

IANUA
lingue, culture, educazione

La collana, di carattere interdisciplinare, accoglie contributi inerenti agli ambiti della linguistica educativa, della comunicazione interculturale, della formazione e delle tecnologie per l'apprendimento.

IANUA

lingue, culture, educazione

Collana diretta da

Daria Coppola

Segreteria di redazione

Cristiana Cervini

Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna

Francesca Gallina

Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica, Università di Pisa

Comitato scientifico

Camilla Bardel

Department of Language Education, University of Stockholm

Sandro Caruana

Faculty of Education, University of Malta

Daria Coppola

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università per Stranieri di Perugia

Matteo Santipolo

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università di Padova

Massimo Vedovelli

Dipartimento di Studi Umanistici, Università per Stranieri di Siena

Ogni contributo proposto per la pubblicazione viene prima sottoposto al vaglio del direttore e del comitato scientifico e successivamente alla procedura “doppio *peer reviewing* anonimo”, affidata a studiosi ed esperti esterni alla direzione e al comitato scientifico.

Paolo Della Putta, Silvia Sordella

Insegnare l'italiano
a studenti neo arrivati.
Un modello laboratoriale



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

*Volume pubblicato con un contributo
del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino*

© Copyright 2022

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676402-7

Indice

Ringraziamenti	9
Introduzione	11
Capitolo 1	
La pedagogia attivista e i laboratori (glotto)didattici	17
1.1. I fondamenti filosofici della didattica laboratoriale	21
1.2. Le caratteristiche della didattica laboratoriale	28
1.3. La didattica laboratoriale e lo sviluppo delle competenze	32
1.4. La ricezione della didattica laboratoriale in Europa e in Italia	36
1.4.1. Declinazioni contemporanee	42
1.5. Il laboratorio nella glottodidattica	45
1.5.1. Alcune iniziative italiane	50
Capitolo 2	
Le coordinate metodologiche di <i>Italiano L2 a scuola</i>	53
2.1. La cornice pedagogica: il <i>Project Based Learning</i>	54
2.2. La genesi del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	57
2.3. Le caratteristiche del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	66
2.4. Focalizzazione della forma, critiche e difficoltà nel <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	72
2.5. Il <i>Task Based Language Teaching and Learning</i> in <i>Italiano L2 a scuola</i>	79

Capitolo 3

<i>Italiano L2 a scuola</i> fra i modelli di inclusione degli allievi alloglotti	83
3.1. Un quadro concettuale per descrivere i contesti di accoglienza	85
3.1.1. “Offerta e supporto linguistico”: l’inserimento in classe e l’organizzazione degli interventi	87
3.1.2. “Rete di sostegno di professionisti”: gli attori coinvolti nel supporto all’apprendimento linguistico	90
3.1.3. “Genitori e famiglie”: il loro coinvolgimento nei processi di integrazione e apprendimento	92
3.2. L’integrazione scolastica in Italia	92
3.3. Politiche educative e contesto scolastico	97

Capitolo 4

Il contesto cittadino e scolastico di <i>Italiano L2 a scuola</i>	103
4.1. La storia e le caratteristiche del progetto	105
4.2. Il rapporto con gli insegnanti delle scuole	113
4.3. Il contesto urbano e socio-culturale	114

Capitolo 5

Declinazioni attuative ed esemplificazioni di <i>Italiano L2 a scuola</i>	123
5.1. La formazione dei neo insegnanti e il <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	127
5.2. Aspetti metodologici e dimensioni di analisi	132
5.3. L’operativizzazione del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i> e dei <i>task</i>	136
5.3.1. <i>Task</i> o esercizi?	140
5.3.2. I <i>task</i> di natura ludica	145
5.4. L’osservazione dell’interlingua per la progettazione didattica	149
5.5. L’uso del <i>Focus on Form</i>	154
5.6. Le attività di <i>Focus on Forms</i>	159
5.7. Difficoltà relazionali ed emotive dei docenti	164
5.8. Un percorso laboratoriale efficace	171

Conclusioni	179
-------------	-----

Bibliografia	185
--------------	-----

*Non ci sarà allora, se l'intelletto e
le sue categorie sono costituite da
operazioni fondanti concrete, un
dualismo tra pensiero e struttura,
perché è proprio su questa, intesa
come esperienza di base, che si
fonda la logica delle classi e delle
relazioni.*

(Enzo Paci, *Antropologia strutturale
e Fenomenologia*)

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento va alle persone che hanno lavorato con noi in questi anni nelle scuole di Torino: gli studenti neo arrivati, che con tanto entusiasmo hanno accolto le nostre proposte; gli insegnanti in formazione, che ogni anno hanno permesso la conduzione dei laboratori di lingua; le scuole della città, che hanno ospitato le nostre attività formative e che ci hanno aiutati nella loro organizzazione; i referenti comunali, fra cui Marina Suttelli, Laura Rosso e Maria Pernice, che hanno permesso, con la loro preziosa esperienza, l'attuazione, anno per anno, del progetto; i coordinatori didattici, che si sono dedicati alle difficoltà operative ed emotive dei neo docenti: fra loro, in particolare, vorremmo ringraziare Ilaria Ciavattini, Gabriele Baratto e Claudia Canuto; inoltre, un ringraziamento va a Cecilia Andorno, che per molti anni è stata – e tutt'ora condivide questo ruolo – la responsabile scientifica del progetto. Desideriamo infine ringraziare Daria Coppola, direttrice della collana IANUA, che con entusiasmo ha accolto questo lavoro.

Alcune persone hanno letto questo libro – o alcune sue parti – prima della pubblicazione: ai suggerimenti di Franca Quartapelle, Yahis Martari, Alessandro Terreni, Manuela Visigalli e Claudia Canuto dobbiamo molto. Siamo altresì grati ai due revisori anonimi che ci hanno aiutati a rendere migliore questo libro. Imprecisioni, mancanze ed errori sono di sola responsabilità degli autori.

Introduzione

Andare a scuola significa, per gli studenti e le studentesse di tutto il mondo, uscire di casa la mattina per entrare in una dimensione istituzionale complessa che richiede impegno, responsabilità e competenze relazionali molto articolate. È nel dipanarsi quotidiano dei rapporti con i compagni e gli insegnanti che allievi e allieve costruiscono, giorno dopo giorno, nuove immagini di sé, sempre più orientate a una proficua partecipazione alle pratiche della comunità scolastica e, per estensione, della società.

Quando viene però a mancare l'elemento chiave su cui basare la relazione interpersonale, ovvero la conoscenza condivisa di una lingua, le cose si fanno molto difficili e i rapporti faticano a instaurarsi e a evolvere positivamente; ne nascono atteggiamenti di chiusura, di ghettizzazione e di mutua indifferenza, da cui conseguono, spesso, aggressività e indifferenza, malesseri del singolo e del gruppo classe, sofferenze palpabili anche durante i momenti di socialità extra istituzionali.

A risentire in prima persona di queste difficoltà sono gli allievi e le allieve migranti, bambini e adolescenti che non hanno scelto di lasciare il Paese e il sistema scolastico in cui sono cresciuti ma che, contro la loro volontà, sono stati repentinamente inseriti in una realtà di cui non conoscono la lingua, proprio quella lingua che servirebbe loro per costruire nuove relazioni e per riprendere serenamente il percorso di apprendimento.

Questi discenti esperiscono fatiche psicologiche e cognitive difficilmente immaginabili per chi non ne condivide l'esperienza di alterità e marginalità rispetto a un sistema scolastico che, pure, da anni si interroga ampiamente su come istituire pratiche efficaci di accoglienza. Non è dunque un caso che il più recente rapporto statistico del Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2021) rilevi che il fe-

fenomeno della dispersione scolastica riguarda il 30% degli studenti stranieri contro il 9% degli studenti con passaporto italiano.

Nelle scuole italiane, ci dice lo stesso *report* del MIUR, sono iscritti, nell'anno scolastico 2019/2020, 876.801 allievi stranieri, pari al 10,3 % della popolazione totale. Questi studenti sono distribuiti in maniera disomogenea sul territorio nazionale (più di un quarto di loro studia in Lombardia), così come disomogenea è la distribuzione fra i livelli di istruzione, con un picco nella primaria e nella secondaria di primo grado. Il dato assume ancor più rilevanza se paragonato a quello dell'anno scolastico 2003/2004, quando la popolazione di alunni con cittadinanza non italiana nella nostra scuola non raggiungeva le 300.000 unità: in meno di dieci anni gli studenti stranieri sono quasi triplicati.

Questi numeri riflettono molto bene la storia dell'immigrazione in Italia, iniziata negli anni Ottanta del secolo scorso. Arrivarono allora, sui banchi delle nostre scuole, i giovani della prima grande ondata migratoria; si trattava di studenti letteralmente "strappati" alla realtà sociale e culturale d'origine, che venivano inseriti nel sistema scolastico italiano con una nulla o scarsa conoscenza della nostra lingua. Le istituzioni cercarono di affrontare quella impreveduta emergenza in diversi modi: nacquero le prime organizzazioni¹ per l'integrazione linguistica e culturale degli allievi stranieri e delle loro famiglie mentre, sul fronte più accademico, iniziarono i primi studi sistematici sull'acquisizione e sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna².

Nel 2020, il 65,4% (MIUR, 2021) della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana è di seconda generazione: questi studenti, di norma, non presentano difficoltà linguistiche nella socializzazione di base. Il rimanente 34,6% è costituito da allievi non

¹ Ricordiamo, fra i tanti, il Centro Come a Milano, il D.A.R.I. a Padova o il COSPE a Firenze.

² In campo linguistico ricordiamo il Gruppo di Pavia, guidato da Anna Giacalone Ramat, che si è occupato di descrivere e analizzare il percorso acquisitivo dell'italiano come lingua non materna (Giacalone Ramat, 2003). Favaro e Demetrio (1997) si sono occupati di pedagogia interculturale e di formazione degli insegnanti mentre Balboni (1994) ha delineato per la prima volta le coordinate epistemologiche e procedurali all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

nati in Italia; fra costoro, un'altissima percentuale è arrivata nel nostro Paese ben prima dell'inizio del percorso scolastico e ha avuto così il tempo di sviluppare competenze linguistiche in italiano soddisfacenti, o quanto meno sufficienti per un'efficace integrazione.

Vi è però una piccola percentuale di discenti con cittadinanza non italiana che non ha avuto l'agio di imparare la nostra lingua prima di essere iscritta a scuola: si tratta dei cosiddetti "studenti NAI", *Neo Arrivati in Italia*³, indubbiamente gli utenti più deboli e marginalizzati del nostro sistema educativo. La loro presenza nelle scuole italiane non è quantificabile con esattezza perché è ricavabile solo dall'accertamento delle loro competenze linguistiche e non è legata alla cittadinanza d'origine. Tuttavia, considerando solo gli allievi stranieri che entrano per la prima volta nel sistema scolastico nazionale e che dunque, ragionevolmente, sono arrivati da pochi mesi in Italia, otteniamo un dato numerico che si aggira attorno alle 45.000 unità, ovvero circa il 5% degli alunni di origine straniera.

Gli studenti neo arrivati, di norma, hanno una conoscenza nulla o molto debole dell'italiano e non riescono, dunque, a iniziare spontaneamente il loro percorso educativo. È possibile rinvenire, nelle testimonianze degli insegnanti, il vissuto traumatico di questi allievi, che sovente esprimono con il silenzio il loro disagio esistenziale: comunicare è estremamente difficile e la relazione d'aiuto fatica a instaurarsi. I bisogni di questa esigua ma significativa categoria di discenti sono immediati e ampi, e riguardano *in primis* aspetti linguistici, ma anche dinamiche psicologiche e identitarie profonde.

Questo libro si propone di offrire un contributo alla riflessione glottodidattica sulle strategie da mettere in atto per insegnare efficacemente l'italiano agli allievi neo arrivati, suggerendo prospettive di formazione degli insegnanti – il futuro dell'accoglienza nella scuola italiana – e mantenendo, al contempo, uno sguardo attento ai bisogni emergenti nel *qui e ora* delle prassi pedagogiche.

Le riflessioni teorico/metodologiche che proporremo ai lettori sono nate in seno al progetto *Italiano L2 a scuola*, un intervento

³ Per un'analisi puntuale del fenomeno si veda Favaro (2010).

formativo promosso e finanziato dalla Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino e realizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'università della stessa città. *Italiano L2 a scuola* sviluppa, attua e analizza percorsi glottodidattici di italiano come lingua non materna, a natura laboratoriale, dedicati agli allievi alloglotti di recente arrivo nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino; il progetto è fondato su un movimento sinergico costituito da giovani insegnanti in formazione (studenti universitari di discipline umanistiche), responsabili scientifici, coordinatori didattici e referenti scolastici che costantemente condividono idee, problemi e complessità operative nate dalla gestione dei piccoli gruppi di apprendenti a cui il progetto è dedicato.

Le coordinate scientifiche di questo intervento formativo affondano le proprie radici nella filosofia pedagogica attivista e trovano una concreta declinazione nella didattica per progetti e nella metodologia del *Task Based Language Teaching and Learning*: gli allievi sono invitati e aiutati a lavorare in gruppo attorno alla creazione di un *prodotto*, ovvero un artefatto tangibile o intangibile, come un libro, una canzone, una *pièce* teatrale o una presentazione di esperienze extra scolastiche; in questo modo l'italiano si fa *strumento* di lavoro e non, solo, *oggetto* di studio, e intercetta così modalità conoscitive più appropriate alla giovane età dei discenti.

Attuare una simile glottodidattica non è, però, cosa semplice per i docenti in formazione: come vedremo estesamente nel volume, il legame con una pedagogia linguistica tradizionale è molto forte, nei giovani insegnanti, e il ruolo degli incontri di formazione loro dedicati è di discutere e risolvere i problemi che emergono dal tentativo di portare in classe principi educativi attivisti, che vengono spesso istintivamente risolti "rifugiandosi" in prassi più conosciute, a natura prettamente trasmissiva.

In questo libro, dunque, oltre a presentare le caratteristiche operative di *Italiano L2 a scuola*, vedremo anche come esse sono concretamente declinate in pratica quotidiana dai neo insegnanti coinvolti: osserveremo come lo scarto fra teoria e prassi educativa avviene, e quali sono gli ostacoli che impediscono la messa in pratica dei principi pedagogici e glottodidattici del progetto.

Il libro è pensato per un pubblico misto, a cavallo fra scuola e università. La ricchezza esemplificativa lo rende fruibile dagli insegnanti che vogliono documentarsi su come insegnare l'italiano agli studenti neo arrivati; la riflessione sulla formazione degli insegnanti, d'altro canto, potrà essere di interesse per chi fa ricerca sulla formazione dei docenti e sulle operativizzazioni della glottodidattica *task-based*.

Il volume⁴ è organizzato in cinque capitoli. Il primo presenta le basi filosofiche e pedagogiche della (glotto)didattica attivista e laboratoriale, e ripercorre le tappe storiche ed epistemologiche che l'hanno resa una componente marginale ma altamente funzionale del panorama formativo del nostro Paese.

I principi operativi che guidano *Italiano L2 a scuola* vengono presentati nel secondo capitolo: qui enucleeremo e motiveremo le scelte dei costrutti linguistico/pedagogici su cui è fondato il progetto, e passeremo in rassegna alcuni studi che riflettono sulle difficoltà attuative del *Task Based Language Teaching and Learning* e di alcune sue componenti, come il *Focus on Form*.

Il rapporto tra l'esperienza di immersione linguistica, vissuta quotidianamente in classe dagli alunni neo arrivati, e le occasioni di partecipazione offerte dai laboratori di italiano è oggetto del terzo capitolo. Prenderemo qui in considerazione gli studi condotti su scala europea rispetto alle politiche di integrazione dei sistemi scolastici, tra cui quello italiano. A partire dagli approcci adottati dai diversi Paesi, si esamineranno le caratteristiche dei modelli di aiuto linguistico di tipo separato – in cui gli alunni alloglotti apprendono la lingua e i contenuti scolastici in contesti diversi da quelli loro coetanei – e di tipo integrato, come quello italiano, in cui sono previsti momenti di assenza dalla classe curriculare per entrare in contesti didattici specificamente predisposti per l'insegnamento della lingua straniera.

Nel quarto capitolo, la più ampia riflessione sulle politiche e sulle prassi di integrazione linguistica viene declinata sulla città di

⁴ Il libro nasce da una stretta collaborazione fra i due autori. Tuttavia, il lavoro è stato suddiviso come segue: a Paolo Della Putta sono ascrivibili i capp. 1 e 2, le conclusioni e i paragrafi 5.1, 5.3 e 5.4. Silvia Sordella ha scritto le rimanenti parti del volume.

Torino e sulle sue caratteristiche sociali e demografiche: illustreremo le necessità formative degli alloglotti residenti nel Capoluogo piemontese e le vie adattive che il progetto, negli anni, ha saputo trovare per rispondere ai mutamenti socio-economici della città.

Il quinto capitolo entra nel vivo dell'attività didattica quotidiana, osservando e analizzando le proposte costruite dai neo insegnanti e i loro *diari di bordo*, veri e propri *report* esperienziali delle prassi didattiche quotidiane. Vedremo nel dettaglio come la proposta teorica, estesa dai referenti scientifici e dai coordinatori didattici, viene attuata dai docenti in formazione. Questa disamina ci permetterà di toccare con mano la *realtà* di *Italiano L2 a scuola*, mettendone in luce le caratteristiche effettive. Infine, sempre grazie all'analisi dell'operato degli insegnanti, potremo dare una prima valutazione del percorso formativo a natura tutoriale loro dedicato.

Capitolo 1

La pedagogia attivista e i laboratori (glotto)didattici

Italiano L2 a scuola è un progetto glottodidattico a natura laboratoriale nato nel 2013 da una visione comune di Stella Peyronel, allora docente presso l'Università di Torino, e di Maria Riso, responsabile del Servizio Diritto allo Studio, Orientamento e Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. L'obiettivo condiviso dalle due ideatrici era di coniugare il percorso formativo degli studenti universitari con i bisogni linguistici ed educativi degli alunni stranieri neo arrivati delle scuole primarie e secondarie di primo grado del capoluogo piemontese. Grazie alla convenzione così siglata fra il Comune e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'università, ogni anno scolastico vengono finanziate 26 borse di studio per aspiranti docenti di italiano L2, ancora frequentanti corsi di studio a indirizzo umanistico o da poco laureativisi. I candidati vengono selezionati grazie a una disamina del loro *curriculum vitae* e *studiorum* e a un colloquio conoscitivo¹. Nel contempo, a ogni ripresa dell'anno scolastico, si vagliano le richieste di supporto linguistico provenienti dalle scuole cittadine, così da creare piccoli gruppi formati da massimo dieci alunni stranieri di recente arrivo. Dopo l'abbinamento tra i neo insegnanti selezionati e i gruppi degli istituti, prendono il via, sotto la supervisione dei coordinatori didattici del progetto e dei suoi responsabili scientifici², l'attività didattica e le attività formative pensate per i neo insegnanti.

