

I saggi di questo volume affrontano molti temi di sicuro interesse per i docenti, priorità anche del Piano Nazionale Formazione 2016-2019: le competenze linguistiche, le competenze digitali, la valutazione, l'educazione letteraria, il CLIL, l'italiano L2, le competenze di cittadinanza attiva e le competenze di scrittura – queste ultime tanto trascurate quanto forte è stata l'attenzione alla lettura promossa da una serie di iniziative nazionali ed europee.

Tutti gli argomenti citati sono affrontati in un'ottica ampiamente pluridisciplinare e trasversale e si offrono, quindi, alla lettura di insegnanti di lingua italiana, lingue moderne, letterature e di chiunque voglia approfondire i temi della didattica contemporanea – tutta, in fondo, "toccata" in qualche misura dalla didattica dei linguaggi.

Paolo Balboni insegna Glottodidattica e Didattica dell'italiano presso l'Università di Venezia Ca' Foscari.

Lucio d'Alessandro è Rettore dell'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa.

Bruna Di Sabato insegna Didattica delle lingue presso l'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa.

Antonio Perri insegna Linguistica generale presso l'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa.

LINGUE, LINGUAGGI, TESTI E CONTESTI
a cura di P. Balboni, L. d'Alessandro, B. Di Sabato, A. Perri

LINGUE, LINGUAGGI, TESTI E CONTESTI

**Riflessioni e proposte operative
per una didattica delle competenze**

a cura di

Paolo Balboni, Lucio d'Alessandro, Bruna Di Sabato, Antonio Perri

ISBN 978-88-498-5105-2



9 788849 851052

€ 15,00

Rubbettino

Rubbettino

Rubbettino

Rubbettino

LINGUE, LINGUAGGI, TESTI E CONTESTI

Riflessioni e proposte
operative per una didattica
delle competenze

a cura di

**Paolo Balboni, Lucio d'Alessandro
Bruna Di Sabato, Antonio Perri**

Rubbettino



*Convenzione tra Università degli Studi Suor Orsola Benincasa e
Istituto Alfano I - Master II livello finanziato dal MIUR.*

**MASTER IN PROFESSIONE FORMATORE
IN DIDATTICA DEI LINGUAGGI VERBALI E NON VERBALI**

© 2017 - Rubbettino Editore
88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - tel (0968) 6664201
www.rubbettino.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica, riproduzione e
adattamento totale e parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati.

company name
address
zip city

e-mail
site url

Proprietà letteraria riservata
© 2017

ISBN 978-88-498-5105-2

STAMPATO IN ITALIA
nel mese di febbraio 2017
da Rubbettino print per conto di Rubbettino Editore srl
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)
www.rubbettinoprint.it

INDICE

PRESENTAZIONE	7
RIFLESSIONI	9
Una didattica "innovativa": cosa significa, oggi?	11
DI PAOLO E. BALBONI	
La didattica della scrittura: alcune riflessioni tra teoria e pratica	21
DI BRUNA DI SABATO	
Compiti di scrittura, criteri di valutazione	41
DI ANNA ROSA GUERRIERO	
Lo sviluppo dell'oralità e delle competenze interattive, La competenza comunicativa orale come strumento di cittadinanza attiva	49
DI ARIANNA GARUZZO	
La competenza interattiva come catalizzatore dell'apprendimento	57
DI LAURA NANNA	
La lingua come strumento di studio. Ita L1 e L2, LS, CLIL	65
DI PAOLA CALVELLO	
Il contributo dei docenti di LS all'implementazione della metodologia CLIL	73
DI EDOARDO MENEGAZZO	
L'integrazione disciplinare nel processo interattivo del CLIL	81
DI LUIGINA VITALE	
L'utilizzo dell'osservazione in aula come strumento di consapevolezza	87
DI ANTONELLA PANCHETTI	
Lingue straniere e tecnologie per le <i>fluencies</i> del XXI secolo	95
DI DANIELA CUCCURULLO E LETIZIA CINGANOTTO	
Formazione docente: scenari e aperture per agire il cambiamento	101
DI FILOMENA NOCERA	
Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere	111
DI GRAZIANO SERRAGIOTTO	

IDEE E PROPOSTE FORMATIVE	121
La pratica riflessiva del docente e del formatore	123
DI MARIA DE LUCHI	
Un modello di sviluppo delle competenze dell'insegnante di lingua straniera	131
DI GIUSEPPE MAUGERI	
Il ruolo dell'e-tutor: dall'impianto teorico alla sperimentazione	141
DI ROSARIA FAMIGLIETTI	
Le <i>plaisir du texte</i> nella nuova "infrastruttura" tecnologica	151
DI CRISTINA FENIELLO	
Il forum di discussione nell'educazione linguistico-letteraria: un'esperienza con <i>The Canterbury Tales</i> di Chaucer	159
DI LORENA FALCINELLI	
Lo sviluppo dell'oralità: uno sguardo d'insieme e un esempio di percorso sul parlato pianificato (il <i>debate</i>)	167
DI ROSSELLA FRANCESCONI	
La letteratura come strumento della scoperta del sé	175
DI PASQUALE MALVA	
Il livello "meta" nell'apprendimento linguistico e l'approccio riflessivo: una questione di specchi	183
DI MARIA PRINCIPATO	
Didattica dell'italiano al triennio delle superiori: tra didattica della scrittura e didattica della letteratura	195
DI FRANCESCA ROMANA SAURO	
Lo spazio e la comunicazione liquida	205
DI ROBERTA TARDI	
BIBLIOGRAFIA	213

PRESENTAZIONE

I saggi qui raccolti trattano di molti temi di sicuro interesse per i docenti che non a caso sono priorità anche del Piano Nazionale Formazione (PNF) 2016-2019: le competenze linguistiche, le competenze digitali, la valutazione ma anche l'educazione letteraria, il CLIL, l'italiano L2, le competenze di cittadinanza attiva e le competenze di scrittura – queste ultime tanto trascurate quanto forte è stata l'attenzione alla lettura promossa da una serie di iniziative nazionali ed europee. Tutti gli argomenti citati sono affrontati in ottica ampiamente pluridisciplinare e trasversale, e si offrono quindi alla lettura di insegnanti di lingua italiana, lingue moderne e letterature ma anche di quanti vogliono approfondire i temi della didattica contemporanea – tutta, in fondo, “toccata” in qualche misura dalla didattica dei linguaggi (come dimostra il CLIL, o il vasto tema della comunicazione interculturale).

Le due parti nelle quali si è deciso di dividere i contributi – *Riflessioni e Idee e proposte formative* – sono complementari e costituiscono, nel loro insieme, un incubatore di idee e prassi didattiche alternative. Per questo il volume si presta a essere letto da parte degli operatori del mondo della scuola e dell'università non come strumento di formazione dal taglio più o meno prescrittivo, al pari dei tanti in commercio, ma come generatore di autoformazione proprio in virtù dei temi vari e, ci auguriamo, stimolanti in esso affrontati: il lettore potrà così sfruttare gli spunti di riflessione e operativi a suo modo, e nel proprio contesto professionale.

Infine, ci fa piacere raccontare la genesi particolare di questo progetto editoriale che nasce dall'esperienza del Piano di formazione di formatori in didattica dei linguaggi promosso dal MIUR allo scopo di raccogliere l'eredità dei piani Poseidon e del Piano di educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue, “traghetando” così l'importante lavoro compiuto dai protagonisti di quegli anni verso le nuove esigenze formative che si andavano profilando. Il Piano rappresentava, quindi, l'anello di congiunzione con il recente Piano Nazionale Formazione varato dal MIUR (PNF 2016-2019). Il progetto, volto a formare formatori, costituiva un solido passo avanti nell'architettura della formazione di domani e purtroppo non avrà un futuro, a causa della diversa organizzazione nella formazione insegnanti emersa dal nuovo assetto dell'ordinamento scolastico. Esso, nondimeno, continua a costituire un'esperienza di sicuro valore per i contenuti e gli obiettivi formativi, tutti già presenti nelle menti degli autori dei materiali, a dimostrazione del fatto che il mondo della scuola e il mondo dell'università (rappresentati entrambi dagli autori dei saggi del volume) era già sensibile alle linee guida presentate nel nuovo Piano di formazione.

Paolo E. Balboni, Lucio d'Alessandro, Bruna Di Sabato, Antonio Perri

Rubbettino

Prima parte

Riflessioni

Rubbettino

Rubbettino

UNA DIDATTICA “INNOVATIVA”: COSA SIGNIFICA, OGGI?

DI PAOLO E. BALBONI

Questo convegno si situa alla conclusione del percorso di un Master Universitario mirato alla formazione di insegnanti per farne dei formatori dei loro colleghi – idea già realizzata dall’allora MPI con il *Progetto Speciale Lingue Straniere* dell’inizio degli anni Ottanta e poi con il progetto Poseidon, tra anni Novanta e Duemila, progetti in cui si volevano creare formatori che avessero esperienza quotidiana di vita scolastica ma al tempo stesso avessero una competenza specifica come formatori; il secondo dei due progetti promuoveva un’idea integrata di educazione linguistica, includendovi l’italiano L1 (l’italiano L2 era ancora una realtà minimale, anche se stava ponendosi il problema), le lingue straniere e quelle classiche, nonché le lingue minoritarie in alcune parti del paese.

Il master su cui stiamo riflettendo criticamente al momento della sua conclusione, concepito inizialmente come un proseguimento ideale del progetto Poseidon – e in questo volume scrivono alcuni di coloro che di quel progetto furono ispiratori e protagonisti – ha esplicitamente escluso le lingue classiche, il che dimostra una concezione non innovativa bensì involutiva dell’educazione linguistica, portandoci a posizioni anteriori a quelle dei *Nuovi Programmi della Scuola Media* del 1979, delle sperimentazioni degli anni Settanta-Ottanta, dei cosiddetti *Programmi Brocca* del 1986...

Per capire cosa si possa intendere oggi con il qualificatore ‘innovativa’, bisogna che prendiamo le mosse dalla rivoluzione di cinquant’anni fa, per vedere che cosa è stato realizzato o modificato o cancellato rispetto ad allora: un discorso sull’innovazione che non abbia solide radici rischia di aver ali di cera, e l’esperienza di Icaro insegna.

LA RIVOLUZIONE GLOTTODIDATTICA DEGLI ANNI SESSANTA E SETTANTA

La rivoluzione di quel periodo fu sia italiana sia internazionale: in Italia essa riguardò essenzialmente l’italiano come lingua nazionale (allora parlare di italiano come lingua “materna” era assolutamente irrealistico), dall’estero invece giunse molta dell’innovazione in ordine alle lingue straniere; le lingue classiche, malgrado qualche eroico tentativo nelle scuole sperimentali nate a seguito dei Decreti Delegati a metà degli anni Settanta, non furono sottoposte a un’analisi critica sul piano glottodidattico.

La rivoluzione fu sia teorica (natura e fini dell’insegnamento dell’italiano, delle lingue minoritarie, delle lingue straniere) sia operativa, prese cor-

po nelle sperimentazioni che partirono nel 1974 come si è detto, nelle *Dieci Tesi per un'Educazione Linguistica Democratica* del 1975, nel Progetto Speciale Lingue Straniere che iniziò nel 1978 e che, come Poseidon e questo master, formava docenti-formatori, nei *Nuovi Programmi* del 1979; nel 1982, infine, si crearono i primi insegnamenti universitari con la titolazione "Didattica delle lingue moderne", che includevano italiano, lingue seconde e lingue straniere ma sancivano l'isolamento definitivo delle lingue classiche. Il contesto, non possiamo dimenticarlo, era caratterizzato dai movimenti del Sessantotto, da *Lettera a una professoressa*, dalla *Nuova questione della lingua*, dall'impatto dei mass media con la conseguente presa di dominio dell'inglese nella quotidianità dei giovani.

L'ITALIANO

Il cardine della rivoluzione copernicana sta nel passaggio dall'accentuazione linguistica (educazione linguistica vista come descrizione della morfosintassi) alla preminenza di due scienze diadiche, la sociolinguistica, che segnerà la didattica dell'italiano, e la pragmalinguistica, che dominerà la didattica delle lingue straniere sulla scia dei progetti del Consiglio d'Europa.

Un secondo punto chiave era la "liberazione" dell'educazione linguistica dal dominio dei letterati: «Si smetta di vantare diritti alla pubblica vitalizia venerazione della propria ignoranza in nome d'un romanzo o d'una poesia ben riusciti. A discorrere di questioni del linguaggio hanno da essere gli specialisti»: queste parole toscaneggianti sono una delle tante reazioni (precisamente quella di Franco Fortini), riprese in Parlange (1971: 435) insieme a quelle di molti altri intellettuali. I due protagonisti assoluti furono Pasolini e Calvino: all'intervento di Pier Paolo Pasolini durante l'inverno del 1964-1965 in cui proponeva di abbandonare l'italiano letterario, lingua della borghesia, a favore dell'italiano dei mass media, dell'Italia produttiva, rispondeva Calvino, che condivideva il disprezzo pasoliniano per quella che chiama "antilingua" – l'italiano finto-classico e imparaticcio proprio dei burocrati, ad esempio – e condivideva l'idea che stesse nascendo un nuovo italiano, ma riteneva che «Gli sviluppi dell'italiano oggi non nascono dai suoi rapporti con i dialetti ma con le lingue straniere» (in Parlange 1971: 174), a differenza di quanto sostenevano Pasolini, Gadda, Fellini e i neorealisti che travasavano nell'italiano la forza dei dialetti.

Durante la *Nuova questione della lingua* siamo nella primavera del 1965: da due anni è uscita la *Storia linguistica dell'Italia unita* di De Mauro; stanno per uscire un'altra mirabile sintesi, *Linguistica strutturale* di Lepschy, e *Lettere a una professoressa*, che riporta il pensiero di Lorenzo Milani, fautore non solo dell'italiano parlato come base dell'educazione linguistica, ma anche di un approccio diretto e comunicativo alle lingue straniere.

LE LINGUE STRANIERE

Cosa succede in questo ambito? Nel 1967 troviamo un convegno, *Oltre lo strutturalismo* organizzato da Giovanni Freddi: è lo stesso anno in cui il Consiglio d'Europa vara il *Modern Language Project/Projet Langues Vivantes* guidato da J. L. M. Trim, allievo di Austin e Searle, progetto da cui nasceranno i *Livelli Soglia* e che si evolverà nel *Quadro Comune Europeo*. Sono presenti al convegno molti di coloro che poi insegneranno glottodidattica nelle prime cattedre universitarie, negli anni Ottanta: Enrico Arcaini, Bona Cambiaghi, Giovanni Freddi, Nereo Perini, Gianfranco Porcelli, Renzo Titone.

Dalla sociolinguistica americana, giunge in questi anni la nozione che funge da chiave di volta per la rivoluzione copernicana nell'insegnamento delle lingue straniere (ma che risulta pienamente applicabile anche a italiano L1 e L2): l'educazione linguistica come creazione (nelle lingue non native) o perfezionamento (in quelle native o quasi native) della *competenza comunicativa*. L'autore di questa proposta è Dell Hymes, e in Italia la riprendono Freddi (1977), e poi Arcaini (1978) e, nello stesso anno, Zuanelli (1978; vi tornerà con un volume nel 1981), seguita da D'Addio (1979), nello stesso anno di un volume a più mani di Freddi, Farago e Zuanelli (1979). Tutti questi autore declinano in maniera diversa la nozione di competenza comunicativa.

È rilevante notare come di quella grande innovazione non si sia più discusso nella ricerca glottodidattica italiana, come se fosse una nozione acquisita per sempre (nessun paradigma scientifico lo è, soprattutto nelle scienze umane) o, temiamo, come un manifesto rivoluzionario cui bisogna prestare il dovuto rispetto e frequenti citazioni ma che nella prassi quotidiana, dopo opportuni mascheramenti, può essere ignorato. L'esperienza e le pubblicazioni che annualmente riceviamo per compilare gli aggiornamenti della Biblioteca Italiana dell'*Educazione Linguistica* (www.dille.it) ci dicono che l'unica area in cui davvero si mira alla competenza comunicativa è l'italiano L2, sia quello a migranti sia quello nei Centri Linguistici e nelle molte scuole legate al mondo universitario internazionale.

EDUCAZIONE LINGUISTICA

L'espressione "educazione linguistica" viene usata negli anni Settanta secondo varie accezioni diverse:

- da un lato come *insegnamento dell'italiano* (ad esempio, Gisel 1975; Berretta 1977; Berruto 1977; Renzi e Cortelazzo 1977; Simone 1979; Sobrero 1983);
- dall'altro come *integrazione delle varie lingue insegnate*, nei *Nuovi Programmi* del 1979 e poi via via, negli anni Ottanta-Novanta, in tutti gli ambiti della ricerca e della programmazione scolastica;
- infine, realizzando l'idea di Titone (1961), l'educazione linguistica si integra con quelle che la scuola chiama "le educazioni", cioè l'insegnamento dell'arte, della musica, della fisicità, della danza, del teatro e, in alcune scuole, anche del cinema.

Dell'idea geniale di Titone, che prefigurava un'educazione semiotica, non è rimasta traccia.

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO: TRADIZIONE, INVOLUZIONE, INNOVAZIONE

Tullio De Mauro fu il "regista" della rivoluzione copernicana nell'insegnamento dell'italiano: basti pensare che tra il 1968 e il 1980 pubblicò ben 188 titoli sul tema; De Mauro e Simone furono gli estensori materiali delle *Dieci Tesi*, in cui rifluiscono queste linee educative, che a loro volta rifluiscono nei *Programmi* della scuola media del 1979 e nei *Programmi Brocca* per le superiori (mai effettivamente entrati in vigore, se non nelle sperimentazioni) del 1986; le innovazioni di quei programmi, che citiamo dai programmi delle medie, cioè della scuola dell'obbligo, generalizzata, erano molte e consistenti:

- a. *L'educazione linguistica* «riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline».

Di questa idea ben poco è rimasto: è stata considerata "innovativa" una raccolta di saggi (Balboni, Mezzadri 2014) e un progetto con materiali online *ad hoc* per cercare di realizzare una collaborazione dei docenti di italiano alla competenza nell'italiano dello studio;

- b. *L'educazione linguistica* «tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme», in cui l'ordine delle due ultime parole è significativo dell'impatto della pragmalinguistica.

Questo aspetto si è consolidato e in effetti, soprattutto nella scuola dell'obbligo e nel biennio, l'educazione linguistica oggi è funzionale prima che formale;

- c. *la lingua non serve solo a comunicare*, ma serve per organizzare «la comprensione della realtà».

Per anni questa bellissima frase è stata ripetuta in ogni collegio docenti, salvo poi venir dimenticata durante la discussione del punto successivo dell'ordine del giorno; l'impatto degli allievi con altre lingue materne e con altri mondi e altre realtà nel loro patrimonio culturale ha costretto a riprendere in mano questo concetto, soprattutto nelle scuole elementari, medie e professionali, oltre che nei CPIA. Manca però una riflessione reale sul modo in cui le varie lingue studiate veicolino diverse visioni del mondo, e la manualistica scolastica non tratta questi aspetti;

- d. l'insegnamento dell'italiano va ricordato con l'altro pilastro dell'educazione linguistica, cioè l'insegnamento della lingua straniera.

Qui, salvo in poche situazioni felici, nulla si è fatto; l'editoria ha cercato di lanciare prodotti "interdisciplinari", ma le adozioni da parte dei docenti sono state minimali, per cui non ce ne sono più in com-

mercio e le coppie o i terzetti di insegnanti (italiano, inglese, seconda lingua straniera) che vogliono proseguire nell'idea di un'educazione linguistica integrata devono prepararsi i materiali;

- e. italiano e lingua straniera, le lingue verbali, vanno ricollegate con «tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali».

Anche in questo caso né in italiano né nelle lingue straniere si è fatto nulla: anche in questo caso, quindi, non ci sono neppure materiali didattici specifici o sezioni nei materiali didattici più diffusi; c'è una certa sensibilità negli insegnanti che hanno tra i loro allievi studenti non nativi, che quindi impattano spesso nei punti critici della comunicazione non verbale (Balboni, Caon 2015; Caon 2010);

- f. entrando più dettagliatamente tra gli obiettivi, si ribadisce «la necessità di equilibrio nello sviluppo delle quattro abilità».

Questa preoccupazione si è ben radicata;

- g. uno dei cardini è il passaggio da "insegnamento della grammatica", in cui l'agente è l'insegnante, alla "riflessione sulla lingua", che pone lo studente in posizione centrale.

In questo ambito, quello fondamentale dell'intero impianto, il più rivoluzionario, l'innovazione o involuzione dipende dalla sensibilità dell'insegnante. Anche in questo caso studiare i materiali didattici rappresenta la vera cartina di tornasole per interpretare l'accettazione o il rifiuto delle idee innovative degli anni Settanta-Ottanta: i materiali dove lo studente riflette induttivamente sulla lingua sono assai meno di quelli in cui, sebbene con sapienti mascherature, è sempre la vecchia, buona, sicura grammatica a dominare.

Che cosa si può fare per una didattica innovativa dell'italiano, oltre a riprendere in mano in punti a., d., e. e g. che la ricerca e la legge davano per acquisiti quarant'anni fa?

Servirebbe integrare non occasionalmente nell'insegnamento e nella riflessione sull'italiano:

- a. la *lingua trasmessa* (chat, sms, mail, facebook, twitter, ecc.), con la sua necessità di paratassi, con la limitazione perfino del numero di caratteri, con l'esclusione delle procedure testuali argomentative a favore di quelle sinteticamente affermative: in italiano trasmesso è difficile discutere i pro e i contro di un referendum, del giudizio su un film, di un attentato terroristico, ecc.;
- b. la nuova dimensione della *lettura ipertestuale*, cioè la lettura non lineare fatta di balzi e connessioni impreviste dall'autore, e così via; la vita scolastica, lo studio, la tradizione della lettura letteraria e anche del conversare "ben educato" è lineare, e questa *forma mentis* non è consueta a chi naviga nei testi e tra i testi: una didattica innovativa deve studiare come ricollegare la tradizione scolastica e culturale con la prassi di vita da lettori degli adolescenti e dei giovani;
- c. nell'esperienza linguistico-espressiva, cioè nella componente linguistica dell'educazione letteraria, la preponderanza della *lingua inte-*

grata con la musica e con le immagini, in cui si realizza un vero e proprio *relais*, nell'accezione di Roland Barthes, e non una semplice giustapposizione. Nella tradizione didattica italiana il teatro viene *letto*, le poesie di De Andrè sono presenti come *testi* nelle antologie. Ma l'esperienza letteraria principale degli studenti è nelle canzoni, e l'esperienza narrativa dominante non è quella dei romanzi bensì quella dei film – genere ignorato nella formazione culturale, ma anche nella riflessione sulla lingua, sui meccanismi di lettura e su quelli di letterarietà (approfondimenti possibili su questi temi sono in Medici 2001; Balboni 2004 e 2013; Lavinio 2005; Caon, Spaliviero 2015; Toscano 2015; Spaliviero 2015).

L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE: TRADIZIONE, INVOLUZIONE, INNOVAZIONE

Accanto alla rivoluzione di marca sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano, ci fu una rivoluzione di marca pragmatolinguistica in quello delle lingue straniere. Il punto di partenza fu il *Modern Language Project* impostato dal Consiglio d'Europa nel 1967, che come abbiamo anticipato sopra lanciò il metodo nozionale-funzionale, produsse la serie dei *Livelli soglia* per culminare nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e nelle certificazioni in sei livelli ad esso ispirate.

L'Italia seguì una sua via originale, con un metodo "situazionale" che realizzava una prima forma di approccio comunicativo: si pensi a *Metodologia e didattica delle lingue straniere* di Freddi (1970), a *Lingue straniere e comunicazione* di D'Addio (1974), alla raccolta di saggi di Siani (1978).

Nel 1977-78 il Ministero, interrompendo una lunga tradizione di distacco dalla scuola militante, imposta il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS): si inviano ogni anno decine di insegnanti italiani negli Stati Uniti, in Francia e in Germania per corsi intensivi e corposi di glottodidattica e di metodologia della formatori dei docenti e poi li si utilizza per tenere corsi annuali di 100 ore, con *follow up* negli anni seguenti: il PSLS formerà in un decennio circa la metà dei docenti di inglese e francese e tre quarti di quelli di tedesco (Sanzo 1981).

Le numerosissime sperimentazioni che nascono dai Decreti Delegati del 1974 in poi fanno propria la filosofia glottodidattica dei programmi della scuola media e aumentano considerevolmente la quantità di lingue straniere presenti nei curricula: nella quasi totalità i licei classici decidono la prosecuzione della lingua anche nelle tre classi del liceo, molti licei scientifici istituiscono l'insegnamento di una seconda lingua straniera (specialmente se questa è l'inglese), molti licei linguistici nascono all'interno degli altri licei e nelle scuole magistrali, annullando la prassi che consentiva l'istituzione di licei linguistici solo negli istituti privati, di solito femminili. Sono anni di formidabile spinta innovativa.

È interessante seguire le varie riforme per vedere come questa spinta sulle lingue straniere viene sostenuta o frenata a seconda del ministro in

carica e dell'impostazione culturale che egli (o ella, più sovente) rappresenta:

1985: *Riforma Falcucci della scuola elementare*

Introduce (nell'ordinamento, perché per la prassi serviranno ancora alcuni anni) l'insegnamento delle lingue straniere dalla terza classe, condotto o da maestri specializzati (uno dei tre maestri del "modulo", in grado di insegnare l'inglese) oppure da maestri specialisti, che si dedicano cioè alla sola lingua straniera;

1986: *"Piani di studio" della Commissione Brocca per la scuola superiore*

Sono la continuazione ideale dei programmi della scuola media del 1979 e la commissione che li redige è in parte composta dalle stesse persone; sono programmi dettagliati e innovativi che possono essere adottati in alternativa a quelli ufficiali sia nelle scuole sperimentali sia nelle scuole tradizionali che ne facciano richiesta; l'approccio comunicativo diventa "legge";

1993 e ss: *Progetti o Piani nazionali e regionali*

Tra questi sono rilevanti i progetti "Erica" e "Igea" che mirano al miglioramento e all'ampliamento dello studio delle lingue straniere negli istituti commerciali e turistici;

1997: *Riforma Berlinguer*

Inizia il suo iter nel 1997, ma si arriverà alla formalizzazione solo nel 2000, quando è ministro Tullio De Mauro. La lingua straniera alle elementari viene rafforzata e la seconda lingua straniera nella scuola media e, poi, nelle superiori diviene un'opzione realistica; l'applicazione è prevista per il 2001, ma il Ministro Moratti, succeduto a De Mauro, la rallenta e nel 2003 la cassa;

1998: *Progetto Lingue 2000*

Dà una prima risposta sia all'obbligo, sancito dal Trattato di Maastricht, di insegnamento di due lingue comunitarie, sia alla politica dell'Ue a sostegno delle lingue – e soprattutto evita una multa comunitaria all'Italia che dopo dieci anni non ha ancora formalizzato la seconda lingua straniera nella scuola media; nel triennio della sua azione questo Progetto si dimostra estremamente efficace nell'aggiornamento degli insegnanti di lingue, innovando anche la formula tradizionale della formazione, attraverso una serie di cicli su RAI Educational e poi su Rai Tre collegati con gruppi d'ascolto in tutte le scuole;

1999: *Attivazione delle SSIS*

Istituite sulla base di una legge del 1990 che era stata disattesa per un decennio, le SSIS segnano la nuova via alla formazione e al reclutamento degli insegnanti, mobilitano centinaia di scuole convenzionate e di supervisori di tirocinio – ma vengono abolite *de jure* nel 2003 dal

Ministro Moratti e *de facto* nel 2008 dal Ministro Gelmini, che rifiuta anche il riconoscimento dei corsi per la formazione di docenti di cinese, arabo, rumeno, italiano L2 istituiti dal Ministro dell'Università Mussi nel 2007.

Le SSIS erano molto diversificate da regione a regione, ma finalmente istituivano il principio che per insegnare una lingua straniera non bastava conoscere (sempre che la si conoscesse!) la lingua;

2003: Riforma Moratti

Si sostanzia, nel 2004, nei *Programmi della Commissione Bertagna*: sono programmi (meglio: "indicazioni programmatiche") pensati con una logica di obsoleto pedagogismo e ignorano gran parte della ricerca glottodidattica degli ultimi decenni.

La Riforma Moratti prevede l'insegnamento della lingua inglese dal primo anno nelle scuole primarie, con un orario irrisorio e con l'opzione per l'insegnante *specializzato*, non *specialista* (si veda *infra*, 2004); nelle scuole medie viene introdotta una seconda lingua straniera, per sole 2 ore, con possibilità di integrare l'orario nell'area opzionale; la seconda lingua dovrebbe proseguire anche nelle superiori, ma nel 2006 la riforma di questo segmento scolastico viene sospesa dal Ministero Fioroni;

2004: Progetto di formazione in inglese per i maestri elementari

È destinato a realizzare il dettato della Riforma Moratti secondo cui ogni classe elementare deve avere il suo docente di inglese al luogo del docente "specialista" che opera nell'intera scuola: si stipulano convenzioni con decine di Centri Linguistici universitari che devono certificare il raggiungimento del livello B1 da parte di insegnanti che seguono corsi organizzati dagli Uffici Scolastici Regionali, malgrado la generalizzata protesta sul fatto che il B1 non basta per iscriversi a un'università straniera, mentre basta per insegnare nelle scuole italiane...

2007: Riforma Mussi

Introduce l'obbligo per tutti gli studenti universitari di qualsiasi facoltà di ottenere un'idoneità di livello B1 in lingua inglese; la norma è destinata ad avere una pesante ricaduta sulla scelta della lingua straniera alle medie e superiori, a scapito delle lingue diverse dall'inglese, e sulla diffusione delle certificazioni di inglese nelle scuole superiori in quanto generalmente le università poi le riconoscono come crediti acquisiti.

2009: Riforma Gelmini

Istituisce il maestro unico nella scuola primaria, sancendo di fatto la conclusione dell'esperienza degli insegnanti specialisti di inglese; il Ministro cerca di togliere l'obbligo dello studio della seconda lingua straniera nella scuola media offrendo alle famiglie la possibilità di

passare a 5 ore settimanali di inglese (questo aspetto sarà cassato dal Consiglio di Stato).

La riforma introduce anche l'obbligo di una materia in inglese nel quinto anno delle scuole superiori, secondo la metodologia CLIL.

2015: *Riforma Giannini*

Non discutiamo qui la "buona scuola" del Ministro Giannini, in quanto è nota a tutti i lettori ed è ancora in fase di realizzazione e continua ri-taratura.

Che cosa è "innovativo" in questa storia? Nulla: domina l'involuzione sia nell'ordinamento, cioè nell'orario e nei curricoli, sia nella scelta delle lingue, via via ridotte a una, l'inglese. In un Paese come il nostro, dove ogni giorno emigrano oltre cento laureati in cerca di lavoro all'estero, insegniamo una sola lingua e richiediamo solo il B1...

Sarebbe innovativo:

- a. un insegnamento integrato delle due lingue straniere nella scuola media, nonché delle varie lingue straniere a vario titolo presenti, il cui ventaglio si è allargato negli ultimi anni a includere anche lingue asiatiche e africane oltre che est-europee);
- b. un CLIL condotto da insegnanti di lingue insieme a colleghi specialisti di altre discipline, e distribuito nel triennio, in moduli, anziché concentrato in quinta (dove nella prassi ben poco viene fatto in inglese, soprattutto quando si avvicina l'esame di maturità...);
- c. un incremento dell'esposizione e dell'esperienza comunicativa in lingua straniera, non solo con orari meno scandalosi per la seconda lingua straniera, ma anche attraverso un maggior impulso agli scambi internazionali e un uso più sistematico di esperienza "di tandem" tra classi e tra studenti;
- d. un legame stretto tra il sistema scolastico italiano e l'azione e l'esperienza degli enti certificatori, per affidare in parte all'esterno una valutazione dell'esito dell'insegnamento delle lingue nella scuola.

Molte di queste innovazioni non costano nulla, quindi non è un vincolo di bilancio a renderle impossibili; molte avrebbero docenti già pronti a realizzarle – manca, almeno per ora e anche se gli ultimi governi in carica, almeno a parole, si sono detti impegnati in questo senso, un forte impulso di sistema, una valorizzazione delle lingue da parte delle classi dirigenti sia politiche sia economico-sociali, un'azione che faccia passare agli adolescenti l'idea che conoscere lingue è la condizione necessaria per un futuro aperto, e che è un loro diritto, non un compito scolastico qualsiasi... Se osserviamo le serie televisive americane – da *NCIS* a *CSI* a *Criminal Minds* ecc. – vedremo come l'eroe portato a esempio di persona di successo ha almeno un PhD, ha studiato molto e studia ancor di più oggi, parla non solo lo spagnolo ma l'arabo, il russo...

Un'educazione linguistica innovativa in ordine alle lingue straniere non dipende, quindi, dalla scuola o dalla ricerca glottodidattica, ma dalla

consapevolezza politica e sociale. La scuola, i materiali, i docenti sono abbastanza pronti, malgrado tutto (e tutti).

Manca lo Stato, manca la società.

Rubbettino

LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA: ALCUNE RIFLESSIONI TRA TEORIA E PRATICA

DI BRUNA DI SABATO

PREMESSA

Trattare la didattica della scrittura isolandola da altre competenze che la scuola va formando lungo tutto il ciclo d'istruzione è operazione impossibile oltre che controproducente: come ogni insegnante sa, inscindibile è il suo rapporto con la didattica della lettura, del lessico e della grammatica, in relazione all'italiano, alle lingue straniere e anche a altre discipline, poiché di questo si tratta quando si mira alla costruzione di una competenza linguistica e metalinguistica. La scrittura dunque si colloca all'interno del più ampio concetto di *alfabetizzazione/literacy* ed è giustamente trattata di rado separatamente da altre abilità e competenze che la scuola e altre parti sociali vanno formando e consolidando.

Tuttavia, la scrittura ha anche caratteristiche proprie, pertanto nelle pagine seguenti si cercherà di offrire una lettura critica di alcuni tra i tanti documenti di riferimento per il sistema educativo e della letteratura sull'argomento, improntata a promuovere una riflessione sul ruolo auspicato dalla teoria contemporanea per la scrittura anche nelle sue relazioni con il contesto formativo nel quale si colloca, provando infine a suggerire qualche spunto per ripensare il ruolo della scrittura nella formazione e più ampiamente nella comunicazione contemporanee.

LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELLE INDICAZIONI MINISTERIALI

Le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) invitano a collocare la scrittura nel più ampio quadro delle abilità di base, tuttavia ponendo un forte accento sull'apprendimento della scrittura non come mera abilità tecnica che conduce a scrivere «correttamente» e ad arricchire il lessico (al pari della lettura), ma anche come capacità di produrre significati, da curare in chiave linguistica e metalinguistica di uso della lingua e contemporanea riflessione su di essa. Ecco alcuni passi esemplificativi:

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari a un'alfabetizzazione "funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento del lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo

della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, da ora in poi MIUR 2012: 28).

In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline (MIUR 2012: 29).

Ancora:

I docenti di tutto il primo ciclo di istruzione dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale (MIUR 2012: 30).

(...) nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. Del resto nella pratica coincidono: l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso (MIUR 2012: 30).

Questa impostazione è determinante per tutto il ciclo di istruzione perché, come il documento chiarisce a proposito dell'italiano:

si deve tener presente che i traguardi per la scuola secondaria costituiscono un'evoluzione di quelli della primaria e che gli obiettivi di ciascun livello sono uno sviluppo di quelli del livello precedente (MIUR 2012: 27).

Fin dall'«esplorazione della lingua scritta» prevista nella scuola dell'infanzia è dunque implicita una visione d'insieme, linguistica e metalinguistica al contempo, grazie alla quale il bambino si avvicina alla scrittura, esplorando e sperimentando, ragionando sulla lingua, scoprendo la presenza di lingue e linguaggi diversi, di diverse forme di comunicazione.

Da questi documenti si evince che il bambino termina la scuola primaria possedendo la capacità di distinguere i testi in base alla loro funzione (regolativa, informativa, ecc.), di pianificare e di scrivere testi di vario tipo adeguati alla situazione e al/i destinatario/i (resoconto di un'esperienza personale, lettera, relazione anche collettiva su argomenti di studio, racconto breve, filastrocca, poesia, ecc.), e sapendo operare forme di rielaborazione dei testi come riassumere e parafrasare, nonché di manipolazione di testi già esistenti riadattandoli a nuove consegne anche utilizzando programmi di videoscrittura. Per l'inglese, i traguardi sono espressi in termini funzionali: si tratta di saper redigere brevi messaggi per presentarsi, chiedere o dare notizie, ringraziare, invitare, ecc.

Al termine della scuola secondaria di primo grado, l'allievo «scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori» (MIUR 2012: 34). Quanto alle lingue straniere, limitandoci ancora alla sola prima lingua comunitaria studiata, gli obiettivi per la scrittura consistono essenzialmente nella redazione di semplici resoconti e lettere personali. Nel caso della scuola secon-

daria di secondo grado, l'accento posto sull'interrelazione tra gli insegnamenti linguistici è costante nelle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, i nuovi tecnici, i nuovi professionali* (MIUR 2010 a, b, c). Interessante è quanto recita la *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* per i percorsi liceali, meglio conosciuto come *Allegato A al Regolamento dei licei* che, recependo le *Raccomandazioni di Lisbona* per l'apprendimento permanente, mira a costituire un riferimento comune per la costruzione delle competenze del cittadino europeo. In essa si auspica «[...] la cura di una modalità espositiva scritta e orale pertinente, efficace e personale». Contempla, inoltre, «l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte» (MIUR 2010a: 7) precludendo alla riformulazione, ovvero alla creazione di altri testi a partire da fonti primarie. Gli obiettivi più specificamente legati all'area linguistica e comunicativa sono i seguenti:

Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi; saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale; curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti. Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche. Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare (MIUR 2010a: 7 n.).

E, come afferma Porcelli già nel 1989, «attraverso l'osservatorio privilegiato costituito da una lingua straniera possiamo cogliere – e far cogliere ai nostri allievi – aspetti importanti del comunicare che sfuggirebbero a una visione soltanto monolingue» (Porcelli 1989). A questo proposito, Porcelli offre una serie di spunti per costruire la competenza testuale in un quadro di educazione linguistica coordinata tra le lingue studiate. Si tratta di una serie di microabilità riadattate da Munby (1978) allo scopo di cogliere quella trasversalità che nel quadro proposto dalle *Indicazioni* è quanto mai attuale. Tra le altre: comprendere e produrre informazioni esplicite; comprendere e produrre informazioni implicite facendo ricorso a inferenza e a linguaggio figurato; riconoscere e utilizzare quegli indicatori del discorso che pur variando da lingua a lingua conservano immutata la loro funzione discorsuale (per presentare un'idea, svilupparla, introdurre una nuova, sottolineare e/o spiegare un punto, prevenire un'obiezione, e così via; riconoscere o indicare il punto saliente di un testo mediante indicatori verbali; comprendere ed esprimere significati mediante organizzazione concettua-

le in termini di quantità, determinatezza e indeterminazione, comparazione, tempo, causa, effetto, finalità, contrasto, concessione, e così via). Ancora, l'organizzazione del testo, ovvero il ricorso a elementi di coesione lessicale – come ripetizione, sinonimia, iponimia, antonimia – o (coesione) grammaticale – come referenze anaforiche e cataforiche, comparazione, sostituzione, ellissi, indicatori di tempo e luogo, connettori logici.

Si tratta dell'esempio di ciò che oltre venti anni fa veniva individuata come un'educazione linguistica fondata su elementi comuni alla fruizione e redazione di un testo per sottolineare l'opportunità di una "strategia generale di apprendimento linguistico" anche nel caso della costruzione del "saper scrivere". Qualche anno è passato anche dalle ugualmente preziose parole di Annarosa Guerriero sulla didattica della scrittura in occasione dell'esperienza Poseidon, esperienza che ancora oggi si aggiorna in base alle sollecitazioni provenienti dal mutare della scuola, dell'accesso alle conoscenze, delle modalità di scrittura (si veda il saggio di Guerriero che segue in questo volume).

I documenti fin qui citati si riferiscono all'interdisciplinarietà sottolineando come l'attività di scrittura è comune a varie discipline. Viene in mente a questo proposito la corrente pedagogica nota come WAC, acronimo di *Writing Across the Curriculum*, nata nelle scuole secondarie del Regno Unito, per diffondersi soprattutto in contesto americano negli anni Ottanta. Alla base di questo orientamento didattico, per lo più incentrato su livelli di apprendimento più avanzati, vi è la concezione della scrittura come veicolo di apprendimento delle varie discipline che, proprio perché caratterizzate ciascuna da peculiarità testuali convenzionali (di genere), vengono meglio apprese con la pratica della scrittura. D'altro canto, alcuni studi mettono in rilievo i benefici per l'apprendimento derivanti da compiti che definiamo 'vincolati', ossia che prevedono il rispetto di istruzioni dettagliate costringendo all'attivazione di capacità cognitive più complesse che sottendono al processo di scrittura (quali pianificazione, riflessione, revisione, ecc.) delle quali l'intero processo di apprendimento si gioverebbe (Boscolo, Mason 2001; Mazzotta 2016; Bazerman 2009).

Questa filosofia allarga all'ambito generalmente denotato come *literacy* (si veda 1.2.) a tutte le discipline curriculari che dovrebbero contribuire alla costruzione del sapere attraverso compiti di scrittura improntati per lo meno alla riformulazione da fonti diverse, eventualmente alla riflessione e all'argomentazione su quanto riportato, all'esposizione di un punto di vista, a un commento. Come afferma Guerriero nel saggio contenuto in questo volume, citando Bereiter e Scardamalia (1995):

Attraverso queste procedure si costruiscono, si strutturano e si trasformano le proprie conoscenze. La scrittura funzionale, lo scrivere per studiare e per apprendere, in cui si è lettori di sé stessi e in cui si dialoga proficuamente con le procedure seguite nel redigere il testo, diventa un contesto di lavoro cruciale per un curriculum complessivo di educazione linguistica (Guerriero in questo volume: 43)

LA SCRITTURA NEL PIÙ AMPIO QUADRO DELL'ALFABETIZZAZIONE FUNZIONALE: UNA RIFLESSIONE SU *LITERACY* E DINTORNI

Literacy fulfils a crucial function that goes beyond the techniques of reading and writing. Literacy is the key to enabling individuals to participate effectively in society in a variety of roles, be it as private individual, citizen, employee or parent. Indeed, radical changes in Europe over the past few decades mean that we now live in an increasingly literacy-dependent society. A lack of such fundamental skills thwarts more than just learning and employment opportunities – it also exacerbates poverty, reduces self-esteem, inhibits ambition, limits civic participation and, ultimately, hinders economic growth (EU High Level Group 2012: 27).

Il concetto di *literacy* è prevalentemente legato alla forma scritta della comunicazione e, sebbene talvolta ci si imbatta nell'espressione "alfabetizzazione orale", l'uso del termine per riferirsi alla comunicazione orale appare secondo alcuni improprio, «dato che in molti testi sull'alfabetizzazione i termini alfabetizzato e orale sono considerati opposti» (Rogers 2009). Tuttavia, nel più ampio quadro della competenza comunicativa, la capacità di raggiungere il proprio scopo comunicativo sia attraverso la forma scritta che attraverso la forma orale passa per quelle competenze di ordine superiore che vengono oggi fatte rientrare nel concetto di *literacy*. Nell'ambito della pragmatica, quindi, questo più ampio uso del termine è assolto, intendendo la *literacy* come «a pragmatic enterprise, as being equally made up of four co-equal social practices: reading; writing (...); speaking and interpreting, in the sense of inference meaning assessments» (Cook-Gumperz 2011: 233).

In prospettiva più strettamente lessicografica, la parola in lingua inglese ha due significati, ovvero «The ability to read and write», e «Competence or knowledge in a specified area» (OED 2016). In italiano la prima accezione del termine corrisponde all'area semantica coperta dal lemma "alfabetizzazione", intesa come «Liberazione dall'analfabetismo» (sia VO-LIT 1986 sia Treccani on line s.d.); o ancora «Insegnamento dell'alfabeto, del leggere e dello scrivere» (Gabrielli on line 2001-2015).

E poiché oggi si da per scontato che gran parte della popolazione occidentale sappia leggere e scrivere, il termine *literacy* è preferito dagli esperti all'equivalente italiano per riferirsi a una alfabetizzazione di tipo 'funzionale' (in realtà in inglese esiste anche il vocabolo *functional literacy*, si veda sotto). Tuttavia il già citato dizionario Gabrielli menziona anche, per estensione, il significato «Insegnamento delle nozioni fondamentali di una disciplina o di una tecnica» che corrisponde grosso modo alla seconda accezione del termine inglese. Quindi, l'uso corrente del termine *literacy* in lingua italiana non appare giustificato da questo allargamento dell'area semantica se non in nome di una diffusa tendenza alla omologazione/standardizzazione dei lemmi specialistici tra lingue diverse, poiché la lingua italiana avrebbe potuto certamente propendere per l'equivalente "alfabetizzazione" accogliendo la nuova accezione del lemma. Peraltro, anche in lingua inglese si suole parlare di *functional literacy*, vocabolo che si usa sem-

pre meno, conducendo quindi all'uso di *literacy* non già per riferirsi al saper leggere e scrivere ma a competenze molteplici legate alla componente funzionale della comunicazione. A *literacy* quindi si preferisce in taluni casi il plurale *literacies* e in altri il termine si pre-modifica a seconda del *medium* (come nel caso citato prima di *oral literacy*, o *digital literacy*, popolare oggi). I pochi tentativi di resistenza all'uso del prestito dalla lingua inglese in lingua italiana producono peraltro soluzioni poco felici come l'uso di "letteratismo": «Il termine illetteratismo, come il suo contrario letteratismo, traducono rispettivamente i termini *illiteracy* e *literacy* e distinguono con chiarezza analfabetismo e alfabetismo strumentale da quello funzionale» (Gallina 2003: 32).

Per riferirsi alle abilità che costituiscono l'alfabetizzazione di base, nell'Italia del primo novecento si usava la locuzione "leggere, scrivere e far di conto". Per quanto riguarda le prime due, più tardi, a partire dalla scuola primaria, si è diffuso l'uso di "letto-scrittura", locuzione particolarmente efficace perché esplicita il rapporto inscindibile esistente nel processo di acquisizione di queste due abilità, rapporto che viene conservato, e che pertanto dovrebbe essere più spesso rammentato, nel passaggio alle competenze di lettura e scrittura che insieme compongono la (competenza di) comunicazione scritta. La lettura e la scrittura costituiscono l'alfabetizzazione (o *literacy*) di un individuo al punto da essere date per scontate, costituirne un prerequisito, così che, a gradi successivi, quando si utilizza il termine per riferirsi a una competenza di tipo funzionale, il significato si allarga a includere la capacità dell'adulto di utilizzare «i linguaggi formalizzati della matematica, quelli delle nuove tecnologie informatiche, e (...) competenze ambientali e sociali» (Gallina 2003: 27).

Dunque, con *literacy* oggi non si intende la mera capacità di leggere e scrivere fine a sé stessa, piuttosto la relazione di queste capacità con le capacità funzionali dell'individuo, «utili nei settori del profitto economico e in termini di partecipazione attiva alla vita dello Stato (...). La motivazione economica, che vede questo tipo di processo come un importante investimento a livello individuale e sociale, è oggi predominante» (Rogers 2009: s.p.). Il concetto di *literacy*/alfabetizzazione, transcendendo quindi l'ambito scolastico, accoglie «alfabetizzazioni multiple» e diversificate, finalizzate alla capacità di raggiungere il proprio scopo comunicativo in specifici contesti sociali e professionali (Rogers 2009; Papen 2005).

Prendendo come area di riferimento il mondo occidentale industrializzato e globalizzato, l'evoluzione del concetto di *literacy*, seppur criticata da alcuni studiosi¹, è specchio dei tempi se si considera che nel secondo dopoguerra bastava sapere leggere e scrivere per soddisfare la gran parte delle richieste occupazionali, mentre oggi si registra un significativo innalza-

1. Non sono poche le aree del mondo dove la lotta all'analfabetismo è ancora una priorità, per cui molti studiosi criticano questo approccio come limitato al mondo occidentalizzato e quindi solo ad alcuni modi di intendere la *literacy* oggi. Si veda Collins, Blot 2003; Cook-Gumperz 2011.

mento dei livelli minimi di competenze necessari a immettersi nel mondo del lavoro. Ciò ha indotto molte organizzazioni internazionali a condurre studi sulle funzioni che l'individuo è chiamato a saper svolgere con le proprie competenze "alfabetiche". In sintesi, la propensione degli studiosi italiani verso l'utilizzo di questo prestito in luogo dell'italiano "alfabetizzazione" per riferirsi a questo insieme di abilità e competenze non appare del tutto giustificabile da differenze di significato dovute ai fattori qui esposti, sebbene, si riconosce, la scelta di utilizzare il prestito integrale può essere dovuta a non aggiungere ulteriore confusione oltre quella generata dalle diverse accezioni che lo stesso termine *literacy* assume in contesto internazionale in collocazioni diverse. Ma su questo punto si tornerà più avanti.

A livello europeo un momento significativo è costituito dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006: il documento contiene esplicita "raccomandazione" ai paesi membri di sviluppare strategie per l'«alfabetizzazione universale» e lo sviluppo di alcune competenze chiave (otto per la precisione), tra le quali le prime due sono «comunicazione nella madrelingua» e «comunicazione nelle lingue straniere». Il documento definisce la comunicazione nella madrelingua come:

la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero (Parlamento europeo 2006: 14).

Dalla capacità di comunicare il testo passa alla competenza comunicativa, elencando nella parte successiva le «Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza», ampliando di fatto il concetto di alfabetizzazione di base alla componente funzionale insita nell'uso della lingua per comunicare:

La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi (Parlamento europeo: 14).

Spicca ben chiara la cornice all'interno della quale si declina questa competenza, ovvero la competenza comunicativa e il taglio sulla componente pragmatica della comunicazione, l'accento sulla consapevolezza della funzione di un atto linguistico e dell'effetto sul destinatario; quindi, la capacità di un uso consapevole della scrittura che implica le capacità delineate nel paragrafo precedente e il saper «fare con la lingua scritta» ciò che

ci si prefigge. Questa, come ben illustra il documento, è una delle componenti della competenza chiave individuata come «comunicazione nella madrelingua», accanto a analoghe abilità di comunicare oralmente:

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile (Parlamento europeo 2006: 14).

La comunicazione in lingue straniere prevede abilità analoghe a quelle necessarie per comunicare nella madrelingua, ovvero capacità di comprensione ed espressione sia scritta che orale in relazione ai contesti sociali e culturali tra i quali l'istruzione e la formazione ma anche lavoro, casa, tempo libero. In più, si aggiungono le abilità di mediazione e comprensione interculturale.

Il documento annovera tra le competenze chiave anche la competenza digitale che riguarda la scrittura nella misura in cui menziona «l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet» (Parlamento europeo 2006: 15).

La Raccomandazione del 2006 fa parte di una serie di iniziative promosse dall'Unione Europea volta a promuovere la formazione e l'aggiornamento delle competenze chiave nei cittadini europei di qualsiasi età. Molte di queste iniziative vanno in direzione dello sviluppo delle competenze di lettura o *reading literacy*, ovvero la capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testi scritti per raggiungere obiettivi, sviluppare conoscenze e potenzialità, svolgere un ruolo attivo nella società. Questi sono gli obiettivi indicati anche dall'OCSE (INVALSI 2006). La scrittura è stata messa un po' da parte; eppure, da tempo, nell'ampia cornice degli studi sulla comunicazione, lettura e scrittura sono considerate attività cognitive complementari, che attivano pressoché analoghi processi di costruzione del significato, che richiedono percorsi didattici di sviluppo parallelo (Mazzotta 2015; Fitzgerald, Shanahan 2000). Probabilmente, alla base del focus sulla lettura, vi sono motivi eminentemente pratici, come il più facile monitoraggio della competenza di lettura, o la prevalente preoccupazione per la tendenza da parte dei lettori, soprattutto digitali, a un utilizzo acritico delle fonti (si veda più avanti la citazione da EU High Level Group 2012: 22). Infatti, pur mancando azioni destinate a questa capacità, il richiamo alla scrittura è quasi sempre presente nei documenti e nei rapporti nazionali ed europei

in materia di educazione e di *literacy* in particolare.

Il *Final Report* dell'EU High Level Group of Experts on Literacy, completato a settembre 2012 e costituisce un riferimento per le azioni degli anni successivi e menzionando un «obbligo giuridico» per i singoli stati a promuovere le competenze illustrate nel documento. Il Gruppo auspica in premessa che «EU member states will view it as their legal obligation to provide all the support necessary to realise our vision, and this support will include all ages» (EU High Level Group 2012: 3)

Alla luce delle precedenti osservazioni non è un caso se il documento si apre con la definizione delle diverse competenze legate alla *literacy*, scegliendo locuzioni diverse per ciascun significato. *Multiple literacy* è: «the ability to use reading and writing skills in order to produce, understand, interpret and critically evaluate multimodal texts» (European Commission 2012). La *multiple literacy* viene fatta corrispondere al livello tre PISA, ovvero alle competenze necessarie a far fronte ai molteplici compiti legati al più ampio concetto di *literacy* sviluppato lungo tutto l'arco della vita («Broadly equivalent to PISA Level 3 and above, the threshold identified by OECD enabling people to meet lifelong literacy requirements», EU High Level Group 2012: 13). *Functional literacy* è: «The ability to read and write at a level that enables development and functioning in society at home, school and work», competenza equivalente all'incirca al livello 2 PISA. Infine la *Baseline literacy* è: «The ability to read and write at a level that enables self-confidence, and motivation for further development», equivalente al livello 1 PISA. Eppure, senza alcun intento polemico, viene facile notare che la locuzione “alfabetizzazione multipla” può ben rendere *multiple literacy*, “alfabetizzazione funzionale” equivale a *functional literacy*, e “alfabetizzazione di base” può ben corrispondere a *baseline literacy*.

Non è questa la sede per argomentare sulle implicazioni di talune scelte lessicali ma esse indubbiamente pongono in evidenza quanto quello di *literacy*/alfabetizzazione sia un concetto mutevole e variabile a seconda dei contesti sociali, culturali, professionali di riferimento. Passando invece ad alcune delle azioni che le istituzioni internazionali che operano nel campo dell'educazione scolastica e professionale e della cultura raccolgono sotto questi termini, occorre osservare che si tratta di azioni riconducibili a due tipi, ovvero il monitoraggio del livello di (*multiple*) *literacy* nelle singole nazioni e l'individuazione delle pratiche formative idonee a rispondere alle nuove esigenze dettate dalle forme di comunicazione scritta contemporanee.

Infatti, l'importanza attribuita a ciò che rientra sotto il concetto di *literacy* comporta che l'attenzione delle istituzioni internazionali e nazionali sia volta ad allargare l'attenzione a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, alla cosiddetta *adult literacy*, intendendo con questo concetto non il mero ampliamento del numero di adulti capaci di leggere, scrivere e far di conto, ma il costante aggiornamento delle competenze di “lettoscrittura funzionale” allo scopo di essere in grado di comunicare efficacemente in

contesti sociali e professionali. È evidente che il concetto di *literacy* qui inteso riguarda non solo tutto l'arco della vita ma capacità necessarie in un mondo "dominato dalla parola scritta" quali la capacità di riflessione, di esercitare spirito critico, di provare empatia:

Literacy is more essential than ever before. In societies dominated by the written word, it is a fundamental requirement for citizens of all ages in modern Europe. Literacy empowers the individual to develop capacities of reflection, critique and empathy, leading to a sense of self-efficacy, identity and full participation in society. Literacy skills are crucial to parenting, finding and keeping a job, participating as a citizen, being an active consumer, managing one's health and taking advantage of digital developments, both socially and at work (EU High Level Group 2012: 21).

Limitando il discorso alla scuola, un ruolo cardine è attribuito alla motivazione ad apprendere, alla qualità degli insegnanti, al contesto di apprendimento, tutti elementi interrelati e nessuno sufficiente di per sé. Secondo lo studio, i paesi con i maggiori livelli di alfabetizzazione hanno insegnanti preparati ma ai quali è concessa autonomia e fiducia nella definizione di cosa insegnare, come insegnare e quali materiali utilizzare, servendosi di una varietà di approcci pedagogici integrati selezionati in base ai bisogni individuali degli allievi:

Too often, curricula have a limited view of literacy, namely as just the ability to decode and encode, read and write, or, if somewhat more advanced, to produce a varied set of texts of different genres appropriate to different situations. Over and above these basic aims, however, the literacy curriculum should focus on developing a set of composite skills that will enable learners to decode and negotiate critically the cultural, social, political and ideological aspects of language use. It is therefore essential to cultivate critical literacy skills, being able to 'read' culture, identities and ideologies and different uses of language (EU High Level Group 2012: 42).

Le tecnologie hanno via via assunto un ruolo preponderante nei discorsi sull'alfabetizzazione funzionale già a partire dalla scuola. Qui e altrove si parla quindi costantemente di *digital literacy/media literacy/technological literacy* anche se non si dimentica di ricordare che le capacità di lettura e di scrittura sono prerequisito essenziale per un efficace uso di questi strumenti:

The Internet, computers, tablets and smartphones are becoming ubiquitous. Many jobs and services increasingly require some form of ICT skills. But the new opportunities offered by new digital devices mean much less if large numbers of people lack the necessary reading and writing skills to make use of them. Literacy competences thus become more central to our work as well as our private, social and civic lives (EU High Level Group 2012: 23).

E la digitalizzazione cambia il concetto di *literacy* aumentando i bisogni di competenze di ordine superiore. A proposito della scrittura, la relazione nota:

Digitisation is also changing the very nature of literacy: the digital world requires higher-order problem-solving skills. Reading print on paper and re-

ading online share many core characteristics, but reading online demands a greater ability to evaluate information critically within the context of a seemingly infinite universe of available options. Likewise, there is an increasing need for the ability to extract and use knowledge from an ever-growing number of online resources (EU High Level Group 2012: 23).

Emerge da questo documento come il focus degli studi attuali sia sulla lettura piuttosto che sulla scrittura, sebbene, come notato poc' anzi le due capacità andrebbero tenute insieme per un'efficace costruzione di competenze di ordine superiore. Secondo lo studio questo è in parte dovuto alla maggiore difficoltà di individuazione di validi strumenti di valutazione della capacità di scrittura:

Writing has, however, received much less attention at international policy level than reading. This is largely a product of the lack of assessment instruments capable of quantifying how well children and young people write in an international comparative perspective. There has been no recent international survey on writing skills, which means there are no reliable indicators of how well Europeans are doing at writing, nor are there international benchmarks to aim for. More research is therefore needed (EU High Level Group 2012: 23).

Eppure, proprio alla luce dell'impatto delle nuove tecnologie sulle forme di comunicazione, il Gruppo rileva quanto la scrittura stia diventando una forma comunicativa preponderante nella sua forma digitale:

Digitisation is changing the nature, frequency, and importance of writing. Digital tools provide a clear, strong motivation for writing, one that is particularly evident among young people. Communication via social networking tools such as Facebook, MSN and SMS lies somewhere between speech and writing in terms of the type of language used. Texting involves reading and writing in a 'back and forth', conversational system of communication. Because it is more easily and immediately accessible, it can be highly motivating, particularly for struggling readers. These informal practices are starting to be incorporated into the learning processes in some schools and other educational institutions, but generally in the form of individual projects. However, in light of their motivational benefits, these informal practices need to be better recognised by education systems as a means to guiding learners from non-formal to formal reading and writing (EU High Level Group 2012: 23).

La scrittura è dunque una componente chiave della *literacy* specialmente in un mondo sempre più digitalizzato, Il Gruppo individua quindi diversi aspetti che la scrittura assume come componente essenziale del concetto di *literacy*, ovvero:

Writing has different aspects, including:

- the authorial side: constructing a text;
- the secretarial side: using correct spelling and grammar; and
- the technical side: writing by hand or by machine (EU High Level Group 2012: 23).

Il Gruppo rileva anche quanto sia importante fare affidamento sulla co-

municazione digitale per aumentare la motivazione degli studenti a leggere e a scrivere, sottolineando quanto possa essere utile per il sistema educativo capitalizzare le capacità di *digital literacy* sviluppate dagli studenti di tutte le età a livello informale:

Computers, tablets and smartphones provide a clear, strong motivation for reading and writing, one that is particularly evident among young people. Social networking tools stimulate teenagers to spend a significant percentage of their leisure time reading and writing. The challenge for the formal education system is to capitalise on young people's informal digital literacy practices. In their leisure time, people of all ages read different types of text using a broad range of tools such as printed books, tablets, computers, and Internet sites. All these activities should be considered as valid and valuable in relation to literacy development (EU High Level Group 2012: 42)

L'uso della scrittura digitale già a partire dalla scuola primaria suscita alcune preoccupazioni e il Gruppo nota che gli studi fin qui condotti non sono sufficienti a valutare un eventuale impatto negativo dell'utilizzo della scrittura digitale sull'acquisizione di una solida competenza di scrittura, auspicando quindi ulteriori studi con l'obiettivo di elaborare approcci appropriati:

Two common concerns resurface in the debates around writing with digital media: whether writing by hand is superior to typing when teaching small children reading and writing; and whether texting makes for better or worse writing and spelling. In the little evidence that exists up to now, the arguments seem equally supportive of both stand-points. More evidence on the impact of digital media and handwriting is needed, with a view to determining appropriate approaches in this new context (EU High Level Group 2012: 23).

Al contempo, non sono pochi gli studiosi che auspicano un utilizzo consapevole delle tecnologie in classe. Non basta averne a disposizione, occorre utilizzarle per replicare le modalità di comunicazione, ovvero di accesso alle conoscenze dei giovani. C'è persino chi imputa i disordini di apprendimento al divario tra la didattica tradizionalmente frontale perseguita dai docenti e ciò che coinvolge le nuove generazioni, abituate come sono a svolgere più di un compito contemporaneamente, e che dovrebbero essere coinvolte attivamente nella costruzione della lezione (Mazzotta 2015; Tapscott 2009; Tapscott, Williams 2008).

Quanto all'Italia, alcuni dati sulle competenze necessarie all'adulto occupato danno un'idea della situazione; situazione che dovrebbe comportare ricadute sugli obiettivi formativi della scuola. Il rapporto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 2014 sui risultati in Italia del progetto PIAAC - *Programme for International Assessment of Adult Competencies*, rileva come i dati a livello internazionale dimostrano che i lavoratori più qualificati corrispondono a occupazioni più qualificate (*skilled occupations*), laddove i lavoratori inoccupati corrispondono a minori competenze/abilità professionali. L'Italia si colloca nel rapporto con la più bassa percentuale in assoluto di adulti impegnati in *high-skilled jobs* (21,1%). Rivela anche la

più alta percentuale in assoluto di 16-65enni inoccupati nei cinque anni oggetto d'indagine (28,4%). Dal questionario PIAAC emerge anche che gli intervistati reputano poco importanti le competenze/abilità di lettura e scrittura nel proprio lavoro (l'Italia è ultima tra tutti i Paesi nell'importanza della lettura e penultima per la scrittura). Se a ciò uniamo il dato che colloca al penultimo posto l'Italia tra i Paesi OCSE in relazione alla percentuale di posti di lavoro per cui sia richiesto un titolo di studio universitario o post-secondario (20,7% dei posti di lavoro a fronte del 46,1% della Finlandia), si evince quanto sia cruciale il ruolo della scuola nell'innalzare le competenze di scrittura (e lettura, ovviamente) di tipo funzionale della popolazione.

QUALCHE SPUNTO OPERATIVO

Tra i testi menzionati nelle pagine precedenti, alcuni contengono anche idee e suggerimenti pratici per la didattica in classe. Molta è la letteratura sull'argomento e molte sono le sperimentazioni già attive nel vivace mondo della scuola italiana. Si proverà quindi a mo' di conclusione a presentare alcune idee atte a generare una riflessione costruttiva di nuove soluzioni didattiche che si allineino con le politiche linguistico-educative fin qui delineate.

Si toccheranno quindi i seguenti riferimenti tradizionalmente centrali alla didattica della scrittura, con l'obiettivo di far sì che si rifletta alla luce di quanto indicato nei documenti affinché il loro uso in classe non si trasformi in un abuso: le categorie di tipo e genere testuale; la divisione tra testi creativi/letterari/espressivi, ecc. e testi funzionali/specialistici/accademici e professionali, ecc.; il testo digitale.

