoltre, quando compare, la parola non è perfetta; le imperfezioni verranno gradualmente superate.
Questa teoria della lateralizzazione, che si ispira alle ricerche svolte dal premio Nobel Roger Sperry negli anni '60, si basa sull'ipotesi che i due emisferi del cervello, sebbene in comunicazione tra loro attraverso il corpo calloso, svolgano dei compiti diversi e specializzati, con una *dominanza cerebrale* assegnata all'emisfero sinistro:

- L'emisfero sinistro, verbale, critico, analitico, apprende in modo sequenziale, seriale, immagazzinando le informazioni parola per parola. Perché le informazioni vengano memorizzate inoltre sono necessarie numerose ripetizioni e rinforzi a diverse distanze di tempo.
  L'emisfero sinistro inoltre è "conservatore", riluttante ad accettare nuove idee, ma una volta appreso un nuovo concetto, si realizza un fenomeno che Asher chiama *Costanza del Concetto* (*Concept Constancy*) , l'emisfero sinistro cioè resiste ad ogni tentativo di rimuovere o cambiare quel concetto. Per questa ragione sono necessarie strategie che producano la *Distruzione del Concetto* (*Concept Disruption*) quando si vogliono introdurre nuove informazioni.
- L' emisfero destro è non-verbale, non-critico, motorio e apprende interiorizzando le informazioni globalmente, in modo analogico, per modelli. Sebbene muto, l'emisfero destro è in grado di comunicare rispondendo correttamente con un comportamento corporeo a sollecitazioni espresse verbalmente. Le informazioni vengono interiorizzate in un "flash" senza ripetizioni, al primo tentativo e conservate nella *memoria a lungo termine* perché decodificate grazie ad un evidente rapporto di *causa-effetto*. L' emisfero destro infine, al contrario di quello sinistro, è tollerante e ricettivo nei confronti di nuovi concetti.

Che lo sviluppo della comprensione della lingua nel bambino preceda la produzione e ne costituisca la condizione essenziale non è un caso, ma avviene in linea con il *bio-programm* che è configurato in modo che i messaggi vengano prima "processati" attraverso l'emisfero destro e solo successivamente attraverso quello sinistro. Sebbene le ricerche più recenti di neurolinguistica abbiano superato una così netta distinzione tra le funzioni dei due emisferi cerebrali e dimostrato come i diversi tipi di messaggio vengano in realtà elaborati attraverso una serie di operazioni interrelate tra i due emisferi[9] , la proposta del TPR rimane sempre attuale perché rispetta il principio della *direzionalità.* Il principio, secondo cui l'apprendimento procederebbe meglio dall'emisfero destro a quello sinistro, nel TPR si realizza attraverso un insegnamento che sollecita la risposta esperenziale, "fattuale" e motoria del singolo apprendente, prima di muovere verso operazioni di tipo più formale.

L'attivazione della memoria a lungo termine

La competenza nella prima lingua non viene raggiunta né grazie ad un' istruzione esplicita in cui un essere umano insegna a parlare ad un altro essere umano, né attraverso esercitazioni, ripetute a diverse distanze di tempo, allo scopo di richiamare alla mente le informazioni linguistiche apprese precedentemente. La memorizzazione *diretta*, attraverso l'emisfero sinistro, delle singole espressioni decodificate e acquisite attraverso i movimenti del corpo, non riuscirebbe a spiegare il fenomeno della *fluenza* nella lingua materna, la capacità cioè di comprendere e produrre un numero illimitato di enunciati mai sentiti prima. Secondo Asher, durante le *language-body conversations*, la lingua, immediatamente trasparente nel significato e acquisita alla prima esposizione, si fissa direttamente e intensamente sul corpo del bambino grazie all'attivazione del *sistema della sensibilità cenestesica* o più semplicemente *apprendimento muscolare*.

Così come, una volta imparato, è impossibile dimenticare come andare in bicicletta, nuotare, andare sui pattini ecc., così, una volta acquisita, la lingua materna si conserva nella *memoria a lungo termine* perché inizialmente attivata da una risposta muscolare. Inoltre prima che l'emisfero sinistro intervenga a processare in modo *diretto* le nuove informazioni linguistiche parola per parola, l'accesso attraverso l'emisfero destro consente di fissare il linguaggio in *macrostrutture* (*chunks*) in modo *indiretto* attraverso immagini, modelli, movimenti fisici che non richiedono ripetizioni o richiami dopo un certo periodo di tempo.

L'assenza di stress

La comparsa della parola, dopo un lungo periodo di silenzio, come già è stato detto, è un evento evolutivo, spontaneo. Le prime espressioni imperfette, gli errori, vengono accettati con entusiasmo dagli adulti i quali, pur di incoraggiare qualsiasi tentativo di produzione nel bambino, sono disposti a conversare con lui imitando le tipiche distorsioni infantili (*bua, popò, brum brum ecc*.). Il rispetto del periodo di silenzio e dei ritmi individuali, la tolleranza nei confronti degli errori consentono al bambino, durante la prima infanzia, di acquisire la lingua materna senza ansia, in modo assolutamente naturale, senza alcuna inibizione nei confronti delle proprie prestazioni.

La stessa cosa non succede quando un individuo apprende una seconda lingua in situazione formale. Essere forzato a parlare, ripetere, analizzare, prima di sentirsi pronto, ingenera una notevole quantità di stress nell'apprendente e contribuisce ad attivare il *filtro affettivo* che a quel punto impedisce o limita il passaggio dell' *input linguistico*. Numerosi studi sull'individuazione delle principali fonti di ansietà nelle classi di lingue collegano l'aumento di ansia soprattutto con la richiesta di espressione orale e con le difficoltà di pronuncia che provocano imbarazzo e disagio in molti studenti.

[9] Vd. *bimodalità* , M. Danesi 1988, 1998

Confronto tra i due processi di apprendimento: la lingua materna e la seconda lingua attraverso il TPR

- ***Il bio-programm***
  Una volta che il bambino raggiunge la padronanza nella lingua madre, secondo Asher, il modello naturale per l'acquisizione del linguaggio non scompare, ma continua ad operare quando un individuo, bambino o adulto, tenta di imparare una seconda o una terza lingua. Perciò la cosa migliore per chi vuole insegnare-apprendere una seconda lingua in modo piacevole e con il minimo stress, è partire da un approccio in armonia con le modalità naturali di acquisizione della LM (*brain-compatible*).
- ***La sequenza e la modalità di apprendimento***
  Il TPR riproduce a passo accelerato la sequenza e il modo in cui viene acquisita la lingua madre. Grazie alle *language-body conversations* del TPR (i comandi dell'insegnante e le risposte fisiche degli alunni), bambini e adulti possono raggiungere la comprensione di una seconda lingua più velocemente di un bambino che sta imparando la prima e che ha un repertorio di risposte limitato a pochi comportamenti "primitivi" (guardare, toccare, indicare, ridere, mangiare, dormire, ecc.). Al contrario l'apprendente ha una vasta gamma di comportamenti complessi che possono essere evocati in risposta a comandi pronunciati nella lingua d'arrivo (disegnare, ballare, comprare qualcosa, cucinare, ecc.). La stessa abilità di comprensione della lingua, che richiede al bambino anni di training, attraverso il TPR può essere dunque raggiunta in tempi molto brevi da tutti gli apprendenti.
- ***Il Role reversal*** (inversione dei ruoli)
  Mentre il processo di comprensione attraverso il corpo continua, l'apprendente interiorizza un numero sempre maggiore di informazioni, di dettagli, sulla fonologia, la morfologia, la struttura della lingua che gli permettono man mano di farsi un'idea personale dei significati e del funzionamento del nuovo codice. Quando questa *mappa linguistica interna**,*** sarà stata tracciata (*imprinted*) con un numero sufficiente di dettagli, ci sarà un punto a partire dal quale il singolo apprendente sarà pronto a prendere la parola. La "disponibilità a parlare", che varia da individuo a individuo, nel *Role reversal* compare in media dopo circa 10-20 ore di istruzioni TPR. Infine questa "prontezza" non può essere forzata dall'insegnante, ma appare spontaneamente, esattamente come nel bambino che acquisisce la lingua materna.
  Anche le prime produzioni degli apprendenti sono caratterizzate da imperfezioni, distorsioni, frammentazioni che verranno via via indirizzate il più possibile verso la pronuncia nativa.
- ***L'apprendimento attraverso l'emisfero destro***
  La strategia chiamata TPR, come altre simili (visualizzazione, problem solving, brainstorming ecc.) permette di "aggirare", escludere temporaneamente l'emisfero sinistro e produce la *Distruzione del Concetto* esistente rappresentato in questo caso dalle conoscenze linguistiche precedentemente acquisite, cioè la lingua materna.
  L'accesso attraverso l'emisfero destro, quando la lingua causa dei cambiamenti nel comportamento dell'apprendente, permette al singolo soggetto di decifrare velocemente il nuovo codice e di contrastare *l'interferenza* della lingua madre. Se si apprende giocando attraverso l'emisfero destro, la lingua agisce direttamente sui muscoli e i sensi del singolo apprendente e si fissa su qualcosa di vissuto che viene interiorizzato subito e senza esercizi di ripetizione e di memorizzazione come succede per tutte le abilità fisiche e manuali.
- ***Spostare l'accesso da un emisfero all'altro***
  Brainswitching è il termine specifico che Asher usa per indicare la strategia grazie alla quale spostare alternativamente l'accesso da un emisfero all'altro, a seconda dei compiti richiesti ed evitare quindi il rischio di *adattamento*. Secondo Asher il fenomeno dell'adattamento, che si verifica quando un soggetto smette di rispondere a stimoli continui, ripetitivi, è molto pericoloso perché azzera l'attenzione e la motivazione dell'apprendente.
  Un tipico esempio di *brainswitching* è quando si passa dalle istruzioni verbali di un gioco a carte, che spesso risultano incomprensibili, a giocare direttamente, in modo che le regole del gioco vengano comprese attraverso l'esperienza diretta .
- ***La memoria a lungo termine***