¹ Il processo relativo al bando di concorso e alla selezione dei candidati per la borsa di studio coinvolge attivamente l'Ufficio Direzione didattica e Servizi agli studenti della scuola di Scienze Umanistiche dell'Università di Torino.

² I coordinatori didattici sono persone che hanno partecipato come insegnanti a più edizioni di *Italiano L2 a scuola* e che hanno, contestualmente, approfondito i temi inerenti alla didattica delle lingue non materne in contesti scolastici. I responsabili scientifici, invece, sono docenti di glottodidattica o linguistica in forza al Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino.

I laboratori linguistici hanno, di norma, cadenza bi- o trisettimale e si tengono da novembre a maggio; ogni docente insegna per 100 ore all'anno e ha l'obbligo di seguire le attività proposte per la sua formazione, quantificabili in circa 30 ore. Il progetto ha, dunque, due finalità:

- 1) contribuire a rispondere ai bisogni della città di Torino rispetto all'esigenza di facilitare il primo inserimento a scuola degli alunni neo arrivati in Italia, lavorando sulle competenze comunicative di base dell'italiano L2;
- 2) integrare il percorso formativo degli studenti universitari con un'esperienza glottodidattica, sostenuta da incontri di approfondimento teorico-metodologico, da un processo di auto osservazione e riflessione e da un confronto periodico e sistematico finalizzati a progettare e attuare al meglio i laboratori di italiano L2.

I docenti di *Italiano L2 a scuola*, così come gli altri attori coinvolti nel progetto, si trovano, con diversi gradi di consapevolezza, al crocevia di un ampio discorso metodologico su come poter insegnare al meglio una L2 in contesti sociali ed educativi complessi: gli allievi neo arrivati sono, crediamo indubabilmente, gli utenti più deboli del sistema educativo italiano, e presentano complessità esperienziali e difficoltà di adattamento ben manifeste e difficilmente sormontabili. Il recente sradicamento dai luoghi e dalla cultura d'origine e l'inserimento repentino in una nuova società (e, contestualmente, nel suo sistema scolastico), producono spesso nei nuovi arrivati esiti psicologici complessi, che culminano in quella che Favaro (2016) chiama «regressione», ovvero la mancanza di agentività nello spazio sociale che accoglie gli studenti migranti³.

³ Sui problemi di inserimento nella scuola dei giovani cittadini neo arrivati molto è stato scritto, ed è impossibile, in questa sede, riassumere una mole così ampia di studi e riflessioni (ma cfr. Demetrio e Favaro, 1997 per una panoramica). È interessante però notare, in merito, che spesso le condizioni psicologiche di arrivo di questi allievi interferiscono fortemente sulla motivazione allo studio della lingua parlata nella nuova società e sulla ricezione e sul riconoscimento delle proposte di formazione che vengono loro proposte. Per una riflessione su questi temi si vedano Iversen *et al.* (2014), Morrice *et al.* (2021) e Triventi *et al.* (2022) per una disamina puntuale della situazione italiana.

I bisogni linguistici di questa categoria di discenti sono immediati e articolati. Immediati perché, di norma, l'inserimento scolastico non graduale li obbliga a doversi uniformare a modalità didattiche sostanzialmente diverse da quelle dei Paesi di origine in tempi molto brevi. Articolati perché gli allievi non italofoeni – e in particolar modo quelli di più recente arrivo – sono posti nella condizione di dover imparare simultaneamente diverse varietà linguistiche: l'italiano dei loro coetanei, l'italiano parlato dagli insegnanti e dagli adulti, l'italiano disciplinare delle materie di studio; devono, inoltre, apprendere abilità linguistiche complesse quali prendere appunti, riassumere, parafrasare, redigere relazioni ed elaborati.

Il ruolo dell'insegnante (di italiano L2) è dunque importante e delicato: è chiamato a fare da ponte, linguistico e culturale, fra l'allievo neo arrivato e la nuova società in cui è inserito, fra i discenti non italofoeni e i loro compagni, fra competenze linguistiche ormai assodate e repertori di italiano ancora del tutto insicuri o quasi completamente assenti (Andorno e Sordella, 2017). Per lavorare adeguatamente in tali ambiti pedagogici e per portare un aiuto che abbia concrete ricadute sull'apprendimento dell'italiano, è necessaria una consapevolezza glottodidattica scientificamente fondata e in forte dialogo con le caratteristiche dei contesti in cui la glottodidassi prenderà forma.

Come vedremo in dettaglio nel prosieguo del volume, il sistema scolastico italiano riesce con difficoltà a implementare percorsi di educazione linguistica che abbiano caratteristiche tali da intercettare i complessi bisogni dei discenti alloglotti; per questo motivo, è frequentemente necessario complementare l'offerta educativa istituzionale con proposte formative che permettano, agli scolari non italofoeni, di fare esperienze vitali significative *attraverso* l'italiano, e che favoriscano il ritrovamento della *parola* dopo l'iniziale, traumatico, periodo di chiusura e silenzio. L'impianto laboratoriale permette questa "significatività" perché persegue obiettivi di coinvolgimento attivo dei discenti, che proprio grazie al lavoro sinergico svolto assieme a compagni e insegnanti trovano vie emotivamente ed esperienzialmente rilevanti per costruire e rafforzare le competenze linguistiche.

Attuare un'efficace (glotto)didattica laboratoriale, tuttavia, è cosa tutt'altro che semplice: da un lato il carattere attivista di questo tipo di pedagogia confligge con la natura trasmissiva e statica delle modalità di apprendimento generalmente conosciute dai neo docenti, che faticano dunque a orientarsi in breve tempo in una "via" formativa per loro nuova; dall'altro lato anche i discenti, di norma, provengono da sistemi educativi in cui le lezioni hanno natura formale e frontale, e possono trovarsi in difficoltà nel lavorare attivamente *con e attraverso* una nuova lingua o nel gestire adeguatamente la libertà comportamentale che l'impostazione laboratoriale, fortemente dialogica e interattiva, lascia loro.

È quindi in questa tensione fra un mondo pedagogico già conosciuto, irrigidito in strutture programmatiche e preconcrete, e una proposta sincronicamente ma non diacronicamente innovativa, talvolta spiazzante e certamente impegnativa, che il discorso metodologico su *Italiano L2 a scuola* avviene. Insegnanti, studenti, coordinatori e responsabili scientifici devono concertare modalità didattiche generali, ideare attività, trovare luoghi e spazi adeguati per poter attuare una glottodidattica coinvolgente e aperta, in grado di attivare le risorse psicocognitive e le competenze degli allievi neo arrivati ma anche, crucialmente, dei neo docenti coinvolti.

Tale discorso prende le mosse dal riconoscimento della frattura paradigmatica che emerge da ogni riflessione condotta in seno alle scienze dell'educazione, da sempre scosse da una tensione che oppone *pragmatismo a idealismo, esperienza a conoscenza, competenza a nozioni, tradizione a innovazione, costruzione a trasmissione* del sapere. Questi termini antitetici rappresentano, in realtà, i poli idealizzati di un *continuum* di prassi didattiche che muovono da un estremo occupato dal modello tradizionale della *lectio*, in cui il *Magister* trasmette materiale culturale non negoziabile durante la didassi⁴, verso modelli opposti, in cui trovano spazio azioni educa-

⁴ Si veda, per un approfondimento sul modello della *Lectio*, Balboni (2008a: 101 e ss.). La tensione fra modelli pedagogici trasmissivi e attivi è ulteriormente discussa, da un punto di vista filosofico, in Suissa (2010); anche Long (2015: cap. 4) ne parla estesamente, facendo riferimento a principi psicolinguistici ed etici che sosterrrebbero una glottodidattica fondata su attività laboratoriali. In merito allo scenario italiano e alla

tive considerate più innovative e più in linea con i principi psicocognitivi su cui è basato l'apprendimento.

Questo capitolo presenta le coordinate epistemologiche e operative della (glotto)didattica laboratoriale all'interno di tale tensione dialettica, ripercorrendo le tappe filosofiche, pedagogiche e istituzionali lungo le quali essa si è faticosamente ritagliata uno spazio nell'attuale scenario formativo italiano. La sintesi che presentiamo non può che essere parziale ma, speriamo, sarà sufficiente per restituire al lettore il complesso quadro educativo in cui *Italiano L2 a scuola* è collocato.

1.1. I fondamenti filosofici della didattica laboratoriale

Domenico Parisi, in un saggio intitolato *Perché la psicologia dell'apprendimento serve così poco alla scuola* (2002), risponde negativamente alla domanda «se la psicologia [...] non esistesse, la scuola sarebbe diversa da come è?»: secondo il compianto⁵ studioso del CNR, le agenzie formative italiane hanno accolto con eccessiva fatica e sospetto le indicazioni operative originate dagli avanzamenti della ricerca sulla cognizione umana, che proprio nel XX secolo ha trovato un'espansione senza precedenti. Fra le conoscenze inascoltate della psicologia – spesso poco divulgate, come denuncia lo stesso Parisi – annoveriamo il ruolo dell'intersoggettività nella costruzione di nozioni e competenze, il dinamismo delle risorse mentali, il cui funzionamento è spesso eccessivamente semplificato, e l'importanza dell'integrazione nell'atto didattico di artefatti manuali o tecnologici, utili mediatori semiotici della conoscenza. L'impostazione fortemente comportamentista della tradizione pedagogica impedisce una corretta mobilitazione delle conoscenze, delle attitudini e dell'emotività (Parisi, 2002; Fioretti, 2010: cap. 1), che rimangono in un qualche modo inerti, schiacciate da

tensione fra norma ed esperienza, Margiotta (2013) fa una disamina accorta dei motivi per cui l'approccio laboratoriale, pur consigliato da vari documenti ministeriali, ha, nei fatti, trovato uno spazio marginale nella scuola del nostro Paese.

⁵ Domenico Parisi è mancato durante la scrittura di questo libro.

un rigido nozionismo, da una gestione dell'interazione fortemente ancorata ai ruoli asimmetrici di studenti e insegnanti e dall'opacità del legame fra il mondo della scuola e il mondo della vita.

Un'altra riflessione che oppone criticamente il polo tradizionalista a quello attivista e laboratoriale viene da Piero Bertolini ed è esposta nel suo volume più celebre, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, pubblicato nel 1999. Lo studioso di origine torinese ritiene che la riflessione pedagogica vada basata sull'osservazione non tanto degli attori e degli oggetti dell'atto educativo, quanto delle loro relazioni. Fare didattica, dunque, non può mai significare *essere qualcosa*, ma implica necessariamente un *esserci*, un operare in un reticolo relazionale e contestuale cangiante, costituito dall'interazione dei quattro agenti cardine dell'educazione: gli individui, ovvero gli apprendenti e gli insegnanti, con le loro peculiarità vitali; la società e il sistema formativo in cui l'atto didattico si sostanzia; la cultura di quella data società, che la fonda e che ne è espressione; gli strumenti educativi che permettono il concretizzarsi della didassi. Riportare al centro della ricerca e della prassi educativa tale reticolo relazionale implica spostare il *focus* dell'insegnamento dai prodotti ai processi, dagli oggetti pedagogici per eccellenza, le "materie", alle possibilità e alle modalità che la mente umana ha a disposizione per apprenderne i contenuti e i metodi.

Ancorché precedenti alle riflessioni di Bertolini e della sua scuola fenomenologica, intuizioni simili vengono da Alfred N. Whitehead, matematico e filosofo britannico che estese il suo empirismo radicale e la sua concezione relazionistica della natura alle scienze umane e alla pedagogia.

Whitehead conduce al centro delle sue analisi la relazione fra gli enti che costituiscono la natura e non, esclusivamente, le loro proprietà. Come sottolineato da Rovatti (1968), è la trama relazionale a interessare Whitehead, e non le *actual entities* in quanto tali. L'uomo, secondo questa prospettiva, conosce la natura e il mondo a sé circostante sperendo tale trama e agendovi all'interno: essa è, dunque, al tempo stesso oggetto di conoscenza e modalità conoscitiva. L'esperienza diretta delle proprietà relazionali e processuali del mondo è possibile e, anzi, è necessaria per la co-

struzione della conoscenza, che avviene tramite un percorso relazionale non mediato e non guidato da un atteggiamento mentale osservativo e intrinsecamente passivo. Opponendo alla scissione aristotelica fra soggetto e predicato una più moderna posizione relazionistica, Whitehead si avvicina alla fenomenologia husserliana, dalle cui fondamenta costruisce un fecondo discorso sulle modalità della ricezione e della trasmissione della conoscenza. Superata la definizione di verità come «ciò che non muta» (Vanzago, 2012: 24), come ciò che è inerte, il filosofo inglese discute di pedagogia nel suo *The Aims of Education and Other Essays* (1929), la cui ricezione nelle scienze educative è, sorprendentemente, molto recente (Riffert, 2005). Whitehead analizza criticamente i “mali” dell’istituzione scolastica tradizionale, insistendo in particolar modo sulla sua natura passiva o passivante, ascrivibile a una trasmissione meccanicistica, acritica e monodirezionale di quella che il filosofo britannico chiama «inert knowledge» (Whitehead, 1929: 6), ovvero nozioni monadiche in rapporto disarmonico l’una con l’altra e lontane dall’unità vitale che dovrebbe essere il tema di ogni atto educativo:

There is only one subject-matter for education, and that is Life in all its manifestations. Instead of this single unity, we offer children: Algebra, from which nothing follows; Geometry, from which nothing follows; Science from which nothing follows; a couple of languages, never mastered (Whitehead, 1929: 7).

Le riflessioni di Whitehead vertono anche su altre caratteristiche del modello tradizionalista: l’ordine delle nozioni, che è concepito come un percorso orizzontale che si dipana da uno stadio “zero” a stadi più avanzati; la disposizione delle nozioni, che segue una progressione “esterna”, decisa dal docente senza considerare il «ciclo interno» (Riffert, 2005: 11) che caratterizza l’acquisizione di nuove conoscenze, tutt’altro che lineare e costituito da stasi, ridondanze e progressioni; una generica passività, che favorisce il passaggio diretto di nozioni piuttosto che la scoperta e la costruzione attiva delle stesse; l’assenza di esperienza diretta dei fenomeni oggetto di studio, il cui apprendimento, nell’educazione tradizionale, è supportato principalmente dall’esercizio mnemonico.

E d'altronde, occorre osservare, rilievi critici simili, corredati da proposte pedagogiche concrete, vennero discussi da Comenio, che già nel 1600 identificò molte criticità pedagogiche ancor oggi attuali e a cui oppose un modello di insegnamento incentrato non tanto sulle *res docendae* quanto più sul potenziale relazionale che intercorre fra le *res* e il loro discente. Nella sua opera più celebre, *Didactica Magna* (1638), Comenio anticipa alcune delle considerazioni di Whitehead: l'importanza di un bilanciamento graduale delle attività didattiche, che devono essere adeguate *in primis* alle possibilità di apprendimento del discente; il ruolo dell'esperienza sensoriale – in particolar modo visiva – per veicolare concetti complessi; il ruolo della pratica nello studio, in particolare delle lingue, che deve essere corredato solo in un secondo momento dall'analisi delle loro regole e proprietà logiche; la centralità dell'esperienza dello studente che scopre attivamente il mondo prima di costruirne una teoria e uno schema analitico (cfr. discussione in Mezzadri, 2017). Come ebbe già modo di osservare Titone (1980), Comenio sbilancia la prospettiva della pedagogia verso il versante esperienziale, corporeo ed emotivo, affermando che l'insegnamento deve essere basato sull'esperienza attiva del discente e non sulla ricezione passiva di dati e nozioni.

Ai fini della nostra argomentazione è utile, a questo punto, comprendere meglio cosa si intenda per “esperienza” in campo educativo. Una definizione di Margiotta (2015) ci avvicina con più precisione a questo costrutto psicologico:

L'esperienza può essere concepita come [...] l'insieme degli atteggiamenti, delle rappresentazioni, delle reazioni, delle azioni e dei comportamenti che intessono il vivere quotidiano; o, globalmente, come il vissuto di cui siamo consapevoli. Ma essa diviene e si trasforma continuamente, continuamente assume forme sempre più complesse; [...] si sviluppa e cresce su sé stessa con un processo organico di assimilazione e ristrutturazione (Margiotta, 2015: 183)

Favorire l'esperienza significa opporre alla staticità trasmissiva insegnante-allievo del modello tradizionale le dinamiche tipiche della *formatività* umana, «quel nesso inseparabile di invenzione e produzione» (Pareyson, 1965, cit. in Margiotta, 2015: 182) che

rende naturalmente possibile l'apprendimento di concetti e abilità. *Unicum* relazionale fra progetto, processo e prodotto (De Bartolomeis, 1978: 14), la *formatività* è, da un lato, la volontà realizzativa di qualcosa e, dall'altro, il tentativo stesso della realizzazione, con i problemi correlati alla processualità e con il conseguente coinvolgimento delle risorse mentali di cui l'apprendente dispone per portare a termine il compito; in questa movimentazione psicocognitiva, l'esperienza passata si correla con l'esperienza attuale, fornendo risorse per percorrere la nuova strada realizzativa. Per favorire la *formatività*, l'apprendente deve poter incontrare le problematiche dell'esperienza, accoglierle in quanto parti fondanti del suo percorso formativo e metterle in relazione con il suo bagaglio conoscitivo ed esperienziale per ideare, così, delle modalità risolutive che lo conducano a un prodotto – astratto o concreto – che è il culmine dell'intero processo.

Seguendo questa prospettiva, l'insegnamento dovrebbe aiutare lo studente a costruire una “ragnatela” relazionale e concettuale flessibile, in grado di accogliere e integrare nuove conoscenze e competenze. Il lavoro attorno a tale ragnatela perdura per tutta l'esistenza e ha inizio nello sviluppo del linguaggio, che emerge proprio dall'esplorazione e dalla costituzione del rapporto fra bambino e adulto, tanto che il “prodotto” lingua non è mai disgiunto dal “processo” interattivo genitori-figli (Bruner, 1975).