Per creare negli apprendenti già a partire dalla scuola primaria una buona competenza pragmatica e una capacità di muoversi nel mondo dei testi con elasticità a partire dalla padronanza degli elementi dominanti in ciascun contesto comunicativo ci si può servire di alcuni approcci al testo che derivano dagli studi nel campo dell'analisi del discorso, della comunicazione specialistica e della traduzione, che ben si prestano a perseguire l'obiettivo di sviluppare le abilità di lettura e di scrittura a partire da esempi di testi "autentici", ovvero che si "frequentano" nella comunicazione reale. Il lavoro su testi funzionali può occupare tutto l'arco formativo purché l'apprendente ne abbia esperienza o ne colga l'utilità: di fatto, l'apprendente incontra fin dalla scuola primaria e per tutto il percorso scolastico testi di tipo "accademico", intendendo con questo aggettivo testi frequenti in contesti di studio e di ricerca come relazioni, sintesi, prospetti, mappe, e così via, con i quali è facile creare sensibilità alle specificità di un testo determinate dalla funzione che sottende alla sua creazione. Gli insegnanti tutti, non solo l'insegnante di italiano, possono perseguire questo "meta-obiettivo", attraverso attività e compiti consueti con "sub-obiettivi" anche molto diversi tra loro, a qualsiasi livello di apprendimento e appartenenti a qualsiasi area di apprendimento. Ma questa metacompetenza può essere

creata anche grazie a testi più frequenti nella comunicazione ordinaria: ovvio che, per esempio, la struttura di un testo regolativo è facilmente introdotta anche a livello di scuola primaria, per esempio presentando ricette o istruzioni per montare un giocattolo.

La scelta dei modelli di testo per lo sviluppo delle abilità di scrittura ha ricadute affatto trascurabili sulla motivazione: qualsiasi testo funziona purché l'apprendente ne colga la pertinenza con il percorso di apprendimento e/o l'utilità nelle interazioni reali. Il discorso è il medesimo sia per la L1 o lingua madre, sia per la L2, la lingua per lo studio per gli alunni di madrelingua diversa sia per la LS o lingua straniera, sebbene il grado di difficoltà dei testi sia uno dei parametri che deve ispirare la selezione dei medesimi e delle attività che li accompagnano.

Tutte le discipline dovrebbero collaborare per abituare l'apprendente a notare le peculiarità dei testi appartenenti ai diversi ambiti disciplinari: un approccio alla scrittura basato sui generi disciplinari (si veda la già citata corrente WAC) permette di sensibilizzare lo studente al ricorso di determinate caratteristiche ricorrenti a seconda dei contenuti e dello scopo del testo – stilistiche, sintattiche e lessicali, certamente, ma in relazione all'organizzazione dei contenuti all'interno del *frame* rappresentato dal testo in esame (capitolo di volume, articolo, abstract, presentazione, ecc.). D'altro canto, come afferma Patrizia Mazzotta nel suo interessante volume dedicato alla scrittura in lingua straniera, chiedere agli studenti di realizzare un testo secondo caratteristiche (testuali e di genere) definite produce risultati cognitivi più soddisfacenti:

La necessità di rispettare le istruzioni e i paletti stabiliti dal compito, favorirebbe, infatti la comprensione più profonda dei contenuti concettuali e il trasferimento ad altri domini disciplinari ed esistenziali della disposizione mentale al ragionamento, all'argomentazione, alla sintesi richiesta dal processo di scrittura (Mazzotta 2015: 64. Si veda anche Boscolo e Mason 2001).

È già ampiamente diffusa l'abitudine di favorire l'accesso alle conoscenze non solo per il tramite di libri di testo ma anche grazie all'esposizione a testi autentici, selezionati in base all'età e al livello di conoscenze del gruppo classe, seguendo il criterio del gradiente specialistico: non esiste in realtà una separazione netta tra lingua comune e lingue speciali (o specialistiche o microlinguistiche). Esistono solo usi speciali della lingua atti a creare testi che si collocano lungo un *continuum* che va dal testo divulgativo al testo completamente ermetico ai non addetti ai lavori (ovvero il caso dei testi altamente formalizzati) (Di Sabato, Porcelli 2004). Praticare testi diversi per argomento e grado di specializzazione è una buona palestra per la scrittura, per imparare a ben interpretare e a ben produrre atti linguistici al di là e oltre le canoniche distinzioni tipologiche alle quali ci ha abituato la linguistica del testo.

A questo punto è evidente che una visione tradizionale che vuole la comunicazione ordinaria e la comunicazione specialistica come due aree separate non può funzionare. Di fatto, le microlingue «hanno una zona di

sovrapposizione con la lingua comune, la cui ampiezza varia non in ragione dei singoli settori ma in ragione delle competenze specifiche del singolo parlante» (Sobrero 1993: 240).

Parimenti, non possono essere considerate non accettabili forme che sono frutto di una diversa articolazione del pensiero che da luogo a una diversa organizzazione del testo. Ancora, forme lessicali e scelte stilistiche fuori dalla norma, non vanno considerate come inappropriate ma come novità sulle quali riflettere.

Allo stato dei fatti e alla luce dell'evoluzione degli studi, nell'ambito della testualità la lingua è intesa come macrosistema pur nella consapevolezza che esistono varie applicazioni di quest'ultima, strettamente dipendenti dai partecipanti all'atto comunicativo, dal significato che si intende veicolare e dagli scopi pragmatici che si intende perseguire. Fin dalle prime occasioni di socializzazione, si impara a creare atti linguistici in relazione al proprio interlocutore, al contesto e allo scopo della comunicazione. Questa competenza si rafforza passando attraverso un processo di esplicitazione di questi meccanismi dei quali si è in gran parte poco consapevoli; dunque la si può allenare fin da piccoli, accanto alla competenza linguistica (che è poi in parte la stessa cosa) onde potersi muovere nel mondo dei testi con padronanza (sia per comprendere testi che per produrli). Le dimensioni della variazione linguistica sono in gran parte frutto di automatismi, reazioni spontanee al variare dei partecipanti e delle situazioni nelle quali la comunicazione avviene.

Da questa prospettiva di analisi tutte le componenti che contribuiscono a rendere un atto comunicativo "unico" e dalle quali dipende il successo – sia in termini di ricezione che in termini di produzione – diventano centrali al processo di apprendimento. Queste componenti ricorrono inevitabilmente in tutti i casi in cui si discorra della competenza comunicativa e/o della competenza pragmatica (che sono oramai sempre più utilizzate come locuzioni sinonimiche) che vengono qui declinate in relazione alla comunicazione scritta: si tratta dell'aspetto linguistico (ovvero lessico-grammaticale), dell'aspetto non verbale (intendendo quella tipicità dei linguaggi formalizzati che fanno ricorso a formule, codifiche, simboli, grafici, tabelle ecc.), e dell'aspetto testuale e pragmatico, anche in relazione ai contesti socio-culturali d'uso (Porcelli 1998; Balboni 2000 e 2007). Nessuno di questi aspetti è indipendente dagli altri e questa interdipendenza va riconosciuta nella fase di analisi.

Una lettura attenta a cogliere le caratteristiche del testo, aldilà di una rigida pur se innegabilmente utile distinzione tra scrittura creativa e scrittura funzionale, contribuisce a rendere l'apprendente consapevole delle potenzialità della scrittura e delle immense possibilità che ha a sua disposizione per esprimere contenuti, pensieri, punti di vista, stati d'animo. Scrittura espressiva e scrittura funzionale sono due macrodistinzioni che talvolta si sovrappongono ai fini del raggiungimento del proprio obiettivo. Una collaborazione tra i docenti delle diverse discipline può favorire la fre-

quantazione di testi diversi con l'intento di cogliere le caratteristiche prevalenti e, alla luce di queste, quelle che denotano la specificità di quel testo rispetto alla categoria di riferimento, ovvero la marca stilistica dell'autore.

L'importante è creare dei percorsi di letto-scrittura (questa definizione desueta viene utilizzata volutamente alla luce di quanto esposto nel paragrafo precedente) basati su analogie e differenze tra testi: testi di diverso contenuto ma dal medesimo scopo pragmatico; testi dallo stesso contenuto ma dal diverso scopo pragmatico; testi analoghi per contenuto e scopo pragmatico ma che utilizzano linguaggi diversi (per esplorare le potenzialità di ogni lingua e la dimensione semiotica della comunicazione - italiano, inglese, francese, lingua dei segni, ecc. - e/o di ogni linguaggio - musicale, pittorico, cinematografico, ecc.). Muoversi nel mondo dei testi in termini di tipi testuali è utile perché fa appello a una distinzione "primaria", che fa parte del patrimonio universalmente condiviso, «sembra avere carattere talmente generale da essere universale, applicabile cioè a ogni lingua storico-naturale» (Vedovelli 2006: 113), per cui, come ricorda Vedovelli a proposito della lingua seconda, «ogni utente della lingua, ogni locutore/apprendente una L2 sa gestire la testualità, cioè la produzione e la ricezione dei testi facendo riferimento alla classificazione primaria in testi narrativi, descrittivi, argomentativi (o comunque che ricadono nella lista delle macrocategorie generali)» (Vedovelli 2006: 113).

Eppure tante sono state le categorizzazioni dei testi in base alla loro natura, tanta la variabilità di norme all'interno di una data comunità, tanta la rapidità dei cambiamenti e delle mutazioni dei testi per rispondere al rapido mutare della comunicazione nel mondo contemporaneo che, pur nella necessità di allenare alla lettura e alla scrittura di testi che rispettano una funzione pragmatica prevalente, alla canonica distinzione in tipi e generi (o forme) testuali, è bene abbinare attività che allenino a cogliere la natura "multifunzionale" dei testi (Hatim 2000, 2004; Snell-Hornby 1988): nella maggior parte dei casi i testi, pur rispondendo a una funzione predominante, si spostano costantemente su obiettivi diversi (difficile, per esempio, che un testo che risponde alla funzione argomentativa, prefiggendosi di esporre un determinato punto di vista, riesca a raggiungere il suo scopo senza ricorrere a informazioni a supporto del tema, diventando così la funzione informativa quella predominante in quella parte più o meno lunga di testo. A ciò si aggiunge la natura della comunicazione contemporanea, fatta di testi che grazie a una lingua internazionale, l'inglese, e all'apporto delle nuove tecnologie generano una maggiore contaminazione tra generi testuali, domini disciplinari, stili e registri e, quindi, una meno facile individuazione dei confini se mai ve ne siano stati (Schaffner, Adab 1997).

Le tassonomie, le categorizzazioni, le classificazioni di qualsiasi natura e provenienza sono necessari punti di riferimento prototipico, necessari proprio per cogliere la natura dinamica dei testi, essendo questi ultimi sensibili a diverse influenze e associazioni (Di Sabato 2011). Le tassonomie 'ca-

noniche' non vanno rifiutate ma certo non utilizzate come strumenti di controllo.

Il richiamo alla flessibilità è una costante degli studi recenti nell'ambito della linguistica testuale, attenta ai cambiamenti determinati da ciò che possiamo definire 'internazionalizzazione' della comunicazione, cioè dalla sempre più rapida e intensa condivisione di riferimenti e valori culturali che complica l'individuazione di tratti tipici nel mondo dei testi come nel mondo reale (Schaffner, Adab 1997). Questo fenomeno riguarda la struttura testuale e i tratti stilistici (per cui una comunicazione epistolare non sarà scritta secondo il canone di una certa lingua cultura – posizione dell'indirizzo e della data, formule di apertura e di saluto, ecc. – o dell'interlocutore – registro più o meno formale – o del mezzo scelto – posta ordinaria, fax, email) ma si estende ai modelli culturali e agli stereotipi e a qualsiasi aspetto possa essere riconosciuto come tratto tipico di una cultura cioè, in termini testuali, alle radici dei testi come atti comunicativi.

Quindi, un elemento fondamentale per la modulazione del discorso e la scelta del grado di specializzazione dell'atto comunicativo, è il mittente. A chi è destinato il testo che leggo? Per chi sto scrivendo il mio testo? Sono domande alle quali gli studenti devono abituarsi per costruire la competenza di scrittura necessaria a raggiungere i propri scopi comunicativi.

In sintesi, certamente la competenza testuale deve essere fondata su una profonda conoscenza dei testi; avere a mente delle categorie di riferimento – distinguere cioè la letteratura da ciò che letteratura non è, un testo regolativo da un testo argomentativo, e così via – può essere di aiuto come primo orientamento quando si è meno esperti nell'individuazione di determinate caratteristiche utili a decifrare il testo e il suo scopo prevalente in fase di lettura, e a redigere un testo 'accettabile' dal destinatario e in grado di ottenere lo scopo per il quale è stato scritto. Al contempo, l'insegnante deve affrontare ciascun testo prodotto dai propri studenti come un caso a sé, così da evitare il pericolo di ignorare o svalutare le tipicità del singolo testo scoraggiando la creatività e la flessibilità a causa della conformità a distinzioni tipologiche troppo marcate.

Un ultimo spunto di riflessione è dedicato alla comunicazione digitale. Molto si è scritto sull'utilizzo dei computer in classe a scopi didattici, per reperire informazioni, fare ricerche, per compiti di lettura più ampiamente intesi, per produrre interazione a vari livelli, e così via. La scuola contemporanea è diretta ai cosiddetti "nativi digitali" (Prensky 2001), giovani nati in un mondo in cui le tecnologie dell'informazione sono una realtà acquisita che impronta la vita di relazione ancor prima che l'apprendimento e il futuro professionale. I mutamenti cognitivi derivanti dal diverso accesso alle informazioni, dalla velocità di interazione, dalla tendenza ad attendere a più compiti contemporaneamente sono oggetto di studio costante e costante è l'apporto di questi studi all'elaborazione di nuovi approcci didattici. Della didattica della scrittura in considerazione della forma di scrittura più diffusa oggi sia in contesti professionali sia nella comunicazione ordi-

naria più largamente intesa ci si occupa ancora poco, continuando per lo più a perseguire modelli largamente diffusi che restano certamente validi sotto molti punti di vista ma vanno tuttavia riveduti in considerazione del medium creazione e di diffusione del testo. Frequente è il rilievo che la scrittura digitale, favorita dall'utilizzo di posta elettronica, *social network*, *blog*, *newsgroup*, *chatline*, etc., comporta una produzione di testi scritti maggiore, o comunque una maggiore visibilità di testi di diversa qualità.

Naturalmente, anche tra i testi cartacei esiste una qualità assai variabile, sia per quanto riguarda i contenuti sia per quanto riguarda la forma. D'altro canto occorre tener conto delle oggettive variazioni diafasiche e diamesiche rispetto a una comunicazione "tradizionale". Quindi, piuttosto che farsi fermare da riflessioni sulla qualità dei testi digitali, vale la pena provare a insegnarne la scrittura come fosse un testo qualsiasi, sensibilizzando alle variabili determinate dal medium di diffusione, dal contesto nel quale va a collocarsi il testo, dallo scopo e dal destinatario potenziale tenendo in conto semplicemente che si tratta di un altro tipo di testo che presenta tratti più marcati rispetto ad altri che non possono restare fuori dall'aula.

Comunichiamo innegabilmente attraverso testi digitali e il medium di veicolazione del testo esercita un'influenza determinante sulle sue caratteristiche. La scrittura elettronica diffusa attraverso il web che implica comunicazione interpersonale sia di tipo sincrono (*chat-room*, *MUD* – *Multi Users Domains*, *MOOs* – *Multi Users Domains Object Oriented*) che asincrono (*e-mail*, *blog*, *gruppi di discussione*, *forum*, ecc.) è sotto osservazione da parte di linguisti, studiosi di comunicazione, pedagogisti, ecc. (si vedano i richiami all'uso dei tool informativi in classe nei documenti citati nei par. precedenti). Piuttosto, nel più ampio quadro dell'alfabetizzazione funzionale che pone le competenze utili nel mondo del lavoro al primo posto lungo l'arco scolastico e poi per tutta la vita professionale, meritano particolare attenzione i testi elettronici di natura funzionale: relazioni, presentazioni, sintesi, ecc. sono oggi tutte costruite al computer.

Il testo cosiddetto elettronico (da *e-text*, dove la "e-" sta per *electronic*, di seguito anche chiamato testo digitale o testo web) si presta molto bene a sviluppare alcune caratteristiche del testo funzionale dimostrando come la scrittura digitale non debba per forza essere assimilata con la scarsa qualità della scrittura e dell'informazione. Saper scrivere oggi significa anche saper scrivere un testo digitale, certamente utilizzando i programmi di videoscrittura (capacità da non dare per scontata dal momento che ancora all'università arrivano giovani che non sanno utilizzare Word) ma sapendo far uso delle caratteristiche multimediali che un testo digitale possiede, capacità che non ha il rilievo che merita nella didattica della scrittura dalla scuola all'università: per esempio, non è cosa facile collocare all'interno del testo i rimandi sotto forma di *bookmark* e *link* a sostituire le tradizionali note, consentendo rispettivamente un passaggio immediato ad altre parti del testo o ad altri testi elettronici, e determinando così il superamento dei confini dettati dalla pagina a stampa. Questa è una grande opportunità per

consolidare la capacità di scrittura nel senso più ampio del termine perché amplifica la necessità di creare dei collegamenti appropriati, di dominare la tendenza a prendere direzioni diverse, di mantenersi aderente al contenuto e allo scopo del testo. Attraverso l'utilizzo della scrittura elettronica, lo studente impara a organizzare il proprio testo in termini di pertinenza dei contenuti, economicità, collegamenti logici *infra* e all'esterno del testo stesso.

La natura "aperta" del testo elettronico offre anche un'altra occasione didattica. I testi elettronici sono nella maggior parte dei casi testi copiabili e sui quali altri utenti possono intervenire inserendoli in altri testi e/o rimaneggiandoli. Il concetto di autorialità, di *copyright*, è spesso estraneo ai nostri studenti i quali, fin da piccolissimi, copiano e incollano sui loro profili *social* (*Facebook*, *Instagram*, ecc.) testi e immagini di altri senza preoccuparsi di citare la fonte. Se all'interno dei percorsi di scrittura non si spiega, e soprattutto mostra, la differenza tra un testo originale e un testo passibile di plagio, non possiamo che aspettarci che ciò che gli studenti producono sia né più né meno il frutto di ciò che sanno fare benissimo: come si diceva sopra, copiare. Il testo digitale è oggetto di forte interesse ed è sempre presente nei documenti e negli studi sia internazionali sia nazionali. Preparare alla creazione di testi che gli studenti potranno incontrare nella loro vita privata e professionale significa accogliere anche questo tipo di scrittura con percorsi mirati alla fruizione e alla redazione di testi elettronici.

A mo' di conclusione, non si può non accennare all'opportunità di favorire un approccio alla letto-scrittura in ottica pluringuistica e interculturale, concorrendo così alla formazione della competenza fondamentale a garantire efficacia pragmatica agli atti linguistici che gli individui realizzano in interazioni reali. In contesto glottodidattico, sono molti gli studi che hanno rilevato una serie di interessanti diversità nell'organizzazione testuale nelle varie lingue a prescindere dal concetto di genere (McCarthy 2007 [1991]). È quanto mai opportuno quindi privilegiare una didattica della comunicazione più ampiamente intesa, e un approccio induttivo che, attraverso attività di lettura in lingue diverse faccia emergere queste diversità, contribuendo alla formazione di una competenza transculturale.

La capacità di mediare ovvero "passare" un messaggio a un interlocutore appartenente a un diverso universo culturale richiede la capacità di riconoscere le specificità culturali che prescindono dal codice utilizzato. Senza dover per forza pensare che la competenza interculturale serva nel caso in cui si utilizzi una lingua straniera, è evidente che l'italiano è utilizzato anche per comunicare con stranieri che vivono in Italia per motivi personali e occupazionali e che gli studenti devono imparare a impostare anche i loro testi in italiano in base all'universo di riferimento del proprio interlocutore, pena il fallimento dell'intento illocutorio.

Rubbettino

COMPITI DI SCRITTURA, CRITERI DI VALUTAZIONE

DI ANNA ROSA GUERRIERO

PREMESSA

La complessità semiotica della comunicazione contemporanea richiede la disponibilità in contesti educativi di strategie didattiche adeguate a stimolare la ricomposizione, la ricostruzione di significati, la ricerca di senso.

I tradizionali modelli interattivi tendono più alle verifiche per scopi valutativi che a pratiche esercitative, delegano le attività di studio e di apprendimento prevalentemente ai compiti a casa senza l'opportuno supporto didattico fruibile nel contesto della classe. Queste linee di faglia dei tradizionali schemi di gestione dell'ora di lezione sollecitano un ripensamento delle pratiche semiotiche in classe e invitano a un'analisi critica delle metodologie didattiche.

Collocate su questo sfondo, le riflessioni qui proposte intendono offrire qualche suggestione per una didattica esplicita della scrittura, finalizzata a far acquisire il controllo dei processi (strategie linguistico-cognitive) e dei prodotti (i testi) dell'uso scritto della lingua.

MODALITÀ DI SCRITTURA, TIPI DI PERFORMANCE E MOTIVAZIONE

È ormai acquisita la consapevolezza della varietà delle modalità di scrittura, determinate non solo dai diversi tipi testuali ma anche dalla diversità di scopi e di funzioni dello scrivere: scrivere per prendere appunti, per riassumere, per elaborare una relazione su un dato argomento o fenomeno, per argomentare un commento, una valutazione, un confronto di tesi opposte, oppure scrivere un messaggio per informare, un articolo per raccontare fatti, scrivere per inventare storie, e così via.

Schematizzando, potremmo identificare tre modalità essenziali:

- la scrittura ancorata a specifici contesti comunicativi (messaggi, articoli di vario genere, scritture per il web, ecc.) con scopi e destinatari espliciti che determinano genere, stile ed estensione del testo scritto;
- la scrittura collegata alle abilità di studio (*writing to learn*) come il prendere appunti durante l'ascolto o la lettura, il sintetizzare e lo schedare testi, l'organizzare schemi di vario genere, elaborare relazioni, tesine, brevi saggi, e così via;
- la scrittura creativa, connessa a contesti di produzione ludica ed espressiva.

A tale varietà corrisponde una pluralità di tipi di *performance* di scrittura.

ra, che rappresentano altrettante significative dimensioni di tale competenza; se ne trova un'esplicita enunciazione negli obiettivi di apprendimento delle *Indicazioni nazionali*¹, che invitano a un'ampia gamma di pratiche di scrittura. Un ruolo importante acquistano il riassumere da uno o più tipi di documenti secondo diversi scopi funzionali oppure l'analizzare, commentare, spiegare, interpretare testi letterari e non letterari, l'elaborare relazioni, brevi saggi o altre forme testuali a partire da documenti-fonte di vario tipo, ma anche a partire da esperienze, da occasioni di esperimenti scientifici, ecc.

Prende forma insomma un curriculum di scrittura che, pur avendo il proprio baricentro nell'ora di italiano (e di altre lingue), attraversa differenti contesti disciplinari (*writing across the curriculum*), e si fonda su una didattica esplicita delle procedure compositive, dei diversi generi testuali e delle convenzioni che li individuano. Acquistano importanza pratiche di scrittura funzionali all'apprendimento, testi funzionali allo studio per la documentazione, per attività di analisi. Questi orientamenti si fondano anche sulla consapevolezza del carattere epistemico della scrittura: lo scrivere sollecita processi cognitivi che organizzano le rappresentazioni concettuali dei contenuti, la scrittura sostiene la rielaborazione e la ristrutturazione delle conoscenze e, dunque, attraversa tutte le discipline.

Quando si affronta il tema della scrittura funzionale, è frequente veder contrapposta una didattica della scrittura fondata sulla rielaborazione e trasformazione dei testi a una che tenderebbe a promuovere la creatività dell'allievo, lasciandolo libero di formulare spontaneamente le proprie idee e di scrivere quello che pensa su un determinato problema (questo argomento è una delle radici più forti che sostengono la pratica del tema cosiddetto di attualità). Tale antitesi non ha ragion d'essere all'interno della già ricordata pluralità di modalità di scrittura (anche in considerazione della gradualità del curriculum), e neppure come argomento per motivare gli allievi alla scrittura. La motivazione non nasce solo dal libero gioco di attività espressive ma anche dal grado di consapevolezza degli allievi della rilevanza di un compito rispetto ai propri scopi e problemi. Qui è in gioco la capacità del docente di creare ambienti di lavoro significativi, anche di tipo cooperativo, e di far percepire agli allievi il senso e il valore di quanto viene loro richiesto. Ci si appassiona anche quando si riesce a (far) riconoscere la progressiva costruzione delle conoscenze.

-
1. Cfr. per il primo ciclo di istruzione il *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica, 20 marzo 2009, n. 89, in MIUR (a cura di) (2012); cfr. per i licei lo *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento; per gli istituti tecnici e professionali *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 3 e comma 6.

PRATICHE DI SCRITTURA "SITUATE"

Praticare una varietà tipologica dei compiti di scrittura offre modi diversi di far interagire conoscenze dell'allievo e controllo dell'uso scritto della lingua, sollecita differenti dimensioni e integrazioni delle competenze linguistiche ricettive e produttive, implica una pluralità di pratiche semiotiche e di criteri di gestione del tempo nell'ora di lezione, ad esempio:

- sequenze di lavoro che alternano momenti di lezione frontale con attività degli allievi (individuali o di gruppo);
- integrazione tra oralità e scrittura secondo una pluralità di scopi funzionali:
 - *brain storming* con annotazioni di parole e concetti-chiave;
 - discussioni su argomenti disciplinari posti in termini problematici con annotazioni scritte da parte degli allievi e loro successivo confronto;
 - contesti con dislivello informativo così che la classe diventi luogo di confluenza e di confronto di una varietà di documenti prodotti dagli allievi, da integrare in formati testuali specifici.

Queste pratiche acquistano senso per gli studenti purché siano attività situate, inserite cioè in un contesto in cui possono assumere una funzione e uno scopo, legate quindi allo studio, alla rielaborazione delle conoscenze, alla ricerca, alla discussione, a progetti comuni.

Uno dei modi più utili per "situare" la scrittura è quello di integrarla con la lettura, le idee in merito ad argomenti di una certa consistenza si formano principalmente attraverso la lettura e la rielaborazione dei concetti. Si tratta quindi di esercitare scritture che riformulano i contenuti di uno o più testi letti, che ne discutono i contenuti, che analizzano e commentano attraverso consegne chiare sulla distanza da assumere (il margine di manovra personale, il rapporto tra oggettivo e soggettivo), sul tipo di trasformazione e di uso che si intende fare delle proprie fonti. Attraverso queste procedure si costruiscono, si strutturano e si trasformano le proprie conoscenze (Bereiter, Scardamalia 1995). La scrittura funzionale, lo scrivere per studiare e per apprendere, in cui si è lettori di sé stessi e in cui si dialoga proficuamente con le procedure seguite nel redigere il testo, diventa un contesto di lavoro cruciale per un curriculum complessivo di educazione linguistica.

IL RUOLO DELLE CONSEGNE

Differenti compiti di scrittura impegnano le strategie linguistico-cognitive di chi scrive in modi specifici: riassumere un brano, ad esempio, orienta l'attenzione dell'allievo su una molteplicità di concetti, mentre una scrittura di analisi indirizza la concentrazione di chi scrive su una serie più limitata di dati e di temi ma in forme più focalizzate e approfondite. Compiti di scrittura che richiedono riformulazioni o parafrasi di testi di partenza sollecitano, oltre alla comprensione, la mobilità sintattica e testuale, la

capacità sinonimica, generando repertori dinamici di differenti modi per esprimere un medesimo concetto per una pluralità di scopi; altri compiti implicano una esplicitazione e un ampliamento di idee, di concetti, fino a strategie di composizione più autonoma.

Per orientare le procedure di esecuzione di un compito di scrittura, le consegne dovrebbero chiedere in modo chiaro ed esplicito che cosa ci si aspetta che gli allievi facciano. Esse dovrebbero quindi:

- mettere a fuoco le procedure richieste e le specifiche operazioni linguistico-testuali da compiere;
- indicare le condizioni pragmatiche del compito (scopo, destinatari, limiti di estensione del testo).

Nel caso particolare di una scrittura a partire da uno o più testi, le consegne dovrebbero guidare l'uso delle fonti, le modalità del loro confronto, integrazione e, in generale, del loro sviluppo.

Tipi tradizionali di "tracce" come le seguenti fondano la *performance* dell'allievo sulla base delle sue conoscenze, non avendo egli altro materiale a disposizione se non i propri repertori cognitivi; rappresentano esempi di *amplificatio rhetorica* di una tesi data, già formulata in partenza:

Nel saggio *La poetica del Decadentismo*, Walter Binni (critico letterario e politico 1913-1997) colloca, per la prima volta, l'opera pascoliana entro le coordinate del Decadentismo, sottolineandone il carattere nuovo, "indigeno", estraneo a qualsiasi modello europeo, derivante esclusivamente dalla sola originaria sensibilità del poeta. Soffermati ad analizzare questo concetto, collegandoti alla poetica del *Fanciullino* e al contesto politico-culturale in cui visse Pascoli.

La poetica del Foscolo si oppone al materialismo settecentesco e apre la strada alla visione del mondo romantico. Rifletti sugli elementi di novità che denotano la modernità dell'autore.

Anche in proposte di lavoro basate sull'analisi testuale, come nella seguente consegna, l'allievo non è sollecitato a misurarsi con il testo secondo indicazioni procedurali di indagine, ma sulla base di giudizi già formulati.

Analizza il brano proposto. Metti in evidenza in particolare: la frivolezza mondana del protagonista; il suo uso spregiudicato della religione per emergere dall'ambiente di provenienza. Descrivi poi le caratteristiche del verismo verghiano.

Altri tipi di tracce lasciano maggiore autonomia di trattazione all'allievo, come negli esempi seguenti:

Racconta come hai trascorso le vacanze di Natale.

«Avevo vent'anni. Non permetterò a nessuno di dire che questa è la più bella età della vita» (Paul Nizan).

Il candidato rifletta sulla dichiarazione di Nizan e discuta problemi, sfide e sogni delle nuove generazioni.

Al di là delle variabili implicate in queste consegne – differente grado curricolare, differenti coordinate pragmatiche – l'aspetto che le accomuna è l'ampio spazio ideativo lasciato all'allievo; eppure la relativa "facilità" di

esecuzione del compito suggerita da questo tipo di consegne può celare qualche inciampo, può comportare cioè il rischio di far scivolare la stesura in forme disorganiche, in “elenchi” di pensieri giustapposti, tessuti di ovvietà (sempre che questi tratti siano sanzionati e non invece tollerati in base a generiche aspettative giustificate da un “purché scrivano qualcosa”). Come conseguenza anche il criterio docimologico si muove in uno spazio di parametri eterogenei, ha un largo margine di discrezionalità e la valutazione ha dunque una validità piuttosto precaria. Cambierebbe già qualcosa, ad esempio, se la prima traccia fosse riformulata così:

Immagina di scrivere una lettera / una mail a un tuo amico per raccontargli come hai trascorso le vacanze di Natale.

Comunque in simili tipi di consegne le procedure cognitive che trasformano una struttura concettuale in una struttura linguistico-testuale sono elaborate in modo prevalentemente implicito, non sono esplicitate attraverso una serie di passaggi scanditi e ancorati a fasi di lavoro controllabili. Le uniche fasi concretamente separate dalla vera e propria stesura (quando siano praticate) sono la pianificazione del testo, che aiuta a ‘visualizzare’ le proprie idee e i loro rapporti logici, a dare una prima forma linguistica esplicita ai propri repertori cognitivi, e la revisione. Pianificazione e revisione sono condizioni fondamentali per lo sviluppo della competenza di scrittura perché contribuiscono a far acquisire la consapevolezza della dimensione scalare dell’organizzazione testuale, per la quale ogni livello – morfosintattico, lessicale, testuale, tematico, pragmatico, stilistico – ha un suo proprio funzionamento, ma contemporaneamente interagisce con altri livelli di diversa scala.

SCRIVERE A PARTIRE DA ALTRI TESTI

A differenza di compiti di scrittura affidati unicamente a una traccia tematica o, eventualmente, a una breve citazione, la scrittura funzionale impegna attività di letto-scrittura connesse alle abilità di studio, presuppone testi di partenza da utilizzare, secondo la distinzione di Della Casa (cfr. Della Casa 1994), sia come «iniziatori» (una base da trasformare, riscrivere o completare; un testo di partenza inteso come ciò di cui bisogna parlare, ciò che bisogna analizzare e interpretare e su cui verterà lo scritto), sia come «materiali di supporto» (testi stimolo, fonti informative o facilitatori per l’esecuzione del compito). Lo scrivere a partire da dati e documenti (*writing from sources*) o scrittura documentata è insomma un ambiente didattico che concentra l’attenzione su strategie di trasformazione di dati in funzione dello sviluppo di un tema di fondo da elaborare e su cui argomentare, cioè su strategie necessarie a ricondurre una pluralità di documenti a un’unità tematica in una forma testuale originale e autonoma.

Sviluppare competenze procedurali in tale direzione significa far percepire la flessibilità dei meccanismi della testualità; significa dotare gli allievi di mobilità sintattica (es. coordinazione - subordinazione; trasformazioni dei rapporti logici con i vari connettivi; ecc.) e testuale (es. la riorganizza-

zione dell'ordine tematico mediante la scansione in capoversi e in paragrafi), che permettono di manovrare la struttura coesiva superficiale e la struttura semantica profonda di un testo.

Per orientare gli allievi sugli aspetti procedurali di un compito di scrittura vanno quindi elaborate consegne che ne favoriscano la percezione come una situazione di *problem solving*. In questa direzione possono essere lette, ad esempio, le consegne del protocollo b) dell'Esame di Stato, un protocollo di prova che forse potrebbe utilmente giovare di una scelta più contenuta nel numero di documenti, ma più consistenti come estensione:

Sviluppa l'argomento scelto o in forma di "saggio breve" o di "articolo di giornale", utilizzando, in tutto o in parte, e nei modi che ritieni opportuni, i documenti e i dati forniti.

Se scegli la forma del "saggio breve" argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.

Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi. Se scegli la forma dell'"articolo di giornale", indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato.

Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.

Costruire percorsi sulla scrittura a partire da altri testi richiede contesti didattici laboratoriali nei quali possano svilupparsi le dimensioni specifiche di tale competenza secondo queste coordinate:

- processi e sottoprocessi di scrittura che procedano gradualmente da momenti autonomi (ad esempio, esercitazioni *ad hoc* per abituarsi all'uso di mappe, tabelle, matrici, schemi ad albero per individuare temi e sotto-temi di uno o più testi) fino a forme sempre più integrate;
- compiti e consegne che prevedano attività di auto-monitoraggio e auto-regolazione, controllo e gestione dei tempi, delle fasi e delle strategie di trasformazione delle fonti secondo un crescente impegno cognitivo;
- tipi e forme testuali (i prodotti) via via più complessi;
- crescente consapevolezza delle variabili comunicative, una progressiva regolazione delle scelte di registro e di strutturazione retorica del testo in base alla sua destinazione.

Anche nei protocolli d'esame finale di altri paesi europei sono previsti compiti di letto-scrittura a partire da testi fonte.

L'*Abitur* tedesco prevede un testo di partenza, letterario o informativo (un articolo, un brano di saggistica), con domande di comprensione, analisi e interpretazione, e richiede poi una discussione scritta del testo organizzata in una consistente struttura argomentativa.

Il *Baccalaureat* francese prevede un *corpus* di testi su un dato argomento, integrato da un testo iconografico, e la formulazione di una consegna che propone la scelta tra tre tipi di compiti di scrittura: un commento su uno o

più testi letterari a confronto, in cui interpretazioni e valutazioni siano giustificate con precisi riferimenti ai testi; una dissertazione, a partire dal *corpus* e dalle proprie conoscenze; l'elaborazione di una forma testuale specifica come un articolo, una lettera, un'argomentazione anche sotto forma di dialogo.

In questi tipi di protocolli sono oggetto di valutazione il controllo dei vari livelli della lingua scritta, il saper analizzare e interpretare testi, il saper collegare testi differenti per enucleare un problema, il saper costruire un giudizio argomentato e il saper tener conto di altri punti di vista oltre al proprio.

LA VALUTAZIONE

I criteri di valutazione sono parte integrante dell'impostazione di un curriculum di scrittura e dei relativi protocolli di verifica. Questione centrale è la messa a fuoco dell'oggetto principale da valutare: competenza linguistica o padronanza dei contenuti? La sovrapposizione, la commistione di questi due oggetti rischia di indebolire la validità della misurazione. Da questa scelta dipende l'articolazione stessa della prova, il rapporto tra la tipologia delle consegne e la rilevanza di determinati indicatori di valutazione, identificata dal peso specifico in termini di punti assegnati. Differenti tipi di prove non solo fanno entrare in gioco con differenti equilibri conoscenze e competenza linguistica, ma sollecitano anche specifici aspetti della competenza stessa di scrittura.

I criteri di valutazione, l'esplicitazione degli indicatori in una qualsivoglia griglia, dovrebbero quindi prevedere una parte comune e una parte specifica per i vari tipi di prova. Indicatori irrinunciabili della parte comune sono certamente ortografia, morfologia e sintassi, punteggiatura, lessico e così via; mentre criteri specifici variabili potrebbero essere, ad esempio, la comprensione e interpretazione di un testo o la capacità di usare, sintetizzare, rielaborare le fonti documentarie.

In una griglia di valutazione della prima prova dell'Esame di Stato proposta dall'IRRSAE Piemonte nel 2000, ad esempio, l'indicatore «caratteristiche del contenuto» era individuato da descrittori differenti per le quattro tipologie di protocolli:

- tipologia A: comprensione e interpretazione del testo proposto;
- tipologia B: comprensione dei materiali forniti e loro utilizzo coerente ed efficace; capacità di argomentazione
- tipologia C e D: coerente esposizione delle conoscenze in proprio possesso; capacità di contestualizzazione e di eventuale argomentazione.

In base al tipo di compito, insomma, la formulazione del descrittore può essere più o meno analitica (es. «comprensione, analisi e interpretazione del testo supportate da citazioni ed esempi appropriati e pertinenti» oppure «rielaborazione coerente dei temi presenti nei documenti-fonte in un

testo dotato di progressione tematica autonoma e di una struttura argomentativa efficace») e può prevedere una gamma variabile di punti in base al peso specifico che quel particolare descrittore ha nell'economia generale della performance richiesta dal compito di scrittura. Diverse possono essere quindi le scale di classificazione della qualità di esecuzione di un determinato indicatore, determinate dal numero variabile di punti e/o dalla gradazione de giudizi. L'esplicitazione e la condivisione a livello intersoggettivo dei criteri hanno un'efficace funzione orientativa per gli allievi, che possono così acquisire strumenti di auto-monitoraggio, e sono una condizione irrinunciabile per garantire la validità e l'efficacia della valutazione.

1. Oltre agli aspetti quantitativi, espressi in punti o in voti, esistono anche modalità qualitative di valutazione che identificano tratti pertinenti per descrivere una determinata performance in termini positivi (ciò che un allievo "sa fare"), secondo una scala di livelli graduali di complessità del compito. Il protocollo di prova B dell'Esame di Stato potrebbe essere modulato, a puro titolo ipotetico ed esemplificativo, secondo tre livelli progressivi di qualità ed efficacia, di impegno nelle strategie linguistico-cognitive di trattamento intertestuale dei materiali e di esecuzione complessiva del compito.
2. Elenca le informazioni tratte dai documenti a disposizione, con qualche intervento di parafrasi o rielaborazione, e procede per giustapposizione di temi.
3. Incorpora temi e dati dai documenti a disposizione usando un testo-fonte come "cornice" strutturale per introdurvi, con personali interventi di rielaborazione linguistica, talvolta anche sotto forma di citazioni, le informazioni tratte dalle altre fonti.
4. Decostruisce e ricostruisce le informazioni contenute nelle fonti riorganizzando le informazioni, analizzando le idee in essi contenute, creando con appropriate connessioni tra i documenti un proprio testo autonomo.

Tutte le scale di impegno progressivo nelle strategie linguistico-cognitive, in questo caso per la scrittura a partire da documenti e quindi per il trattamento intertestuale delle fonti, implicano la cura nella formulazione dei descrittori in termini di:

- positività (ogni descrittore deve esprimere ciò che un allievo sa fare, anche se si tratta di capacità minime);
- concretezza (evitando termini vaghi come "soddisfacente", "abbastanza");
- indipendenza (ogni descrittore deve potersi comprendere indipendentemente dalla lettura di altri descrittori)

LO SVILUPPO DELL'ORALITÀ E DELLE COMPETENZE INTERATTIVE. LA COMPETENZA COMUNICATIVA ORALE COME STRUMENTO DI CITTADINANZA ATTIVA

DI ARIANNA GARUZZO

La vigente normativa sull'istruzione scolastica¹ ha posto un forte accento sulla centralità della persona e sulla conseguente individuazione di didattiche attente a far emergere e sviluppare le potenzialità del singolo che, nel gruppo, costruisce il proprio percorso di crescita. La scuola si presenta come un ambiente significativo dove stimoli plurimi e trasversali forniscono strumenti di lettura e di interpretazione di un panorama che si prospetta sempre più eterogeneo. Interessante, in questo scenario, lo sviluppo di un'abilità comunicativa orientata a maturare nello studente competenze sociali e interattive, capaci di garantirgli il completo sviluppo della persona e del suo coinvolgimento nella vita sociale. Interpretandola alla luce della Raccomandazione europea del 2006², l'educazione linguistica è da considerarsi strettamente legata all'idea di partecipazione alla cittadinanza attiva ed è nella scuola che lo studente ha occasione di fare esperienza di lingua con la lingua. Esercitare e lavorare con la lingua in un ambiente laboratoriale, dove le occasioni per esercitare le quattro *skills* – ascolto, parlato, lettura, scrittura – diventano situazioni motivanti e concrete per farne un utilizzo competente e integrato, è una chiave innovativa dai risvolti anche fortemente inclusivi: in un'ottica laboratoriale questo significa fare con la lingua, vederla agire e metterla alla prova. Del laboratorio è recuperato il senso del praticare, manipolare e verificare l'attendibilità delle soluzioni ipotizzate. Sono gli studenti stessi a dover operare per trovare risposte alle loro curiosità e bisogni linguistici, protagonisti delle loro scoperte; alla scuola il compito di costruire contesti di apprendimento vivi, multiformi, concreti secondo le necessità rilevate e secondo una progettazione, coerente con il profilo delle competenze in uscita dello studente, all'interno della quale le nuove conoscenze sono sistematizzate e acquistano organicità. L'educazione linguistica è mezzo di conoscenza oltre che oggetto stesso di conoscenza: nella sua trasversalità è da ricercare la potenzialità e l'estrema

-
1. Si cita a questo proposito il D.M. 16 novembre 2012, n. 254.
 2. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

versatilità che impedisce di attribuirne l'onere a un singolo docente, ma che diventa di diffusa responsabilità del team/consiglio di classe (Ambel 2008: 37-42). Lavorare con e sulla lingua, ricercando specificità nei diversi ambienti di comunicazione, diventa un'attività laboratoriale interdisciplinare ma non per questo meno approfondita da un punto di vista linguistico. Si creano, al contrario, le basi per incuriosire gli studenti verso uno strumento di accesso alla conoscenza, ricco di elementi da manipolare e sui quali impostare attività di metacognizione e orientate al costruttivismo socio-culturale. Quest'ultimo approccio può indirizzare percorsi verso la riscoperta del valore della dialettica, dell'argomentazione interpersonale, della ricerca del significato supportata da un contesto (biologico, fisico, sociale, culturale e tecnologico) e da un set cognitivo entro il quale il soggetto agisce, conosce, vive emozioni e sentimenti. La conoscenza è, in chiave vygoskjana, considerata come il prodotto di una costruzione attiva del soggetto che deriva dalla relazione tra i membri della comunità cui si appartiene attraverso forme di negoziazione e collaborazione sociale. Per fornire elementi per ricostruire conoscenze, per elaborarle e rifletterle è necessario che l'insegnante/formatore crei un ambiente dove sia possibile giungere a un apprendimento significativo³, recuperando conoscenze note da essere riorganizzate e integrate nella struttura cognitiva. L'educazione linguistica si inserisce in questo contesto come strumento per organizzare il pensiero, e prima ancora per conoscere, per comunicare, per raccontare/si: diventa un mezzo offerto democraticamente a tutti gli studenti. Il docente, prendendo coscienza egli stesso di una educazione linguistica così estesa, riflette in maniera globale sulla materia sottolineandone un'origine (*educère*) che conduce a un ampio percorso mirante a potenziare qualità e competenze degli studenti. Considerando i panorami variegati dove gli studenti esercitano la lingua (ambienti formali, non formali, informali), si costruiscono piste di lavoro che coniugano le diverse possibilità comunicative e si utilizza materiale proveniente da più fonti, privilegiandone la nota autentica. Situazioni linguistiche, quindi, nelle quali gli studenti si apprestano con più facilità, perché le riconoscono e alle quali la formalità dell'ambiente scolastico dà senso compiuto, sequenzialità e linearità. Sovente considerata la Cenerentola tra le abilità linguistiche, l'oralità assume in questo contesto un ruolo centrale perché diretta e incisiva e perché adeguata ad assolvere, meglio di altri, il compito di mezzo di integrazione e inclusività, raccogliendo il bisogno di gruppi classe dove l'eterogeneità è all'ordine del giorno. L'oralità si arricchisce dell'importante tassello della comunicazione non verbale che, assieme ad altri codici, risponde all'esigenza di uno strumento funzionale e attento all'interlocutore. È evidente la forza inclusiva della lingua, laddove ai bambini con più difficoltà nell'esprimersi vengono offerti corpora lessicali e *chunks* (Lewis 1978, 1993), pezzetti di lingua che

3. La teoria di Ausubel dell'apprendimento significativo appare per la prima volta in Ausubel 1962. In Ausubel 1963, l'autore approfondisce il discorso iniziato nel saggio precedente, ma la presentazione più completa si ritrova in Ausubel 1968.

in un primo momento sono lì anche solo per esser imparati a memoria, ma che poi si integrano con una gestualità adatta e si arricchiscono di adeguati toni di voce, diventando materiale pronto per essere spezzettato e rimodulato, a completo utilizzo di chi non era sicuro ma lo è diventato. Si manifesta «il passaggio da un apprendimento riproduttivo a uno attivo, intelligente, trasferibile, che si disponga come capacità di usare le conoscenze in modo consapevole, sia in campi noti sia in rapporto a compiti inediti e problematici» di cui parla Caione (2012). Battuta dopo battuta, la lingua è più sciolta, più consapevole e autonoma. Daloiso (2009: 25-43) ritorna su questo aspetto laddove le emozioni sono interconnesse ai processi cognitivi e la valutazione delle nuove conoscenze passa attraverso il benessere dell'individuo e la soddisfazione dei suoi bisogni, soprattutto nel caso di alunni con Disturbi Specifici d'Apprendimento quando possono subentrare difficoltà legate all'ansia. A seguito di studi e indagini di tale portata, è doveroso per gli insegnanti conoscere il funzionamento della competenza linguistica in alunni con disturbi per proporre modelli operativi validi, flessibili e sempre empatici. È noto, ad esempio, come attività collaborative basate su un fare concreto (da indentificare con il gioco *tout court*, la finzione, l'attività ludica a sostegno di esercizi che sviluppano attività motorie e mentali del bambino, via d'accesso al suo mondo interiore) facilitino nel bambino fin dai primi anni di vita la costruzione del pensiero e l'elaborazione di frasi di senso compiuto. Non può essere dimenticato il gioco come strumento di partecipazione attiva di tutti gli alunni: giochi linguistici, da quelli fonologici a quelli lessicali fino a quelli suggeriti anche dalla grammatica valenziale. La progettazione di piste di lavoro che preveda compiti articolati che problematizzano una realtà composta da analizzare linguisticamente secondo procedure orali, ravvivando dialoghi e discussioni, si rivela propedeutica a una vita sociale composta. L'ancestrale bisogno del tramandare rivive nel rito delle narrazioni, dove lo spazio emotivo occupato dallo stringersi in gruppo per ascoltare e creare un proprio immaginario da confrontare convive con lo spazio dedicato alla costruzione di una propria grammatica dove i legami sintattici cominciano a trovare un loro perché. La narrazione orale, molto praticata nella scuola dell'infanzia, va disperdendosi nei successivi ordini di scuola per poi essere recuperata nei personali interessi per *pièce* teatrali o similari. Lunghi anni dove l'ascolto e il parlato non riescono a mantenersi al centro dell'attenzione e a detenere il primato di potenti armi di interazione e di negoziazione del significato, cedendo alla comunicazione scritta anche per esigenze di tempo e di gestione delle classi che hanno spesso perso l'abitudine all'ascolto attivo e a scambi comunicativi pertinenti. Tenendo presenti queste considerazioni è possibile progettare unità didattiche per competenze, che presumono una condivisione di intenti del team docente su un'educazione linguistica che pone attenzione su:

- dimensione comunicativa per la costruzione di un clima di classe positivo e collaborativo, basilare per poter affrontare un percorso

laboratoriale articolato dove l'oralità riveste una parte centrale necessitando relazioni di reciproca fiducia, frutto di una didattica dell'errore e di una pratica del contraddittorio frequentemente esercitata;

- dimensione linguistica per definire l'oggetto didattico, la lingua; per giungere agli obiettivi specifici dell'apprendimento disciplinare sia attraverso una dimensione dichiarativa che procedurale e, grazie ai quali, sviluppare i traguardi delle competenze indicati dai documenti nazionali;
- dimensione didattica per accompagnare una consapevolezza professionale che si muove dalla progettazione iniziale, a pratiche didattiche attuate con modalità didattico-pedagogiche varie, coerenti gestioni dell'ambiente e utilizzo di più linguaggi, a osservazioni mirate degli studenti, a valutazioni degli alunni e autovalutazione del proprio operato.

Percorsi, dunque, basati sulla lingua vissuta in situazioni create per far pratica di parole, per interessare alla lingua, per mettere la comunicazione al centro dell'attenzione didattica. La pratica dell'oralità (la centralità del linguaggio verbale, prima tesi del documento della GISCEL), stimolata da situazioni problema, controlla il parlare bene; non la avvicina alla chiacchiera e alla parola fugace⁴ ma rivaluta la lingua quotidiana che, non per forza, si pone in antitesi con forme letterarie più raffinate. La sollecitazione è quella di portare in classe la lingua familiare, creando un ponte casa-scuola, individuarne le caratteristiche, la funzionalità e manipolarla, drammatizzarla, confrontarla con pezzi di lingua più formale. Gli studenti sono sollecitati all'utilizzo di una lingua che via via si arricchisce e si colora; acquistano sensibilità linguistica e giungono, più maturi, all'utilizzo di registri differenti armoniosi con la situazione comunicativa. Questo stimolo è particolarmente importante per gli studenti non italofoni, che stanno prendendo confidenza con la lingua e che, proprio in situazioni che loro percepiscono meno istituzionali, riescono a fare esperienze linguistiche e a verificarne l'effetto sugli altri. Una maggior pratica comporta una proporzionale esposizione alla complessità della lingua e al suo vocabolario migliorando tutte le abilità linguistiche degli studenti: una lettura più sciolta, veloce e corretta è agevolata da parole note, familiari o perlomeno frequentate. Per riprendere Cardona «nessun tipo o genere di testo è comprensibile se non si conoscono i significati dei lemmi che lo compongono» (2008. 10-36). Così come lo studio di un testo di qualsivoglia disciplina trae vantaggio dal ritrovarvi termini conosciuti, già inseriti nel proprio bagaglio linguistico e pronti per essere utilizzati. Questo modo di lavorare agevola tutti gli studenti, in modo democratico, perché ognuno riesce a trovare un suo spazio; l'attenzione può volgersi verso canzoni, video, teatralità: stru-

4. «Educazione linguistica non significa educazione al verbalismo o, peggio, alla verbosità, alla capacità di saper improvvisare discorsi su qualsiasi cosa» (De Mauro 2001: 164-166)

menti non convenzionali che, tra il serio e il faceto, mettono al centro dell'attività la lingua, con canovacci da manipolare, destrutturare e ricostruire alla ricerca di rime e metriche anche inusuali. Come ben dice Caon (2013: 273-300), con una sorta di rivoluzione copernicana, sono colte quelle caratteristiche testuali che rendono "letterario" un testo: competenze extralinguistiche entrano in gioco alla stregua di quelle complesse abilità linguistiche alle quali da sempre si è legata l'educazione linguistica e il testo letterario. Tradurre il testo in evento comunicativo, significa integrare parole con suoni, silenzi, gesti, espressioni, musiche, immagini, scenografie dove a tutti, in una classe, è offerta la possibilità per esprimersi e apportare un proprio contributo per giungere all'obiettivo di comunicare ad altri nella forma migliore affinché il messaggio arrivi. Didattica laboratoriale fa rima con didattica inclusiva e multifattoriale: si parla di intelligenza collettiva (Ellerani 2014), in riferimento alla possibilità di apprendere in forma di rete (nello specifico del contributo l'accezione è riferita a una rete multimediale) ma il concetto è trasferibile al brain sharing che Giacomo Stella ha lanciato durante il 1° convegno nazionale sulla Dislessia (12-13 febbraio 2016 – Pisa). Questo porta a una condivisione, a una centrifuga di cervelli per raggiungere un obiettivo e porta anche all'utilizzo di più canali, selezionando quelli più giusti per la finalità richiesta e gestendo l'eterogeneità in un gruppo (Mariani 2012: 1-19). Non si tratta di semplificare, tutt'altro. Si tratta di utilizzare il mezzo giusto al momento giusto e di sfruttare positivamente le situazioni: questo significa conoscersi e conoscere gli strumenti disponibili più adatti al compito da svolgere e mettere in gioco i punti di forza. Lavorando assieme si condividono anche i risultati, creando un clima di non competizione. L'insegnante che attiva e struttura percorsi che prevedono l'errore ricorre alla ricorsività, utile con studenti con difficoltà visto che, partendo dal conosciuto, si spingono verso il nuovo attraverso percorsi che sfruttano l'errore come tentativo di ipotizzare, di giocare, di elaborare con la lingua, creando quell'interlingua di cui parla Pallotti (1998). I tentativi spontanei degli apprendenti, che ricercano regolarità linguistiche, danno l'idea al docente del processo e del livello di acquisizione di una lingua, degli automatismi e delle procedure che gli studenti posseggono. L'errore non porta a commenti negativi quanto a un tentativo che esige una rimodulazione del processo o una revisione del prodotto: l'errore è parte integrante di un'attività, è un tassello che avvia verso la metacoscienza, perché è l'occasione per ripensare al percorso svolto, al suo processo. L'attenzione è da porre, dunque, alla qualità dell'errore, generalmente a regolarità presupposte e deluse, positive per una riflessione sulla lingua che dal semplice giunge al più complesso. L'insegnante mette in piedi attività che stimolano il ragionamento «per capire come sta imparando, occorre mettersi dal suo punto di vista e cercare di analizzare perché vengono formulate certe ipotesi e non altre, perché alcune prima di altre, perché e quando un'ipotesi viene abbondata o riformulata» (ivi). La suggerita linguistica dei corpora (Barbera 2013) aiuta gli studenti ad avere dei punti di riferimenti, a costruirsi un bagaglio lessicale

dal quale attingere e nel quale organizzarsi le conoscenze, agganciandole anche all'aspetto culturale vissuto. Il pensiero narrativo è sostenuto anche da proposte di storytelling, viste sia come testi d'appoggio per fornire materiale lessicale che come attività dove «il godimento dell'ascolto abbassa il filtro affettivo e annulla quasi la frustrazione di non conoscere il significato di singole parole.»⁵ La storia, letta più volte, lavora insistentemente sulle parole e aiuta gli studenti a evocarne un immaginario che può essere motivo di confronto e di ampliamento, grazie anche agli strumenti digitali presenti nelle classi. Il passaggio alla testualità scritta può essere meno impegnativo perché il lavoro precedente alla richiesta scritta ha fornito materiale a ogni studente, affinché non si verifichi il fenomeno del foglio bianco.

Ben fornita è la cassetta degli attrezzi del formatore di educazione linguistica ricca di qualità professionali mai implicite, ma frutto di un continuo studio personale, ricerca sul campo con colleghi/team e confronto con una comunità d'apprendimento più ampia, fisica o virtuale che sia. Brevemente si elencano alcuni elementi che disegnano la poliedrica figura del formatore di educazione linguistica:

- per trattare l'educazione linguistica, recuperando il costrutto unitario suggerito da Balboni (2012), l'insegnante ha bisogno di conoscenze di linguistica e di glottodidattica che restituiscono l'idea di una forte professionalità, che aiuta gli alunni a acquisire, organizzare, perfezionare, consolidare, padroneggiare la lingua. Maneggiando determinate conoscenze che fanno capo alla glottodidattica, l'insegnante è capace di orientare l'apprendimento linguistico, di anticiparne l'acquisizione, di accompagnarlo verso scoperte autonome: significa riuscire a proporre progettualità finalizzate;
- creazione di un clima positivo e costruzione del gruppo attraverso la lingua che diventa strumento di convivenza sociale e di scambio;
- contrattazione dell'iter formativo per consapevolizzare gli studenti e renderli empaticamente curati. Particolarmente attuale questo punto, dopo la legge 170 e la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, che insiste sul garantire il diritto al successo formativo per tutti applicando il principio della personalizzazione dell'insegnamento attento ad attuare interventi didattici maggiormente mirati ed efficaci;
- differenziare gli approcci metodologici, avendo cura di far coincidere quanto più possibile stili di insegnamento e di apprendimento stimolando il gruppo a riflettere sui propri stili cognitivi, attraverso anche supporti cartacei, griglie condivise e coprodotte. Le autobiografie narrative sono uno strumento interessante per conoscersi anche attraverso il racconto di altri e accorgersi della nostra personale modificabilità cognitiva (Feuerstein 1980; Feuerstein, Rand,

5. http://www.academia.edu/3662703/La_narrazione_e_lapprendimento_linguistico
[sullo storytelling con bambini di madrelingua diversa]

Rynders 1995);

- spazio all'oralità nel curricolo plurilingue per competenze;
- cura per il materiale linguistico presentato. L'autenticità del materiale è elemento portante per laboratori linguistici funzionali e significativi;
- ambienti d'apprendimento significativi e utilizzo di più linguaggi, per moltiplicare le offerte di manipolazione ed elaborazione e presentare allo studente più possibilità per fronteggiare difficoltà e per riconoscere personali stili d'apprendimento;
- utilizzo di strumenti di raccolta dati, sia durante i percorsi didattici che in sede di valutazione e di documentazione.

Rubbettino

Rubbettino

LA COMPETENZA INTERATTIVA COME CATALIZZATORE DELL'APPRENDIMENTO

DI LAURA NANNA

LA QUESTIONE DELL'INTERAZIONE NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA: DA ABILITÀ COMUNICATIVA A COSTRUTTO PEDAGOGICO

Lo sviluppo della competenza interattiva svolge il ruolo di fondamento per lo sviluppo delle varie competenze o sottocompetenze comunicative, non solo per quanto riguarda l'apprendimento linguistico (lingua madre, lingua straniera o lingua seconda) ma anche per tutte le altre materie curriculari, i cui presupposti concettuali e pedagogici si innervano inevitabilmente sulla «funzione del comunicare, la sua interattività costitutiva, il suo mettere in comune i saperi» (De Mauro 2002: 29). Se l'educazione linguistica assurge a una funzione pedagogica e didattica di «multicompetenza trasversale» (Mariani 2010: 4), lo sviluppo della competenza interattiva si attua e si alimenta proprio attraverso le interdipendenze soggiacenti le varie lingue e le varie materie, dove l'interazione in classe stabilisce un rapporto biunivoco con l'apprendimento.

Fino a oggi l'interazione è stata perlopiù associata a Hymes (1980) e al suo acronimo SPEAKING che ne epitomizza i presupposti come abilità comunicativa. In realtà, il dispositivo mnemonico elaborato da Hymes si attaglia perfettamente anche alle situazioni di apprendimento, in quanto situazioni comunicative, nel corso delle quali l'interazione si sviluppa in modi e tempi diversi. Inoltre, sebbene l'acronimo rimandi direttamente al concetto di parlato e di oralità del linguaggio verbale, è la competenza comunicativa in senso lato con tutte le sue sottocompetenze (non-verbale, linguistica, semantica, pragmatica, sociolinguistica ecc.) a essere al centro della questione dell'interazione in un percorso di apprendimento. Se consideriamo ogni evento di apprendimento come un evento comunicativo, poiché essenzialmente basato sulla comunicazione, possiamo associare il concetto di interazione alle situazioni concrete e quotidiane della classe, in cui abbiamo partecipanti, situazioni, canali e forme di comunicazione in atto che richiedono una progettualità e una gestione accurata al fine di conseguire gli scopi dell'apprendimento.

Come sottolineano Fele e Paoletti (2003: 33-37) l'interazione in classe è stata indagata da diversi punti di vista nei decenni scorsi e con fini differenti (sociologico, etnografico, linguistico, discorsivo); ma l'interagire tra docenti e studenti è stato comunque al centro delle ricerche degli studiosi, poiché inevitabilmente collegato agli esiti dell'apprendimento e agli stili educativi. Ad esempio, il modello di Flanders citato dagli autori individua

categorie predefinite in cui far confluire gli interventi, soprattutto dell'insegnante e degli studenti in classe, non considerando la congerie di elementi verbali, non verbali, contestuali che influenzano l'interazione. Tuttavia, a prescindere dai limiti dei singoli studi condotti, è possibile individuare un modello di interazione in classe "tipico" della cultura occidentale e che si fonda sulla sequenza IRE (*Initiation – Response – Evaluation*), come evidenziato da Hall e Walsh (2002) per le lingue straniere. Risulta evidente che in questa sequenza il ruolo di regista dell'interazione è il docente che stimola lo studente, generalmente uno alla volta, attraverso domande di cui conosce già la risposta e poi, dopo l'intervento dell'alunno, fornisce un giudizio.

Questo modello di interazione, pur essendo tuttora frequente, pone dei limiti: se da una parte il docente gestisce il controllo dell'interazione e guida l'apprendimento, dall'altra lo studente risulta poco creativo e costruttivo nei confronti dell'apprendimento stesso, anche a livello di produzione linguistica. Al contrario, Hall e Walsh hanno poi approfondito gli studi su questa triade di interazione e attraverso l'analisi di diversi contesti hanno modificato la terza parte E (*Evaluation*) in F (*Follow up*). In pratica, è stato osservato come l'insegnante possa attivare un circuito di partecipazione da parte degli studenti facendo proseguire il dialogo e trascurando il momento valutativo a favore di un'ulteriore elaborazione da parte dell'apprendente. In questo modo, gli studenti sono resi più protagonisti del processo di apprendimento in un ambiente meno direttivo e, inoltre, sono create più opportunità di apprendimento significativo, in cui il soggetto ha un ruolo attivo e intenzionale nella costruzione della conoscenza. Ciliberti e Margutti (???) suffragano proprio quest'ultima ipotesi analizzando le varie tipologie di dominanza – quantitativa, interazionale, semantica e strategica – che caratterizzano le situazioni tipiche e ricorsive dell'interazione in un contesto formale di classe. Le due autrici hanno studiato proprio l'alternarsi delle sequenze interattive di domande e risposte e le varie tipologie delle stesse, individuando un modello di asimmetria interazionale tra docente e alunni: in tale modello il primo esercita, sia in termini qualitativi che quantitativi, un ruolo dominante di tipo principalmente istruttivo e valutativo. Al contrario, notano le autrici, l'interazione tra pari non è stata sufficientemente indagata, anche se ultimamente le metodologie meno direttive hanno acquistato spazio nella didattica a favore di una valorizzazione della dimensione sociale e co-costruttiva della conoscenza.

A fronte di queste indagini svolte, è comunque necessario sottolineare la complessità e la varietà delle situazioni di interazione in classe. Infatti, sebbene gli studiosi abbiano cercato di individuare degli scenari predeterminati e ricorsivi per l'interazione in classe, i fenomeni e soprattutto i contesti in cui essa ha luogo risultano inevitabilmente sfuggenti e fluidi rispetto a una categorizzazione dogmatica. È opportuno inoltre sottolineare che l'interazione non può essere ricondotta a modelli puramente comunicativi perché essa innesca in classe e negli attanti dei meccanismi e dei bisogni "olistici" e ne diventa il catalizzatore principale. Ad esempio Cili-

berti (2003: 43-55) sottolinea l'importanza dello stretto legame tra la dimensione cognitiva dell'apprendimento e quella interazionale. Le due dimensioni si intersecano inevitabilmente costituendo l'una l'interfaccia dell'altra, in modo da poter analizzare le azioni e le interazioni dell'ambiente educativo e verificarne gli esiti a livello di apprendimento. Anzi, da questo punto di vista, è possibile ipotizzare quali pratiche interazionali e partecipative possono essere più vantaggiose e favorire pertanto l'apprendimento. Runmey Yu (2008) indaga proprio le varie sfaccettature dell'interazione, superando l'idea del binomio interazione e sviluppo del linguaggio e allargando l'orizzonte a una dimensione cognitiva e relazionale dell'apprendente. Innanzitutto, l'autore riprende il riferimento fondamentale a Vygotskij e alla sua zona di sviluppo prossimale, secondo la quale il bambino apprende e si sviluppa attraverso l'aiuto degli altri. Le implicazioni derivanti da questo concetto vanno ben oltre lo sviluppo della competenza comunicativa, in quanto secondo Runmey Yu l'interazione con gli altri (docente; pari) si fonda su pilastri quali il dialogo collaborativo, la negoziazione e la co-costruzione.