Nel primo documentario prodotto sul TPR[10], Asher dimostra come un ragazzo dodicenne che aveva partecipato ad una lezione di soli 20 minuti di giapponese, a distanza di un anno, dopo un breve "riscaldamento", fosse in grado di comprendere ed eseguire correttamente il 90 per cento dei comandi in quella lingua.

Tre sono le ragioni che cercano di spiegare perché l'approccio TPR attivi la *memoria a lungo termine:*

1. *l'ipotesi delle abilità motorie* (*the motor skills hypothesys*);
2. *l'ipotesi della credibilità* (*the believability hypothesys*);
3. *l'ipotesi della direzionalità* (*the right brain hypothesys*).

Il TPR produce una *memorizzazione a lungo termine* per le stesse ragioni per cui qualsiasi abilità motoria raggiunge gli stessi effetti e cioè perché viene attivato il *sistema della sensibilità cenestesica*. Al contrario, in un corso di lingua straniera l'apprendimento fisico non viene quasi mai attivato. La resistenza da parte degli apprendenti all'assimilazione-conservazione di informazioni sembra avere a che fare con il livello di "credibilità" dell'informazione stessa. Per esempio la traduzione di *"Sit down"* in *"Siediti"* ha un basso livello di credibilità per un apprendente italiano di inglese come LS perché per anni, attraverso migliaia di esperienze dirette, ha osservato se stesso ed altri sedersi dopo l'espressione *"Siediti"*. Il TPR crea un'esperienza "fattuale" che accorda credibilità al nuovo codice e vince la resistenza dell'esperienza precedente, la lingua madre.

Infine , come è stato più volte ripetuto, i comandi TPR permettono agli apprendenti di elaborare le informazioni linguistiche attraverso l'emisfero destro mentre la maggior parte degli approcci tradizionali sono orientati principalmente verso l'emisfero sinistro.

Risposta Fisica Totale: le indicazioni di base

- ***Ascoltare prima di parlare.***
  La comprensione della lingua target deve essere sviluppata prima della produzione.
- ***Collegare il linguaggio al corpo, alle azioni, al movimento dell' apprendente.***
  L'imperativo permette all'insegnante di esprimere comandi per orientare il comportamento degli alunni.
- ***Non forzare l'espressione, ma dare input per la produzione.***
  Gli alunni devono interiorizzare una larga parte di codice linguistico prima di essere pronti a produrre. Man mano che la comprensione della lingua di arrivo si espande, ci sarà un punto a partire dal quale il singolo apprendente sarà pronto a "prendere la parola" (*Role reversal*).

La teoria della lingua

- ***L'imperativo***
  L'imperativo costituisce il *"golden tense"* alla base del TPR perché permette l'immediata comprensione della lingua target. *"Prendi la penna … Dammi la gomma "* comandi pronunciati e subito dopo eseguiti dall'insegnante non richiedono alcuna traduzione o tecnica particolare per essere compresi, come sarebbe invece necessario per qualsiasi altra forma dichiarativa (es. *Lei prende la penna … Questa è la gomma ecc.*). L'uso dell'imperativo inoltre è molto frequente all'interno di tutti gli ambiti di lavoro, compresa la scuola. Una ricerca realizzata negli Stati Uniti[11] , ha rilevato che il 40% delle comunicazioni registrate all'interno del contesto professionale è costituito da istruzioni all'imperativo. Asher ritiene che quasi tutti i componenti linguistici possano essere comunicati attraverso il format dell'imperativo, a condizione che si tratti comunque di elementi concreti. All'interno di una frase all'imperativo, è possibile "incastrare" sostantivi, aggettivi, diversi tempi verbali, preposizioni, avverbi ecc. Per esempio il tempo imperfetto può essere inserito in un comando come: *"Karim, prendi la penna che prima aveva Luis."*

  Una versione particolare del TPR, chiamata *TPRS***"**(*Total Physical Response Storytelling*), sviluppata da Blaine Ray (1990), dimostra come è possibile, utilizzando alcune tecniche relative alla narrazione di storie o alla creazione di semplici drammatizzazioni, passare dall'imperativo a forme dichiarative.

[10] *Demonstration of a new strategy in second language learning*, Sky Oaks Production, Los Gatos California, 1970
[11] Seely, E. Romijn, 1993

- ***Termini astratti/termini non astratti***
  Premesso che i verbi, le azioni, sono centrali nel TPR, il criterio di selezione della lingua da insegnare è stabilito principalmente in base alla divisione tra *abstractions* e *non abstractions.* L'indicazione di Asher è che la presentazione dei termini astratti vada ritardata fino a quando gli apprendenti non abbiano interiorizzato una dettagliata *mappa* cognitiva della lingua target. Le *astrazioni* non sono necessarie per decodificare le strutture grammaticali di una lingua. Una volta che gli apprendenti abbiano interiorizzato il nuovo codice, gli elementi astratti possono essere introdotti e spiegati direttamente nella la lingua target senza bisogno di alcuna traduzione:
  "…Essere costretti ad usare la traduzione, è come nuotare in un fiume d'inverno, senza accorgersi che c'è un ponte…"
  In un recente articolo[12] Asher sostiene che i linguisti hanno ragione quando affermano che un bambino di 4-5 anni è un parlante fluente della lingua madre, nonostante il suo vocabolario sia povero di termini astratti. Un soggetto può dunque raggiungere la *fluenza* anche solo ad un livello concreto della comunicazione. Nello stesso articolo e in modo più esteso nel testo di cui è autore, un noto insegnante TPR, Stephen M. Silvers, mostra numerosi esempi di come sia possibile comprendere alcuni termini astratti (es. Io odio … io amo … più tardi ecc.) solo attraverso i comandi.
- ***Le macrostrutture***
  Infine, il nuovo sistema linguistico non viene elaborato parola per parola, ma in *chunks* (*grossi pezzi*)[13] perché il TPR, come è stato detto più volte, favorisce un apprendimento di tipo globale invece che analitico. Queste macrostrutture, assimilate attraverso la sincronizzazione con il movimento fisico, hanno molte caratteristiche in comune con le prime espressioni formulaiche, le routines, le forme idiomatiche ecc. che compaiono nelle interlingue di base come insiemi non analizzati nei loro componenti. Agli inizi gli apprendenti rispondono a *chunks* della lingua target, senza concentrarsi su elementi discreti, poco significativi. Man mano si avanza nel training, sarà possibile richiamare l'attenzione degli apprendenti su dettagli sempre più piccoli della lingua target e sulla pronuncia.

L'imperativo in italiano

Nella maggior parte delle lingue del mondo, l'imperativo corrisponde ad una sola forma basica che coincide spesso con la radice del verbo. In italiano invece l'uso dell'imperativo potrebbe essere complicato dalla presenza di più forme e da alcune caratteristiche morfologiche che potrebbero confondere l'apprendente:

- la desinenza della seconda persona singolare è diversa a seconda della coniugazione e potrebbe venire confusa con la 2ª o la 3ª persona singolare del presente indicativo;
- la forma negativa cambia completamente e implica l'uso dell'infinito;
- ci sono una 2ª persona plurale e una forma di cortesia;
- a tutte le forme dell'imperativo si possono appoggiare i pronomi atoni in posizione enclitica, sia in forme semplici, sia accoppiate (es. dammi, daglielo).