Le fondamenta relazionali ed esperienziali del versante progressista vengono sistematizzate e operativizzate nel pensiero e nell'attività di John Dewey, filosofo statunitense considerato il padre fondatore del filone attivista della scienza dell'educazione e dei tanti movimenti nati in seno ad esso (Travaglini, 2020: 20). Al modello tradizionale, Dewey oppone vigorosamente un paradigma conoscitivo in cui «osservato e osservatore non vengono separati radicalmente [...] ma, al contrario, vengono considerati tali da formare un unico organismo» (Dewey e Bentley, 1949: 12). Per il filosofo statunitense, le entità e le loro relazioni sono lo sfondo di ogni conoscenza: al centro dell'apprendimento è posto il processo del divenire (di fatto affine alla *formatività* pareysoniana) in cui progetto, processo e prodotto si fanno parti inscindibili di un unico “motore” formativo, circolare, che l'individuo esperisce e di cui diven-

ta parte, operandovi all'interno. L'esperienza educativa è dunque transazione relazionale ed esperienziale fra persona, società, oggetti della conoscenza e artefatti, ed essa costituisce, al tempo stesso, l'orizzonte e la modalità ultima del processo d'apprendimento (cfr. Travaglini, 2020: cap. 1).

Dewey, nel suo *School and Society* (1899), descrive un modello di «scuola ideale» (Travaglini, 2020: 20), pensata appositamente per ridurre lo iato fra «le esperienze quotidiane del ragazzo e il materiale isolato con cui le rimpiazza la scuola» (Dewey, 1899, cit. in Travaglini, 2020: 21). La scuola-laboratorio fondata da Dewey a Chicago a fine 1800 è la concreta realizzazione di questo modello. Seguendo il suo pensiero di ispirazione pragmatista e marxista, il filosofo statunitense fondò un istituto scolastico in cui gli allievi erano impegnati in attività interattive, esperienziali, collaborative e non gerarchizzate, finalizzate alla produzione di artefatti utili per la vita sociale: gli studenti lavoravano nei laboratori dei tessuti e del legno, ma erano condotti anche all'esterno dell'edificio per osservare e studiare il mondo della natura, con cui interagivano grazie ad attività di agricoltura. Al tempo stesso, l'istituto sperimentale di Chicago aveva al suo centro una biblioteca, in cui i discenti leggevano e studiavano per produrre le schematizzazioni di quanto avevano fatto e provato nei laboratori. In questo modo, l'istituzione scolastica attivava processi conoscitivi induttivi, che partivano dalla formatività per arrivare ai concetti; inoltre, si rimarcava il carattere sociale della scuola, centro focale del reticolo relazionale allievo-famiglia-società: i genitori degli studenti erano partecipi delle attività dei figli, che potevano mostrare loro gli artefatti costruiti nei laboratori, raccontando anche le modalità creative seguite.

Il modello attivista deweyano accoglie e sistematizza organicamente molte delle istanze progressiste a sé anteriori e le rilancia nel futuro, portando nel dibattito pedagogico elementi innovativi capaci di rivoluzionare radicalmente il modo di pensare l'educazione, le sue prassi e i suoi luoghi (Burza, 1999: 19). Con l'attivismo si afferma un modello pedagogico fattuale e attivo, che favorisce l'interazione e l'interdipendenza positiva con compagni di studi e docenti, senza i quali il buon esito dell'apprendimento è impossibile.

Il recupero dell'azione e dello spirito di relazione nascono dal riconoscimento della necessità, di genesi rousseauiana (cfr. Burza, 1999: 93 e ss. e Muscarà, 2005), di riscoprire le modalità conoscitive spontanee proprie dell'infanzia e dell'adolescenza, e di creare attorno ad esse – e non contro di esse – un modello educativo progressista: il bambino esploratore e costruttore di realtà deve essere portato al centro dei processi formativi; in questo modo l'educazione sostiene la via conoscitiva più propria della giovane età degli allievi, evitando di imporre loro vie di pensiero tipiche dell'adulthood.

Possiamo a questo punto delineare con una certa chiarezza quali sono i punti di maggiore opposizione fra i modelli educativi tradizionali e quelli attivisti. Il paradigma tradizionale è radicato nell'educazione monastica e clericale (Burza, 1999: 22 e ss.) e concettualizza il sapere tramite la metafora del libro, oggetto culturale che viene passato di mano in mano dal più sapiente al meno sapiente e conservato in luoghi chiusi come le biblioteche; il libro è, secondo questa prospettiva, simbolo di conoscenza e luogo di sapienza scritta, immutabile e non negoziabile, che deve essere appreso mnemonicamente tramite lo studio solitario.

Il paradigma attivista propone invece una visione processuale dell'apprendimento, che ha caratteristiche dinamiche. Imparare significa in primo luogo entrare in relazione con il prossimo e con l'ambiente circostante seguendo le modalità tipiche di ogni età: dall'esperienza fattuale avviene l'estrapolazione delle conoscenze, che sono ricavate dall'esercizio interazionale messo in atto da ogni allievo, in un processo induttivo non lineare che ha ritmi e cicli, per tornare a Whitehead, propri. La frattura fra i due macro paradigmi è basata, dunque, su linguaggi e rappresentazioni contrapposte di cosa è l'apprendimento e di come deve essere, conseguentemente, l'insegnamento. Se il modello tradizionale si concretizza nella lezione scolastica frontale, in cui l'insegnante spiega direttamente un certo ammasso di nozioni che devono essere incamerate e poi ripetute dagli allievi, le idee del polo progressista trovano completa e organica manifestazione nella didattica laboratoriale che, come vedremo, è riuscita a ritagliarsi, nella scuola italiana, uno spazio educativo importante, ancorché ancillare a quello istituzionale.

1.2. Le caratteristiche della didattica laboratoriale

Nella prassi pedagogica, la frattura considerata nel paragrafo precedente si riverbera nell'opposizione fra lezione frontale e attività laboratoriale (cfr. Didoni, 2005; De Bartolomeis, 1978, cap. 1). Il modello della *lectio* (cfr. Balboni, 2008a: 101-102), come già accennato, trova origine nella tradizione scolastica medievale e persegue lo scopo di trasmettere materiale culturale non negoziabile durante la didassi. Tale compito trasmissivo e conservativo è, da sempre, affidato alle istituzioni formative nazionali che in questo modo creano orientamenti ideologici e conoscitivi coesi e condivisi dai cittadini. La sequenza *spiegazione-esercitazione-ripetizione* della didattica trasmissiva risponde alla necessità funzionale e istituzionale di esporre gli apprendenti a una certa quantità di informazioni, raccolte nei programmi nazionali, in una logica di trasferimento delle conoscenze piuttosto che di loro co-costruzione. Le nozioni vengono ammassate in intervalli temporali spesso troppo esigui per permettere il loro apprendimento e la loro conseguente concretizzazione in esperienze vitali significative; ciò spesso inibisce una reale mobilitazione cognitiva ed emotiva dell'apprendente, che rimane passivo nei confronti della sua formazione (cfr. Fioretti, 2010: 87 e ss.). Per queste ragioni, numerosi pensatori progressisti non hanno esitato a paragonare l'impianto educativo tradizionale a una «semiprigione governativa», per citare un breve estratto di *Chiodiamo le Scuole* di Giovanni Papini (1914), fervente critico del sistema scolastico italiano. Simili riflessioni sono rinvenibili, pur con *verve* e argomentazioni diverse, anche in pedagogisti con Dewey e De Bartolomeis, che hanno opposto all'«istruzionismo» (Didoni, 2005) scolastico il modello costruttivista ed empirista delle attività laboratoriali.

Secondo quest'ultimo orientamento l'educazione è un'operosità umana non conservatrice, aperta alle innovazioni, attenta alle istanze sociali e, soprattutto, calibrata più sulle reali possibilità di apprendimento dell'individuo che sulle necessità trasmissive istituzionali. Il modello laboratoriale considera le «condizioni di fatto» (De Bartolomeis, 1978: 31) della didassi non come degli eventi accessori e impediti, ma come reali componenti del processo formativo.

Per distinguersi da altre modalità d'insegnamento – e in particolare modo da quella trasmissiva –, la formazione laboratoriale deve soddisfare alcune condizioni (Mattozzi, 2003): è necessario che sia creata una forte interattività fra insegnante e allievi, che cooperano al compimento di finalità pedagogiche condivise; deve essere promossa l'interazione fra i discenti, che lavorano insieme al compito e che, contestualmente, sono invitati a scambiarsi metacognizioni sul suo svolgimento; le attività devono avvenire in un luogo adibito a laboratorio che possa essere un punto di riferimento per l'operatività dell'intero complesso scolastico (Caon, 2004); l'insegnante ha il compito di favorire l'esplorazione sensoriale, emotiva e cognitiva della realtà, che deve essere mediata didatticamente tramite la proposta di argomenti, temi e modalità di lavoro discusse e condivise; l'intenzionalità del processo didattico deve essere rivolta verso la realizzazione di un prodotto, concreto o astratto che sia: secondo De Bartolomeis, infatti, è dal processo creativo che possono nascere dei significativi «mutamenti negli individui», grazie ai quali essi possono avere «qualche mezzo in più per modificare la realtà» (De Bartolomeis, 1978: 20).

L'obiettivo è, dunque, il coinvolgimento attivo dei discenti nel raggiungimento di un certo livello di comprensione di un fenomeno attraverso una sequenza operativa ben determinata, riassunta da De Bartolomeis (1978: 259) in cinque passi:

- 1) posizione del fenomeno da osservare e degli obiettivi di apprendimento;
- 2) progettazione di gruppo delle modalità di esplorazione del fenomeno;
- 3) operazioni e osservazioni, coadiuvate dall'uso di artefatti, grazie alle quali si compie l'esperienza del fenomeno;
- 4) individuazione delle proprietà di ciò che si va osservando e facendo: nascono e si condividono in questa fase le prime teorizzazioni fattuali;
- 5) teorizzazione, ovvero il raggiungimento della comprensione dei motivi per cui il fenomeno studiato è così come è.

La teorizzazione a cui l'allievo giunge tramite l'attività laboratoriale presenterà necessariamente degli scarti rispetto alla teoria più

propria, e non potrà mai essere esaustiva; avrà tuttavia il vantaggio di essere stata costruita e non ricevuta, e dunque di non essere percepita come estranea al mondo della vita. La teoria, insomma, se è legata all'attività esplorativa e al coinvolgimento sensoriale diventa una «cosa compiuta» (De Bartolomeis, 1978: 254) che ha gradienti di sviluppo e tappe di costruzione intermedie che l'apprendente sarà maggiormente invogliato a percorrere. Allo stesso modo, anche il prodotto del laboratorio non andrà mai considerato come risolutivamente finito ma, piuttosto, come *qualcosa* sempre in fieri: qualunque esso sia (un oggetto concreto o il rinvenimento di una strategia per risolvere un problema), va mantenuto centrale all'attività nel senso che è d'uopo riutilizzarlo come punto di innesco per ulteriori ragionamenti, che arrivano a posteriori della produzione e che possono ulteriormente modificarla. Il prodotto, inoltre, può e deve essere scambiato, partecipato e discusso fra i discenti, nonché condiviso con altre persone esterne al mondo della scuola: i genitori, per esempio, dovrebbero essere resi partecipi dei risultati delle attività del laboratorio, favorendo così il legame auspicato da Dewey fra attori interni ed esterni alle istituzioni formative.

L'*oggettualità* è dunque attivata e sostenuta dall'*attività* (Parola e Rosa, 2018), un processo esplorativo, riflessivo e creativo al crocevia fra corpo e mente che la dimensione laboratoriale aiuta ad attivare.

A supporto del ruolo non secondario rivestito dall'esperienza corporea e sensoriale nell'apprendimento attivista vengono i recenti avanzamenti della ricerca neuropsicologica, che hanno ampiamente rivisto alcuni assunti delle cosiddette scienze cognitive di prima generazione (Kukkonen e Caracciolo, 2014; Della Putta, 2018), nate nell'immediato dopoguerra sulla scia degli sviluppi dell'informatica. Centrale a questi primi studi sull'architettura cognitiva umana era la metafora del calcolatore, che ritraeva la mente come un meccanismo in grado di processare e organizzare le informazioni basandosi su rappresentazioni astratte, proposizionali, amodali e indipendenti dall'esperienza corporea e sensibile dell'individuo⁶. Posteriori alla

⁶ Questo approccio alla cognizione è definibile come “cartesiano” perché riprende sostanzialmente la distinzione fra *res cogitans* e *res extensa* (cfr. Chomsky, 1966 per simili approcci al linguaggio) del filosofo francese: la cognizione è caratterizzata da processi

concezione disincarnata del funzionamento della mente sono le teorie della seconda generazione di scienze cognitive, al cui fondamento il linguista George Lakoff e il neurologo Antonio Damasio hanno ampiamente contribuito: esse sostengono una visione incarnata, esperienziale ed estesa della cognizione, che viene così concepita come un processo che coinvolge contemporaneamente aree motorie, sensoriali, linguistiche e computazionali del cervello.

Attivare il corpo e l'emotività durante l'insegnamento è dunque una risorsa efficace per favorire la memorizzazione, la motivazione e la comprensione profonda di ciò che l'individuo sta apprendendo (Macedonia, 2019).

È tuttavia importante assumere una visione anche critica verso le operativizzazioni pedagogiche di questi ultimi orientamenti cognitivi. Trincherò (2017) prende in analisi alcune credenze educative ingenuche, a causa di un loro eccessiva – e, invero, spesso solo dichiarata – inclinazione progressista, si riducono a essere versioni eccessivamente semplificate della didattica laboratoriale. È in effetti convinzione piuttosto condivisa che per favorire un apprendimento efficace basti inondare gli apprendenti di moltissimo input o che l'attivazione corporea sia sufficiente a creare motivazione e coinvolgimento cognitivo. In realtà, tali convincimenti andrebbero rapportati con le reali possibilità cognitive ed emotive dei discenti: un eccessivo carico informativo (ovvero troppe informazioni date in un'unità di tempo ristretta), per esempio, sfavorisce l'apprendimento (Clark, 2010), così come il coinvolgimento corporeo dei discenti è certamente utile, ma non è l'unico mezzo per creare una didattica cognitivamente attiva, che può efficacemente avvalersi di tecniche più statiche, come l'apprendimento tramite l'immaginazione o il disegno (Fiorella e Mayer, 2015; Suñer e Roche, 2019 in ambito linguistico). Gli assunti laboratoriali devono, dunque, essere sapientemente attivati e declinati in attività adeguatamente messe in relazione fra loro e bilanciate sulle possibilità e sulle necessità dei discenti.

“bassi”, come la percezione o il controllo motorio, appartenenti al dominio corporeo, ovvero alla *res extensa*, e da processi “alti”, come il pensiero e il linguaggio, ascrivibili alla *res cogitans*.

1.3. La didattica laboratoriale e lo sviluppo delle competenze

Se adeguatamente implementata, la didattica laboratoriale può favorire la mobilitazione delle risorse psicofisiche degli allievi, che vengono così maggiormente coinvolti nello sviluppo di strategie d'apprendimento e cooperazione, e che con maggiore probabilità potranno giungere allo sviluppo della capacità di «prendere le informazioni e le abilità apprese nella scuola o in altri ambienti e applicarle in modo flessibile e appropriato ad una situazione nuova o almeno in parte impreveduta» (Gardner, 1993: 19). Questa definizione, che Gardner (*ibidem*) dà a ciò che chiama «comprensione profonda o vera» dei contenuti scolastici, rimanda a un costrutto molto dibattuto ed estremamente polisemico (Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2018) in seno alle moderne scienze dell'educazione: la *competenza*. Il filosofo dell'educazione Olivier Reboul, in *Apprendimento, Insegnamento e Competenza*, pubblicato nel 1980, sosteneva che il sistema scolastico, aspramente criticato dai movimenti di rivolta studentesca e operaia del ventennio precedente, dovesse riappropriarsi del suo imprescindibile ruolo sociale, modificando però molte delle sue prassi e portando al suo centro proprio la nozione di competenza, così definita:

La possibilità, nel rispetto delle regole di un codice, di produrre un numero indefinito di prestazioni imprevedibili, ma coerenti fra loro e adatte alla situazione. [...] La competenza è dunque il fine ultimo di ogni insegnamento. [...] Nessun professore di scienze ammetterà che i suoi alunni siano unicamente capaci di recitare delle formule senza poterle applicare a casi nuovi (Reboul, 1980: 133).

Il filosofo francese, evidentemente influenzato dal pensiero chomskyano, dà ulteriori esempi di cosa sia la competenza, insistendo in particolar modo sulla necessità che il sistema formativo aiuti i discenti a trasferire e a “riattuare” le conoscenze da una situazione all'altra:

Le prestazioni consentite dalla competenza devono essere conformi alle regole: alle regole del diritto, della grammatica ecc. Ma se le regole fossero sufficienti, non ci sarebbe più bisogno di competenza. Quella del giudice proviene dal fatto che non basta conoscere le leggi per pronuncia-

re un verdetto: bisogna, a partire dalle conoscenze, inventare la soluzione da esse richiesta per il caso in discussione (Reboul, 1980: 132).

Il rapporto fra la conoscenza (di nozioni e fatti) e la competenza è complesso e, seppur ben rappresentato dagli esempi di Reboul, vale la pena, qui, dedicarci qualche attenzione in più, estendendo la riflessione a contesti più ampi e attuali.

I profondi e repentini cambiamenti dell'industria e, più in generale, della produttività iniziati negli anni Sessanta del XX secolo hanno imposto un generale ripensamento della formazione e dell'aggiornamento professionale dei cittadini. Le numerose istanze politico/culturali avverse a una visione fordista e taylorista del lavoro, accusata di ingabbiare l'attività umana in sequenze ripetitive, predeterminate e alienanti, e la repentina comparsa dell'automatizzazione e dell'informatica nelle fabbriche e negli uffici crearono uno spazio operativo nuovo, del tutto sconosciuto nel primo dopoguerra, che doveva superare i protocolli d'azione dell'ormai obsoleta organizzazione segmentata e meccanizzata dei processi produttivi. L'agire professionale divenne così molto più fluido, cangiante e instabile di quello che, nella società industriale, era sino ad allora sempre stato (Zarifian, 2001). La necessità formativa che si venne così delineando non era più quella di insegnare a eseguire *catene di azioni* ma, piuttosto, di saper smontare, ricomporre e ricostituire tali *catene* in nuove microsequenze, affinché l'individuo fosse in grado di affrontare i repentini cambiamenti che il nuovo assetto economico globale gli poneva innanzi (Della Putta, 2021a). Sbiadisce lentamente, così, il concetto assoluto di *azione concatenata*, in un qualche modo protetta dagli imprevisti proprio grazie alla sua appartenenza a un circuito preorganizzato, che non necessita di un reale intervento cognitivo ed emotivo dell'operatore, e si viene delineando il concetto di *azione situata* (*situated action*, Schuman, 1987), che rimette al centro della prassi produttiva il contesto e le circostanze:

The term “situated action” underscores the view that every course of action depends in essential ways upon its material and social circumstances. Rather than attempting to abstract action away from its circumstances and represent it as a rational plan, the approach here is to study how

people use their circumstances to achieve intelligent action (Schuman, 1987: 50).