Questi tre principi si manifestano nell'uso del linguaggio tra l'apprendente e i pari o la figura guida, i quali creano e si trasmettono saperi attraverso il dialogo, negoziando e manipolando l'input in modo da renderlo comprensibile non solo linguisticamente, ma anche cognitivamente, per co-costruire la conoscenza in maniera originale e creativa rispetto al contesto di apprendimento. A questo proposito, l'assetto epistemologico del socio-costruttivismo si attaglia perfettamente al modello interazionale dell'apprendimento: Calvani (2013) individua nella costruzione attiva del soggetto, nel ruolo strategico del contesto e nella negoziazione sociale i tratti distintivi di un apprendimento di stampo costruttivista. L'autore aggiunge anche altri aspetti che contraddistinguono sia il costruttivismo sia l'interazione, come la non prevedibilità e la polisemia degli esiti, che comunque possono innescare meccanismi pedagogici di monitoraggio, metacognizione e di *scaffolding* utili all'apprendimento stesso. Anche Coppola (2009) individua una sinergia efficace tra costruttivismo e interazione: riprendendo il concetto socratico di dialogo, l'autrice assegna al contesto di apprendimento e alle relazioni che intercorrono tra gli attanti (alunni e docente) un ruolo preminente, in cui l'agire educativo trascende i confini della comunicazione per far interagire la complessità dei mondi degli interlocutori. L'interazione, da questo punto di vista, acquista il valore aggiunto di intersoggettività, in cui la pratica interazionale e relazionale si intersecano e si trovano a collaborare reciprocamente per conseguire lo scopo comune dell'apprendimento.

L'interazione investe quindi in maniera pervasiva e fluida l'azione didattica delineandone i contorni a una molteplicità di livelli: comunicativo, cognitivo, metacognitivo, relazionale e metodologico, affrancandosi dalla riduttiva definizione di abilità comunicativa per abbracciare uno status di costruito pedagogico più complesso e multiforme.

NUOVE FRONTIERE PER LA COMPETENZA INTERATTIVA

La natura soggettiva e radicalmente contestuale dell'interazione impone una continua ristrutturazione e ridefinizione della competenza interattiva, soprattutto in riferimento alle esigenze comunicative, relazionali e cognitive dei soggetti in apprendimento e anche alle nuove metodologie e agli strumenti didattici attuali della società complessa. In questa sede considereremo il CLIL, l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento con i nuovi media e cercheremo di capire in che modo abbiano modificato i modelli interazionali tradizionali a favore di approcci più eclettici nei confronti dell'interazione stessa.

Il CLIL si riferisce a qualsiasi contesto di apprendimento in cui contenuto e lingua siano integrati al fine di conseguire specifici obiettivi educativi. Le cinque "C" del CLIL, Contenuto, Comunicazione, Cognizione, Cultura e Cittadinanza, sintetizzano gli obiettivi formativi cui mirare attraverso questa metodologia di integrazione e presuppongono un approccio che trascenda le barriere linguistiche e disciplinari per far interagire il sapere, con il saper fare, con il saper essere e il saper imparare. Il CLIL pone delle sfide metodologiche inerenti il concetto di integrazione stesso, che implica *in primis* l'interazione a una molteplicità di livelli. Infatti, nella classe CLIL il carico cognitivo richiesto è elevato, poiché è necessario coniugare diverse dimensioni più o meno contemporaneamente: quella linguistica, quella disciplinare e quella cognitiva. A questo proposito, Guazzieri (2004) riferisce gli esiti di un progetto di indagine durato tre anni sull'interazione nella classe CLIL effettuato in diverse scuole italiane di gradi differenti, grazie anche alla collaborazione di insegnanti esperti in CLIL. L'autrice narra come durante il primo anno di osservazione la modalità più frequente di interazione nelle classi CLIL fosse quella tradizionale e frontale di *Initiation - Response - Follow/Feedback*, nella quale gli studenti risultavano pressoché passivi e la partecipazione era ristretta a pochi. La necessità di promuovere un'interazione più estesa e costruttiva risultava indispensabile per conseguire una giusta negoziazione tra apprendimento linguistico e disciplinare. Pertanto, è stato proposto un modello di interazione promozionale attraverso il lavoro collaborativo a gruppi e di coppia ed è stato osservato come la leadership distribuita fosse un elemento di forza per facilitare e sostenere il lavoro da svolgere in maniera complementare e sinergica. Inoltre l'autrice ha sottolineato l'importanza fondamentale di sviluppare le abilità sociali di coesione e interdipendenza come prerequisito all'attuazione di un percorso CLIL poiché, nelle classi dove è mancato questo presupposto, il livello di partecipazione, e di conseguenza l'apprendimento, sono risultati più limitati.

Come per il CLIL, anche nel *Cooperative learning* il paradigma interazionale influisce notevolmente e strutturalmente sia sull'approccio in sé, sia sull'apprendimento. Se consideriamo i capisaldi del *Cooperative learning*, ovvero interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità

sociali e revisione e valutazione, possiamo evincerne l'importanza della comunicazione e della relazione per svolgere il compito assegnato. Soprattutto l'ultimo punto, revisione e valutazione, evidenzia che questa modalità non presuppone il possesso di strategie di interazione adeguate da parte degli studenti, ma anzi si fonda sull'idea che le abilità prosociali debbano essere contestualmente apprese ed esaminate. Infatti l'eterogeneità dei soggetti del gruppo, il cambiamento della gestione dei tempi e degli spazi comunicativi in aula e non, l'abdicazione da parte dell'insegnante dal suo ruolo rigido per acquisire quello di facilitatore, la presa in carico di una responsabilità individuale e condivisa e il conseguimento di una progressiva autonomia da parte dei discenti caratterizzano questo approccio metodologico in cui imparare a interagire in maniera strategica. Pertanto l'interazione, o meglio le strategie sottese a essa in una modalità cooperativa, devono essere insegnate gradualmente così da realizzare strutture conversazionali e interattive efficaci e non casuali, nelle quali i turni di parola, l'ascolto attivo e la comunicazione non verbale siano utilizzati in modo armonico e produttivo.

Infine l'interazione, come principio fondante del socio-costruttivismo e dell'apprendimento significativo, non può esimersi dal confronto con i nuovi canali e le nuove modalità di comunicazione, ma anzi deve ristrutturarsi per poterne trarre vantaggi in termini di efficacia formativa. Il *Media Teaching*, inteso sia come educazione ai media, cioè ai loro contenuti e linguaggi, sia come educazione con i media, è un approccio in cui le nuove tecnologie diventano amplificatori dell'apprendimento (Carenzio, Valmachino, 2008: 87-100) e influenza con le sue potenzialità e i suoi limiti i soggetti in formazione, costringendoli a ripensare le modalità di gestione delle conoscenze, delle abilità e delle relazioni. Inoltre anche la pervasività, l'alta condensazione e la multicanalità dei media impongono una ridefinizione del *setting* educativo sia in termini spaziali che temporali – ad esempio attraverso l'uso di piattaforme virtuali – modificando anche il concetto di apprendimento che non risulta più codificato e preconstituito ma assume un aspetto più flessibile, da fruire, costruire e condividere *in itinere*. Questo è particolarmente rilevante per l'aspetto dell'interazione. Nella didattica tradizionale l'interazione era, ma in buona parte è ancora, soprattutto verbale; quindi i processi di apprendimento erano veicolati attraverso questo mezzo, conferendo alla parola un valore assoluto e affermando una visione logocentrica del sapere. Come afferma Rivoltella (2004) con le nuove tecnologie, o meglio con l'introduzione del digitale, è possibile svolgere molte funzioni e fruire di molti contenuti (verbali, iconici, sonori ecc.) contemporaneamente (intermedialità), portare il *medium* con sé ovunque (portabilità) ed essere sempre connessi (connettività). L'autore riporta inoltre i quattro descrittori relativi all'uso dei media digitali da parte dei giovani analizzati dai ricercatori dell'Università di Stanford, ovvero *participation, publics, learning e literacy* (ivi). I quattro descrittori contribuiscono a delineare una nuova prospettiva per l'interazione nell'apprendimento costituita da una partecipazione aspiatale e asincrona, non più sequenziale e privata

ma pubblica e diffusa, e da ambienti virtuali di apprendimento contraddistinti dal *continuum* del sapere e dei suoi mutamenti. Risulta quindi necessario acquisire un'alfabetizzazione che moduli il carico cognitivo e sviluppi più competenze integrate e multimodali fino a raggiungere quella che Prensky definisce *digital wisdom* (2009). La sfida del nuovo paradigma mediatico, nel quale «l'assolutezza del codice» (Rivoltella 2004) fa da padrona esige una prioritaria ridefinizione del sistema interazione alla ricerca di un ambiente in cui la comunità di apprendenti e il docente o tutor costruiscano le proprie identità in sinergia e in coerenza al contesto situazionale e interazionale entro il quale cui si trovano a operare.

CONCLUSIONI

L'analisi effettuata evidenzia l'aspetto polisemico e complesso dell'interazione. Quest'ultima si lega inevitabilmente non solo al/i linguaggio/i ma anche ad altri concetti di natura pedagogica, quali autonomia, contesto, responsabilità, intersoggettività. Quindi, l'interazione non può essere concepita come valore a sé stante, ma come un sistema assiologico dove confluiscono una serie di elementi che gravitano e incidono sull'apprendimento e si integrano a essa.

L'avvento di approcci innovativi nella scuola odierna (CLIL, *Cooperative Learning*, *Media Teaching*) avvalorano il ruolo fondamentale dell'interazione didattica, dove si scardinano paradigmi interattivi tradizionali, caratterizzati da asimmetria rigida con dominanza del docenti, a favore di una metodologia ispirata ai principi del socio-costruttivismo. Nonostante il trascorrere del tempo e i mutamenti sociali e culturali, il sistema interazione permane nello scambio didattico, sia nella sua dimensione sociale, attraverso la relazione con gli altri, sia nella sua dimensione individuale o intramentale, cioè come strumento di elaborazione.

Di conseguenza, il principale gestore di questo sistema è il docente che deve affrontare la sfida della pluralità degli eventi educativi, attuando strategie adeguate ai propri discenti e promuovendo una competenza interattiva funzionale. In particolare, gli insegnanti devono avere l'obiettivo di superare il ruolo di "attori" della comunicazione educativa per diventare "inter-attori", dove il prefisso "inter" sta a significare una condizione liminare di crocevia per l'apprendimento. Questo ricollocamento del docente in una posizione che consente il passaggio tra contesti, persone e mezzi si carica di tutti i ruoli e funzioni tipiche della figura dell'insegnante (mediatore, facilitatore, figura di sostegno ecc.), da utilizzare con flessibilità e leggerezza e soprattutto con metacognizione.

Quest'ultimo punto è ineludibile: la congerie di interazioni non avrebbe senso senza l'aspetto metacognitivo come principio ordinatore e strutturante, utile a trasferire la competenza in altro contesto. In sintesi il docente inter-attore, debitamente formato a questo ruolo, deve confrontarsi quotidianamente con un sistema interazione descrivibile nei termini dei valori seguenti:

- *interazione come contesto*, ovvero la situazione concepita in termini spazio-temporali ma anche riguardo ai mezzi, linguaggi e soggetti coinvolti;
- *interazione come processo e prodotto* in quanto attraverso il linguaggio, diventa veicolo comunicativo e sociale per promuovere l'apprendimento ma ne è anche il fine come produzione creativa da parte del discente;
- *interazione come condivisione*, senza la quale non sarebbe possibile attuare gli scambi educativi e soprattutto tracciare un terreno comune di appartenenza nella relazione;
- *interazione come autonomia*, poiché la capacità di interagire adeguatamente, sia per il docente che per il discente, si basa su un percorso di acquisizione di progressiva responsabilità individuale che consenta l'intersoggettività;
- *interazione come progettazione*, perché essa non può essere improvvisata, ma si carica di scelte consapevoli da parte degli attanti;
- *interazione come strategia pedagogica*, ovvero l'idea che l'interazione possa concretizzarsi in tecniche operative da utilizzare ai fini dell'apprendimento, ma che soprattutto possano essere insegnate;
- *interazione come metacognizione*, poiché senza la riflessione e la consapevolezza delle scelte non può realizzarsi alcun apprendimento efficace.

Rubbettino

Rubbettino

LA LINGUA COME STRUMENTO DI STUDIO. ITA L1 E L2, LS, CLIL

DI PAOLA CALVELLO

Riflettere sulla lingua non significa formulare astratte dissertazioni, ma piuttosto riconoscere in essa uno strumento che consente di indagare e comprendere la realtà.

L'uomo per definizione interagisce con il linguaggio. Le strutture sintattica, morfologica e fonologica di una qualunque lingua, non casuali, sono evolute nel corso del tempo adattandosi a diversi fattori, tra cui quello ecologico; per questo motivo la "questione linguistica" assume una rilevanza assoluta e diventa un argomento di estrema delicatezza, soprattutto alla luce di una realtà globale che non trattiene più i popoli all'interno dei ristretti confini geografici del proprio stato, ma consente e in alcuni casi costringe le persone a muoversi nello spazio più ampio del pianeta. In quest'ottica, ora più che mai attuale, lo studio sulla lingua si ricollega anche a tematiche che non rientrano strettamente nel campo linguistico, ma interessano questioni sociali e pragmatiche.

Muovendo da tali premesse, ci si propone di analizzare due macroargomenti: il differente approccio alla lingua italiana, studiata come L1, L2 o LS; i progetti in corso nella Penisola per favorire l'apprendimento della lingua straniera.

Occorre anzitutto operare una distinzione tra le sigle L1, L2 e LS; L1 si riferisce alla lingua madre appresa durante l'età infantile; L2 è la lingua studiata dagli stranieri nel paese dove essa viene parlata (es. l'Italiano studiato da un egiziano in Italia), LS è la lingua studiata dagli stranieri nei loro paesi d'origine (es. l'Italiano studiato da un egiziano in Egitto).

Premesso ciò, il punto di partenza può essere individuato nella definizione di educazione linguistica. È necessario, infatti, prima ancora di interpretare le diverse tipologie di insegnamento della lingua, focalizzare l'attenzione su ciò che essa rappresenta: un lavoro di questo genere presenta non poche difficoltà, dal momento che si attua una riflessione metalinguistica. Essa comporta la sovrapposizione dell'oggetto trattato e del mezzo attraverso il quale viene attuata l'analisi. L'educazione linguistica sin dai programmi di Scuola Media del 1979 si identifica come insieme delle lingue studiate a scuola¹ ed è definita da Paolo Balboni «[...] l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio» (2012: 11). Da questa definizione si evince che il compito del docente non può essere solo quello di trasmettere contenuti linguistici; egli dovrà infatti attivare la facoltà di lin-

1. Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, in «Gazzetta Ufficiale», n. 50, 20 febbraio 1979.

guaggio, che, così come già sosteneva Ferdinand de Saussure, è in ogni essere umano innata. Fornito di uno *scaffolding*, letteralmente “impalcatura”, lo studente potrà effettuare il passaggio da un processo di acquisizione a quello di apprendimento della lingua stessa. L’insegnamento/apprendimento linguistico, solitamente, è interessato a raggiungere il risultato terminale piuttosto che a marcare la struttura del percorso; ma considerato all’interno di un progetto educativo più ampio, non concluso in ambito scolastico, non si può non concentrare l’attenzione sullo sviluppo dei processi cognitivi che sostengono l’acquisizione di una competenza linguistica. Per la formazione del cittadino, occorre abituare lo studente a sfruttare occasioni di attività linguistiche che gli possono essere offerte nelle più svariate situazioni. Soffermando l’attenzione all’ambito scolastico, la lingua non viene appresa solo durante la lezione d’Italiano o d’Inglese, ma anche durante le ore dedicate agli altri insegnamenti. Mario Ambel (2008) riassume questa concezione nel saggio *E se fossero le discipline a “fare” lingua?*.

Analoghe sono le posizioni di Anna Maria Curci (2002), che affronta questo argomento in *Educazione linguistica in un’ottica plurilingue*. Si deve, dunque, più correttamente parlare di educazione linguistica trasversale, laddove con questa definizione si fa riferimento alla trasversalità della lingua, intesa come fondamento di tutte le discipline e come riflessione su tutti quei codici semiologici, acquisibili tramite la facoltà di linguaggio. Un documento del Forum delle Associazioni professionali disciplinari della scuola riporta la seguente definizione:

Per trasversalità intendiamo la presenza nei curricula delle diverse discipline di obiettivi e principi metodologici comuni, tali da assicurare un rinforzo reciproco tra i diversi apprendimenti e da garantire uno sviluppo complessivo dell’intelligenza attraverso le discipline (Forum 1999).

Affinché si possano ottenere risultati visibili è dunque necessario che tutti i docenti si sentano responsabili dell’apprendimento linguistico degli studenti; ciò non si ottiene solo con una costante attenzione all’uso della lingua, qualsiasi sia la disciplina insegnata, ma anche con una continua riflessione sulla stessa.

L’educazione linguistica si pone alla base di ogni discorso concernente lo studio della lingua, sia questa la lingua madre, che una LS o una L2; senza un efficace lavoro di studio diretto sulla stessa, infatti, non si può procedere a un’analisi delle componenti che la strutturano.

Tuttavia, il discorso è più delicato se si fa riferimento allo studio della lingua italiana da parte di uno straniero. Le tecniche di apprendimento da parte del discente, in questo caso, varieranno in base al luogo in cui vengono applicate: colui che apprende la lingua italiana all’estero, pertanto, seguirà procedimenti diversi rispetto a coloro i quali risiedono in Italia.

Per il primo caso, italiano come LS, è possibile ricordare gli esempi dell’Albania e di Malta, due Stati nei quali, principalmente durante gli anni Novanta, in TV venivano trasmessi oltre a quelli delle reti locali anche fa-

mosi programmi italiani, permettendo alla popolazione di apprendere la lingua. Molti bambini giungevano a scuola, infatti, già con una buona capacità di comprensione e in alcuni casi di esposizione orale. Pur non potendo fornire abilità scritte, la televisione con le immagini e i suoni fornisce degli input molto diretti, che vengono assimilati dall'apprendente spesso con più frutti rispetto a una tradizionale lezione scolastica. Questo caso insegna come, anche in contesti diversi, l'utilizzo di strumenti non propriamente convenzionali possa incidere notevolmente sulla capacità di acquisizione e di comprensione di una lingua. Tra i più diffusi strumenti individuati per tale scopo si annoverano dunque proprio le serie o le trasmissioni televisive. Non si deve dimenticare che gli stessi italiani fruirono massicciamente di tali strumenti, quando ancora l'italiano non era diffuso a livello nazionale e la lingua d'uso era il vernacolo. Questa modalità, che non necessariamente richiede la supervisione di un madrelingua, è molto praticata per la possibilità di conciliare contemporaneamente l'utile e il dilettevole.

Inoltre anche i materiali multimediali, internet e i mezzi informatici di cui oggi disponiamo consentono di creare lezioni i cui partecipanti non siano più semplici spettatori, ma soggetti attivi dell'insegnamento. Balboni, in *Le sfide di Babele* (2015²), parla a tal proposito del contributo delle glottotecnologie. Egli suggerisce l'utilizzo di registratori audio e video, per favorire un più chiaro riscontro ai discenti circa il loro processo di acquisizione della lingua; e ancora raccomanda l'ascolto di canzoni e la visione di sequenze di film, che garantiscono un accurato lavoro di analisi e al tempo stesso permettono un maggiore coinvolgimento dei giovani studenti.

Un altro espediente utilizzato per migliorare le competenze linguistiche in una LS è quello della drammatizzazione di una commedia. Un'esperienza di questo genere venne documentata da Carmine Cartolano e Rosalinda Filippelli (2004); nel loro articolo sull'insegnamento dell'italiano come LS nel mondo si racconta la rappresentazione dell'opera di Eduardo de Filippo, *o Scarfaniello*, al Cairo. Nonostante le difficoltà legate alla traduzione del testo, i risultati ottenuti furono più che soddisfacenti, poiché non solo gli alunni riuscirono a recitare in lingua italiana ma questa divenne mezzo di comunicazione del gruppo.

Per il secondo caso, l'italiano come L2, è necessario distinguere tra quanti lo studiano per passione e chi lo deve apprendere per necessità. Sono ormai diversi gli studenti stranieri che giungono in Italia per perfezionare la loro conoscenza della lingua e intraprendere studi umanistici, anche ad alti livelli universitari; ma allo stesso tempo si viene a contatto, anche, con giovani o adulti che vivono in situazioni di difficoltà o con bambini di origini straniere, presenti in Italia per adozione o per nascita.

L'Italia tuttavia, come precedentemente rilevato, non è solo meta di immigrazione, ma negli ultimi anni sta acquisendo sempre più il ruolo di nazione inserita in grandi progetti europei. I protagonisti di tali programmi non possono che essere i giovani, i quali oggi godono di importanti occa-

sioni di integrazione e interazione con studenti provenienti da altri stati. A partire dalle scuole medie fino al livello dell'istruzione universitaria, così, coloro che desiderano apprendere una lingua e che dimostrano una buona preparazione scolastica, vengono incentivati a partire per vivere esperienze di settimane, mesi o anni in un'altra nazione. Si creano dunque scambi interculturali, la cui portata non può essere quantificata solo in termini di insegnamenti e arricchimento sia per colui che parte, sia per coloro che accolgono. Sono state esaminate le diverse attività da proporre in questi casi agli studenti stranieri e, tra tutte, quella che risulta più coinvolgente e proficua, per qualsiasi fascia di età, è l'organizzazione di uscite extrascolastiche in luoghi significativi del territorio locale. Trascorrere del tempo al di fuori del contesto scolastico, il confronto con coetanei che vivono realtà culturali diverse, la possibilità di comunicare attraverso l'utilizzo dell'inglese o dell'italiano, visitare siti appartenenti al patrimonio di uno Stato favoriscono la creazione di atmosfere di sintonia che facilitano e rendono naturale l'apprendimento di una lingua e delle sue tradizioni. È proprio questo il principale motivo che rende lo studio di una L2 più proficuo rispetto a quello di una LS.

Diversa è la situazione di coloro che sono giunti in Italia non per propria scelta. In questi casi si procederà a una riformulazione del ruolo del docente e dovranno essere applicate metodologie di facilitazione e semplificazione della didattica, cercando di motivare gli studenti, coinvolgendoli emotivamente e individuando i diversi processi cognitivi. Prima ancora di quelli linguistici, infatti, sono diversi i problemi che li interessano e variano a seconda delle età. *In primis* l'integrazione all'interno di un contesto scolastico nuovo, il contatto con realtà differenti, la volontà in alcuni casi di imparare l'essenziale dell'italiano, per inserirsi nel mondo del lavoro. I risultati auspicabili saranno sicuramente meno pretenziosi rispetto a quelli relativi al processo di apprendimento di uno studente italiano. Non è possibile, infatti, sperare in un'immediata comprensione dei meccanismi grammaticali, ma allo stesso tempo è bene che sia incoraggiata, soprattutto nei discenti in età scolare, la formazione di un'interlingua che permetta la creazione di basi comuni per l'acquisizione di più sistemi linguistici. In questo modo ciò che poteva rappresentare un eventuale ostacolo diventa un incentivo alla competenza plurilinguistica.

Che si tratti di L2 o LS, è utile ricordare, ancora, l'articolo di Mario Cardona *Lexical approach nell'insegnamento della lingua italiana* (2004), nel quale vengono fornite alcune indicazioni e linee guida relative al *lexical approach*. Con tale formula si fa riferimento a un tipo di indagine sulla lingua rivolta in modo particolare a studenti stranieri e improntata non sullo studio tecnico della stessa, ma sullo stimolo alle diverse situazioni contestuali. In questa particolare metodologia di studio la lingua non viene considerata nella sua tradizionale suddivisione in lessico e grammatica, ma è intesa come costituzione di insiemi strutturati di più parole. L'idea sulla quale si fonda questo tipo di approccio linguistico è quella secondo cui la competenza socio-pragmatica e la competenza comunicativa sono la base, non la

conseguenza della competenza grammaticale. La lingua, infatti, è caratterizzata anche da componenti che sono svincolate da qualsiasi regola e sono, semplicemente, naturale conseguenza della cultura alla quale essa si lega; un caso emblematico è quello delle espressioni idiomatiche che possono essere apprese solo se associate a un contesto. Ciò dimostra che la lingua può essere interiorizzata più facilmente attraverso l'osservazione dei suoi meccanismi e attraverso la formulazione di ipotesi, favorendo l'acquisizione di una consapevolezza circa il funzionamento dei processi che la regolano e permettendo di evitare una passiva e spesso poco efficace memorizzazione delle strutture linguistiche. È infatti da considerare, nel caso specifico di studenti stranieri, la difficoltà nell'imparare mnemonicamente le regole grammaticali di una LS; questa difficoltà tanto è più grande quanto maggiore è l'età del discente e quanto maggiore è la differenza tra la lingua madre e quella da apprendere. Da questa argomentazione, però, non possono essere escluse tutte le pratiche didattiche finalizzate al miglioramento delle abilità testuali. Il dettato, la stesura degli appunti, il riassunto, la parafrasi e la traduzione sono annoverabili fra le tecniche classiche di apprendimento linguistico, ma non sono considerabili, per questo, meno efficaci. Anzi un lavoro di analisi testuale consente spesso una riflessione efficace sulle diverse costruzioni di una lingua: la struttura lineare anglosassone sarà, grazie a tali studi, facilmente differenziabile da quella ipotattica della lingua latina o da quella circolare delle lingue orientali.

Se l'Italia sta crescendo nello sviluppo della sua dimensione europea, ovvero come meta di studio nelle esperienze Erasmus, ancora molto deve essere fatto dalla scuola italiana per la formazione di un curriculum che preveda una buona preparazione in una LS, secondo i parametri dettati dalla QCER. Tra i programmi ministeriali che si prefissano tale scopo può essere ricordato il CLIL. Già presente nell'ambito delle regioni a statuto speciale con situazioni di uso veicolare della lingua straniera, il CLIL (*content and language integrated learning*) si afferma a partire dagli anni Novanta, ma viene introdotto nelle scuole italiane solo con la riforma Gelmini in vigore dal 1 settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, dal 1 settembre 2010 per la scuola secondaria di secondo grado e da gennaio 2011 per l'università. Esso concerne la possibilità di un apprendimento di tipo integrato: imparare una lingua attraverso il contenuto e imparare il contenuto attraverso la lingua. Ciò implica sicuramente un particolare approccio scolastico, con una conseguente valutazione che analizzerà in modo equivalente sia la comprensione dell'argomento, sia l'utilizzo corretto della lingua. Grazie a questa nuova tipologia di studio è possibile ottenere buoni risultati, formando discenti che siano capaci di padroneggiare contemporaneamente forma e contenuti. Con la Legge sull'autonomia scolastica non sono stati posti particolari vincoli circa la strutturazione del progetto CLIL, dunque ogni scuola ha potuto sviluppare autonomamente un proprio percorso, rispettando le diverse esigenze, dettate dal grado e dall'indirizzo scolastico. Nel corso degli anni sono state aggiornate le ricerche riguardanti questo progetto, con la conseguente individuazione

delle diverse problematiche: tra queste va ricordata la necessità, per tutti i discenti, di esprimersi in lingua straniera e la conseguente ricerca di modalità e tecniche che consentano la partecipazione attiva di tutto il gruppo classe, nonché una buona collaborazione tra docenti. Inoltre, un'ulteriore difficoltà va riscontrata in quello che rappresenta lo scopo principale del CLIL: l'apprendimento integrato. Lo studente deve infatti concentrarsi allo stesso tempo su forma linguistica e contenuti curricolari/disciplinari; è dunque auspicabile che vi sia un buon livello di partenza nella conoscenza della lingua straniera. A tal proposito Silvia Minardi (2010) interviene segnalando i criteri da tener presente per evitare l'elaborazione di un percorso CLIL complesso. Tra questi, consiglia di orientarsi verso discipline che non abbiano un elaborato valore contenutistico; ancora suggerisce una presentazione della materia in modalità esperienziale e infine, per un positivo esito del corso, invita a una riflessione sul livello cognitivo dei fruitori. Per meglio monitorare queste esperienze, viene consigliato ai docenti di compilare un "diario di bordo" nel quale poter segnalare competenze iniziali, ostacoli, risultati ed eventuali consigli pratici da fornire. Nonostante il percorso CLIL presenti difficoltà da non sottovalutare, è utile ricordare gli aspetti positivi di questa tipologia didattica: *in primis* la maggiore autenticità nell'apprendere la lingua da parte degli studenti e la conseguente crescita nelle capacità espositive; ultima, ma non meno importante, la possibilità di "apprendere facendo". Tutto ciò dimostra che, se questo progetto venisse adeguatamente applicato all'interno delle istituzioni scolastiche, potrebbero essere raggiunti importanti obiettivi e potrebbero essere formati discenti inseriti all'interno di un'ottica europea e mondiale.

Si ricollegano agli argomenti precedentemente trattati anche i temi del plurilinguismo e dell'interlingua. Partendo dal plurilinguismo, se ne può innanzitutto fornire una definizione: esso rappresenta la capacità per un parlante di padroneggiare più di una lingua. Inserire in una scuola un curriculum plurilingue potrebbe rappresentare una scommessa di altissimo livello per la formazione degli studenti: imparare una lingua significa, infatti, conoscere una nuova cultura, crescere sviluppando una mentalità aperta, critica e produttiva, confrontarsi continuamente con il diverso, interagendo con esso. Nella società moderna, un percorso scolastico che miri all'integrazione e alla conoscenza dell'altro non può che risultare un investimento a lungo termine. Il corpo docente deve essere in grado non solo di operare con strategie che stimolino gli alunni al passaggio da una lingua all'altra e da una disciplina all'altra, valorizzando i repertori linguistici dei discenti, ma deve anche focalizzare l'attenzione su obiettivi concreti da perseguire. Finché la teoria non viene resa effettiva nella pratica, nessun progetto può dare i suoi frutti.

Con il termine interlingua si fa riferimento al sistema "intermedio" che si crea tra le nozioni della lingua materna e quelle della lingua in arrivo, durante l'apprendimento di una L2. Questo concetto linguistico fu introdotto da Selinker nel 1972 e ha come definizione ufficiale la seguente:

[...] varietà di apprendimento della lingua seconda, come *continuum* di varietà linguistiche che si pongono *nello spazio tra la lingua materna dell'apprendente e seconda lingua in arrivo, caratterizzate da sistematicità, instabilità nel tempo e variabilità individuale* (Luise 2006: 92-93).

C'è dunque una corrispondenza tra le lingue che vengono apprese e la lingua materna: quest'ultima, infatti, influisce senz'altro sull'apprendimento della L2 e costituisce un termine di paragone indispensabile per l'analisi delle sue caratteristiche, nonché un mezzo di riflessione linguistica. Lo studioso americano Jim Cummins (2001) avanzò, in relazione a tale argomento, l'ipotesi della metafora dell'iceberg, secondo cui le lingue, distinte nelle loro concretizzazioni superficiali, si fondano, nella parte sommersa, su una componente comune.

Non si deve dimenticare, dunque, che imparare una seconda lingua aiuta a migliorare la conoscenza e la padronanza della L1.

Inoltre, nel caso specifico dei licei, è possibile considerare anche l'importante contributo apportato dallo studio delle lingue classiche. Queste aiutano il discente a comprendere meglio il rapporto che sussiste tra sistemi linguistici apparentemente distanti, come quello del latino e dell'inglese, e permettono la maturazione di una consapevolezza circa l'influenza che nei secoli vi è stata tra lingue diverse, sia dal punto di vista lessicale che strutturale.

Non è sicuramente un lavoro semplice individuare i parametri da seguire nella formulazione di una lezione che si differenzi da quella frontale e abbia come oggetto queste tematiche dalla non indifferente complessità. La sfida alla quale è chiamato il docente oggi è molto più elaborata rispetto ad alcuni anni fa. Si cerca infatti di trasmettere consapevolezza ai discenti circa la fortuna e l'unicità di ciò che si apprende e circa il rapporto che lega tutti gli insegnamenti. L'obiettivo finale dello studio della lingua e delle diverse discipline è semplicemente uno: creare e formare cittadini critici e coscienti, capaci di partecipare attivamente alla discussione di questioni che riguardano la realtà sociale del loro vivere.

Il dialogo interculturale non è certo di immediata realizzazione, poiché è soggetto a innumerevoli variabili, che riguardano sia il linguaggio verbale (suoni, parole, ecc.), che quello non verbale (cinesica, prossemica, oggettiva). È possibile però *insegnare a osservarlo*, così come afferma Balboni (2015²). L'osservazione porta alla conoscenza, e la conoscenza conduce ad abbattere le barriere sociali promuovendo una percezione del diverso come fonte di ricchezza.

Puntare sulla lingua non vuol dire solo migliorare le capacità di comprensione tra i parlanti, ma anche creare occasioni di dialogo costruttivo e di apertura nei confronti degli altri popoli. Scommettendo soprattutto sulle nuove generazioni, nelle quali è insito un grande potenziale, è possibile far sì che la prospettiva di creare una società pluriculturale, nella quale le differenze non siano appiattite ma valorizzate, possa effettivamente concretizzarsi. Ogni singolo docente, operando all'interno del contesto scolastico,

non può che sentirsi partecipe e responsabile di questo tipo di formazione.

La mobilità geografica permette oggi di venire a contatto con persone di diverse nazioni, sperimentando la bellezza del sentirsi simili e dell'arricchirsi vicendevolmente. Alla luce degli eventi storici di cui siamo protagonisti, ciò non può che rappresentare un'occasione di inestimabile valore.

Rubbettino

IL CONTRIBUTO DEI DOCENTI DI LS ALL'IMPLEMENTAZIONE DELLA METODOLOGIA CLIL

DI EDOARDO MENEGAZZO

L'AMBITO NORMATIVO

La Riforma della Scuola secondaria superiore del 2010 ha progressivamente introdotto nell'ultimo anno dei licei e nel triennio conclusivo dell'indirizzo linguistico l'insegnamento di una disciplina "non linguistica" (DNL nelle indicazioni ministeriali in materia) in lingua straniera. Nonostante le numerose e significative sperimentazioni precedenti la riforma avessero indicato nel modello di compresenza tra docente di lingua e di DNL una formula efficace per l'effettiva realizzazione di un modello integrato, il MIUR ha successivamente affidato ai soli docenti di discipline diverse dalla lingua straniera l'insegnamento di moduli CLIL. Il numero insufficiente di docenti di DNL in possesso di competenze linguistiche adeguate per l'insegnamento della propria materia in lingua straniera ha dunque sollecitato forme di collaborazione diverse negli istituti superiori¹. Tra queste, la possibilità di destinare una parte del monte ore di LS ad attività incentrate su contenuti di DNL potrebbe agevolare la diffusione della metodologia CLIL. È tuttavia necessario un riconoscimento normativo; attualmente, infatti, non sono previste esperienze CLIL gestite dal docente di LS ma vengono soltanto auspiccate forme di collaborazione, fermo restando che l'onere valutativo è esclusivo del docente di DNL e la funzione del docente di lingua è soltanto di supporto.

LAVORARE IN GRUPPO

La metodologia CLIL si caratterizza per un forte ricorso all'interazione in gruppo. È possibile definire il lavoro di gruppo in base al tipo di compito che viene assegnato, distinguendo, sostanzialmente, tra lavori di gruppo in cui il contributo di ognuno è riconoscibile, e lavori unitari. In realtà la distinzione è più complessa, ma in questo contesto si fa riferimento a compiti

1. Nota MIUR, prot. 4969 del 25/07/2014: «4.1. Nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera e eventuali assistenti linguistici».

di gruppo in cui ogni membro fornisce il proprio contributo al prodotto finale in base alle proprie conoscenze, competenze, attitudini e interessi, come segnala Davies². Si tratta di lavori di gruppo il cui obiettivo è complesso, e non di semplici esercizi o attività che fanno parte della pratica guidata per l'esercizio di funzioni comunicative. La collaborazione che intendiamo si realizza dunque in attività che comportano il coinvolgimento di abilità cognitive elevate, lo scambio collaborativo di idee e opinioni, e l'utilizzo consapevole e funzionale del linguaggio per negoziare significati.

Oxford (1997) identifica tre possibili modalità che riguardano la comunicazione nella classe di LS: apprendimento cooperativo, apprendimento collaborativo e interazione. L'apprendimento cooperativo è un insieme strutturato di tecniche che forniscono indicazioni precise su come lavorare in gruppo e sui compiti di ciascuno. L'obiettivo è il potenziamento di abilità cognitive e sociali che si realizza attraverso l'interdipendenza positiva e la responsabilità dei singoli e del gruppo. L'apprendimento collaborativo è di matrice socio-costruttivista e punta alla formazione di comunità di apprendimento, meno strutturate rispetto ai gruppi cooperativi, ma con l'obiettivo di costruire conoscenza mediante la messa in comune di risorse e la sollecitazione della zona di sviluppo prossimale attraverso attività cognitive adeguatamente sostenute (*scaffolding*) dal docente. L'interazione, infine, è termine generale che implica la comunicazione interpersonale in situazioni simulate che riflettono contesti d'uso della lingua.

Le attività di gruppo a cui si fa riferimento in questo lavoro sono di tipo collaborativo e si inseriscono all'interno della modalità di apprendimento che viene definita *content based instruction* (CBI). Si tratta di un approccio didattico non nuovo (Brinton, Snow, Wesche 1989), che presenta molti punti di contatto con il più noto CLIL con cui talora è identificato e che ha luogo quando è il contenuto veicolato a costituire il filo conduttore nell'apprendimento della lingua straniera³.

Lo sviluppo di contenuti di DNL può dunque trovare spazio all'interno del curriculum di LS ed esistono esperienze significative di integrazione che privilegiano la modalità collaborativa del *project work*. In essa le attività di gruppo sono di fondamentale importanza e assumono rilevanza non tanto come occasioni simulate di esercizio della lingua, ma come contesti reali di costruzione di conoscenza, in cui, attraverso la negoziazione dei significati, si giunge alla integrazione di competenza linguistica e saperi disciplinari.

-
2. Davies (2009) distingue tra compiti disgiuntivi (*disjunctive tasks*), in cui un solo membro, il più capace e veloce, è responsabile della risposta corretta; compiti congiunti (*conjunctive tasks*), in cui ciascun membro contribuisce al prodotto finale senza che il contributo individuale sia individuabile; compiti additivi (*additive tasks*), in cui i contributi individuali sono identificabili; compiti discrezionali (*discretionary tasks*), che lasciano libertà a ciascuno studente su come contribuire al lavoro complessivo.
 3. «In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the use of the target language» (Brinton, Snow, Wesche 1989: 2).

LAVORARE SU PROGETTI

L'implementazione del CBI nella classe di lingua trova indicazioni operative nella modalità del *project based instruction*:

In classrooms where a commitment has been made to content learning as well as language learning (i.e., content-based classrooms), project work is particularly effective because it represents a natural extension of what is already taking place in class (Stoller 1997: 3).

Nel suo articolo Stoller continua riassumendo studi precedenti che definiscono le caratteristiche del *project work*:

- focalizzazione su contenuti, piuttosto che su obiettivi linguistici;
- la centralità dello studente e il ruolo di supporto del docente;
- la dimensione collaborativa;
- l'integrazione di abilità diverse per il raggiungimento di scopi reali;
- la presenza di un prodotto finale;
- la forte valenza motivazionale e lo sviluppo di abilità linguistiche e cognitive.

Il *project work* si realizza dunque nel lavoro di gruppo, che è tecnica di rilievo nell'approccio comunicativo dato che consente di coinvolgere gli studenti in attività linguistiche funzionali al raggiungimento di scopi pragmatici il più possibile vicini a contesti reali di utilizzo della lingua. Il presupposto è che la competenza comunicativa possa essere potenziata dall'interazione tra apprendenti. In una lezione comunicativa, improntata sui principi del CBI, gli studenti sono stimolati, con la guida dell'insegnante, a costruire senso attraverso l'interazione, in un processo di costruzione di conoscenze in cui gli aspetti formali sono funzionali al successo comunicativo, vale a dire che fluidità espressiva e accuratezza sono mezzi, non obiettivi, per il raggiungimento di scopi comunicativi. Questo non significa che non vi debbano essere momenti esplicitamente incentrati sulla forma, attraverso esercizi e/o attività controllate il cui obiettivo è l'acquisizione di strumenti linguistici. Diversamente dalla classe CLIL, infatti, il focus della lezione di LS è *anche* linguistico. Tuttavia, la pratica glottodidattica deve, a mio giudizio, prevedere sia momenti funzionali a far riflettere sulla struttura della lingua con l'obiettivo di acquisirne le grammatiche, sia occasioni di sviluppo della competenza comunicativa la cui focalizzazione è piuttosto sui significati che la lingua può veicolare, includendo tra i "significati" non solo gli aspetti pragmatici con cui la lingua agisce sul mondo ma anche contenuti disciplinari la cui rilevanza epistemologica è indipendente dal veicolo linguistico.

Il sillabo di LS può dunque essere visualizzato come un *continuum* ai cui due estremi vi sono attività incentrate esclusivamente sulla lingua e attività la cui enfasi è sui contenuti veicolati attraverso la lingua. In un percorso CLIL tutte le attività del docente e degli studenti sono finalizzate a veicolare contenuti di DNL utilizzando la LS; il miglioramento della competenza comunicativa che deriva dall'utilizzo della lingua per svolgere

operazioni cognitivamente esigenti legate a contenuti non strettamente linguistici è incidentale, mentre nella classe di LS il miglioramento della competenza comunicativa non è mai elemento incidentale e la produzione linguistica riceve maggiore attenzione esplicita rispetto alla classe CLIL, anche quando l'enfasi è sul contenuto, come nel CBI.

DALLE SPERIMENTAZIONI ALL'INTEGRAZIONE CURRICOLARE DEL MODELLO CLIL

Il percorso che ha portato all'implementazione della metodologia CLIL all'interno della Riforma della Scuola secondaria superiore del 2010 è stato ricco di esperienze sperimentali caratterizzate da una progettualità condivisa DNL-LS e dal modello didattico della compresenza. Tra queste il progetto "Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera", che l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Veneto hanno congiuntamente promosso nel biennio 2002/04 e a cui ho partecipato in qualità di docente sperimentatore. La sfida che i docenti coinvolti nel progetto hanno voluto raccogliere riguardava non solo il miglioramento della competenza comunicativa degli studenti, grazie a una maggiore esposizione alla lingua straniera e alla creazione di contesti di comunicazione autentica, ma anche il potenziamento delle capacità cognitive elevate necessarie per affrontare in lingua i contenuti complessi della disciplina veicolata. Si è trattato dunque di progettare e realizzare modelli che rispondessero alla duplice esigenza di migliorare la competenza comunicativa in LS e di arricchire la proposta culturale della disciplina veicolata.

L'ambiente CLIL si è concretizzato, infatti, come modello integrato in cui docenti di lingua e di disciplina veicolata hanno collaborato in modalità di compresenza ma con enorme attenzione alla fase progettuale, durante la quale i docenti sperimentatori hanno cercato di identificare obiettivi trasversali, declinati in termini di competenze da raggiungere, che, pur garantendo l'utilizzo della LS per il loro raggiungimento, fossero funzionali allo sviluppo di capacità cognitive elevate (CALP nella terminologia di Cummins; cfr. Coonan 2000: 80-76).

L'uso veicolare della LS risultava quindi funzionale al miglioramento delle capacità cognitive elevate necessarie per affrontare lo studio di una disciplina. Nello stesso tempo, la disciplina veicolata, stimolando processi cognitivi trasversali, ha sostenuto il passaggio dalla semplice competenza comunicativa dell'interazione quotidiana in LS (BICS: *Basic Interpersonal Communicative Skills*) all'acquisizione di strumenti linguistici più sofisticati per l'elaborazione di concetti complessi (CALP: *Cognitive Academic Language Proficiency*).

L'incontro delle discipline in un ambiente CLIL ha dovuto allora e deve anche ora comportare un valore aggiunto che va ben oltre il vantaggio evidente derivante dalla maggiore esposizione alla lingua straniera e si concretizza in un arricchimento delle proposte di approfondimento discipli-

nare e in un affinamento degli strumenti e delle strategie che il docente mette in atto proprio sulla scorta dell'interscambio delle professionalità. Al di fuori del nuovo ambiente di apprendimento il confronto disciplinare ha comportato effetti positivi sulla didattica anche negli spazi curricolari della LS, estendendo la riflessione e la ricerca di nuove metodologie all'ambito molto spesso auto-referenziale dell'insegnamento della propria disciplina.

LA RICADUTA DELLE ESPERIENZE CLIL SULLA DIDATTICA DELLA LS

Nella progettazione di percorsi CLIL il docente di LS che lavora in team con il docente di DNL è chiamato a riflettere su ruolo della lingua, obiettivi linguistici da raggiungere, ambito e funzione della valutazione. Dato che l'idea di lingua veicolare mette in primo piano il ruolo strumentale della LS, è necessario definire in che modo questa possa diventare mezzo efficace per la trasmissione di contenuti disciplinari. Nel CLIL la lingua diventa mezzo per raggiungere uno scopo, non un fine in se stessa e questo comporta una analisi approfondita sia del ruolo e della funzione della lingua straniera nel curriculum scolastico che delle metodologie di insegnamento. Spostare l'enfasi sulla strumentalità mette in evidenza che ciò che molto spesso risulta prioritario nel syllabo linguistico è il perseguimento di un sistema idealizzato, in cui la padronanza è data dalla somma di conoscenze grammaticali linearmente disposte in un continuum ideale che va dal più facile al più complesso. Al contrario, concependo la lingua come attività pratica, ciò che assume importanza prioritaria è la comunicazione efficace piuttosto che la conformità al codice, vale a dire la correttezza formale.

L'enfasi sull'accuratezza si basa sull'assunto sbagliato che il sistema della lingua possa essere padroneggiato procedendo in modo sistematico, passo dopo passo. In realtà l'apprendimento è un processo non lineare: quando si impara non si progredisce attraverso una serie di tappe progressive e irreversibili ma in modo essenzialmente provvisorio, individuale e ciclico collegando il nuovo a ciò che già si sa, adattandolo o estendendolo in un processo di continua ristrutturazione delle conoscenze sulla base di nuove conoscenze ed esperienze (Lewis 1993: 56).

Se si accetta l'idea dell'apprendimento come concetto dinamico si dovrà riconoscere che questo non sempre coincide nei tempi e nei modi con la sequenzialità dell'insegnamento che caratterizza il syllabo linguistico. Buona parte della prassi glottodidattica e la stessa organizzazione lineare dei corsi di lingua sembrano invece suggerire che l'apprendimento della lingua straniera possa essere opportunamente scandito in tappe linearmente disposte.

L'ambiente di apprendimento CLIL rompe la linearità del syllabo linguistico a favore di uno sviluppo modulare che potenzia gli strumenti con cui si costruisce la conoscenza e mette in luce i processi individuali con cui si acquisisce la competenza.

Vale a dire che nel CLIL l'orientamento è sul processo piuttosto che sul prodotto⁴, mentre nella didattica della lingua straniera l'enfasi, anche va-

lutativa, è preferibilmente sul prodotto, cioè la lingua che lo studente produce. Rimane invece in ombra il percorso cognitivo (la pianificazione, la formulazione di ipotesi, l'organizzazione delle idee, la revisione, ecc.) che ha portato a un determinato risultato linguistico. Focalizzare l'attenzione sul processo di apprendimento significa riconoscere l'importanza del «curricolo nascosto», di cui fanno parte anche da operazioni cognitive e abilità operative che consentono l'acquisizione di competenze.

L'utilizzo di abilità intellettuali, come classificare, raccogliere dati, identificare problemi, contestualizzare, ecc., è sicuramente parte dell'insegnamento della lingua straniera ma rimane spesso in ombra dato che l'enfasi didattica è prevalentemente sul risultato e sulla valutazione dello stesso. Il riconoscimento dell'importanza dei processi richiede una riflessione sull'azione glottodidattica che identifica nella competenza comunicativa l'obiettivo principale e che valuta gli studenti esclusivamente sulla base della performance: altre modalità di partecipazione, come, per esempio, ascoltare, notare, riflettere, ipotizzare, vanno tenute in debito conto perché fanno parte delle strategie che portano alla prestazione osservabile.

Secondo Anderson (citato in O'Malley, Chamot 1990: 27), nell'acquisizione della seconda lingua si distingue tra conoscenza dichiarativa, cioè la conoscenza delle regole formali, e conoscenza procedurale, cioè la capacità di capire e di generare lingua o di utilizzare la conoscenza delle regole per risolvere un problema. La conoscenza procedurale si acquisisce nello stadio autonomo, quando l'utilizzo dell'abilità è automatico e il dispendio di energia nel controllo della produzione è minimo. Nell'apprendimento della lingua seconda si arriva a un livello elevato di padronanza soltanto in periodi lunghi e in modo graduale, grazie alla pratica frequente. Il nuovo ambiente di apprendimento sembrerebbe agevolare la possibilità di tale pratica.

L'orientamento al processo, piuttosto che al prodotto, alla base dell'approccio CLIL richiede uno spostamento di enfasi: si va da un sillabo esclusivamente linguistico a uno in cui il raggiungimento di obiettivi linguistici (conoscenza dichiarativa) si coniuga con lo sviluppo di conoscenze di tipo procedurale per arrivare all'acquisizione di competenza. Nel curricolo linguistico, invece, moltissima importanza viene attribuita alle conoscenze di tipo dichiarativo, mentre non si presta altrettanta attenzione alla conoscenza di tipo procedurale, cioè la capacità di agire in condizioni operative reali. L'enfasi sul risultato determina l'importanza che viene attribuita all'accuratezza formale nelle lezioni di LS. Anche le attività che sono dedicate al

-
4. Cfr. Mariani (2004): «Questo curricolo, nascosto ma non per questo meno importante, condiziona in modo sostanziale la realizzazione delle competenze e delle prestazioni 'di superficie': si tratta di tutte quelle forze, interne ed esterne all'individuo, che condizionano l'apprendimento (e naturalmente l'insegnamento). Siamo dunque parlando non dei fini, dei risultati, dei prodotti, ma della dinamica di fattori e di operazioni che permettono di raggiungere quei fini, quei risultati, quei prodotti – ciò che invito a chiamare processi».

potenziamento della fluidità espressiva sono sottoposte al controllo di correttezza, pur se in misura ridotta rispetto ad attività in cui il focus è grammaticale.

Nel CLIL l'orientamento al processo valorizza l'efficacia dell'azione comunicativa, piuttosto che mettere in luce le lacune della prestazione. Il concetto di lingua veicolare presuppone l'utilizzo della lingua come abilità pratica per cui il raggiungimento dello scopo pragmatico è più importante della correttezza formale. Il concetto di veicolarità sottolinea la natura pragmatica della lingua nel CLIL e questo influenza fortemente l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'errore: mentre nell'insegnamento della LS l'enfasi sul risultato comporta una vigilanza assidua sul rispetto formale del codice, nel CLIL diviene oggetto di attenzione e di intervento da parte dell'insegnante soltanto l'errore che rende inefficace la comunicazione. Questo non significa che gli studenti siano autorizzati a esprimersi con approssimazione, come se l'unica cosa che conta fosse far passare il messaggio, ma semplicemente che il nuovo ambiente di apprendimento fornisce spazi di esercizio della scorrevolezza che normalmente sono contratti, e talora assenti, nell'insegnamento della LS. Anche nell'ambiente CLIL l'insegnante interviene nella correzione dell'errore che causa incomprensione, ma lo fa preferibilmente adottando strategie di riformulazione, o ponendo domande finalizzate a sostenere la comunicazione, piuttosto che focalizzare l'attenzione sul mancato rispetto della norma. Questo contribuisce a creare un contesto reale di utilizzo della lingua con indubbi effetti benefici sulla motivazione: l'autenticità del contesto comunicativo nel CLIL (gli studenti parlano per veicolare contenuti, non per esercitare la lingua) richiede infatti una effettiva negoziazione dei significati, così come succede nella vita reale. L'insegnante non è il garante del rispetto della forma ma diventa interlocutore simpatico, che sostiene l'interazione e la costruzione del significato.

LA PROPOSTA FORMATIVA

Sino ad ora il MIUR ha sostenuto in modo massiccio la formazione sia linguistica che metodologica dei docenti di DNL, auspicando forme di collaborazione tra i docenti di LS, i conversatori di madrelingua, altri docenti che hanno maturato competenze linguistiche di rilievo in esperienze di insegnamento all'estero e gli insegnanti di DNL in possesso di certificazioni linguistiche almeno di livello B2. Sappiamo che si tratta di una situazione di ripiego, considerato che il profilo del docente CLIL identificato dalla normativa in materia indica il possesso di certificazione linguistica di livello C1 e di certificazione metodologica acquisita mediante i corsi CLIL 20 CFU attivati sul territorio nazionale in collaborazione tra gli Uffici Scolastici regionali e le università erogatrici dei corsi metodologici.

Gli sforzi del Ministero non sono purtroppo sufficienti: l'osservazione sul campo, all'interno dei singoli istituti scolastici, mette in evidenza numerose situazioni non soddisfacenti, per l'assenza o la mancata disponibi-

lità di docenti DNL. Le soluzioni adottate sono in alcuni casi di livello eccellente, e basate sulla costituzione di team CLIL affiatati e collaborativi, ma spesso l'obbligo normativo trova realizzazioni minime e di dubbia rispondenza ai principi metodologici che sottendono al CLIL.

Coinvolgere in misura più consistente i docenti di LS, rendendoli responsabili diretti e non semplici aiutanti linguistici di percorsi CLIL la cui responsabilità valutativa è interamente affidata ai docenti di DNL, potrebbe costituire una valida soluzione per una diffusione capillare delle esperienze CLIL sul territorio nazionale. La formazione umanistica dei docenti di LS consente senz'altro a tutti di cimentarsi in percorsi che devono comunque trovare spazi programmatici all'interno dei consigli di classe e concretizzarsi in esperienze di ampliamento, approfondimento, integrazione dei saperi, con particolare attenzione alle discipline dell'ambito umanistico (storia, geografia, filosofia, arte, ecc.) che sono maggiormente inerenti alla formazione dei docenti di LS, ma non escludendo percorsi integrati di ambito tecnico-scientifico con la stretta collaborazione con gli insegnanti di disciplina.

I vantaggi di un coinvolgimento più attivo dei docenti di LS sono evidenti: laddove non vi sono competenze linguistiche di livello adeguato tra i docenti di DNL gli insegnanti di lingua potrebbero farsi carico di percorsi CLIL all'interno delle proprie ore curricolari ma non escludendo forme di flessibilità oraria e organizzativa previste dall'organico dell'autonomia. Inoltre la didattica della lingua straniera potrebbe solo avvantaggiarsi di un approccio incentrato sui contenuti, piuttosto che sulla lingua, creando situazioni di reale utilizzo della lingua per la ricerca, la riflessione, la collaborazione, la negoziazione e l'interazione costruttiva tra pari.

È necessario, tuttavia, prevedere una formazione *ad hoc* per i docenti di LS, basata sulla implementazione della metodologia CLIL e sugli aspetti metodologici e valutativi in cui si differenzia dall'insegnamento della LS. Questo per non ingenerare facili confusioni e semplificazioni; non si tratta, infatti, di insegnare una microlingua o di veicolare contenuti funzionali all'esercizio della lingua ma di costruire conoscenza mediante attività cognitivamente esigenti, vigilando sulla fondatezza e la correttezza epistemologica dei contenuti stessi in stretta sinergia con i docenti di DNL.

L'INTEGRAZIONE DISCIPLINARE NEL PROCESSO INTERATTIVO DEL CLIL

DI LUIGINA VITALE

PREMESSA

Da che mondo è mondo, ogni volta che gli insegnanti si sentono impotenti di fronte a una classe, eccoli lamentarsi di non essere stati formati per questo. Oggi "questo" copre ambiti diversissimi [...]

Dal "non siamo stati formati per questo" al "non siamo qui per" c'è un passo, che si può esprimere così: "Noi insegnanti non siamo nella scuola per risolvere problemi sociali che impediscono la trasmissione del sapere; non è il nostro mestiere. Che ci affianchino personale di sostegno, educatori, assistenti sociali, psicologi, insomma specialisti di ogni genere, e allora potremo insegnare seriamente le materie che abbiamo passato tanti anni a studiare" [...]

Eccoci dunque entrati in una nuova fase della formazione degli insegnanti, in cui sarà sempre più accentuata la capacità di comunicazione con gli studenti. Tale approccio è indispensabile, ma se i giovani professori si aspettano un discorso normativo che consenta loro di risolvere tutti i problemi che sorgono in una classe andranno incontro a nuove delusioni; il "questo" per il quale non sono stati formati resisterà comunque. Per dirla tutta, credo che "questo" rimanga sempre molto difficile da definire, che "questo" sia diverso dalla somma degli elementi che lo costituiscono oggettivamente (Pennac 2011: 216-217).

LA TRASVERSALITÀ DELL'INTEGRAZIONE NEL CLIL

The great paradox of Language teaching is: language is best taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning (Krashen, Terrell 1996: 55).

Una mia relazione introduttiva al CLIL (Content and Language Integrated learning), dal titolo *L'integrazione disciplinare nel processo interattivo del CLIL ovvero "Dire quasi la stessa cosa"* (Vitale 2013) presentata durante una conferenza di qualche anno fa, individuava nei termini ricerca, mediazione e integrazione le parole chiave per sintetizzare tale approccio metodologico, le stesse che definiscono il campo d'indagine del presente lavoro.

In un processo che si pone all'insegna della negoziazione, mediare la comprensione rispetto a differenti modi di porsi nei confronti del problema, sia che venga interpretato un fatto mediante parole, un discorso mediante una spiegazione, un enunciato in una Ls mediante una traduzione, traduce il seguente enunciato:

SL1 / C1 → SL2 / C1

ossia, una sostanza linguistica L1 (SL1) che veicola un Contenuto 1 (C1) viene trasformata in una Sostanza Linguistica 2 (SL2) che esprima lo stesso Contenuto 1.

Il primo ambito dell'integrazione è, dunque, quello disciplinare: la lingua straniera e la materia oggetto d'insegnamento CLIL si intersecano e interagiscono attraverso una condivisione progettuale, organizzativa e operativa. La sinergia "culturale" e procedurale sottesa a tale azione formativa implica una costante attenzione all'altro ambito dell'integrazione, quello fra i due docenti coinvolti e le conoscenze di cui essi sono "portatori", che non riguarda solo i contenuti specifici, i metodi, la terminologia, ecc. sia della lingua come materia che della "lingua" della disciplina, ma un insieme di competenze e abilità grazie alle quali il CLIL si realizza e dimostra la sua efficacia didattica e metodologica.

Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono (il che, a scuola, avviene principalmente per tramite della lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti. Le lingue di scolarizzazione sono, accanto alle lingue straniere, regionali, minoritarie o della migrazione, il perno dell'educazione plurilingue. Insieme formano le lingue in/per l'educazione [...].

L'integrazione, quindi, non si esaurisce nel rapporto tra L1 e LS, né tra lingua e contenuto, ma è accompagnata/supportata da una didattica plurilingue e pluriculturale che integra le conoscenze pregresse degli studenti con la propria cultura e con le culture altre.

Tuttavia, quella che è una condizione naturale dell'uomo, sviluppatasi storicamente per motivi di naturale evoluzione della specie e della civiltà attraverso il passaggio da una cultura orale a una scritta, viene ancora percepita come fatto eccezionale:

La percezione del problema [...] differisce profondamente tra specialisti e profani. Da questi ultimi il problema del plurilinguismo è sentito come una complicazione: per tutti la pluralità di culture è un valore, ma la pluralità di lingue una fatica di cui si potrebbe fare a meno. Per i professionisti di scienze come la sociolinguistica e la glottodidattica, invece, la pluralità linguistica è il cardine della conservazione della pluralità culturale, che proprio nella differenza tra lingue trova un segno: è quindi una ricchezza e costituisce un problema facilmente sormontabile, dati adeguati strumenti formativi (Balboni 1997: 5-8).

J. Cummins ricorre (1992) alla famosa metafora dell'iceberg per spiegare le ragioni profonde dell'integrazione e interazione tra lingue. In tale metafora, l'iceberg rappresenta la facoltà di linguaggio, la padronanza dei processi che governano la comprensione e la produzione linguistica. A una osservazione superficiale si vedono tante isole di ghiaccio separate, mentre quelle secondarie non sembrano meritare molta attenzione, poiché una, la

lingua materna, domina tutte le altre. Ma fortunatamente «*monoliguism can be cured*», come recita il famoso slogan di A. Mollica: di monolinguismo si può guarire se, a una osservazione più attenta e profonda, che scava al di sotto della superficie dell'acqua, si lavora a livello di processi di fondo, cioè del blocco comune dell'iceberg, la parte sottostante a ciò che emerge. Di conseguenza:

[...] lavorando alla L2 migliora anche la L1. Lo studio di più lingue aiuta gli studenti a migliorare la loro lingua materna e, tra l'altro, produce significativi miglioramenti in altri ambiti disciplinari legati alla semiosi, dall'espressione grafica o musicale ai linguaggi artificiali matematici e informatici (Fabian, Bosisio 2004).

La centralità del concetto di competenza plurilingue e pluriculturale come competenza composita e dinamica va considerata una finalità comune a più discipline di insegnamento/apprendimento, in una nuova prospettiva e in una visione integrata di aspetti, fenomeni, pratiche didattiche e approcci metodologici. Sono tutti aspetti che rimandano a una ulteriore dimensione dell'integrazione nel CLIL, quella tra insegnamento e apprendimento, attuabile attraverso la significatività e intenzionalità dell'atto educativo. Il soggetto che impara è chiamato a partecipare attivamente e ad assumere la responsabilità della propria personale costruzione di significato.

A differenza della Gestalt, che ignora il ruolo di idee apprese in precedenza nei processi di apprendimento, per cui le nuove idee non interagiscono con quelle pertinenti già fissate, gli studi di Ausubel mettono in rilievo il concetto di "struttura cognitiva", intendendo con esso l'insieme di tutte le conoscenze possedute dal soggetto in un determinato momento. Un contenuto di apprendimento è tanto più significativo quanto più profonda e articolata è la relazione che lo lega alla struttura cognitiva del soggetto:

Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione, direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatevi e comportatevi nel vostro insegnamento in conformità a questo principio (Ausubel 2004).

Oltre alla rilevanza della struttura cognitiva in quanto tale, l'apprendimento significativo implica

un mutamento nella performance. Si deve tener presente sia l'incapacità di seguire il compito prima dell'apprendimento, sia la capacità che esiste dopo l'apprendimento [...] sono proprio queste capacità (precedenti) [...] d'importanza cruciale nel determinare le condizioni necessarie per l'apprendimento successivo (Ausubel, 2004: 201 ss).

Due le considerazioni prioritarie da fare in relazione al CLIL: il transfer cognitivo che necessariamente ogni apprendimento significativo comporta, si applica indirettamente alla soluzione di problemi e/o alle altre discipline (transfer laterale), o ad apprendimenti di ordine superiore (transfer

verticale); in caso di materiale di apprendimento completamente nuovo, gli "organizzatori" di Ausubel – «materiali propedeutici a un alto livello di generalità e comprensività, presentati prima del materiale di apprendimento» – ne permettono l'assimilazione e/o, in caso di materiale in parte già noto, i collegamenti.

Se per Ausubel è il significato che dà valore all'apprendimento e l'apprendimento significativo è lo sforzo consapevole per correlare e incorporare nelle proprie conoscenze le nuove informazioni, secondo Novak «[...] un'educazione vincente non deve concentrarsi esclusivamente sui fattori cognitivi, ma considerare anche i sentimenti e le azioni individuali... Integrare in modo costruttivo i pensieri, i sentimenti e le azioni» (Novak 2012) è l'obiettivo di ogni insegnante che, attraverso la prassi CLIL, realizza il passaggio da una concezione dell'apprendimento focalizzata sull'insegnare a una centrata sull'apprendere in tutte le sue dimensioni.

E l'incontro tra pensiero e linguaggio – in origine indipendenti – si realizza nel momento stesso in cui un significato viene verbalizzato: il punto di incontro, l'integrazione tra pensiero e linguaggio si trova precisamente nel significato: «Thought is not merely expressed in words: it comes into existence through them» (Vygotskij 1986: 218). Per Vygotskij il pensiero è mediato dal linguaggio interiore – una serie di "attrezzi mentali" che permettono di organizzare le proprie emozioni, di darvi un senso e un significato – in quanto l'uso del linguaggio trasforma la precedente organizzazione senso motoria e conduce a forme nuove di organizzazione cognitiva: si spiega così lo sviluppo di funzioni mentali superiori, caratteristico della specie umana. La mediazione serve a potenziare la zona di sviluppo prossimale, intesa come

la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da *problem-solving* autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci (Vygotskij 1966).

Mirare bene la proposta didattica nell'area di sviluppo prossimale e organizzare in modo efficace gli aiuti e la riflessione metacognitiva, diventano aspetti cruciali dell'apprendimento, che va distinto dall'acquisizione: tale distinzione fatta da Krashen mette in evidenza l'aspetto formale della lingua straniera, ossia il lavoro dello studente *sulla* lingua, e la situazione linguistica naturale dove lavora *nella* lingua e *con* la lingua. Mentre l'apprendimento formale è conscio e guidato, l'acquisizione è inconscia e casuale. Secondo Krashen, ciò che è appreso non può diventare acquisito e, pertanto, non va a far parte della competenza linguistica. Il suo Approccio Naturale, quindi, include oltre al normale insegnamento della LS anche un insieme di opportunità che permetta allo studente di acquisire la stessa come mezzo per comunicare, leggere, etc. In tale processo acquisizionale si colloca il CLIL attraverso l'integrazione tra *focus on forms* (l'oggetto primario di attenzione è sulle forme linguistiche) e *focus on form* (il contenuto disciplinare è il mezzo attraverso il quale si attiva l'elaborazione linguistica):

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language (Marsh 2002).