È necessario sottolineare che l'obiettivo del TPR è sviluppare la comprensione e la produzione della lingua attraverso i *comandi* e non insegnare le regole dell'imperativo in italiano, che verranno apprese in fasi successive e grazie ad altre strategie. L'efficacia comunicativa dell'imperativo, anche in italiano, comunque è confermata dalle produzioni interlinguistiche iniziali di Fatma, la bambina marocchina di cui parla Pallotti nella sua tesi di dottorato, in cui si nota che tutti i verbi sono appresi come imperativi: *"Aspetta, guarda, va' via, andiamo… ecc."*
Come dice Pallotti:
" …Esse sono probabilmente formule non analizzate, utilizzate per raggiungere uno scopo pragmatico immediato, ma non risultanti dall'applicazione di precise regole per la formazione dell'imperativo…".

[12] *How to TPR abstractions,* Asher, Silvers, 2003
[13] Vd. anche *Lexical Approach……..*

Confronto con altri metodi

Molto prima di Asher, Gouin, già nel 1880, in contrasto con l'unico metodo allora esistente[14], aveva cominciato a disegnare un approccio a partire da una serie di istruzioni, eseguite in sequenza all'interno di uno scenario, al quale si richiama direttamente il TPR che ha elaborato quella intuizione.
Le ricerche di Asher, sui problemi di apprendimento della lingua straniera (solo il 4% degli studenti americani arriva al proficiency in LS), cominciano negli anni '60, quando negli Stati Uniti erano in auge il metodo Grammaticale-Traduttivo e quello Audio-Orale e gli approcci comunicativi non erano ancora stati sviluppati. Più o meno nello stesso periodo, altri studiosi[15] sperimentano approcci alternativi ai metodi tradizionali più diffusi. Con gli approcci chiamati *umanistico-affettivi*[16], il TPR ha in comune alcune caratteristiche riassumibili in quattro punti:

- l' attenzione ai processi di apprendimento invece che ai contenuti linguistici;
- la multimodalità, l'accesso alle informazioni attraverso vari canali oltre quello verbale;
- il riferimento diretto alle modalità di acquisizione della lingua materna;
- l' attenuazione dello stress.

Il TPR però si ricollega in particolare ad alcuni metodi centrati sullo sviluppo della comprensione della lingua, con una certa enfasi sulla necessità del *ritardo nella produzione*[17] e su strategie che gestiscono le informazioni linguistiche a partire dell'emisfero destro.
In breve (altre informazioni, oltre che sul testo di Asher possono essere trovate visitando i vari siti):

- ***The Learnables*** (Winiz, 1981). *" A picture for every sentence makes foreign languages learnable*."[18] .
  In questo programma di auto-apprendimento, gli studenti ascoltano le istruzioni di un parlante nativo, registrate su un'audio-cassetta e rispondono guardando l'immagine che le accompagna. Il significato delle espressioni nella lingua target viene chiarito dal contesto fornito dall'immagine.
- ***Sens-It Cell Model*** (Nord, 1980) Gli studenti ascoltano una frase, guardano un'immagine che rappresenta una situazione e selezionano una risposta appropriata fra più alternative. Quando gli studenti danno la risposta corretta, c'è una conferma immediata perché il foglio sul quale le risposte sono state riportate cambia colore.
- ***Interactive Tape and Teacher Technique*** (Gary, 1975) Quando gli studenti hanno interiorizzato la comprensione di alcune lezioni, viene loro permesso di avere accesso a queste lezioni "scritte" nelle quali possono controllare se hanno compreso ogni parte del messaggio. Quando viene introdotta, la lettura è limitata a quello che gli apprendenti hanno già mostrato di comprendere oralmente.
- Numerosi sono i punti di contatto con il più noto **Natural Approach** (Krashen & Terrell 1983) che colloca direttamente il TPR tra le strategie da utilizzare nella fase iniziale:
  - l'acquisizione della lingua come processo inconscio, per Asher attraverso l'emisfero destro;
  - l'importanza di fornire *input comprensibile*;
  - il rispetto del periodo di silenzio e delle fasi di produzione in cui si trovano gli apprendenti;
  - l'assenza di un sillabo grammaticale.

  Come dice lo stesso Krashen (1998):
  "… Il TPR funziona perché fornisce agli studenti input comprensibile; il movimento dell'insegnante permette la conoscenza del contesto e perciò rende il comando più comprensibile…".
- Infine va segnalato un ultimo approccio all'apprendimento di una seconda lingua, il cosiddetto ***ACT***, ***Acquisition through Creative Teaching***, di Lynn Dhority, che costituisce una sintesi tra il metodo suggestopedico di Lozanov, l'Approccio Naturale e il Total Physical Response.[19]

[14] Vd. Metodo grammaticale-traduttivo
[15] C.A. Curran, G. Lozanov, C. Gattegno
[16] Community Language Learning, Silent Way e Suggestopedia
[17] Vd. anche *Delayed Oral Practice*
[18] Un'immagine per ogni frase rende apprendibili le lingue straniere
[19] A. Mollica, 1997

Gli obiettivi TPR

I principali obiettivi TPR sono:

- la comprensione dettagliata della lingua obiettivo;
- il *Role reversal* e la produzione;
- *la fluenza*: l'abilità cioè di legare e di ricombinare parti e strutture della L2.

Dopo un intenso periodo di training focalizzato sulla comprensione-esecuzione dei comandi formulati dall'insegnante, l'obiettivo del TPR è che il singolo allievo inverta i ruoli esistenti all'interno della classe e prenda la parola per dirigere la risposta dei compagni e dell'insegnante stesso. Il tirocinio rappresentato dall' *inversione dei ruoli* permette agli apprendenti di imparare gradualmente a comunicare nella lingua target senza inibizioni e stress, in modo da essere capiti dai parlanti nativi.

L'*obiettivo a lungo termine* del TPR è il raggiungimento, non di una generica competenza linguistica orale, ma di una abilità particolare, riassumibile nella formula *output>input* (l'*output* prodotto è superiore all'*input* ricevuto), che significa che gli alunni sono in grado di comprendere *comandi nuovi*[20] che non hanno mai sentito prima . Se per esempio, nella lezione hanno imparato a rispondere a comandi come : *"Tocca il banco"* e *"Siediti sulla sedia"*, il comando inatteso potrebbe essere *"Siediti sul banco".* Se gli apprendenti comprendono e producono solo le stesse espressioni acquisite nel training, e cioè se all'*input* corrisponde un *output* uguale, allora non sono *fluenti*. Quando gli studenti comprendono *comandi nuovi*, inattesi**,** dimostrano di avere acquisito la flessibilità linguistica, la capacità cioè di *ricombinare* i costituenti della lingua d'arrivo. L'abilità di comprendere e produrre ricombinazioni[21] "originali" degli elementi acquisiti è fondamentale per la *fluenza* e viene raggiunta grazie al TPR che, come abbiamo visto sollecita l'elaborazione di una *mappa linguistica* interna che permette al singolo individuo di interiorizzare le forme, i modelli , le regole della L2 in modo indiretto.

Gli *obiettivi a lungo termine* però presentano un alto grado di astrazione, sono difficili da misurare e soprattutto non hanno alcun significato per gli apprendenti. Asher suggerisce di utilizzare nella programmazione delle attività degli *obiettivi a breve termine* di tipo **"**operativo**" (***operational goals***)** da raggiungere in 2 settimane circa. Gli obiettivi a breve termine (es. comprare un biglietto dell'autobus, chiedere dov'è il bagno, ordinare una pizza ecc.) sono concreti, misurabili e servono a sostenere la motivazione degli studenti perché vengono selezionati sulla base dei loro bisogni.

Il sillabo TPR

Non esiste un vero e proprio sillabo TPR che dia indicazioni sulla progressione dei contenuti e, come è stato detto, la progressione non è di tipo grammaticale. Sebbene nella maggior parte dei casi la prima lezione TPR cominci dai comandi di una sola parola ormai denominati *The big 8 (Alzati, Siediti,Cammina, Girati, Corri, Fermati, Salta, Accovacciati),* ciascun insegnante è libero di partire da qualsiasi altro punto, sulla base dell'età, dei bisogni, dei progressi degli apprendenti e delle sue personali inclinazioni. L'importante è ricordare il principio della *direzionalità* che è centrale nel TPR:

" …To play to the right brain, visualize a bubble, with a thousand points of entry…" [22]

Le attività proposte da questo testo rappresentano una delle possibili vie di accesso all'acquisizione dell'italiano come seconda lingua, così come recita il titolo.