I lavoratori del nuovo assetto produttivo occidentale devono essere in grado di poter cambiare mansioni, occupazioni e carichi di responsabilità in tempi rapidi. Entra prepotentemente nella prassi lavorativa l'idea di rischio, di evento inaspettato, di fallimento nell'approccio a una nuova mansione, di coinvolgimento psicologico profondo; le azioni, inoltre, diventano sempre più complesse perché iscritte in un quadro sociale e produttivo ampio, sempre più globalizzato e in contatto con culture del lavoro differenti. I cittadini devono così essere aiutati ad «affrontare l'inedito e il cambiamento permanente, ad andare al di là dei protocolli predeterminati per far fronte all'incertezza operativa» (Le Boterf, 2000: 28).

Tornando dunque alle intuizioni di Reboul, rileviamo come sia nel tempo affiorata la necessità di definire chiaramente conoscenze e competenze per poi disgiungerle, soprattutto nel processo formativo. Nel sistema produttivo le “regole” di Reboul sono le «attività prescritte» di Le Boterf (2000: 44), entrambe definibili come “conoscenze”; le “soluzioni” da inventare per risolvere i problemi di Reboul sono, per Le Boterf (2000: 44), il «saper andar oltre quello che è stato deciso», ovvero le competenze di azione e uso delle risorse dei cittadini.

Simili riflessioni, ma con un taglio più cognitivo, sono rinvenibili in Fioretti (2010). Per la ricercatrice urbinata, l'insieme dei dati trasmissibili e riproducibili (spesso, concretamente, ripetendoli) si può definire come conoscenza. Essa è nuovo sapere ma non *produce* nuovo sapere. È trasmessa, come abbiamo visto, tramite un esercizio mnemonico, imitativo e non interpretativo; inoltre, i ruoli dei partecipanti al processo conoscitivo sono rigidamente definiti in trasmittente e ricevente. La competenza, invece, iscrive in sé la conoscenza ma la trascende, ampliandola a nuove situazioni e interpretandone le informazioni creativamente e interdisciplinariamente. Essa non è riducibile a un corpus di conoscenze e al loro esercizio, e nemmeno a un'abilità fattuale; è, piuttosto, l'esito rielaborativo dell'attivazione di conoscenze e abilità a situazioni sempre nuove,

in cui all'individuo è richiesta una capacità di reazione al mutare del contesto in cui l'azione avviene. Per agire in modo competente, il soggetto deve essere in grado di attingere alle informazioni e di convogliarle in azioni concrete che hanno, necessariamente, un correlato emotivo reale. Ogni attività che richiede competenza crea necessariamente nuova competenza, perché nessuna situazione sarà mai uguale alle altre: per sviluppare le competenze è quindi necessario offrire agli allievi «delle occasioni reali, delle esperienze oggettive, dei contenuti significativi e interessanti dove mettere in pratica ed esercitare le proprie conoscenze e abilità e dove le nuove competenze si possono costruire» (Fioretti, 2010: 12).

La didattica laboratoriale è dunque una risposta antidogmatica utile per sviluppare le competenze, per non limitare l'atto didattico alla sola costruzione di conoscenza. E d'altronde, come ebbe già modo di osservare De Bartolomeis, «competenza e disposizione per il nuovo [...] vanno insieme. Paradossalmente sa far bene una cosa chi rinuncia a farla come già sa farla e si lascia attirare da nuove ricerche» (1978: 21). La didattica laboratoriale, attivando e mobilitando le risorse fisiche, cognitive ed emotive dello studente, recupera questo senso di libertà conoscitiva e di trascendenza dalla nozione, che non coincide più con il sapere *tout-court*, ma che diviene il mezzo per la sua costruzione. L'agire laboratoriale è sempre finalizzato, e tale finalizzazione si problematicizza, e dunque diventa spinta vitale nelle *circostanze di fatto* dell'apprendimento, nelle *situated actions* in cui, mano a mano, gli apprendenti devono imparare ad agire. Ciò ridisegna il concetto stesso di metodo, che oggi sappiamo essere tramontato nelle sue operativizzazioni più rigide (cfr. Torresan, 2022) e che ha iniziato, proprio sulla scia delle idee attiviste, un percorso di revisione e di decentralizzazione. Secondo De Bartolomeis (1972: 102 e ss.), per implementare una didattica laboratoriale è necessaria una visione "larga" del metodo, che non può più essere equiparato a un insieme di indicazioni didattiche o di procedure; tali indicazioni e procedure sono, per il pedagogista torinese, «lo stretto problema del metodo» (*ibidem*), ovvero prassi operative che se non adeguatamente capite e costruite all'interno di un quadro ben chiaro di filosofia dell'apprendimento rischiano di non ingenerare un efficace percorso di costru-

zione del sapere. Il «largo problema del metodo» (*ibidem*) impone invece un'attenzione più ampia dello stretto operare didattico, attenzione che deve essere rivolta all'intera situazione vitale (Travaglini, 2020: 41) del processo di costruzione della conoscenza, considerando le dinamiche che sottostanno alla crescita, all'esistenza e all'apprendimento degli allievi. Questo cambiamento di prospettiva pedagogica, che si radica in una riflessione sulle modalità conoscitive umane, è stato difficilmente integrato nelle prassi pedagogiche delle istituzioni scolastiche, in Italia come altrove⁷.

Nel prossimo paragrafo passeremo in rassegna alcune delle più importanti esperienze laboratoriali sviluppate in Europa e in Italia, per poter poi riflettere su quali ripercussioni esse hanno avuto sul sistema formativo del nostro Paese.

1.4. *La ricezione della didattica laboratoriale in Europa e in Italia*

In Europa, l'impianto della didattica attivista è stato abbracciato da numerosi pedagogisti, fra cui Adolphe Ferrière, Célestin Freinet e Maria Montessori che riuscirono, nonostante l'avversione dei regimi totalitari della prima metà del XX secolo, a diffondere le idee progressiste di ispirazione marxista e libertaria di questo approccio all'insegnamento.

Ferrière, pedagogista e filosofo ginevrino, costituì la vera giuntura epistemologico-operativa fra il pragmatismo di Dewey e le intuizioni di altri pensatori europei, fra cui Rousseau e Bergson, in merito alla vita interiore del bambino e sulla sua modalità di costruzione della conoscenza. Il *Bureau International des Écoles Nouvelles* (BIEN) era una rete di maestri, ricercatori e istituti fondata e diretta, fino al 1925, da Ferrière; le idee del BIEN erano raccolte

⁷ Si vedano, ad esempio, le critiche mosse da Crahay (2006) al sistema scolastico francese, capace, secondo l'autore, di implementare solo superficialmente una reale didattica per competenze. Caligiuri (2017) riflette, sulla scorta di quanto in Crahay (2006), sulle difficoltà incontrate dal sistema scolastico italiano ad accogliere e proporre una didattica per competenze.

in un programma operativo di 30 punti, certamente non scevro da indirizzamenti ideologici e da una spiccata natura socialista. Non mancarono, come è immaginabile, le critiche a questi trenta punti e all'intero movimento pedagogista di cui Ferrière era a capo. Celebre è, per esempio, la contestazione di Mario Casotti, a quei tempi professore di pedagogia all'Università Cattolica di Milano. Nel 1933, nel suo *Alcune osservazioni sulla scuola attiva*, Casotti stigmatizza l'eccessiva disinvoltura con cui Ferrière abbraccia ideologie progressiste e socialiste e con cui addita l'impianto educativo tradizionale:

Mentre il movimento scolastico-educativo [tradizionale, nda] si è più o meno, e per buone ragioni, imposto a tutto il mondo moderno e persino i suoi aspetti manchevoli paiono suscettibili di dover essere riformati senza dover però abbandonare il programma, altrettanto non si può certo dire del movimento dottrinale [progressista di Ferrière, nda], che finora si presenta in uno stato di confusione e indecisione notevolissime (Casotti, 1933: 182).

Tuttavia, giova rinvenire che anche Casotti, pure evidentemente collocato su posizioni ideologiche e filosofiche assai diverse da quelle di Ferrière, giudica come positivi alcuni degli spunti operativi del movimento delle *Écoles Nouvelles*:

Tutto il programma della scuola attiva è da respingere? L'ho già detto; no. Vi saranno certo, anche sul terreno didattico ed educativo dei criteri che non persuadono; poniamo un certo amoralismo e un certo naturismo e nudismo che emergono qua e là, fra i trenta punti nei quali il Ferrière ha condensato il programma della scuola nuova. Ma molti altri punti sono ottimi. Esemplico. L'idea che la scuola dev'essere in campagna; che l'esplorazione della natura, l'esercizio fisico, il lavoro manuale debbano avervi la massima importanza; la sostituzione – o almeno l'integrazione della lezione – tradizionale colla personale ricerca dello scolaro; la limitazione quantitativa dello studio a tavolino, alternato con lavori manuali e occupazioni pratiche (Casotti, 1933: 186).

Sempre in ambito francofono, e questa volta seguendo una linea politica più dichiaratamente marxista e anticapitalista, Freinet si distingue come il pensatore che maggiormente ha contribuito a sviluppare un metodo naturale di insegnamento. Profondamen-

te avverso all'uso di libri di testo e alle dinamiche asimmetriche della gestione del potere nelle scuole di inizio '900, il pedagogista francese propone un insegnamento svincolato da sovrastrutture culturali atte a trasmettere, di generazione in generazione, un'idea statica e non criticabile di cultura. L'allievo, nella visione freinetiana, deve essere libero di muoversi in un ambiente stimolante, accogliente, favorevole e ricco di *input* utili a stimolare la curiosità e il naturale "moto vitale" del bambino verso il mondo, oggetto conoscitivo che cercherà di raggiungere e comprendere tramite ripetuti «tentativi sperimentali, che diventeranno automatismo di vita» (Freinet, 1969: 27) nell'adulità.

Per rafforzare e migliorare la scrittura e la lettura, per esempio, gli allievi iscritti alle scuole di ispirazione freinetiana collaboravano fra loro e con il docente alla stesura di un libro, chiamato "testo libero", in cui erano spinti a descrivere e condividere le esperienze fatte nella loro vita extrascolastica. Il libro era dunque scritto con la lingua degli allievi, con il *loro* francese anche se, spesso, approssimativo: si trattava, dunque, di un oggetto processuale costantemente *in fieri*, in cui il linguaggio del fanciullo si mostrava con pari dignità a quello dell'adulto. Vi era, poi, il legame con la tipografia, in cui gli allievi si recavano a stampare i propri "testi liberi" per poterli distribuire in famiglia o in società.

In Italia, la pedagogia popolare di Freinet ha trovato terreno fertile soltanto dopo il Fascismo, periodo in cui gli orientamenti pedagogici progressisti si sono aspramente scontrati con la corrente filosofica a cui le scienze dell'educazione del tempo guardavano con più interesse, ovvero quell'idealismo attualistico, abbracciato dall'allora ministro dell'Istruzione Giovanni Gentile, che non contemplava l'indagine empirica del processo pedagogico. È la cultura stessa, per Gentile, a essere *paideia* e *Bildung* (Burza, 1999: 10): la pedagogia è la filosofia, per il ministro dell'Istruzione del regime fascista, e in quanto tale non può essere equiparata all'esperienza immanente; l'educazione è, secondo la prospettiva gentiliana, un processo spirituale, che trascende il reale e che non è riducibile a disquisizioni psicologiche e sociologiche. L'atteggiamento empirico dei movimenti attivisti, che valutavano gli esiti degli impianti educativi osservando la crescita cognitiva del bambino, era del tut-

to estraneo alla linea gentiliana, che per questo guardò con diffidenza all'implementazione della didattica laboratoriale nella scuola italiana.

Pur tuttavia, una certa rilettura "a giochi fermi" della riforma gentiliana del 1923 deve necessariamente tener conto delle tante limitature e stonature imposte dal Regime nelle fasi preliminari della stesura della riforma (De Mauro, 2015: 22)⁸. Da tale rilettura emerge che vi erano interessanti richiami ad alcuni assunti della pedagogia attivista. Gentile e il suo consigliere pedagogico Giuseppe Lombardo Radice mostravano una certa avversione verso le «trite nozioni che hanno aduggiato la scuola dei fanciulli» (Lombardi, 1987) e rendevano reale la necessità di un rapporto più stimolante fra allievo e maestro, a cui era richiesta la capacità di stimolare curiosità e motivazione negli studenti. Una disamina di Burza (1999: 26 e ss.) sul rapporto di Lombardo Radice con l'attivismo mostra come il pedagogista siciliano seppe intessere un sereno dialogo intellettuale con alcuni orientamenti progressisti dell'epoca. Lombardo Radice si dimostrò infatti aperto ai fondamenti puerocentrici dell'attivismo, e guardò con interesse alle dinamiche induttive ed esperienziali della costruzione del sapere tanto da appoggiare con particolare favore l'esperienza delle sorelle Agazzi e di Giuseppina Pizzigoni, che nel 1911 fondò a Milano la *Scuola Rinnovata Pizzigoni*.

Un'accoglienza decisamente meno benevola venne riservata all'esperienza di Maria Montessori, che a posteriori ebbe una forte risonanza internazionale. L'opera montessoriana, caratterizzata

⁸ La riforma Gentile (1923) era molto complessa e originava da discussioni di linea politica fra socialisti e liberali e dal costante dialogo con le idee di Lombardo Radice, pedagogista consigliere di Gentile, poi direttore generale dell'Istruzione elementare. Come sottolinea De Mauro (2015), la riforma mise in primo piano le esigenze della formazione di base e le caratteristiche psicologiche dei bambini, per come le si concepivano allora. Gentile si occupò realmente, dunque, di pensare a una didattica differenziata, attenta a rispettare le capacità e le possibilità conoscitive dei discenti, e a strutturare su di esse l'impianto scolastico. Ciò che realmente accadde, poi, fu lo smantellamento della riforma a seguito della svolta dittatoriale del fascismo: dal 1925 molti punti dell'impianto gentiliano furono abrogati, riconducendo l'istituzione formativa italiana a ciò che era prima, ovvero a un paradigma pedagogico trasmissivo e incentrato più sulle caratteristiche delle discipline che sugli apprendenti (cfr. Spadafora, 1997).

da una più spiccata venatura psicologica ed empirica – e dunque maggiormente avversa all'idealismo gentiliano –, venne in principio appoggiata dal regime fascista, che poi però, di fatto, l'ostracizzò, decretandone chiusa l'esperienza sul suolo italiano nel 1936⁹. L'ideale montessoriano, che si radicherà fuori dai confini italiani, è ben conosciuto e non ne diremo, qui, molto. È semplicemente utile osservare come esso rielabori gli assunti più importanti dell'attivismo, preoccupandosi di creare degli ambienti laboratoriali favorevoli alla crescita del bambino, che conosce il mondo tramite l'esperienza diretta e sensoriale.

Nel primo dopoguerra, e più precisamente nel 1951, nacque il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), di ispirazione freinetiana e ferrieriana, che può essere considerato l'esperienza attivista che maggiormente ha contribuito ad avvicinare la didattica laboratoriale al mondo della scuola italiana. Il movimento, tutt'ora attivo¹⁰, intendeva rinnovare l'impianto scolastico sia nelle sue basi epistemologiche che nelle sue prassi pedagogiche. Della scuola di Freinet, il MCE riprende l'idea del *testo libero* e del giornalino scolastico, vedendo in questi mezzi una possibilità di libertà conoscitiva ed espressiva degli allievi. Molti sono anche i richiami all'utilità della didattica laboratoriale per aiutare i discenti a sviluppare competenze di vita adatte alla società moderna. Figure di maestri e pedagogisti di spicco come Bruno Ciari, Alberto Manzi e Mario Lodi hanno fatto attivamente parte del MCE, le cui proposte hanno, d'altronde, coinvolto anche la linguistica educativa che nasceva, in quegli stessi anni, attorno alla figura di Tullio De Mauro. Molti degli assunti attivisti sono, in effetti, rinvenibili nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, pubblicate nel 1975 ma ideate nel decennio precedente anche sulla scia delle riflessioni pedagogiche del MCE (cfr. Banfi, 2019 per un approfondimento). Lo

⁹ Nel 1936 la Regia Scuola Montessoriana venne chiusa dal regime fascista, anche su spinta di Hitler, che chiese caldamente di dichiararne l'illegalità. Nello stesso anno, Hitler ordinò la chiusura tutte le scuole Waldorf, ispirate alla corrente antroposofica di Rudolph Steiner.

¹⁰ Si può consultare il sito www.mce-fimem.it per leggere finalità, attività attuali, manifesto e storia del movimento.

stesso De Mauro, in un saggio del 2006 in cui ripercorre la genesi e l'importanza delle *Dieci Tesi*, non manca di mettere in luce il loro stretto legame con il paradigma attivista:

Come Wittgenstein e Saussure hanno insegnato, le nostre parole hanno uno stretto rapporto con il *training* operativo, vissuto, in cui si incastonano e con cui co-operano. Per una parte notevole del lessico di base c'è un ingresso privilegiato attraverso cui lo apprendiamo ed è un fare, un sentire e operare che ci ha portato a cominciare a costruire il significato di quella parte di lessico. È ciò che [...] ho provato a chiamare [...] il primato del fare. Non è che ciò fosse assente nelle Dieci Tesi. Ma per vie diverse le società consumistiche in cui viviamo rischiano di far perdere a bambine e bambini l'esperienza del rapporto corporeo con le cose, la realtà della natura, i giochi. Dobbiamo recuperare in pieno il nostro diritto umano a costruirci in questa esperienza. Il senso di troppe parole ci è precluso senza ciò (De Mauro, 2006: 25).

Un bilancio provvisorio dell'influenza dei movimenti attivisti sulla scuola italiana viene tracciato da Lamberto Borghi in vari interventi congressuali tenuti alla fine degli anni settanta del secolo scorso; le riflessioni e i dati emersi vennero poi raccolti dallo stesso Borghi in un libro (1984), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, i cui contenuti sono ampiamente discussi in Travaglini (2020: 34 e ss.).