LA QUESTIONE “LINGUA”

Per rispondere agli interrogativi pratici dell'educazione, le teorie dell'apprendimento dovrebbero capovolgersi, in modo da produrre teorie didattiche (Ausubel 2004: 62).

Tutte le discipline si servono della lingua per insegnare. Ripensare al ruolo della lingua nel e per l'apprendimento, dare significato a ciò che si apprende, riflettere continuamente sulla lingua: sono questi gli aspetti caratterizzanti che possono essere integrati nel CLIL e mettono in primo piano l'importanza attribuita alla “lingua”.

Ma l'insegnamento della materia è consapevole delle competenze linguistiche implicite e necessarie per la sua disciplina? Quali e quante sono le attività predisposte dagli insegnanti disciplinari volte a migliorare la competenza linguistica legata alla propria disciplina? E, a sua volta, l'insegnamento di una lingua straniera associa l'uso della lingua alla comunicazione concreta di contenuti specifici, o si concentra invece più sulla riflessione e descrizione della lingua?

Il concetto di *linguaging* di Swain, inteso come «l'uso della lingua per mediare atti del pensiero cognitivamente complessi» (Swain 2006) riflette l'essenza e la valenza di un processo in cui l'atto di produrre lingua e i processi cognitivi si intersecano in un unico atto linguistico-cognitivo. La componente linguistica integra l'elaborazione stessa della lingua attraverso «the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language», e di conseguenza gli studenti «engaged in more languaging, learn more than those who engage in less languaging».

In ambito pedagogico, il dialogo collaborativo è il dialogo in cui «learners work together to solve linguistic problems and/or co-construct language or knowledge about language» (Swain, Brooks, Tocalli-Beller 2002: 172). L'interazione tra pari permette inoltre agli studenti di affrontare concetti linguisticamente difficili sia nella prima che nella seconda lingua e di «come-to know-while-speaking [...] Through the process of talking-it-through of languaging – to another, with another, or with the self – we come to new understandings and new insights – it is a way in which we can learn and develop» (Swain 2006).

Occorre a tal fine implementare una coscienza linguistica, prestando attenzione al linguaggio funzionale e al linguaggio di processo, cioè al tipo di lingua necessario a seconda del contenuto trattato. È uno sviluppo linguistico diverso da quello della lezione in LS, in cui la lingua viene focalizzata/affrontata in una prospettiva generalista/disciplinare. Il *focus* linguistico del CLIL è legato ai concetti, alla terminologia, agli atti linguistici tipici delle discipline.

La lezione disciplinare deve essere sensibile alla lingua, afferma J. Lei-

sen. In considerazione dell'obiettivo linguistico integrato a quello disciplinare, ossia dell'attenzione al linguaggio nell'elaborazione e formalizzazione dei concetti disciplinari, alla lingua nell'insegnamento CLIL e in quello della lingua straniera, egli ricorre all'immagine della piramide (una in piedi e una capovolta) per spiegare la differenza tra l'uso della lingua nel CLIL e l'uso della lingua nelle tradizionali lezioni in L.S. Nell'insegnamento della LS (rappresentato dalla piramide capovolta) esercitando la lingua in un contesto fittizio e isolato dalla realtà, si sviluppano nel corso degli anni competenze linguistiche che si avvicinano sempre di più a quelle di un madrelingua. Nell'insegnamento di una disciplina non linguistica in LS (l'altra piramide) i contenuti disciplinari vengono elaborati fin dall'inizio su una vasta base linguistica, e a un livello linguistico elevato. Non viene peraltro sviluppata conoscenza linguistica oltre a quelle necessarie della disciplina stessa: il linguaggio settoriale e quello simbolico sono sufficienti per l'elaborazione dei contenuti disciplinari. La differenza tra l'insegnamento tradizionale della LS e l'insegnamento CLIL può essere illustrato anche con il modello di Cummins. Il primo conduce ai cosiddetti BICS, mentre il secondo porta al CALP, una capacità linguistica con la quale è possibile verbalizzare processi cognitivi complessi.

In the CLIL classroom languages is not taught in the same way as in a traditional class [...]. It is focused upon when it is necessary and important for the understanding of a specific aspect of the content subject or the academic discipline (Wolff 2003).

Tutto ciò richiama un principio fondamentale nell'Educazione Linguistica, la consapevolezza e la corresponsabilità di tutti i docenti dello sviluppo linguistico-comunicativo-formativo del discente affinché si appropri della "lingua" della disciplina, promuovendo attraverso il CLIL due tipi di apprendimento contemporaneamente, l'uno attraverso l'altro in termini reciproci, "nelle" e "delle" due discipline.

CONCLUSIONI

Il *focus* sull'integrazione tra il contenuto da insegnare e i processi sottesi all'apprendimento della LS è stato analizzato in funzione della valenza che l'apprendente assume in tale processo di riorganizzazione e ristrutturazione di conoscenze, schemi mentali e rappresentazioni linguistiche, nonché del ruolo preponderante delle strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive ai fini di un insegnamento/apprendimento efficace, con particolare riferimento al CLIL.

La realizzazione di un'Educazione Linguistica generale e trasversale che s'integri pienamente con la metodologia CLIL risulta, quindi, fondamentale per

aiutare gli apprendenti a ottenere un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici (Consiglio d'Europa 2002: 205).

L'UTILIZZO DELL'OSSERVAZIONE IN AULA COME STRUMENTO DI CONSAPEVOLEZZA

DI ANTONELLA PANCHETTI

PREMESSA

L'oggetto di questa riflessione è la diffusione del metodo osservativo nell'ambito scolastico finalizzato, soprattutto, a "vedere il non visto" nel linguaggio verbale e nel linguaggio corporeo e mimico/essenziale. L'obiettivo è la conoscenza del bambino, dei suoi bisogni inespressi, delle sue relazioni nel contesto d'inserimento scolastico, al fine di creare un ambiente favorevole al suo benessere e allo sviluppo armonico della sua personalità, per riuscire ad apportare modifiche positive ed efficaci alla nostra condotta educativa e all'organizzazione delle attività e dell'ambiente.

L'osservazione, quindi, va concepita come l'elemento unificante di teoria e prassi.

Il "sapere come osservare" riguarda l'ambito della conoscenza "del codice", della conoscenza teorica, mentre "essere capaci di osservare" e "di interpretare" riconduce all'azione concreta su di noi, a una specifica metodologia di lavoro, aspetto su cui quotidianamente è importante interrogarsi e riflettere. Di conseguenza è necessario possedere la padronanza della didattica e delle competenze specifiche – a cominciare da quelle disciplinari e da quelle psicopedagogiche – ma, soprattutto, occorre saper cogliere, attraverso l'osservazione, l'unicità di chi ci sta di fronte. La sensibilità osservativa dovrebbe appartenere a tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado; se ne parla, però, e gli si dà considerazione solamente nei primi anni di scuola, perché si riconosce che gli alunni si esprimono prevalentemente a livello simbolico/non verbale, come se, nei periodi successivi della vita, non si comunicasse più secondo tale modalità.

I bambini e le bambine, ma anche i ragazzi e le ragazze, hanno bisogno di un elemento fondamentale per la loro emancipazione completa, cioè della valorizzazione dei propri vissuti. Desiderano essere "visti" e "riconosciuti": spesso, infatti, dietro a "sollecitazioni" non verbali c'è una richiesta più grande: il riconoscimento del proprio essere!

L'OSSERVAZIONE-ASCOLTO NELLA PRATICA SCOLASTICA

Solo attraverso l'accoglienza, l'osservazione e l'ascolto di ciascuno possiamo attuare interventi educativo/didattici efficaci e, a partire dallo sguardo negli occhi – dal «momento dedicato alla conversazione» seduti in cerchio – far emergere le «identità plurali» (cfr. Cambi 2006) e, nello stesso

tempo, esercitare quell'azione educativa del «prendersi cura» (*caregiving*) fondamentale in ogni processo formativo.

In coerenza con questa visione, il momento osservativo non può e non deve essere confuso con la didattica, anche se ne costituisce uno dei fondamenti e dei pre-requisiti. La raccolta degli elementi informativi non può essere utilizzata per “giudicare”, “pre-giudicare” i bambini o per discriminarli ma, «l'osservazione scopre le diversità fra gli alunni; una buona didattica le attenua e, se può, le cancella» (Ballanti 1987).

L'arte dell'insegnare sta proprio nella continua scelta e nell'applicazione di interventi didattici personalizzati, individualizzati rispetto ai bisogni di ognuno e del gruppo. La scuola dell'infanzia sviluppa nei bambini quelle abitudini mentali utili a entrare nella scuola primaria in maniera attiva, anche se la loro evoluzione dipende, non solo dalla qualità di ogni singola esperienza ma, anche, dalle inferenze, dalle interconnessioni e dalle relazioni che ogni sistema è capace di attivare (Bronfenbrenner 1986) al suo interno, e dall'unicità e specificità di ciascuna personalità coinvolta.

Dalla scuola dell'infanzia, e fino agli altri ordini di scuola, sebbene con modi diversi per ogni fase dell'età evolutiva, è necessario che l'insegnante abbia chiaro il proprio modello del “prendersi cura” che, comunque, non può prescindere dal cercare di stabilire, *in primis*, un clima positivo.

È necessario imparare ad ascoltare in modo attivo e costruttivo, a comunicare in una forma incoraggiante e “supportiva”, ad ascoltare e osservare l'altro e contemporaneamente noi stessi, a modulare le risposte emotive nell'ambito di una relazione intersoggettiva capace di trasformare tutti i soggetti che vi sono coinvolti (Fratini 2009: 106).

Nell'ambito educativo della scuola dell'infanzia, considerato come “ambiente naturale” – perché luogo che implica la presenza di oggetti e attività proprie della vita del bambino e che lo “coinvolge” per cinque giorni la settimana – l'osservazione è utilizzata per cogliere tanto il singolo quanto le interrelazioni tra alunni, insegnanti e ambiente circostante, perché il gruppo classe può essere visto come “unità ecologica dell'ecosistema”.

L'osservazione-ascolto costituisce, quindi, uno strumento educativo che offre al docente un modo “scientifico” per comprendere la personalità e le capacità di quel “particolare alunno in quella determinata situazione”; l'insegnante risulta, così, coinvolto nella relazione con l'allievo, e si orienta a stimolarlo per costruire un'interazione costante e armonizzata nel succedersi dei momenti-eventi del rapporto educativo.

Le finalità delle osservazioni-ascolto, infatti, sono rivolte a:

- strutturare l'ambiente scolastico, quale spazio culturale e narrativo;
- individuare in termini qualitativi e dinamici le relazioni psicosociali nella classe;
- riconoscere l'unicità della persona, evidenziare le possibilità e le singole caratteristiche di ogni bambino.

Le osservazioni, quindi, nonché la raccolta d'informazioni, si presenta-

no, soprattutto nella scuola dell'infanzia, come alcuni degli strumenti privilegiati per consentire la ri-costruzione di una descrizione storica dei bambini, delle loro evoluzioni, dei traguardi raggiunti rispetto alla situazione individuale di partenza, alle potenzialità.

Ma dove e quando l'insegnante decide di porre l'attenzione?

Possiamo individuare momenti di "sensibilità percettiva" diversi sia a livello visivo che uditivo e, perché no, anche a livello olfattivo. L'odore che un corpo emana, infatti, può far avvicinare come allontanare chi sta vicino e la trascuratezza nella "cura del corpo" sicuramente è un indicatore da tenere in considerazione nell'osservazione del gruppo dei bambini.

A questo punto è forse opportuno soffermarsi nel definire meglio la valenza semantica dei termini utilizzati e, in particolare modo, cosa si intenda per "vedere" e "guardare", in modo tale da tratteggiare quel margine che distingue concretamente l'osservazione occasionale da quella sistematica.

Vedere e guardare fanno parte dell'esperienza quotidiana di ciascuno di noi, sono attività immediate, spontanee, non selettive, con le quali si articola il nostro primo contatto con la realtà circostante. In particolare, il vedere passa dall'occhio al cuore, ed è un'azione prevalentemente percettiva; il guardare presuppone invece l'intenzione, l'atto mentale, la coscienza di dove si sceglie di porre lo "sguardo". L'osservazione è una modalità espressiva del guardare, ma ha delle caratteristiche specifiche. Mentre l'osservazione occasionale è più simile al guardare, ma ne differisce perché atto contestualizzato, l'osservazione sistematica è intenzionalmente utilizzata all'interno di obiettivi prefissati e delimita il campo dell'osservazione stessa. La caratteristica di sistematicità è legata alla presenza di precisi schemi, protocolli o griglie di riferimento, che permettono la classificazione e la categorizzazione degli indicatori osservati. In particolare modo, l'osservazione che compie un insegnante a scuola è definita "osservazione partecipata", perché l'osservatore fa parte della situazione.

Se l'osservazione è un affinamento dello sguardo, l'ascolto, lo è del canale uditivo: man mano che si acuisce la sensibilità osservativa parallelamente si affina anche quella uditiva.

A questo proposito occorre soffermarsi ancora per definire meglio, per esempio, le differenze fra "udire" e "sentire" al fine di tratteggiare quel margine che distingue e separa concretamente un "ascolto" come riflesso incondizionato dal cosiddetto ascolto attivo".

Quando vogliamo tentarne una definizione, dobbiamo necessariamente asserire che l'ascolto sia più simile al sentire, ma ne differisce perché è un atto contestualizzato: in particolare nell'ambiente scolastico, l'ascolto attivo è intenzionalmente utilizzato e presuppone l'accettazione dell'altro "per quello che è". Una disposizione d'animo e percettiva che D. W. Winnicott definisce «come unica *per rendere i pensieri*, [...] affinché il pensiero del bambino possa rivelarsi, deve essere accolto e ascoltato» (2007: 46).

Parlare di ascolto attivo significa quindi assumere un comportamento d'indagine, provare a mettersi nei panni dell'altro, a sintonizzarsi con lui,

a modificare il proprio sguardo per cogliere quello dell'interlocutore. L'ascolto di cui parliamo non è un'azione passiva, un percezione superficiale e distratta dell'altro, un comportamento non impegnato, ma un agire consapevole. L'osservazione-ascolto, come strategia della relazione educativa, va oltre la scelta dell'utilizzazione di strumenti d'indagine e la semplice registrazione dei fatti e pone le basi per orientare le decisioni didattiche volte a ipotesi di cambiamento sia degli allievi sia dell'azione didattica stessa.

Spesso, infatti, l'ascolto dell'altro inizia con lo sguardo, con il contatto visivo: spesso il bambino, come del resto l'adulto, comunica con gli occhi e con il comportamento ciò che con la bocca non esprime. Di conseguenza, ascoltare significa utilizzare, non solo l'apparato uditivo, ma soprattutto osservare i linguaggi non verbali del bambino come quelli gestuali, mimici, grafici; questo ascolto è un atteggiamento positivo nei confronti della persona con cui stiamo relazionandoci, fondato sul presupposto che essa «possa avere qualcosa di nuovo e di rilevante da dirci, qualcosa che ancora non sapevamo e che neppure sospettavamo» (Braga, Tosi 1998: 84).

Per esempio, quando un adulto si pone in situazione di ascolto di fronte al gioco dei bambini, non corregge le loro interpretazioni verbali, lascia che le loro ipotesi prendano corpo e, se interviene, lo fa per riprendere, rilanciare, problematizzare o negoziare: così la capacità d'ascolto dell'insegnante diviene uno strumento operativo utile e facilitante. L'osservazione consente, infatti, non solo di porre in evidenza le caratteristiche del bambino, ma anche di riequilibrare costantemente le proposte educative in rapporto alle risposte che il soggetto ci rinvia. L'attività osservativa di un insegnante è quindi orientata alla "lettura" di una situazione, e in alcune circostanze/contesti alla comprensione dei medesimi per apportare modifiche.

L'insegnante, facendo parte della situazione scolastica, attiva un'attenzione continua verso ciò che sta avvenendo, utilizza uno sguardo attento ed empatico e sviluppa un atteggiamento di compartecipazione. Per la sua modalità operativa l'osservazione analizza i comportamenti come modi personali di esprimersi e di interagire con la realtà all'interno di una relazione e assume, quindi, un significato comunicativo e non solo strumentale standardizzato (come in altre forme di osservazione indirette o di laboratorio). Osservare un bambino all'interno del contesto aula-scuola quindi significa collocarlo in un "qui e ora" e perciò in un *setting* e in un tempo definiti che coinvolgono necessariamente altri "attori" (insegnanti, compagni di classe e i collaboratori scolastici). Gli *items* specifici di comportamento da osservare sono quelli utilizzati dall'anamnesi pedagogica, ma l'interattività della situazione scolastica colloca l'osservatore in una situazione complessa. Osservare un bambino a scuola pone di fronte a una complessità situazionale che, non solo rende difficile la raccolta dei dati, ma pone chi osserva davanti a situazioni che possono generare una certa perplessità, in quanto necessita un notevole impiego di tempo. Un processo,

però, che permette di raccogliere informazioni in modo sistematico circa un dato evento, finalizzato non a una sua semplice registrazione, bensì alla sua interpretazione e sistemazione in una struttura più generale di significati. L'osservatore estrapola dall'esperienza informazioni inevitabilmente "lette" attraverso schemi interpretativi frutto d'idee, di modelli e di teorie formulate alla luce di conoscenze e di esperienze precedenti. Uno stesso evento è quindi letto in modo diverso da ciascun osservatore, per cui si rende necessaria la *condivisione*.

Quando due o più osservatori osservano una stessa situazione, i risultati che emergono dal confronto dei loro protocolli sono diversi: un'osservazione, per quanto sistematica, è un atto soggettivo, dove gli strumenti costituiscono la base su cui gli insegnanti si confrontano, ma non possono essere, di per sé, esaustivi.

Il confronto nel gruppo, invece, serve per cogliere quegli elementi che sono rimasti nascosti ai più: spesso lo "scarto" diviene la pietra angolare da cui può generarsi una più cosciente comprensione degli eventi osservati e, all'occorrenza, può divenire elemento propulsivo per attuare adeguati cambiamenti nel contesto osservato.

L'osservazione, come strumento di lavoro nell'ambiente scolastico, o viene ricavato dalla letteratura in materia e "calato" nella situazione, oppure è costruito dalle insegnanti attraverso un percorso formativo comune. Il gruppo degli insegnanti condivide gli obiettivi e l'articolazione del protocollo osservativo che può avere finalità differenziate: osservazione delle caratteristiche del bambino; attenzione rivolta alle abilità che l'alunno possiede; analisi delle specificità che il bambino dimostra in alcune situazioni del bambino o altro ancora (in seguito, la discussione del protocollo all'interno del gruppo servirà a separare il momento della registrazione e della codifica da quello interpretativo del "processo di osservazione").

È opportuno, però, che l'osservazione della "stessa" situazione/contexto sia ripetuta nel tempo, in maniera sistematica e corretta, avendo ben chiare finalità e procedure di attuazione.

Ogni "osservazione-ascolto" può permettere di soffermarsi su uno spezzone di vita scolastica e il confronto tra le varie osservazioni-ascolto dei docenti può generare proficue discussioni sul soggetto osservato e sui differenti metodi d'apprendimento.

Per compiere l'osservazione occorre che il docente decida chi osservare, quale argomento proporre e quali materiali utilizzare per la realizzazione dell'attività, definisca gli obiettivi da raggiungere e le ipotesi educative da verificare, organizzi l'ambiente scolastico, utilizzi strumenti come il registratore o la telecamera, o prenda appunti su un protocollo predisposto.

Perché è importante questo lavoro "aggiuntivo" di registrazione?

Osservando i bambini all'interno del contesto educativo primario e materno, alle insegnanti si presenta la grande opportunità di potersi mettere in discussione, di conoscere meglio sé stesse e di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie condotte.

Le diverse tecniche (carta e penna, registratore, videoregistratore, *check list*), infatti, aiutano a separare le percezioni soggettive dell'osservatore da ciò che si osserva, dalle impressioni che gli eventi suscitano.

La necessità di confrontarsi su una situazione, su un bambino, aiuta a uscire dalle considerazioni soggettive del comportamento per esplorarlo in modo sufficientemente problematizzato e condiviso.

Occorre storicizzare il percorso dei bambini, raccogliere e scrivere le informazioni che si ritengono più opportune: successivamente, la discussione in team delle osservazioni svolte, diviene momento di scambio d'idee favorevoli alla costruzione di un linguaggio comune e di un modello educativo condiviso.

Lo sviluppo psico-corporeo è il "canovaccio" di riferimento per l'osservazione, lo sguardo dell'insegnante rappresenta il registratore di ciò che sta avvenendo ed è il mediatore fra la percezione e il pensiero dell'adulto e l'azione e il comportamento del bambino.

L'attività di "osservare per comprendere" presuppone il mettersi in ascolto del bambino, come una "culla di accoglienza": solo l'occhio dell'osservatore, unito all'esperienza dell'insegnante, è in grado di cogliere e registrare ciò che è importante da ciò che è di "contorno".

Nell'osservazione, quindi, il bambino diviene il principale riferimento per l'azione educativa. Grazie all'osservazione si può valorizzare la sua unicità, ri-conoscerla, considerarla, tenerne di conto. Ecco che allora l'insegnante non avrà lo stesso comportamento uguale con tutti, ma con ciascun bambino attiverà relazioni inviando *input* più specifici e adeguati.

OSSERVARE PER COSTRUIRE UNA SEZIONE/CLASSE COME COMUNITÀ

Costruire una sezione come "comunità" significa, nella scuola dell'infanzia, puntare alla costruzione di un clima relazionale positivo, significa accogliere le dinamiche di relazione al centro dell'azione educativa, e riconoscerla come "luogo d'incontro" il cui sapere si origina e si alimenta dalla condivisione, dallo scambio, dalla partecipazione attiva a pratiche quali le presenze al mattino, il calendario, il momento del cerchio, le strategie per rispondere ai conflitti che emergono nel gruppo, le regole e le sanzioni.

Queste pratiche di *routine*, infatti, costituiscono una sorta di rituale che si svolge a scuola durante la giornata e hanno la funzione di rendere maggiormente riconoscibili i momenti/eventi che si susseguono.

Tutto questo offre ai bambini la sicurezza necessaria per partecipare alle diverse proposte didattiche in modo attivo e sereno: aiuta a far emergere l'identità di ogni singolo bambino, a costruire un'identità di gruppo e, quindi, a creare strutture di appartenenza, dove ognuno si può riconoscere e "sentirsi parte" di un viaggio collettivo.

La specificità della scuola dell'infanzia è proprio quella che individua nella «cura» del bambino (Cambi 2006) e nel processo di «apprendimento» l'intenzionalità della propria azione formativa (Ministero della Pubblica

Istruzione 2007: 30)¹ partendo da ciò che i bambini raccontano e dalle esperienze che vivono.

La pratica del “discorrere insieme” nello spazio del cerchio, quindi, assumerà inizialmente a tre anni la forma del “racconto libero”, dove il bambino mostra qualcosa di sé e ne parla (ad es. «Guardate! La mia maglietta è bella!», oppure prende lo zainetto e mostra cosa ha portato a scuola); mentre alla scuola primaria e in quella secondaria possono essere incentivate vere e proprie argomentazioni su temi specifici. Favorire la “cultura del racconto di sé” significa costruire la cultura della relazionalità e il senso della storia, dell’identità e dell’appartenenza e consentire inizialmente la nascita di un “gruppo classe” di tipo affettivo, per divenire e trasformarsi, col trascorrere del tempo, in un gruppo sempre maggiormente strutturato e “cognitivo”.

Educare è allora un “prendersi cura” e un “prendere in cura”, e ha l’obiettivo di “dar forma” alla soggettività del singolo, favorire il suo sviluppo personale, dargli sicurezza a livello affettivo e strumenti cognitivi con la finalità ultima di supportarlo nell’acquisizione della sua autonomia personale e di futuro cittadino (Dewey 1994: 128-134).

Valorizzare l’osservazione delle cose che circondano il bambino, dare il tempo di scoprirle e conoscerle in piena libertà, aiutare ad affinare le competenze orali (Pontecorvo Ajello, Zuchermaglio 2001) equivale, un po’ alla volta, a formare la capacità di entrare in sintonia con il pensiero dell’altro collaborando alla costruzione del discorso, prima in situazioni ludiche e/o di conflitto riferite agli eventi della quotidianità, in seguito alla costruzione comune delle conoscenze e al confronto del pensiero.

«Oggi la classe è un gruppo di soggetti-individui e assai meno un insieme. Un gruppo che deve farsi comunità, ma in cui ciascuno possa essere se stesso e scoprire sé stesso e volersi secondo sé stesso. La classe collega, fa partecipare, ma non può né vuole rendere omogenei.

Omologati. Anzi tutela le differenze. E il docente le deve interpretare e saper far valere e porre al centro in un tessuto di dialogo» (Cambi 2009: 106).

Un approccio standardizzato, uguale per tutti, educativo o didattico, è spesso inadeguato poiché il mutamento dei valori della nostra società e la trasformazione di mentalità che è in corso dipendono dallo scambio, dal “meticciamiento culturale”² a cui la scuola non può sottrarsi.

Il passaggio culturale dal paradigma dell’*essere tutti uguali* a quello della valorizzazione dell’*essere diversi* non è facile.

Le differenze devono essere considerate un valore e oggi, nella scuola,

-
1. Per approfondimenti, Pontecorvo (a cura di) (1989); Becchi (a cura di) (1995).
 2. Cambi sottolinea che la parola “metticiato” deriva dal termine francese *métissage* e indica il processo di mescolanza, ibridazione culturale in atto nella società globale. Il meticciamiento è caratterizzato da cambiamenti e trasformazioni derivanti da scambi e contatti che sono sempre di più una caratteristica di fondo di processi sociali in corso, primo fra tutti quello migratorio.

occorre come non mai affinare il metodo di osservazione per accogliere, ascoltare e comprendere i bambini permettendo loro di costruire sia una forte identità personale, sia un'identità di comunità "comune" e nuova.

In fondo, dalle relazioni che il bambino intesse, derivano le sue conoscenze di sé stesso e degli altri: insieme all'identità, prende forma il senso di appartenenza a un universo di significati comuni. La precoce consapevolezza di quanto ci accomuna e delle caratteristiche che ci contraddistinguono, favorisce e stimola l'affermarsi di personalità aperte, di atteggiamenti accoglienti verso gli altri, di curiosità, di attenzione e di rispetto per la vita di ciascuno. È il gruppo, infatti, che permette ai bambini di stare bene insieme, andare d'accordo, aiutarsi, collaborare, essere amici, condividere, ascoltare l'altro e rispettare le regole delle prime interazioni sociali.

Attraverso le rielaborazioni grafiche, la registrazione delle conversazioni, il mettere al centro delle argomentazioni la cultura esplicita e implicita del singolo bambino, si giunge, un po' alla volta, a creare una "cultura del gruppo" grazie alla mediazione dell'insegnante che invia un insieme di stimoli e le cui risposte costituiranno il percorso del progetto didattico.

Edgar Morin (2000) afferma che l'unità e le differenze devono svilupparsi contro l'omogeneizzazione e le chiusure: ogni sviluppo umano, infatti, comporta il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenenza alla specie umana.

Di conseguenza la competenza osservativa è tale se l'insegnante acquisisce un "abito mentale" volto a vivere nell'ambiente scuola con tempi distesi volti al reale desiderio di ri-conoscere l'altro. Inoltre, come sostiene Paolo Balboni (2001), è necessario valorizzare la cultura umanistica letteraria, anche attraverso la conoscenza dei luoghi che ci circondano, per impedire che progressivamente sia perduta la capacità di comprenderli, perdendo di vista quel contesto culturale che può dar loro senso e significato. È solo attraverso la negoziazione di sensi e significati, che il docente può trasmettere la cura del patrimonio artistico culturale e ambientale che ci hanno lasciato in eredità i nostri antenati e dar continuità alla nostra storia. L'antropologia, infatti, insegna che nelle culture il ricorso agli antenati è stato spesso utilizzato per conservare la memoria culturale, ma anche per conciliare l'esperienza della novità e dell'alterità con il proprio sentimento d'identità. Solo la conoscenza di ciò che circonda può dare delle chiavi di lettura tali che permettere di leggere e decodificare l'attuale incontro/scontro tra culture con i conseguenti mutamenti culturali in atto.

Ormai è indispensabile andare oltre il tradizionale ruolo di insegnante come figura autoreferenziale: il docente/facilitatore favorisce il confronto delle singole conoscenze e patrimoni individuali, puntando alla costruzione di un comune mondo di significati condivisi dove l'osservazione e la negoziazione con gli altri, all'interno di uno spazio "protetto" e "culturale" quale è la scuola di ogni ordine e grado, sono strumenti indispensabili.

LINGUE STRANIERE E TECNOLOGIE PER LE *FLUENCIES* DEL XXI SECOLO

DI DANIELA CUCCURULLO E LETIZIA CINGANOTTO

INTRODUZIONE

L'uso massivo delle tecnologie nell'era digitale in cui viviamo costringe tutti noi a ripensare il modo in cui lavoriamo e ci rapportiamo agli altri, il modo in cui comunichiamo, insegniamo, apprendiamo (Ferri 2008).

Il quadro strategico promosso dall'Unione europea, *Istruzione e formazione 2020* ha spinto la scuola a ri-pensare e ri-mediare le pratiche didattiche, le metodologie, gli scenari di apprendimento/insegnamento e a muoversi necessariamente verso approcci poliedrici e integrati, che non possono ignorare gli sviluppi e le innovazioni tecnologiche di questi ultimi anni.

In letteratura il dibattito attuale ruota intorno al concetto di *fluencies* (Crockett *et al.* 2012) del XXI secolo: i nostri studenti sono esposti a una serie di stimoli sempre più complessi e quindi è necessario che siano non solo competenti, ma soprattutto "fluenti", in una vasta gamma di *literacies*. Le lingue straniere si collocano all'interno di questa cornice: per accogliere e superare le sfide dell'Europa del XXI secolo il docente di lingue straniere è chiamato a creare, anche con l'uso delle tecnologie, uno scenario innovativo, un ambiente di apprendimento diverso, autentico ed efficace. Attraverso la multimedialità, la multimodalità, gli ambienti immersivi e aumentati, il web 2.0 è possibile creare contesti di apprendimento virtuali, autentici e motivanti per gli studenti, sviluppando le cinque abilità linguistiche (comprensione e produzione, orale e scritta, e interazione) per l'esecuzione di *task* anch'essi autentici e in grado di rendere significativa l'esperienza di apprendimento (Schmid, Whyte 2014).

UNO SGUARDO AL PASSATO

La panoramica diacronica che ha visto crescere in modo esponenziale l'utilizzo del computer per l'apprendimento delle lingue (*CALL: Computer Assisted Language Learning*) (Thomas *et al.* 2012) si può ripercorrere in quattro fasi. La prima fase, negli anni Sessanta-Settanta, si ispira al metodo strutturalista e propone l'uso del computer come *tutor*, cioè come un mezzo volto a favorire l'acquisizione di strutture linguistiche attraverso esercizi ripetitivi di stimolo-risposta (*Behaviourist CALL*). La seconda fase esplode nella seconda metà degli anni Ottanta, all'epoca dell'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue (*Communicative CALL*), che permette ai docenti di "customizzare" i propri corsi e offre agli studenti

occasioni di utilizzo autonomo di sussidi, intesi sia come documenti, sia come strumenti tecnici. La terza fase si colloca negli anni Novanta con l'ingresso di Internet nella didattica, anche se soprattutto per fini di consultazione: si propone un ambiente di apprendimento in continua evoluzione, in cui l'ascolto e la visione si integrano (*Integrative CALL*), i software utilizzano diversi tipi di canali di comunicazione, offrendo la possibilità di interagire online. La quarta fase, attualmente in corso, mira a sfruttare in pieno le potenzialità del web per gli scambi comunicativi e collaborativi in lingua (*Collaborative CALL*): attraverso il web 2.0 l'apprendente non solo consulta i contenuti multimediali, ma ne è autore e co-autore insieme ai suoi pari, sviluppando in tal modo le abilità cognitive, comunicative e collaborative. Con il web 2.0 gli studenti diventano facilmente protagonisti del loro percorso di apprendimento e costruiscono materiali digitali, mappe, poster, video ecc., assumendo il ruolo di "piccoli webmaster", in grado di padroneggiare contenuti, linguaggi, tecniche e di generare *output* digitali in perfetta autonomia (Dudeny 2007).

COMPETENZA LINGUISTICA E COMPETENZA DIGITALE

Competenza digitale e competenza linguistica sono le due facce della stessa medaglia, entrambe strategiche per comunicare e apprendere nella società della informazione e della conoscenza. Se da un lato le tecnologie hanno contribuito a definire l'attuale società della comunicazione e della interazione digitale, esse hanno generato anche nuove strategie e modalità di comunicazione. La competenza digitale rappresenta una delle otto Competenze Chiave per l'apprendimento permanente riconosciute dall'Unione europea nella Raccomandazione del 2006.

Molti studi in questi anni ruotano intorno al concetto di *digital literacies*: Dudeny *et al.* (2012) suggeriscono un *set* di quattro abilità che corrispondono ai quattro domini seguenti:

1. *Language*
2. *Information*
3. *Connections*
4. *(Re-)design*.

La *language-based literacy* fa riferimento non solo alla tradizionale abilità della lettura e comprensione del testo a stampa, ma anche alla capacità di decodificare generi testuali digitali come il blog, il wiki, il forum. Tra le varie *digital literacies* vengono dunque menzionate le seguenti: *hypertext literacy*, *visual and multimedia literacy*, *gaming literacy*, *mobile literacy*.

Tecnologie e lingue straniere rappresentano dunque, due componenti della *literacy* necessaria per vivere in questa società globale e per accedere ai saperi (Dolci 2011).

L'integrazione delle tecnologie nella didattica delle lingue è fortemente supportata dalla Commissione Europea in un recente rapporto intitolato *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted*

Language Learning (2014, http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf), che raccomanda l'uso delle tecnologie multimediali e multimodali nell'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera (CLIL) e nella didattica delle lingue straniere in senso più ampio, attraverso l'uso di materiali autentici, ambienti di apprendimento online; app o software specifici, giochi e videogiochi, risorse multimediali per l'apprendimento delle lingue (Cinganotto, Cuccurullo 2016).

Un filone di ricerca che si sta sviluppando in questi ultimi anni parallelamente al CALL già in precedenza menzionato, è l'ambito denominato TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) (Walker, White 2013), che considera la tecnologia non solo come un supporto strumentale alla lingua, ma come parte integrante dell'ambiente di apprendimento stesso in cui la lingua viene comunemente insegnata ed usata. L'obiettivo è la piena e reale integrazione delle tecnologie nell'intero curriculum scolastico in maniera olistica e programmata e non come semplice fatto episodico.

Compito del docente di lingue è promuovere lo sviluppo della *Language Literacy* attraverso la *Digital Literacy* in un processo integrato di apprendimento linguistico e tecnologico, allo scopo di sviluppare al contempo negli studenti competenze linguistiche e digitali.

LO SPAZIO DELL'APPRENDERE

La scuola di oggi appare molto diversa dal passato: siamo passati da una configurazione dello spazio classe che esaltava la centralità del docente come unica fonte di trasmissione del sapere, a uno spazio che pone al centro del processo di apprendimento gli allievi; un ambiente facilitante che stimola la ricerca, il confronto, la curiosità la collaborazione.

In quest'ottica l'ambiente di apprendimento va inteso al di là dello spazio scolastico tradizionale, nella dimensione della collaborazione e della interrelazione tra pari, come fonte di risorse e di strumenti, un laboratorio vivo che nasce e si evolve dalla diversificazione di modelli e di temporalità, in uno scenario internazionale che accoglie nel processo di apprendimento formale le sfide dei processi di apprendimento non formali e informali.

In inglese questa rivisitazione dell'ambiente è resa molto bene dallo slittamento semantico dei due termini *space* e *place*, come possiamo leggere in questa interessante definizione di Eva Hornecker (2005):

Whereas *space* refers to the structural, geometrical qualities of a physical environment, *place* is the notion that includes the dimensions of lived experience, interaction and use of a space by its inhabitants.

È evidente come questo significativo slittamento concettuale dallo spazio al luogo coinvolga tutte le dimensioni e gli aspetti del curriculum, tra cui le lingue straniere.

L'INTRODUZIONE DELLE TECNOLOGIE NEL PANORAMA DELLA SCUOLA ITALIANA

Negli ultimi decenni la scuola italiana ha visto il succedersi di diverse azioni di sistema finalizzate a integrare le tecnologie digitali nella prassi didattica quotidiana: dal Programma Nazionale delle Tecnologie Didattiche degli anni Novanta, al Piano di formazione FORTIC degli inizi del 2000, fino al Piano Nazionale per la Scuola Digitale nel 2007, che imprime una forte accelerazione al processo di digitalizzazione delle scuole, con l'introduzione delle LIM (Lavagne Interattive Multimediali) nelle classi e con i progetti "Classe 2.0" e "Scuola 2.0" promossi dal MIUR in collaborazione con INDIRE. Nel 2015 viene lanciato, nell'ambito della Legge 107/2015 ("Buona Scuola"), il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), che punta a introdurre le nuove tecnologie nelle scuole, a diffondere l'idea di apprendimento permanente ed estendere il concetto di scuola dal luogo fisico a quello di spazio di apprendimento virtuale. Questo piano, che compendia 35 azioni, è ancora in fieri e accompagnerà la scuola italiana nei prossimi anni, con l'obiettivo di portare le innovazioni a sistema e generare un ripensamento radicale di tutto il modo tradizionale di fare scuola. In questa cornice si colloca il progetto educativo promosso da INDIRE, denominato "Avanguardie Educative" (<http://avanguardieeducative.indire.it>; cfr. Cingano et al. 2016), un vero e proprio movimento *bottom-up*, finalizzato a rendere virale e sistemico il processo di innovazione della scuola.

LE TECNOLOGIE E IL PROFILO DEL DOCENTE

L'importanza delle competenze digitali oltre a quelle linguistiche si rivela anche nei più recenti documenti europei, come il *Profilo del docente di Lingue in Europa* (Kelly et al. 2004) che dedica alla formazione nel campo delle tecnologie due intere sezioni (17 e 18): una per l'uso didattico in classe (applicazione pedagogica) e l'altra per l'uso personale del docente, entrambe finalizzate alla progettazione, organizzazione e scoperta delle risorse e delle tecnologie informatiche.

L'obiettivo è chiaramente quello di incentivare all'uso del computer come strumento educativo, far riflettere sull'importanza delle risorse autentiche che le tecnologie e la rete possono fornire, nonché sostenere l'uso cosciente delle tecnologie stesse, indirizzato verso un percorso di autonomia del discente (Bosisio 2010).

Anche nel progetto EPG (*European Profiling Grid*, <http://www.epg-project.eu>; North 2009) promosso da Eequals e da un consorzio di partner europei, la competenza digitale del docente di lingue straniere assume un ruolo cruciale nella griglia di autovalutazione, occupando un'apposita sezione denominata *Digital Media*.

MODELLI DIDATTICI INNOVATIVI PER LE LINGUE

Nella didattica delle lingue straniere si stanno diffondendo in modo sempre più incisivo modelli e tecniche innovative, spesso di matrice americana o anglosassone. Se ne citano alcuni:

- *Flipped classroom*

Consiste nel capovolgimento del modello tradizionale della lezione mediante l'uso dei video e delle risorse digitali in lingua straniera per le attività di introduzione e di approfondimento da svolgere a casa, lasciando il posto ad attività interattive in classe con la moderazione del docente. La rivoluzione non è tanto nel metodo di insegnamento, ma nel diverso modo di proporre i contenuti agli studenti e nella diversa articolazione dei tempi di apprendimento: nella *flipped classroom* viene messa in pratica una modalità attiva, di tipo esperienziale, collaborativa, innovativa e motivante di fare scuola (Cecchinato, Papa 2016).

- *BYOD*

Nato nel mondo del business, il modello BYOD (*Bring your own device*), si sta rapidamente diffondendo anche in ambito educativo e si fonda sull'uso dei *device* personali in classe all'interno delle attività curriculari: in ambito di insegnamento linguistico le potenzialità di questo modello sono molto forti, in quanto è possibile attivare una serie di impostazioni, soprattutto se in collegamento con la postazione del docente, con l'obiettivo di potenziare le varie abilità linguistiche, condividendo video, software, contenuti digitali, test ecc.

- *Game-based learning*

Il *digital game-based learning* (Prensky 2001) nello studio delle lingue straniere consente agli studenti di affrontare *task* significativi e autentici in ambienti immersivi, aumentati, simulati, in grado di stimolare un uso creativo della lingua attraverso giochi di ruolo e attività *peer-to-peer*. I *serious games* permettono agli studenti di immergersi totalmente in mondi ludici in cui la lingua è il mezzo per raggiungere lo scopo del gioco e gli obiettivi linguistico-comunicativi vengono raggiunti in modo quasi inconsapevole.

- *MALL (Mobile Assisted Language Learning)*

Con la crescente diffusione delle tecnologie mobili (smartphone, iPad, iPod ecc.), l'apprendimento diventa sempre più *on the move*, in movimento, al di là dei confini dell'apprendimento formale codificato dall'istituzione scolastica (Cinganotto, Cuccurullo 2015). Una pubblicazione del British Council (Kukulska-Hulme *et al.* 2015), che nasce da un progetto di ricerca condotto dalla *Open University* mette in evidenza come il MALL favorisca l'autonomia dell'apprendente nello sviluppo delle competenze linguistiche: non si tratta solo di nuove modalità tecnologiche per fruire i contenuti, ma di un ripen-

samento generale delle strategie di apprendimento e delle opportunità di interazione, comunicazione e collaborazione in lingua inglese.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

L'introduzione delle tecnologie nell'insegnamento della lingua straniera permette agli studenti di co-costruire e condividere conoscenze e esperienze con altri parlanti attivi su reti locali e/o globali, aumentando i livelli di motivazione, partecipazione e autenticità dell'esperienza formativa.

Non si tratta semplicemente per l'apprendente di passare dalle classiche tre "R", *Reading, wRiting* e *aRithmetic* (il nostro "leggere, scrivere e far di conto"), alle tre "X":

- *eXploration*, cioè la capacità di ricercare selettivamente informazioni in modo da essere protagonisti attivi del proprio apprendimento;
- *eXpression*, cioè la capacità di usare i media digitali per esprimersi, rappresentare e comunicare conoscenze e idee;
- *eXchange*, cioè la capacità di porre domande, scambiare idee e lavorare con gli altri.

Si tratta di promuovere nello studente la competenza intesa come "saper agire, reagire e co-agire pensando", per aprirsi responsabilmente all'apprendimento del futuro e costruire e co-costruire una cittadinanza consapevole. A tal proposito un gruppo di esperti del Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz (ECML) hanno elaborato un modello definito PTL (*Pluriliteracies Teaching for Learning*) (Meyer *et al.* 2015), che pone la *literacy* al centro della *learning agenda* dei vari percorsi di apprendimento, indipendentemente dalle specifiche discipline di studio: solo in questo modo, secondo gli studiosi, si potrà ottenere un apprendimento efficace e permanente (*deeper learning*) e favorire lo sviluppo delle *fluencies* del XXI secolo per garantire ai nostri studenti la partecipazione consapevole e attiva nella società del futuro.

RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento particolare a Bruna Di Sabato per il supporto e la consulenza scientifica.

FORMAZIONE DOCENTE: SCENARI E APERTURE PER AGIRE IL CAMBIAMENTO

DI FILOMENA NOCERA

Nel corso degli ultimi decenni, parallelamente all'affermazione in ambito educativo e didattico di esigenze sempre nuove non più solamente legate al mondo della scuola o limitate all'età evolutiva, ma destinate a interessare l'insieme dei mondi in fermento che intorno ad esso orbitano, si è registrata una crescente attenzione verso il profilo professionale del formatore, cui però non è corrisposto un impegno di natura istituzionale, che si sarebbe dovuto concretizzare nel riordino di una materia che esige regole più certe e univoche per un effettivo riconoscimento professionale e ai fini di una certificazione della qualità delle azioni intraprese in questo ambito.

A incidere sul livello di interesse rilevato è stato soprattutto un «nuovo scenario entro cui collocare i bisogni, le aspirazioni di donne e uomini di continuare ad apprendere, di formarsi, per poter affrontare i cambiamenti della loro vita» (Alberici 2006), vale a dire il *lifelong learning*: «se fino a poco tempo fa si poteva parlare di un tempo per apprendere, di un tempo per fare e di un tempo per lavorare, oggi ci troviamo di fronte un altro modo di intendere questi diversi momenti: «il tempo di apprendere deve servire soprattutto ad imparare e a reimparare a lavorare; il tempo del lavoro, e non solo, deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e delle capacità nuove e diverse» (ivi).

Ci si trova, quindi, di fronte al superamento dell'educazione degli adulti concepita come «seconda opportunità», avente una funzione prettamente compensatoria dei deficit dei singoli individui. Ciò comporta una ricollocazione delle attività formative per gli adulti nella prospettiva di uno sviluppo umano inteso come *continuum*, non più, quindi, circoscrivibile a fasi e a situazioni specialistiche della vita e in cui l'apprendimento è inteso come accrescimento e modificazione qualitativa, non semplice aggiunta quantitativa rispetto ai processi di apprendimento dati o non dati nel precedente tempo di vita e di lavoro (ivi).

Tale ribaltamento di prospettiva ha avuto come effetti il passaggio dalla centratura sull'insegnamento a quella sull'apprendimento; l'estensione delle sedi e delle modalità dell'apprendimento da quelle formali a quelle non formali e informali; la necessità di trasparenza e comparabilità degli apprendimenti a livello europeo, al fine di agevolare la mobilità, valorizzare il capitale umano e rendere più solido e competitivo il sistema produttivo e a contrastare la crisi; la definizione di nuovi connotati delle competenze necessarie per l'acquisizione di una professionalità e di un reale di-

ritto di cittadinanza.

Non è un caso che tra gli stessi quattro obiettivi di ET 2020 (Consiglio dell'Unione europea 2009) si ritrovi, accanto a mobilità, qualità ed efficacia, coesione sociale e cittadinanza attiva, creatività e innovazione, l'apprendimento permanente: ciò evidenzia il ruolo cruciale che l'apprendimento degli adulti può svolgere nel migliorare la capacità di adattarsi ai cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. Esso può rivelarsi, infatti, non solo strumento per l'aggiornamento e la riqualificazione delle persone che impattano la condizione di disoccupazione, o le diverse forme di transizione che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro, ma può anche contribuire in maniera decisiva all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva, allo sviluppo personale, al mantenimento di condizioni di benessere e qualità della vita.

Questo assunto, unito a una definizione più complessa e proattiva del concetto di alfabetizzazione – definizione che è possibile rintracciare nelle conclusioni del Consiglio del 2012 sull'alfabetizzazione permanente e, nella quale si chiarisce come quest'ultima non possa essere considerata meramente il risultato di competenze strumentali, ma vada intesa come una «competenza cruciale nella vita che mette in grado i singoli cittadini di sviluppare capacità di riflessione, espressione orale, pensiero critico e empatia, promuovendo lo sviluppo personale, la fiducia in sé stessi, il senso di identità e la piena partecipazione alla società ed economia digitale e della conoscenza» (Consiglio dell'Unione europea 2012) – può bastare a fornire le coordinate ideali di una possibile *road map* degli interventi in materia di *lifelong learning*.

Il dibattito che in Europa ha prodotto l'aumento della consapevolezza del peso che l'apprendimento permanente, in tutte le sue forme, assume nel contribuire all'avanzamento e alla coesione delle società, in Italia ha avuto un'eco evidente più nei documenti programmatici che nei fatti. Colpa anche del veloce alternarsi dei Governi, della lentezza dei processi di decisione e dei ritardi culturali che, di fatto, ostacolano i cambiamenti. L'Italia si presenta, oggi come un paese che prova a recuperare il ritardo accumulato a cavallo tra le due programmazioni strategiche promosse in ambito europeo, riguardo alle politiche relative all'apprendimento continuo.

Deve fare i conti con dati non proprio incoraggianti: le indagini Ocse certificano, misurandola, la debolezza culturale della popolazione italiana e sollecitano interventi; le conclusioni del documento della Commissione di esperti Progetto PIAAC – *Programme for International Assessment of Adult Competencies*, presieduta dal prof. De Mauro, sottolineano l'esigenza di promuovere esperienze, guidarle e valutarne i risultati e auspicano l'istituzione di un «osservatorio permanente, che renda sistemica la messa in relazione della formazione e del lavoro, occupandosi del monitoraggio e dell'analisi della formazione delle competenze e del loro utilizzo nel mercato del lavoro e nella vita sociale, valutando l'impatto delle politiche e for-

nendo indicazioni per potenziarne gli effetti (PIAAC, 2014¹).

Ancora, deve misurarsi con i fattori che, in particolare, contribuiscono a determinare il *gap* registrato per il nostro Paese:

- «il basso livello medio di scolarità generale;
- l'alto numero di disoccupati e pensionati;
- l'alto numero di disoccupati da più di dodici mesi;
- il forte impatto del *background* socio-economico (immobilità sociale);
- un mercato del lavoro che tende a non aver bisogno di alte qualificazioni e competenze;
- la presenza molto limitata di esperienze formative per gli adulti;
- una diffusa mancanza di fiducia negli altri e nelle istituzioni, con un benessere sociale che è abbastanza elevato solo nel campo della salute;
- l'alto numero di NEET con risultati PIAAC molto deludenti, frutto congiunto dell'altissima disoccupazione giovanile, dell'assenza di un ampio sistema di formazione professionale e di una sorta di rinuncia cognitiva, evidente anche dalla immediata obsolescenza delle competenze subito dopo il termine dell'istruzione formale;
- l'alto numero di persone pensionate o con lavoro esclusivamente domestico (ivi)».

Questi diversi aspetti chiamano in causa innanzitutto i sistemi scolastici e formativi come elementi centrali per lo sviluppo di abilità e competenze individuali e ne mettono in mora l'efficacia nello sviluppo di competenze chiave in grado di permettere a ciascuno di continuare ad imparare lungo tutto l'arco della vita.

1. Il *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) è un'iniziativa dell'OCSE volta a misurare (mediante la somministrazione di test su base campionaria) il livello di possesso di quelle competenze o abilità chiave (*key skills*) nell'elaborazione delle informazioni che sono considerate essenziali per la piena partecipazione di cittadini adulti al mercato del lavoro e alla vita sociale di oggi. PIAAC è stato realizzato nel 2011-12 in 24 Paesi dell'OCSE, di cui 17 facenti parte dell'Unione Europea, con il coordinamento di un Board presieduto da Brink (Canada, 2008-2010) /McGrath (USA, 2010-2013) e dall'italiano Paolo Sestito (2008-2013). PIAAC si correla anche a PISA (*Programme for International Student Assessment*) che è destinato ai quindicenni. PIAAC era stato preceduto da due altri programmi OCSE, cioè IALS e ALL, relativi alla LIT e alla NUM; una seconda edizione di PIAAC è prevista tra circa dieci anni, ma sono previsti *interim studies* tra i due cicli.

In questo senso, l'Italia è intervenuta a più riprese con provvedimenti che incrociano le raccomandazioni europee:

1. estensione della durata dell'obbligo scolastico²;
2. riforma del curriculum scolastico per il primo³ e per il secondo ciclo⁴;
3. assunzione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁵;
4. certificazione delle competenze al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado⁶;
5. Riforma della scuola secondaria di secondo grado⁷;
6. Generalizzazione dell'alternanza scuola lavoro⁸;
7. Istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti⁹.

Ma se per apprendimento permanente si intende, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, qualsiasi attività di apprendimento intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale, è evidente che non basta che il sistema scolastico innovi la sua proposta e si attrezzi per fornire risposte adeguate ad istanze emergenziali. Occorre che si trovi una congiunzione e una integrazione tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro.

Alla realizzazione di questa relazione risponde la riforma del mercato del lavoro¹⁰. In attuazione della Legge 92/2012, nella Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012, è stata raggiunta l'intesa sull'apprendimento permanente¹¹ finalizzata alla costruzione di reti territoriali, di cui faranno parte scuole, università, centri territoriali per l'istruzione degli adulti, camere di Commercio, industria, artigianato e agricoltura, imprese e loro rappresen-

2. L.296/06, art.1, c.622; Finanziaria 2007 (DM 139/07).

3. D.P.R. marzo 2009, n. 89, articolo 1, comma 4, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

4. DM 139/2007.

5. Documento tecnico – Assi culturali e Competenze chiave per la cittadinanza attiva.

6. DM 9/2010.

7. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6, Istituti Professionali, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, articolo 8, comma 3 Istituti Tecnici, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, articolo 2, comma 1, Indicazioni nazionali - Licei.

8. L. 107/2015, articolo 1, comma 33 e ss.

9. DPR 29 ottobre 2012, n.263; CM 36 n. 1001 del 10/04/2014; Nota n. 39 del 23 maggio 2014.

10. L.92/2012 di riforma del mercato del lavoro, art. 4, co. da 51 a 61 e da 64 a 68.

11. Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'art. 4, co. 51 e 55, della legge 28 giugno 2012, n. 92. Repertorio atti n. 154, Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012.

tanze sindacali e sancito l'accordo sull'orientamento permanente¹².

Sono seguiti il Decreto Interministeriale¹³ del Ministro del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca di recepimento dell'Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni all'EQF¹⁴ e il Decreto sulla «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze»¹⁵. Il provvedimento contiene un quadro definitivo e condiviso sulla materia¹⁶, standard minimi di riferimento per la regolamentazione e l'erogazione dei servizi di validazione e certificazione delle competenze, di processo¹⁷, di attestazione¹⁸, di sistema¹⁹, l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (accessibile e consultabile per via telematica), un sistema di monitoraggio e valutazione dell'attuazione di quanto previsto nel decreto legislativo.

L'Italia dimostra così di rispondere alle sollecitazioni rivolte dall'Unione europea ai Paesi membri affinché, in un periodo di crisi economica globale, si dotino degli strumenti legislativi che consentano al maggior numero di persone, in particolare ai giovani in cerca di prima occupazione e ai giovani NEET (né al lavoro né in formazione), di far emergere e far crescere il grande capitale umano rappresentato dalle competenze, finora scarsamente valorizzate, acquisite in tutti i contesti: sul lavoro, nella vita quotidiana e nel tempo libero.

A completare il quadro di riferimento nazionale in materia di apprendimento permanente, la Conferenza Stato Regioni, ha approvato il primo

-
12. Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente del 20 dicembre 2012.
 13. D.I. del 13 febbraio 2013 del Ministro del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca di recepimento dell'Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (Accordo, in Conferenza Stato Regioni del 20 dicembre 2012, ai sensi dell'art. 4, co. 1 del Decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281).
 14. L'EQF è uno schema di riferimento che "traduce" i quadri delle qualificazioni e i livelli di apprendimento dei diversi paesi per renderli più leggibili. Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale gli Stati membri sono chiamati, su base volontaria, a collegare i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da referenziare agli otto livelli del quadro comunitario tutti i titoli di studio e le qualificazioni professionali rilasciati in ciascun Paese. Il Quadro si applica a tutte le qualificazioni: da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti di istruzione e formazione.
 15. D. lgs 16 gennaio 2013, n. 13.
 16. Ivi, Art. 2.
 17. Ivi, Art. 5.
 18. Ivi, Art. 6.
 19. Ivi, Art. 7.

rapporto italiano di referenziazione dei titoli di istruzione e formazione del nostro paese al Quadro europeo delle qualificazioni²⁰ (EQF), istituito con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. Il Rapporto, che colloca i titoli di studio e professionali italiani nell'ambito degli otto livelli previsti dal Quadro Europeo, è stato curato da un Gruppo Tecnico di lavoro nel quale erano rappresentati il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, il Dipartimento delle Politiche Europee e l'ISFOL, Punto nazionale di coordinamento EQF Italia.

L'insieme dei provvedimenti approvati, frutto di una intensa cooperazione tra amministrazioni centrali, regionali e degli enti locali e con le parti sociali, rappresenta un impianto di riferimento che promuove la mobilità geografica e professionale e consente di accrescere l'integrazione e la personalizzazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro e di incrementare l'efficienza e l'efficacia degli attuali investimenti pubblici e comunitari per lo sviluppo del capitale umano, nonché di dare una risposta significativa e puntuale ad una delle condizioni poste dalla Unione europea, per la definizione della programmazione delle risorse del Fondo Sociale Europeo per il periodo 2014-2020.

La misurazione dei livelli di partecipazione della popolazione adulta alle attività di *lifelong learning*, e il relativo andamento nel tempo, sono oggetto di sistematica attenzione da parte delle istituzioni europee da almeno quindici anni. Questo perché una cittadinanza – e una forza lavoro – propensa alla costante manutenzione delle proprie competenze rappresenta uno dei cardini attorno al quale tentare di realizzare l'ambizioso progetto di rendere l'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva al mondo, ma capace al tempo stesso di essere anche equa e inclusiva. In particolare modo, a livello comunitario, l'attenzione si è focalizzata sui livelli di partecipazione della popolazione adulta in età attiva²¹, fissando precisi parametri da raggiungere entro un arco di tempo stabilito²². I risultati ottenuti in questo settore sono stati tra quelli meno in linea con le aspettative e, soprattutto, sono ancora oggi disomogenei tra i singoli Stati membri.

Il rapporto più recente al quale è possibile riferirsi al fine di verificare l'effetto che le politiche nazionali hanno avuto sull'apprendimento continuo in Italia è il XV Rapporto sulla Formazione Continua, relativo al 2013-14 (ISFOL 2014).

Cosa ci dice il rapporto? Ci dice che nel corso del 2013 i cittadini europei compresi nella fascia di età tra i 25 e i 64 anni che risultano aver partecipato ad attività di istruzione e formazione sono stati complessivamente oltre

20. Accordo sottoscritto in Conferenza Stato Regioni del 20 dicembre 2012.

21. Per convenzione compresa fra i 25 e i 64 anni di età, secondo quanto adottato nelle statistiche Unesco OCSE Eurostat.

22. Entro il 2020, ogni anno, dovrà essere coinvolto in attività di istruzione e/o formazione anche non professionalizzante in media non meno del 15% della popolazione 25-64enne.

ventinove milioni, pari al 10,5% della popolazione di età corrispondente residente nei 28 Paesi che attualmente compongono l'Unione europea; dodici mesi prima erano stati il 9%. In due casi su tre le attività hanno riguardato temi connessi al lavoro. Gli Stati in cui la popolazione adulta partecipa maggiormente ad attività formative sono quelli del Nord Europa e, segnatamente, quelli dell'area scandinava, seguiti dall'Olanda, dalla Gran Bretagna e dalla Francia; sono Paesi in cui la propensione e la fruizione alla formazione, al di là delle maggiori possibilità offerte dal sistema, vengono percepite come una sorta di dovere civico e vissute come un diritto per la persona e un fattore necessario per l'individuazione di posti di lavoro qualificati.

Anche nel 2013 l'Italia rimane (né poteva ragionevolmente essere diverso) tra i Paesi dove il livello di partecipazione è al di sotto della media europea. Nel nostro Paese, nell'arco di tale anno si è registrata la partecipazione media del 6,2%, cifra che tradotta in valori assoluti sta a significare oltre due milioni di persone in età compresa fra 25 e 64 anni di età; se il dato fosse stato in linea con l'obiettivo fissato per il 2020, i partecipanti avrebbero dovuto essere quasi cinque milioni. In ogni fascia di età presa in considerazione, il grado di partecipazione è sistematicamente al di sotto della media dei Paesi UE e il livello di partecipazione crolla significativamente già a partire dalla classe 35-44 anni (questo dato aiuta a capire che anche nella classe di età precedente il grado di partecipazione sarebbe potenzialmente più contenuto, se non fosse per la presenza di significative quote di studenti universitari, sovente in ritardo rispetto al normale svolgimento del proprio percorso di studi). Negli ultimi anni, l'andamento della partecipazione anziché crescere progressivamente ha conosciuto continue oscillazioni, che hanno riguardato tutte le aree geografiche del Paese. Si conferma essere il Centro l'area in cui la popolazione è maggiormente coinvolta, mentre le aree meridionali si situano all'estremo opposto della scala.

Come accade anche nel resto dell'Europa, sono le donne a frequentare maggiormente corsi e attività a carattere formativo e questo si ripresenta in tutte le aree del Paese. In ogni caso, siamo in presenza di livelli di coinvolgimento lontani da qualsiasi risultato auspicato che evidenziano le difficoltà che incontrano le politiche di formazione finalizzate al rafforzamento delle competenze dei lavoratori e alla collocazione o ri-collocazione nel mercato sul lavoro di chi non lo è: da una parte è proprio la forza lavoro maschile, quella che per diverse storture rappresenta ancora il grosso dell'occupazione, che presenta maggiori carenze, mentre coloro che sono al di fuori, le donne, rimangono al margine nonostante siano dotate, in molti ambiti, di una propensione verso l'aggiornamento più in linea con le istanze del mercato e gli standard europei. Lo stesso paradosso può essere indicato se si analizza il *benchmark* per classi d'età (25-34 anni): la più giovane è mediamente più istruita e formata, ma è anche quella che fatica a inserirsi in modo qualificato e stabile nel mercato del lavoro. Da una parte il mercato del lavoro continua a marginalizzare la forza lavoro più formata, dall'altra l'offerta formativa stessa si avvita troppo spesso sugli stessi tar-

get senza avere la possibilità di favorirne il concreto ingresso nel mercato.

L'Italia si connoterebbe, ancora, per bassi livelli nella diffusione di apprendimenti sul lavoro e di organizzazioni facilitatrici, con un moderato livello di innovatività. Assieme alla Gran Bretagna, all'Irlanda, alla Spagna e altri, dunque il nostro Paese presenterebbe le caratteristiche di un sistema socioeconomico che preferisce la replicabilità all'innovazione, confermando di essere uno dei Paesi in cui la domanda e l'offerta di formazione rivolta agli adulti, lavoratori o meno, necessita di una maggiore espansione; essa, infatti, raggiunge una fetta di popolazione ancora troppo esigua e, soprattutto se si parla delle fasce meno qualificate, praticamente irrilevante (ivi).

Abbiamo, dunque, un problema di domanda, che significa prevalentemente assenza di consapevolezza di un bisogno formativo che non si esplicita, e di offerta, che vuol dire insufficiente o inadeguate forme di erogazione della formazione stessa, intendendo con esse modalità, spazi e tempi ad essa dedicati. Si tratta, dunque, di costruire una proposta culturale e non solo una serie di nuove strutture, dando ai due aspetti lo stesso peso e la stessa importanza.

Una cultura innovativa della educazione per tutti dovrebbe praticare alcuni principi, basati su solide premesse teoriche:

1. consolidare l'idea che tutti possono rientrare in percorsi formativi/istruttivi di livello medio-alto, senza cadere nella retorica dell'apprendere solo tramite l'esperienza (Jarvis ci ha insegnato molto in questo senso);
2. non ridurre il processo di riconoscimenti e certificazioni di competenze possedute a prassi burocratiche nella logica dell'esame scolastico, perché queste azioni sono già processi di apprendimento fondamentali;
3. impegnare le istituzioni preposte a produrre strumenti per i riconoscimenti a livello internazionale (EQF deve divenire il riferimento esplicito per tutti);
4. sperimentare e diffondere metodologie e strumenti nuovi di accertamento di competenze (*Assessment methods, Exams, Simulations, Observation, Interviews* per citare prassi consolidate soprattutto nel mondo anglofono, i MOA francesi ecc).

È opportuno infine contrastare la preoccupazione di chi tende a contenere i riconoscimenti pensando che si vogliono dare "titoli accademici facili" a tutti, e considerare che strumenti flessibili per gli apprendimenti richiedono costi individuali e sociali di gran lunga inferiori a quelli che un sistema di istruzione formale rigido dovrebbe sostenere per rimandare a scuola quote consistenti di popolazione adulta (Gallina, a cura 2003).

I cambiamenti che stiamo vivendo implicano, dunque, una profonda revisione dei modelli finora validi e consolidati. Si tratta di mutamenti all'insegna di bisogni non più legati soltanto al saper fare ma al saper procedere in contesti di turbolenza, incertezza, precarietà, che impongono che

alla formazione si attribuiscono nuove finalità, non solo strumento con il quale impadronirsi di sapere, ma esercizio di miglioramento personale.

Per citare le parole di Domenico Lipari (2002):

Le irriducibili dimensioni dell'incertezza e dell'ambiguità possono, dunque, essere fronteggiate con successo se di esse si ha consapevolezza e se si adotta un atteggiamento intellettuale di disponibilità a mettere in discussione e a modificare, se necessario, gli scopi preliminari trasformando gli eventi imprevisti in altrettante occasioni di apprendimento e di arricchimento dell'azione.

Rubbettino

Rubbettino

NUOVE FRONTIERE PER LA FORMAZIONE DEL DOCENTE DI LINGUE STRANIERE

DI GRAZIANO SERRAGIOTTO

Il presente contributo ha l'obiettivo di illustrare le azioni intraprese dal MIUR per la formazione dei docenti di lingue neossunti e per l'aggiornamento per coloro che sono in servizio. Scopo del contributo è sottolineare gli elementi di progettualità promossi con le nuove riforme ed evidenziare quali sono i cambiamenti in atto. Pertanto a una prima parte in cui verrà delineato il paradigma che sta alla base della nuova prospettiva di sviluppo delle carriere professionali del docente di lingue straniere, seguirà una seconda parte dove si farà una breve analisi del quadro normativo scaturito dalla legge 107 per la Buona Scuola; l'attenzione verrà spostata sulla realizzazione di interventi atti a garantire un miglioramento della qualità didattica grazie a un graduale inserimento dei docenti entro un piano di formazione strutturato nell'ottica di un continuo aggiornamento delle competenze glottodidattiche specifiche all'insegnamento delle lingue.