Un modo divertente di dividere i comandi in 4 tipologie viene proposto da Reid Wilson[23]:

TPRB	B sta per body. Tutti i comandi che hanno a che fare con il movimento fisico.
TPRO	TPR con gli oggetti. A partire da un oggetto si possono esercitare tutte le azioni ad esso associati (es. la radio: accendere, spegnere, alzare/abbassare il volume, cambiare stazione ecc.).

[20] *novel commands*: comandi nuovi, originali, insoliti, inattesi. Come si vedrà nel paragrafo "Una lezione-tipo", la differenza tra "*new*" e "*novel*" è importante. Non esiste in italiano una parola che differenzi i due concetti che vengono tradotti entrambi con il termine *"nuovo"*.

[21] *ricombinazion**i*** è il termine con il quale abbiamo cercato di tradurre in italiano l'espressione *novel commands*

[22] *... Per giocare con l'emisfero destro, visualizza una bolla con migliaia di punti di entrata...*

[23] redattore della rivista "*Language Learning electronic newsletter*

TPRP	la P indica *picture*. Le immagini, le scenografie sono importanti per il TPR e permettono la realizzazione di molte attività.
TPRS	come è già stato detto sta per *TPRStorytelling*, una variazione dell'approccio elaborata da B. Ray.

Le attività e i materiali

- *Imperative drills,* esercitazioni all'imperativo
- *Role Reversal*, inversione dei ruoli
- *Skits*, scenette, drammatizzazioni
- *Role playing*, mini dialoghi
- *Realia*, flash cards, giochi ecc.
- *Student kits*
- *Fine tuning*, esercizi di pronuncia
- *homework*, compiti a casa
- *Testing*
- *Reading & writing,* lettura e scrittura

Anche una strategia così efficace come il TPR non può reggere tutto il carico di insegnamento-apprendimento e richiede frequenti cambiamenti nei ritmi e nelle attività (*brainswitching*) che verranno introdotti in momenti prestabiliti della lezione e del corso, sempre facendo attenzione alla risposta degli studenti.
L'umorismo, il divertimento, i giochi sono componenti fondamentali di una lezione TPR perché contribuiscono a mantenere l'attenzione e la motivazione degli alunni che possono apprendere divertendosi e senza stress (es. *Siediti sul soffitto … Scrivi il tuo nome con la banana … Prendi la forchetta e pettinati … ecc.)*

- ***Imperative drills***: l'attività prevalente di una classe TPR comunque sono gli *imperative drills*, cioè la comprensione-esecuzione-produzione, da parte del singolo apprendente, di comandi sempre più complessi e collegati fra loro fino ad ottenere una sequenza di azioni. Sebbene alcune ricerche abbiano dimostrato che è possibile raggiungere la comprensione del codice anche solo osservando altri eseguire i comandi, lo stesso Asher ritiene che ogni apprendente si senta in grado di comprendere la lingua target solo quando gli viene fornita l'opportunità di dimostrare la propria competenza attraverso il movimento.
- ***Role reversal***: le attività di lasciano ampia libertà al singolo alunno, sia rispetto ai tempi , sia rispetto ai contenuti che intende comunicare. Quando si lavora con bambini comunque, è preferibile chiedere loro di preparare in anticipo la lista dei comandi che intendono sperimentare con la classe, utilizzando disegni, appunti scritti ecc.
- ***Skits***: quando gli studenti progrediscono nell'*inversione dei ruoli*, possono cominciare a lavorare in coppia per creare delle scenette divertenti, delle brevi drammatizzazioni in cui riutilizzare i contenuti della lezione. Nessun intervento è previsto da parte dell'insegnante, a meno che non siano gli alunni stessi a richiederlo.
- ***Role playing***: le conversazioni, che Asher ritiene troppo difficili e astratte, vengono introdotte solo dopo un lungo periodo di tirocinio. All'utilizzo di conversazioni si arriva gradualmente attraverso la progressiva estensione di *mini dialoghi* nei quali agli alunni vengono richieste risposte verbali, inizialmente limitate al Sì/No[24] , poi chiuse[25] e via via più aperte, a seconda della fase di produzione in cui si trova il singolo apprendente.
- ***Student kits***: oltre ad oggetti reali , facilmente reperibili che costituiscono il materiale di base, l'utilizzo degli *student kits* rappresenta un'altra possibilità di introdurre all'interno della lezione un cambiamento, una pausa, una modalità alternativa al movimento. Si tratta di materiali, prodotti dallo stesso Asher, costituiti da scenografie in miniatura (es. la cucina, il parco giochi, il supermercato ecc.) corredate da elementi autoadesivi rimuovibili. Ogni alunno, stando seduto, può utilizzare il suo kit

[24] Es. *"Wei Bin, metti la penna sul tavolo!… Mithila, Wei Bin ha messo la penna sul tavolo?"* (la risposta attesa è *Sì* o *No*).
[25] Es. *"Mithila, scrivi il tuo nome alla lavagna… Qual è il tuo nome?"* (la risposta può essere semplicemente *"Mithila"* o *"Il mio nome è …".*

personale, inserendo i vari elementi in risposta alle istruzioni dell'insegnante (es. "*Metti il lavandino nella cucina…Sposta la sedia … ecc..*).

- ***Fine tuning***: gli esercizi di pronuncia (es. ship/sheep; cup/cap; lacy/lazy ecc.) introdotti a corso avanzato costituiscono solo una parte dell'attività di *fine tuning* che cerca di richiamare l'attenzione degli apprendenti sui dettagli della L2.
- ***Homework***: il TPR non prevede l'assegnazione di compiti a casa. Una soluzione possibile alle richieste di alcune famiglie potrebbe essere quella di registrare le lezioni e chiedere agli alunni di esercitarsi a casa eseguendo i comandi insieme ai genitori.
- ***Testing***: infine il TPR non prevede modalità di *testing* specifiche, diverse da quelle utilizzate tradizionalmente per valutare l'acquisizione dei contenuti linguistici. Soprattutto nelle fasi iniziali, l'esecuzione della risposta fisica adeguata rappresenta il più efficace strumento di verifica della competenza raggiunta dal singolo alunno.
  Una procedura consigliata da Garcia - un noto insegnante TPR - è di chiedere agli alunni di "pescare" a caso, in un cappello, una lista che contiene l'elenco scritto di 10 comandi e successivamente di eseguirli nell'ordine previsto. Per ogni risposta fisica corretta, viene assegnato un punto.

La lettura e la scrittura: transfer positivo/transfer 0

La lettura e la scrittura meritano un discorso a parte perché non sono così marginali come sembrano apparire nel TPR che ne limita inizialmente l'uso alla lettura-copiatura dei comandi alla fine della lezione. Esse vengono presentate solo in una fase successiva del training e della lezione, quando cioè attraverso l'azione, è stata raggiunta la comprensione della lingua parlata.

Agli apprendenti non viene mai chiesto di leggere o scrivere cose che non hanno udito, compreso ed eseguito prima. Questo, se l'alunno è già stato alfabetizzato nella lingua madre, se c'è una certa somiglianza tra la L1 e L2, e infine se nella la lingua target c'è una buona corrispondenza tra grafema e fonema, facilita, secondo Asher, un *transfer* altamente *positivo*, dal codice orale a quello scritto. Quando agli apprendenti viene data per la prima volta la versione scritta dei comandi, essi li riconoscono-leggono immediamente, senza alcuna difficoltà. Garcia consiglia di dare agli alunni una lista di comandi scritti con l'indicazione : *"Fai quello che dice di fare"* senza chiedere loro direttamente di "leggere" allo scopo di potenziare il *transfer positivo*.

Il *transfer* equivarrà probabilmente a 0 quando invece queste condizioni non sono presenti e cioè quando:

- l'alunno non è alfabetizzato nella LM o non ancora alfabetizzato per età (es. i bambini stranieri neoarrivati in prima elementare);
- il sistema grafematico della LM è diverso da quello della L2 (come per es. per gli alunni cinesi, arabi, cingalesi ecc. che potrebbero non conoscere l'alfabeto in caratteri neolatini);
- le regole ortografiche della lingua d'arrivo sono molto complesse (es. l'inglese).