Gli interventi di Borghi contribuiscono alla presa di coscienza del generale fallimento del programma "rivoluzionario" (Borghi, 1984: IX) dell'educazione attivista nel nostro Paese. Il suo impianto filosofico-operativo era, osserva Borghi, troppo complesso e rigoroso per potere essere assorbito da un sistema scolastico che si stava pur faticosamente offrendo a masse sempre più ampie di cittadini. Implementare laboratori e spazi didattici aperti, potenziare l'offerta formativa e adottare un cambiamento epistemologico di notevole portata, che aveva ricevuto critiche (cfr. quella di Casotti *supra*) e bocciature di regime, erano operazioni evidentemente al di là della portata della scuola del dopoguerra. Borghi non mancò, tuttavia, di mettere in luce anche alcuni aspetti positivi: una più generale consapevolezza dei principi dell'educazione attiva e dei suoi benefici, numerose sperimentazioni laboratoriali in tutto il Paese e un grande interesse dimostrato dal mondo dell'associazionismo

scolastico, vero promotore delle prassi didattiche attiviste: queste ultime rimarranno, per così dire, satellitari al sistema scolastico, ma troveranno in pensatori e pedagogisti attivi nella seconda metà del '900 una sponda istituzionale e un primo vero rimando verso l'istituzione scolastica.

1.4.1. *Declinazioni attuali*

Una visione conciliante del rapporto fra istruzione d'aula e attività laboratoriali, capace di rispondere all'assoluta urgenza (siamo ormai attorno al 1980) di lavorare sulle competenze e non più sulle nozioni, è stata variamente proposta da Francesco De Bartolomeis, uno degli studiosi che più hanno lavorato attorno al modello laboratoriale con l'intento di dare a questo tipo di didattica un solido fondamento scientifico ed epistemologico. In particolare, lo studioso torinese sosteneva che ogni scuola avrebbe tratto giovamento dall'implementazione di una rete di laboratori (chiamata «sistema di laboratori», cfr. De Bartolomeis, 1978) che assumesse la funzione di «angoli didattici, aule specializzate, laboratori scientifici, laboratori comunicativi, zone attrezzate all'aperto» (Frabboni, 2004: 47-48) in grado di coinvolgere, attivare e rendere competenti disciplinarmente ma, soprattutto, metodologicamente gli studenti italiani. Con De Bartolomeis tramonta lentamente la prospettiva assolutista dei movimenti attivisti della prima metà del XX secolo: la scuola non deve diventare *esclusivamente* laboratoriale ma, al suo interno, possono coesistere attività di lezione frontale con attività esperienziali, in un ciclo «prassi-teoria-prassi» (Frabboni, 2004: 84) che non snaturi completamente la struttura scolastica esistente ma che la affianchi, appunto, con proposte di natura attivista.

L'inserimento del tempo pieno nella scuola primaria, iniziato nel 1971 e rapidamente accolto, nell'arco di un decennio, da numerosi istituti, creò un adeguato terreno operativo per i laboratori, che si inserirono per la prima volta nell'istituzione pubblica (cfr. discussione in Muscarà, 2005). Fu poi Franco Frabboni a riprendere e ad ampliare la prospettiva dialogica debartolomeisiana. Travaglini (2020: 92 e ss.) definisce la svolta frabboniana come «critico-razionale»: critica perché ha mantenuto la *verve* dialettica

nell'opporci a un modello statico della scuola ma, anche, nel giudicare come eccessivamente arroccate le posizioni di molti pensatori attivisti; razionale perché con Frabboni trovò compimento la ricomposizione della frattura teorico/pratica fra laboratori e lezioni, fra didattica trasmissiva ed esperienziale. Per Frabboni (2004) il laboratorio deve dialogare con l'aula-classe, costituendo una relazione armonica fra le conoscenze trasmesse e l'esperienza praticata. Il laboratorio è inteso come uno spazio di interclasse, dunque comune ad allievi di età e interessi simili, in cui gli studenti possono praticare, esperire e costruire la loro conoscenza parallelamente a quanto avviene all'interno delle classi. Le nozioni si fanno esperienza viva non solo nelle aule-laboratorio, che ogni scuola dovrebbe attrezzare, ma anche in spazi esterni come le fattorie didattiche, le pinacoteche, le mediateche, i musei e i laboratori linguistici. Si recupera, così, il carattere sociale del sapere, che l'allievo può vedere e sentire nei luoghi del mondo in cui esso *avviene*, si manifesta e si costituisce. Per Frabboni, dunque, il laboratorio è uno spazio, non esclusivamente fisico, che «entra ed esce dalla classe in grado di aprire le porte della scuola di casa nostra all'ingresso delle competenze» (Frabboni, 2004: 77).

L'entrata della didattica laboratoriale nella scuola italiana avviene gradualmente a partire dal 1996. Con gli auspici di Berlinguer e De Mauro, sono molti i documenti e gli atti legislativi che propongono i laboratori come aspetti urgenti della riforma dell'impianto formativo istituzionale italiano. Nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* del 2001 (MIUR, 2001) se ne istituzionalizza la presenza nella scuola primaria:

È opportuna l'organizzazione di attività educative e didattiche obbligatorie sia per la classe, sia per i laboratori, e quindi di alternare, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, gruppi classe e gruppi di livello, di compito o elettivi (MIUR, 2001).

Nelle seguenti *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* (MIUR, 2002), un intero paragrafo è dedicato ai laboratori (*Laboratori: natura, organizzazione e consigli d'uso*): vengono qui date definizioni puntuali su cosa sia un laboratorio e su come implementarlo (cfr. discussione in

Citterio, 2005: 20 e ss.). A seguire, con la riforma Moratti del 2003, l'impianto metodologico e concettuale della scuola dell'infanzia viene riformato seguendo il modello laboratoriale, che diventa prassi in questo livello d'istruzione (cfr. Frabboni, 2004; Muscarà, 2005).

La "liceità" legislativa finalmente riconosciuta alla pedagogia attiva è ascrivibile all'ambizioso processo riformista dell'integrazione dei saperi nelle competenze e del passaggio da un sistema di istruzione nozionista a una modularità e flessibilità formativa allargata. Uno dei passi normativi più importanti per questa mutazione è il decreto legge 139 del 2007, emanato sotto l'egida del ministro Fioroni, in cui molto spazio viene dato all'idea di una didattica per competenze; di questo cambiamento già avevamo traccia nella riforma Berlinguer del 2000, in cui si trattava di curricoli verticali e sviluppo armonico di conoscenze e competenze in tutti i cicli scolastici. Tali spinte innovatrici vennero però variamente intralciate dalla «controriforma» Moratti, che ne limitò la diffusione, soprattutto nelle scuole secondarie (cfr. De Mauro, 2015: 24 e ss.).

Occorre notare che le aperture istituzionali verso la didattica per competenze e i suoi luoghi d'apprendimento più favorevoli, i laboratori, non sono però bastate a quella mutazione epistemologica nelle scienze dell'insegnamento che De Bartolomeis già nel 1972 vedeva come necessaria per cambiare le prassi degli insegnanti. Margiotta nota, infatti, che nella scuola italiana d'oggi:

Le discipline scolastiche continuano [...] a non essere centrate sull'apprendimento dello studente, ma sulla loro struttura specialistica, enciclopedica, nozionistica, libresca, su saperi incomprensibili. [...] Le didattiche laboratoriali sono poco diffuse a causa del modello enciclopedico dei saperi: [...] la realtà della scuola sembra contraddire la teoria: le didattiche laboratoriali sono marginali, anche nella scuola primaria (Margiotta, 2013: 48).

Tali difficoltà e resistenze, non più normative ma prettamente filosofico/operative, sono da ricercarsi nella normativa scolastica, spesso farraginosa e a volte contrastante e in «una scarsa abitudine mentale [degli attori scolastici, nda] a sperimentare nuove pratiche metodologico-didattiche» (Margiotta, 2013: 27).

La didattica laboratoriale, dunque, soffre ancora, nella scuola d'oggi: soffre di incomprendimento, di cattiva operativizzazione, di diffidenza e, talvolta, di poca considerazione; rimane spesso schiacciata dalla visione nozionistico-enciclopedica del modello trasmissivo tradizionale, in cui il programma che bisogna svolgere è spesso motivazione alla non-sperimentazione e alla non-mobilizzazione cognitiva dell'allievo.

In questo panorama, quindi, le attività laboratoriali rimangono ancora dominio di cooperative, formatori ed esperti che gravitano attorno all'istituzione scolastica. In molti casi, i laboratori organizzati da attori esterni all'istituzione scolastica sono di lingua italiana per stranieri, e fungono da risorsa integrativa per gli allievi non (o solo parzialmente) italofoni della scuola. A questa categoria appartiene *Italiano L2 a scuola*, che si iscrive a pieno titolo nel paradigma (glotto)didattico laboratoriale del nostro Paese, di norma antitetico alla più classica pedagogia linguistica della tradizione formativa italiana, descritta efficacemente da Balboni (2008a: 247).

1.5. Il laboratorio nella glottodidattica

Il termine “laboratorio”, in glottodidattica, rimanda di primo acchito a quello spazio attrezzato, a quell'*atelier* di continuità fra trasmissività ed esperienza della scuola frabboniana (cfr. Frabboni, 2004: 76 e ss.). Un luogo, dunque; un locale dell'istituto in cui poter entrare in contatto diretto con la lingua studiata. Per giungere, però, a ciò che Frabboni riteneva dovesse essere un *atelier* linguistico nella scuola, la glottodidattica laboratoriale attraverserà fasi ed esperienze che hanno caratterizzato la più generale accettazione e legittimizzazione degli assunti attivisti nelle scienze dell'educazione.

Il *language laboratory* (abbreviato in *Lab*) entra in scena attorno al 1940 negli Stati Uniti (Chini e Bosisio, 2014: 238): si trattava di una «macchina utile per favorire l'ascolto della lingua parlata, e quindi serviva da modello ad una giusta impostazione dei suoni della lingua, in un periodo in cui l'insegnamento della lingua stra-

niera [...] era basato su esercitazioni tendenti a consolidare la conoscenza delle regole grammaticali» (Evangelisti Allori, 1978: 1). Una macchina, dunque: un locale-macchina in cui erano installate una *consolle* da cui operava l'insegnante e alcuni banchi con cuffie, registratore e riproduttore/registratore audio. Il "periodo" a cui fa riferimento Evangelisti Allori è quello dell'approccio strutturalista, che usava il laboratorio per il rinforzo e il consolidamento delle tracce mnestiche tramite l'imitazione e la ripetizione di *pattern* sonori. Evangelisti Allori continua così la sua descrizione: «esso è venuto ad essere considerato, nell'ambito di una metodologia che poneva l'accento sull'aspetto meccanico dell'apprendimento della lingua orale, quale possibile sostituto dell'insegnante nella formazione delle abitudini linguistiche» (Evangelisti Allori, 1978: 1). Negli Stati Uniti, in effetti, nel 1960 venne introdotto il primo programma automatizzato per l'insegnamento di una lingua straniera. Accadde ad Harvard per opera di Rand Morton, che assieme al suo gruppo di ricerca creò un software glottodidattico che non prevedeva la mediazione di un insegnante.

Come discusso in Titone (1971), gli svantaggi di una simile operazione erano maggiori dei vantaggi: il programma era completamente automatizzato e lavorava necessariamente solo su alcune unità linguistiche, quali fonemi e morfemi, raggiungendo solo sequenze sintattiche minime, difficilmente paragonabili a frasi semplici e dunque lontane da una reale attività comunicativa di una qualche significatività per gli apprendenti.

Alcuni anni dopo Giovanni Freddi (cfr. Freddi, 1978) ritornò sulle debolezze dei *Labs* a fatti ancor più compiuti: i laboratori, sia automatizzati sia condotti dagli insegnanti, si erano via via diffusi nelle scuole e nelle università italiane, e il rischio che la loro presenza sovvertisse il dialogo epistemologico in seno alla didattica delle lingue era alto. Lo studioso veneziano denunciava l'instaurarsi di prassi didattiche viziose, che con ancora troppa disinvoltura facevano riferimento al metodo audio-orale fondato sulla *pattern practice*. Gli insegnanti, poi, sembravano essere ancora troppo inconsapevoli delle potenzialità delle glottotecnologie e del laboratorio linguistico: «nella maggior parte dei casi l'armamentario tecnologico della scuola serve solo per estemporanee esperienze di

bricolage, e il fatto testimonia un'ingenua ambizione di apparire aperti alle istanze dell'oggi» (Freddi, 1978: 8).

Freddi, implicitamente, fa riferimento a una scuola nuova, che sappia realmente accogliere e sfruttare gli avanzamenti tecnologici. In questo processo, il glottodidatta italiano vede come positivo il contributo dell'attivismo, i cui principi dovrebbero essere implementati con convinzione:

Una scuola moderna che voglia dare una risposta creativa alle istanze di una società in rapida trasformazione deve darsi strumenti concettuali e operativi che le consentano di autoregolarsi, di adattarsi di continuo alle necessità emergenti. Occorre studiare moduli nuovi per superare la logica della classe e dell'anno scolastico creando gruppi socialmente validi e determinando livelli di maturazione di apprendimento: è l'indicazione dell'attivismo che torna a riproporsi in condizioni assai diverse da quelle in cui presero corpo le esperienze di Winnetka e del Piano Dalton (Freddi, 1978: 11).

La proposta di Freddi, seguita poi anche variamente da Porcelli e altri autori italiani (cfr. Porcelli e Dolci, 1999, cap. 2) era di inquadrare l'uso del laboratorio in pratiche più consone a un insegnamento attivo e vicino ai metodi dell'approccio comunicativo che si andava imponendo, in quegli anni, sulla scorta dell'avvento del costrutto di competenza comunicativa di Hymes (Hymes, 1972, cfr. discussione in Savignon, 2018).

Da strumento di ripetizione e rinforzo a possibilità conoscitiva ed esperienziale, il *language lab* andava via via assumendo caratteristiche più complete, in grado di affiancare la didattica di classe. Freddi (1978: 43 e ss.) suggerì di accostare al laboratorio linguistico *l'aula di civiltà*, in cui si raccoglievano *realia* esperienziali quali cartine, oggetti tipici del Paese/cultura della lingua studiata, supporti audiovisivi, libri e quant'altro potesse avvicinare lo studente al mondo della comunicazione. L'idea di Freddi era di creare un ambiente fecondo in cui, in linea con i principi dell'attivismo, gli studenti potessero lavorare insieme attorno a concetti linguistici e culturali per favorire lo sviluppo di una competenza comunicativa "allargata", rinvenibile e attivabile all'esterno della scuola.

In un articolo del 1994, Prat Zagrebresky osserva la graduale incorporazione del laboratorio linguistico all'interno di centri uni-

versitari organizzati per l'apprendimento linguistico, i centri linguistici di ateneo. Alla fine degli anni ottanta del XX secolo, la glottodidattica si sposta sempre più verso il versante comunicativo: ci si interrogava allora su come mettere in atto una didattica in grado di facilitare l'apprendimento di quelle competenze sociolinguistiche e pragmatiche che gli individui «utilizzano [...] in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare attività linguistiche» (Council of Europe, 2001: 12); sono proprio tali competenze comunicative, che rimandano direttamente al più generale concetto di competenza, di «conoscenza agita» (Margiotta 2013: 20) di cui abbiamo detto in 1.3, a venir poi poste al centro del discorso linguistico e azionale nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue nel 2001 (Richer, 2016).

I centri linguistici di ateneo risposero così alle necessità di esporre gli apprendenti a modelli “vivi” di lingua, in cui la variazione fosse esperibile; essi erano, inoltre, luoghi in cui aspetti culturali e linguistici potevano incontrarsi, e che favorivano una certa autonomia e mobilitazione motivazionale verso l'apprendimento delle lingue straniere (Prat Zagrebelsky, 1994; Carli, 1994).

Sull'onda di questi avanzamenti teorico/pratici, l'esclusiva connotazione logistica della locuzione “laboratorio linguistico” viene sempre meno, per slittare semanticamente verso l'idea più propriamente deweyana e debartolomeisana di *didattica laboratoriale tout-court*: un luogo, certamente, ma anche e soprattutto una serie di pratiche pedagogico/relazionali che permettono la scoperta e l'uso della lingua, la creazione di oggetti culturali (libri, video, canzoni ecc.) in una dinamica relazionale più libera ed empatica; si fondono, così, in un'unica locuzione i termini inglesi *laboratory* e *workshop*.

Balboni (2008b) attribuisce l'entrata del modello operativo laboratoriale nella didattica delle lingue non materne – e in particolar modo dell'italiano L2 – all'arrivo nel sistema scolastico nostrano degli alunni non italofoeni. Balboni descrive così i (glotto) laboratori:

Si tratta di strutture che funzionano sia durante la mattina sia sotto forma di doposcuola, sono finanziate dagli enti locali o da alcuni interventi

ministeriali e sono gestite da insegnanti che devono completare l'orario di cattedra e vengono usati per Ital2 anziché per supplenze. [...] In mancanza di insegnanti disponibili, si utilizzano “facilitatori linguistici”, cioè personale esterno che in alcuni casi è stato formato da università o centri specializzati, corsi del Fondo Sociale Europeo, corsi organizzati dagli enti locali, ma in altri casi è semplicemente un madrelingua italiano senza alcuna qualificazione glottodidattica (Balboni, 2008b: 24).

Era d'altronde sempre più evidente che per poter lavorare efficacemente con i cittadini stranieri neo arrivati bisognasse pensare a una didattica linguistica che fosse in linea con le necessità più prossime all'apprendente, che spesso erano (e tutt'ora sono) di «recupero della parola» (Della Putta, 2020), della possibilità di parlare, di avere una voce in un mondo alieno a quello lasciato (cfr., in merito ai bisogni degli allievi alloglotti, Vedovelli, 2010). Tale didattica deve necessariamente riuscire a mettere al centro dei suoi interessi il discente, soprattutto *questo* discente, spesso traumatizzato, delocalizzato e culturalmente impreparato a un cambiamento così repentino di costumi educativi e relazionali. E *mettere al centro*, come abbiamo ampiamente visto nel par. 1.1, significa considerare da vicino aspetti cognitivi ed emotivi, tenendo presenti i limiti che la conoscenza di una lingua ha e come tali limiti, se non rispettati e considerati, possano influire negativamente sull'aspetto emotivo e motivazionale. Un passaggio di Favaro mette bene in luce le difficoltà che motivano tali scelte pedagogiche:

La migrazione comporta per tutti una fase e un processo di inevitabile regressione. Non saper parlare la nuova lingua, non riuscire a esprimere stati d'animo, proposte, bisogni, scherzi, ironie, provocazioni. Non essere riconosciuto rispetto alla storia precedente, ai saperi e ai saper fare già acquisiti, ai livelli di autonomia raggiunti (spesso ben più ampi di quelli dei coetanei autoctoni): tutto ciò riporta a una condizione di *infans* (letteralmente: colui che non parla), di incapacità, di inadeguatezza (Favaro, 2016: 44-45).