IL NUOVO PARADIGMA EUROPEO PER LO SVILUPPO DELLE CARRIERE DEL DOCENTE DI LINGUE

Le trasformazioni della figura del docente che svolge oggi un ruolo di facilitatore e mediatore per l'acquisizione delle lingue straniere avvengono parallelamente alle esigenze formative e didattiche della scuola italiana. Il MIUR, dal canto suo, prova a dare una direzione di marcia e di senso alla scuola italiana prendendo spunto dai cambiamenti e dalle innovazioni scolastiche dei paesi membri del Consiglio D'Europa. Ogni legge e cambiamento ad esso connessa, vede protagonisti docenti che sono disposti a mettersi in discussione, partecipando attivamente e criticamente alle nuove proposte di formazione e di aggiornamento didattico.

A livello europeo, infatti, il Consiglio Europeo si propone di dare supporto a un programma di sviluppo di nuovi processi e strumenti finalizzati a garantire all'apprendimento della lingua straniera un maggiore standard qualitativo. L'obiettivo che si intende conseguire è di poter riqualificare lo sviluppo professionale dei docenti di lingue ampliando il repertorio di conoscenze nell'ambito di insegnamento; in questo modo l'insegnante potrà adeguarsi alle mutate condizioni del lavoro e disporre competenze più qualificate in materia di insegnamento e apprendimento linguistico, da cui possono scaturire migliori risultati socio-economici.

Sulla scorta di tali presupposti, l'approvazione del Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente determina un modello di socialità coesa che punta alla conoscenza attraverso le seguenti azioni:

- a. *la formazione permanente*: si tratta di una nuova visione del processo di istruzione che mira a valorizzare la figura dell'insegnante di lingua mettendolo al centro di un progetto basato sull'incremento delle proprie esperienze professionali. L'insegnante adesso più che mai è consapevole delle risorse e degli strumenti che ha a disposizione per dare vita a una pratica didattica volta ad accrescere la prospettiva di apprendimento degli studenti; in sostanza, l'insegnante mette a frutto il suo sapere creando le migliori condizioni per sviluppare modalità di apprendimento connesse a competenze critiche, spendibili e multidimensionali in quanto i saperi vengono ora collocati su una visione interna alla cultura europea e interculturale;
- b. *continuità nell'apprendimento delle lingue straniere*: la continuità dello studio delle lingue straniere permette di collegarsi e confrontarsi con realtà differenti, sperimentando e sistematizzando le conoscenze acquisite;
- c. *nuovi strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere*: la nuova tecnologia rappresenta un supporto trasversale alla didattica. Questo comporta che nella costruzione del progetto didattico vadano inclusi quei nuovi dispositivi che possono favorire i diversi stili cognitivi e di apprendimento, in accordo con le competenze digitali degli studenti.

I tratti peculiari del cambiamento sorto in ambito europeo trovano risposta e diretta applicazione nel sistema scolastico italiano. Pur nella diversità degli scenari, l'introduzione di esperienze continue di apprendimento per i docenti di lingue in Italia rappresenta una risposta che tenta di essere strutturata attorno a un piano di gestione e di sviluppo delle carriere. In questa direzione, si intende esplorare con il prossimo paragrafo le diverse possibilità di formazione dei docenti di lingua straniera.

I NUOVI PERCORSI DI FORMAZIONE PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DEI DOCENTI

La stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle competenze glottodidattiche dell'insegnante di lingue e la crescita intesa come inserimento in un piano di gestione professionale di carriere trova una sua realizzazione nella nuova azione di sviluppo professionale dei docenti. Un tale visione della carriera dell'insegnante si traduce con l'uropeizzazione della formazione degli insegnanti (attivazione di partenariati e consorzi, costituzione di reti e di progetti di mobilità, di ricerca e di scambio tra docenti) e con pratiche conoscitive quali il TFA.

Il Tirocinio Formativo Attivo è stato istituito dal MIUR con il decreto ministeriale del 10 settembre 2010. Questo percorso è destinato alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. La suddetta esperienza di formazione si articola in più fasi, con le lezioni in presenza, il tirocinio diretto e indiretto e un esame finale dove il docente presenta la sua tesi. Pertanto, dopo aver ottenuto 60 crediti formativi pre-

visti dal piano e aver superato l'esame finale, il candidato consegue il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado in una delle classi di abilitazione previste.

Il Ministero ha affidato in questi anni la formazione alle Università contando di fatto sulla collaborazione tra più facoltà del medesimo ateneo per la progettazione e l'attivazione di interventi formativi in cui sia rilevante la connessione tra saperi specializzati e competenze.

La trama di queste relazioni disciplinari trova risposta nell'impianto multidisciplinare del TFA e in una metodologia di studio fondata sulla ricerca-azione. Un tale processo di indagine consta di un fase di osservazione a cui segue un'altra di insegnamento attivo in modo da poter guidare il docente a riflettere con nuovi strumenti sull'esercizio della propria pratica didattica e apportare simultaneamente nuove soluzioni dinanzi ai problemi linguistici riscontrati dagli allievi.

L'indicazione più rilevante da un punto di vista metodologico e scientifico di questa modalità di formazione è l'indirizzo di studio e di ricerca poiché la connessione di teoria e pratica è finalizzata a ricostruire l'esperienza didattica a partire dall'ambiente in cui si opera quotidianamente. Esempi significativi di un tale indirizzo sono dati dal fatto che 75 ore del monte di orario sono riservate ad approfondire la prospettiva dell'insegnamento ad alunni con disabilità; nei laboratori pedagogico-didattici, c'è una maggiore comprensione dell'evento didattico grazie alla complementarietà tra la rielaborazione e il confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

Un esempio significativo di come si sviluppi in concreto un siffatto percorso è restituito dall'esperienza di coordinamento di chi scrive del TFA per lingue straniere proposto dall'Università Ca' Foscari di Venezia per la Regione Veneto.

Un primo aspetto cruciale da mettere in evidenza è che vi è un consiglio di corso di tirocinio al quale è affidato il compito di:

- a. stabilire i criteri didattici e di valutazione disciplinare;
- b. organizzare i diversi laboratori didattico-disciplinari;
- c. stabilire specifiche forme di collaborazione tra i tutor dei tirocinanti, i tutor coordinatori e i docenti universitari o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica. In questo modo permane a ogni stadio dell'esperienza un raccordo funzionale tra i diversi soggetti organizzativi finalizzato a fornire risposte univoche e coordinate al contesto di apprendimento.

Da un punto di vista didattico, si è poi elaborata una ripartizione di insegnamenti e laboratori per pedagogia e didattica delle lingue straniere secondo il seguente modello:

PEDAGOGIA:

SED01-1 modulo (MPED/03) 6 CFU- 30 h - Teorie dell'istruzione, autonomia scolastica e progettazione del curriculum, comprendente:

- a. teorie dell'istruzione;
- b. autonomia scolastica, politiche formative e legislazione scolastica;
- c. progettazione del curriculum e programmazione educativa.

SED02-1 modulo (MPED/03) 6 CFU - 30 h - Pedagogia speciale, dei bisogni educativi speciali e dell'inclusione, comprendente:

- a. pedagogia speciale;
- b. didattica dei bisogni educativi speciali;
- c. pedagogia interculturale e dell'inclusione.

SED03-1 modulo (MPED/04) 6 CFU - 30 h - Valutazione, tecnologie educative e metodologie didattiche innovative, comprendente:

- a. valutazione dell'apprendimento e valutazione di sistema;
- b. tecnologie educative;
- c. metodologie didattiche innovative.

DIDATTICA DELLE LINGUE:

- a. 6 CFU Principi operativi di glottodidattica (30 ore in presenza e online) trasversale a tutti i TFA di lingue, laboratori pedagogico didattici (30 ore in presenza) per le riflessioni e discussioni sulle tematiche e questioni riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere specifiche evidenziate durante il tirocinio diretto e indiretto assieme al tutor;
- b. 6 CFU Didattica della lingua e microlingua (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) (30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio);
- c. 6 CFU Didattica della letteratura e cultura (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) 30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio).

Senza entrare nel merito della suddivisione in blocchi delle varie discipline, è importante sottolineare che la struttura generale proposta per l'area di lingue è caratterizzata da una formazione trasversale di didattica delle lingue; lo spostamento del *focus* all'azione è dimostrato dalla specificità di una didattica delle varie lingue nei contesti linguistici, di micro lingua, cultura e letteratura, accanto a laboratori nei quali è presente un'applicazione dei vari contenuti sia una riflessione dei corsisti rispetto al loro tirocinio diretto e indiretto in corso nelle scuole.

Alla luce delle peculiarità viste sopra, il TFA rappresenta un modello di formazione trasversale che integra una nuova visione dell'insegnamento-apprendimento con la pluralità degli universi scolastici dei corsisti. Naturalmente l'attuazione di siffatti percorsi formativi deve necessariamente confrontarsi con le criticità e i problemi di una categoria di destinatari in

travaglio vista la precarietà delle condizioni lavorative e delle attese in parte contraddette; per questo motivo, sarebbe opportuna una maggiore collaborazione fra l'organizzazione che cura i percorsi e partecipanti in modo da dar vita a una costante riflessione operativa circa i significati e i valori da formare e le interpretazioni sociali che da essi scaturiscono per il target di riferimento.

ASPETTI INNOVATIVE E SFIDE DELLA LEGGE 107 PER LO SVILUPPO DELLE CARRIERE DEI DOCENTI

Con la legge 107 della Buona scuola, il MIUR si è incaricato di guidare la formazione dei docenti neoassunti attuando un nuovo modello di sviluppo della carriera. Gli obiettivi che si intendono perseguire con tale disposizione legislativa sono:

- a. dare piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- b. far procedere in modo parallelo l'ingresso degli insegnanti neoassunti con la formazione delle competenze professionali, aumentando la qualità percepita ed erogata del processo di insegnamento a cui ciascun insegnante è chiamato.

Per quanto riguarda il primo punto, la legge 107 vuole delineare i compiti formativi che una scuola dovrebbe realizzare considerando in primo luogo le indicazioni maturate a livello nazionale; in secondo luogo, si vuole far privilegiare un'offerta formativa che sia il frutto di una riflessione collettiva della scuola e contestuale sul cosa e su come gestire le informazioni attraverso nuove metodologie di insegnamento finalizzate a selezionare ambienti di apprendimento ricchi di progettualità e di contenuti. A un tale risultato si giunge mettendo a fuoco le esigenze degli studenti in modo che la didattica vada incontro a specifiche necessità e possieda pertanto una linearità operativa volta a risolvere le criticità di apprendimento linguistico. In questo modo la scuola diventa vita poiché viene riconosciuto significativa la realtà di incontro che si viene a formare fra la pluralità di soggetti portatori di abilità complesse, di rappresentazioni molteplici della realtà che entrano in contatto, di modelli di organizzazione e metodologiche plurime legate a un progetto chiaro. Ciò si declina a livello pedagogico e didattico con una sperimentazione continua di lingua e pensiero indirizzando gli allievi verso la risoluzione di problemi reali, dove i contenuti sono posti con programmi scolastici atti a creare una visione del mondo non atomizzata; dove le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici non rappresentano più dei punti di partenza alla didattica delle lingue ma agiscono senso alle 'conquiste' di autonomia degli studenti.

Nella prospettiva per cui è stata promossa tale riforma, non vi è alcuna disconnessione tra domanda e offerta, tra contesto di apprendimento e valore che le persone rappresentano per il sistema.

Ambienti di apprendimento, flessibilità organizzativa, didattica, autonomia di ricerca costituiscono l'imperativo della crescita, volendo facilitare

l'operatività e non le procedure, il processo mediante a cui si giunge al risultato e non il prodotto in sé.

Gli aspetti sopra menzionati entrano nel merito degli assunti epistemologici della legge considerata; a questo proposito un'accurata analisi dei contenuti evidenzia come il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che prende il posto del tradizionale POF (Piano dell'Offerta Formativa) sia caratterizzato da elementi quali la trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, investendo al contempo le relazioni tra docenti, alunni e famiglie. Dunque un indice di raccordo che si declina:

- a. in offerte integrative e extracurricolari destinate ad arricchire le iniziative di formazione;
- b. nell'integrazione tra curricolo di base e curricolo aggiuntivo.

Il piano strutturale della formazione così concepita rappresenta a tutti gli effetti una sfida per il sistema scolastico italiano poiché allineandosi con la rivoluzione digitale incoraggiata a livello europeo, si propone di conseguire un elevato miglioramento delle prospettive professionali per la gestione della propria carriera dei docenti di lingue, fra cui i nuovi insegnanti della classe di concorso A023.

LA LEGGE 107 E L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

La legge 107 interessa poi l'insegnamento dell'italiano a stranieri; a questo scopo è stata indetta una nuova classe di concorso denominata A23.

Dunque la nuova classe di concorso si pone come finalità l'insegnamento di Italiano L2 nella Scuola secondaria di I e II grado e nei percorsi di istruzione per gli adulti, Laboratori di italiano L2 nella scuola dell'infanzia e primaria. Un aspetto da sottolineare è che l'insegnamento dell'italiano L2 avviene non come materia curricolare ma all'interno dei PTOF Piani Triennali dell'Offerta Formativa.

L'accesso al nuovo concorso è riservato a coloro che sono in possesso di un diploma di laurea magistrale o di un diploma accademico di secondo livello per le discipline artistiche e musicali, coerente con la classe disciplinare di concorso. Nello specifico, possono partecipare al concorso coloro che sono in possesso dei seguenti titoli:

- a. titoli Vecchio ordinamento: lauree in Lettere, Materie letterarie, Lingua e cultura italiana, Lingue e letterature straniere;
- b. lauree Specialistiche DM 22/05: LS 16 - Filologia moderna, LS 40 - Lingua e cultura italiana, LS 43 - Lingue straniere per la comunicazione internazionale, LS 44 - Linguistica;
- c. lauree Magistrali D.M.270/2004: LM 14 - Filologia moderna, LM 38 - Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale, LM 39 - Linguistica, LM 85 bis - Scienze della formazione primaria (solo per Laboratori presso le scuole dell'infanzia e primaria).

Inoltre, bisogna essere in possesso di un diploma di specializzazione di durata biennale, e di 120 crediti formativi universitari (CFU) in didattica dell'italiano a stranieri; certificazioni didattiche e Master di I o II secondo livello specificatamente indirizzato all'acquisizione di competenze in Didattica dell'italiano L2.

È utile segnalare che tra i requisiti per l'accesso al concorso vi è che il candidato abbia un limite minimo di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle che riguardano le metodologie e le tecnologie didattiche.

I vincitori sono in seguito assegnati a un'istituzione scolastica o a una rete tra istituzioni scolastiche.

Superata questa fase concorsuale, si prevedono poi delle fasi graduali di assunzione attraverso un tirocinio della durata di circa due anni; al termine del quale, superato positivamente, al docente potrà essere sottoscritto un contratto a tempo indeterminato.

È evidente quindi che tra le finalità che con la legge 107 si vuole raggiungere vi è il potenziamento delle competenze linguistiche tra cui proprio la lingua italiana e l'inglese, che a conti fatti è la prima lingua studiata nella scuola italiana.

In relazione al potenziamento della lingua italiana, gli obiettivi prioritari che la legge intende perseguire consistono nel promuovere l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come lingua seconda. Nel fare questo, dovrebbero essere organizzati delle attività di tipo laboratoriale per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, giovandosi del supporto degli enti locali e del terzo settore nonché dell'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali.

Uno degli elementi chiave su cui poggia questa legge è la formazione del docente. Secondo la nuova disposizione legislativa deve essere obbligatoria e continua, prima di tutto, e strutturata ovvero dotata di un impianto disciplinare che analizzi nella sostanza la didattica dell'italiano con L2.

Una tale formazione può avvenire secondo un Piano nazionale di formazione adottato ogni tre anni e un Piano di formazione della singola istituzione scolastica in coerenza con PTOF e PDM.

La legge intende formare delle figure esperte non solo dal punto di vista teorico ma soprattutto pratico, ossia docenti che attraverso la propria azione didattica sappiano promuovere mediante la lingua le mete dell'educazione linguistica: socializzazione, culturalizzazione e promozione di sé.

LA FORMAZIONE DEL DOCENTE CLIL

L'attendibilità della valorizzazione dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere che la legge 107 annovera come aspetto imprescindibile si manifesta con l'attenzione per la metodologia di insegnamento veicolare, dato che il CLIL è considerata una modalità per rafforzare determinate competenze linguistiche attraverso i contenuti disciplinari.

In passato, si sono registrate numerose iniziative promosse a livello locale o regionale che hanno permesso ad alcuni insegnanti di formarsi: ad esempio il progetto “Apprendo in Lingua 2” che è stato attivato nel 2002 dal Laboratorio CLIL del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, in collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto e l’Istituto Regionale di Ricerca Educativa (IRRE) del Veneto, con il patrocinio del MIUR

In questo caso, la dimensione progettuale si basava su di una sperimentazione di modelli CLIL condotta attraverso la metodologia che si fonda sulla ricerca azione. Le finalità che si volevano perseguire erano di verificare l’efficacia della metodologia CLIL attraverso attività di ricerca-azione da promuovere in alcune scuole; supportare i docenti sperimentatori azioni formative e tecniche riferite al CLIL; offrire sostegno progettuale e per la realizzazione alle istituzioni impegnate nel progetto; monitorare le esperienze rilevandone le modalità organizzative; diffusione dei risultati conseguiti.

Per quanto riguarda poi la formazione e l’aggiornamento del docente che fa il CLIL si segnalano nello specifico iniziative quali:

- a. un corso di perfezionamento CLIL on-line promossa dalla Ca’ Foscari al quale i singoli insegnanti possono iscriversi;
- b. il progetto ALI-CLIL (Apprendimento Linguistico Integrato-CLIL) che, nato in Lombardia, ha coinvolto scuole di ogni ordine e grado e l’insegnamento di diverse materie;
- c. il corso di perfezionamento dell’Università di Urbino, da alcuni anni impegnato a formare docenti CLIL.

Oggi invece la politica ministeriale si prefigge di far emergere un quadro formativo strutturato entro cui il docente può formarsi. Pertanto, con il riordino della secondaria di II grado diventato operativo a seguito dei Regolamenti di riordino (DPR 88 e 89/2010, è stato reso obbligatorio per i docenti che intendono approfondire il CLIL un corso di perfezionamento di 20 crediti formativi. Si tratta di un percorso di natura metodologico che viene erogato dagli atenei ed è rivolto a docenti a tempo indeterminato con requisito B2 di competenza linguistica.

Nonostante questa direttiva, si riscontra che c’è ancora molta strada da fare per professionalizzare i docenti nell’ambito dell’insegnamento veicolare. Se da un lato non vi sono ancora linee guida chiare sulla formazione del docente CLIL da parte del Ministero, dall’altro lato però il Ministero si rende conto che occorre creare un sistema di verifica e valutazione dell’esperienza CLIL nella scuola secondaria ponendo dei parametri per realizzare la metodologia CLIL in maniera efficace. Di conseguenza, formare degli insegnanti che sappiano realizzare il CLIL e sfruttarne le potenzialità diventa priorità. In questa direzione, potrebbe essere riconosciuto un valore aggiuntivo nell’abilitazione che permetterebbe di insegnare una disciplina non solo in italiano, ma anche in lingua straniera, visto che il ministero è orientato verso il docente di disciplina per l’uso della metodo-

logia CLIL. Naturalmente questa tipologia di formazione dovrà essere inglobata nella futura scuola di specializzazione per docenti che dovrebbe sostituire le ex SSIS.

Tornando al presente, c'è da rilevare che esistono due certificazioni per il docente CLIL che stanno contribuendo a formare docenti. La prima certificazione è la TKT CLIL organizzato dall'Università di Cambridge e l'altra è il CeCLIL dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

CONCLUSIONI

In questo contributo si è voluto procedere dapprima a un inquadramento teorico della formazione dei docenti di lingue straniere. Nel fare questo si è tenuta in considerazione la prospettiva di ricerca europea in questo settore, considerando le mosse ritenute prioritarie per comprendere le aree di intervento in un'ottica educativa, interpretando simultaneamente l'ampio spettro di istanze di una categoria sociale rappresentata dai docenti di lingue che necessitano di un sistema di reclutamento e di aggiornamento continuo ben solido e con procedure trasparenti.

Sulla scorta di tali presupposti, si è passati ad analizzare quelle strategie e quei modelli interessati a riorganizzare in maniera che non vuole essere transitoria ma, al contrario, permanente la formazione e l'aggiornamento delle carriere degli insegnanti in Italia. In modo particolare si è voluto comprendere con quali strumenti il MIUR si è interessato verso lo studio e la risoluzione di problematiche concernenti il processo di insegnamento delle lingue, fra cui l'italiano come lingua seconda. In forza alla direzione che si esplicita con la legge 107, appare incontestabile che occorre chiarire e mettere a fuoco alcuni aspetti di tale disposizione legislativa, indirizzando verso il riconoscimento delle competenze acquisite dagli insegnanti lungo la loro carriera e costruendo determinate pratiche di formazione che realmente servono ai docenti CLIL di praticare la metodologia veicolare con efficacia. Nella breve analisi svolta si rintraccia però un terreno comune, una medesima volontà di dare forma e significato intenzionale al proprio lavoro; ciò passa attraverso una relazione fra più soggetti che intende comunicare lo stato delle cose, sviluppando in tal modo una progressione di carriera che per essere produttiva necessita di un sistema di riferimento, come già detto prima, e di una specifica consapevolezza degli strumenti messi a disposizione per continuare a imparare.

Rubbettino

Seconda parte

Idee e proposte formative

Rubbettino

Rubbettino

LA PRATICA RIFLESSIVA DEL DOCENTE E DEL FORMATORE

DI MARIA DE LUCHI

LA PRATICA RIFLESSIVA E LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

In ambito europeo la formazione dei docenti di lingue è stata oggetto di studi specifici (Diadori 2010), in cui si analizzano i temi della formazione iniziale, di quella in servizio e del *life-long learning*. Le sfide che gli insegnanti di lingua materna e di lingua straniera sono chiamati ad affrontare sono molte, sia sul piano organizzativo che sul piano didattico e molteplici sono gli approcci e i metodi proposti dalla ricerca linguistica e glottodidattica (Balboni 2002: 233 e ss.). Si rende quindi necessario dotare gli insegnanti di strumenti e strategie che consentano loro di orientarsi tra le varie proposte, adattare allo specifico contesto di azione, sperimentarle e verificarne gli esiti.

Questo procedimento scientifico ha come presupposto fondamentale la disponibilità a mettersi in gioco e a riflettere criticamente sul proprio operato, sulle convinzioni e assunti personali di ordine pedagogico e didattico che ne costituiscono il fondamento (Castoldi 2015: 19). Si può iniziare ponendosi alcune domande (es. *Sono chiare le mie istruzioni? Parlo troppo? Come insegno il lessico e perché?*), dopo aver isolato un problema specifico o un particolare aspetto del proprio insegnamento, evitando quindi interrogativi più generici (Scrivener 2012: 74). Si renderà poi necessaria l'analisi attenta e oggettiva del proprio agire quotidiano, che si può realizzare in vari modi: scrivendo un diario del docente, proponendo questionari, interviste o brevi *feedback* ai propri studenti, registrando alcune lezioni in modalità audio o video, oppure chiedendo a un collega di realizzare alcune sedute di osservazione in aula (Richards, Lockart 1994: 6).

L'autovalutazione, l'analisi della lezione e di come essa venga percepita dagli studenti e dal docente osservatore, consentono di rivedere le proprie teorie di riferimento e il loro concretizzarsi nella realtà della classe sulla base di elementi non più esclusivamente soggettivi, emotivi o impressionistici. Se la riflessione sui dati raccolti viene realizzata in forma condivisa, ossia con il docente osservatore o un collega di dipartimento, si possono gettare la basi per la creazione di una comunità di pratica in grado di gestire nuove situazioni e rispondere a stimoli e proposte in modo efficace e collaborativo (Mortari 2009: 166-167).

La semplice osservazione può trasformarsi in un progetto più complesso di ricerca-azione. Anche in questo caso si parte da un problema o da un interrogativo di ricerca legato allo specifico del proprio ambiente profes-

sionale e si mette a fuoco la situazione mediante una prima raccolta dati. Si rende quindi necessario costruire strumenti di rilevazione e di osservazione quali i diari, le schede di osservazione, le liste di controllo¹ e i questionari (Losito, Pozzo 2005: 190).

I dati devono provenire da fonti diverse, quali il docente di classe, gli studenti e un docente osservatore, per poter essere tra loro correlati. Questa procedura, che si avvale di vari strumenti di raccolta dati, conferisce oggettività alla ricerca e fornisce al docente la possibilità di lavorare in forma collaborativa con colleghi disponibili a condividere il progetto di ricerca-scandito in fasi specifiche (ivi: 103).

La riflessione che ne consegue è fondamentale per sviluppare la pratica riflessiva, ossia la capacità di riflettere in modo critico e costruttivo sulle proprie azioni al fine di produrre un cambiamento. Tale elemento caratterizza in modo particolare il docente professionista che, come affermato da Wallace (1991) e Shön (1993), assume il ruolo di docente-ricercatore, in netto contrasto con l'immagine tradizionale dello studioso avulso dalla realtà dalle scuole.

A maggior ragione, la capacità di osservare e riflettere sul proprio agito diventa pre-requisito essenziale per futuri formatori di docenti e quindi, come suggerito da Kelly e Grenfell nel *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue*, «coloro che svolgono l'attività di formatori di docenti saranno incoraggiati a riflettere sul proprio insegnamento, valutandolo alla luce dei vari approcci metodologici» (in Diadori 2010: 280).

Su queste premesse si è fondato il tirocinio del Master Fordil, organizzato dall'Università Ca' Foscari di Venezia e rivolto a venticinque insegnanti e formatori in didattica dei linguaggi verbali e non verbali, allo scopo di formare professionalità in grado di lavorare in maniera integrata con docenti di Italiano L1, Lingue Straniere e Italiano L2. Se ne descriveranno di seguito obiettivi e struttura e se ne riporteranno gli esiti, indicando le prospettive di sviluppo in ambito formativo.

OBIETTIVI DEL TIROCINIO DEL MASTER FORDIL

Obiettivo principale del tirocinio del Master Fordil è stato sperimentare nella prassi quotidiana alcune ipotesi derivanti dallo studio dei moduli *on line* sull'educazione linguistica integrata, espressione del «sapere» di tipo pedagogico e glottodidattico, nel tentativo di trasformare il «sapere» in «saper fare», secondo i principi del *Quadro comune europeo di riferimento* (2002: 16).

Il modello di riferimento è stato il *reflective practitioner*, teorizzato da Wallace (1991) e Shön (1993), ossia il professionista riflessivo, capace di ri-

1. Le liste di controllo (*checklists*) «sono elenchi composti da una serie di descrizioni che l'osservatore è chiamato a 'fotografare'. [...] A ogni voce l'osservatore segnerà il manifestarsi del comportamento. Alla fine si avrà una prima descrizione del fenomeno» (Gatti *et al* 2002: 63).

flettere criticamente sulle proprie azioni attraverso l'auto-osservazione e l'osservazione condivisa.

In molti casi il tirocinio non si è limitato alla semplice osservazione in aula, ma ha assunto i connotati di una ricerca-azione, anche se in scala ridotta per limiti temporali (Burns 1999; Coonan 2000; Wallace 1998): in questo caso i docenti si sono posti l'obiettivo di migliorare la didattica introducendo dei cambiamenti, in risposta ad un problema individuato e lavorando con i colleghi in forma collaborativa.

STRUTTURA DEL TIROCINIO

Il tirocinio del Master Fordil si è svolto seguendo la seguente sequenza:

- a. ogni corsista ha avviato la riflessione sulla propria pratica ed ha individuato un focus di ricerca coadiuvato da un collega, o più colleghi, d'istituto;
- b. il corsista ha progettato uno o più strumenti di rilevazione dati, da sperimentare prima nella propria classe (per un numero di 10 ore nel 2014) e successivamente nella classe di un collega (per ulteriori 10 ore nel 2015), allo scopo di verificarne la validità e di raccogliere un numero sufficiente di dati, utilizzando l'osservazione tra pari;
- c. i dati sono stati analizzati e si è avviata una riflessione metacognitiva, sia sugli esiti della sperimentazione che sul processo realizzato;
- d. i corsisti hanno valutato la possibilità di trasferire questa esperienza all'interno di un progetto di formazione docenti.

Durante la fase iniziale del Master, sono stati attivati forum on line per rispondere a domande di tipo amministrativo e metodologico-didattico. L'obiettivo generale, la riflessione sul tema dell'educazione linguistica integrata, è stato raggiunto dalla totalità dei partecipanti, che hanno steso una relazione finale sul tirocinio svolto. I corsisti hanno scelto liberamente gli ambiti di ricerca da approfondire nel corso del tirocinio. I temi scelti si possono raggruppare in quattro macroaree:

- a. la prima macroarea ha visto una micro sperimentazione di nuovi approcci e metodi quali il CLIL, la *flipped classroom*, l'approccio ludico e la didattica laboratoriale. Si sono analizzati inoltre gli effetti prodotti dall'utilizzo di materiali e strumenti utili alla didattica, quali le TIC e la LIM;
- b. la seconda macroarea, relativa alla produzione e interazione orale, è stata individuata come ambito problematico. Si sono registrati gli scambi comunicativi realizzati nel corso della lezione, al fine di registrarne la frequenza. Successivamente si è quantificato lo spazio-parola del docente e dello studente e si è cercato di ampliare il tempo-parola degli studenti.
- c. l'analisi dei testi letterari con uso di materiale iconico, filmico e multimediale, è stata proposta dai docenti di scuola secondaria di

- secondo grado, allo scopo di aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti;
- d. la quarta macroarea ha riguardato le strategie di tipo cognitivo e relazionale, quali l'acquisizione del metodo di studio o la creazione di un clima di classe positivo, specialmente in presenza di alunni diversamente abili o con disturbi specifici dell'apprendimento, secondo i principi della didattica inclusiva.

STRUMENTI DI RILEVAZIONE E ANALISI DEI DATI

I tirocinanti hanno creato e applicato nelle classi vari strumenti di rilevazione dati, sia chiusi e strutturati, come le schede di controllo, che aperti, come il diario (Coonan 2000).

Il diario del docente e/o dello studente è stato utilizzato dalla quasi totalità dei partecipanti e ha consentito di confrontare la percezione del docente con quanto espresso dagli alunni e dal docente accogliente.

Il questionario è stato scelto da diversi corsisti, seguito dalle schede di osservazione e dalle liste di controllo. Le schede di auto-osservazione sono state utilizzate nel corso della lezione, pur con qualche difficoltà operativa, durante la prima fase di tirocinio. Una percentuale ristretta ha effettuato registrazioni audio e video, a causa di problemi tecnici o legati alla richiesta di autorizzazione dei partecipanti. Seguono le rappresentazioni grafiche dell'aula e la scheda aneddotica².

La maggioranza dei corsisti, pari al 56%, ha prodotto un'analisi quantitativa dei dati provenienti dagli strumenti chiusi, traducendo il valore numerico in percentuale e in istogrammi. Il 44% ha realizzato un'analisi solo qualitativa ed ha interpretato i dati, a volte in maniera puntuale, a volte in forma più generica.

Va detto che la ricerca-azione è per definizione un approccio di tipo qualitativo-interpretativo, che tuttavia consente l'utilizzo di dati quantitativi (Kaneklin, Piccardo, Scaratti 2010: 190-193; Trincherò 2004: 151). L'obiettivo consiste nell'oggettivare le risposte emotive provenienti da analisi personali e soggettive.

Sorge quindi la necessità di implementare la conoscenza dei vari metodi di indagine sia nei docenti che nei formatori, al fine di fornire loro gli strumenti adeguati per un'analisi accurata dei fatti, supportata dalla triangolazione dei dati e seguita dall'interpretazione, secondo i principi della ricerca-azione (Barbier 2007: 68).

2. «La scheda aneddotica mira a registrare quello che dice o fa un individuo in una situazione particolare concreta: ad esempio in classe durante il periodo di ascolto di un brano e mentre si esegue un *role play* o quando viene fatta una domanda, ecc. [...]. Vanno menzionati sia il contesto che gli avvenimenti che hanno preceduto l'azione o la reazione annotata (Coonan, ed, 2000: 20).

LA PROPOSTA DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

Dopo l'esperienza di osservazione, analisi e riflessione nella propria classe e in quella di un collega, si è chiesto ad ogni corsista di considerare la possibilità di trasferire l'esperienza di tirocinio, con gli opportuni aggiustamenti, in un progetto di formazione docenti. Era necessario ipotizzare i destinatari del corso di formazione, gli obiettivi, i punti di forza e di debolezza, valutando la possibilità di proporre, durante il corso, lo strumento di rilevazione dati creato e già sperimentato nel corso del tirocinio.

Lo scopo dell'attività consisteva nel verificare l'effettiva capacità di progettazione di interventi formativi, coerentemente con gli obiettivi del Master. Sono stati analizzati i progetti sulla base dei seguenti indicatori di qualità:

- a. scansione temporale;
- b. punti di forza e di debolezza del corso;
- c. proposta di utilizzo dello strumenti di rilevazione dati;
- d. sperimentazione in aula;
- e. tipo di approccio da utilizzare;
- f. obiettivi e destinatari del corso;
- g. utilizzo delle nuove tecnologie (come contenuto e strumento del corso).

Un numero piuttosto ridotto di corsisti ha proposto una scansione temporale dettagliata del corso; di conseguenza questo è un aspetto suscettibile di miglioramento. L'individuazione dei punti di forza e debolezza del corso, utile in particolare a prevenire eventuali problemi, è presente nel 60% dei progetti.

La sperimentazione in classe e l'uso di uno strumento di rilevazione dati, solitamente già utilizzato dal corsista, viene proposto dal 68%, mentre la ricerca-azione viene indicata dalla maggioranza (76%) come l'approccio da utilizzare nei corsi di formazione. La scelta della ricerca-azione come modalità privilegiata di lavoro appare coerente con la volontà di proporre percorsi di sperimentazione in classe mediante utilizzo di strumenti di osservazione. I corsisti sembrano quindi orientati verso una formazione di carattere attivo e sperimentale, anziché di tipo trasmissivo.

Il 92% ha coscienza dei possibili destinatari, in prevalenza docenti della secondaria di I e II grado di italiano L1, L2 e lingue straniere, in coerenza con gli obiettivi specifici del Master e nell'ottica dell'educazione linguistica integrata.

La voce che registra la quasi totalità dei consensi (96%) riguarda le nuove tecnologie: se ne propone l'utilizzo strumentale per organizzare i corsi (quasi tutti in modalità *blended* con utilizzo della piattaforma *moodle*), ma anche come contenuto specifico dei corsi stessi, poiché, si afferma, le TIC rendono le attività accattivanti e coinvolgenti.

IL MODELLO FORMATIVO

Dall'analisi dei progetti elaborati dai corsisti, emerge un modello formativo complessivo che prevede un incontro iniziale in presenza, seguito dalla sperimentazione di ipotesi formative in aula. Contemporaneamente verrà avviata la discussione nel forum *on line*, mentre il monitoraggio e valutazione saranno a cura di gruppi di docenti che lavoreranno con i colleghi del corso e/o con i docenti del proprio istituto. Il percorso di formazione si concluderà con la condivisione degli esiti nel forum, oppure in seduta plenaria realizzata in presenza.

Questo modello formativo presenta come punto di forza prioritario l'obiettivo comune dell'educazione linguistica integrata, obiettivo generale del Master Fordil e contenuto specifico dei progetti di formazione. Altro tratto importante riguarda il metodo, ossia la sperimentazione in aula e la ricerca-azione, come approccio privilegiato per la soluzione di problemi in contesto, mediante una procedura rigorosa e basata sull'analisi e riflessione sui dati. La collaborazione tra i docenti, lo scambio e il confronto reciproco, sono correttamente definiti dai corsisti condizione essenziale per produrre cambiamento.

Esistono alcune zone d'ombra, quali una progettazione piuttosto generica dei corsi e un utilizzo eccessivo dell'analisi qualitativa dei dati, a scapito di quella quantitativa e più oggettiva. I rischi riguardano l'accento enfatico sul "sapere", anziché sul "saper fare" e, quindi, su una formazione trasmissiva e non attiva. Va precisato che essere incisivi non implica necessariamente modificare convinzioni e assunti dei docenti, ma rendere ciascuno consapevole delle proprie scelte e in grado di gestire strumenti di rilevazione e indagine, atti a monitorare e valutare i percorsi intrapresi (Castoldi 2015: 27-28).

CONCLUSIONE E SVILUPPI FUTURI

Nonostante alcuni problemi organizzativi e pratici, come l'organizzazione delle sedute di osservazione in aula o il cambio delle classi oggetto di sperimentazione, legato alla mobilità dei docenti, il tirocinio del Master Fordil ha rappresentato un'occasione di riflessione sulle proprie convinzioni pedagogiche e didattiche, stimolando un confronto tra agito e percepito; il dialogo con colleghi e corsisti ha prodotto riflessione condivisa.

La creazione di strumenti di raccolta dati ha promosso un'analisi più attenta e oggettiva dei fenomeni. Questo punto andrebbe implementato, promuovendo una lettura quantitativa dei dati, ove possibile, prima dell'analisi qualitativa e interpretativa.

Si è contribuito alla diffusione di buone pratiche tra colleghi di classi parallele e del Consiglio di classe, e in alcuni casi gli esiti della sperimentazione sono stati condivisi dal Collegio dei Docenti. Alcuni corsisti hanno espresso il desiderio di continuare la ricerca in futuro.

La finalità del tirocinio è che quanto sperimentato in aula possa diven-

tare motivo di stimolo e proposta nel campo della formazione dei docenti. Segue la riflessione di una corsista, che riassume il significato globale di questa esperienza:

Obiettivo finale della formazione è mettere concretamente in atto processi di trasformazione della didattica quotidiana. Come questo tirocinio ha dimostrato, non è obiettivo facile da raggiungere ma credo che su di esso un formatore dovrebbe concentrare gli sforzi e l'attenzione dei formandi. Come verificare i cambiamenti gradualmente alla didattica? Attraverso brevi periodi di osservazione e auto-osservazione, utili non solo a fornire dati sull'andamento del processo di trasformazione, ma anche a mantenere viva l'attenzione dei docenti sul focus di ricerca.

In linea con quanto auspicato dai documenti europei sulla formazione dei docenti di lingue (Diadori 2010), il tirocinio dovrebbe diventare un'esperienza formativa rivolta non solo ed esclusivamente ai futuri docenti, ma anche e soprattutto al personale in servizio, nella prospettiva del *life-long learning*.

Il modello sperimentato nel Master Fordil, con gli opportuni adattamenti, potrebbe diventare quindi una prassi realizzabile all'interno degli istituti, a cura di formatori e docenti disponibili ad avviare processi di implementazione dell'offerta formativa.

La scuola dell'autonomia è chiamata ad assicurare forme di riconoscimento e valorizzazione, sia in termini di tempo che di risorse, a tutti i soggetti (insegnanti, tutor, formatori) che si rendano disponibili a intraprendere un percorso di analisi e riflessione condivisa, in grado di migliorare la qualità globale dell'insegnamento e dell'apprendimento, all'interno di una comunità di pratica aperta all'innovazione e alla ricerca.

Rubbettino

UN MODELLO DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE DI LINGUA STRANIERA

DI GIUSEPPE MAUGERI

NUOVE PROSPETTIVE DI CARRIERA E DI FORMAZIONE PER I DOCENTI DI LINGUE DELLA SCUOLA SECONDARIA

In risposta al cambiamento culturale che fa leva su una diversa concezione delle carriere dell'insegnante, il Ministero della Pubblica Istruzione ha riconvertito l'approccio glottodidattico in una dimensione interpretativa della realtà che riguarda la formazione del docente e le strategie operative che rendono applicabile una concezione della disciplina trasversale e adattabile ai bisogni della persona. La natura di questo passaggio ha trovato una propria realizzazione nella dimensione europea della formazione degli insegnanti correlata, nel caso dell'Italia, all'esperienza del Master Fordil. La progettualità di questo percorso biennale ha assecondato un agire formativo che ha visto protagonisti i docenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati in una riflessione contestuale sul cosa e sul come gestire informazioni attraverso nuove metodologie di insegnamento finalizzate a selezionare ambienti di apprendimento ricchi di progettualità e di contenuti. In questa direzione si è voluto prendere in considerazione l'intreccio di più aspetti dello spazio interdisciplinare che caratterizza tale percorso, con l'obiettivo di attivare una fase di costante monitoraggio per verificare l'allineamento tra:

- a. l'incremento della qualità percepita nella formazione Fordil e le competenze acquisite dei corsisti;
- b. i bisogni del docente e l'attuale modello di gestione della propria carriera in modo da comprendere se quest'ultimo aspetto vada incontro alle specifiche necessità dell'insegnante o, al contrario, non presenti una linearità operativa volta a risolvere lo stato contingente delle sue esigenze di aggiornamento.

Circoscrivere la ricerca sulla ricadute didattiche del Master Fordil nella vita professionale dei partecipanti ha determinato una focalizzazione sul metodo, sugli obiettivi e sugli strumenti di indagine volti a esaminare sia gli alti livelli di competenza dichiarata che la effettiva spendibilità dei nuovi strumenti di riflessione didattica nell'esercizio della propria pratica in classe.

Contemporaneamente si sono esaminati gli atteggiamenti personali degli insegnanti del Fordil con lo scopo di comprendere se la formazione costituisce una condizione necessaria per soddisfare bisogni di una maggiore

professionalizzazione nell'insegnamento delle lingue straniere, aumentando di fatto il livello di competitività, in linea con i cambiamenti sul ruolo e l'impiego dei docenti nel sistema scolastico. Questo passaggio, che si declina all'interno di ciascuna istituzione scolastica, laddove ci siano docenti a raggiungere un vantaggio competitivo coniugando formazione e sviluppo della carriera, pone la necessità di avvalersi di un modello di sviluppo del portafoglio delle competenze dell'insegnante di lingua straniera attraverso la progettazione di nuove iniziative di formazione.

ORGANIZZAZIONE DELLA RICERCA

Sulla scorta di tali presupposti, si è avviata la ricerca allo scopo, come già sottolineato in precedenza, di ricavare dei dati utili per verificare l'obiettivo generale consistente in una riflessione sugli elementi del contesto formativo Fordil atti a guidare e orientare a forme più efficaci di apprendimento.

A questo scopo, si è deciso di somministrare un questionario strutturato per verificare gli obiettivi specifici che si erano posti in fase di progettazione ovvero:

- a. il rapporto tra qualità percepita dell'esperienza formativa e la qualità della prestazione erogata da ciascuno;
- b. degli strumenti del sistema di valutazione analizzati nel primo anno di ricerca;
- c. la prestazione complessiva percepita da ciascuno in rapporto al Master;
- d. le ricadute del Master in termini di miglioramento delle prospettive professionali;
- e. sulla base dei dati ottenuti, formulare delle ipotesi di progettazione e pianificazione delle pratiche di promozione e gestione delle carriere del docente di lingue straniere.

Per quanto riguarda le modalità di somministrazione del questionario si sono stabiliti i momenti di raccolta dei dati e le modalità di tabulazione dei dati, secondo lo schema riportato nella Tabella 1.

Questionario	Università Ca' Foscari, Venezia
Momento di raccolta via email	21.01.2016 14.02.2016
Analisi dei dati	Qualitativa
N. di <i>feedback</i> ottenuti	22 su 25
Età	Minima: 37 Massima: 59
Ruolo (Insegnamento)	Disciplina: 12 Lingua straniera: 11 Dirigenti scolastici: 0
Inquadramento	A tempo indeterminato: 22

Tab. 1: Prospetto generale di progettazione e organizzazione della ricerca sul campo

IL METODO DI INDAGINE

Il questionario risponde a una tipologia di indagine strutturata al fine di ricavare dei dati oggettivi sulla sfera emotiva degli *informant* rispetto al percorso Fordil concluso, sulla sfera della conoscenza e sulla gestione di essa in ambito lavorativo. I vari quesiti del questionario dunque hanno dato modo ai destinatari di poter esprimere opinioni riguardo agli aspetti dell'esperienza didattica del Master e di valutare le ricadute nella vita professionale. Pertanto, il questionario è divenuto uno strumento per l'espressione della realizzazione personale dei destinatari rispetto alle categorie esperienziali considerate in precedenza; inoltre è diventato uno strumento per identificare le condizioni di crescita professionale richieste da ciascuno e per identificare i bisogni di aggiornamento futuro dei docenti.

In ragione di tali aspetti caratteristici, la tabulazione delle risposte si presta a essere trattata e interpretata in modo qualitativo (Serragiotto 2015) poiché esse rilevano le percezioni e le diverse sfere dei bisogni e delle attitudini degli insegnanti coinvolti.

IL QUESTIONARIO

Il questionario è formato da dieci domande a scelta multipla e modelli a *ranking* e a punteggio. Lo strumento è stato consegnato e compilato online dai docenti a conclusione del percorso formativo. Se svolta in maniera completa, la compilazione del questionario richiedeva 20 minuti di tempo. La struttura del questionario è articolata nelle seguenti sezioni:

- a. parte introduttiva: con una breve didascalia, vengono presentati in maniera chiara e trasparente gli obiettivi della ricerca che lo strumento introduce;
- b. prima sezione, relativa alle caratteristiche personale-attitudinali: si tratta di una sezione volta a risalire agli aspetti della persona in modo da ricavare un'istantanea variegata circa l'età, il livello linguistico

stico di pertinenza delle lingue conosciute, ecc. Dunque elementi utili per un corretto inquadramento professionale del docente, considerando le posizioni eventualmente coordinate all'interno dell'organizzazione scolastica;

- c. seconda sezione, dedicata a una valutazione del piano di crescita professionale: in questa sezione i destinatari informano sulle pratiche migliori che possono caratterizzare successive esperienze di formazione erogate dagli atenei. Si risale inoltre sia alla percezione dell'*informant* riguardo alla politica retributiva e di sviluppo nell'organizzazione scolastica, sia ai livelli di autonomia richiesti per la gestione delle diverse aree di responsabilità scolastiche;
- d. terza sezione, che prevede una valutazione dell'esperienza formativa Fordil ai fini del piano di sviluppo professionale: in quest'ultima sezione vengono raccolti dei dati significativi sui limiti e sui punti di forza dell'esperienza del Master. L'obiettivo è di valutare la qualità del sistema di apprendimento erogato online dall'Università Ca' Foscari e pervenire a una metodologia più efficace per rispondere ai loro bisogni di formazione.

ANALISI DEI DATI

In relazione alle modalità di tabulazione dei dati ottenuti, come già anticipato, le opinioni della fonte informativa si prestano ad un'analisi qualitativa dei punteggi ottenuti. Si sono raccolti alla fine 22 questionari su 24 potenziali *informant*.

La Tabella 2 mira a fornire un prospetto generale volto a identificare le aree di gestione in cui sono coinvolti.

Are di responsabilità	N. di persone
Area di progettazione curricolare	16
Area dirigenziale	2
Area di coordinamento delle nuove tecnologie e della biblioteca	6
Area di comunicazione con le famiglie	2
Area di valutazione e autovalutazione	1
Area inclusione, area valutazione e miglioramento	1
Area di coordinamento di attività extracurricolari	5
Area di internazionalizzazione	4
Coordinamento team CLIL	1
Invalsi	1

Tab. 2: Area di responsabilità nel proprio istituto.

I dati ricavati mettono in evidenza come i settori in cui gli insegnanti sono impiegati rientrano nella dinamica progettuale e organizzativa della didattica. In questo senso, l'esperienza Fordil conseguita così come quelle

formative future devono rispondere a una logica orientata a rafforzare determinate competenze strategiche utili per consentire di coordinare più aspetti sistematici del funzionamento della didattica.

Nella seconda sezione sono stati rivolti una serie di quesiti specifici allo scopo di tracciare una valutazione complessiva dei fattori che gli *informant* reputano fondamentali per il miglioramento della carriera professionale.

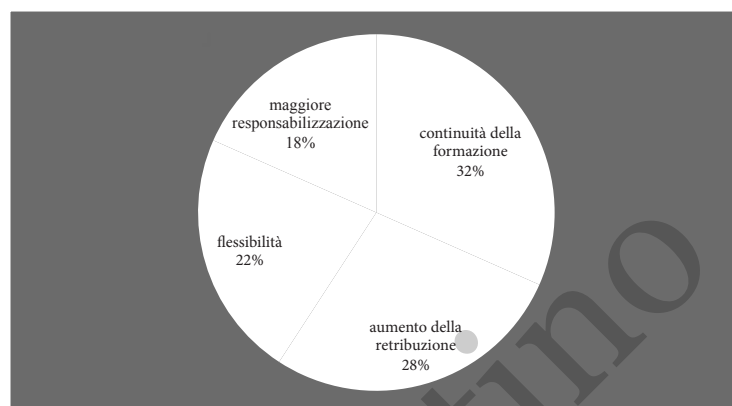


Fig. 1: Rilevamento dei fattori per la crescita professionale.

La figura 1 riporta soltanto gli aspetti che hanno ottenuto maggiori preferenze dai docenti in relazione alla domanda quattro.

I dati mettono in luce che se aumentano i ruoli, allora vi è la necessità sia di sostenere l'aggiornamento continuo di nuove competenze, sia di attivare delle misure di adeguamento economico alle diverse attività che integrano l'insegnamento disciplinare, godendo simultaneamente di una maggiore flessibilità per poter conciliare aspetti della vita privata con quella professionale.

Il quesito cinque di questa seconda sezione mira a rilevare le percezioni dei docenti rispetto a un consolidamento della propria posizione nella scuola, alla luce del conseguimento del Master Fordil di secondo livello (tab. 3).

L'interpretazione dei dati ottenuti evidenzia la complessità del contesto interno in relazione all'azione di aggiornamento del docente curato dagli atenei e per il quale la maggior parte degli *informant* dichiara che i contenuti trattati sono aderenti ai loro bisogni, con una implicazione diretta sulle loro attività. A livello dirigenziale si percepisce come tale formazione extracurricolare sia solo parzialmente riconosciuta: probabilmente ciò è dovuto alla mancanza di responsabilizzazione e alla parziale autonomia che la dirigenza scolastica attribuisce alla posizione organizzativa ricoperta dai docenti. Da tale implicazione si potrebbe dedurre che la linea asimmetrica tra il consolidamento delle competenze didattiche e progettuali del docente e il mancato riconoscimento a livello di responsabilità e di autonomia concesse si leghino alla correlazione tra la struttura gerarchica dirigen-

ziale della scuola e la struttura retributiva.

	Molto adeguato	Adeguato	Parzialmente adeguato	Inadeguato	Totalmente inadeguato
1. Ritiene che il Suo ruolo a scuola rispetto alle competenze possedute sia	7%	45%	31%	9%	8%
2. Considera l'aggiornamento in itinere erogato dalle Università un requisito per le prospettive di carriera del docente	45%	25%	30%		
3. Ritiene che l'aggiornamento in itinere erogato dalle Università per il miglioramento della Sua formazione sia stato finora	24%	30%	36%	10%	
4. Ritiene che il percorso formativo sia stato riconosciuto dalla Dirigenza del Suo Istituto ai fini di maggiori responsabilità in modo	10%	26%	38%	13%	13%

Tab. 3: Verifica dell'adeguatezza del proprio ruolo a scuola e dell'adeguatezza della formazione erogata da atenei.

L'ultima sezione, come accennato, mira a ottenere il *feedback* del corsista in merito all'esperienza Fordil. Si richiede pertanto all'insegnante di esprimere una propria valutazione sulle ricadute che esso ha avuto in termini di approfondimento degli ambiti disciplinari richiesti (domanda sei) e di rafforzamento delle competenze (fig. 2). Inoltre, viene richiesto di valutare i limiti e gli aspetti di maggior rilievo del Master.

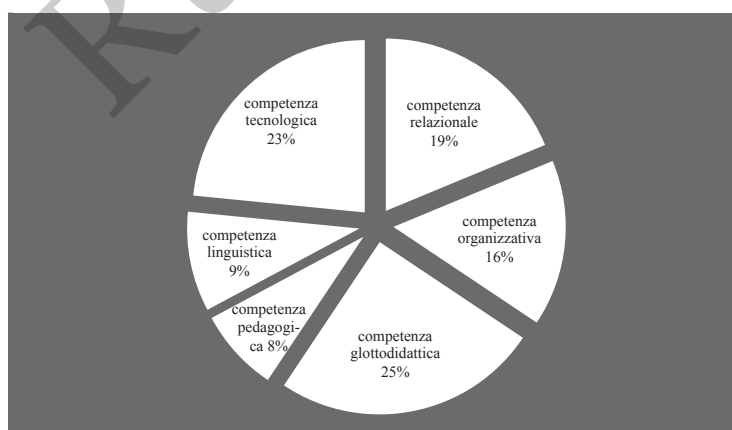


Fig. 2: Rilevamento delle competenze rafforzate mediante il Fordil.

La fig. 2 sottolinea come il Master Fordil abbia agito sulle competenze glottodidattiche del docente, assecondando in questa direzione le finalità con cui il Master è stato concepito. L'ambito didattico ha costituito il *focus* scientifico principale con cui sono stati costruiti i materiali e svolte le attività didattiche nel forum. Ciò è avvenuto mediante un metodo di studio e di applicazione dei contenuti che ha richiamato i corsisti alla partecipazione attiva e alla conseguente interazione e sperimentazione in classe degli strumenti di riflessione e di ricerca, raccordando alle competenze glottodidattiche lo sviluppo delle abilità di interazione, con una focalizzazione su modalità di lavoro cooperativo.

Questa interpretazione dei dati è in linea con gli aspetti che secondo i docenti hanno contribuito a dare spessore all'esperienza formativa. (fig. 3)

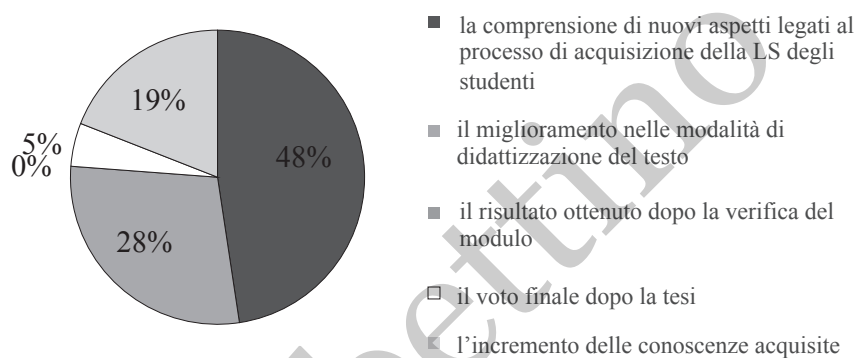


Fig. 3: Ricadute positive dell'esperienza Fordil.

Tra gli elementi di maggior rilievo nell'esperienza formativa figurano l'incremento delle conoscenze acquisite e poi la comprensione delle dinamiche legate al processo di acquisizione delle lingue straniere degli studenti. Si tratta di fattori in parte legati alla percezione, da parte degli *informants*, della loro *performance* nel Master, così come si è rilevato da interviste individuali successive al questionario. La valenza positiva connessa al risultato va ricondotta al coinvolgimento del corsista in tutte le fasi di progettazione e di valutazione del modulo, del quale ha compreso i parametri valutativi e gli obiettivi qualitativi grazie al modello di *feedback* postvalutativo elaborato.

RICADUTE E IPOTESI DI PROGETTAZIONE DI NUOVI PERCORSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO GLOTTODIDATTICO ONLINE

Le informazioni di ritorno hanno fatto emergere un aspetto fondamentale per la gestione delle carriere dei docenti di lingue ovvero:

- a. la continuità di un processo di aggiornamento per i docenti al fine di pervenire a un'organizzazione più adeguata della didattica ai profili motivazionali, oltre che curricolari, dei corsisti (Balboni 2014);
- b. la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle competenze glottodidattiche e la crescita intesa come inserimento in un piano di gestione professionale di carriere che abbia come requisito la personalizzazione del percorso mediante pacchetti formativi ad hoc e il conseguente riconoscimento di crediti formativi spendibili nel sistema scolastico finalizzato alla gestione da parte del docente di diverse aree di competenza.

Una tale posizione espressa dal campione a cui si è stata circoscritta la ricerca concorda con la politica ministeriale che ha specificato in maniera poco sistematica l'indirizzo strategico fondato sul convincimento, peraltro emerso da un incontro con l'ispettore Bruschi, che occorre una formazione continua di tipo modulare e a catalogo volto a individuare per ciascun insegnante un percorso adeguato alle proprie esigenze formative.

In realtà, alla radice di questo interesse e ragionamento nei confronti dello sviluppo delle carriere dell'insegnante, vi sono alcuni aspetti che hanno spinto il Ministero della Pubblica Istruzione a ricercare un nuovo approccio volto a valorizzare la formazione e lo sviluppo delle competenze dei docenti.

Il primo elemento mira a riformulare la concezione della carriera del docente secondo un'ottica europea. Infatti, nel quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione l'investimento nell'istruzione e nella formazione mette al centro il ruolo dell'insegnante¹, il quale è chiamato a rispondere ai bisogni formativi degli studenti. Da qui prende avvio una visuale di lungo periodo che allo scopo di favorire la crescita culturale dei nuovi cittadini sottolinea l'importanza di rivedere il modello organizzativo dell'Istruzione puntando sul rafforzamento del profilo professionale delle professioni dell'insegnamento. Ciò significa considerare il docente una risorsa primaria del sistema dell'istruzione. Di conseguenza, la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, nonché il sostegno allo sviluppo professionale basato sulle competenze, rappresentano una risposta concreta per raggiungere livelli più elevati d'istruzione degli studenti.

Nel quadro normativo italiano si cerca di favorire la formazione in servizio raccordandola con attività di collaborazione e di ricerca con le Uni-

1. "Investire nell'istruzione e nella formazione – Una risposta a ripensare l'istruzione e la formazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici", Analisi annuale della crescita per il 2013.

versità in modo che vengano arricchite le competenze professionali e le conoscenze mediante un piano formativo aggiornato agli ambiti formativi richiesti e contestualizzato ai livelli formativi effettivi per l'innalzamento della qualità.

Tra gli elementi che esercitano attrattività sullo status dell'immagine del docente e sulla sua professionalità vi sono le condizioni legate alle prospettive di carriera.

Per questo secondo aspetto il Ministero italiano segue una direzione basata sul riconoscimento delle credenziali educative acquisite dall'insegnante: ciò include una maggiore responsabilità, autonomia decisionale e, secondo Tornelli (2006), una rivedibilità sul mercato del lavoro di sé rispetto alle competenze acquisite. Una visione che aderisce con il concetto di *Lifelong learning*, ovvero di apprendimento continuo nell'arco della vita professionale, espresso dal Consiglio d'Europa; inoltre risponde a una precisa interazione tra la soddisfazione percepita e il poter gestire la propria professione mediante un piano di gestione formativo personalizzato.

Per consentire all'insegnante di compiere nuove esperienze formative, si sono effettuate a livello ministeriale delle scelte precise, si veda il bonus concesso ai docenti, di modo che ogni docente possa in un breve periodo incrementare le possibilità di miglioramento metodologico e disciplinare.

Secondo Salvemini (1982), i cui studi di natura legati alle organizzazione vengono ora spostati all'area glottodidattica, vi sarebbe un problema di ordine strutturale, tesa all'equilibrio tra le esigenze espresse dal docente a seguito di nuovi assetti e condizioni di vita e il progetto di sé che ciascun insegnante ha nella prospettiva di continuità e di miglioramento del proprio benessere professionale. Coerente a tale prospettiva, gli organi ministeriali competenti sono consapevoli di dover ricercare modelli di inclusione del lavoro in linea con le aspettative del docente.

Ciò che si auspica quindi è l'esigenza di riformulare il modello peculiare di carriera elaborato da Brosseau *et al.* (1996), sviluppando un approccio pluralistico (Gabrielli 2010) che consenta di valorizzare al docente la qualità del lavoro con una maggiore capacità di orientare la propria professionalità sul versante della progettualità europea e prendere così parte a uno scambio internazionale volto a riqualificare e diversificare i propri *skills* grazie al confronto e allo scambio. Sebbene questa definizione di miglioramento abbia il merito di interessarsi a contenere la diversificata gamma di competenze dei docenti di lingue straniere nella scuola di primo e secondo grado, dall'altro lato una tale prospettiva di valorizzazione appare poco congrua con il sistema scolastico in atto, nel senso che non si è ancora in grado di cogliere i termini operativi di questa strategia.

In tale quadro d'insieme emergono, quindi, una pluralità di significati del lavoro del docente basati su un diverso rapporto tra il l'insegnante e l'organizzazione scolastica. Una siffatta prospettiva si arricchisce di una visione manageriale delle risorse umane che si dovrebbe valorizzare con un portfolio di percorsi di crescita e di formazione personalizzati. Su questo

indirizzo, i dati analizzati confermano come la sfera emotiva giochi un ruolo rilevante nel docente che trae autostima dal valore comunicato e percepito di un percorso professionale in cui ha trovato soddisfazione, mettendo in primo piano il bisogno di autonomia e di concentrazione, e lasciando in secondo piano il desiderio di crescita verticale. Dal punto di vista del docente, infine, l'esigenza di socializzazione e realizzazione professionale viene alimentata da una costante consapevolezza metodologica e tecnica dell'insegnamento delle lingue, ossia con la costruzione di un ruolo sempre più specializzato per il quale occorrerebbe un piano strategico di definizione degli obiettivi e di monitoraggio delle competenze.

Rubbettino

IL RUOLO DELL'E-TUTOR: DALL'IMPIANTO TEORICO ALLA SPERIMENTAZIONE

DI ROSARIA FAMIGLIETTI

Tra gli aspetti sicuramente innovativi della legge 107/2015 è presente l'obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti; al comma 124 si legge: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale»; non c'è spazio, dunque, per dubbi interpretativi.

La formazione dei docenti si presenta come una necessità per innovare l'insegnamento e renderlo efficace è, infatti, sulla professionalità che bisogna puntare per risollevarne le sorti della scuola. La formazione dovrà basarsi sulla ricerca, sulla sperimentazione, sulla condivisione delle conoscenze, sulla ricaduta didattica.

All'interno del testo della legge 107/2015 non si fa riferimento agli aspetti metodologici, ma, se la scuola viene intesa come una comunità professionale risulta evidente che la sua struttura dovrà costruirsi su proficue relazioni professionali che potranno arricchirsi attraverso il metodo cooperativo. Dunque l'attività di formazione non deve essere intesa come obbligo giuridico, ma come un'opportunità per il confronto e la crescita professionale basati su un nuovo modello di apprendimento sancito sia dalle istituzioni internazionali che da quelle europee¹.

I tre aspetti fondamentali di questo modello sono:

- *Lifelong learning*: l'apprendimento per tutto l'arco della vita è la leva emergente dello sviluppo dei sistemi produttivi. Il sapere è la principale forza produttiva.
- *Learning society*: la società che apprende o conoscitiva consente, oltre alla trasmissione di saperi e conoscenze, anche l'acquisizione di capacità specifica di prevedere ed affrontare la complessità e il cambiamento.
- *Learning organization*: l'organizzazione che apprende o organizzazione conoscitiva è un nuovo modello di sviluppo che supera il modello manageriale e si sposta nei gruppi di lavoro. Il modello agisce come rete in cui si interconnettono nodi intelligenti capaci di funzionare autonomamente.

1. Sul piano istituzionale due date possono essere assunte come riferimento. La prima è il 1993, quando, in occasione della riforma dei regolamenti di attuazione dei fondi strutturali del Fondo Sociale Europeo, viene inserito l'Obiettivo 4, per sostenere strategie preventive di formazione volte a difendere l'occupazione e la seconda è il 1996 quando nell'Accordo per il Lavoro sottoscritto da governi e sindacati, sono individuate le prime basi per un sistema di formazione continua.

I presupposti teorici su cui si basa la mia ricerca fanno riferimento alla didattica costruttivista che affonda le sue radici nella teoria della scuola attiva di Dewey, Piaget e Bruner. La logica costruttivista viene applicata all'apprendimento dei docenti in formazione per i quali vige la stessa regola degli studenti: la conoscenza non si acquisisce in modo trasmissivo e passivo, ma in modo significativo e collaborativo, tramite il contributo delle proprie esperienze, le quali sono revisionate e reinterpretate alla luce delle nuove informazioni, per ristrutturare la propria forma mentale.

Collaborare vuol dire, dunque, lavorare insieme per conseguire un obiettivo comune; tra i fattori che determinano il successo di qualsiasi forma di collaborazione troviamo un obiettivo comune, mutuo rispetto, stima e fiducia, contesti formali o informali, comunicazione costante anche se non continua, chiare linee di responsabilità, presenza di un tutor come facilitatore e organizzatore, fonte di *feedback* continuo e di valutazione dei processi.