L'apprendimento del meccanismo della letto-scrittura in italiano non è un obiettivo né del TPR, né di questo testo. Insegnare a leggere e a scrivere nella seconda lingua richiede attenzioni e strategie particolari che non è possibile affrontare in questa sede.

La realizzazione di percorsi specifici che guidino gli alunni nei suoni e nei segni della nuova lingua può procedere contemporaneamente al processo di acquisizione del codice orale, alle stesse condizioni del TPR e cioè attraverso l'uso di parole conosciute, interiorizzate attraverso l'esperienza diretta.

La mancata o parziale competenza nella letto-scrittura non costituisce assolutamente un limite all'utilizzo del TPR. Soprattutto per i bambini che non sono ancora abituati a utilizzare il codice scritto come sostegno alla memorizzazione, non saper leggere è assolutamente insignificante ai fini dell'acquisizione della L2.

Se gli alunni non sono ancora in grado di leggere o leggono ancora solo lo stampato maiuscolo e quindi non possono utilizzare le schede proposte dal testo, non è un problema! Come verifica della comprensione, si può semplicemente chiedere loro di disegnare, indicare, ritagliare ecc. i comandi pronunciati dall'insegnante.

Le tecniche

Garcia ha elaborato un modo molto originale di presentare i due principali tipi di tecniche TPR:

- *le tecniche introduttive* (*introductory techniques***)** servono a presentare per la prima un termine o un nuovo comando;
- *le tecniche esercitative* (*working techniques*) si riferiscono ai modi in cui i comandi e il lessico di supporto, già presentati agli studenti, possono essere combinati ed estesi allo scopo di progredire nella lingua target.

Queste tecniche, illustrate in due colonne, vengono spiegate in uno stile che ricalca direttamente il modo diverso di funzionare dei due emisferi quando hanno a che fare con lo stesso comportamento (*left brainish/right brainish*: intraducibile!). Nella colonna di sinistra viene utilizzato il tipico "stile accademico" di definizione di idee e concetti, mentre nella colonna di destra è stato scelto uno stile metaforico, una sorta di parodia di ciò che dice l'emisfero opposto.
Per problemi di spazio, il documento viene presentato solo nella versione tradotta. Si consiglia di consultare direttamente il testo in bibliografia.[26]

Tecniche Introduttive

LEFT BRAINISH	**RIGHT BRAINISH**
L'insegnante pronuncia ed esegue i comandi per gli studenti. Gli studenti eseguono i comandi, ascoltando l'insegnante e imitando quello che fa.	***Fai come la scimmia!*** Esempio: l'insegnante, mentre dice: *"Karim, alzati",* si alza e fa cenno a Karim di eseguire la stessa azione. Quando l'insegnante si siede e dice: *"Karim, siediti"* , anche Karim si siede.
L'insegnante crea delle situazioni in cui gli studenti devono scegliere tra due elementi. Gli studenti, che ne conoscono già bene uno, per eliminazione, riconoscono immediatamente anche il termine nuovo.	***Dimmelo e Dammelo vanno in guerra. Dimmelo muore. Chi rimane?*** Esempio: a Luis è stato ordinato, in situazioni diverse, di toccare una penna rossa, di toccare una palla rossa, di prendere una penna rossa, di mettere a posto una penna rossa, di lanciare una palla rossa. Luis non ha mai sentito la parola *"blu"* prima. Ora, sul tavolo ci sono una penna rossa e una blu. Quando l'insegnante dice: "*Tocca la penna blu"*, il comando viene immediatamente compreso, nonostante Luis non l'abbia mai sentito prima.
Con l'introduzione di una parola nuova, gli studenti devono scegliere tra tre elementi, uno solo dei quali è noto. Se lo studente sceglie quello sbagliato, allora è necessario un altro tentativo. Se ha indovinato, il premio è una parola di lode da parte dell'insegnante.	***Provaci ancora*** Esempio**:** In una scatola ci sono tre oggetti, una banana, una mela e una pera. Gli studenti conoscono un solo oggetto, la pera. L'insegnante dice: *"Diana, prendi la mela nella scatola"*. Se Diana prende la banana, l'insegnante dirà: *"Per piacere, prova ancora!".* Diana cerca ancora nella scatola e trova la mela. *"Brava Diana!".*
L'insegnante introduce un nuovo elemento facendo in modo che, attraverso i gesti o altri segnali, per lo studente risulti ovvio ciò che deve fare.	***Di che colore è il cavallo bianco di Napoleone?*** Esempio**:** l'insegnante dice a Denis: *"Apri la porta".* Questo comando è seguito subito dopo da *"Denis chiudi la porta"*. Il significato del nuovo comando è "ovvio" per lo studente. Se non è così, basta un piccolo gesto della mano, da parte dell'insegnante, come suggerimento per comunicare l'azione desiderata.
L'insegnante introduce nuovo materiale eseguendo i comandi registrati su un'audio-cassetta. L'insegnante registra la sua propria voce e dopo esegue ogni istruzione così come viene formulata, ma a volte esegue una risposta sbagliata che viene corretta dalla voce registrata.	***Non dimenticare la cassetta, Ombretta!*** Esempio: "*Bene, professore, corri verso la lavagna...* (tono accusatorio). *Ho detto corri, non cammina! … Ora prendi il gesso e scrivi il tuo nome* (tono irritato). *Ho detto il tuo nome non il tuo cognome!".*

[26] Garcia, 1985

Tecniche esercitative

LEFT BRAINISH	RIGHT BRAINISH
A volte, lo studente deve compiere un grande sforzo per trasferire un concetto in un'altra situazione. Quindi è importante presentare un comando in molte situazioni diverse e ricombinare gli elementi. Asher ha chiamato queste ricombinazioni, *novel sentences* o *novelties* (Vd. differenza new/novel).	***Salta il fosso, attento alla trappola!*** Esempio**:** Kenneth ha eseguito molte volte comandi come *"Tocca la bocca"* e *"Apri la porta"*. Ora noi ricombiniamo gli elementi per creare nuove frasi che Pepe non ha mai sentito prima, ma che probabilmente comprenderà immediatamente. Queste nuove frasi potrebbero essere *"Apri la bocca"* e *"Tocca la porta."*
Nell'introduzione di nuovo materiale, l'insegnante dovrebbe seguire un ritmo lento. Un fuoco di fila di vocaboli è controproducente per la memorizzazione degli elementi appresi.	***Lavora l'impasto molto l-e-n-t-a-m-e-n-t-e***
Oltre a ricombinare i termini presentati, è importante espanderne il significato per *"accrescimento"*. Questo obiettivo può essere raggiunto collocando gli elementi lessicali in esecuzioni più complesse.	***Se la fai rotolare, una palla di neve diventa sempre più grande!*** Esempio**:** Maria ha eseguito molte volte comandi come *"Tocca la testa… Metti la penna dentro la scatola… Metti la penna sulla testa di Luis"*. Ora ricombiniamo i macro elementi (costituenti più grandi di un singolo vocabolo) in strutture più complicate come *"Maria, tocca la testa di Luis con la penna rossa che è dentro la scatola."*
Man mano che negli studenti aumenta la comprensione, è importante includere parole funzionali come *"di, con, e"* ecc. che tengono insieme la lingua e la rendono fluente.	***Non dimenticare la colla nella cartella!*** Esempio: *"Arina, accendi <u>la</u> luce <u>con</u> la banana <u>che</u> è <u>sul</u> banco di Valeria".*
All'apprendente fa molto bene continuare a riportare alla mente il materiale introdotto nelle prime lezioni. Questi comandi di base, appresi all'inizio del training, sono le fondamenta sulle quali possono essere ancorate costruzioni più complesse.	***Mastica bene il boccone!*** Esempio: all'inizio Denis ha interiorizzato, attraverso le azioni i seguenti comandi: *"Gira, CAMMINA, SIEDITI, ALZATI"*. Questi comandi di una sola parola sono fondamentali per costruire strutture più complesse come *"ALZATI lentamente", "SIEDITI velocemente".*
Fin dall'inizio è utile introdurre equivalenti e sinonimi. Questa tecnica potrebbe confondere solo se non viene usata in modo appropriato.	***Cambia partner, trova il tuo clone!*** Esempio: *"Karim, disegna una <u>piccola</u> casa … Karim, disegna una minuscola sedia … Luis, disegna una casa <u>gigantesca</u> … Luis, disegna una <u>grande</u> faccia."*
Quando gli studenti hanno appreso numerosi comandi singoli, una procedura efficace è dare in sequenza alcuni comandi da eseguire in un'azione continua. L'insegnante non deve diventare troppo ambizioso nell'uso di questa strategia. Quando è abusata, questa tecnica può causare più danni che benefici. Inoltre, se sovraestesa diventa più un esercizio di memorizzazione che di comprensione.	***Fai una passeggiata, aggiungi qualcos' altro, ma attento al punteggio!*** Esempio:*"Karim, alzati, vai verso il tavolo, siediti sul tavolo, alzati lentamente, alza le braccia, torna alla tua sedia correndo, siediti e abbassa le braccia."*
L'insegnante dovrebbe fare molta attenzione ad evitare di introdurre un numero eccessivo di elementi. Sui tempi lunghi questo non è consigliabile perché tende a creare confusione. È meglio introdurre pochi elementi per volta.	***Non fare troppa schiuma, Faduma!*** Esempio: se l'insegnante ha introdotto la parola <u>casa</u> come in *"Luis, disegna una <u>casa</u>"* è consigliabile includere pochi altri elementi lessicali della stessa categoria**.** Per esempio *"Luis, vicino alla <u>casa</u> disegna una <u>scuola</u> e una <u>chiesa</u>".* Osservate che sono stati introdotti solo tre elementi simili che sono proprio il numero giusto che uno studente può maneggiare comodamente. Con 8 o 10 elementi simili, gli studenti sperimenteranno un aumento del livello di stress.