Fabio Caon, in un articolo pubblicato nel 2004 su *Scuola e Lingue Moderne*, declina le caratteristiche e i vantaggi di una didattica laboratoriale dell'italiano L2 *à la* Debartolomeis, pensata soprattutto – ma, crucialmente, non solo – per gli allievi non italofo-
ni

della scuola italiana. Gli assunti sono ormai a noi noti: il laboratorio è sia un luogo predefinito della scuola, ma anche e soprattutto uno spazio mentale e vitale. L'aula culturale di Freddi si rivede appieno, qui: in un ambiente ricco di stimoli oggettuali e tecnologici (il computer, la LIM ecc.), gruppi di alunni plurilingue e con diverse competenze, non solo linguistiche, trovano uno spazio e un tempo di socialità non frustrante, in cui possono essere condivise consapevolezze e difficoltà di adattamento e di apprendimento della nuova lingua, ma anche la gioia del proprio bagaglio culturale e linguistico, che può essere riattivato, narrato e condiviso. Si decentra così la condizione di estraneità dal gruppo classe, che spesso caratterizza l'allievo straniero neo arrivato, per recuperare motivazione e per ricostruire il nuovo sé linguistico anche attraverso l'attivazione corporea e l'uso espressivo di codici semiotici che non siano solo la L2. La glottodidattica laboratoriale, in conclusione, assume spesso dunque la funzione di rinforzo e rimane, di norma, satellitare alla didattica linguistica d'aula.

1.5.1. *Alcune iniziative italiane*

Ancorché complementari alle attività formative tradizionali, le iniziative di integrazione linguistica e culturale che abbracciano i principi della didattica laboratoriale sono molto diffusi, in Italia.

Il progetto *Scuole e Culture del Mondo*, nato nel 2001 con il supporto del Comune di Parma, dà aiuto agli studenti non italo-foni e alle loro famiglie tramite una didattica esclusivamente laboratoriale (Ferrari, 2020). Anche il progetto *Osservare l'Interlingua* (Pallotti *et al.*, 2021), promosso dal Comune di Reggio Emilia in cooperazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, si rifà ad alcuni assunti attivisti. *Osservare l'interlingua*, in realtà, non è pensato esclusivamente per gli allievi alloglotti, ma è rivolto a tutti gli studenti della scuola primaria e mira al potenziamento della competenza comunicativa scritta e orale. Le lezioni sono condotte in forma laboratoriale, e si distaccano di molto da una didattica linguistica tradizionale. Come spiegano Pallotti e Ferrari, infatti:

Quando l'educazione linguistica mira ad essere efficace è importante per i bambini imparare ad andare a fondo nelle attività, a lavorare a lungo su uno stesso stimolo o uno stesso testo, così da avere l'occasione di tornare più volte, da diverse prospettive, sulle proprie produzioni o su quelle dei compagni, favorendo di fatto la motivazione a perfezionare il proprio lavoro, ad affinare le scoperte, a diventare esperti. Nelle attività tradizionali gli allievi sono invece frequentemente impegnati in tanti esercizi ripetitivi, meccanici e superficiali, le strutture e le funzioni linguistiche sono in genere presentate fuori contesto, esercitate in astratto e date presto per acquisite (Pallotti e Ferrari, 2021: 225).

L'impianto teorico e metodologico di *Osservare l'interlingua* dà molto valore al lavoro di gruppo e pone al centro della didassi le competenze (linguistiche, ma non solo) e le necessità comunicative degli allievi; inoltre, il processo di apprendimento è il *focus* analitico dell'attività pianificativa e valutativa dei docenti, così come la costruzione di prodotti condivisi con il gruppo assume un valore pedagogico fondante (Pallotti e Ferrari, 2021; Pallotti *et al.*, 2021: capp. 5 e 6).

Hanno natura laboratoriale anche i percorsi pensati per favorire l'apprendimento della scrittura degli studenti universitari, sia italo-foni sia alloglotti: Piemontese e Sposetti (2014) danno un resoconto dettagliato dei benefici di un'attività glottodidattica di tale tipo, questa volta, però, proposta a un pubblico universitario.

Uno sguardo d'insieme sulle esperienze italiane di educazione linguistica a carattere laboratoriale è fornito dal lavoro di sintesi di Bertocchi (2005), in cui vengono passati in rassegna i contesti educativi, le coordinate metodologiche e le caratteristiche operative di numerosi progetti glottodidattici che abbracciano i principi attivisti. L'analisi di Bertocchi restituisce un'utile classificazione binaria dei laboratori, che secondo l'autrice possono esercitare disciplinarietà linguistiche a maglie strette o allargate. Nel primo caso, gli allievi lavorano per esplorare e scoprire attivamente il funzionamento di una lingua grazie a percorsi esplorativi, osservativi, esperienziali e collaborativi. I laboratori linguistici a disciplinarietà stretta hanno come scopo la scoperta induttiva e motivante dei meccanismi della L2, anche grazie al paragone con quelli di altre lingue conosciute. Si tratta di esplorazioni scientifiche di come è fatta una

lingua in cui l'allievo è coinvolto attivamente, usa dei *realia*, ascolta delle persone parlare ed è spinto a formulare e testare ipotesi sul suo funzionamento. Esempi di questo tipo di attività si hanno in Lo Duca (2003) e in Andorno e Sordella (2017), nel progetto *Noi e le nostre lingue* attivo presso l'Università di Torino.

Il laboratorio glottodidattico a disciplinarietà allargata, invece, considera la lingua come un mezzo pragmatico e semiotico che deve essere usata dagli allievi durante attività creative, ludiche, manipolative e corporee. Si possono, con la L2, risolvere problemi, costruire oggetti come libri e video, assumere ruoli sociali diversi in attività di *role taking* e *role play* per poi, eventualmente, riflettere su ciò che è stato prodotto e sui significati costruiti durante e con il lavoro.

A quest'ultima tipologia operativa appartiene il progetto *Italiano L2 a scuola*, che operativizza gli assunti della pedagogia laboratoriale tramite metodologie glottodidattiche attuali, quali il *Task Based Language Teaching* e il *Focus on Form(s)* per focalizzare la forma linguistica. Nel prossimo capitolo descriveremo i principi pedagogici e glottodidattici su cui è basato il progetto per poi, nel prosieguo del libro, inquadrarlo nel contesto formativo internazionale, nazionale e cittadino.

Capitolo 2

Le coordinate metodologiche di *Italiano L2 a scuola*

Per poter perseguire efficacemente i suoi scopi, la (glotto) didattica laboratoriale percorre una via dialettica che interroga le caratteristiche e le necessità dei suoi partecipanti, le qualità del contesto socio/educativo in cui è situata e le ricadute sull'apprendimento. Gli attori dell'evento formativo, e in particolar modo i docenti e gli organizzatori, sono così invitati ad assumere una prospettiva riflessiva e (auto)critica condivisa, volta ad analizzare, valutare ed eventualmente modificare le prassi pedagogiche via via ideate e attuate.

Italiano L2 a scuola abbraccia appieno tale prospettiva dialogica e riflessiva, coinvolgendo i neo insegnanti in una feconda attività di confronto grazie alla quale, all'inizio di ogni edizione del progetto e durante il suo svolgimento, bisogni, possibilità pedagogiche e criticità operative vengono discusse per far sì che l'aiuto offerto agli studenti neo arrivati sia efficace. I docenti sono così invitati e aiutati, dai coordinatori e dai responsabili scientifici, a considerare con attenzione le domande che emergono dalla mai semplice relazione fra la glottodidassi (ovvero l'«agire didattico», cfr. Ciliberti, 2012) e il contesto pedagogico: si affrontano insieme difficoltà e criticità, concertando di volta in volta le soluzioni più adeguate.

Un tema spesso dibattuto è l'efficacia dell'insegnamento tradizionale: i neo insegnanti si rendono conto della scarsa ricaduta che alcune pratiche educative hanno sullo sviluppo della competenza comunicativa e chiedono di essere assistiti nell'ideazione e nell'implementazione di attività e modalità comunicative di classe più efficaci. Nei momenti formativi viene dunque discussa la possibilità di adottare un approccio laboratoriale per poter favorire un adeguato sviluppo delle capacità d'uso della lingua italiana. La reazione a tale proposta è, generalmente, positiva: viene riconosciuto il po-

tenziale didattico dell'educazione attivista, soprattutto per il lavoro con studenti molto giovani, e l'impostazione generale del progetto suscita entusiasmo nei neo docenti, che si sentono coinvolti in maniera attiva e creativa.

In questo capitolo presentiamo l'impianto glottodidattico e i principi operativi che caratterizzano *Italiano L2 a scuola*; le coordinate teorico/pratiche che danno forma al progetto sono state determinate e modellizzate negli anni, e la loro genesi è da rinvenire proprio nel costante lavoro di dialogo e confronto fra i docenti, i coordinatori, i responsabili scientifici, i referenti degli istituti scolastici e i loro allievi. Si tratta, dunque, di un movimento ideativo *bottom-up*, co-partecipato e con forti potenzialità adattive alle condizioni fattuali in cui la glottodidassi è collocata. Il progetto segue, dunque, un approccio partecipativo alla ricerca (Reason e Bradbury, 2008), che implica il coinvolgimento attivo, nelle diverse fasi di pianificazione e analisi di un'attività, dei suoi potenziali beneficiari.

2.1. La cornice pedagogica: il *Project Based Learning*

Nonostante le alterne fortune incontrate dalla didattica laboratoriale nella storia della pedagogia occidentale, e al netto di una mai celata perplessità istituzionale verso le sue effettive ricadute sull'apprendimento, la ricerca sui meccanismi psico cognitivi sottesi alle idee della corrente attivista è rimasta, nel tempo, un campo speculativo decisamente fertile, da cui sono nate proposte fondate su una revisione e su una validazione empirica dei principi operativi stilati da John Dewey alla fine del 1800.

La declinazione dei metodi attivisti attualmente più diffusa è il *Project Based Learning* (PBL, d'ora innanzi, cfr. Krajcic e Blumenfeld, 2006), conosciuto in Italia come "didattica per progetti" (Quartapelle, 2009). I suoi estensori hanno di molto sfumato l'alone ideologico e politico che ha storicamente caratterizzato l'attivismo per portare al centro dell'agenda della ricerca le fondamenta psico cognitive del PBL e i suoi effetti, misurati empiricamente, sull'apprendimento (cfr., per es., Lotherington *et al.*, 2008).

Un'altra dimensione speculativa riguarda l'effettiva applicabilità dei principi del PBL nell'istituzione scolastico/formativa: accogliere la didattica per progetti significa cercare dei compromessi operativi anche importanti, come osserva Quartapelle quando riflette sulla scarsa disponibilità di tempo che l'impianto scolastico italiano lascia alle attività laboratoriali:

In una scuola che dà vita a progetti, la progettualità non si limita a pervadere l'attività didattica e a condizionare l'organizzazione della vita scolastica, ma si ripercuote anche sul curriculum. Le attività svolte dagli allievi, l'interazione con l'ambiente al di fuori della scuola occupano più tempo di quello che sarebbe necessario per sviluppare i concetti con lezioni frontali. Per fare didattica per progetti occorrono curricula alleggeriti nei contenuti disciplinari, che forniscano un nucleo di conoscenze essenziali riorganizzate intorno a concetti chiave e indichino dei traguardi irrinunciabili e una serie di tematiche portanti (Quartapelle, 2009: 14).

Nel PBL si riverbera il principio cardine del costruttivismo: l'apprendimento è stabile e duraturo se è fondato sulla scoperta attiva e dialogica di idee, nozioni e procedure. Un percorso didattico basato sul PBL favorisce il disvelamento dei meccanismi e del funzionamento di determinate aree del sapere tramite la formulazione di domande, la proposta di ipotesi e spiegazioni, la loro verifica tramite attività concrete attorno al fenomeno trattato e la conseguente costruzione di prodotti (libri, strumenti, presentazioni, ecc.) che mostrino ciò che è stato scoperto in classe.

L'incontro PBL nasce da una domanda guida concordata fra gli insegnanti e gli studenti; tale domanda pertiene a un problema teorico/pratico che viene interpretato, però, in chiave esperienzialmente utile per i discenti. Il passo successivo è l'esplorazione dei temi elicitati dalla domanda-guida: gli studenti sono invitati a recuperare fonti e documenti e a ricercare informazioni anche in contesti informali.

La fase seguente è l'analisi, la condivisione e la rielaborazione in gruppo delle informazioni raccolte: tramite attività collaborative si lavora per giungere a una soluzione, per validare l'una o l'altra posizione attorno al fenomeno considerato o per darne un'interpretazione fondata. Ciò permette l'attivazione di un'importante attività

di confronto sui materiali rinvenuti che sollecita l'uso finalizzato di diverse abilità, linguistiche e non linguistiche.

La creazione di prodotti è la quarta dimensione operativa del PBL: agli studenti è richiesto di costruire artefatti tangibili come dépliant, libretti, presentazioni e oggetti che possano rendere pubbliche le scoperte effettuate in merito alla domanda-guida. Infine, il sostegno dell'insegnante e delle tecnologie è fondamentale per aiutare i discenti nelle loro attività creative ed esplorative, ed è trasversale alle quattro fasi viste poco sopra.

Le ricadute della didattica per progetti sull'apprendimento sono state indagate da numerose ricerche. La meta-analisi di Balemen e Keskin (2018) ha preso in considerazione i risultati di 48 studi sperimentali sull'efficacia differenziale del PBL rispetto ad approcci tradizionali all'insegnamento di materie scientifiche. Il PBL si è dimostrato più efficace per l'86% dei casi considerati rispetto a una didattica trasmissiva; inoltre, i risultati più robusti sono stati rilevati nella scuola primaria (età 6-12) rispetto al secondo e al terzo ciclo di istruzione.

Simili conclusioni sono state raggiunte da Chen e Yang (2019), che hanno esaminato 46 studi comparativi fra PBL e didattica trasmissiva. In questo lavoro meta-analitico sono state considerate, a differenza di quanto fatto in Balemen e Keskin (2018), anche ricerche sull'insegnamento di materie umanistiche come le lingue e le letterature straniere; inoltre, sono state soppesate con più precisione le variabili che concorrono a modulare l'efficacia del PBL: la più giovane età dei discenti e il maggiore tempo dedicato al lavoro sui progetti si sono rivelati due fattori che influenzano positivamente le ricadute sull'apprendimento.

In ambito italiano giova citare lo studio di Colombo (2014), che ha testato gli esiti di un percorso PBL con una classe di giovani adulti apprendenti di italiano L2. La ricercatrice ha stimolato un uso reale e finalizzato della lingua: i progetti in cui gli studenti sono stati coinvolti richiedevano un lavoro congiunto, di norma in gruppo, per ideare e organizzare presentazioni e dossier su temi di vita quotidiana in Italia quali il turismo e alcune tradizioni culturali. Tali attività hanno stimolato un lavoro dialogico reale, sia con i compagni sia con persone al di fuori della classe, oltre che il coor-

dinamento delle diverse abilità linguistiche per giungere alla realizzazione di un prodotto finale, come una presentazione di classe o un piccolo reportage. I risultati riportati nell'articolo mostrano un miglioramento nella fluenza e nella competenza socio/pragmatica degli studenti.

Gli studi convergono dunque nel dimostrare che le caratteristiche del PBL favoriscono un apprendimento più significativo e duraturo, e che la motivazione dei discenti sia in genere sostenuta e migliorata proprio dalla sua dimensione creativa. Inoltre, la natura dialogica del PBL spinge gli studenti a essere più aperti al confronto e all'esplorazione di punti di vista e di modalità comunicative diverse dalla propria (cfr. Krajic e Blumenfeld, 2006; Margiotta, 2013; English e Kitsantas, 2013).

La macro cornice pedagogica in cui *Italiano L2 a scuola* si inserisce è, dunque, quella della didattica per progetti: i vantaggi di un tale approccio all'insegnamento sono, come abbiamo visto in questo paragrafo, molti, e riguardano da vicino il mondo psichico e cognitivo dei giovani apprendenti neo arrivati.

Tuttavia, il PBL non è pensato, in prima battuta, per l'insegnamento linguistico, che va attuato tramite azioni pedagogiche precise, che tengano conto delle modalità di acquisizione di una L2. La soluzione glottodidattica più attuabile all'interno della macro cornice della didattica per compiti è quella del *Task Based Language Teaching and Learning*, una metodologia (Balboni, 2014: 44) situata nell'alveo dell'educazione linguistica di stampo comunicativo che segue da vicino molti degli assunti dell'attivismo, e che ad essi aggiunge la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'apprendimento di una L2 (Long, 2015: cap. 4).

2.2. La genesi del *Task Based Language Teaching and Learning*

La tensione dialogica e operativa che innerva la storia delle scienze dell'educazione (cfr. cap. 1) caratterizza un'ampia parte del dibattito metodologico della glottodidattica, disciplina che per sua

natura fa riferimento a saperi a sé “esterni”, di cui integra e discute criticamente anche le incongruenze e le divergenze, gli avanzamenti non lineari e i punti di frattura. Le opposizioni fra *pragmatismo e idealismo, esperienza e conoscenza e processi e prodotti* sono dunque rinvenibili anche nell'alveo dell'educazione linguistica.

Storicizzare la glottodidattica¹, avere chiara la sua evoluzione diacronica è, secondo vari autori (Porcelli, 1994; Mytchell e Myles, 2004), un'operazione utile per discriminare i punti cardine del discorso linguistico/educativo dalle sue evoluzioni più transitorie e dagli entusiasmi metodologici più effimeri, fondati su convincimenti piuttosto che su indicazioni scientificamente fondate.

In particolare, e venendo ai temi che maggiormente concernono *Italiano L2 a scuola*, le «oscillazioni metodologiche» (Pallotti, 1998: 270) della glottodidattica hanno alternativamente privilegiato o denigrato il ruolo dell'istruzione esplicita. Da un lato, gli approcci strutturalistici e formalistici del primo dopoguerra hanno messo al centro della didassi la lingua e le sue regole, gli “oggetti” da apprendere per eccellenza; dall'altro lato, la “rivoluzione comunicativa” dei primi anni ottanta del secolo scorso ha attribuito maggiore importanza all'attività comunicativa e ai bisogni degli allievi, concettualizzando la lingua non tanto come *oggetto* di studio quanto come *medium* comunicativo da apprendere tramite esposizione e uso significativi.