Partendo da tali presupposti mi è sembrato utile proporre, all'interno del modulo da me tutorato (Perri 2014), una simulazione del ruolo, utilizzando una metodologia costruttivista, secondo la quale teorie e pratica non si possono disgiungere; di conseguenza un'azione formativa si può descrivere solo facendola e, nello stesso tempo, si può fare solo analizzandola riflessivamente.

In più, un attento studio sulla funzione dell'*e-tutor*, mi ha sostenuto nella mia scelta.

Un aspetto interessante, ma ancora poco studiato, può essere considerato il *peer tutoring*, che in uno studio è stato analizzato come condizione sperimentale nella quale ai corsisti veniva chiesto di assumere il ruolo di *e-tutor*. [...] Su questi aspetti, la ricerca potrà focalizzare maggiormente l'attenzione nel prossimo futuro (Mattana 2014).

Tenendo conto del fatto che il *Master Professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali* si propone, appunto, di formare delle personalità in grado di gestire consapevolmente le procedure della formazione tra pari e i contenuti dell'educazione linguistica integrata e poiché gli studi sulle dinamiche che entrano in gioco nella simulazione del ruolo di tutor sono pochissimi, mi è sembrato interessante analizzare sul campo le funzioni tutoriali.

L'indagine sul campo è stata condotta attraverso la raccolta e l'analisi dei dati emersi dalla sperimentazione, è stato così possibile approfondire l'esperienza realmente agita e tutti gli elementi di contesto, al fine di rilevare il quadro complessivo delle competenze agite, necessarie e carenti. Sotto un profilo interpretativo è stato possibile mettere a confronto le competenze tutoriali, delineate da un punto di vista teorico, con quelle che nella pratica hanno ottenuto risultati positivi. Il fine è stato, dunque, quello di rilevare quali funzioni (sulla base del modello di Salmon) siano state percepite dai partecipanti come quelle più utili ai fini della formazione e della cooperazione. Visto che si tratta dello studio di un solo caso ho deciso di

optare per la ricerca qualitativa; ritengo, infatti, che questo tipo di ricerca sia la più indicata per investigare oggetti sviluppati da poco poiché permette un buon livello di profondità. In più, il paradigma qualitativo consente di privilegiare la ricchezza e la specificità dei singoli contributi e mi permette di mantenere un'impostazione olistica rispettosa delle complessità dell'oggetto di indagine.

L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO E LA GESTIONE DEI GRUPPI.

«La tecnologia costituisce un artefatto attraverso il quale il soggetto può mettere ordine nel proprio sapere realizzando di conseguenza una presa ordinatrice sul mondo» (Rivoltella 1999: 17).

Il modello tradizionale di costruttivismo trova una forte applicazione nelle nuove tecnologie che offrono la possibilità di realizzare percorsi di apprendimento di tipo costruttivista: attraverso la cooperazione sostenuta dagli strumenti della telematica è possibile la costruzione sociale della conoscenza.

Secondo McLuhan (McLuhan, Fiore 1995) le nuove tecnologie ampliano le nostre funzioni cognitive e De Kerckove, allievo di McLuhan, aggiunge che la tecnologia informatica produce più intelligenze che memoria, più creazione che riproduzione.

La sperimentazione da me proposta ha avuto come fulcro l'utilizzo, all'interno di una classe virtuale, di criteri capaci di esaltare il momento comunitario dell'ermeneutica, il suo carattere vario, aperto, problematico, la coscienza della relatività di ogni interpretazione e la responsabilità morale e sociale che comporta l'atto di donare senso.

L'*e-learning* consente, infatti, ai docenti non solo di condividere informazioni e conoscenze, ma soprattutto di vivere in uno spazio virtuale per la costruzione cooperativa di nuove conoscenze. Ricordiamo, a tal proposito, che nel 1989 compare, per la prima volta, il termine *situated learning* (Brown, Collins, Duguid 1989: 32-42). Esso fa riferimento ad una concezione della conoscenza che cessa di essere una sorta di sostanza contenuta in se stessa, per divenire, invece, intrinsecamente collegata all'ambiente; e non può quindi essere separata dal suo contesto; non è oggettiva, ma soggettiva ed è immersa in una particolare cornice di riferimento. Ne discende che l'apprendimento dovrebbe avere luogo in situazioni realistiche o quantomeno in un contesto ricco, quanto più possibile prossimo ad un contesto sociale. L'apprendimento, dunque, può essere situato nel suo contesto soltanto collegandosi a una comunità di pratiche, alla comunità cioè che pratica quella conoscenza o in cui quella conoscenza è inserita.

La simulazione ha avuto come obiettivo lo sviluppo delle competenze necessarie per un *e-tutor*, competenze che si articolano su più piani: relazionali, didattico e tecnologici. Relazionali in quanto l'*e-tutor* fa parte di un gruppo e lo aiuta ad essere gruppo supportandolo nel suo lavoro insieme. Didattico in quanto il gruppo diventa soggetto di un processo di costruzione di conoscenze, dentro al quale l'*e-tutor* stesso è implicato. Tecnologico,

in quanto, trattandosi di una formazione a distanza, il mediatore di tale percorso è la rete telematica.

Nucleo centrale dell'apprendimento collaborativo è il gruppo: solo se si costruisce una buona struttura del gruppo si potranno ottenere risultati positivi. Pertanto, è necessario che anche l'*e-tutor* metta in pratica gli elementi base che rendono efficace la cooperazione con il fine di raggiungere modelli più flessibili e aperti in cui tutte le potenzialità delle nuove tecnologie possano essere sfruttate al meglio con un uso integrato e sinergico dei diversi mezzi. Il modello di riferimento che ho utilizzato per la gestione dei gruppi è quello dei fratelli Johnson (Johnson, Johnson, Holubec 1994) che individuano cinque elementi essenziali dell'apprendimento cooperativo.

Il primo e più importante elemento è l'interdipendenza positiva. Nel caso della nostra sperimentazione è stata strutturata una interdipendenza di scopo, di compiti e di risorse.

Il secondo elemento è la responsabilità individuale e di gruppo. Il gruppo deve essere responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi e ogni membro lo deve essere nel contribuire con la sua parte di lavoro. Infatti lo scopo dei gruppi di apprendimento cooperativo è soprattutto quella di rafforzare la competenza individuale di ogni membro del gruppo: i docenti/corsisti hanno simulato le funzioni tutoriali in gruppo per poter, in seguito, fornire prestazioni migliori singolarmente.

Il terzo componente dell'apprendimento cooperativo è l'interazione costruttiva. I corsisti devono lavorare realmente insieme e promuovere reciprocamente la loro riuscita. Tutto ciò si realizza attraverso le tecniche di costruzione del clima. Ovviamente nella formazione a distanza il clima viene costruito e mantenuto attraverso canali comunicativi diversi, che prescindono dal faccia a faccia, ma che hanno la stessa potenza: le e-mail, i canali sincroni attraverso l'uso della piattaforma, l'uso di video, chat. In effetti i gruppi hanno collaborato attivamente e costantemente pur non avendo mai incontri in presenza ed autonomamente hanno scelto le modalità più consone e adeguate ai membri e alle esigenze del momento. Devo, però, riconoscere che più volte è stato proposto un incontro in presenza in modo da poter costruire una identità più precisa dei membri del gruppo poiché tanti non si erano mai incontrati realmente.

Nel quarto elemento rientrano le abilità sociali, necessarie nei rapporti interpersonali. Ovviamente, trattandosi di docenti esperti, le competenze sociali non sono state da me esplicitate, ma sono state oggetto di osservazione. Ho fatto riferimento, principalmente, a cinque semplici principi da rispettare per lo sviluppo delle abilità sociali che si rifanno alla Teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura.

La *discussione*: il forum ha rappresentato il campo di osservazione privilegiato, ma sicuramente nei gruppi chiusi, più liberi e spontanei, è stato interessante studiare e registrare le dinamiche relazionali.

Il *riconoscimento dei comportamenti nuovi da imparare*. I corsisti hanno prestato molta attenzione ai lavori dei gruppi impegnati nella simulazione,

proprio perché ogni attività poteva suggerire nuovi apprendimenti concretamente spendibili. In più, il momento del *feedback* da parte del tutor supervisore ha rappresentato un'occasione per una riflessione metacognitiva.

L'*oggettività*, riferita all'osservazione delle abilità sociali. L'osservatore (tutor supervisore), pur non partecipando ai lavori cooperativi, si è collocato nel gruppo. Questo ha permesso a tutti di vedere cosa fa l'osservatore e in particolare quale peso viene dato ai comportamenti prosociali; ciò ha favorito una maggiore consapevolezza dei comportamenti attuati sia per chi li ha emessi, sia per gli altri compagni che possono confermarli ed essere indotti all'imitazione.

Il *rinforzo*, inteso come qualsiasi evento che aumenti la successiva probabilità di emissione di un dato comportamento. Il fatto che l'osservatore fosse presente, per gratificare e sostenere in modo tempestivo, ha aiutato i gruppi a lavorare con impegno. A tal proposito è indicativo registrare che quando un gruppo ha deciso autonomamente di incontrarsi fuori dalla piattaforma istituzionale, escludendo l'osservatore dalle dinamiche sociali, è emerso un problema di organizzazione interna che ha penalizzato gli esiti del lavoro.

La *riflessione sull'esperienza fatta*. Il momento delle restituzioni da parte dei vari gruppi ha aiutato il singolo a riflettere sulle proprie azioni. Infatti la riflessione, modificando la conoscenza della competenza, contribuisce a perfezionare questa nel corso del tempo. La successione regolare delle fasi *conoscenza - esperienza - riflessione - modifica* si è rivelata alla base dello sviluppo di ogni competenza osservata. Pertanto, la dimensione collaborativa e cooperativa si arricchisce anche di una memoria organizzativa del percorso formativo rispetto alle attività didattiche svolte dai docenti e dai corsisti. Il continuo monitoraggio del processo ha consentito sia il miglioramento in itinere di metodi, materiali e strumenti didattici, sia la valutazione di livelli di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze da parte dei corsisti. Inoltre, la memoria organizzativa offre al corsista la possibilità di monitorare il proprio percorso formativo, rendendo concreto il modello della formazione continua. Potrebbe essere utile ricordare il modello dell'apprendimento circolare di Kolb in cui l'apprendimento viene concepito come un ciclo a quattro fasi, ognuna delle quali implica e sviluppa una competenza dominante:

- *esperienza concreta*: saper coinvolgersi pienamente in esperienze nuove;
- *osservazione riflessiva*: saper riflettere su queste esperienze osservandole da diverse prospettive;
- *concettualizzazione astratta*: saper creare concetti descrittivi e teorie delle esperienze che integrino e supportino l'osservazione;
- *sperimentazione attiva*: saper usare queste teorie e concettualizzazioni per risolvere i problemi.

Al termine di ogni sperimentazione ho registrato e condiviso il livello di competenze di:

- Comunicazione
- Leadership
- Gestione dei conflitti
- Soluzione di problemi
- Presa di decisione
- Clima di gruppo.

Il quinto componente è la revisione di gruppo e la valutazione del singolo e del gruppo. Nella revisione di gruppo i membri verificano e discutono i progressi compiuti per il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia degli interventi. Nella nostra simulazione questo elemento si è concretizzato nel *feedback*/restituzione che ogni gruppo ha prodotto per gli altri gruppi e, soprattutto, nel *feedback* che il tutor supervisore ha realizzato al termine di ogni simulazione di gruppo. La valutazione del singolo all'interno del gruppo è stata possibile poiché ognuno ha dovuto documentare i propri interventi. È evidente che è stata una valutazione autentica in quanto i corsisti sono stati coinvolti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze acquisite nelle esperienze reali (simulazione del ruolo e gestione dei gruppi). L'obiettivo è stato quello di passare dall'eterovalutazione all'autovalutazione: i corsisti stessi, attraverso le loro restituzioni di impianto metacognitivo, hanno valutato il proprio lavoro e poi si sono confrontati con la valutazione del tutor-supervisore. La restituzione del tutor-supervisore ha rappresentato un orientamento dell'azione compensativa: il corsista è stato supportato, attraverso dei consigli volti ad indirizzare l'azione futura, al fine di migliorare le proprie prestazioni. Si è rivelato efficace fornire aiuti e consigli ai corsisti per far comprendere loro i punti di criticità e per orientarli a trovare modelli migliori, più funzionali ed adeguati al compito.

Il *Learning Together* rappresenta l'impalcatura per l'applicazione dell'apprendimento cooperativo in qualsiasi area e in qualsiasi livello. Esso ha, infatti, raggiunto un livello di elaborazione molto elevato tanto da avanzare proposte di conduzione che escono dal conteso classe reale/virtuale e abbracciano l'intero Istituto Scolastico estendendo il principio di cooperazione agli insegnanti e al Dirigente Scolastico in modo da sviluppare un atteggiamento di apprendimento permanente.

Nella mia proposta operativa ho fatto riferimento alla forma cooperativa declinata dal *Learning Together*, tralasciando sia quella individualistica che quella competitiva. Infatti le attività sono state organizzate in Gruppi eterogenei composti da 5/6 persone.

Ogni gruppo ha avuto uno spazio virtuale chiuso in modo che i componenti del gruppo hanno potuto condividere i materiali, avanzare proposte, confrontarsi. La modalità è stata strutturata su gruppi di base cooperativi, che prevedono una composizione stabile dei membri per tutta la durata del modulo. Tale scelta è stata dettata dalla volontà di fornire ai corsisti la possibilità di impegnarsi nelle relazioni con continuità permettendo così di dare, ai membri del gruppo supporto, aiuto, incoraggiamento e assistenza

per lavorare più efficacemente nei compiti. Nei gruppi base i membri hanno interagito con costanza e con continuità, discutendo gli incarichi e supportando chi aveva bisogno. L'uso del gruppo base ha migliorato la qualità/quantità dell'apprendimento.

La prima settimana è stata dedicata allo studio autonomo dei materiali e al confronto in forum sugli argomenti proposti dal modulo.

È l'autore del modulo stesso che esplicita le finalità di questo studio:

Obiettivo di questo modulo è dunque cercare di sensibilizzare i formandi a tener conto di un'articolata serie di aspetti che, se non rientrano direttamente fra i contenuti didattici dei programmi di insegnamento, costituiscono l'ineliminabile presupposto di un completo sviluppo di quella conoscenza della lingua in uso che dovrebbe caratterizzare il processo di apprendimento nel suo complesso, nella sua più ampia dimensione di *long-life learning* e non solo limitatamente al percorso formativo scolastico.

Dopo la prima fase di studio e discussione, i corsisti hanno sperimentato sul campo la funzione di *e-tutor*, andando a coniugare teoria e pratica, dando libero corso alla creatività. Hanno potuto avvalersi di tutto ciò che avevano appreso, consolidato e scoperto nei mesi precedenti. Il loro compito è stato quello di simulare in un gruppo, a rotazione, la funzione tutoriale. L'avvio delle attività è stato anticipato dalla sceneggiatura, è stato, poi, inserito in piattaforma un documento per spiegare, in modo più dettagliato, l'articolazione delle attività. Ciascun gruppo ha organizzato il lavoro e ha ripartito i compiti cercando di valorizzare al meglio le peculiarità del singolo partecipante.

I gruppi sono rimasti invariati per tutta la durata del modulo 3. Gli stessi gruppi hanno dovuto, poi, produrre un lavoro finale da destinare ad ipotetici corsisti; il fine è stato quello di pubblicizzare il modulo e renderlo accattivante. Quando i corsisti non sono stati impegnati, con il gruppo, nella simulazione del ruolo di tutor, si sono ritrovati nella veste di veri corsisti. Ognuno era già a conoscenza degli impegni richiesti: la frequentazione costante del forum, gli interventi pertinenti, la riflessione e il confronto, tutte pratiche ben note. In più hanno dovuto svolgere, sempre quando non impegnati nella simulazione, le attività proposte dal gruppo impegnato nella simulazione del ruolo.

Prima di partire con la simulazione/sperimentazione dei ruoli (moderazione forum/*feedback* sulle consegne/restituzione sul forum) sono stati chiariti alcuni aspetti importanti per lo svolgimento delle funzioni tutoriali. Un punto di riferimento risulta, senza dubbio, il modulo 2, *L'uso di tecnologie per la formazione di docenti di educazione linguistica*, che ha offerto indicazioni precise sui compiti del tutor, d'altro canto, però, è stato sottolineato che la simulazione si inseriva in un percorso già ben delineato. Siamo tutti stati consapevoli del fatto che la simulazione si è presentata atipica: l'*e-tutor* generalmente opera da solo, in questo caso, invece, c'è stato di un lavoro di gruppo.

Anche nell'educazione tra pari è necessario far leva sulla motivazione,

solo una congruenza tra il conosciuto e il nuovo può produrre effetti motivazionali interessanti. Il riferimento è al concetto di *zona di sviluppo prossimale*; tale processo iterativo permette al corsista di sviluppare nuove competenze senza sperimentare la frustrazione e il fallimento. Dunque l'attività di *scaffolding* esercitata dall'*e-tutor* deve esercitarsi anche sul piano emotivo. La nostra esperienza ha dimostrato che, anche se non è presente il corpo, la comunicazione in rete non impedisce ai partecipanti di provare gratificazioni, frustrazioni o imbarazzi. Proprio la particolarità di un corso on line richiede all'*e-tutor* una spiccata sensibilità che lo dovrà sostenere in operazioni molto complesse. Le simulazioni hanno evidenziato la necessità di una competenza difficile da declinare poiché deve guidare l'*e-tutor* verso la comprensione del non detto, deve comunicare solo con le parole scritte, senza aiutarsi con l'intonazione, la gestualità, gli sguardi; deve incoraggiare, ammonire, orientare solo con gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma. Non è semplice riuscire a percepire i sentimenti dei corsisti solo attraverso gli scritti, né sdrammatizzare un intervento attraverso un tono ironico. Ma dovrà sforzarsi per creare il clima giusto per la classe, un ambiente favorevole all'apprendimento, accogliente e attento al benessere dei membri del gruppo. Tale competenza non può essere inserita in un manuale, ma si acquisisce con il tempo e con l'esperienza e con una preparazione di qualità.

Durante la sperimentazione hanno trovato conferma le parole di M. L. Barbazza per cui il tutor deve acquisire

[...] una certa sensibilità all'ascolto, all'individuazione dei dati di realtà, alla distinzione tra il nostro dialogo interno e i dati esterni. È una sensibilità, un'attitudine che necessariamente ha bisogno di tempo per essere sviluppata: non si tratta di pretendere di agire sempre tenendo sotto controllo ogni variabile relativa alle dinamiche, ma sviluppare un atteggiamento legato alla capacità di stare dentro alle relazioni con le proprie risorse, con i propri limiti, osservando e ascoltando quanto succede e partecipando allo stesso tempo (Barbazza 2002: 53).

Osservando la simulazione mi sono resa conto che l'*e-tutor* deve sempre rendersi disponibile, far sentire la sua presenza all'interno della classe virtuale, ma non deve soffocare i corsisti con risposte o interventi assillanti. Deve, poi, utilizzare grande tatto, una buona dose di pazienza e soprattutto autocontrollo nella gestione dei conflitti, privilegiando comunicazioni private (e-mail, messaggi privati) per placare gli animi e riorientarli. Nella formazione tra pari non bisogna dimenticare che si tratta di docenti che hanno una loro storia e una loro identità.

Infatti, dai dati raccolti, è emerso che la funzione emotiva ha consentito di mettere in atto meccanismi di interazione positiva sia con i processi cognitivi che con quelli metacognitivi, rendendo la tecnologia meno fredda. Da ciò è derivato che la funzione sociale è stata percepita dai partecipanti come quella più utile, anche quando il focus era sui contenuti teorici.

Si può concludere che tutte le funzioni declinate da Gilly Salmon hanno un valore imprescindibile per lo svolgimento delle attività di *e-tutor*, ma

possiamo affermare che i tutor che durante le simulazioni hanno privilegiato la funzione socio-affettiva, senza, però, confondere i ruoli, sono riusciti a cogliere le dinamiche che si sono attivate durante l'intervento formativo e sono riusciti a rilevare le tendenze dei corsisti. Sono stati in grado di sviluppare una forte empatia, grazie alla quale hanno potuto comprendere i sentimenti e le emozioni che passavano attraverso il testo scritto e, nello stesso tempo, sono riusciti a sostenere e ad accompagnare l'apprendimento. Presidiare l'area socio-affettiva ha significato, anche, contenere le ansie e le preoccupazioni, riflettere sulle situazioni che si sono venute a creare e restituire queste riflessioni sotto forma di *feedback*.

Rubbettino

Rubbettino

LE PLAISIR DU TEXTE NELLA NUOVA "INFRASTRUTTURA" TECNOLOGICA

DI CRISTINA FENIELLO

*Ringrazio mio padre,
un uomo che di "sapere"
ha colorato ogni giorno della sua vita*

INTRODUZIONE

Che il mondo sia cambiato... appare evidente oramai perché, volenti o nolenti, viviamo catapultati in una dimensione assolutamente nuova e costantemente in corsa e certo come potremmo non accordarci con l'idea McLuhaniana che l'evoluzione tecnologica altro non è che una progressiva estensione del corpo umano e la tecnologia altro non è che un modo di tradurre un sistema di conoscenza in un altro.

La nostra esistenza di certo non è una monade isolata o sganciata dalle altre; anzi, mai come oggi siamo tutti "in rete", "in relazione", "connessi e/o interconnessi" – e tutto questo a una velocità che a stento ci lascia il tempo di accorgerci che un ulteriore passo è stato compiuto e dobbiamo adeguarci per aggiornarci o "restare in tema". Occorre anzi restare in relazione per *esserci*.

L'argomento proposto si sviluppa nell'ottica di una didattica multimediale e relativa educazione linguistica fondata sul presupposto di una lingua che resta il perno fondamentale e il principale strumento di studio. Il rapporto didattica-tecnologie non viaggia distinto dal rapporto didattica-comunicazione né dal sistema dei media, e ciò significa che possiamo stimolare il "piacere del testo" anche letterario afferendo a linguaggi non formali per orientare l'azione didattica verso il superamento di un paradigma di formazione che ancora oggi è fortemente unidirezionale perché interpreta il sapere in una formula di mero apprendimento e memorizzazione.

L'esigenza avvertita in tal senso non è nuova, e una forte spinta in questa direzione proviene anche dal Quadro di riferimento comune europeo (2007) che da anni ci indica una strada ritagliata su un ventaglio chiaro di competenze da promuovere e sviluppare nell'ambito del percorso di istruzione e formazione formale in un'azione di apprendimento permanente. Il quadro attuale infatti, ci richiama sempre più fortemente ad un adeguamento da parte delle istituzioni scolastiche all'innovazione tecnologica e dunque ad una interpretazione della tecnologia quale "infrastruttura" (e non "ambiente") all'interno della quale ciascuno di noi, nel suo ruolo di formatore, si muove nella consapevolezza di intendere la tecnologia «non

solo come apparato strumentale, ma anche come il sapere che ci permette di utilizzare queste tecnologie e il grado di coinvolgimento delle identità di chi le usa» (Magliano).

LE RAGIONI DI UNA NUOVA METODOLOGIA

Resta magistrale e luminare il suggerimento di Maragliano circa il rapporto tra sapere e tecnologia, il quale invita a non sostituire il sapere chiuso, originato dal libro stampato che ha determinato una scuola eccessivamente «*verbocentrica e scrittocentrica*» (ivi) con il sapere aperto dalla rete e dal digitale, ma a puntare ad una scuola plurale e sfruttare al massimo una ricchezza che non dobbiamo sottovalutare.

Ricordiamo, dal punto di vista legislativo, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), la quale posiziona al numero 4 la "competenza digitale" tale per cui gli alunni dovrebbero imparare ad utilizzare, ad esempio, le TIC, tecnologie che hanno avuto come effetto quello di potenziare e amplificare le capacità umane, essendo una delle più potenti "tecnologie della mente" fino ad oggi sviluppate. Normale quindi pensare che possano essere utilizzate come strumento per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

Tuttavia, la scuola non deve limitarsi ad "educare ai media" offrendo agli alunni quelle competenze necessarie per un loro uso consapevole, ma deve anche "educare con i media", i quali sono in grado di fornire un concreto sostegno alla didattica tradizionale con conseguente miglioramento nell'apprendimento dell'alunno.

Le TIC possono offrire significative occasioni per sviluppare le competenze di comunicazione, collaborazione, *problem solving*, e sono in grado di adattarsi al livello di abilità e conoscenze del singolo alunno promuovendo un apprendimento di tipo individualizzato ed autonomo, monitorandone prestazioni e progresso.

Naturalmente il discorso non può che partire dal docente e dalla necessità della sua formazione. È già presente nel panorama delle agenzie formative l'esigenza di una *tutorship* per migliorare le competenze degli studenti attraverso nuove metodologie di apprendimento, dall'*e-learning* al *team work*, attraverso esperienze di confronto e condivisione che accrescono la partecipazione dello studente e portano la classe a un livello comunicativo molto più elevato con la migliore strategia che è imparare attraverso l'azione. Il *Learning by Doing*, ad esempio, ha un valore aggiunto rispetto alla normale pratica didattica: significa infatti avere consapevolezza delle azioni, dunque non è solo un fare prettamente meccanico ma è accompagnato da una logica di pensiero.

Non dimentichiamoci inoltre, che in un sistema di istruzione e formazione, ha grande importanza e condizione trasversale la metodologia nell'ambito di un'educazione linguistica, proprio perché integrata e calata in una rete di relazioni con tutte le discipline oggetto di insegnamento/ap-

prendimento. La padronanza della lingua italiana è assolutamente un obiettivo di cittadinanza anche perché, come sosteneva don Lorenzo Milani, «è la parola che ci fa uguali» e la povertà linguistica è ancora un fattore discriminante, ecco perché è una responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza nella madrelingua. Un'educazione linguistica come educazione trasversale, contribuisce a costruire quel livello "meta-linguistico" all'interno della macro competenza chiave "competenza comunicativa" definita in ambito europeo e a realizzare un ponte con la dimensione "meta" della lingua.

Ma tornando al profondo cambiamento in atto che attraversa il modello sociale emerge sempre più la consapevolezza che nella "società dell'informazione e della comunicazione", la quale ha poi trovato il suo apice nella «società della conoscenza» (Spinelli 2009: 11), sta cambiando radicalmente il modo di elaborare l'informazione e condividere il sapere. La continua creazione di conoscenza tende a configurarsi come un vantaggio competitivo all'interno delle sfide aperte dalla società e dall'economia della globalizzazione. Questo modello dinamico, però, dovrebbe poter mettere la persona nelle condizioni di accedere liberamente alla ricchezza di saperi in continuo movimento. Pertanto, oggi più che mai sorge l'esigenza non solo di "sapere" e "saper fare", ma principalmente di saper e voler agire e reagire con efficacia e efficienza in contesti "liquidi", imprevisi, incerti, complessi, trovando equilibrio nel movimento.

Il processo formativo abbandona la logica dell'insegnamento (*teaching centered*) a favore dell'apprendimento (*learning centered*) e l'insegnante non è più considerato il depositario indiscusso di un sapere universale, astratto e decontestualizzato ma piuttosto un *facilitatore*, un *tutor*, un *coach* e *counselor*, che guida l'allievo a riconoscere con consapevolezza e a ridefinire in modo riflessivo la trama delle sue competenze.

Tutto ciò ci conduce a rivisitare le ordinarie procedure didattiche in favore di un apprendimento significativo orientato a costruire e gestire competenze individuali e collettive che tenga conto che l'esplosione di Internet e la globalizzazione della rete, la diffusione dei *social network* e dei *social software* del web 2.0, stanno sempre più orientando verso forme di apprendimento informale, autodiretto, partecipativo. Attraverso un sistema paritario di sviluppo e condivisione di contenuti, i giovani assumono il nuovo ruolo di *prosumer*, produttori e co-produttori di conoscenza e significato mediante processi *bottom-up* piuttosto che *top-down*, e strumenti decentralizzati controllati da loro stessi piuttosto che dall'istituzione scolastica.

Consapevoli delle potenzialità, così come dei rischi e pericoli connessi all'utilizzo delle tecnologie, diventa importante riflettere su uno dei compiti prioritari della scuola e della comunità di formatori ed educatori in genere: guidare i soggetti in situazione di apprendimento, in particolare gli studenti, a sviluppare le competenze per costruire una cittadinanza digitale attiva e responsabile nella crescente liquidità dell'era contemporanea.

INTERSEZIONE DI SAPERI E MONDO DIGITALE

Ne segue che è giunto il tempo di abbandonare l'apprendimento scolastico "isolante" per implementare ogni giorno, nella quotidiana azione didattica, un apprendimento "sociale", condiviso, che apre scenari inediti. Basti pensare, nel campo della lettura, a quel *social reading*, "apprendere leggendo insieme" per ridurre la distanza critica a favore di una condivisione dell'esperienza d'apprendimento. In questa monade tecnologica condivisa, la definizione McLuhaniana che considera l'uomo egli stesso una macchina ci porta necessariamente a ritenere la tecnologia, per dirla sempre con Maragliano, come la sovrastruttura all'interno della quale stiamo vivendo e non come semplice strumento conoscitivo e propulsivo delle nostre conoscenze. Oggi siamo attori e non spettatori di questa realtà fluida e digitale che costruisce continuamente ponti di dialogo e condivisione con quella popolazione scolastica insieme alla quale cresciamo e con la quale, forse, potremmo cambiare qualcosa.

Ovviamente, siamo d'accordo con Sarracino che nel sostenere come l'attuale quadro di un'epoca spesso definita "epoca della conoscenza", dei "lavoratori della conoscenza" vada ripensato il processo di formazione spostandolo da un binario unidirezionale, ad uno di tipo reticolare che si muova in saperi fluidi, accessibili e abbordabili attraverso impianti, approcci e processi di carattere multimediale in cui la possibilità di fruizione di contenuti digitali rimodula anche e soprattutto le tradizionali impostazioni didattiche. È chiaro che tale multimedialità vada intesa come «spazio entro il quale confluiscono gli incroci fra i diversi linguaggi, tra i diversi temi, tra i diversi media» (Maragliano) e che la scuola deve necessariamente adeguarsi a questi cambiamenti, per non esserne travolta; deve cambiare il modo di "fare scuola" per poter rispondere in maniera adeguata ai nuovi orizzonti che sono offerti del nostro contesto culturale e sociale. Tuttavia il vero e autentico cambiamento può passare solo attraverso una riorganizzazione delle forme della conoscenza, abbandonando cioè l'impiego di multimedialità per veicolare "vecchi contenuti".

Io credo che su questo terreno si giochi la grande sfida che ci vede attori attivi e partecipi, e in cui siamo operatori in quel processo di *rimediazione* attraverso il quale vengono ripensate le tradizionali pratiche comunicative. È evidente che se queste cambiano, come sono fortemente cambiate, si aprono nuovi scenari. Credo che le istituzioni scolastiche, universitarie, il mondo della cultura, possano contribuire muovendosi all'interno della famiglia dei media, unificando procedure e pratiche della comunicazione.

Resta aperta la questione circa il ruolo fondamentale che ciascuno di noi può svolgere sul proprio "campo", e nella propria "partita".

LE PLAISIR DU TEXTE

Il "piacere del testo" incontra, nella nuova "infrastruttura" tecnologica, il proprio *habitat* ideale e naturale e trova nell'utilizzo delle nuove metodologie e tecnologie lo strumento per raggiungere l'obiettivo che gli è pro-

prio: riconoscere nel testo letterario un piacere, riscoprendo il bisogno di letteratura in quanto volano per un ampliamento della propria visione del mondo e una crescita e maturazione del proprio senso critico.

La *prima rivoluzione* in ambito letterario ha fatto convergere verso il testo le azioni di analisi e riflessione rispetto alle quali organizzare i relativi contenuti, ma la *seconda rivoluzione* in ambito metodologico ha creato le condizioni affinché gli allievi facciano *esperienza* del testo letterario, costruendolo, conoscendo “l’officina del poeta”, selezionando prodotti per una pubblicazione su un blog, immaginando dialoghi su Facebook: perché

[...] l’infrastruttura tecnologica permette di superare l’isolamento spaziale degli edifici dedicati, costruiti come uffici di una burocrazia del sapere trasmesso e insegnato (non sarà mai ribadita abbastanza l’importanza della dimensione fisico-ambientale), e consente di annullare le distanze, di apprendere sia nel mondo degli oggetti fisici, sia degli oggetti virtuali, di simulare mondi e scenari che possono diventare reali (Campione).

In ogni caso gli ambienti accademici, le indicazioni ministeriali, le spinte propulsive provenienti dal contesto sociale e dai media non hanno ancora modificato lo scenario relativo alla situazione oggi in Italia che resta fortemente ancorata ad un curriculum organizzato per discipline e sganciato dall’orbita del contesto territoriale in cui la scuola si colloca. In ambito metodologico, poi, la modalità della lezione frontale resta predominante e la scuola italiana continua a promuovere un insieme di prassi fini a se stesse rispetto alle quali prevale ancora un atteggiamento di diffidenza e riserva nonostante l’infrastruttura tecnologica ne abbia ampiamente evidenziato il limite. Il cuore pulsante di una nuova pista metodologica risiede nel favorire un apprendimento esperienziale in grado di stimolare un piacere verso il testo letterario percorrendo strade diverse.

Il piacere del testo può essere stimolato attraverso buone pratiche quali, ad esempio, un’operazione/compito di costruzione di un ipertesto, oppure attraverso un’operazione/compito di transcodifica del testo in oggetto.

Nel primo caso, investire la prospettiva ipertestuale può rispondere in modo più adeguato alle attuali richieste in ambito formativo e di apprendimento. L’ipertesto esprime le esigenze delle nuove generazioni che si muovono attraverso percorsi reticolari come all’interno di un arcipelago: «esplorano un’isola, creano un ponte verso un’altra, ne esplorano una parte, decidono di tornare indietro, oppure di passare ad una terza isola, magari tagliando il ponte con la prima, cui torneranno in futuro, forse [...]»¹.

Ovviamente acquista rilevanza il discorso relativo all’applicabilità dell’ipertesto nella metodologia didattica quale strumento che investe il testo letterario proprio per conferire una modalità di studio e analisi non sequenziale, ma reticolare. Non si tratta solo di poter spaziare ed esplorare il bagaglio contenutistico in riferimento alla letteratura, ma anche di creare infiniti riferimenti linkabili pur restando semplicemente dentro un testo e

1. <https://it.wikipedia.org/wiki/Ipertesto>

analizzando un testo scelto.

Se il “compito” ruota attorno all’analisi di un testo di un autore, Leopardi ad esempio, oggi anche grazie all’utilizzo di strumentazione multimediale presente in aula posso condurre l’alunno all’acquisizione di competenze in ambito linguistico-letterario operando percorsi diversi e innumerevoli, a seconda del *focus* che propongo; per non parlare delle potenzialità che mi consentono di effettuare operazioni come quella di transcodificare un testo includendovi l’uso di tutti quei linguaggi che costituiscono la competenza extralinguistica in letteratura.

Nel caso della transcodifica di un testo, si tratta di operare una “trasposizione” dal codice “testo scritto” al codice, ad esempio, “testo recitato” – o “musicale” o “cinematografico”. Ecco un esempio.

Percorso didattico	L’educazione letteraria come chiave per un piacere: come stimolare il piacere della lettura
Apprendimenti che si intendono promuovere	Trasversale --> motivazione ed interesse, autenticità e aggancio al reale mediante compito di prestazione • ampliamento del lessico in riferimento all’argomento scelto • riflessione linguistica e metalinguistica sul lessico • operazione di transcodifica da testo a testo di diverso genere

CORPO DEL PERCORSO: IL PIACERE DELLA LETTURA

Micro-compito di prestazione: partendo dalla lettura dei passaggi significativi dei testi indicati, operare una transcodifica dal testo narrativo al testo cinematografico

Compito:	Dopo la fase di riscaldamento ed esplorazione, “ogni gruppo scelga uno dei tre autori e prepari descrizioni, foto, <i>post</i> utilizzando anche strumenti multimediali, computer ecc.”, tenendo conto, in questo caso, della possibilità di utilizzo anche di una tecnica di transcodifica dal testo narrativo in un testo cinematografico, tra l’altro, per ciascuno dei prodotti letterari identificati, esiste un repertorio cinematografico di riferimento a cui eventualmente riferirsi e dal quale attingere.
Intervento personale:	«Come ha fatto il cinema italiano a diventare così grande, se nessuno, da Rossellini a Visconti, da Antonioni a Fellini, registrava il suono con le immagini? C’è una sola risposta: la lingua di Ovidio e Virgilio, di Dante e Leopardi, è affluita nelle immagini» (J.L. Godard).

ESEMPIO DI ATTIVITÀ 1

Attività mirata a reperire all’interno dei testi letterari identificati, sequenze narrative attinenti al compito di prestazione attivando un’analisi del testo secondo canoni tradizionali

Leggere è un’attività volta a comprendere i messaggi presenti in un testo e quindi a reperire informazioni; sviluppa la capacità di pensare e permette di assimilare e memorizzare nuove conoscenze.

Saper utilizzare la strategia di lettura più funzionale a un determinato scopo, può favorire la capacità di entrare in rapporto profondo con il testo.

Scopo della lettura	Strategie di lettura
Trovare un’informazione	Lettura selettiva
Avere un’idea generale di un testo	Lettura orientativa

Studiare uno o più argomenti	Letture analitica
Immergersi nella lettura per il piacere di farlo	Letture estensiva

Ciascun gruppo, in riferimento al testo scelto, inizierà le operazioni specificate, attivando una o più strategie di lettura ed in particolare la lettura analitica il cui approccio consiste nello *smontaggio del testo* mettendone in evidenza la struttura secondo operazioni quali:

- suddividere il testo in sequenze (eventualmente paragrafi/capoversi)
- ricavare l'informazione principale e secondaria
- evidenziare la successione e i collegamenti

L'incrocio comune è rappresentato dai passaggi in cui il testo offre *temi* che si ancorano al compito di prestazione richiesto.

ESEMPIO DI ATTIVITÀ 2

Transcodifica in testo cinematografico

Le varie sezioni in cui si è diviso il testo si rimodulano in inquadrature per ciascuna delle quali vanno individuati:

Tipo di inquadratura	Primo piano/piano americano/piano sequenza con la camera mobile, ecc.
Tipo di luce	Diretta/frontale/laterale, ecc.
Colonna sonora	Con musica/altri suoni/sintonia/contrasto tra parole e azioni, ecc.
Colore	Forte/acceso/tenue/delicato, ecc.

Si può operare un confronto seguendo lo schema tratto da dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/.../TESI_Mojca_Cerkaenik.pdf

ma numerose sono le azioni che possono promuovere un confronto tra testo narrativo e filmico, nello svolgimento del quale, la lettura diventa una pista piacevole finalizzata al raggiungimento dell'obiettivo (compito di prestazione).

Lo stesso confronto tra romanzo e film può essere operato in riferimento all'ambientazione, ai personaggi, ai temi, al narratore identificabile nel romanzo e nel film, al protagonista allo scopo di guidare l'alunno nell'individuazione delle analogie e delle differenze tra il testo letterario e il corrispondente testo filmico.

Ancora, nel caso specifico, essendo stati realizzati prodotti cinematografici in riferimento ai testi in oggetto, è possibile operare un'ulteriore confronto

Partendo dalla lettura del racconto/romanzo è possibile...	Partendo dalla visione del film è possibile...
...riassumere la storia e predisporre uno schema relativo alla divisione nei vari episodi/blocchi narrativi che la compongono e ipotizzare una messa in scena	...riassumere la storia e predisporre uno schema relativo alla divisione in sequenze da confrontare con le soluzioni ipotizzate al momento della lettura
...individuare gli elementi rilevanti a livello della storia (episodi, personaggi, ambienti)	
...individuare gli elementi rilevanti a livello della narrazione (spazio, tempo, punto di vista/ruolo del narratore)	
...ipotizzare gli elementi rilevanti a livello dell'immagine (tipo di ripresa, illuminazione, luce, colore, montaggio, ecc.)	...individuare gli elementi rilevanti a livello dell'immagine (tipo di ripresa, illuminazione, luce, colore, montaggio, ecc.)

Le attività sono ovviamente supportate dalla stesura di un *diario di bordo* di quanto osservato e rilevato, da condividere con il gruppo insieme al quale individuare le principali criticità.

Insomma, la questione non ruota attorno all'utilizzo o meno delle tecnologie perché *strumenti* nell'ambito di nuove metodologie; si tratta piuttosto di considerarle *infrastrutture* sia materiali che mentali, all'interno delle quali concettualizzare esperienze, operare, vivere, esercitare ogni azione.

Il passaggio è sostanziale e non di poco conto, perché presuppone il camminare su un binario "altro" da quello sul quale siamo in corsa, mentre oggi stiamo ancora utilizzando strumenti che abbiamo di fronte proprio e ammiriamo, condividiamo, riteniamo importanti ma che, nell'esercizio pratico e nell'ambito metodologico e didattico, non facciamo davvero nostri: come una sorta di pista della quale utilizziamo le procedure, ma che continua a restare uno spazio "altro" rispetto a quello in cui operiamo.

Questa è la *terza grande rivoluzione* a cui guardare, e non solo perché in essa il piacere del testo letterario ritroverebbe slancio e vigore ma perché l'approccio a qualsiasi disciplina che oggi costituisce la struttura imprescindibile, in termini di contenuti ed argomenti, verrebbe pervasa di quella linfa che agevolerebbe il "grande salto" attuando in ogni spazio scolastico quella didattica per competenze che per molti continua ad essere ancora un miraggio.

IL FORUM DI DISCUSSIONE NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICO-LETTERARIA: UN'ESPERIENZA CON *THE CANTERBURY TALES* DI CHAUCER

DI LORENA FALCINELLI

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni la ricerca ha sottolineato la difficoltà di avvicinare i ragazzi alla letteratura in ambito educativo (Armellini 1987; Luperini 2002; Balboni 2004; Di Martino, Di Sabato 2014; Spaliviero 2015), individuandone la causa fondamentale nella frattura esistente tra un'educazione linguistico-letteraria legata ancora a modelli trasmissivi – basata sulla lezione frontale e sulla fruizione dei testi a stampa – e il vissuto dell'universo giovanile (Armellini 1987: 2; Di Martino, Di Sabato 2014: 17). Grazie alle tecnologie e alla Rete, questo universo ormai comunica e condivide informazioni e idee attraverso siti internet, *forum*, blog, social network, luoghi virtuali ma non per questo meno reali di interazione e partecipazione attiva, in cui la letteratura non è affatto assente, ma si esprime in forme nuove, caratterizzate da commistioni di generi e di mezzi (Balboni 2004: 31; Spaliviero 2015: 42-44).

L'esperienza riportata nel presente lavoro ha inteso verificare l'efficacia di un approccio umanistico-comunicativo potenziato dalle funzionalità del web 2.0 per avvicinare gli studenti a un testo classico della letteratura inglese: *The Canterbury Tales* di Chaucer. È stato utilizzato un *forum*, cioè un ambiente virtuale di comunicazione vicino agli interessi e alla cultura degli studenti e di cui l'insegnante aveva sperimentato l'efficacia in un percorso di formazione¹.

Gran parte della ricerca concorda ormai sul fatto che il web 2.0 stia cambiando il modo in cui gli studenti apprendono (Prenski 2001, 2013; Calvani 2005, 2009; Crompton 2012) e che negli ambienti virtuali di comunicazione asincrona come blog, wiki e *forum* sia possibile realizzare insegnamento/apprendimento attraverso l'interazione e la collaborazione (Garito 2004; Trentin 2004; Swann 2010). L'idea che l'apprendimento si realizzi attraverso la discussione ha radici molto antiche, che affondano nei *Dialoghi* di Platone; ma molto più recentemente, a partire dagli anni Novanta, le teorie costruttiviste ispirate al pensiero dello psicologo russo Vygotskij (2008¹⁴), affermando che il discente costruisce il proprio sviluppo cognitivo attra-

1. Ci si riferisce al lavoro svolto nel *forum online* per il Master Fordil, Università Ca' Foscari di Venezia, a.a. 2014-2015.

verso l'interazione con il contesto e con gli altri soggetti (Swann 2010: 51), hanno fornito un significativo supporto pedagogico al valore dell'apprendimento online. Blog e wiki si sono dimostrati efficaci nella didattica della Lingua Straniera (LS): la presenza di una *audience* virtuale – costituita dal proprio gruppo di riferimento ma potenzialmente anche da tutta la Rete – fornisce allo studente un contesto comunicativo finalmente reale, diverso dalla “finzione” dello scrivere che molto spesso viene proposta a scuola, e lo motiva a produrre testi (*post*) comprensibili e coesi (Langdon 2005: 38). Nei *forum*, in particolare, si riducono le distanze tra lingua scritta e parlata: lo scrivente sopperisce all'assenza di codici metalinguistici e di limiti spazio-temporali utilizzando tratti espressivi tipici del parlato (Mangione, Pegoraro 2004). Anche il ruolo del docente cambia: viene meno la verticalità del rapporto tradizionale docente-discente e si delinea una nuova funzione di *e-tutor*, che promuove e sostiene un processo di cui gli studenti sono attori e non fruitori passivi. Il docente diventa cioè “facilitatore” e “moderatore/animatore” di un gruppo che costruisce e consolida conoscenze e competenze attraverso la discussione (Scandella 1995: 3-4).

IL PROGETTO DI APPRENDIMENTO COLLABORATIVO THE CANTERBURY TALES: CONTESTO, OBIETTIVI, ATTIVITÀ

Nell'agosto-settembre 2015 è stato realizzato con una classe terza del Liceo Scientifico Statale “G. Galilei” di Perugia un progetto in modalità *blended* per l'educazione linguistico-letteraria in lingua inglese denominato *The Canterbury Tales*.

Il progetto prevedeva un primo periodo (quattro settimane) di discussione online e una seconda fase in classe in presenza². L'obiettivo principale era verificare l'efficacia del *forum* come strumento per avvicinare i ragazzi alla letteratura. In secondo luogo, si mirava a sviluppare le competenze digitali e le competenze chiave di cittadinanza (“Comunicare” e “Collaborare e partecipare”) tramite un uso costruttivista delle TIC. Altro obiettivo secondario era sperimentare il *forum* come contesto facilitatore del potenziamento delle competenze comunicative in LS.

Ai ragazzi è stato proposto di discutere online di argomenti di ambito storico-sociale e relazionale ispirati ad alcuni racconti di Chaucer da loro letti. Sono stati incoraggiati il confronto su aspetti della cultura e della società medievali e l'espressione di opinioni personali: in questo senso, il progetto può definirsi di tipo umanistico-affettivo³. L'insegnante ha premesso che gli eventuali “errori” nell'uso della lingua inglese (grammaticali, lessicali, di coesione del testo) non sarebbero stati oggetto di valutazione, in quanto le competenze linguistiche non costituivano il *focus*

2. Il progetto si è basato sulla lettura da parte degli studenti di Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, Black Cat-Cideb, Genova-Londra 2014, in inglese contemporaneo livello B2 (adattamento di R. Hill).
3. Per un approfondimento circa l'importanza dell'aspetto emotivo nell'insegnamento e apprendimento linguistico, si veda l'interessante articolo di Balboni (2013).

principale del progetto. Trattandosi di un *forum*, non è stato richiesto di usare un registro linguistico formale, ma di postare contributi il più possibile chiari e coesi e di rispettare basilari norme di *netiquette*.

La discussione è stata ospitata all'interno di un wiki, un *Learning Content Management System* (LCMS) collaborativo *open source* dotato di strumenti utili per comunicare, condividere e cooperare e in cui è possibile monitorare, supportare e valutare il lavoro degli studenti. Il wiki utilizzato in questo caso era stato creato dall'insegnante su piattaforma *Wikispaces Classroom*⁴ e chiamato *Englishcoop* proprio a sottolinearne le potenzialità collaborative. Come in una classe reale, per rendere l'ambiente più accogliente nelle pagine del wiki sono stati inseriti fumetti o disegni, alcuni umoristici. Nella *homepage*, ad esempio, una madre chiarisce al figlio curioso ed evidentemente *digital native* che

No, you weren't downloaded. You were born.

Il lavoro online si è articolato in otto "discussioni" – tre di carattere introduttivo e cinque relative ai racconti *The Knight's Tale*, *The Nun's Priest's Tale* e *The Pardoner's Tale* – proposte a intervalli di 4-5 giorni. Ai ragazzi è stato chiesto di partecipare con almeno un intervento per ciascuna discussione.

Sono state svolte attività di vario tipo, in alcuni casi facendo riferimento a esercizi suggeriti dal testo stesso. Nella prima discussione, *The pilgrimage and the characters*, muovendo da stimoli non verbali, gli studenti sono stati coinvolti in un confronto tra passato e presente:

In the present (see photo on page 106⁵) but also in the past (for example in The Canterbury Tales) a pilgrimage has usually brought together different kinds of people in different parts of the world. [...] Which of the social positions of Chaucer's pilgrims still exist today? Which have disappeared?

Nella seconda discussione, *The General Prologue*, i ragazzi sono stati invitati a immedesimarsi nella situazione del viaggio:

Imagine you are going on a long train journey. Choose 2 pilgrims whom you would like to sit next to you, and 2 pilgrims you'd rather not sit next to. Motivate your choices!

Nella terza, *Describing a traveller today*, è stato proposto di produrre un breve testo descrittivo atualizzando i personaggi:

Think of a group of travellers who could represent society now. Imagine them waiting at an airport departure lounge, for example. They can belong to American/British society or Italian society. Write a paragraph to describe one of them. [...]

4. Il wiki è attualmente accessibile per la consultazione all'indirizzo englishcoop.wikispaces.com.

5. The photo reproduces modern pilgrims on the road to Santiago de Compostela.

Gli studenti sono stati guidati alla scoperta dei messaggi dei racconti e a riflettere sul punto di vista dello scrittore (sesta discussione, *Fables*):

Go back to the Nun's Priest's Tale. [...] What (human) defects – or qualities – does G. Chaucer highlight here as early as in the 14th century? Discuss with your friends. [...]

Which of the pilgrims do you think Chaucer admires? Which ones do you think he criticizes? Choose two and give reasons.

Sono poi stati avvicinati a caratteristiche specifiche della letteratura medievale, come la concezione dell'amor cortese. Anche in questo caso la docente ha fatto appello alle impressioni personali e invitato a condividerle online (quarta discussione, *The Knight's Tale*):

[...] This tale belongs to the courtly love tradition, in which the lover experiences the pains of love. Which symptoms of the pains of love can you see in Palamon and Arcite? Do you find these pains totally unrealistic? Discuss with your friends.

IL RUOLO DEL DOCENTE NEL FORUM

Utilizzare un *forum*, che è privo degli elementi paralinguistici e mimico-gestuali della comunicazione in presenza, rende il compito del docente più complesso (Gatti, De Luca, De Micheli, Grassi 2006: 7-10). Sono necessarie alcune competenze di tipo tecnologico, ma soprattutto l'insegnante deve costruire un ambiente virtuale accogliente, in cui gli studenti possano sentirsi stimolati e valorizzati, e deve saper cogliere e mediare eventuali difficoltà di relazione o conflitti che emergano dai contenuti o dai toni dei *post*, pena la demotivazione e la perdita di efficacia del lavoro del gruppo. Il docente svolge quindi una funzione di supporto (*scaffolding*), in un percorso in cui l'aspetto cognitivo e quello affettivo coesistono (Scandella 2007: 4)⁶. Nello stesso tempo, è necessario saper rinunciare a una presenza continua, per permettere al gruppo la costruzione gradualmente autonoma del proprio apprendimento (capacità denominata «*fading*» o «dissolvenza», Rivoltella 2004). Nelle attività online la docente ha sperimentato queste competenze. Nella *homepage* del progetto ha accolto gli studenti in modo amichevole e informale, utilizzando un tono rassicurante e invitando alla partecipazione:

Hello! Dear 3 F students, I hope you had a fantastic holiday and are ready to get – g r a d u a l l y – back to work.

As promised I am going to ask you to contribute to this wiki. You will be able to discuss the themes and stories of Geoffrey Chaucer's The Canterbury Tales through posts, obviously in English! [...]

6. Salmon (2002: 10-36) individua cinque *step* dell'apprendimento online cui il docente *e-tutor* deve fornire supporto: *Access and Motivation, Online Socialization, Information Exchange, Knowledge Construction, Development*.

Don't forget to read your friends' posts! Each of us in this wikispace is in fact contributing to the enrichment of everyone else, so ...take advantage of this! ;-) It would be nice if you referred also to some of your friends' opinions – to share or criticize them!

In alcuni casi, ha sostenuto la discussione con commenti personali:

Of the many possibilities you have mentioned for company on a long train journey, I would probably sit next to the Wife of Bath, like Marta and Lorenza (I could chat about love but also about the many journeys she has made), but like Cristina and Giacomo, I would avoid sitting next to the Prioress: sensitive, quite beautiful, but probably ...boring!

In altri *post* ha suggerito un approfondimento:

Certainly, the courtly love tradition comes in, here, as Francesco underlined. [...] In fact, like Lancelot or Orlando, Palamon and Arcite are in love not really with a woman, but with an IMAGE of her, a vision (hence the theme of 'love at first sight'): and this is at the basis of the courtly love tradition. Also Romeo, although Shakespeare wrote more than a century later, is part of this tradition [...]: when he sees Juliet for the first time he is totally taken by her luminous beauty.

I commenti di tipo linguistico sono stati invece più rari e sempre rivolti a tutta la classe:

You need to check the language a bit more attentively (especially for -ed in the simple past or plurals)! [...]

Nell'ultimo *post* l'insegnante esprime interesse per gli spunti suggeriti dai ragazzi e con un saluto amichevole rimanda all'attività in presenza:

Thanks for your reference to the H. Potter saga. It is now well within the realm of literature, but I am not familiar with all the parts, I must confess. I'll have to catch up.

Dear students, thank you all for your participation in this forum, I'll see you at school.

*All the best for the new school year,
your teacher xxxx*

I POST DEGLI STUDENTI

La partecipazione al *forum* è stata nel complesso buona, con una media di 8, 6 *post* inviati da ciascun studente, per un totale di 172 contributi. La lunghezza media dei *post* è stata di 10 righe, con notevoli oscillazioni.

L'analisi dei *post* mostra una certa resistenza al confronto collaborativo online; tuttavia l'aumento di interazioni registrato nelle ultime due settimane può far supporre l'acquisizione graduale di sicurezza nella discussione in *forum*. Relativamente alle competenze linguistiche, la maggioranza dei ragazzi (15 su 20) ha utilizzato con una certa disinvoltura strutture grammaticali complesse, come le proposizioni ipotetiche o il passivo, men-

tre sussistono differenze nella coesione dei testi: alcuni risultano ben organizzati, altri sono costituiti da un elenco di frasi semplici.

Molti *post* offrono interessanti spunti per un approfondimento di tipo socio-culturale. Un esempio:

In my opinion, the models that could represent the modern italian society are: the Politician, the Rich-man, the Priest, the Workman and the Immigrant.

... Waiting the departure ...

Observing the group you can see that the saddest model is the Workman. He is 35 years-old, he is tall, thin and he has curly messy hair and brown tired eyes. He never spoke because the Politician and the Priest took decisions for him yet.

Later during the lunch he see that the Rich-man and the Immigrant have a more copiuos meal than his, even if both depend of his work. He is an example of the typical italian workman that never complain. (Giacomo)⁷.

In un ipotetico gruppo di pellegrini di oggi lo studente ha inserito un migrante, figura quanto mai attuale; segue poi una curiosa descrizione del lavoratore, il quale – in una sorta di guerra tra poveri – entra in contrasto con il migrante.

Un approfondimento sociologico meriterebbe anche il seguente gruppo di pellegrini moderni:

In my group of travelers you can see two models, a manager, an actor, a politician and a family (Angela).

La studentessa inserisce anche due figure femminili, attualizzando forse il modello di bellezza e indipendenza della *Prioress* e della *Wife of Bath* di Chaucer.

IL PERIODO IN PRESENZA

Nel periodo in presenza il lavoro si è incentrato su due ambiti:

- riflessioni metacognitive sugli aspetti linguistico-comunicativi;
- approfondimento di argomenti storico-letterari affrontati online.

Alcuni *post* scelti dall'insegnante o proposti dagli studenti sono stati commentati e migliorati in classe dal punto di vista morfo-sintattico, anche attraverso attività di *peer tutoring*, e alcune strutture grammaticali sono state consolidate. Per l'approfondimento degli argomenti storico-letterari, la docente ha proposto la lettura di alcuni stralci da *The Canterbury Tales* in inglese contemporaneo ma in versione integrale, scegliendo passi particolarmente significativi o personaggi che avevano già attirato l'attenzione degli studenti nel lavoro online – come il *General Prologue* e le figure femminili.

7. I nomi qui riportati sono di fantasia.

CONCLUSIONI

Il progetto in modalità *blended The Canterbury Tales* si è dimostrato efficace nell'avvicinare gli studenti ai testi letterari grazie al coinvolgimento in attività comunicative online. È risultato utile proporre un confronto con la contemporaneità e con le esperienze personali, che ha stimolato la discussione e la creatività, facendo emergere spunti interessanti per possibili approfondimenti interdisciplinari o in modalità CLIL. Non si sono registrati dei miglioramenti significativi delle competenze linguistiche nel periodo online. Questo potrebbe essere dovuto sia alla relativa brevità del periodo di discussione che a una maggior concentrazione dei ragazzi sull'aspetto comunicativo e sui temi letterari, che costituivano il focus principale del progetto. Dopo il periodo in presenza – dedicato alla riflessione su aspetti linguistici e comunicativi – si è passati gradualmente allo studio di argomenti storico-letterari in LS utilizzando una metodologia comunicativa e collaborativa, già introdotta online.

Rubbettino

Rubbettino

LO SVILUPPO DELL'ORALITÀ: UNO SGUARDO D'INSIEME E UN ESEMPIO DI PERCORSO SUL PARLATO PIANIFICATO (IL *DEBATE*)

DI ROSSELLA FRANCESCONI

Si è assistito per anni nella scuola ad una sorta di disinteresse verso l'oralità, forma di comunicazione ampiamente praticata per la natura stessa del rapporto educativo, ma raramente fatta oggetto di percorsi di studio/riflessione sulle sue diverse forme. Questa sorta di diffidenza sull'importanza dell'oralità nel processo di sviluppo delle capacità comunicative è ancora oggi presente nonostante gli studi accademici in materia e le proposte operative da parte di Indire e di associazioni professionali molto attive nei processi di rinnovamento delle pratiche didattiche nel loro complesso. Una riflessione sullo sviluppo dell'oralità non può prescindere da quanto previsto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* dove si legge:

«La comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e "dà i nomi alle cose" esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione».

Indubbiamente si assiste ad una valorizzazione dell'oralità attraverso il riconoscimento del passaggio da un esercizio "naturale" di tale capacità all'intervento di sistematizzazione e rafforzamento da parte della scuola, percorso questo che si incentra essenzialmente sull'interazione nelle sue varie declinazioni (acquisizione di regole per uno scambio produttivo, riconoscimento del punto di vista degli altri, capacità di produrre messaggi chiari, uso del registro adeguato alla situazione ecc.), sull'uso plurifunzionale della lingua e sul legame con le abilità di studio in quanto modalità di costruzione del sapere. Tuttavia va osservato come questi aspetti non esauriscano tutti gli usi della lingua orale all'interno della competenza comunicativa per la sottolineatura data a ciò che è strettamente connesso al contesto scolastico, non si fa dunque riferimento a tutta una serie di elemen-

ti pragmatici e sociolinguistici relativi a:

[...] un'approfondita competenza metapragmatica che mette i discenti in condizione di analizzare i contesti, inferire le regolarità linguistiche attese, valutare le conoscenze comuni presupposte da particolari discorsi- in altre parole servirsi della lingua parlata e di tutte le altre risorse semiotiche in loro possesso per costruire un'interazione efficace e appropriata (Perri 2014: 5).

La centralità della dimensione comunicativa assegna dunque un ruolo importante all'oralità, inclusiva del parlato e di tutti gli aspetti non verbali come l'uso della voce (intonazione, ritmo), l'utilizzo dello spazio interpersonale (la prossemica) e della cinesica (postura, contatto visivo, gesti, espressioni del volto, tatto) secondo le classificazioni di Hall (prossemica), Ekman (gesti) e McNeill (espressione delle emozioni). Questo rende necessario un inquadramento concettuale che permetta di affrontare il lavoro didattico in modo coerente ed efficace a fronte di una tradizione scolastica ancora poco attenta a questi aspetti.

Il parlato è:

- indeterminato, soggetto ai limiti della memoria sia dell'emittente che del ricevente, connesso a processi interpretativi inferenziali e ricco di tratti prosodici e paralinguistici.
- multimediale e multimodale, utilizza cioè modalità visive, uditive, tattili e olfattive; si avvale di gesti, posture, espressioni del volto.

La presenza di un contesto condiviso nell'interazione diretta determina tutta una serie di fenomeni linguistici così riassumibili nello schema in Figura 1.

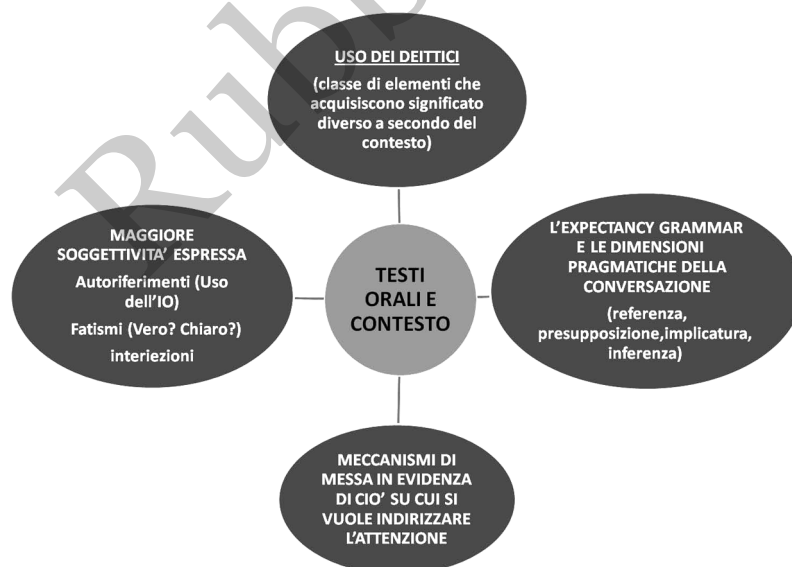


Fig. 1: Fattori linguistici relativi al parlato

Il parlato si distingue dunque per un uso particolare del codice linguistico, come illustra la Figura 2.

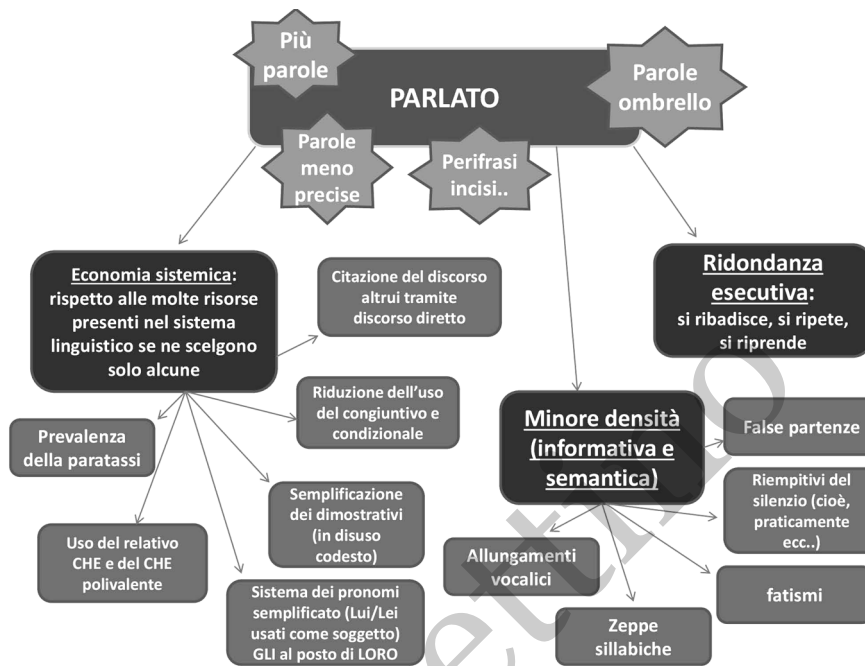


Fig. 2: Caratteristiche linguistiche del parlato

Un lavoro sul parlato deve quindi condurre alla individuazione delle peculiarità sopra individuate accompagnando gli allievi ad una scoperta progressiva, ma impostare una attività di questo tipo significa considerare le molteplici forme e tecniche di produzione del parlato, cioè i vari generi orali relativi al parlato conversazionale tipico dell'interazione faccia a faccia e al parlato monologico cioè unidirezionale da un parlante verso degli ascoltatori. È infatti soprattutto nel parlato conversazionale che si addensano le caratteristiche proprie del parlato mentre le troviamo con incidenza minore nel parlato monologico.

Nel dettaglio possiamo classificare i generi orali come riportato nella Tabella 1.