L'insegnante e gli alunni

Asher ritiene che gli insegnanti che intendono utilizzare il TPR , debbano seguire una formazione specifica che comprende la teoria alla base del metodo e un tirocinio con un docente esperto che funzioni da istruttore e supervisore delle procedure di insegnamento. Quando questo non è possibile, Asher consiglia di provare le prime lezioni con amici e parenti, per prendere confidenza con l'approccio e correggere eventuali errori di impostazione, prima di cominciare con gli alunni.
L'insegnante TPR deve essere creativo, dinamico, empatico nei confronti degli studenti e soprattutto attento a monitorare le risposte del singolo apprendente e quindi a prevedere periodici aggiustamenti. Secondo Asher una formazione completa dovrebbe comprendere materie come teatro, dizione, canto, disegno ecc.
I rischi tipici che corre un insegnante TPR alle prime armi sono:

- ***Over modeling*** e cioè continuare ad eseguire i comandi insieme agli alunni, superando così il punto a partire dal quale gli studenti possono agire autonomamente senza aver bisogno di imitare l'insegnante. L'insegnante invece deve agire come il regista di uno spettacolo che ad un certo punto lascia che gli attori recitino la loro parte.
- ***Under modeling*** questo succede quando l'insegnante corre troppo e non si accorge che gli alunni non riescono a seguire il ritmo (Ricordate: "*Lavora l'impasto molto lentamente!"*). Questo comportamento è tipico degli insegnanti parlanti nativi, vittime dell'illusione della semplicità della lingua.

Inoltre i consigli più importanti che Asher dà agli insegnanti sono tre:

1. Programmare la lezione nei minimi dettagli perché durante le esercitazioni l'azione è molto veloce e i "buchi", gli spazi vuoti potrebbero disorientare gli alunni.
2. Il TPR non è una panacea! Attenzione a variare continuamente le attività e a praticare la tecnica del *brainswitching* in modo da evitare *l'adattamento*.
3. Dedicare sufficiente spazio alle tecniche di ricombinazione-variazione-collegamento dei comandi presentati precedentemente, condizione essenziale per il raggiungimento della *fluenza.*

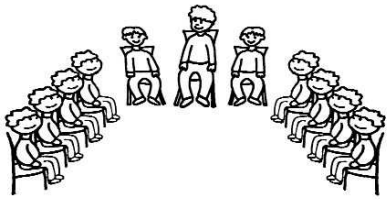
Il corso con i docenti operatori dei Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze rappresenta il primo tentativo di scambio, di condivisione di una strategia molto poco diffusa in Italia. Si è trattato infatti di una preziosa opportunità in cui è stato possibile sperimentare in prima persona una modalità di insegnamento e contemporaneamente "osservare" la propria pratica didattica all'interno di un contesto reale come quello dei Centri.
La soluzione migliore, per non incorrere in errori clamorosi, è quella di provare direttamente ad apprendere una lingua attraverso il TPR, anche solo per un'ora. Oltre che molto divertente, è un'esperienza fondamentale per la comprensione dei processi di apprendimento che vengono attivati dalla risposta fisica.
Infine gli alunni che sembrano dei semplici esecutori passivi, che "ubbidiscono" agli ordini degli insegnanti, in realtà oltre che percepire direttamente i vantaggi di un approccio poco ansioso, imparano ad apprezzare che attraverso il TPR diventano autonomi, indipendenti. Infatti possono esibire le proprie prestazioni, la competenza raggiunta nella lingua d'arrivo, quando sono pronti e non su richiesta dell'insegnante. Nell'esperienza didattica non è mai successo che un bambino o un ragazzo si rifiutassero di saltare, correre, toccare la porta, la finestra ecc.

La classe

Secondo Asher, la classe TPR dovrebbe essere costituita da 20-25 alunni, ma molti insegnanti TPR hanno sperimentato con successo anche classi più numerose. Dopo una fase iniziale di presentazione di una nuova serie di comandi, la classe viene divisa in piccoli gruppi che continuano ad esercitarsi eseguendo i comandi registrati su un'audio-cassetta.
Se, come sostiene Asher, è importante coinvolgere fisicamente gli apprendenti, verificare la comprensione attraverso la risposta di ogni alunno, rispettare i ritmi individuali, allora l'eventualità di una classe numerosa è assolutamente incoerente con le indicazioni precedenti. Con alunni delle elementari e delle medie, l'ideale è lavorare con un piccolo gruppo che non superi le 10 unità. Sebbene , come già è stato detto, numerosi esperimenti di Asher dimostrino come anche solo osservando altri eseguire i comandi si

raggiungano gli stessi risultati in termini di sviluppo della comprensione della lingua obiettivo, quando si tratta di bambini e ragazzi, il coinvolgimento fisico, diretto, nelle attività è fondamentale. Se inattivi per troppo tempo, i bambini si annoiano, tendono a distrarsi, ma soprattutto vengono delusi nell'aspettativa di imparare giocando.
Comunque a prescindere dal numero, una classe TPR è sicuramente diversa da una classe tradizionale in cui gli alunni sono prevalentemente seduti mentre svolgono le varie attività. Il livello di rumore e di eccitazione è molto alto, ma si tratta di reazioni produttive che bisogna imparare a controllare. Il segreto è cominciare con lezioni brevi che servono soprattutto ad abituare l'insegnante a tollerare un modo diverso di fare scuola.

L'aula, gli spazi TPR



L'aula classica, con i banchi disposti in file, non è adatta al TPR. Garcia raccomanda di predisporre un ambiente adeguato, che faciliti l'applicazione del TPR. In un'aula grande, spaziosa, le sedie (non i banchi) vengono disposte in due file, una di fronte all'altra, con al centro uno spazio ampio in cui gli alunni possano muoversi liberamente. In fondo alla stanza, una particolare postazione di 3 sedie, *home base chairs***,** in cui si siede l'insegnante con ai lati due studenti, costituisce il luogo da cui partono i nuovi comandi.
L'ambiente ideale, immaginato da Asher, sarebbe un grande spazio in cui come su un set cinematografico, si possano disporre delle scenografie che rappresentano di volta in volta situazioni diverse di vita quotidiana (un soggiorno, la cucina, un negozio, un ristorante, il parco ecc.). In realtà, a seconda dei comandi, tutti gli ambienti sono possibili aule TPR (il cortile della scuola, la palestra, il corridoio, il laboratorio di italiano) purché ci sia lo spazio per muoversi e soprattutto se ne programmi l'utilizzo.

La prima lezione TPR

"Quando dico qualcosa, ascolta con attenzione e fai quello che faccio io. Non parlare, non ripetere, ma ascolta bene, guarda e agisci."