Il “pendolo glottodidattico”, per abbracciare una metafora cara a molti autori (cfr., per esempio, Long, 2009; Balboni, 2020), ha dunque “oscillato” bruscamente fra due poli opposti in pochi decenni: da un lato l'estremo interventista (focalizzato sulle forme), in cui morfosintassi e lessico venivano insegnati esplicitamente e in modo dicotomico e, dall'altro lato, il polo meno pedagogicamente intrusivo (focalizzato sul significato), certamente ispirato dalle posizioni di Krashen, in cui le lezioni assumevano una prospettiva eminentemente comunicativa, sostanzialmente priva di lavoro sulla

¹ Non possiamo, qui, che limitarci a tratteggiare una parte della storia della glottodidattica; circoscriveremo il discorso alla didattica della grammatica, ma il tema sarebbe molto più ampio. Rimandiamo a Mezzadri (2017) e a Musumeci (2009) per una visione diacronica della disciplina.

forma linguistica (Chini e Bosisio, 2014: cap. 1; Spada, 2013). Tuttavia, nonostante gli entusiasmi metodologici abbiano a volte favorito l'una o l'altra posizione, la ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento delle lingue non materne ha rilevato i punti di debolezza di entrambe le posizioni.

I metodi che guardano al versante interventista della glottodidattica (per es. grammaticale-traduttivo o strutturalistico, ma anche, almeno in parte, l'impostazione comunicativo-formativa tipica della tradizione scolastica italiana, cfr. Balboni, 2008a: 247; Nuzzo e Grassi, 2016: 99) basano generalmente le loro prassi sulle seguenti operazioni e sui seguenti convincimenti:

- 1) i fenomeni linguistici vengono presentati in maniera dicotomica, seguendo un ordine che va da un'ipotetica semplicità a una maggiore complessità e usando un'abbondante terminologia metalinguistica;
- 2) la lezione ha una struttura caratterizzata dall'ordine PPP, grazie alla quale gli argomenti oggetto di insegnamento vengono prima *Presentati* tramite esempi e spiegazioni, poi *Praticati* tramite esercizi formali per essere infine *Prodotti* grazie ad attività di simulazione della comunicazione;
- 3) la conduzione della lezione è tendenzialmente direttiva e fermamente nelle mani del docente, che gestisce non solo gli argomenti da studiare ma anche i turni di parola degli interattanti;
- 4) la reale capacità d'uso in contesti naturali della lingua studiata è solo presupposta: gli estensori dei metodi interventisti considerano studio e apprendimento come processi equivalenti e ritengono che tramite gli esercizi di produzione guidata le strutture possano automatizzarsi e trasformarsi in competenza linguistica implicita.

Accade spesso che gli insegnanti più attenti si rendono conto che l'attuazione di una glottodidattica a carattere spiccatamente interventista non restituisce i risultati sperati: le forme linguistiche insegnate non vengono imparate in maniera adeguata dagli allievi, indipendentemente dalla loro applicazione allo studio. Questo apparente paradosso pedagogico è, in realtà, ben motivato dalla ricerca

scientifico: lo sviluppo dell'interlingua² non avviene in maniera lineare, seguendo la presentazione dicotomica degli argomenti linguistici fatta in classe, come abbiamo visto di norma rigidamente scandita nel tempo e priva di reale portata comunicativa (Long, 2007: 159; Long, 2015: cap. 2; Rastelli, 2020). Si tratta, piuttosto, di un processo che dipende ampiamente dai limiti cognitivi e psicolinguistici a cui ogni apprendente è soggetto, e che prevede traiettorie di miglioramento non costanti, con alternanze di progressioni e regressioni, con sovragereneralizzazioni delle regole via via imparate, con variazioni libere che permettono la coesistenza di norme antitetiche anche in contesti comunicativi temporalmente e testualmente contigui (Long, 2015: cap. 2; Truscott, 2015: 221 e ss.; Nuzzo e Grassi, 2016: 20).

Gli studi sull'interlingua indicano che l'apprendimento parte generalmente da una fase di silenzio, in cui il discente immagazzina inconsciamente informazioni sulla L2, seguita da uno stadio, chiamato fase (o varietà) pre-basica (Andorno, 2006), in cui tali informazioni emergono come lessemi (ovvero come elementi privi di flessione grammaticale non categorizzabili in classi morfosintattiche standard) e come formule fisse, "pezzi" (*chunks*) non analizzati che hanno portata pragmatica e comunicativa; via via tali forme si grammaticalizzano, e compaiono le prime distinzioni categoriali e i primi abbozzi di flessione morfologica. Le transizioni da una fase all'altra possono essere più o meno veloci, a seconda di fattori interni agli apprendenti (quali l'età, il livello di scolarizzazione, la lingua madre ecc.), ma non possono essere alterate dall'insegnamento esplicito. Inoltre, la maggior parte delle proprietà morfosintattiche vengono imparate seguendo sequenze acquisizionali gerarchiche (cfr. Bettoni e Di Biase, 2011; Bettoni, 2008), in cui l'apprendimento di una

² L'interlingua è un costrutto scientifico che ha ottenuto un indubbio «successo epistemologico» (Pallotti, 2017: 394), non solo in seno alla sua disciplina di riferimento – la linguistica, applicata prima e acquisizionale poi –, ma anche all'interno di altre scienze affini, quali la sociolinguistica e la glottodidattica. Secondo la definizione di Selinker (1972: 214), sostanzialmente invariata nel tempo, essa è: «*a separate linguistic system based on the observable output that results from a learner's attempted production of TL [target language] norms*», ossia un sistema linguistico in divenire dotato di coerenza interna, di sistematicità e di fragile stabilità, da analizzarsi indipendentemente dalle proprietà della L1 e della L2.

proprietà grammaticale può avvenire soltanto se un altro elemento a essa relazionato è stato precedentemente imparato con successo³. Tali limiti di apprendimento sono anche limiti di insegnamento. In molti studi (cfr. Mackey, 1999; Pienemann e Kessler, 2011; Long, 2020) è stato infatti dimostrato che l'insegnamento esplicito non può alterare la gerarchia delle sequenze di acquisizione che, anzi, andrebbero individuate e rispettate dagli insegnanti, così da armonizzare la pratica didattica con il percorso acquisizionale.

Accanto a queste considerazioni va anche rilevato che, spesso, ciò che è ritenuto “semplice” per i docenti e per gli autori dei manuali di lingue straniere in realtà è linguisticamente complesso e psicolinguisticamente difficile da acquisire. Nuzzo e Grassi (2016: 105) mettono l'accento su come il sistema dell'articolo italiano, di norma presentato ed esercitato solo nelle prime settimane di corso, sia, in realtà, un sistema complesso di relazioni fra forme e funzioni, che richiede di saper gestire adeguatamente proprietà morfo-fonologiche, aspetti semantico-testuali e distribuzioni informative nell'interazione fra parlanti decisamente non banali⁴. Le prassi più comuni della glottodidattica tradizionale sono di raccogliere questa complessità in un “pacchetto” (Nuzzo e Grassi 2016: 105) molto ristretto, presentato in poco tempo e con una metalingua non adatta; aspettarsi una reale capacità d'uso del sistema dell'articolo italiano in tempi brevi è, da un punto di vista pedagogico, semplicemente sbagliato.

Il polo opposto a quello interventista verso cui il “pendolo metodologico” ha oscillato è, come anticipato sopra, quello della sola

³ La *Processability Theory* ha dimostrato che l'acquisizione di una L2 avviene seguendo delle sequenze di sviluppo gerarchico che determinano in quale ordine e in quali tempi gli apprendenti possono acquisire la morfologia di una L2. Bettoni e Di Biase (2011: 20) definiscono in questo modo il fulcro concettuale della *Processability Theory*: «L2 learners, at any stage of development, can produce only those L2 forms which the current state of their language processor can handle».

⁴ Numerose ricerche hanno dimostrato che l'apprendimento degli articoli è un'esperienza molto frustrante per gli allievi (Pica, 1985; Ekiert, 2016) che riportano numerose difficoltà nella comprensione del funzionamento e nell'uso di questa classe di specificatori. Gli studi sull'apprendimento del sistema dell'articolo inglese (Ekiert, 2016) evidenziano frequenti fenomeni di evitamento, di conseguente sovragereneralizzazione di una sua realizzazione (l'articolo zero) e di ricorso a strategie pragmatiche e/o testuali tipiche della L1 per fornire informazioni sul grado di definitezza del referente.

focalizzazione del significato (*Focus on Meaning*). A grandi linee, il *Focus on Meaning* può essere fatto coincidere con l'approccio comunicativo, a sua volta composto da numerosi metodi che con diverse fortune si sono avvicendati nel tempo. Se nei metodi situazionale e nozionale/funzionale troviamo ancora l'idea che la lingua sia un oggetto da apprendere, pur nelle sue varietà e in una visione maggiormente incline alla comunicazione, in altri metodi comunicativi, come il *Natural Approach* di Krashen (Krashen e Terrel, 1993), si possono rinvenire più chiaramente alcuni principi che caratterizzano le prassi del polo non interventista:

- 1) la centralità delle necessità comunicative, dell'emotività e della motivazione dello studente nel percorso di apprendimento;
- 2) il mutato ruolo del docente, che è il facilitatore e il conduttore del flusso comunicativo di classe, più che il detentore di potere valutativo o censorio;
- 3) la correttezza formale delle produzioni degli apprendenti è meno importante della loro efficacia comunicativa: gli allievi sono spinti a usare la lingua indipendentemente dalla quantità e dalla qualità delle nozioni che hanno su di essa;
- 4) la prevalenza della dimensione testuale rispetto a quella fra-sale;
- 5) il tempo di classe è occupato più da lavori a spinta comunicativa (interazioni, produzioni libere, ascolti e letture) che da analisi ed esercizi sulla lingua;
- 6) la presenza di un sillabo preconstituito, che funga da "bussola" del corso non è essenziale: si tenta di seguire l'evoluzione dell'interlingua dei discenti e ci si allinea maggiormente ai loro ritmi.

Come nota Long (2015: 20), le caratteristiche del polo non interventista sono decisamente più in linea con i rilievi pedagogici e psicolinguistici che indicano come dovrebbe sostanzarsi una glottodidattica attenta ai processi acquisizionali. Tuttavia, anche il puro *Focus on Meaning* non risponde adeguatamente ai bisogni degli apprendenti: i tempi richiesti dall'acquisizione naturale, anche se parzialmente "accelerati" dal contesto pedagogico, sono

molto lunghi e superano le poche decine di ore di cui, normalmente, i corsi di lingua sono costituiti; possono quindi essere gli studenti stessi, soprattutto se adulti, a dichiararsi insoddisfatti dei risultati raggiunti dopo aver seguito un corso a carattere non interventista.

Inoltre, sono comuni difficoltà d'apprendimento – a volte difficilmente sormontabili – di quei tratti linguistici che: a) sono di esigua salienza percettiva; b) sono poco rilevanti dal punto di vista comunicativo; c) sono diversi dalla lingua madre; d) non sono soggetti a una relazione univoca forma/funzione (DeKeyser, 2005; Doughty, 2003). Per favorire il processo acquisizionale di questi tratti è necessario aiutare gli studenti a notarli selettivamente, dunque a rendersi conto della loro esistenza nell'input, e ad assegnare loro il corretto valore funzionale⁵. A dimostrazione di queste difficoltà, alcuni studi (Swain e Lapkin, 1982; Spada, 1997; Lyster, 2007) condotti in Canada con soggetti anglofoni a cui è stato impartito, per anni, un insegnamento *meaning-focussed* della lingua francese hanno rilevato competenze comunicativamente buone ma aree di forte opacità nell'ambito della morfosintassi, la cui acquisizione rimaneva di norma incompleta.

Infine, non sempre le informazioni necessarie per un'evoluzione corretta dell'interlingua sono disponibili agli apprendenti: vi sono casi in cui determinate relazioni fra strutture simili in L1 e L2 possono sviare i discenti, spingendoli a sovrageeneralizzare alcune proprietà della lingua madre, trasferendole erroneamente verso la L2. Si tratta di casi non comuni ma che, senza un intervento correttivo esplicito fornito dall'insegnante, rischiano di fossilizzarsi nell'interlingua e di non evolvere correttamente nel tempo⁶.

⁵ In termini psicolinguistici si parla di *noticing*, ovvero della capacità degli apprendenti di registrare consciamente la presenza di una determinata forma linguistica, estrapolata dal flusso fonetico e/o grafico portato dall'input (Schmidt, 2001).

⁶ Si tratta delle cosiddette relazioni L1 *superset* – L2 *subset*: le regole che governano le proprietà di un tratto della L1 sono più ampie di quelle dello stesso tratto (o di un tratto simile) della L2. Gli apprendenti devono imparare a ridurre la portata di funzionamento di tali regole, affidandosi a una prova negativa indiretta, ovvero a qualcosa che non compare mai nell'input. Gli ispanofoni studenti di italiano devono, ad esempio, notare che la "a" dell'accusativo preposizionale spagnolo non compare in

Scendendo ora a un livello più operativo, anche in uno strumento glottodidattico fondamentale quale il sillabo, definito da Balboni (2018: 23) come «una scelta di contenuti linguistici [...] e culturali, sulla base di obiettivi specifici di apprendimento linguistico», si riverbera la frattura fra il polo interventista e quello non interventista. Numerosi autori (Wilkins, 1976; White, 1988; Long e Crookes 1992; Long, 2015: cap. 2) hanno infatti proposto una divisione dicotomica dei tipi di sillabi utilizzabili nella pianificazione e nella realizzazione di un corso.

I sillabi “sintetici” presentano la L2 come un insieme di elementi linguistici discreti, frammentati in unità dicotomiche scandite in una rigida struttura temporale; tali sillabi sono basati sulla struttura della L2, indipendentemente dalle reali necessità dei discenti e da considerazioni psicolinguistiche su come essa viene acquisita. L’aggettivo “sintetico” fa riferimento all’abilità di sintesi degli apprendenti, che dovrebbero essere in grado di “mettere insieme” gli argomenti linguistici a loro impartiti in diversi momenti del corso, e di usarli adeguatamente durante l’uso spontaneo della lingua. Tale abilità è del tutto presunta, e questo tipo di programmazione non si occupa, in realtà, di esercitarla e affinarla: il compito più complesso è, quindi, lasciato all’apprendente, che da solo deve trovare modalità adeguate per trasformare le informazioni dichiarative studiate nel corso in competenze procedurali.

I sillabi “analitici” si focalizzano su come stimolare i processi di apprendimento di una L2: essi non sono costituiti da una tassonomia temporalmente ordinata degli argomenti da studiare, ma da attività comunicative che favoriscano quanto più possibile l’esposizione a un input ricco e significativo, la partecipazione a interazioni di qualità e l’uso creativo e finalizzato della lingua. Tali programmi non prevedono quali strutture verranno insegnate, ma creano occasioni di negoziazione che fanno emergere, di volta in volta, le difficoltà e le mancanze linguistiche degli studenti. È, quindi, la capacità analitica di estrapolare dall’input e dall’in-

contesti frasali dell’italiano del tutto simili a quelli dello spagnolo, come una frase SVO con oggetto animato. Per approfondimenti, cfr. Della Putta (2019).

terazione regolarità sulla lingua che viene stimolata; in tal modo la morfosintassi verrebbe appresa in maniera più naturale e significativa, evitando incongruenze fra la proposta pedagogica e lo sviluppo dell'interlingua.

I problemi in merito a queste due tipologie di sillabi, evidentemente coincidenti con pratiche più *form-oriented* (tipo sintetico) o più *meaning-oriented* (tipo analitico), sono le stesse analizzate poco sopra: i processi naturali di acquisizione che, dal lato sintetico, non vengono considerati, e i tempi eccessivamente lunghi di un sillabo analitico, che presuppone erroneamente che le capacità di generalizzazione degli apprendenti – in particolare degli adulti – siano abbastanza robuste da permettere un adeguato apprendimento delle strutture della L2 nell'esiguo spazio temporale di un corso.

E, d'altronde, la ricerca di un metodo d'insegnamento adeguato a tutti gli apprendenti cedeva il passo, all'alba degli anni Novanta del secolo scorso, ovvero proprio quando questo «*language teaching divide*» (Long, 2015: 16) si faceva più aspro, a una consapevolezza glottodidattica più olistica, in cui i processi acquisizionali e le possibilità reali della glottodidassi dovevano essere coniugati in una proposta pedagogica più ampia e flessibile. Nascono così gli approcci integrati (Puren, 1994), in cui dialogano più efficacemente gli avanzamenti delle scienze cognitive, della linguistica applicata e della pedagogia, che sempre più doveva confrontarsi con una platea di apprendenti culturalmente e linguisticamente disomogenea. In questo contesto dialettico ritrovato, numerosi autori cercarono di armonizzare le oscillazioni metodologiche del pendolo glottodidattico proponendo soluzioni scientificamente fondate e pedagogicamente plausibili.

Il *Task Based Language Teaching and Learning* (TBTL, d'ora innanzi) fu una di queste soluzioni. Comparso sulla scena glottodidattica anglosassone attorno al 1980 (Long, 1985; Prahabu, 1987), il TBTL è una metodologia che subordina l'analisi della L2 al suo uso, e che è costituita attorno al lavoro su compiti di realtà (*task*, appunto) che l'insegnante propone ai discenti.

2.3. Le caratteristiche del *Task Based Language Teaching and Learning*

Il TBTL accomoda efficacemente le possibilità e i limiti dell'acquisizione spontanea all'interno di una cornice pedagogica di natura comunicativa; è infatti una proposta in grado di fermare le oscillazioni polarizzate del pendolo glottodidattico per collocarlo nell'alveo di un'educazione linguistica più bilanciata e maggiormente aderente alle evidenze scientifiche portate dalla ricerca acquisizionale, pedagogica e psicologica.

È interessante inoltre notare che nel TBTL si riverberano molti assunti dell'attivismo, come mette in luce Long nel seguente passo:

The principles of TBTL are ones to which most language teachers and students subscribe in their everyday lives – principles that need not be forgotten in the classroom. They include educating the whole person, learning by doing, rationalism, free association, learner-centeredness, egalitarian teacher-student relationships, and participatory democracy. Interestingly, the implications of these philosophical principles and those of TBTL's psycholinguistic underpinnings converge in most cases. [...] The principles have become widely accepted in progressive societies and in progressive education even in societies that are not very progressive. They live on in the work of, among others, John Dewey [...] especially in his advocacy of “experiential learning” (Long 2015: 65).

Il componente focale del TBTL è il *task* o, in italiano, il “compito di realtà”. Il *task* è «un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari e Nuzzo, 2011: 285) che, per alcune caratteristiche, si differenzia sostanzialmente da un esercizio linguistico tradizionale, riconducibile alle prassi di natura interventista. Seguendo quanto Ferrari e Nuzzo (2011) scrivono, nel TBTL:

- 1) il significato è primario, e dunque il compito di realtà assegnato induce i discenti a concentrarsi più su quello che devono dire o scrivere piuttosto che su come lo devono dire o scrivere;
- 2) in un *task* gli apprendenti sono spinti a esprimere idee e opinioni interagendo e usando le risorse disponibili nel loro

repertorio linguistico: non vengono offerti modelli di lingua stereotipati o precostituiti che devono essere imitati come capita negli esercizi;

- 3) il *task* spinge i discenti a confrontarsi con attività complesse, sia linguistiche che extralinguistiche;
- 4) i *task* sono simili a ciò che i discenti sono chiamati a fare fuori dall'aula con la L2, ovvero al lavoro di interazione con il prossimo, di comprensione e produzione testuale, ma anche di coordinamento delle informazioni enciclopediche con le conoscenze linguistiche;
- 5) il raggiungimento dell'obiettivo è primario: lo scopo è di completare il *task* e non di dimostrare di conoscere una determinata struttura linguistica;
- 6) il progresso degli apprendenti è valutato sulla base della riuscita del *task* e non sull'accuratezza linguistica.