	Faccia a faccia	A distanza
Scambio comunicativo bidirezionale o conversazionale	<p>con presa di parola libera: Conversazioni, discussioni, dispute, scambi comunicativi in gruppi di lavoro, lezioni partecipate, parlato euristico</p> <p>con presa di parola non libera: Assemblee in vari contesti, esami, interrogazioni</p>	Telefonate, chat
Scambio comunicativo unidirezionale o monologico	Lezioni scolastiche, relazioni a convegni o congressi, arringhe giudiziarie, prediche	Trasmissioni radio-televisive, videoconferenze, videolezioni.

Tab. 1: Classificazione dei generi orali

Strettamente connesso alla produzione del parlato è l'ascolto, altra abilità che richiederebbe un'attenzione didattica particolare in quanto pratica complessa che non si limita alla sola ricezione del messaggio ma presuppone una rielaborazione che porti alla comprensione del messaggio stesso in una interazione di capacità (mantenere l'attenzione, decodificare i suoni, rielaborare i contenuti, interpretare gli elementi di semiosi non verbale, cogliere gli impliciti). L'ascolto non è dettato sempre dalle medesime motivazioni, a secondo degli scopi è possibile riconoscerne varie tipologie, così come identificate da Dario Corno (1992) e riassunte nella Tabella 2:

Tipi di ascolto	Scopi
Transazionale finalizzato	ricevere istruzioni, apprendere nuovi dati
Interazionale cooperativo	partecipare, cooperare ad una conversazione
Inferenziale	ipotizzare ed elaborare in base alla propria "enciclopedia"
Critico/valutativo	valutare argomenti, dati
Imitativo	imparare corrette pronunce
Di intrattenimento	divertirsi

Tab. 2: Motivazioni all'ascolto

L'attivazione di percorsi didattici deve quindi prevedere l'attivazione di specifiche situazioni relativamente alle tipologie sopra evidenziate attraverso la scelta accurata di materiali reperibili in rete o attivando momenti guidati di produzione da parte degli allievi stessi tramite la drammatizzazione, il *roleplay* da videoregistrare in modo da documentare l'interazione e poter favorire la successiva fase di analisi e riflessione sull'esperienza.

È importante anche lavorare sulle modalità di ascolto focalizzando l'attenzione sulle fasi di realizzazione e sui tempi (Calzetti 2009):

1. Fase di pre-ascolto: momento fondamentale per convogliare l'interesse sul compito che segue, si tratta di suscitare *in primis* la curiosità attraverso il diretto coinvolgimento degli allievi attraverso domande guidate e *brainstorming* per attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul contenuto;
2. Fase di ascolto: generalmente si inizia con un primo momento di ascolto orientativo in cui si cerca di individuare le informazioni principali in modo da cogliere il significato globale del testo orale. Successivamente si ascolta di nuovo, ma con modalità selettiva, la comunicazione sulla base di indicazioni più precise e con l'ausilio anche di schede-guida. A seguire, per affinare la capacità, si propone l'utilizzo di ulteriori strumenti di supporto (griglie, mappe ecc.) per cogliere in modo finalizzato particolari contenuti.
3. Fase di post-ascolto: in cui viene attivata un'autoverifica sull'efficacia delle modalità utilizzate per svolgere la consegna, in questa fase si rielaborano anche i dati raccolti nella fase precedente attraverso la stesura di verbali e relazioni.

Un'ottima attività di supporto alle capacità di ascolto è il prendere appunti, abilità complessa appartenente alla scrittura di sintesi per lo studio da avviare utilizzando tecniche di azione e di registrazione dei dati con successiva rielaborazione e organizzazione del testo di sintesi finale.

ESEMPIO DI PERCORSO DIDATTICO SUL *DEBATE*

Il *debate*, una particolare forma di parlato pianificato, è una metodologia didattica sulla capacità di argomentare e controargomentare che ha origine dall'oratoria classica. Attualmente è una disciplina diffusa nelle istituzioni educative del mondo anglosassone e rapidamente diffusasi in tutto il mondo dando luogo a dei veri e propri campionati seguiti da migliaia di spettatori. Le ragioni di questo successo vanno ricercate nelle potenzialità di tale pratica che permette lo sviluppo di tutta una serie di competenze trasversali utili alla formazione del futuro cittadino. Lo svolgimento del *debate* prevede un dialogo tra due squadre, la squadra *pro* e la squadra *contra* che affrontano su posizioni diverse un asserto problematico. La discussione viene fatta secondo regole rigide e tempi cronometrati. Lo svolgimento richiede:

- la capacità di dialogo con un ascolto attento della posizione degli altri;
- un lavoro cooperativo all'interno delle squadre per un'attenta predisposizione degli argomenti da utilizzare a supporto della propria tesi;
- il riconoscimento del valore di ciascuna posizione con il conseguente rispetto della posizione altrui.

Questo lavoro sulla pratica argomentativa può essere realizzato su due versanti, lo psicologico-sociale ed il linguistico-testuale, per promuovere competenze trasversali finalizzate all'acquisizione di forme di interazione corrette in ambito scolastico e sociale mediante un'azione didattica atta a sviluppare mentalità dialogiche, attente e rispettose del punto di vista degli altri, oltre che competenze linguistiche in grado di realizzare comunicazioni efficaci sul piano dei risultati attesi.

L'attenzione nei confronti dei destinatari del discorso richiede infatti la capacità di riconoscere le posizioni altrui e quella di rapportarsi in modo congruente attraverso il massimo rispetto delle diversità eventuali. Il lavoro prende dunque avvio da una serie di attività atte a promuovere l'assertività come abilità sociale che facilita rapporti interpersonali corretti in quanto rispettosi del punto di vista e dei valori degli altri i cui obiettivi sono:

- saper esprimere i propri bisogni e le proprie esigenze;
- saper accettare i punti di vista e le critiche degli altri;
- saper assumere la responsabilità delle proprie azioni;
- saper rispettare la posizione degli altri;
- sapersi immedesimare nei panni degli altri.

Da un punto di vista linguistico, il *debate* rappresenta l'esercizio di un parlato pianificato il cui scopo è già definito (sostenere la propria tesi nel modo più convincente e migliore possibile) ma la selezione/definizione dell'ordine gerarchico degli argomenti comprendente anche le scelte lessicali, sintattiche e testuali avviene in modo condiviso all'interno del gruppo attraverso una negoziazione tra pari. Gli obiettivi sono:

- saper organizzare un discorso logico, coerente ed efficace il cui scopo è persuadere;
- saper giustificare le proprie opinioni;
- saper organizzare in modo logico le proprie argomentazioni;
- saper utilizzare un linguaggio adatto ai vari tipi di pubblico.

Operativamente all'interno dei gruppi vengono richieste le seguenti operazioni:

- *la ricerca di materiali*, in quanto una volta assegnato il tema è importante informarsi correttamente su qual è la questione da dibattere, attraverso ricerche su internet o in altre fonti;
- *l'organizzazione degli argomenti*, secondo una classificazione tra argomenti deboli e/o forti;
- *scelta dell'ordine dell'esposizione*, rispetto ad una gerarchia che valuti la spendibilità dei vari argomenti;
- *preparazione di una scaletta* che aiuti l'esposizione;
- *esposizione del discorso da parte di un portavoce*, attraverso anche la cura o, comunque, l'attenzione agli aspetti di semiosi non verbale.

Soffermandosi su quest'ultimo aspetto, va rilevato che nella predisposizione del *setting* di un *debate* l'organizzazione degli spazi è determinata

dalla presenza di oggetti-artefatti, sul modello dell'ufficio giudiziario, che qualifica la distanza fra gli interlocutori, secondo la classificazione di Hall, in una distanza pubblica che perciò richiede:

- una voce impostata dal punto di vista prosodico;
- un contatto visivo deciso;
- una postura inclinata tendenzialmente in avanti;
- gesti co-verbali di ritmo e coesivi.

La valutazione viene dunque effettuata da una giuria che ha il compito di stabilire quale squadra risulta vincitrice sulla base di una serie di indicatori preliminarmente stabiliti relativi alla qualità delle argomentazioni, alla congruità degli argomenti scelti, all'organizzazione e alla chiarezza, allo stile comunicativo dell'oratore.

In conclusione, programmare un percorso sul *debate* nella scuola significa avviare un lavoro trasversale sulle competenze comunicative (aspetti linguistico-testuali del testo orale ed aspetti non verbali) in stretta correlazione con gli aspetti socio-relazionali (capacità assertiva, saper lavorare in gruppo) e con le competenze civiche e digitali.

Rubbettino

Rubbettino

LA LETTERATURA COME STRUMENTO DELLA SCOPERTA DEL SÉ

DI PASQUALE MALVA

Nello scenario attuale si riscontra, da un lato, la perdita della dimensione letteraria intesa come punto focale di una pedagogia scolastica volta alla maturazione della personalità dell'alunno, dall'altro, il progressivo allontanamento della cultura giovanile dal significato e dalla funzione della letteratura.

Le ragioni della crisi si possono imputare ad una concezione anacronistica che considera la letteratura come semplice "storia letteraria", all'adozione di modalità didattiche di tipo esclusivamente trasmissivo, al divario tra il mondo umanistico-letterario come patrimonio culturale insostituibile e il mondo giovanile legato ad una realtà comunicativa essenzialmente ipermediale, alla modificazione del concetto di "cultura generale" tradizionalmente legato a quello di "cultura umanistica".

In sintonia con i fondamenti della nuova scuola – centralità della persona, nuova cittadinanza, nuovo umanesimo – definiti dalle *Indicazioni nazionali per i percorsi liceali* (2010), dalle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010), dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), un cambiamento di prospettiva è possibile se l'insegnamento della letteratura, in chiave orientativa e costruttivista, sarà in grado di rispondere ai bisogni esistenziali degli allievi. Un'educazione letteraria, quindi, come scoperta del sé mediante un approccio testuale fondato sulla motivazione, sulla creatività e sul confronto a partire da una lettura emotiva alla ricerca di senso.

Tra le strategie metodologiche è indispensabile l'adozione di una didattica laboratoriale come processo di costruzione di conoscenza e di sviluppo di competenze linguistiche che parta dal "fare" e dal "riflettere sul fare" con un necessario ampliamento delle modalità di fruizione mediante immagini, musica, tecnologia.

Per riavvicinare da parte del docente i giovani al mondo della letteratura al fine di riscoprirne il significato occorre in via preliminare:

- fissare le mete pedagogiche nel rispetto delle Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali;
- ridefinire il ruolo del docente come facilitatore ed attivatore di senso in funzione di una effettiva ed efficace educazione letteraria;
- adottare modalità operative di coinvolgimento e di sensibilizzazione.

Secondo il modello pedagogico sociocostruttivista, il docente:

- guida gli studenti nel processo di scoperta del senso profondo del testo;
- insegna a leggere i testi letterari, modellando percorsi di vissuto e di esperienze personali, per saperne di più sul proprio “esistere”;
- non li abbandona ad interpretazioni arbitrarie ma li conduce per mano nella selva delle letture possibili alla ricerca della propria;
- allestisce una vera e propria “comunità ermeneutica” in cui si negoziano i significati attraverso un conflitto delle interpretazioni;
- sollecita una sperimentazione attiva centrata sulla lettura diretta dei testi;
- favorisce una discussione tra pari e collettiva;
- attua una didattica transdisciplinare nell’ottica di un apprendimento cooperativo.

Si riportano due esemplificazioni di percorsi formativi di didattica laboratoriale.

**“...TU PASSEGERAI SOPRA LE STELLE...”
 PROGETTO PLURIDISCIPLINARE DI RICERCA-AZIONE
 SULL’OPERA DI UGO FOSCOLO**

FINALITÀ E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

- Leggere integralmente alcune opere del Foscolo
- Comprendere il nesso tra contesto storico e scelte letterarie
- Leggere e interpretare i testi foscoliani in maniera autonoma
- Individuare i principali temi foscoliani
- Leggere e comprendere testi di critica letteraria
- Rapportarsi in maniera critica con le fonti, selezionando le informazioni
- Ascoltare attentamente la lettura di versi e/o prose dell’autore
- Sperimentare gli effetti dell’apprendimento cooperativo
- Rapportarsi in maniera partecipativa con le Istituzioni (Biblioteca Nazionale di Napoli, Università Federico II, Colloqui fiorentini)

TAPPE DEL PROGETTO

- Programmazione
- Formazione dei gruppi
- Assegnazione dei compiti
- Ricerca-azione
- Elaborazione dei prodotti
- Partecipazione ai Colloqui Fiorentini

SPUNTI OPERATIVI

- Effettuazione di ricerche bibliografiche sui temi del classicismo foscoliano e sul Romanticismo, sulla crisi dell’*ancien régime* e sulla figura di Giuseppe Mazzini, esule a Londra come Foscolo, sul signi-

ficato scientifico del concetto di “stella”, sulle leggi di Newton sulla gravitazione universale

- Strutturazione di percorsi interpretativi
- Analisi dei testi, evidenziando le caratteristiche lessicali, semantiche e stilistiche
- Elaborazione di un breve saggio documentato e argomentato
- Sintesi della ricerca in una presentazione multimediale

METODOLOGIA

- Didattica laboratoriale centrata su lavoro di gruppo su compito autentico
- Studio guidato
- Ricerca-azione
- Lezione interattiva
- Scrittura creativa

TEMPISTICA

- 30 ore in classe
- 5 ore in Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele II di Napoli
- 2 ore conferenza in aula magna del Liceo con docenti di letteratura dell'università Federico II
- 3 giornate a Firenze (partecipazione ai Colloqui fiorentini)

PRODOTTI

- Tesine inerenti i diversi aspetti della produzione foscoliana
- Testi narrativi ispirati all'Ortis con la tecnica del “falso d'autore” (l'allievo, ricalcando lo stile dell'autore, scrive un breve testo epistolare simulando di essere Jacopo, Lorenzo, Teresa o altri personaggi del romanzo)
- Giornata di studi foscoliani organizzata col contributo degli studenti (progettazione della locandina, presentazione in Power Point del prodotto finale dei singoli gruppi)
- Pubblicazione di un volumetto contenente le singole tesine e i testi narrativi.

VERIFICA E VALUTAZIONE

- Verifica formativa intermedia:
 - esposizione orale di gruppo sull'avanzamento della ricerca
 - produzione scritta su un passo di un'opera
 - prova individuale di analisi dei *Sepolcri*
- Valutazione degli esiti cognitivi mediante l'osservazione sistematica da parte del docente dell'interesse, dell'impegno, della partecipazione e della produttività
- Valutazione finale del processo di apprendimento individuale mediante somministrazione di schede di autovalutazione.

"LIBRINRETE"

LABORATORIO INTERCLASSE PER LA VALORIZZAZIONE DELLA LETTERATURA DEL NOVECENTO IN UNA RETE DI LICEI CAMPANI

FINALITÀ E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

- Superare il disinteresse per la lettura, proponendola come momento di aggregazione e di stimolo al confronto libero su temi che riguardano il vissuto individuale e collettivo;
- Saper condurre in autonomia ricerche e approfondimenti su alcuni classici del Novecento;
- Essere in grado di leggere e interpretare criticamente testi narrativi, teatrali e poetici;
- Saper sostenere una propria tesi e tenere in considerazione le argomentazioni altrui;
- Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico;
- Padroneggiare la comunicazione orale orientandola all'uso di un registro formale;
- Valorizzare la lettura ad alta voce;
- Promuovere la lettura integrale dei testi;
- Recuperare la valenza sociale della lettura.

DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Partendo dalla lettura integrale di un romanzo, di un testo teatrale, di una raccolta poetica, di una testimonianza storica, gli studenti in attività laboratoriale:

- elaborano mappe tematiche
- selezionano alcune pagine particolarmente significative
- commentano i testi in relazione alle proprie conoscenze e al proprio vissuto
- presentano gli stessi in letture pubbliche

CONTENUTI

- *Gli indifferenti* di Alberto Moravia (romanzo)
- *Pensaci Giacomino* di Luigi Pirandello (teatro)
- *Vita di un uomo* di Giuseppe Ungaretti (poesia)
- *Piccoli maestri* di Luigi Meneghello (testimonianza storica)

MODALITÀ ORGANIZZATIVE

- Nelle classi si organizzano gruppi di lavoro su ciascun testo, discussioni guidate e produzione di mappe tematiche
- Le mappe tematiche e le considerazioni personali vengono condive sul sito internet e sulla chat di classe
- Ciascuna classe provvede a organizzare un evento pubblico in biblioteca, libreria, aula consiliare con le modalità del tipo *reading*, video, presentazione in Power Point, drammatizzazione

- Organizzazione di una “Festa del libro” nelle scuole della rete al fine di socializzare la singola esperienza

PRODOTTI

- Schede di lettura, mappe tematiche e concettuali, presentazioni in Power Point, testi argomentativi scritti e orali
- *Booktrailer* (brevi video di presentazione del libro), locandine, video-spot del progetto

METODOLOGIA

Didattica laboratoriale centrata su compito di realtà (realizzazione della lettura pubblica dei testi in spazi extrascolastici)

VERIFICA E VALUTAZIONE

Somministrazione di un test relativo ad un brano tratto da una delle quattro opere, finalizzato all'accertamento delle competenze di analisi, di comprensione, di contestualizzazione, di interpretazione dell'opera, centrato sui seguenti indicatori:

- Individuazione del genere
- Definizione dei nuclei tematici
- Indicazione del registro espressivo
- Individuazione delle figure retoriche
- Estrapolazione dei riferimenti contestuali

SOCIALIZZAZIONE E DISSEMINAZIONE DEI RISULTATI

I lavori delle singole classi vengono presentati in una giornata conclusiva che si configura come una vera e propria “Festa del Libro” da svolgersi nell'ambito delle iniziative del Maggio dei libri in una sede istituzionale (Università, Biblioteca nazionale, aula consiliare, palazzo d'epoca).

DAL PRODOTTO AL PROCESSO:

FOCUS METODOLOGICI PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

DIDATTICA PER COMPETENZE

Capovolge il rapporto tradizionale e sequenziale insegnamento/apprendimento, collocando al centro il soggetto che apprende e il processo di apprendimento in sé. Comporta l'individualizzazione dei processi formativi e l'apprendimento attivo in cui il singolo si avvicina autonomamente alla letteratura e la interpreta alla luce del proprio vissuto per dare senso alle proprie esperienze.

DIDATTICA PER PROGETTI

Metodo didattico strutturato e programmato, che determina una situazione di apprendimento complessa, in cui lo studente è chiamato a progettare e realizzare in gruppo diversi compiti collegati tra di loro. Ciò deter-

mina l'acquisizione di competenze disciplinari e civiche e favorisce la cooperazione, la responsabilizzazione del singolo rispetto al gruppo, la negoziazione dei significati e degli apprendimenti.

DIDATTICA PER PROBLEMI

Strategia educativa fondata sulla presentazione agli studenti di problemi significativi, complessi, tratti dal mondo reale o costruiti in modo realistico, strutturati in modo tale da non prevedere un'unica risposta specifica corretta o un risultato prestabilito. Applicata alla letteratura, la didattica per problemi consente un approccio diretto al testo, che viene letto e interpretato dallo studente, o dal gruppo di studenti, alla luce delle personali esperienze e delle conoscenze pregresse.

DIDATTICA DEL PRODOTTO

Ispirata al *learning by doing*, presuppone un apprendimento realmente interdisciplinare e cooperativo, basato su una effettiva suddivisione di compiti e condivisione di risorse e capacità, tutte concorrenti al successo del prodotto finale. In questo modo il sapere appreso (la letteratura) viene ancorato a un contesto significativo per lo studente, che lo rielabora alla luce del proprio sentire in un prodotto che consente di verificarne effettivamente la comprensione e la padronanza.

DIDATTICA DEL PROCESSO

Metodo centrato su forme di pensiero riflessivo (*problem posing e problem solving*) in cui gli alunni fanno diretta esperienza dei procedimenti di scoperta a partire dall'esperienza concreta e diretta dei ragazzi. La congruenza psicologica con gli interessi dei ragazzi determina un coinvolgimento affettivo ed emotivo nel lavoro di classe: la letteratura diviene così un campo di ricerca di significati e di senso per l'esperienza personale dello studente e la comunità di apprendimento tutta.

DIDATTICA ORIENTATIVA

Contribuisce a incrementare la conoscenza di sé e della realtà sociale, a potenziare le diverse abilità di approccio alla realtà, a sviluppare i processi di conoscenza, crescita e apprendimento individuali e collettivi. In questa prospettiva la letteratura è uno strumento utilissimo per promuovere nei giovani una disposizione a interpretare e decidere, a progettare scelte consapevoli e intelligenti, e pertanto non acritiche e velleitarie o parziali e incoerenti, di fronte alla complessità nella quale vivono.

IMPOSTAZIONE METODOLOGICA ISPIRATA AL SOCIO-COSTRUTTIVISMO E ALLA RICERCA-AZIONE

PROGETTAZIONE A RITROSO

Dai risultati attesi e dagli obiettivi finali si procede, all'indietro, nell'i-

identificazione delle evidenze (o descrittori) per giungere alle attività che si metteranno in capo al fine di sviluppare le competenze-obiettivo, arrivare cioè ai risultati attesi il cui raggiungimento sarà valutato per il tramite delle evidenze definite all'inizio.

Aspetti di metodo di un corso di formazione di ricerca-azione su un compito autentico:

- Contratto formativo
- Documento di base
- Gestione d'aula
- Lavori di gruppo su compito autentico
- Intergruppo
- Informazione
- Riflessione metacognitiva
- Verifica e valutazione sulla base dell'osservazione del processo sviluppatosi e del prodotto elaborato, nonché dei dati raccolti in merito al gradimento dei corsisti.

In conclusione è opportuno riportare un pensiero di Paolo Balboni che calza a pennello anche, e soprattutto, per lo studio della letteratura, mondo immaginario, ma non troppo, che i giovani studenti devono esplorare per dare un orizzonte di senso al loro esistere.

Uno studente motivato è quello che prova piacere nell'espone le regole di funzionamento di una lingua attraverso la scoperta della novità, il piacere della sfida a risolvere un determinato problema e che viene portato attivamente a confrontarsi con la lingua e a scoprirne meccanismi interni, sviluppando le sue capacità cognitive attraverso il confronto con i compagni in un'ottica costruttivista.

Rubbettino

IL LIVELLO “META” NELL’APPRENDIMENTO LINGUISTICO E L’APPROCCIO RIFLESSIVO: UNA QUESTIONE DI SPECCHI

DI MARIA PRINCIPATO

INTRODUZIONE

Scuola, Università, Governo costituiscono lo sfondo di *gestaltiana* memoria da cui prende forma la ratio di queste proposte operative e del loro focus: riflessione sulla lingua e riflessione sull’insegnamento delle lingue. È un approccio “meta” che ha radici in Europa e in Italia. Documenti come il QCER (2002), il PEL¹, la *Guida al curricolo*² lo testimoniano negli obiettivi e nelle finalità:

- un linguaggio comune, fruibile agli stessi professionisti del settore;
- mezzi per *riflettere* sulle pratiche dell’insegnamento linguistico;
- criteri per il riconoscimento delle certificazioni linguistiche;
- il passaggio dalla competenza linguistica a quella *metalinguistica*;
- politiche linguistiche fondate sul plurilinguismo e sulla trasversalità delle lingue;
- una riflessione sull’insegnamento della lingua capace di coinvolgere la lingua di scolarizzazione e tutte le altre usate nella scuola.

In Italia già dal 1975, con le *Dieci tesi per l’educazione linguistica* (GISCEL 1975) si dava voce a un’educazione linguistica democratica, si mettevano in discussione i capisaldi dell’insegnamento tradizionale e l’educazione linguistica diveniva a pieno titolo asse educativo trasversale che coinvolge tutte le discipline.

La normativa nazionale è imperniata su questa filosofia. La ritroviamo nelle *Indicazioni Nazionali per i licei*, nelle *Linee Guida per gli Istituti tecnici e professionali*, nel *Regolamento dell’obbligo di istruzione*, nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, nel *Nuovo Sistema Nazionale di valutazione*, nella legge 107/15.

L’approccio *meta* primeggia nelle ultimissime normative riguardanti i docenti neoassunti e quelli in servizio, per i quali la formazione è *obbligatoria, permanente e strutturale*.

Nelle sperimentazioni attivate da INDIRE e INVALSI, tale approccio

-
1. Portfolio europeo delle lingue
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>
 2. Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, Panthier (2010)
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/12a0fd31-f9ea-4a80-942b-bfc10b94c7f1/guida_cavalli.pdf

spicca in particolare con i progetti PQM³, iTEC⁴, Vales⁵ e Valutazione & Miglioramento⁶, nei piani nazionali di formazione disciplinare Poseidon⁷ che hanno già portato nelle classi, almeno in quelle di “buona volontà”, le prassi didattiche più innovative in campo internazionale e a respiro più squisitamente europeo.

Crocevia di ogni azione è la formazione *tout court*: quella del neoimmeso in ruolo, del docente in servizio e del formatore di altri formatori.

L’obiettivo principe sembra rispondere in pieno alla denuncia presente nel documento DILLE (cfr. Balboni 2013): conciliare teoria e prassi, impostare e incrementare un diverso sistema di formazione permanente utile ai docenti per la sua rilevanza culturale, le implicazioni didattiche e per la ricaduta necessariamente positiva sugli esiti scolastici e formativi.

LA DOPPIA ALTEZZA

Le proposte qui presentate vanno analizzate in base a due *altezze*: quella dell’alunno e quella del docente. Traiettorie diverse ma con una stessa azione: osservare il “farsi consapevolezza del proprio sapere”.

Le nostre favole: attività di scrittura creativa che mira a costruire una favola a partire da un proverbio. Gli alunni costruiscono un racconto, specularmente i docenti progettano e realizzano un percorso che attivi nello studente la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e quindi delle azioni capaci di condurre al buon atto di scrittura.

3. Il Progetto Nazionale Qualità e Merito (PQM), avviato nel 2009-2010 dal MIUR, in collaborazione con INDIRE e INVALSI, all’interno dei progetti di formazione dei docenti promossi dal Programma Operativo Nazionale 2007-2013 “Competenze per lo Sviluppo” (Azione A.2 Definizione di Strumenti e metodologie per l’autovalutazione/valutazione) cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo, ha avuto come obiettivo principale lo sviluppo e la diffusione nelle scuole di un modello che promuova un sistema di “valutazione responsabile e funzionale”, teso al miglioramento del sistema educativo ed alla valorizzazione dell’autonomia scolastica. Per approfondire: http://www.indire.it/pqm2012/?page_id=5
4. Il progetto iTEC (Innovative Technologies for an Engaging Classroom) è un progetto di ricerca e sperimentazione su larga scala volto a prefigurare le potenzialità della classe scolastica di domani. Per approfondire: <http://www.scuola-digitale.it/i-tec/il-progetto/scenari-per-la-scuola-digitale-in-europa/>
5. Il progetto 'PON VALES - Valutazione e Sviluppo Scuola' ha coinvolto 200 scuole del primo e del secondo ciclo, vede la collaborazione fra l'INDIRE e l'INVALSI, promuove nell'ambito del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo sviluppo" - FSE -2007-IT 05 1 PO 007 - Asse II - Obiettivo H - Azione H.9 "Definizione interventi per potenziare lo sviluppo del sistema di valutazione nazionale". Per approfondire: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/>
6. Il Progetto Valutazione & Miglioramento (2009-2013) svolto dall'INVALSI promuove il miglioramento delle scuole mediante percorsi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche e osservazioni in classe svolte da osservatori appositamente formati in modo da consentire l'analisi, a fini esplorativi di ricerca, delle pratiche didattiche ed educative. Per approfondire: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/index.php?settore=progetto>

L'osservazione in classe è ad altezza docenti e ha inteso dilatare l'ora di lezione. È la pianificazione e progettazione di una pratica osservativa svolta secondo i dettami della ricerca/azione. L'ambizioso obiettivo mira a sviluppare la capacità di guardare con altri occhi ciò che si fa con gli alunni, rendere visibile lo spazio dell'*inter-didattica* – traslando per un attimo il significato di interlingua di Pallotti – intendendo qui per interdidattica lo spazio del ripensamento etico dell'atto didattico, quello in cui il docente ricerca il bene della propria azione.

SCENARIO DI RIFERIMENTO

Per entrambi i percorsi il luogo dell'azione è stato l'istituto di titolarità degli attori coinvolti. Complice dell'azione una *vision* molto chiara: *trasformare il modello trasmissivo della scuola*. Il che significa poter contare su una politica organizzativa aperta alla sperimentazione attiva e partecipata: coinvolgimento fattivo di alunni e docenti del consiglio di classe.

LA PROGETTAZIONE

La strategia della ricerca azione è stata declinata secondo il ciclo di DEMING riportato in figura 1.

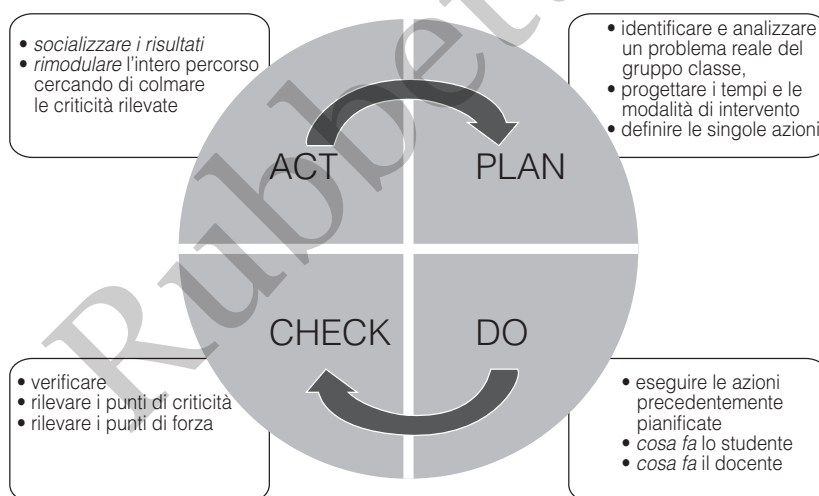


Fig. 1: Ciclo PDCA applicato ad una progettazione didattica

Esso accompagna lo sviluppo e l'implementazione del pensiero riflessi-

7. Progetto Poseidon nasce dall'esperienza integrata del MIUR, dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica e delle associazioni nazionali degli insegnanti per l'educazione linguistica e letteraria (ADI SD, AICC, LEND, GISCEL) allo scopo di portare un reale rinnovamento nei processi di insegnamento-apprendimento dell'educazione linguistico-letteraria. Per saperne di più <http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/poseidon.pdf>

vo necessario a un docente che intenda osservare la sua azione nel mentre accade per migliorarla.

Nella fase di PLAN si analizza un problema reale del gruppo classe, di seguito si progettano i tempi e le modalità di intervento; nella fase di DO avviene l'azione vera e propria, deve risultare evidente il "cosa fa" lo studente, "cosa" il docente. La fase di CHECK è il momento della valutazione, si passano al vaglio punti di criticità e di forza. Nell'ultima fase, quella di ACT, avviene il rimodulamento dell'intero percorso, socializzando i risultati che devono necessariamente passare dal micro gruppo del consiglio di classe e/o della coppia docente + docente osservatore alla platea allargata dei dipartimenti e del Collegio.

PRIMO PERCORSO: ALTEZZA ALUNNO

Gli alunni, attraverso l'IDEAZIONE, la STESURA, la REVISIONE del compito di scrittura, compiono il passaggio dal *dire* ciò che si sa al *trasformare* ciò che si sa. Una competenza elevata e complessa che implica la messa in gioco di attività riflessive, metalinguistiche e metacognitive, tali da far acquisire *consapevolezze linguistiche* in grado di guidare lo studente lungo il binario dell'*imparare a imparare*, l'unico in grado di fornire le basi per la costruzione della propria autonomia cognitiva.

Le basi teoriche di questo assunto si fanno risalire a due coppie di studiosi, J. R. Hayes e L. S. Flower, da un lato, Bereiter e Scardamalia⁸ dall'altro, per i quali vale l'assunto che il bello scrivere è *insegnabile*, non è una capacità innata ma una competenza da coltivare e incentivare attraverso esercitazioni diversificate sulla base delle infinite variabili che fanno sì che un testo scritto sia anche un buon testo.

Nel caso qui descritto si tratta di rendere gli alunni consapevoli dei propri processi di apprendimento e del fatto che «poter dire i problemi incontrati nello svolgere un'attività fa parte integrante del processo di acquisizione»⁹. Perciò la proposta lavorativa diviene una questione di problem solving dove interagiscono capacità linguistiche, conoscenze e capacità di carattere cognitivo. Questo l'approccio procedurale:

- *L'input*: un problema stimolo che pone gli alunni in un contesto

8. I primi propongono un modello di scrittura cognitivista basato sui tre processi di pianificazione, trascrizione e revisione del testo attivabili in modo consapevole solo nel momento in cui lo scrivente ha ben chiaro il *contesto del compito*, vale a dire l'argomento, la motivazione, il destinatario. I secondi, invece, propongono un modello utile per capire quali sono i processi mentali che lo scrivente inesperto attua nel momento in cui è chiamato a redigere un testo distinguendo tra il "*dire ciò che si sa*" e il "*trasformare ciò che si sa*". Nel primo caso l'apprendente usa una strategia associativa tipica della conoscenza inerte per cui le conoscenze si "*dicono*" non si "*elaborano*" o "*rielaborano*"; nel secondo caso, *quello della trasformazione delle conoscenze* si attua una procedura più complessa, basata sulla ricerca continua, adottata da uno scrivente capace di pianificare, porsi domande e cercare risposte.

9. Cfr. A. R. Guerriero *Didattica della scrittura* – area Poseidon

reale, una sfida con se stessi e con il mondo degli adulti che terrà alta la motivazione e la focalizzazione sul compito di prestazione. Chiaro l'atto di scrittura: il cosa si scrive, a chi si scrive, il come deve essere scritto, il perché di tale sforzo cognitivo.

- Il *doppio movimento*, *top-down* e *bottom-up*, tracciato da ciascuna delle attività, supportata da modelli, domande stimolo e da schede di auto-osservazione dell'atto di scrittura utili a guidare l'alunno nella costruzione e revisione continua del testo, attivando un controllo costante che chi scrive deve esercitare sul proprio processo di elaborazione testuale (Cardona 2008). Il testo così prende forma, si concretizza attraverso la produzione di piccole parti nelle quali è sempre presente la fruttuosa cooperazione fra lettore e testo evidenziando la relazione osmotica che unisce le abilità di lettura e di scrittura.
- La *disposizione banchi*: l'aula "a isole" consente una gestione parzialmente autonoma degli studenti nell'interazione con i loro pari, e le insegnanti monitorano meglio il lavoro all'interno dei gruppi e fra gli stessi.
- Il *ruolo docente: tutor*, mentore, presenza concreta ma discreta: gira fra i banchi, attento alle relazioni nei e fra i gruppi, pronto ad affiancarli sempre, anche in digitale.
- *Work show*: a lavoro finito i prodotti vengono sottoposti al giudizio di una giuria di adulti.
- *Blog*: manufatto da realizzare, luogo del *ritorno* in quanto *repository* di tutto quanto è stato necessario documentare – materiale di studio e produzioni degli alunni – *blog* madre che accoglie i *blog* dei singoli gruppi, diario di bordo, spazio dell'incontro fra pari e con l'insegnante.

Gli strumenti per la valutazione sono diversi e vari, calibrati sul prodotto e negoziati con gli studenti prima dell'inizio delle attività:

- *rubrica di valutazione*: timone necessario a rendere fermo il campo d'azione, condivisa a monte con il gruppo classe, discussa e patteggiata, pubblicata nel *blog*;
- schede *reflection* e *video-reflection* raccolte e analizzate dall'insegnante per monitorare i processi attivati. Pensate e pianificate come momenti trasversali per "far dire" agli alunni i problemi incontrati attraverso domande stimolo e con il vincente supporto dei video che hanno potenziato il processo di autovalutazione, innescando un controllo incrociato o meglio una *peer review* ad altezza alunni.

Con la modalità dell'amico critico la lente di ingrandimento dei piccoli valutatori mette a fuoco proprio ciò che realmente interessa ai fini di un buon atto di scrittura: vedono l'errore, effettuano il passaggio dal testo a livello globale alla riflessione sul testo nelle sue singole parti. Passano così al vaglio:

- ✓ Coesione e coerenza fra il proverbio scelto a monte e l'evoluzione della storia
- ✓ Presentazione dei personaggi, descrizione delle loro caratteristiche
- ✓ Correttezza nell'uso della punteggiatura
- ✓ Eccessivo uso di congiunzioni (paratassi/ipotassi)
- ✓ Lessico appropriato e conseguente utilizzo del dizionario
- ✓ Ripetizioni inutili
- ✓ Leggibilità della grafia
- ✓ Salti logici

Concordano l'organizzazione del lavoro, patteggiano le proprie opinioni nel micro gruppo prima e in quello allargato poi, cercano giustificazioni, argomentano, ritornano alla regola, riflettono, osservano, operano proprio quella ricorsività che un buon testo richiede. È l'approccio metalinguistico che produce un effetto domino; colpisce tutte le dimensioni della lingua: oralità, scrittura, ascolto, parlato. Così avviene la conquista: la consapevolezza del proprio sapere cresce proporzionalmente alla loro capacità di manipolare il testo.

SECONDO PERCORSO: ALTEZZA DOCENTI

In questo caso l'altezza degli sguardi cambia, avviene a livello docente. L'ambiente è lo stesso: la scuola di titolarità; lo strumento è lo stesso: le *osservazioni incrociate*. Attraverso di esse avviene il ripensamento etico dell'educazione linguistica: bene nell'educazione linguistica e bene nell'atto di educazione linguistica, conoscenza concreta osservata e osservabile¹⁰.

Baricentro è il docente: le sue azioni sono momenti dilatati nel tempo con l'intento di fermare per un attimo "l'atto *mentre si fa* lezione" e diventa pratica quotidiana.

IL COSA DA CUI PARTIRE

Il problema è rintracciato nel cuore dell'organizzazione scolastica: il RAV¹¹, la cui analisi per le prove standardizzate ha evidenziato difficoltà nella comprensione del testo espositivo, nell'analisi della frase semplice e nell'utilizzo dei connettivi. Un problema reale, diffuso a livello capillare, che richiede un'azione incisiva: agire sicuramente sui processi degli alunni, ma ancor prima su quelli usati dal docente nell'attivare la prassi didattica.

L'obiettivo è rendere visibile lo spazio dell'inter-didattica: vedere con altri occhi il *mio* fare scuola, individuare una possibile regola che garantisca

10. Cfr. Balboni (2012). Baricentro del tutto è *l'educazione linguistica*, il cui significato viene presentato da Balboni nell'ormai famosa equazione: $\{[(\text{atto}) \text{ di } (\text{aiutare}) \text{ l' } (\text{attivazione})] \text{ [della } (\text{facoltà}) \text{ di } (\text{linguaggio})]\}$. La competenza linguistica deve emergere, e l'insegnante ha il compito di supportare e facilitare la padronanza di questa competenza.

11. RAV, Rapporto di Autovalutazione, entrato in vigore con il DPR 80/2013. Per saperne di più <http://www.istruzione.it/sno/index.shtml>

il successo formativo del **mio** alunno.

L'attenzione è bifocale:

- ✓ Da un lato c'è il bisogno degli alunni: occorre passare dalla competenza *d'uso* alla competenza *sull'uso* della lingua. L'assunto è che la riflessione linguistica è un punto di arrivo e non di partenza. Si tratta di un approccio che risponde ai dettami della scoperta scientifica: osservazione, riconoscimento, discussione guidata per giungere poi alla esplicitazione della regola.



Fig. 2: *Insegnare la grammatica: tecniche glottodidattiche* (Luise 2007)

- ✓ Dall'altro c'è il bisogno dei docenti: occorre passare da una didattica trasmissiva e normativa a una fatta di scoperta, ricerca, osservazione, generalizzazione della regola, verifica, revisione.

IL COME: IL METODO

L'approccio decisamente procedurale ha avuto diversi punti caldi:

- ✓ Scelta del docente in cui specchiarsi, elemento fondamentale mutuato dal Manuale europeo di *Peer Review* (2007).

Il rispecchiamento presuppone un altro me stesso con molti punti in comune:

- stessa disciplina di insegnamento con classi parallele;
- flessibilità cognitiva: capacità di adattarsi a nuove situazioni di apprendimento;
- disponibilità alla sperimentazione di approcci alternativi: adesione ad Avanguardie Educative¹²;
- ruolo attivo nell'istituto con compiti di gestione e responsabilità;
- corsista Poseidon;
- membro del nucleo interno di valutazione.

12. Avanguardie Educative è un movimento di innovazione didattica che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione della scuola italiana. Per saperne di più consultare il link <http://avanguardieeducative.indire.it/>

Così il docente *altro* diventa un *critical friend*, pronto a intervenire in modo competente per effettuare *feedback* utili e costruttivi sulla didattica disciplinare e interdisciplinare, sulla metodologia, sulle competenze relazionali, organizzative e di gestione della classe.

✓ *La co-progettazione dell'osservazione*

La potenza di questa fase trova la sua massima espressione nel ciclo di DEMING che accompagna tutto il percorso dalla negoziazione e stesura della *check list* necessaria all'osservazione alle proposte migliorative calibrate sempre su una platea osservativa più ampia e collaborativa.

✓ *L'osservazione: approccio Peer Review*

La *peer review*, letteralmente "valutazione fra pari", è inserita fra le metodologie per la formazione da disseminare a livello nazionale dagli stati dell'U. E. In Italia ha vissuto una lunga fase sperimentale, ma la sua reale e capillare diffusione sta avvenendo solo oggi con la messa a regime della formazione dei neoimmessi in ruolo¹³. L'obiettivo è promuovere il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento creando nelle strutture scolastiche un clima di apertura e di fiducia reciproca aumentando la trasparenza e la consapevolezza delle scelte formative e la comparabilità delle esperienze.

L'indagine qui descritta indaga proprio in questa direzione: Cosa fa l'io docente per aiutare gli alunni a riflettere sulla lingua? Quali movimenti, azioni, approcci è bene utilizzare?

I momenti di reciproca osservazione della pratica didattica sono finalizzati alla creazione di interrelazioni fra aspetti didattici, culturali, metodologici. Al termine di ciascuna osservazione la riflessione è svolta attraverso interviste semi strutturate in cui le docenti si dicono le proprie osservazioni, o meglio le narrano e l'agito si trasforma in percepito e piano piano la consapevolezza del già fatto prende forma andando a incidere quasi inconsapevolmente su quanto può e deve essere fatto in futuro. In altre parole qui avviene il connubio teoria/pratica: immersione nell'azione da un lato e distanziamento riflessivo dall'altro. Una sorta di rispecchiamento a distanza dove l'altro che vedo è un me stesso un po' deformato. Ora l'obiettivo è riconoscersi in ciò che osservo a livello di mia propria identità e professionalità.

GLI STRUMENTI: LA SCHEDA DI OSSERVAZIONE

La scheda di osservazione è una mappa delle qualità della didattica, intesa come un elenco di evidenze osservabili scelte sulla scorta della letteratura nazionale e internazionale e in particolare mutuata dalla sperimen-

13. IL D.M. n. 850 del 27/10/2015 prevede per l'osservazione in classe una fase articolata in 12 ore distribuite fra progettazione, osservazione e verifica dell'esperienza. Per saperne di più http://www.imolalicei.gov.it/attachments/article/1890/04_Senni_oss_classe_26nov2015.pdf

tazione INVALSI all'interno del progetto Valutazione & Miglioramento¹⁴. La forza di questo strumento non è tanto nell'elenco degli ingredienti di un buon atto di insegnamento, è piuttosto in tutto ciò che ogni singola evidenza *pre-suppone*: discussione, confronto, analisi, riflessione, ritorno a ritroso su quanto avviene abitualmente in classe.

L'obiettivo è dilatare il tempo della lezione coinvolgendo il suo intero ciclo vitale: presentazione dell'argomento, pratica esercitativa, chiusura. Queste le dimensioni osservate:

1. Organizzazione dello spazio

La rilevazione della disposizione dei banchi o del cambiamento *ad hoc* dell'organizzazione dell'aula aiuta molto a capirne la gestione e la possibilità di tenere il controllo anche in momenti di passaggio.



2. Gestione della classe

Protagonista qui è il fattore tempo, spesso poco scandito nel passaggio da un'attività all'altra.

3. Clima di apprendimento

Indaga la qualità della relazione insegnante/alunno e quella alunno/alunno. Qui si gioca il *filtro affettivo* di Krashen (Balboni 2012). In base al quale non basta che venga offerto un input comprensibile posto anche al giusto livello nell'ordine di acquisizione naturale al fine di ottenere il lasciapassare per l'acquisizione a lungo termine. Serve una terza condizione: l'assenza di ansia, della paura di sbagliare o di mettere a rischio la propria immagine; l'assenza del pericolo di minare la propria autostima ovvero l'assenza del filtro affettivo. In tale contesto il soggetto privilegiato è lo studente, normodotato o BES, non fa differenza: l'obiettivo è farlo sentire libero di porre domande o chiedere approfondimenti, di collaborare con il compagno e di ricercare *feedback*, di sperimentare soluzioni.

4. Sostegno personalizzato

Osserva la capacità dell'insegnante di adattare le attività e il pro-

14. Per la stesura della scheda di osservazione in classe risultano molto utili le documentazioni prodotte nei siti ministeriali in relazione al progetto *PON Valutazione e Miglioramento* che ha una sezione specifica dedicata all'osservazione in classe:
http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VM.php

prio insegnamento ai bisogni di ciascun allievo indipendentemente dal livello cognitivo di appartenenza.

5. Strategie didattiche

Indagano la capacità dell'insegnante di favorire negli studenti l'abilità di riflessione sulla lingua. Una dimensione costituita da quattro sottoinsiemi che a loro volta indagano altri micro-atteggiamenti del docente in classe. Ritorna l'approccio *meta*: "cosa avviene in classe, cosa si fa con l'alunno e soprattutto come lo si fa?"

STRATEGIE DIDATTICHE

Quali azioni compie l'insegnante per favorire negli studenti lo sviluppo delle abilità di riflessione sulla lingua?

Come condurre l'alunno dalla competenza d'uso alla competenza sull'uso della lingua?

<p style="text-align: center;">Insegnamento strutturato</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnante informa sui contenuti della lezione • l'insegnante esplicita le competenze che acquisiranno gli alunni • l'insegnante traccia schemi, scrive parole chiave, mappe concettuali • l'insegnante assegna esercizi dal libro • l'insegnante propone ricerche da internet • l'insegnante distribuisce fotocopie • l'insegnante assegna un compito e divide la classe in gruppi 	<p style="text-align: center;">Tecniche di interrogazione e discussione</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento • l'insegnante pone domande per riepilogare argomenti già affrontati • l'insegnante pone domande retoriche/indirizzanti • l'insegnante pone domande che richiedono confronti • l'insegnante chiede il perché delle risposte date • l'insegnante offre il tempo adeguato per far rispondere • l'insegnante dedica spazio alla discussione in classe • l'insegnante pone domande stimolo e invita gli alunni a rispondere • l'insegnante coinvolge anche i silenziosi
<p style="text-align: center;">Monitoraggio e valutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnante controlla i compiti svolti a casa • l'insegnante osserva il lavoro degli studenti • l'insegnante pone domande per monitorare la comprensione degli argomenti trattati • l'insegnante annota osservazioni sul lavoro degli studenti e sulla comprensione degli argomenti • l'insegnante fornisce <i>feedback</i>, spunti per aiutare gli studenti a migliorare 	<p style="text-align: center;">Strategie per sostenere l'apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnante illustra il metodo o la procedura da usare • l'insegnante spiega come fare uno schema, un'analisi... • l'insegnante aiuta a interpretare un testo invitando a individuare personaggi, ambiente, conclusione • l'insegnante aiuta a individuare in un testo elementi come ... • l'insegnante dà indicazioni agli studenti per fare da soli • l'insegnante invita a leggere attentamente la consegna • l'insegnante fa domande per verificare la comprensione • l'insegnante invita gli alunni a collaborare tra loro

Fig. 3: Elenco di evidenze osservabili – sezione strategie didattiche - utilizzate nella sperimentazione descritta

Le evidenze osservabili delle diverse sottoaree rendono visibile il *backstage* della lezione, il cosa c'è dietro.

✓ INSEGNAMENTO STRUTTURATO

È la capacità dell'insegnante di rendere la lezione chiara e accattivante, implica un'attenta pianificazione e l'esplicitazione di quanto si sta per fare, una sorta di dichiarazione grazie alla quale l'alunno sa a cosa va in contro, quali conoscenze dovrà attivare e come si dovrà muovere per svolgere con successo il compito assegnato.

✓ TECNICHE DI INTERROGAZIONE E DISCUSSIONE

Sul piatto è la capacità dell'insegnante di stimolare gli studenti al ragionamento, a fare collegamenti, confronti ad argomentare.

✓ STRATEGIE PER SOSTENERE L'APPRENDIMENTO

In questo caso il ruolo del docente si gioca nel sollecitare l'autono-

mia dello studente che da solo deve trovare la soluzione, attraverso il confronto, la collaborazione anche in piccoli gruppi, il continuo ritorno al proprio compito per verificarne l'esattezza

✓ **MONITORAGGIO E VALUTAZIONE**

È la fase finale dove la valutazione ha una valenza fondamentale formativa

Le interviste semistrutturate facilitano il "ritorno su" finalizzato a oggettivare l'osservazione, individuare l'errore, rimodulare l'intervento e ricominciare il ciclo.

Si delinea la figura di un docente esperto (La Marca 2012) capace di percepire oggettivamente il reale livello della propria competenza, di comprendere le situazioni nuove e di agire efficacemente autoregolando il processo di insegnamento-apprendimento. Il percorso indaga una competenza elevatissima sicuramente agita, mai veramente acquisita una volta per tutte.

CONCLUSIONI

La forza dei percorsi proposti è il ragionare, negoziare e pianificare il fare in classe. Capire cosa accade "dietro" l'interfaccia dell'apprendimento significa avere una sorta di "specchietto retrovisore" grazie al quale è possibile quell'imparare a imparare che avviene dietro le quinte e che diviene visibile solo all'ultimo stadio dell'acquisizione vera e propria, al momento della prestazione. Ciò implica per i soggetti *in/azione*, alunni e docenti, un prendere le distanze dalla situazione affrontata in modo da rendere esplicita la maniera con la quale essa viene realizzata: le osservazioni incrociate rendono possibile tutto ciò poiché azionano un particolare sguardo riflessivo che diviene più intenso e puntuale man mano che cresce la competenza nell'atto linguistico.

I campi di interesse sono quattro:

1. *competenze legate alla vita della classe*: gestione, organizzazione dell'orario, del tempo, dello spazio;
2. *competenze relazionali*: rapporto con/fra gli alunni, conoscenza e osservazione delle difficoltà e degli stili di apprendimento, differenziazione dell'insegnamento;
3. *competenze connesse alla disciplina*: capacità di integrare i saperi teorici alle conoscenze già possedute, messa a punto di una programmazione integrata delle lingue, conoscenza approfondita dei programmi ministeriali;
4. *competenze inerenti la persona*: il saper essere e il saper divenire, capacità di interrogarsi continuamente sul proprio operato.

Il ritorno alle azioni, tipico dell'atteggiamento riflessivo, attiva il momento della metafora generativa che mette in relazione l'esperienza passata con quanto si fa "qui ed ora" innescando un'osservazione retrospettiva di quel che accade nelle aule ad altezza alunno e docente.

Di qui la consapevolezza di un bisogno prioritario per l'insegnante: capacità di autoanalisi, di autovalutazione, di autoregolazione. I docenti diventano ricercatori operanti nel contesto della pratica, luogo in cui operare è osservare la didattica *nel mentre si fa azione*, consapevoli che l'atto didattico è sempre condizionato da ciò che ci circonda, pertanto è *unico* e irripetibile. L'essere perennemente *in-azione* del docente lo pone anche costantemente *in-ricerca* del bene dell'atto di educazione linguistica.

In virtù di quanto sin qui detto, è possibile sintetizzare la proposta formativa come segue:

- Fase I* Studio teorico degli approcci e degli aspetti metodologici.
- Fase II* Co-costruzione con il consiglio di classe e per classi parallele di una dettagliata pianificazione degli interventi; di griglie di osservazione con la messa a punto di evidenze osservabili nel *mio* alunno ideale e, attenzione, anche nel *mio* docente ideale. Sperimentazione in classe e conseguente documentazione.
- Fase III* Controllo e verifica.
- Fase IV* Revisione dei punti di criticità e riprogettazione.

DIDATTICA DELL'ITALIANO AL TRIENNIO DELLE SUPERIORI: TRA DIDATTICA DELLA SCRITTURA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA

DI FRANCESCA ROMANA SAURO

PREMESSE TEORICHE

La riflessione che si intende intraprendere, incentrata sulla didattica della scrittura e la didattica della letteratura, prende le mosse dai moduli 4 e 8 dell'offerta formativa di Professione formatore in linguaggi verbali e non verbali, rispettivamente a cura della professoressa Di Sabato e dei professori Balboni e Caon.

La prof.ssa Di Sabato propone una didattica della letto-scrittura non fissata in categorizzazioni rigide, ma orientata alla frequentazione di un'ampia gamma di tipologie testuali, senza trascurare la loro espressione in generi testuali.

Le *indicazioni* raccolgono questo suggerimento? Probabilmente solo in parte, come ci suggerisce un documento del GISCEL a cura di Adriano Colombo e della compianta Daniela Bertocchi:

Il prevalere della riflessione sugli usi linguistici, l'assenza di riferimenti espliciti alla dimensione testuale o ai diversi approcci ai testi, alla coesione e alla coerenza fa sì che anche il "percorso" che dovrebbe portare al risultato di "dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti" (Area linguistica e comunicativa; Pecup) rischia di rimanere vago, generico e impreciso (GISCEL 2010).

Quanto all'educazione letteraria leggiamo, invece nel Modulo 8 sopra citato:

le proposte di didattica della letteratura focalizzano due aspetti:

- a. la competenza linguistica: l'analisi testuale mira a porre in risalto le deviazioni, gli scarti che si trovano in un testo letterario in termini fonologici (ritmo, rima, allitterazione, ecc.), morfosintattici (distribuzioni degli elementi all'interno della frase, scelte morfologiche particolari), lessicali (ruolo della connotazione e tutto il bagaglio di figure retoriche), testuali (generi letterari, elementi narratologici, ecc.);
- b. padronanza dell'abilità di lettura di testi letterari, che consiste nell'identificarne le marche di letterarietà (Balboni, Caon 2012).

Si insiste, inoltre, sull'opportunità di allargare l'indagine a altre forme di testualità, quali la canzone, il cinema, il teatro e si opera un'opportuna distinzione tra educazione letteraria e didattica della letteratura

Anche in questo caso ci si chiede se le Indicazioni traducano in qualche

modo queste istanze. Al riguardo ci viene sempre in soccorso il GISCEL:

Resta estranea al programma una concezione dell'educazione letteraria intesa come formazione di un buon lettore di testi letterari [...] inoltre, Il canone è assolutamente "italianocentrico" e monoculturale (ivi).

L'analisi del testo e le forme testuali ad essa connesse quali espansioni come le scritture di sintesi, la redazione di schede, commenti, recensioni può costituire un campo di intersezione tra competenza comunicativa e didattica della letteratura. Quale ruolo assume, quindi, l'analisi del testo nella dinamica della didattica della letteratura? Già nel lontano 1990 Cristina Lavinio denunciava una realtà scolastica in cui il testo è spesso «contumace» e, se presente, spesso visto più come pretesto che come oggetto diretto di indagine (Lavinio 1990).

Diversamente si pone Natascia Tonelli, che, presentando una significativa esperienza di didattica della letteratura, il Progetto COMPITA, così afferma (2013: 15):

Qualche responsabilità sulle condizioni di rischio [...] in cui versa specificamente la nostra disciplina è legata all'idea di lettura accademica decisamente ristretta a testo letterario, il cui studio rimane sostanzialmente indifferente al lettore concreto [...] tale impostazione è divenuta nel corso della seconda metà del XX secolo pratica invalsa anche nella scuola, nella quale sono stati schierati [...] tutti gli strumenti messi a disposizione dagli approcci critici più significativi del Novecento, e in particolare quelli legati al formalismo e allo strutturalismo.

Dalle parole della studiosa sembrerebbe, dunque, emergere un quadro di una didattica dell'italiano, sia a livello universitario che scolastico, tutta orientata ad un'operosa e tecnicamente virtuosa disamina dei testi letterari, peraltro a tutto discapito, secondo la Tonelli, dei valori formativi, identitari e immaginativi della letteratura. Perché mai, allora, un numero così esiguo di studenti praticherebbe l'analisi del testo nell'ambito della prima prova dell'Esame di Stato?

A nostro avviso, invece la lettura dei testi a scuola assume ancora un ruolo ancillare rispetto alla storia letteraria. La pratica dell'analisi testuale andrebbe, invece potenziata nelle aule e dovrebbe anche essere oggetto di azioni di formazione dei docenti. Proveremo di seguito a proporre alcune ipotesi di intervento.

L'ANALISI DEL TESTO TRA BIENNIO E TRIENNIO DELLE SUPERIORI

L'analisi del testo costituisce, quindi, un campo di prova molto significativo per una didattica integrata delle discipline linguistico-letteraria: in essa, infatti, confluiscono naturalmente, come si è detto, aspetti fondanti sia della didattica della letteratura che della scrittura. Inoltre, non solo l'analisi del testo può essere il punto di arrivo di un percorso di educazione linguistico-letteraria, ma presuppone tappe intermedie di acquisizione di competenze letterarie (ad esempio, la competenza di riconoscimento di figure retoriche all'interno di un testo) nonché di competenze di scrittura,

quali scritture di sintesi, scritture per lo studio, ecc. A sua volta, l'analisi del testo può costituire un punto di partenza, fornendo, per così dire i dati, per altri formati testuali quali la recensione, il commento, la dissertazione, ecc. In particolare, l'analisi del testo al biennio si configura come la prova di verifica elettiva dell'acquisizione di competenze letterarie di base (che sono state definite con l'efficace metafora della cassetta degli attrezzi) e che possiamo sintetizzare con una serie di attività che vanno dal riconoscimento del genere, del registro stilistico, delle strutture narratologiche, all'interpretazione delle figure retoriche e al confronto tra testi di diversa natura (fictional versus non fictional, testi verbali versus testi iconici, testi continui versus testi non continui).

D'altro canto, sul piano della didattica della letto-scrittura, le scritture che concorrono alla costruzione dell'analisi del testo sono soprattutto scritture di sintesi, quali le risposte a domande aperte, per la cui formulazione può risultare utile anche il *Quadro di Riferimento Invalsi*, di cui riportiamo la tabella riassuntiva degli aspetti implicati nella comprensione testuale:

1. Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole.
2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.
3. Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.
4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.
5. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
6. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
7. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.
8. Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa del testo, ecc.)(2012: 12).

Al triennio tali competenze si arricchiscono di elementi contestuali, che favoriscono anche il gioco dell'intertestualità interna e esterna, nonché del confronto intersemiotico. Va segnalato, però, che frequentemente l'analisi del testo si è configurata quasi come una sorta di abuso: invece di andare a evidenziare di volta in volta gli aspetti più significativi di un testo, interrogando, quindi, nello specifico il singolo testo, si sono spesso preferite consegne omnicomprendenti, in cui si chiede di rintracciare in qualsiasi testo e sempre e comunque tutte le figure del significato, dell'ordine, metriche, senza trascurare il fonosimbolismo, e tutto l'apparato stilistico-retorico del testo in oggetto. Effettivamente, consegne del genere uccidono il piacere del testo, senza aggiungere probabilmente molto alla competenza letteraria del lettore, invitandolo a ripetere schemi interpretativi logoranti e, spes-

so, poco pertinenti.

Un altro problema è offerto dalla difficoltà di formulare le domande all'interno dell'analisi del testo, distinguendo, sulla falsariga della tipologia A della prima prova dell'Esame di Stato comprensione, analisi, interpretazione, contestualizzazione e/o approfondimento.

Anche in questo caso ci viene in soccorso Adriano Colombo:

Le domande di comprensione sono (o dovrebbero essere) fortemente ancorate al testo, orientate alla comprensione globale e/o parziale del testo, di natura lessicale, basate su inferenze; le domande di analisi sono (o dovrebbero essere) orientate a rilevare elementi obiettivamente presenti nel testo; le domande di interpretazione sono (o dovrebbero essere) orientate all'attribuzione di significato e di valori espressivi agli elementi identificati nell'analisi. Le domande di contestualizzazione/approfondimento in genere sono due, una alternativa all'altra e fanno riferimento a tre tipi:

1. Domande di confronto con altri testi dell'autore, inerenti la sua poetica e/o le poetiche di riferimento (presuppongono lo studio da parte dell'allievo dell'autore).
2. Domande di confronto con testi di altri autori e/o con movimenti artistico-culturali (non presuppongono lo studio da parte dell'allievo dell'autore).
3. Domande relative al genere e/o ai temi e topoi trattati nel testo e confrontati con altri testi anche non coevi (non presuppongono lo studio da parte dell'allievo dell'autore).

Particolare attenzione andrebbe, quindi, posta alla distinzione tra domande di comprensione, fortemente ancorate al testo e che presuppongono, pertanto, risposte "chiuse", domande di analisi che "scavano" il testo, chiedendo di enucleare evidenze testuali e linguistiche, presupponendo anche qui risposte univoche e domande di interpretazione le quali, utilizzando come "materiali" di base gli elementi emersi dal testo prevedono risposte aperte, ancorate sì fortemente a tali elementi ma anche caratterizzate dalla cooperazione testuale tra lettore e autore. Come si vede, fino a questo punto l'analisi del testo mette in gioco competenze tali da poter essere realizzata anche da un allievo che non conosca l'autore del testo; condizione che si verifica anche nella domanda di contestualizzazione del terzo tipo.

Quale *curriculum* di storia letteraria favorirebbe, quindi, tali competenze e, soprattutto, sarebbe coerente con i tempi (sempre sentiti come tiranni) della scuola? Per ovviare alla oggettiva difficoltà di gestire un materiale di studio effettivamente assai congruo, vale a dire tutta la letteratura canonica, peraltro attraverso l'occhiale della lettura diretta dei testi, si rivela uno strumento utile per la necessaria operazione consapevole di scelta di testi, autori, percorsi la scansione modulare proposta da Adriano Colombo che organizza l'oggetto di studio in "unità" storico-culturali di varia natura. Com'è noto, tale proposta viene felicemente illustrata dalla metafora della mappa e il territorio: infatti, lo studente del triennio si trova a esplorare un territorio immenso (lo spazio della letteratura italiana con tutte le sue pos-

sibile risonanze), spesso impervio (le difficoltà di ordine linguistico, metrico, stilistico, ecc.), confinante, e talvolta sconfinante, con territori altri (le letterature straniere *in primis*, le arti figurative, la musica, i mezzi di trasmissione dell'informazione, l'industria culturale, ecc.): ecco quindi che viene in soccorso l'immagine della mappa, per cui si ritiene fondamentale fornire allo studente non tanto la conoscenza puntuale ed esaustiva di tutta la letteratura (!), ma piuttosto uno strumento meditato e pazientemente costruito dal docente, ma anche dall'interazione quotidiana allievi-docente, che consenta allo studente stesso di possedere in maniera forte, rigorosa, scientifica, le coordinate per procedere, sotto la guida esperta del docente nel corso del triennio, ma anche in maniera autonoma, quando avrà terminato il corso di studio, all'interno di tale territorio, evitando, da una parte, di perdere la via maestra, inoltrandosi, dall'altra, per sentieri a lui sconosciuti. La proposta di Adriano Colombo si concretizza nell'articolazione del territorio letterario in diverse tipologie di percorso, riconducibili ai seguenti tipi: unità storico culturali; unità, unità di genere unità ritratto di autore unità incontro con un'opera.

UN ESEMPIO DI PERCORSO DIDATTICO PER IL TRIENNIO

Nelle pagine che seguono ci concentreremo sulla didattica dell'analisi testuale coniugata con competenze di scrittura, con possibili interazioni intersemiotiche. Già in altre occasioni ci si è occupati direttamente di analisi testuale, ma in questa occasione si vuole intraprendere una strada meno battuta e che possa anche offrire spunti di storia della lingua.

Il testo preso in esame è *Veglia* di Ungaretti, un testo famosissimo, molto "frequentato" nelle scuole almeno fin dal biennio, scritta da un autore certamente canonico, messo a confronto con un testo diaristico di natura non letteraria. Tale confronto, però, risulterebbe veramente proficuo se inserito in un curriculum verticale che prevedesse fin dal biennio percorsi di confronto all'interno del binomio *fictional/non fictional*, in base al quale si potrebbero mettere a confronto testi analoghi per tematica, ma differenti per tipologia e/o genere e soprattutto per intenzionalità comunicativa (essendo l'uno un testo non letterario, l'altro un testo letterario).

Leggiamo in Lavinio:

[...] nel biennio della scuola superiore la specificità di generi e testi dovrebbe emergere dal costante rapporto contrastivo con generi e testi non letterari (1990: 95).

[...] La stessa appartenenza a un genere testuale letterario o meno è non sempre evidente, così come nei tipi testuali si tende a ricorrere al concetto di dominanza per risolvere le sovrapposizioni che si ritrovano frequentemente nei testi narrativi/ descrittivi o espositivi/argomentativi, tanto per citarne solo le più frequenti. Nonostante ciò, la corrispondenza, seppur con tutti gli elementi di problematicità che abbiamo riportato tra tipi testuali e generi offre l'occasione per una valida didattica contrastiva (ivi: 78 ss).