- Con l'insegnante come *"modello"* da imitare[27], gli alunni cominciano rispondendo con l'azione fisica appropriata a comandi indicati da una sola parola come: "*Cammina, Fermati, Salta …*"
- Un nuovo gruppo di comandi, 3- 4 per volta, viene presentato quando il singolo apprendente mostra di avere interiorizzato, eseguendolo correttamente, il significato dei comandi precedenti. Come dice Asher, non c'è niente di magico nel numero tre, semplicemente la scelta dipende dall'osservazione che un numero limitato di elementi per volta viene differenziato e assimilato meglio.
- A questo punto, il comando di una parola viene esteso: *"Cammina velocemente/lentamente, Salta una volta /due volte, ecc.".*

Asher sostiene che in un'ora circa di TPR gli alunni possono assimilare da 12 a 36 nuovi elementi lessicali, questo ovviamente dipende dalla grandezza del gruppo, dall'età degli apprendenti, dallo stadio del training ecc.
Soprattutto nelle prime lezioni è importante sostenere la motivazione degli apprendenti, utilizzando qualsiasi mezzo serva a spiegare in qualche modo come funziona l'approccio.
"Alla fine della lezione sarai in grado di comprendere perfettamente tutto quello che sto per dire adesso." è la tipica formula di inizio, una sorta di promessa che dovrebbe servire a vincere le possibili resistenze degli apprendenti.
È curioso osservare che all'inizio, all'interno del gruppo, c'è sempre qualcuno che tenta comunque di parlare e ripetere quello che viene detto. In quel caso si spera che il tipico gesto che invita al silenzio (l'indice sulle labbra chiuse) sia lo stesso usato nel paese da cui proviene l'alunno e venga quindi capito.

[27] Vd. tecnica *"Fai come la scimmia"*

Un graduale, impercettibile ritardo, da parte dell'insegnate, nell'esecuzione, nel *modellamento* (*modeling*) dei comandi permette di rilevare le esitazioni o le sicurezze del singolo alunno. Sempre osservando il gruppo, è possibile individuare quali alunni sono pronti ad eseguire i comandi da soli senza bisogno di imitare l'insegnante.
Nella prima lezione TPR, con alunni non italofoni noarrivati direttamente dal paese d'origine, è possibile avvertire una certa difficoltà a cominciare, un breve imbarazzo. Quando manca una lingua veicolare, i gesti che invitano gli alunni a muoversi assumono un'importanza fondamentale, ma non sempre vengono compresi. In alcuni casi è stato necessario utilizzare un "alunno-interprete" che spiegasse quello che stava per accadere e che cosa si dovesse fare.

Una lezione tipo

La durata di una lezione dipende dall'età degli apprendenti. Ecco le durate indicative consigliate:
- 30 minuti per bambini della scuola primaria;
- un'ora circa per alunni della scuola media e delle superiori;
- gli adulti possono reggere lezioni anche fino a un massimo di 3 ore.

La preparazione della lezione è estremamente importante soprattutto rispetto alla programmazione delle *ricombinazioni* che, come abbiamo visto, servono a incoraggiare la flessibilità nella comprensione della lingua d'arrivo. Durante la lezione, le attività sono molto veloci e non c'è tempo per l'improvvisazione.
Prima di esporre lo schema di una lezione-tipo ecco due ultimi consigli di Asher:
1. Se gli alunni non assimilano un elemento in pochi tentativi, anzi al *primo tentativo*, vuol dire che non sono pronti. In questo caso è preferibile rimandare la presentazione di quei comandi e riprovare in una fase successiva
2. Non bisogna insistere per troppo tempo nel *modellare* i comandi con un alunno, L'alunno in questione rischia di stancarsi e gli altri di annoiarsi o di distrarsi.

Ecco lo schema della lezione:
- ***Review*** (*ripasso*): si tratta di una specie di "riscaldamento" fisico e verbale in cui vengono ripetuti velocemente i comandi presentati nella lezione precedente, prima di eseguire una nuova serie di istruzioni.
- ***New commands*** (*comandi nuovi*): un nuovo gruppo di comandi viene eseguito prima dall'insegnante, poi dall'insegnante insieme agli alunni, poi dalla classe o da un piccolo gruppo per volta e infine da un alunno per volta. Particolare attenzione viene dedicata in questa fase all'introduzione di *parole piccole*, poco salienti es. (ora , piano con ecc.) che, se inserite nel contesto di una frase all'imperativo, vengono però assimilate facilmente.
- ***Novel Commands*** (*ricombinazioni*[28]): quando gli alunni sono in grado di eseguire velocemente e con sicurezza i comandi già esercitati, l'insegnate chiede al singolo alunno di eseguire le *ricombinazioni,* senza ovviamente funzionare da modello come nella fase precedente.
- ***New material*** (*nuovi elementi lessicali*): questo spazio viene dedicato all'introduzione di nuovi elementi lessicali che vengono processati comunque all'interno di un comando (es. *Dammi il temperino*). Attenzione a non presentare troppe parole nuove!
- ***Review of new material*** (*ripasso del lessico*): in questa fase la lezione diventa particolarmente attiva e veloce. L'insegnante prima chiede di eseguire un comando per volta, poi 2 o 3 o più comandi in sequenza.
- ***Role reversal*** (*inversione dei ruoli*): gli alunni prendono la parola per impartire i comandi ad altri.
- ***Reading and writing*** (*lettura e scrittura*): gli alunni leggono i comandi alla lavagna e poi li copiano.

Critiche e apprezzamenti

Oltre che nei vari manuali di glottodidattica riportati in bibliografia, è possibile trovare commenti sul TPR in decine e decine di articoli sul web, semplicemente digitando il nome del metodo e utilizzando un qualsiasi

[28] È il termine con cui abbiamo tradotto *"novel commands"*

motore di ricerca. Si tratta di riviste specializzate per insegnanti di LS o di ESL, scuole che utilizzano il TPR, siti di altri metodi ecc.
In Italia il TPR è poco conosciuto e quindi poco usato. Sempre nella rete è possibile avere notizia di una formatrice della regione Liguria, Laura Traverso, che utilizza l'approccio per insegnare l'inglese ai bambini della scuola materna.
Esiste un solo testo didattico tradotto in italiano, *Viva l'azione!,* di Seely e Romijn (1993).
È possibile trovare alcuni accenni al TPR in testi per l'apprendimento dell'italiano come LS che non utilizzano il metodo in modo sistematico, ma in alcune attività come *I cartellini dei comandi*[29] .
In genere il TPR non sembra godere di molto prestigio nella vecchia Europa che invece, visto il numero di lingue in uso, come dice Asher , trarrebbe un enorme vantaggio da una strategia centrata sulla comprensione. Grazie al TPR sarebbe possibile raggiungere più facilmente l'intercomprensione tra varie lingue europee senza mirare ad una competenza linguistica più approfondita[30].
Questo succede probabilmente per varie ragioni tra le quali:

- Asher, come tutti gli altri inventori degli approcci umanistico-affettivi, non è né un linguista, né un glottodidatta;
- lo stile poco "accademico" utilizzato da Asher nei suoi scritti;
- l'utilizzo di espressioni più assimilabili al linguaggio della pubblicità attraverso le quali viene presentato il metodo (es. "*World most throughly researched approach in second language acquisition… Successful with children and adults learning any language … ecc."*) che però sono tipicamente "americane" (Vd. anche sul sito del più prestigioso Natural Approach: *"Stephen.Krashen, one of the world's leading experts on second language acquisition"*);
- infine, come dice Asher stesso, che nel corso degli anni si è pentito di avere scelto questo nome per definire il suo approccio, il termine "physical" gode in generale di un basso livello di credibilità quando ha a che fare con il contesto scolastico.

Qui di seguito un elenco sintetico delle critiche più frequenti al TPR in cui per ragioni di spazio non vengono citate le fonti:

- alla base del TPR non esiste una vera e propria teoria della lingua ;
- l'apprendimento attraverso il modello stimolo-risposta è meccanicistico e richiama le teorie neo-comportamentiste;
- la rilevanza della lingua usata è discutibile rispetto ai bisogni degli apprendenti nel mondo reale;
- l'input linguistico è ristretto alla singola forma dell'imperativo;
- si concentra solo sull'abilità della comprensione orale e non sviluppa sufficientemente le altre abilità;
- i procedimenti per insegnare termini ed espressioni astratte sono inutilmente complessi e artificiosi;
- ignora completamente la cultura di cui la L2 è portatrice;
- è adatto ai bambini, ma non agli adulti;
- è troppo ripetitivo per gli apprendenti;
- può andare bene nella prima fase di apprendimento, ma non si capisce come potrebbe proseguire nelle fasi più avanzate;
- richiede molta energia da parte dell'insegnante e un eccessivo lavoro di programmazione.

Il TPR sembra avere invece molto successo in Giappone dove esistono numerose scuole che utilizzano il TPR come strategia principale[31].
Per chiudere, ecco una sintesi in cui si tralasciano i commenti entusiastici e gli aspetti positivi di base già ampiamente rilevati in questa presentazione:

- libera gli apprendenti dai condizionamenti legati ai metodi tradizionali;
- è uno strumento molto flessibile che consente agli insegnanti di programmare ogni lezione a partire dai bisogni degli alunni;
- gli studenti che apprendono attraverso questa strategia hanno tipicamente una pronuncia migliore;

[29] in Perini S., *Parliamo insieme l'italiano*, Giunti , Firenze, 1992.
[30] Vd. Progetto EuRom4

[31] es. Sakuragaroka Jr.& Sr. High School, Vd. http://www.tefljobsnow.com/TEFLJobsBoard/viewtopic.php?f=16&t=3419

- si rivolge ai bisogni di varie intelligenze (cenestesica, uditiva, visuale, interpersonale ecc.)
- non crea competitività tra gli studenti.

N.B. Per ulteriori informazioni sul metodo e sui materiali disponibili in commercio si consiglia di consultare il sito internet: www.tpr-world.com

GLOSSARIO

- ***Approcci umanistico- affettivi:*** una serie di approcci alternativi ai metodi tradizionali la cui peculiarità comune è quella di mettere al centro il soggetto che apprende e non la lingua. Nati negli anni '80 , sono caratterizzati da alcuni aspetti generali quali l'attenzione alle caratteristiche psicologiche dell'apprendente, la multimodalità, l'attenuazione dello stress, il richiamo alla modalità di apprendimento della lingua materna. I più noti, oltre al TPR sono: il *Community Language Learning* di C.A. Curran, la *Suggestopedia* di G. Lozanov, il *Silent Way* di C. Gattegno.
- ***Delayed oral practice*****:** metodologia di insegnamento della lingua in cui gli studenti non devono produrre oralmente la nuova lingua durante la fase iniziale dell'istruzione. Questa prassi si fonda sull'osservazione che, sia nell'acquisizione della lingua materna, sia nell' apprendimento spontaneo di una seconda lingua si rileva un periodo di silenzio.
- ***Filtro affettivo*****:** si tratta di una difesa psicologica che seleziona la lingua in entrata in base alle motivazioni, alle emozioni e all'autostima. Il filtro si alza in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, e impedisce all'input linguistico di passare e di diventare *intake*.
- ***Induttivo*** si oppone a ***deduttivo***. Allo studio formale della lingua si contrappone il concetto di *riflessione linguistica* intesa come la capacità dell'essere umano di ricavare le regole della lingua attraverso l'osservazioni diretta dei dati linguistici.
- ***Input linguistico*****:** l'insieme dei messaggi linguistici a cui è esposto l'apprendente. Perché sia comprensibile, l'input deve essere semplice (i + 1), graduale, in quantità sufficiente[32].
- ***Interferenza*****:** l'influenza della abitudini della prima lingua sul comportamento della nuova lingua. Il transfer può essere positivo quando le conoscenze acquisite facilitano l'apprendimento delle nuove, viceversa è negativo quando l'apprendimento viene ostacolato dalle conoscenze pregresse.
- ***Language Acquisition Device (LAD)*** è il modo in cui Chomsky ha denominato il meccanismo innato di acquisizione linguistica, propria dell'essere umano. Il *LAD* sarebbe composto di tre meccanismi basilari: la conoscenza degli universali linguistici, la capacità di formulare ipotesi circa le regole di una lingua, il sistema di valutazione dei risultati prodotti dalle ipotesi. Si tratta di tre meccanismi che stanno alla base di un insegnamento induttivo della grammatica[33].
- ***Lingua madre, lingua materna (LM), prima lingua (L1) lingua d'origine*** **:** la lingua che un individuo ha appreso per prima, da bambino.
- ***Lingua straniera (LS)***: è una lingua appresa, dopo la lingua materna, in un paese dove non viene parlata abitualmente.
- ***Lingua seconda (L2)*****:** con seconda lingua ci si riferisce di solito a ogni lingua appresa dopo la prima, cioè anche alle terze, quarte lingue e così via. In un'accezione più ristretta, seconda lingua si riferisce solo a una lingua appresa in un paese dove essa è parlata abitualmente e in questo senso si differenzia dalla lingua straniera.
- ***Lingua target, lingua obiettivo, lingua d'arrivo*****:** la lingua che deve essere appresa.
- ***Periodo di silenzio:*** la fase iniziale del processo di acquisizione di una lingua, durante il quale l'apprendente ascolta la lingua, ma non la produce.
- ***Routines, formule:*** interi sintagmi memorizzati come un unico elemento. Es. Tocca a me!

[32] Krashen
[33] Balboni, Nozionario di glottodidattica

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E., *Tecniche Didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino 1998
- Balboni P. E., *Le sfide di Babele*, Utet, Torino 2002
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- Danesi M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova 1988
- Danesi M., *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia 1998
- De Marco A., *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma 2000
- Dulay H. C., Burt M. K., Krashen S. S., *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1985
- Favaro G., *Il mondo in classe*, Nicola Milano Editore, Milano 1992
- Favaro G. (a cura di*), Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano 1999
- Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze 2002
- Freddi G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Utet Libreria, Torino 1994
- Gary J. O., *Delayed oral practise in initial stage of second language learning* (in Burt M.K. , Dulay H. C., *New directions in second language teaching, learning and bilingual education*, Washington DC , Tesol, 1975
- Gouin F., *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Librairie Fischbacher, Parigi 1880
- Krashen S., *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, London, 1985
- Krashen S. & Terrell T., *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, Alemany Press, San Francisco, 1983
- Mollica A. (a cura di), *Teaching Languages*, Soleil, Welland, Canada, 1997 (distribuito in Italia da Edizioni Guerra, Perugia)
- Nord J. R., *Text talk or tape talk*, Philologia, 1980
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998
- Palmer A., *Issues in evaluating input-based language teaching programs*. In Alderson & Beretta, 1992
- Palmer H. & Palmer D., *English trough Actions*, Longman, London, 1959
- Picchiassi M., *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Guerra, Perugia, 1999
- Porcelli G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1994
- Richards J. C., Rodgers T. S. , *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986
- Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998
- Willis D., *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, Collins, Londra, 1990
- Winitz H., *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Newbury House, Rowley, MA 1981

Testi e articoli sul Total Physical Response

- Asher J.J., *Learning Another Language Trough Actions*, Sky Oaks Productions, Inc., Los Gatos, CA, 1977
- Asher J.J., *Brainswitching: a Skill for the 21st Century*, Sky Oaks Productions, Inc., Los Gatos, CA, 1988
- Asher J.J, *Total Physical Response Kalgary Keynote Address*, Conference in Calgary Alberta Canada, 2001
- Asher J.J, *Future Directions*, International Association for Collaborative Contributions to Language Learning, Mosca 2001
- Asher J.J, *Year 2001 update*, Sky Oaks Productions, Inc., Los Gatos, CA ,2001
- Asher J.J., Kunihara S., *The strategy of the Total Pysical Response: an Application to Learning Japanese,* International Review of Applied Linguistic 3, 1965
- Asher J.J., Kusudo J., De la Torre R., *Learning a Second Language Trough Commands. The second field test,* The Modern Language Journal, 1974
- Asher J.J, Silvers S.S., *How to TPR Abstractions*, The Journal of the Imagination in Language Learning, 2003

- Garcia R., *Instructor's Notebook. How to Apply TPR For Best Results*, Sky Oaks Productions, Inc, Los Gatos, CA, 1985
- Krashen S., *TPR: Still a Very Good Idea*, NovELTy, vol.5 issue 4, 1998
- Mastromarco A., *Se faccio capisco*, in Favaro G. (a cura di), op. cit. 1999

Testi di didattica TPR

N.B Vista l'enorme quantità di materiali didattici pubblicati dal gruppo TPR si rimanda al catalogo disponibile nel sito, in cui sono presentati anche i vari video dimostrativi e gli *Student kits*. Qui vengono riportati solo i testi citati in questo capitolo:

- Gerngross G., Puchta H., *Do and Understand. 50 action stories for young learners*, Longman, England 1996
- Ray B. , *Look, I Can Talk!*, Sky Oaks Productions, Inc, Los Gatos, CA
- Schessler E., *English Grammar Through Actions*, Sky Oaks Productions, Inc, Los Gatos, CA
- Seely C., Romijn, *Viva l'azione!,* Command Performance Language Insitute, Berkley CA, 1993 (disponibile presso Prentice Hall Regents/Alemany Press, Old Tappam, NJ)
- Silvers S., *Listen And Perform*, Sky Oaks Productions, Inc, Los Gatos, CA
- Silvers S., *The command book: How to TPR 2.000 vocabulary items*, Sky Oaks Productions, Inc, Los Gatos, CA