D'altro canto, abbiamo visto anche la possibilità di isolare un tema e costruire su di esso unità di apprendimento.

Proviamo a fare un esempio concreto: un confronto tra un brano tratto da un diario non letterario della prima guerra mondiale, il diario di Pietro Osella, ascrivibile al tipo narrativo non letterario, e *Veglia* di Ungaretti, ovviamente un testo poetico caratterizzato da forte letterarietà. L'esempio in questione è riportato da Guido Armellini (1987)¹:

5	G. Ungaretti <i>Veglia</i>
<p><i>Di notte, col pigiama bianco, si andava di pattuglia per la neve a esplorare i movimenti del nemico, ma non c'erano mischie [...]lo poi ho dovuto partire per le trincee, raggiungere i battaglioni che erano stati decimati nella battaglia che è poi cessata in questi giorni mentre venivo su: siamo entrati per i camminamenti mascherati; ho attraversato ronchi, Monfalcone, Doberdò poi il Vallone e abbiamo raggiunto la famosa quota 144 sull'Ermada che era sempre un bombardamento continuo.</i></p> <p><i>Qui c'era dei cadaveri che erano stati sepolti da poco e camminandoci sopra si inciampavamo nella punta delle scarpe rimaste fuori terra, si distaccavano dalle gambe: non c'era altro che delle scarpe sparse col piede già consumato.</i>(Osella Pietro, <i>Diario di come ho trascorso la vita militare nella Grande guerra</i>,</p> <p>www.comune.macello.to.it)</p>	<p>Cima Quattro il 23 dicembre 1915</p> <p><i>Un'intera nottata buttato vicino a un compagno massacrato con la sua bocca digrignata 5 volta al plenilunio con la congestione delle sue mani penetrata 10 nel mio silenzio ho scritto lettere piene d'amore Non sono mai stato tanto 15 attaccato alla vita</i></p>

I due testi hanno in comune:

Situazione	La guerra di trincea della prima guerra mondiale
Localizzazione	Le cime (quota 144 e Cima 4), teatro di guerra
La drammaticità	In entrambi i testi si fa riferimento alla violenza della guerra
La presenza di particolari macabri	I resti umani presenti nel diario/ <i>la bocca digrignata</i> nella poesia

È proprio quest'ultimo elemento a segnalare, in maniera evidente, la differenza tra i due testi: mentre nel diario la descrizione dei poveri resti

1. L'autrice dedica nell'opera già citata, un ampio capitolo al testo poetico e alle sue implicazioni didattiche, sostenendo che il linguaggio poetico (e in generale il linguaggio letterario) si colloca «al centro dell'intersezione tra educazione linguistica ed educazione artistica o estetica, all'interno di una più generale educazione semiotica», (Lavinio 1990: 158)

umani nasce da una necessità realistica, la bocca digrignata in Ungaretti si fa portavoce di un'istanza espressionistica sottolineata dal verso successivo che la vede volta al plenilunio: differenze di intenzionalità che sono facilmente riscontrabili dagli allievi. Entrambi i testi si prestano a considerazioni linguistiche che sottolineano ulteriormente la distanza comunicativa fra i due: numerose le concessioni all'italiano regionale nel diario, come la voce verbale si inciampavamo in luogo di ci inciampavamo, il ricorso alla forma impersonale in luogo della prima persona plurale: *si andava* o ancora la terza persona singolare in luogo della terza persona plurale: *c'era dei cadaveri, non c'era altro che delle scarpe sparse*. La dimensione non letteraria del testo è confermata anche dalla *variatio* dei tempi verbali (si passa dall'imperfetto al passato prossimo) e delle persone: la prima singolare e plurale, la forma impersonale. Rimandiamo alla versione scritta ulteriori considerazioni linguistiche sul testo di Ungaretti.

Quali possibili consegne di scrittura a partire da questi due testi?

Ricordiamo a questo proposito la quinta raccomandazione del "pentalogo" di Adriano Colombo per la scrittura:

5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testuali.

Proviamo, quindi, ad esplicitare qualche consegna di scrittura per gli studenti, a puro titolo di esempio e per offrire un modello agli eventuali docenti in formazione.

CONSEGNA N. 1 (COMPRESIONE)

Individua le scelte lessicali che differenziano i due testi sotto riportati.

non c'era altro che delle scarpe sparse col piede già consumato

.....

massacrato

con la sua bocca

digrignata

volta al plenilunio

5

CONSEGNA N. 2 (ANALISI)

Rileggi la seguente porzione di testo tratta dal Diario di Pietro Osella: "Qui c'era dei cadaveri che erano stati sepolti da poco e camminandoci sopra ci inciampavamo nella punta delle scarpe rimaste fuori terra, si distaccavano dalle gambe: non c'era altro che delle scarpe sparse col piede già consumato" e confrontala con i versi riportati di seguito.

Evidenzia le marche linguistiche che caratterizzano le due differenti descrizioni.

.....	
<i>massacrato</i>	
<i>con la sua bocca</i>	5
<i>digrignata</i>	
<i>volta al plenilunio</i>	
<i>con la congestione</i>	
<i>delle sue mani</i>	
<i>penetrata</i>	10
<i>nel mio silenzio</i>	

CONSEGNA N. 3 (INTERPRETAZIONE)

Nei lacerti testuali sopra riportati l'interazione tra i vivi e i morti è segnalata rispettivamente da *camminandoci sopra si inciampavamo nella punta delle scarpe rimaste fuori terra* e da

.....	
<i>con la congestione</i>	
<i>delle sue mani</i>	
<i>penetrata</i>	10
<i>nel mio silenzio</i>	

Le espressioni sopra citate quali differenti visioni della relazione tra i vivi e i morti in guerra veicolano?

CONSEGNA N. 4 (CONTESTUALIZZAZIONE-APPROFONDIMENTI)

In entrambi i testi troviamo elementi descrittivi e (almeno implicitamente) narrativi. Nei due differenti testi ritroviamo la violenza della grande guerra. Elabora un commento contrastivo dei due testi, contestualizzandoli.

Le risposte a queste e/o ad altre domande di questo tipo, possono costituire, come si è già detto, i mattoni su cui costruire altri testi, per lo più di tipo espositivo-argomentativo, quali commenti (si veda in proposito la Consegna n. 4), sintesi schematiche, confronti intertestuali e intersemiotici e interdisciplinari)

A questo proposito si propongono confronti con un altro testo letterario (questa volta narrativo), la novella *Paura* di Federico de Roberto. Il testo del 1921, ambientato in trincea, in cui il tema centrale è ancora una volta la violenza della guerra arricchito dalla consapevolezza della mancanza di senso ad essa connessa e sottolineato dal suicidio finale di un soldato, è molto interessante perché ad una struttura "canonica" propria della novella che si traduce anche in un apparato linguistico basato su un italiano ricercato e raffinato, si affiancano testimonianze di dialetti meridionali, riconducibili al modello del napoletano, dialetti dell'Italia Centrale e dialetti settentrio-

nali riconducibili per lo più all'area veneta corrispondenti alla diversa provenienza geografica dei soldati. Se ne danno di seguito degli esempi:

«Ma mo' chesta è l'ora d' 'o cambio.»

«Jammo, ja', Marmo', tocca a te de vedetta.»

«Abbisogna annà!»

«Pecora nera, pecora bianca: chi more more, chi campa campa.» (umbro)

Lu nasce e lu muri, 'icea Quagliuccia, vanne accucchiate come la saggiccia... (abruzzese)

«Corpo!... Sangue!... Mi son de vedetta ai cinqu'ôr!... Mi son dopo del Cavetti

«Nossignor: tocca al Zocchi; ma el Zocchi el g'ha miée e fioeu... E poeu, mi ghe foo vedè a tücc come l'è che se schiva i ball del Cecchin!»

Si avverte in questo testo anche molto evidente l'eco del dibattito linguistico che ha visto protagonisti il Manzoni e Graziadio Isaia Ascoli sul ruolo dei dialetti nella lingua nazionale e sul piano didattico il testo, oltre a offrire un ulteriore sviluppo tematico, consente anche di fare opportuni riferimenti a questioni di varietà linguistiche e di storia della lingua italiana che potrebbero rappresentare, fermo restando il reimpiego di tutto quanto appreso (soprattutto in situazioni di scrittura e di analisi testuale), l'oggetto principale di riflessione linguistica nel triennio, in connessione con la lettura di testi della tradizione letteraria o comunque significativi per la storia culturale (Guerriero, Colombo 2001).

Nel testo della novella, i soldati cantano una canzone. Non risulta, quindi, inopportuno il richiamo ad una famosa canzone degli alpini (anch'essa con incursioni dialettali o, meglio, nell'italiano regionale): *Ta Pum* (<https://www.youtube.com/watch?v=AdZVmEBmKME>) di cui si riporta il testo:

Venti giorni sull'Ortigara
senza il cambio per dismontà;
ta pum ta pum ta pum (due volte)
Con la testa pien de peoci
senza rancio da consumar
ta pum ta pum ta pum (due volte)
Quando poi ti discendi al piano
battaglione non hai più soldà;
ta pum ta pum ta pum (due volte)
Dietro al ponte c'è un cimitero
cimitero di noi soldà;
ta pum ta pum ta pum (due volte)
Quando sei dietro a quel muretto
soldatino non puoi più parlar
ta pum ta pum ta pum (due volte)
Cimitero di noi soldati
forse un giorno ti vengo a trovà;
ta pum ta pum ta pum

Per concludere questa rapida rassegna di richiami intertestuali, inter-semiotici, intermodali gravidi di spunti didattici, si rimanda al *trailer* (<https://www.youtube.com/watch?v=fWN4kzkQL1I>) con canzone in napoletano di *Torneranno i prati* di Ermanno Olmi.

Rubbettino

LO SPAZIO E LA COMUNICAZIONE LIQUIDA

DI ROBERTA TARDI

LO SPAZIO APERTO E LA COMUNICAZIONE LIQUIDA

Oggi le tecnologie informatiche nell'ambito scolastico tendono a favorire l'allargamento degli spazi e la fluidità della comunicazione permettendo di aprire tante finestre sul mondo. Sicuramente i media e il web costituiscono una sorta di scuola parallela ben più persuasiva e seducente di quella che vivono gli studenti e alla quale è riconosciuta il ruolo istituzionale. C'è una sorta di autorevolezza riconosciuta alla fonte tecnologica che rischia di creare un'evanescenza del riferimento autorevole.

Nello spazio aperto si possono sperimentare nuove forme di comunicazione che liberano il pensiero dai condizionamenti e dagli stereotipi favorendo l'emersione di sensibilità, esperienze e identità differenti che si confrontano in una nuova realtà. In questa nuova dimensione troviamo strumenti e oggetti che estendono la realtà quotidiana nel mondo, parole e immagini che corrono oltre i confini e si ricompongono sotto altre forme attraverso la conoscenza, le diverse esperienze e le differenti identità. Lo spazio aperto assomiglia a un grande esperimento sociale di comunicazione efficace, non solo un setting dove le persone sono invitate a sperimentarsi in modo diverso, ma un "luogo" dove è possibile aprire il proprio spazio interiore liberamente, lasciando agli altri qualcosa di sé. In questo contesto di libertà reciproca la comunicazione diventa liquida, favorendo il germogliare di dinamiche relazionali e di apprendimento-insegnamento creative e costruttive.

La mutazione della comunicazione crea incertezza e talvolta ci priva della nostra identità, ma l'uomo è in grado di abitare comodamente il mondo e di sentirsi ovunque come se fosse a casa. La natura sincrona e asincrona dei nuovi sistemi di comunicazione crea nuove esperienze di spazio e tempo. I tempi diventano multipli e decentrati per essere sempre nel tempo fluido dei media creando continue occasioni di relazionalità temporanea.

La velocità di interazione e la rapidità di informazioni talvolta annullano il tempo rischiando di perdere la dimensione temporale del passato favorendo l'appiattimento del presente. Eppure la tecnologia applicata alla didattica ha un impatto sui nostri alunni di novità, attrattività, inclusività, esclusività, fascino e pervasività. Da una *chat* al cellulare, dal pc al *tablet*, dalla Lim agli studenti il linguaggio non cambia. Il linguaggio diventa più sintetico e accanto al codice verbale muta anche quello non verbale. I giovani giocano con il linguaggio creando neologismi e espressioni in codice

per affermare un senso di appartenenza e per riconoscersi. Gli elementi di questi linguaggi finiscono nel parlato di tutti i giorni e rappresentano una formidabile fucina di idee linguistiche, alcune assolutamente transitorie, altre destinate a rimanere.

Obiettivo della ricerca è studiare il processo in corso di mutazione della scrittura e il vitale fenomeno della scrittura multimediale giovanile con la consapevolezza che le forme di comunicazione oggi praticate sono alla radice del linguaggio della cultura del domani. La logica dell'intervento didattico mira alla ricostruzione, alla consapevolezza e al potenziamento delle competenze chiave degli alunni e al rafforzamento delle competenze auto-orientative, di *empowerment* e delle *life-skills*, favorendo un'analisi sulle scelte professionali attraverso un viaggio nelle diverse forme letterarie.

DALLA LETTERA ALLA E-MAIL DAL MONDO TRADIZIONALE DELLA SCRITTURA AI NATIVI DIGITALI - FASE A

L'idea del progetto è partita dall'esigenza di rivedere e aggiornare le pratiche didattiche alla luce dei cambiamenti nel modo di apprendere e di comunicare delle nuove generazioni. Partendo dalla lettera come forma di scrittura arrivando all'*e-mail*, agli SMS e a *WhatsApp*, fondamentali oggi nella vita di adulti e ragazzi, è stata avviata una ricerca approfondita sulle forme emergenti della comunicazione digitale usate dai giovani arrivando alla scrittura animata e iconica molto in voga tra gli adolescenti.

Il valore formativo della proposta è stato quello di rendere consapevoli gli allievi dei processi che sono alla base della scrittura affinché imparino a governarli e a servirsene in modo autonomo anche in contesti comunicativi nuovi e diversi.

Il modulo progettato è stato strutturato in attività propedeutiche di attivazione dei saperi naturali, in produzioni guidate e libere di lettere, e-mail, sms e messaggi *WhatsApp* in L1 e L2 per approfondire la struttura testuale, il confronto e lo scambio attraverso le funzioni comunicative della lingua straniera e della lingua madre, fissando le nozioni già acquisite e acquisendo le nuove strutture linguistiche.

È importante evidenziare i numerosi aspetti della progettazione, quali la selezione dei contenuti nell'ottica dell'apprendimento per competenze, dell'interdisciplinarietà e della spendibilità personale e sociale da parte degli allievi e la scelta di una didattica fondata su attività laboratoriali e cooperative e compiti verosimili alla realtà. L'uso della tecnologia in classe è stato naturalizzato rendendolo uno strumento familiare e comune per insegnare e per apprendere attraverso un impiego naturale nella prassi didattica quotidiana accanto ai metodi tradizionali del fare scuola.

NEL MONDO DEL FUORI STRUMENTI ORIENTATIVI IN VIAGGIO ATTRAVERSO LE DIVERSE FORME DI TESTO NARRATIVO - FASE B

L'esperienza condotta nella prima fase ha stimolato nei docenti una serie di riflessioni sul modo di insegnare e su come gli alunni possano essere motivati nell'apprendimento coltivando e rafforzando in loro l'aspetto emozionale.

Creare una suggestione negli alunni dipende solo e unicamente da noi docenti. Sicuramente il *setting*, il gruppo classe, il *team* docenti hanno la loro importanza, ma l'anima grigia del sistema scuola che spegne il desiderio degli insegnanti cede il posto all'anima della luce ogni volta che si crea un contatto emotivamente forte tra studente e insegnante. È proprio quell'incontro e la modalità con la quale l'incontro avviene che genera l'emozione e l'apprendimento.

"Nel mondo fuori" nasce dal desiderio di dare agli allievi una serie di strumenti orientativi al fine di sviluppare un pensiero riflessivo, valutare la congruenza tra la rappresentazione di sé e la rappresentazione desiderata e aumentare le capacità di autodeterminazione del proprio futuro.

Attraverso la ristrutturazione e l'interpretazione dei meccanismi relazionali già in atto, il percorso di ricerca-azione si articola in un viaggio sulla percezione del vissuto personale attraverso le diverse forme di testo narrativo (film, racconto, canzone, poesia), stimolando la riflessione sugli obiettivi professionali e personali in relazione al proprio futuro.

Perché l'orientamento? Lo sviluppo di questa metacompetenza può rappresentare per i giovani uno strumento di difesa in un mercato del lavoro in continua evoluzione che richiede ai lavoratori del domani di essere capaci di riconoscere e organizzare i propri saperi al fine di adattarsi ai ruoli lavorativi in costante ridefinizione. La scuola dovrebbe creare percorsi in modo da rendere gli studenti coscienti delle proprie competenze e capacità verso un'idea di futuro inteso come mondo possibile, reso immaginabile proprio dai valori e dai desideri di partenza, in un'ottica di *lifelong learning*.

Assume una fondamentale importanza la diversa organizzazione degli spazi ambientali che mira a superare l'idea tradizionale di laboratorio e la separatezza tra le discipline, permette di attuare didattiche di tipo collaborativo per sviluppare competenze relazionali, favorisce l'assunzione di comportamenti responsabili nella gestione di materiali e spazi flessibili, rende l'ambiente scolastico più attraente e stimolante aumentando il coinvolgimento degli alunni e dei docenti e consente di progettare in una comunità di apprendimento.

LE OSSERVAZIONI IN CLASSE

Le osservazioni dei lavori di gruppo hanno permesso di evidenziare una buona accettazione delle regole del gruppo con le relative assegnazioni dei ruoli. L'insegnante ha rivestito il ruolo di guida, ha dato informazioni alle richieste degli alunni, è riuscita a controllare la progressione del

lavoro, facendo relazionare i gruppi e analizzando gli aspetti positivi e negativi del lavoro con gli alunni. I momenti di osservazione condotti in un ambiente di apprendimento differente dall'aula quale il laboratorio sono stati particolarmente interessanti perché la lezione è stata gestita in codocenza dai docenti di L1 e L2 è ciò ha permesso di confrontarsi parallelamente sul piano linguistico in un continuo passaggio tra lingua madre e lingua straniera, trasformandosi in un'osservazione partecipata, cioè di collaborazione diretta tra le parti.

Il "diario di bordo" degli alunni e il *logbook* hanno rappresentato la memoria dell'esperienza e hanno permesso di rilevare il punto di vista degli alunni costituendo uno strumento di autovalutazione e consapevolezza degli stadi di apprendimento in un processo metacognitivo continuo delineando anche un gradimento dell'esperienza.

La condivisione dello stesso *corpus* da parte di più persone ha permesso un confronto tra punti di vista differenti e il *corpus* è stato poi ricomposto nella sua globalità arricchendosi di nuove accezioni di significato.

Le evidenze relative alla comunicazione in classe sono state utili per rilevare lo stile dell'insegnante nella comunicazione con gli alunni e quanto la lezione sia stata centrata sul ruolo dell'insegnante come guida, traino e motivazione della classe o sul ruolo dell'insegnante come espositore e direttore dei lavori.

La rilevazione attraverso la cronaca diretta di una lezione ha permesso all'osservatore di registrare gli eventi nel loro svolgimento, tenendo sempre presente la distinzione tra ciò che si osserva e eventuali osservazioni personali. Attraverso la restituzione della lezione osservata è stato possibile documentare cambi di progettazione e pianificazione di una lezione ed evidenziare come il docente possa modificare in modo improvviso e repentino il suo itinerario quotidiano per un impasse emotiva e di motivazione interiore.

LA CO-PROGETTAZIONE CON I DOCENTI

Il lavoro di co-progettazione ha previsto un percorso di costruzione e di sviluppo delle lezioni individuali e in codocenza dei docenti di L1 e L2.

Uno degli elementi che ha reso insolita la proposta è quello legato alla co-progettazione, basato su un confronto dialettico tra i docenti in grado di armonizzare la successiva messa in atto di azioni didattiche e la valorizzazione delle proprie competenze personali.

Prima di pianificare l'azione è stato proposto ai docenti di compilare un questionario di preparazione alla co-progettazione, individuando delle aree relative agli aspetti personali, alla comunicazione, ai tempi per la pianificazione delle attività, alla gestione degli spazi, alle metodologie conosciute e sperimentate. Il processo cooperativo ha permesso anche di confrontarsi ponendo attenzione e progettando attività inclusive per gli alunni con bisogni educativi speciali.

Quando la co-progettazione si arricchisce di caratteristiche quali l'in-

tenzionalità comune basata sulla reciproca collaborazione, le strategie di progettazione e azione condivise, tese al raggiungimento di obiettivi comuni, la parità e interscambio di ruoli allora la co-progettazione diventa un valido supporto e un arricchimento reciproco.

IL MONITORAGGIO DEL PERCORSO

Il monitoraggio del percorso ha permesso di controllare l'andamento di tutte le azioni. Il metodo di ricerca-azione è un tipo di indagine riflessiva orientata all'azione e al cambiamento; il professionista riflessivo si pone come ricercatore, compiendo una riflessione continua sulle proprie azioni attraverso il suo operato e accrescendo in tal modo le proprie conoscenze.

Il monitoraggio di un intervento didattico consente di rilevare il livello di acquisizione delle conoscenze e competenze raggiunte dallo studente e l'efficacia dell'*iter* didattico, permettendo così allo stesso insegnante di calibrare meglio le sue proposte.

L'autovalutazione dei docenti ha permesso una verifica degli strumenti adottati e la loro validità nel contesto descritto, focalizzando meglio le criticità sulle quali poteva essere utile un lavoro di consolidamento o approfondimento.

LA RACCOLTA E L'ANALISI DEI DATI

Nel caso di indagini relative alla pratica educativa occorre ricordare che i ricercatori devono giustificare se stessi anche nei riguardi di chi agisce nella pratica. In primo luogo va considerata la problematica affrontata che deve essere rilevante e pertinente nel senso che si tratta di problemi emergenti nel contesto dell'attività educativa o didattica e che appaiono significativi e densi di conseguenze operative.

Il gruppo di lavoro si è incontrato per impostare l'analisi e una riflessione sistematica dei dati raccolti permettendo di elaborare con pertinenza i risultati finali.

Nella prima lezione osservata gli alunni hanno seguito con una certa attenzione per il 60% e solo una piccola percentuale è stata propositiva. Il 40% ha eseguito le consegne con facilità e interesse, l'altro 40% ha avuto bisogno di spiegazioni frequenti per eseguire le attività e il 20% è stato guidato totalmente.

Nelle lezioni condotte in co-docenza, il profilo di lezione ha permesso di fare delle riflessioni a priori e a posteriori sul ruolo del docente e sul peso che le attività hanno avuto sul ruolo del docente, giungendo a un'ipotesi futura curriculare di progettazione comparata sulle strutture linguistiche di L1 e L2 per rendere più interessante e agevole l'insegnamento della lingua straniera e dell'italiano. L'utilizzo di testi narrativi diversi ha evidenziato un completo coinvolgimento degli alunni. La percentuale dell'attenzione è stata alta, e solo il 20% ha avuto bisogno della guida degli insegnanti per comprendere bene la sequenza delle azioni. I docenti hanno utilizza-

to, nella modalità diversa di conduzione della lezione, un 50% di gestualità comunicativa e un 50% di gestione diretta a una voce della lezione.

Il cambiamento di progettazione didattica avvenuto ha creato un *performance gap*, uno spazio emozionale negativo, un divario di cui l'insegnante è divenuto consapevole e che ha voluto risolvere cambiando la modalità di conduzione della lezione passando da una lezione partecipata ad una interamente frontale.

I PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA DELL'ESPERIENZA. RIFLESSIONI METACOGNITIVE E SPUNTI INNOVATIVI

Il primo passo da compiere nella ricerca educativa è la definizione del suo oggetto di studio e dell'insieme dei processi di trasmissione di conoscenze, atteggiamenti, comportamenti messi in atto in modo intenzionale più o meno formalizzato. Ciò comporta una progettualità da parte di chi insegna e una qualche consapevolezza, da parte di chi apprende, di partecipare a una situazione educativa. Il punto di partenza e quello d'arrivo del lavoro d'indagine nascono da uno stato insoddisfacente di una dimensione pre-riflessiva, e dalla valutazione circa quale possa essere la risoluzione della situazione originaria.

In un processo di ricerca-azione la classe è protagonista. La disposizione dell'arredo non è indispensabile, ma sicuramente rappresenta un buon contributo per una migliore riuscita del lavoro.

I gruppi sono stati formati con il metodo della scelta arbitraria e di livello. In alcuni casi il piccolo gruppo ha svolto azione di tutoraggio nei confronti dei membri con difficoltà di apprendimento. La possibilità di personalizzare l'insegnamento in relazione ai bisogni formativi degli studenti è uno dei temi più attuali della didattica oggi, e l'uso della multimedialità rappresenta una strategia per valorizzare le risorse personali rispettando gli stili di apprendimento individuali e dando a questo percorso un valore inclusivo.

Non si tratta, quindi, di misurare quantitativamente il miglioramento dell'apprendimento, ma di registrare come un sistema educativo che si avvale di un percorso di sperimentazione riesca a sviluppare partecipazione e motivazione negli allievi e arricchimento professionale e motivazione nei docenti.

La riflessione tra i docenti, il confrontarsi, il condividere idee, opinioni, convincimenti e conoscenze ha aiutato ad operare quello che viene chiamato un *paradigm change*, ossia la capacità di vedere le cose con occhi nuovi, indicando la direzione di un possibile auto-miglioramento e un valore aggiunto alla sperimentazione. I contributi apportati in entrambe le discipline hanno condotto a un miglioramento nell'apprendimento della lingua inglese e a un rinforzo della lingua italiana, favorendo lo sviluppo della competenza semantico-lessicale attraverso un'analisi comparativa.

Si è osservato, agito e valutato un percorso conoscitivo senza perderne nel tempo i contorni; le osservazioni hanno fornito il substrato per ricostru-

ire, analizzare, comparare e formulare risultati, ipotesi e affinare la capacità di cogliere gli elementi essenziali e le variabili che interagiscono e influenzano la realtà osservata.

Gli elementi innovativi di questa sperimentazione sono stati: la creazione di una serie di attività didattiche in un'ottica metacognitiva utilizzando la motivazione iniziale di complementarità nella differenza, l'importanza di sollecitare negli alunni la necessità di sperimentarsi come efficace presenza in funzione di aiuto e trasmissione di saperi già acquisiti agli stessi compagni, il fatto di considerare la lingua straniera come elemento di partenza e la lingua madre come elemento di arrivo.

La trasformazione dell'aula da spazio fisico chiuso ad ambiente di apprendimento aperto ha rappresentato per i ragazzi un evento spazio stimolante e aggregante: l'aula è diventata una finestra aperta su un altro mondo, un "terzo spazio", aperto alla riflessione critica e linguistica.

IL FUTURO DOCENTE TRA SPAZIO E COMUNICAZIONE

La formazione del soggetto adulto parte da una motivazione intrinseca di apprendimento, passa attraverso il filtro delle strategie di studio maturate per ridefinirsi in momenti continui di metacognizione, ricezione e riflessione valutativa del proprio processo cognitivo.

La formazione oggi viene vissuta in "due mondi", *on line* e *offline*, abitati come spazi paralleli; l'unico spazio reale di esperienza diversamente articolato e unificato è nelle pratiche e nelle relazioni.

L'esperienza formativa acquisita dai docenti durante il proprio percorso personale è spesso molto articolata, non sempre lineare, a volte complessa e poco organizzata, ma sicuramente ha consentito loro di acquisire una consapevolezza cognitiva e metadidattica. I docenti esprimono bisogni formativi che, pur se acquisiti, stentano a essere messi in pratica e le possibili soluzioni a problematiche di tipo metodologico-didattico vengono spesso risolte attraverso la tecnologia.

La valenza positiva si coglie se pensiamo alle opportunità di estendere l'innovazione introdotta dalla sperimentazione in un clima fondato sulla condivisione di buone pratiche.

L'impianto della sperimentazione potrebbe essere rivisitato, riformulato e calibrato secondo le esigenze del contesto educativo, confrontando atteggiamenti e protocolli con i diversi stili di insegnamento – in quanto le esigenze dei docenti, le risposte degli alunni e le richieste formative orientano e riorientano un percorso educativo.

Un futuro docente dovrebbe essere abile nella percezione di motivazioni prioritarie durante il percorso di apprendimento/insegnamento, sensibile alla condivisione dei progetti di apprendimento, esperto nella rigorosa e trasparente gestione della classe che si concretizza come gruppo operativo.

Il docente stesso può ritrovarsi nelle condizioni di autovalutarsi, auto-correggersi e auto-apprendere affinché riesca a costruire in sé stesso la per-

cezione del senso di autoefficacia.

La circolarità prende il posto della verticalità nelle relazioni educative, e la riflessione critica dei docenti permette un arricchimento vicendevole conducendo all'integrazione delle competenze.

Un docente mette in campo le proprie competenze linguistiche trasversali e socio-relazionali, ponendosi come risorsa a disposizione dei colleghi in posizione di apprendimento e condivisione, in una continua ricerca negoziando tempi, percorsi e strategie efficaci di autoapprendimento, di recupero del progresso e di innovazione di valide tecniche didattiche.

Potrebbero essere considerati obiettivi del futuro docente avviare progetti di ricerca e studio sull'uso di risorse e preconoscenze, utilizzare tecniche didattiche per valorizzare gli stili di apprendimento, gestire e condividere il lavoro in gruppo, costruire linguaggi comuni, sostenere punti di vista diversi, inserire percorsi di metacognizione e autoefficacia, mettere in atto abilità progettuali attraverso momenti di cooperazione e consultazione, risoluzione di problemi e analisi critica.

Il cambiamento del ruolo dell'insegnante in classe e l'utilizzo di una maggiore varietà di strategie e metodologie didattiche modifica radicalmente il ruolo del docente, che da mero erogatore di conoscenze è chiamato sempre più a svolgere una funzione di facilitatore didattico e di guida per gli studenti.

Il docente è un buon ascoltatore, è colui che esplora modi e mondi possibili per creare relazioni e attivare il mondo delle passioni, dei valori, dei sentimenti e dei desideri. I segni che riceve sono a volte forti ma contrastanti, deboli e invitanti. La coerenza si scontra talvolta con le proprie certezze.

È l'etica della responsabilità a cui miriamo tutti noi che viviamo la scuola, è l'etica pratica degli insegnanti, quell'insieme di strategie comportamentali e di azioni messe in atto tutti i giorni nelle aule dai docenti; è quella relazione formativa ed educativa che ci permette di creare quello spazio di apertura in cui i *natives* si incontrano con gli *immigrants*.

Bibliografia

- AIF e www.formatori.it (2003), Convegno "E-tutor: ricerca e azione. I piccoli mondi dell'e-learning", Milano 7 novembre 2003.
- Alberici, A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, ISFOL-Franco Angeli, Milano.
- Alberici, A. (2006), *Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali*, in Alberici, A., Orefice, P. (a cura di) (2006), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitari*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini, G. (1998), *Manuale per l'esperto di processi formativi*, Roma, Carocci.
- Ambel, M. (2004), *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, Franco Angeli, Milano.
- Ambel, M. (2008), *E se fossero le discipline a fare lingua*, in «Insegnare», n. 2, 2008, pp. 42-47.
- Amplaz, C. (1978), *Osservare la comunicazione educativa*, Lecce, PensaMultimedia.
- Arcaini E. (1978), *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli-Bocca, Milano.
- Armellini, G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Ausubel, D. P. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Bajani, A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari.
- Balboni, P. E. (1984), *L'insegnamento della letteratura*, in «Nuova secondaria», n. 6, La Scuola, Brescia.
- Balboni, P. E. (1997), *Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto*, in «Scuola e lingue moderne», 5/6
- Balboni, P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.
- Balboni, P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Utet Libreria, Novara.
- Balboni, P. E. (2004), *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, "Punto edu Riforma INDIRE", <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>
- Balboni, P. E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni, P. E. (2008), *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.
- Balboni, P. E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
- Balboni, P. E. (2012), *Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista*, in «EL.LE», vol. 1, n. 1, marzo, pp. 9-31. <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/92>.
- Balboni, P. E. (2013a), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Utet Università, Novara.
- Balboni, P. E. (2013b), *Società italiana di didattica delle lingue e linguistica Educativa*, «EL.LE», vol. 2, n. 3, novembre

- Balboni, P. E. (2014a), *Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica*, «EuroAmerican Journal», November 2014.
- Balboni, P. E. (2014b), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonaccioloescher, Torino.
- Balboni, P. E. (2015²), *Le sfide di Babele*, Utet Università, Torino [2012].
- Balboni, P. E. (a cura di) (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet Libreria, Torino.
- Balboni, P. E., Caon, F. (2012), *La capacità di lettura di testi letterari e di loro collocazione nel contesto socioculturale e storico che li ha prodotti*, in "Professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali", <http://e.unisob.na.it/mod/resource/view.php?id=4571>
- Balboni, P. E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni, P. E., Mezzadri, M. (a cura di) (2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino.
- Ballanti, G. (1987), *Parlare, leggere, pensare*, Carocci, Roma.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, Freeman, New York.
- Barbaza, M. L., (2002) *Formazione Tutoring e gestione d'aula: aspetto psicorelazionali*, in AA.VV., *Il tutor dei processi formativi. Ruoli, competenze*, Edizioni Franco Angeli, Milano.
- Barbera, M. (2013), *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*, Qu.A.S.A.R., Milano.
- Barbier, R. (2007), *La ricerca-azione*, Armando, Roma.
- Bauman, Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento.
- Bazerman C. (2009), *Genre and cognitive development: beyond writing to learn*, in C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, Fort Collins, pp. 279-294.
- Becchi, E. (a cura di) (1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano.
- Begotti, P. (2006), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia.
- Bereiter, K., Scardamalia, M. (1995), *Psicologia della produzione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Berretta, M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Berruto, G. (a cura di) (1977), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino.
- Bertocchi, D., Ravizza, G., Rovida, L. (2014), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, «I quaderni della didattica», EdiSes, Napoli.
- Boscolo, P., Mason, L. (2001), *Writing to learn, writing to transfer*, in P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*, Kluwer, Bonn-Dordrecht.
- Bosi, R. (2007), *La cura nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.
- Bosisio, C. (2010), *Il docente di lingue in Italia*, Firenze, Le Monnier.
- Braga, P. M., Tosi, P. (1998), *L'osservazione*, in Mantovani, S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., Wesche, M. B. (1989), *Content-based Second Language Instruction*, Heinle and Heinle Publishers, Boston, 1989.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *L'ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano (ed. originale 1997).

- Bruscaglioni, M. (2000), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Bruschi, B. (1999), *Internet: una guida per le scienze dell'educazione*, Utet, Torino.
- Bruschi, B. (2001), *Tecnologie dell'istruzione e nuove didattiche*, Tirrenia Stampatori, Torino.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umeå, Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Burns, A. (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Caione, E. (2012), *Competenze, assi culturali, discipline. Un'esperienza di progettazione didattica a Monteroni d'Arbia: brevi note*, in «Studi sulla formazione», 2-2012, pp. 153-166.
- Calvani, A. (1999), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa.
- Calvani, A. (2000), *Elementi di didattica*, Carocci, Roma.
- Calvani, A. (2004), *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Calvani, A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza*, Erickson, Trento.
- Calvani, A. (2009), *Dall'educazione a distanza all'e-learning*, Enciclopedia Treccani, in [http://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educuzione-a-distanza-all-e-learning_\(XXI-Secolo\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educuzione-a-distanza-all-e-learning_(XXI-Secolo))
- Calvani, A. (2013), *Costruttivismo, progettazione didattica e nuove tecnologie*, in http://www.roberto-crosio.net/SIS/CALVANI_COSTRUTTIVISMO.pdf.
- Calvani, A., Rotta, M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento.
- Calvani, A., Rotta, M. (2000), *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.
- Calvani, A., Rotta, M. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet, Torino.
- Calzetti, M. T. (2009), *L'ascolto*, in "Scuola, Valore, INDIRE", www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/lascolto
- Cambi, F. (2006a), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cambi, F. (2006b), *La cura in pedagogia: "una categoria sotto analisi"*, in Boffo, V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna.
- Cambi, F. (2009), *La scuola del ministro Gelmini: un "identikit"... a ritroso*, in AA.VV., *Maestro unico? No Grazie*, ETS, Sesto Fiorentino (Firenze).
- Caon, F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.
- Caon, F. (2013), *Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari* in «EL.LE», vol. 2, n. 2, luglio 2013, pp. 273-300.
- Caon, F., Spaliviero, C. (2015a), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Caon, F., Spaliviero, C. (2015b), *Italiano L2 ed educazione letteraria: motivare gli alunni allo studio della letteratura*, in Lamarra, A., Diadori, P., Caruso, G., *Scuola di formazione di italiano, lingua seconda/ straniera: competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma.
- Cardona, M. (2004), *Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano*, in «In.It», n. 14, pp. 2-7.
- Cardona, M. (2008), *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*, in «Studi di Glottodidattica», n. 2, 2008, pp.10-36.

- Carenzi, A., Valmachino C. (2008), *Media teaching*, in Scurati, C. (a cura di), *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, Editrice la Scuola, Brescia, pp. 87-100.
- Cartolano, C., Filippelli, R. (2004), *Eduardo al Cairo*, in «In.it», n. 14, 2004, pp. 12-15.
- Caruana, S. (2004), *Vai, accendi la TV... e impara l'italiano*, in «In.it», n. 14, 2004, pp. 16-19.
- Castagna, M. (2010), *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo*, Franco Angeli, Milano.
- Castoldi, M. (2015), *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano.
- Cavalli, M. (2012), *La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale: scopi, struttura, destinatari*, «Italiano LinguaDue», n. 1.
- Cecchinato, G., Papa, R. (2016). *Flipped classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Utet, Torino.
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014), *La formazione tra realtà e possibilità*, Guerini, Milano.
- Chinotti, O., Festa, A. (2008), *Nuovi strumenti per lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni: la tecnica della valutazione a 360°*, in Borgogni, L. (a cura di), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Ciastellardi, M. (2009), *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero dal pensiero in rete. Laboratorio Teoretico*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Ciliberti, A., *La classe come ambiente comunicativo*, in Ciliberti, A., Pugliese, R., Anderson, L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci, pp. 43-55.
- Cinganotto, L., Cuccurullo, D. (2015), *Integrating mobile devices into language learning to meet the 21st century educational challenges*, «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», Edizioni Centro Studi Erickson, vol. 6, n. 2, pp. 338-353.
- Cinganotto, L., Cuccurullo D. (2016), *Open Educational Resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning*, in "Teaching English with technology", 4/2016.
- Cinganotto, L., Panzavolta, S., Garista, P., Guasti, L., Dourmashkin, P. (2016), *TEAL as an innovative teaching model. Insights from "Educational Avant-Garde" Movement in Italy*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», vol. 12, n. 2, pp. 115-126.
- Cohen, L., Manion, L. (1984), *Action Research*, in Bell, J. et al. (eds.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Harper Educational, London.
- Colangelo L. (2009), *L'apprendimento riflessivo di Donald A. Schön*, in http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/schon_apprendimento_riflessivo.pdf.
- Coletti, V., Marchese, A., Gioanola, E., Beniscelli, A. (1979), *Metodi e strumenti per una didattica della letteratura*, Mondini e Siccardi, Genova.
- Collins, J., Blot, R. K. (2003), *Literacy and literacies: texts, power, and identity*, Cambridge University Press, New York-Cambridge.
- Colombo, A. (2002), *La valutazione della prima prova dell'esame di stato*, in Guerriero, A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Commissione delle Comunità europee (1999), *Comunicazione dell'8 dicembre 1999, eEurope – Una società dell'informazione per tutti*, Bruxelles.
- Commissione delle Comunità europee (2002), *eEurope 2002 – Piano d'azione*, Bruxelles.
- Commissione delle Comunità europee (1993), *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bollettino delle Comunità europee, Supplemento 6/93, Bruxelles.

- Commissione delle Comunità europee (1995), *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione e Gioventù, Bruxelles.
- Commissione delle Comunità europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Commissione delle Comunità europee (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Comoglio, M. (2001), *Educare insegnando*, Las, Roma.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Las, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano.
- Consiglio dell'Unione europea (2009), ET 2020 - «GU C» 119, 28.5.2009.
- Consiglio dell'Unione europea (2002), Risoluzione del 17 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C163/01).
- Cook-Gumperz, J. (2011), *Literacy*, in Östman, J., Verschueren, J. (eds.), *Pragmatics in practice*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 231-247.
- Coonan, C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino.
- Coonan, C. M. (2006), *Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano*, Perugia, Guerra.
- Coonan, C. M. (2009), *Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni*, «Studi di Glottodidattica», n. 2, pp. 20-34.
- Coonan, C. M. (a cura di) (2000), *La ricerca azione*, Cafoscarina, Venezia.
- Coonan, C. M., Marangon, C. (2007), *Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, "Quaderno n. 2 - La sperimentazione", Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, pp. 8-105.
- Coppola, D. (2009), *Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*, Università di Pisa, <http://www.proteoprato.org/4-coppola.pdf>.
- Corno, D. (1992), *Scusi può ripetere? Ascolto, apprendimento, motivazione, interesse*, in Brasca, L., Zambelli, M. L. (a cura di), *La grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corno, D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Council of Europe (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Crockett L., Jukes I., Churches A. (2012), *Literacy Is NOT Enough: 21st Century Fluencies for the Digital Age*, Corwin, Thousand Oaks.
- Crompton, H. (2012), *How Web 2.0 is changing the Way Students Learn: the Darwikinism and Folksonomy Revolution*, in «E-Learning & Education», n. 8.
- Cummins, J. (2001), *Instructional Conditions for Trilingual Development*, in «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 4, n. 1.
- Curci A. M. (2002), *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Cuccurullo, D. (2012), *L'uso di tecnologie nella formazione di docenti di educazione linguistica. Il tutor e gli ambienti di apprendimento online. e-learning e e-tutoring*
- D'Addio, W. (1978), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna.

- D'Addio, W. (1979), *Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue*, in «Lingua e nuova didattica», n. 2.
- Daloiso, M. (2009), *Tratti linguistici e psicolinguistici della dislessia evolutiva*, in «Studi di Glottodidattica», n. 3, pp. 25-43.
- Davies, W. M. (2009) *Groupwork as a Form of Assessment: Common Problems and Recommended Solutions*, in «Higher Education», vol. 58, n. 4.
- De Mauro, T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro, T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro, T. (2001), *Apprendere in una società complessa*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro, T. (2002), *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Della Casa, M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Della Casa, M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- Demaizière, F., Narcy-Combes, J.-P. (2007) ARCY-COMBES, *Du positionnement épistémologique aux données de terrain*, in «Les cahiers de l'Acedle», n. 4, 2007, pp-1-20.
- Demetrio D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- Dewey, J. (1994) *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Martino, E., Di Sabato, B. (2014), *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Di Nubila, R. D. (2005) *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Di Sabato, B. (2011), *Il testo*, in E. Di Martino, B. Di Sabato, *Testi in viaggio*, Utet Università, Novara, pp. 35-47.
- Di Sabato, B., Porcelli, G. (2004), *L'inglese della New Economy. Analisi e didattica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Diadori, P. (a cura di) (2010), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Firenze.
- Dodman, M. (2004), *La competenza plurilingue*, «I diritti della scuola», n. 1, a. 1, luglio.
- Dolci, R. (2011). *L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale*, in Di Sabato, B., Mazzotta, P., *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Dolci, R., Celentini, P. (a cura di) (2003), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Domenici, G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.
- Drago, R., Basaglia, G., Lodolo D'Oro, V. (2003), *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*, Miur, Roma.
- Dreyer, E., Harder, K. (2009), *99 idee per lavorare in gruppo. Strategie e suggerimenti per una didattica efficace*, Erickson, Trento.
- Dudenev, G. (2007), *How to Teach English with Technology*, Longman, London.
- Dudenev, G., Hockly, N., Pegrum M. (2012), *Digital Literacies*, Pearson, Harlow.
- Duro, A. (1986), *Vocabolario della lingua italiana*, VOLIT, Istituto della enciclopedia italiana, Roma.

- Ebbutt, D. (1985), *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles* in Burgess, R. G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, The Falmer Press, London.
- Ellerani, P. (2014) *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socio-culturale, la nuova scienza dell'apprendere*, in «SIM», La Scuola Editrice, Brescia, <http://www.tutorspace.net/materiali-html>
- European Commission (2012), *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*, September 2012, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
- Everard, K. B. (1986), *Developing Management in Schools*, Blackwell, London.
- Frabboni, F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Fele, G., Paoletti, I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Fitzgerald, J., Shanahan, T. (2010), *Reading and writing relations and their development*, in «Educational Psychologist», 35, 2010, pp. 39-50.
- Fraccaroli, F., Vergani, A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
- Freddi, G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi, G. (1977), *Dei metodi situazionali*, in «Lingue e civiltà», n. 1-2.
- Freddi, G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi, G., Farago Leonardi, M., Zuanelli, E. (1979), *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gabrielli, A. (2001-2015), *Grande dizionario Hoepli Italiano*, <http://www.hoepli.it/libro/grande-dizionario-hoepli-italiano/9788820366957.html>.
- Galbraith, D. (1999), *Writing as a knowledge-constituting process*, in Torrance M., Galbraith D. (eds.), *Studies in Writing. Vol. 4. Knowing what to write: conceptual processes in text production*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Galliani, L. (a cura di) (2004), *Formazione in rete. Indicatori di qualità e buone pratiche*, Tecnodid, Napoli.
- Gallina, V. (a cura di) (1996), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Armando, Roma.
- Gallina, V. (a cura di) (2003), *ALL. Letteratismo e abilità per la vita*, Edizioni Plus – IN-ValSI, Frascati.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Garito, M. A. (2004), *L'apprendimento collaborativo in rete*, materiali dell'Università Telematica Internazionale Uninettuno,
- Gatti, F. M., De Luca, P., De Micheli, C., Grassi, M., Gatti, R. (2002), *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Carocci Editore, Roma.
- GISCEL (1975), *L'educazione linguistica*, CLEUP, Padova.
- GISCEL (a cura del) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano.
- GISCEL (2010), *Sulle Indicazioni nazionali per i licei*, in http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/08_DocumentoGiscelIndicazioniLicei2010.pdf
- Giuliani, A., Sauro, F. R. (2015), *Appunti per una didattica del testo letterario tra scuola superiore e formazione iniziale degli insegnanti*, Asli-Scuola, Firenze.
- Graham, S., MacArthur, Ch. A., Fitzgerald, J. (2007), *Best practices in writing instruction*, The Guilford Press, New York.
- Granelli, A., Sarno, L. (2007), *Immagini e linguaggi del digitale*, il Sole 24 Ore, Milano.

- Guasti, L. (2012), *Prepararsi alle Prove Ocse-Pisa*, Erickson, Trento.
- Guazzieri, A. (2004), *Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work*, Ca' Foscari University of Venice, Italy, <http://lear.unive.it/bitstream/11707/735/1/04Guazzieri.pdf>.
- Guerriero, A. R. (2010), *Rielaborare conoscenze, dati e testi: dimensioni e strategie della competenza di scrittura*, in Bonforte, A., Messina, G., Rizzo C. (a cura di) *Educazione linguistica e approccio per competenze*, Atti del Seminario LEND (Catania, 29-30-31 ottobre 2009), dicembre 2010.
- Guerriero, A. R. (a cura di) (2002), *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Guerriero, A. R., Colombo, A. (2001), *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in Colombo, A., D'Alfonso, R., Pinotti, M. (a cura di) (2001), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-70, ora in <http://www.adrianocolombo.it/proprova/proprova06.pdf>.
- Hall, E. T. (1966), *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani [1968].
- Hall, E. T., (1969), *Il linguaggio silenzioso*, Milano, Bompiani [1959].
- Hall, J. K., Walsh, M. (2002), *Teacher-student interaction and language learning*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 22, http://www.learner.org/workshops/tfl/resources/s2_languagelearning1.pdf.
- Hatim, B., Munday, J. (2004), *Translation. An advanced resource book*, Routledge, London-New York.
- Hatim, B. (2000), *Communication across cultures. Translation theory and contrastive text linguistics*, University of Exeter Press, Exeter.
- Hornecker, E. (2005), *Space and Place – Setting the Stage for Social Interaction*. Position paper for ECSCW 05 workshop “Settings for Collaboration: the role of place”, Paris.
- Hymes, D. (1980), *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Zanichelli, Bologna.
- Ianes, D., Demo, H. (2007), *Educare all'affettività*, Erickson, Trento.
- Gatti, F., Grassi, M., De Luca, P., De Micheli, C. (2006), *Il ruolo del moderatore nella formazione della comunità di apprendimento on line: un modello di analisi*, in Atti del convegno, Genova, 26-27 May 2006, Ticemed.
- INVALSI (2006), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni*, Rapporto nazionale PISA 2006, Armando, Roma.
- INVALSI (2015), *Valutazione e miglioramento 2013-2014, L'osservazione in classe – Seminari informativi*, Napoli.
- ISFOL(2003), *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- ISFOL (2004), *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, ISFOL, Roma.
- ISFOL (2007), *Il Glossario E-Learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l'apprendimento in rete*, ISFOL.
- ISFOL (2008), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, ISFOL, Roma.
- Novak, J. D., Govin, D. B. (1998), *Learning, creating and using knowledge: Concept Maps™ as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Mahwah, NJ, 1998; trad.it. *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001.
- Jakobson, R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Brosseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., Larsson, R. (1996), *Career pandemonium: Realignment organization and individuals*, in «Academic of Management Executive», n. 10.

- Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (a cura di) (2010), *La ricerca-azione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., McEvoy, W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton.
- Kennedy, A. (2005), *Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis*, «Journal of In-service Education», vol. 31, n. 2.
- Kintsch W., van Dijk T. A. (1978), *Toward a model of discourse comprehension and production*, in «Psychological Review», 85/5.
- Knowles, M. (1997), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano (ed. or. 1973).
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language acquisition*, Alemany Press, Hayward.
- Krashen, S. (1998), *Comprehensible output*, «System», 26, pp. 175-182.
- Krashen, S., Terrell, T. (1983), *The Natural Approach*, Pergamon, London.
- Krashen, S., Terrell, T. (1996), *The natural approach, Language Acquisition in the Classroom*, Bloodaxe Books Ltd, Eastburn.
- Kreitner, R., Kinicki, A. (2008), *Comportamento organizzativo. Fondamenti e applicazioni*, Apogeo, Milano.
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Donohue, J. (2015), *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*, ELT Research Papers 14.07, British Council, http://www.teachingenglish.org.uk/article/mobile-pedagogy-english-language-teaching-a-guide-teachers?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=bc-teachingenglish.
- Mariani, L. (2000), *Gli stili di apprendimento: verso una didattica differenziata*, in Quartapelle, F. (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*, Franco Angeli/IRRSAE Lombardia, Milano.
- Mariani, L. (2003), *Gestire le differenze individuali: verso una pluralità di interventi*, in «Lingua e Nuova Didattica», a. XXXII, n. 2.
- Mariani, L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici, Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 1-19.
- La Marca, A. (2012), *Le competenze di un insegnante riflessivo per lo sviluppo delle abilità metacognitive degli alunni*, Area PQM, Scuola Valore.
- La Noce, F. (2002), *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Langdon, S. (2005), *Wiki e Blog: Using Social Communication Tools for Teaching Writing*, in «IATEFL CALL Review», n. 2.
- Lavinio, C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio, C. (2002), *Scrivere in breve: sintesi e concisione*, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio, C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari, Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lavinio, C. (2011), *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni*, in Calzetti, M. T., Panzeri Donaggio, L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, «LEND», 2011, pp. 1-23.
- Lavinio, C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach*, Thomson & Heinle, London.
- Lipari, D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.

- Losito, B., Pozzo, G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Luise, M. C. (2006), *Italiano come seconda lingua*, Utet, Torino.
- Luise, M. C. (2007), *Insegnare la grammatica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo in <http://venus.unive.it/filim>.
- Lumbelli, L., Mortara Garavelli, B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell'Orso, Torino.
- Luperini, R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- Lewis, M. (1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, «Language Teaching Publications», Hove England.
- Mangione, G. R., Pegoraro, M. (2004), *La percezione della presenza e la proiezione dell'identità nei sistemi blended*, «Tecnologie Didattiche» n. 1.
- Maragliano, R. (1998), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- Mariani, L. (2004), *Tra Portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curricolo*, in «Lingua e Nuova Didattica», n. 2, aprile.
- Mariani, L. (2010), *Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale*, in «ILSA - Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati», n. 1.
- Mariani, L., Pozzo, G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Marsh, D., Langé, G. (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Finland.
- MASTER (2012-2014), *Professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali*, da Modulo 1 a Modulo 8, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Mattana, V. (2014), *L'e-tutor in Italia: una rassegna della letteratura scientifica*, in "Form@re", n. 1, vol. 14, pp. 38-48, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/14752>
- Mattei, M. G. (2014), *Zigmunt Baumann. La vita tra reale e virtuale*, Egea, Milano.
- Mazzotta, P. (2015), *La scrittura in lingua straniera*, Pensa Multimedia, Lecce.
- McCarthy, M. (2007), *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge [1991].
- McLuhan, M. e Fiore Q. (1995), *Guerra e Pace nel Villaggio Globale*, Urra, Milano.
- Medici, D. (a cura di) (2001), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008), *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, MacMillan Books for Teachers, New York.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., Ting, T. (2015), *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*, «Language, Culture and Curriculum», 28, 1, pp. 41-57.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Minardi, S. (2010), *Clil (s)punti di partenza*, «Lend lingue e nuova didattica», 2010.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010a), *Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, in http://nuovolicea.indire.it/content/index.php?action=lettura_paginata&id_m=7782&id_cnt=10497.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010b), *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010c), *Istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Migliorare le competenze degli adulti italiani, Rapporto della Commissione di esperti sul progetto PIAAC - Programme for International Assessment of Adult Competencies*, in http://www.educationduepuntozero.it/Politiche-scolastiche/Politiche-educative/2014/02/img/gallina65_all1.pdf.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», num. spec. a. LXXXVIII, scaricabile anche all'indirizzo http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli.
- Mohan, B. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Morelli, U. (a cura di) (1988), *La formazione, modelli e metodi*, Franco Angeli, Milano.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mortari, L. (2009), *La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- North, B. (2009), *A Profiling Grid for Language Teachers*, International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena, 9-10 February.
- Novak, J. D. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Erickson, Trento.
- O'Malley, J., Chamot, M., Uhl, A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OECD (2007), *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, Parigi.
- OECD (2010), *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*, Parigi.
- Oxford English Dictionary (2016), *OED*, Oxford University Press, Oxford, <http://www.oxforddictionaries.com/it/definizione/inglese/literacy>.
- Oxford, R. (1997), *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, «The Modern Language Journal», Vol. 81, n. 4.
- Pallotti, G. (1998), *Interlingua e analisi degli errori*, in "Materiali Poseidon", <http://www.salainsegnanti.it/documenti/materiale-insegnati/Interlingua%20e%20analisi%20degli%20errori%20-%20Gabriele%20Pallotti%20%20MIUR.pdf>.
- Pallotti, G. (2002), *La scrittura documentata*, in Guerriero, A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Papen U. (2005), *Adult literacy as social practice: More than skills*, Routledge, London and New York.
- Parisi, A. (a cura di) (2012), *Dai banchi alle stelle, inseguendo un poeta. Cinque saggi su Ugo Foscolo*, Photocity edizioni, Napoli.

- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea (2006), Decisione n.1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea», 15 novembre.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 30/12/2006, pp. 10-18. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Parlangeli, O. (a cura di) (1971), *La nuova questione della lingua*, Paideia, Brescia.
- Pellegrini, C., Frigo, F. (2006), *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, Franco Angeli, Milano.
- Pellerey, M. (2001), *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in Pontecorvo, C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, ISFOL, Franco Angeli, Milano.
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pellerey, M. (2007), *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in Grimaldi, A., Becherelli, K., Ferrari, S. (a cura di), *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per una società di qualità*, ISFOL, Roma.
- Pellerey, M. (2011), *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, «Giornale italiano della ricerca educativa», IV.
- Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Perri, A. (2013), *Lo sviluppo dell'oralità e delle competenze interattive*, Modulo 3, "Master Professione Formatori in didattica dei linguaggi verbali e non verbali", Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
- Piaget, J., Inhelder, B. (2001), *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino (ed. originale 1966).
- Piemontese, M. E. (2002), *La scrittura: un caso di problem solving*, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piscitelli, M. (1999), *Per una pedagogia dell'oralità*, «L'educatore», n. 16, marzo, pp. 13-18.
- Piscitelli, M. (2006), *Come la penso. Progettare testi argomentativi*, Carocci, Roma.
- Piscitelli, M. (2007), *Proposte per il curricolo verticale*, Tecnodid, Napoli.
- Piscitelli, M. (2009), *...le competenze linguistiche*, in Ambel, M., Schirru, C. (a cura di) *Per una cittadinanza intenzionale*, «Insegnare», n. 2, pp. 1-4.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2012), *La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», numero speciale di ottobre 2012, pp. 173-187.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1989), *Un curriculum per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (2001), *Discutendo si impara*, NIS, Roma.
- Porcelli, G. (1998), *The English of information and communication sciences*, SugarCo, Milano 1998.
- Pozzo, G., Zappi, L. (1993), *La ricerca-azione*, Bollati Boringhieri Torino.
- Prezky, M. (2001a), *Digital natives, Digital immigrants*, in «On the Horizon», vol. 9, n. 5, pp. 1-6, <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Prezky, M. (2001b), *Digital Game-Based Learning*, McGraw Hill, New York.
- Prezky, M. (2009), *Homo sapiens digital: From digital natives and digital immigrants to digital wisdom*, «Innovate: Journal on Online Education», vol. 5, issue 3, Article 1.

- Prensky, M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- Prokofieva, M. (2013), *Evaluating types of students' interactions in a wiki-based collaborative learning project*, in «Australasian Journal of Educational Technology», vol. 29, n. 4.
- Quaglino, G. P. (2001), *Uno scenario dell'apprendere*, in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- Quaglino, G. P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J. (1995), *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano.
- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione, Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Renzi, L., Cortelazzo, M. A. (a cura di) (1977), *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, il Mulino, Bologna.
- Richards, J., Lockart, Ch. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Riva, G., Galimberti, C. (1997), *L'interazione virtuale. Nuove tecnologie e processi comunicativi*, Edizioni Guerrini & Associati, Milano.
- Rivoltella, P. C. (2004), *Docente, tutor, mentore. Un quadro di riflessione per le professionalità dell'E-learning*, <http://www.theuth.eu/saggi/rivoltella.pdf>.
- Rivoltella, P. C. (2015), *Media digitali, apprendimento, formazione*, http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ci_new/allegati/35539/Rivoltella_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf.
- Rogers C. R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze (ed. originale 1969).
- Rogers, A. (2009), *Analphabetismo e alfabetizzazione*, voce Treccani on line http://www.treccani.it/enciclopedia/analphabetismo-e-alfabetizzazione_%28XXI-Secolo%29/
- Rolando, S. (a cura di) (2000), *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*, Franco Angeli, Milano.
- Rotta, M. (2002), *Il tutor on line*, «Formare. Newsletter per la formazione in rete», www.formare.erickson.it
- Rullani, E. (2008), *Premessa in La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, ISFOL, Roma, 2008.
- Runmey Yu (2008), *Interaction in EFL Classes*, in «Asian social Science», vol. 4, n. 4, April, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.668.7207&rep=rep1&type=pdf>.
- Salmon, G. (2000), *E-moderating. The key to teaching and learning on line*, Kogan Page, London.
- Salvemini, S. (a cura di) (1982), *Casi di organizzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Santiago, P. (2002), *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*, in «OECD Education Working Papers», n. 1.
- Santipolo, M. (2003), *Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica*, «Rivista Itals», n. 1.
- Sanzo, R. (a cura di) (1981), *Progetto speciale lingue straniere*, Pacini Fazzi, Pisa.
- Scandella, O. (1995), *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Scandella, O. (2007), *Ri-considerare il tutor*, in Vescini, C. (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, USR e IRRE Emilia-Romagna.

- Schäffner, C., Adab, B. (1997), *Translation as intercultural communication*, in Snell-Hornby, M., Jettmarová, Z., Kaindl, K. (eds.) *Translation and intercultural communication*, John Benjamins Amsterdam-Philadelphia 1997.
- Schmid, E. C., Whyte, S. (2014), *Teaching Languages with Technology*, Bloomsbury Publishing, London.
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schön, D. A. (2006), *Il protagonista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Schwille, J., Dembelé, M. (2007), *Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice*, UNESCO, Parigi.
- Scravi, M. (2003), *L'arte di ascoltare e mondi possibili Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Scrivener, J. (2012), *Classroom Management Techniques*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Segev-Miller, R. (2007), *Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies*, in Torrance, M., van Waes, L., Galbraith, D. (eds.), *Writing and Cognition – Research and application*, Elsevier, Amsterdam.
- Serragiotto, G. (2009), *La valutazione della produzione orale in CLIL*, in «Studi di Glottodidattica», n. 2, 2009, pp. 181-189.
- Serragiotto, G. (2013), *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, in Coonan, C.M. (a cura di) *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 213-220.
- Serragiotto, G. (2015), *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*, IPRASE, Trento.
- Serragiotto, G. (2016), *Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera* in Melero, C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Siani, C. (1978), *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone, R. (a cura di) (1979), *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Singhal, M. (1997), *The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges*, «The Internet TESL Journal», 3(6).
- Snell Hornby, M. (1988), *Translation studies. An integrated approach*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Sobrero, A. (a cura di) (1983), *I "nuovi" programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica*, Milella, Lecce.
- Sobrero, A. A. (1993), *Lingue speciali*, in Sobrero, A. A., Benincà, P., Berruto, G. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.
- Spaliviero, C. (2015), *L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita*, in *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, n. 11.
- Spatt, B. (2003), *Writing from sources*, Bedford-St.Martins, Boston 2003.
- Spinelli, A. (2009), *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori, Napoli.
- Stella, G. (2016), *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze.
- Stoller, F. L. (1997), *Project Work: A Means to Promote Language Content*, «Forum», vol. 35, n. 4.
- Swain, M., Brooks, L., Tocalli-Beller, A. (2002), *Peer-peer dialogue as means of second language learning*, «Annual Review of Applied Linguistics», 2002.
- Swann, J. (2010), *A dialogic approach to online facilitation*, in «Australasian Journal of Educational Technology», vol. 26, n. 1.

- Terraschi, P. (2004), *Ambienti digitali per l'apprendimento*, Anicia, Roma.
- Thomas, M., Reinders, H., Warschauer, M. (2012), *Contemporary Computer Assisted Language Learning*, Bloomsbury Publishing, London.
- Titone, R. (1961), *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS, Roma.
- Tonelli, N. (2013a), *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze* in Ead. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino.
- Tonelli, N. (2013b), *Per una letteratura delle competenze*, in «I Quaderni della ricerca», n. 6, Loescher, Torino.
- Tornelli, P. (2006), *La carriera, questa sconosciuta*, in «Direzione del Personale», n. 1.
- Torrance M., van Waes L., Galbraith, D. (eds.) (2007), *Writing and Cognition – Research and application*, Elsevier, Amsterdam.
- Torre, E. M., Ricchiardi, P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento.
- Torre, E. M. (2006), *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci.
- Toscano, A. (2015), *Ipermedia, letteratura e città nella didattica della lingua italiana*, in Williams C. (ed.), *Innovation in Methodology and Practice in language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*, Cambridge Scholars, Newcastle Upon Tyne.
- Trentin, G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete. Prospettive didattiche*, Zanichelli, Bologna.
- Trentin, G. (1999), *Telematica e formazione a distanza*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin, G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin, G. (2004), *Il tutor di rete*, in «FOR», n. 58, gennaio-marzo, Franco Angeli, Milano.
- Trinchero, R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento.
- Vedovelli, M. (2006), *Il testo nel Quadro Comune Europeo per le lingue*, in M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Utet Università, Torino, pp. 120-142.
- Vincenzi, A. B. (2005), *Conoscere la classe e lo studente. Costruire questionari pedagogici*, Erickson, Trento.
- Vitale, L. (2013), *Integrazione disciplinare nel processo interattivo del CLIL, ovvero "Dire quasi la stessa cosa"*, relazione presentata alla Conferenza sul CLIL, Salerno.
- Vygotskij, L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Vygotskij, L. S. (1986), *Thought and Language*, Mit Press, Cambridge, Mass.
- Vygotskij, L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, (ed. or. 1978).
- Vygotskij, L. S. (2008¹⁴), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Walker, A., White, G. (2013). *Technology enhanced language learning*, Oxford University press, Oxford.
- Wallace M. J. (1991), *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wallace, M. J. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Willis, J. (1996), *A Framework for task-Based Learning*, Longman, London.
- Winnicott, D. W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Wolff, D. (2003), *Integrating language and content in the language classroom: are transfers of knowledge and language ensured?*, "A. S. p", nn. 41-42, pp. 35-46.

- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976) *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 17.
- Zuanelli, E. (1978), *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Cafoscarina, Venezia.
- Zuanelli, E. (1981), *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino.

Rubbettino