Per capire meglio cosa distingue un *task* da un esercizio tradizionale, Cortés Velásquez e Nuzzo (2018) propongono un confronto ragionato fra alcune coppie di “oggetti” didattici; qui di seguito estrapoliamo e analizziamo un esempio dal lavoro dei due autori:

Attività 1a (esercizio tradizionale): Leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa e sottolinea nel testo i verbi usati per dare le istruzioni. Osserva l'esempio.

Attività 1b (task): Leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa. Prendi nota dei documenti che devi presentare.

In *1a* l'orientamento pedagogico è decisamente spostato verso la forma linguistica: l'attività di lettura del testo non è finalizzata al recupero di informazioni e alla loro messa in relazione con una situazione di reale necessità bensì all'individuazione dei verbi, dunque di alcune forme linguistiche che corrispondono a una tassonomia grammaticale. Il giudizio sulla bontà della riuscita di questa attività è semplice: l'insegnante saprà quanti verbi compaiono nel testo, e lo studente verrà valutato sulla base di quanti ne è riuscito

a individuare. Inoltre, in *1a* i discenti si confrontano con un esercizio non esistente nel mondo reale: in nessun caso un parlante si cimenta con un'analisi linguistica allo sportello dell'immigrazione ma, piuttosto, sarà chiamato a mettere in relazione il contenuto del testo con le necessità del momento e con la sua capacità di intendere a quale documentazione l'avviso fa riferimento.

In *1b*, invece, all'apprendente è richiesto di compiere un'attività del tutto plausibile nel mondo reale: c'è una necessità fattuale (ottenere un attestato abitativo), le informazioni per soddisfarla sono su un documento che deve essere letto e capito e, per non dimenticarne il contenuto, bisogna appuntarne i passi principali. In *1b* si attivano liberamente, ovvero non in maniera rigidamente guidata varie abilità e conoscenze linguistiche, presupposte dall'insegnante; il risultato finale non sarà valutabile con un semplice "giusto o sbagliato", ma si potrà verificare se le informazioni appuntate sono tutte quelle necessarie, per eventualmente confrontarsi nuovamente con il significato (la globalità del testo) per portare adeguatamente a compimento il compito di realtà.

Le difficoltà nel distinguere il confine, a volte sottile, fra *task* ed esercizio tradizionale pertengono alla più generale complessità di discernimento di quali attività siano realmente generative di processi comunicativi nella classe di L2. È un punto, questo, che accomuna, come vedremo fra poco, autori di materiali didattici e insegnanti e che inficia molto spesso la buona riuscita di un intervento pedagogico fondato su una reale prospettiva comunicativa. L'analisi dei manuali di lingua straniera e l'osservazione della classe hanno storicamente messo in luce queste difficoltà interpretative.

In ambito italiano, Elena Nuzzo e colleghi (Nuzzo e Grassi, 2016: 100 e ss.; Cortés Velásquez e Nuzzo, 2018: 24; Cortés Velásquez *et al.*, 2017) hanno passato in rassegna alcuni manuali di italiano L2 e ne hanno verificato la coerenza con le dichiarazioni metodologiche degli autori. Viene per esempio analizzato *Buona Idea!* (Bettinelli *et al.*, 2011), un libro, scritto anche da uno degli autori del presente volume, che dichiara di ispirarsi ai principi dell'approccio comunicativo. I ricercatori osservano che la struttura delle unità è incentrata massicciamente sulle strutture linguistiche che vengono dicotomicamente proposte nel sillabo. In particolare,

molti esercizi che vorrebbero permettere agli studenti di comunicare liberamente in determinati contesti (come, ad esempio, un *role play* in cui si chiede di dare e ricevere informazioni stradali) si rivelano, in realtà, rigidamente ingabbiati dalle strutture esercitate in precedenza: *Buona Idea!* non stimola un uso libero delle risorse linguistiche dei discenti, ma li conduce sempre alla focalizzazione e al riutilizzo guidato della morfosintassi oggetto di studio in quella unità. I punti del libro che si presterebbero maggiormente all'attuazione di un *task* si rivelano, in conclusione, esercizi grammaticali "camuffati" da attività a sfondo comunicativo.

Il filone di ricerca della *classroom observation* (cfr. Spada, 2019 per una rassegna di studi), che si occupa di descrivere razionalmente ciò che accade in una classe (di lingua), ha variamente mostrato che le dichiarazioni metodologiche degli insegnanti sono in molti casi disattese durante le loro prassi. I vincoli e i problemi contestuali che di volta in volta si presentano durante la didassi sono elementi che possono far variare radicalmente l'andamento della lezione, allontanandola dai programmi ideati a priori dal docente. Inoltre, la preparazione teorica, che favorisce la scelta di quale metodo applicare, si "innesta" su uno spettro di convinimenti (*teachers' beliefs*) ed esperienze che fungono da filtro interpretativo delle conoscenze fornite da un corso di glottodidattica o da corsi di aggiornamento professionale. I *teachers' beliefs* sono definibili come «*anything that a teacher considers to be true about his profession*» (Borg e Sanchez, 2017: 17) e sono considerati da numerosi autori (cfr. discussione in Borg, 2018) le reali coordinate psicologiche con cui i docenti approcciano la propria formazione e il proprio lavoro. Il bagaglio ideologico ed esperienziale che ogni (neo) insegnante porta con sé incontra le proposte teoriche della glottodidattica, spingendolo verso questa o quella possibilità pratica la quale, a sua volta, verrà rideterminata sulla base di ciò che avviene all'interno della classe (Borg, 2018: 81; Basturkmen, 2012: 285 e ss.).

In effetti, vari studi osservazionali sulle reali implementazioni dell'approccio comunicativo hanno mostrato che, in realtà, il lavoro dei docenti è generalmente più rivolto alla lingua come oggetto di analisi piuttosto che alla lingua come mezzo per comu-

nicare. Mitchell e colleghi (Mitchell *et al.*, 1981; Mitchell, 1985) hanno osservato le prassi di docenti di francese L2 che dichiaravano di voler far lavorare gli studenti *con* la lingua e non *sulla* lingua. In realtà, da questi studi emerge come le lezioni ruotassero attorno a un *set* di strutture linguistiche precostituite e ordinate in una struttura classica *Presentazione, Produzione e Pratica* (cfr. par. 2.2) tipica dei metodi più orientati verso il polo formale. Più recentemente, Wesely e colleghi (Wesely *et al.*, 2021) hanno triangolato, in un'indagine osservativa, le dichiarazioni metodologiche di dieci docenti statunitensi di lingue straniere, i loro convincimenti sulla gestione di micro-situazioni di classe (correzione degli errori, insegnamento grammaticale, gestione della disciplina e dei turni di parola ecc.) e le loro reali pratiche, osservate tramite la videoregistrazione delle lezioni. I dieci docenti hanno dichiarato di ispirarsi a metodi comunicativi, sui quali erano stati debitamente formati, e hanno espresso il forte convincimento che alla didattica della grammatica dovesse essere dedicato un tempo minimo durante le lezioni. L'analisi delle prassi pedagogiche ha in realtà rivelato che il tempo dedicato all'istruzione grammaticale era in genere cospicuo, e che i docenti modificavano di volta in volta la pianificazione della lezione sulla base delle richieste degli studenti che spesso, effettivamente, domandavano più esplicitzza morfosintattica. Long (2009), in un sunto storico sulla variazione dei metodi in glottodidattica, osserva che nella prassi le forti polarizzazioni di cui così tanto si è discusso a livello teorico sono molto meno evidenti:

Pendulum swings notwithstanding, and while very different approaches have been advocated on university courses, at conferences, and in the pages of methodology textbooks over the years, observational studies of real lessons, as opposed to one-off demonstrations, have found that what goes on in classrooms has varied less than might have been expected (Long, 2009: 373).

Sulla stessa linea di Long, Borg, in una meta analisi narrativa della relazione fra *teachers' beliefs* e pratiche di insegnamento della grammatica, osserva che, nonostante il cambiamento di metodi e paradigmi glottodidattici, «*formal instruction remains a key feature*

in the work of foreign language teachers» (Borg, 2003: 105): sebbene una buona parte dei docenti coinvolti negli studi considerati nella meta analisi si dichiarasse quanto meno vicina a una glottodidattica comunicativa, l'analisi delle lezioni mostrava un forte ancoraggio a prassi formali e direttive di gestione della classe, oltre che a un frequente riferimento ad aspetti metalinguistici presentati deduttivamente. Simili rilievi vengono fatti da Nuzzo e Grassi, che riflettono sul perché, nonostante le numerose critiche portate all'insegnamento trasmissivo della grammatica, la prospettiva orientata alle forme (*Focus on Forms*) sia ancora così presente nella glottodidassi moderna. Nelle parole delle due autrici:

Alcuni autori [...] suggeriscono che il successo del *Focus on Forms* dipenda dal fatto che si tratta essenzialmente di un modo di procedere più facile da seguire per gli insegnanti [...]: la presenza di un sillabo a priori consente di fare riferimento a materiali didattici già pronti e di prevedere e controllare lo svolgimento di un corso, sapendo in anticipo su quali elementi linguistici si lavorerà in ciascuna delle lezioni (Nuzzo e Grassi, 2016: 105).

La discrepanza fra la teoria glottodidattica, i convincimenti degli insegnanti e le reali prassi pedagogiche attuate nella classe di lingua riguardano molto da vicino il TBTL, che risulta, per molti docenti, una metodologia di difficile applicazione (Ellis e Shintani, 2014: 134 e ss.; Erlam, 2016); come vedremo estesamente nel capitolo quinto, anche i neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola* hanno mostrato numerose difficoltà operative nella sua attuazione. E d'altronde, il TBTL è una metodologia tutt'altro che scevra da critiche, rivisitazioni e interpretazioni più o meno libere: vari autori (cfr., per es., Swan, 2005) ne disapprovano l'eccessiva destrutturazione, che culmina nella mancanza di un sillabo, e non c'è un sostanziale accordo su come debba essere organizzato un ciclo di lezioni basate sui *task* (cfr. Bygate, 2021). Di questi aspetti ci occuperemo nel prossimo paragrafo in cui, inoltre, illustreremo alcune altre caratteristiche fondanti del TBTL.

2.4. Focalizzazione della forma, critiche e difficoltà nel *Task Based Language Teaching and Learning*

Se adeguatamente attuato, il TBTL⁷ favorisce la mobilitazione delle risorse semiotiche dei discenti, che sono spinti a ricorrere al loro repertorio comunicativo per portare a termine i compiti di realtà. Gli apprendenti – e crucialmente, come sottolineato da Ellis (2020), soprattutto i più giovani – usano diversi codici per lavorare attorno ai *task*: la gestualità, il linguaggio iconico, il repertorio di lingue conosciute e l'interlingua che stanno via via costruendo nel percorso di apprendimento della L2. Si attiva dunque una semiosi significativa e proattiva, che deve essere oggetto di attenzione da parte dell'insegnante. Da un lato tale semiosi, ancorché imperfetta, va incoraggiata e accolta nel suo fluire mentre, dall'altro lato, è importante correggere, indirizzare e dare adeguati spunti affinché le forme utilizzate siano viepiù funzionali alla riuscita del compito di realtà.

Venendo alla componente linguistica di questo processo di significazione, nel TBTL il docente è invitato a osservare le produzioni linguistiche degli apprendenti per coglierne i punti di forza e di debolezza. L'intervento pedagogico sarà dunque volto alla valorizzazione di ciò che il discente sa fare con la lingua e all'intervento su quei tratti della L2 che si dimostrano più ostici da imparare. Un'operativizzazione di questo modo di procedere, abbracciata da *Italiano L2 a scuola*, è stata proposta da Pallotti (2021): ogni azione didattica sulle strutture linguistiche parte dall'analisi delle produzioni degli studenti e si focalizza in primo luogo sulla loro efficacia pragmatico/comunicativa. In seguito, l'insegnante considererà, ed eventualmente interverrà su, altri livelli di significato, quali il lessico e la sintassi per poi avvicinarsi, in un terzo tempo, ad aspetti più microscopici quali la morfologia e l'ortografia. I docenti sono così incoraggiati a entrare in contatto con le risorse e le capacità linguistiche degli apprendenti, per valutarle primariamente in base alle funzioni

⁷ È interessante altresì notare come il TBTL sia teoricamente e operativamente vicino all'approccio orientato all'azione del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, come notato e argomentato da Birello e colleghi (2017), a cui rimandiamo per una disamina di questa somiglianza.

semiotiche a cui assolvono piuttosto che alla loro correttezza formale. Inoltre, il ricorso a lingue altre dalla L2 durante lo svolgimento di un *task* è non solo tollerato ma anche incoraggiato, in un'ottica di rispetto e valorizzazione del repertorio plurilingue degli apprendenti (Andorno e Sordella, 2017; Cognini, 2020, cap. 2).

L'intervento del docente dovrebbe essere effettuato, nel TBTL, grazie al *Focus on Form* (FonF, d'ora innanzi), una metodologia di insegnamento della grammatica⁸ che ne favorisce un apprendimento significativo perché integrato all'attività comunicativa. Una prima definizione di tale metodologia è stata estesa da Long (1991: 45-46): «*FonF is overtly drawing students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication*». Secondo l'ipotesi interazionista del linguista inglese (Long, 1991), lo sviluppo interlinguistico procede positivamente se ai discenti vengono date concrete possibilità di uso interattivo della lingua e se, *durante* lo scambio comunicativo, l'insegnante convoglia l'attenzione selettiva sugli usi non funzionalmente adeguati o, più generalmente, non corretti della L2. In questo modo, le risorse mentali dell'apprendente vengono momentaneamente dirottate dal significato che sta costruendo alla forma che ha usato per costruirlo, innescando così il *noticing the gap*, ovvero la registrazione conscia dello scarto fra ciò che è stato detto e ciò che sarebbe stato più efficace o corretto dire.

Da un punto di vista psicolinguistico, il FonF presenta alcuni vantaggi (cfr, *inter alia*, Ellis, 2001; Basturkmen *et al.*, 2002; Benatti, 2020):

- 1) permette il superamento del *meaning first principle* (VanPat-ten, 2007), una strategia di apprendimento per cui le risorse mentali dei discenti vengono impiegate in massima parte nella costruzione e nella trasmissione del significato e solo in minima parte nella corretta realizzazione della sua forma linguistica. Il FonF rende edotti gli apprendenti che affidarsi

⁸ In realtà, il FonF può essere utilizzato efficacemente anche per l'insegnamento di altri aspetti della L2, come il lessico e la pragmatica, cfr. discussione in Ellis (2016). In questo capitolo, se non specificato altrimenti, faremo riferimento al FonF come a una metodologia per l'insegnamento grammaticale.

al *meaning first principle* non è condizione sufficiente per un corretto apprendimento di una L2 ma, al tempo stesso, ne rispetta il ricorso, incentivando e valorizzando l'obiettivo comunicativo di ogni sforzo linguistico;

- 2) gli apprendenti hanno la possibilità di imparare a mappare una forma e una funzione durante un atto comunicativo. Questo è un modo pedagogicamente efficace per favorire l'acquisizione;
- 3) reindirizza il *focus* dell'attenzione selettiva solo sulle forme che sono manifestamente complesse per gli apprendenti. Si tratta, quindi, di un intervento didattico in armonia con il sillabo interno al discente, che non propone argomenti linguistici troppo lontani dallo stadio di competenza linguistico/comunicativa del momento enunciativo;
- 4) è una metodologia duttile, composta da un ampio novero di tecniche con diversi gradi di intrusività comunicativa: l'insegnante potrà quindi scegliere con quale livello di intensità interferire con il fluire dialogico della lezione.

La definizione di FonF proposta da Long è stata, negli anni, variamente modificata. Spada (1997; Spada e Lightbown, 2008), per esempio, ritiene che il FonF possa avere natura reattiva o proattiva, e diversi livelli di intrusività nell'atto comunicativo. Il FonF reattivo coincide con la proposta di Long: l'insegnante attira l'attenzione sulla forma linguistica quando uno studente commette un errore o manifesta una difficoltà. Il FonF proattivo, invece, è pianificato dal docente che, per esperienza o per preparazione teorica, sa già quali sono le devianze in cui più facilmente incappano gli studenti: l'intervento di focalizzazione della forma potrà quindi essere applicato preventivamente, senza attendere una loro produzione non corretta. Secondo Spada, il FonF può essere definito come «*any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly [...] within meaning-based approaches to L2 instruction*» (Spada, 1997: 73). La definizione probabilmente più esaustiva di questa metodologia didattica è data da Basturkmen, Loewen ed Ellis, che riconciliano le posizioni di Long e Spada:

Focus on form instruction provides learners with the opportunity to take ‘time-out’ from focusing on message construction to pay attention to specific forms and the meanings they realise. [...] It induces learners to notice linguistic forms in the input which may assist the process of their interlanguage development (Basturkmen *et al.*, 2002: 2).

La ricerca sull’efficacia del FonF è stata riassunta da lavori di meta-analisi (Goo *et al.*, 2015; Kang *et al.*, 2019) che hanno messo in luce una maggiore efficacia del FonF nel favorire l’acquisizione della morfosintassi di una L2 rispetto all’opzione a focalizzazione zero, ovvero il *Focus on Meaning*. Inoltre, le meta-analisi hanno rilevato che, rispetto al *Focus on Forms*, il FonF lascia ampi spazi comunicativi ai discenti, e questo favorirebbe l’acquisizione implicita di alcuni tratti della L2. Va tuttavia notato che le meta-analisi restituiscono anche le numerose discrepanze operative con cui il FonF viene messo in pratica dagli insegnanti, e la diversa efficacia che esso ha in diversi contesti d’apprendimento.

I risultati dei lavori che hanno osservato più da vicino la ricezione e l’attuazione del FonF da parte degli insegnanti sono meno incoraggianti della loro controparte più sperimentale, di norma accuratamente pianificata o condotta soltanto su alcuni aspetti di una L2. Alla stregua di quanto osservato per i *task* e, più in generale, per la gestione di attività a matrice realmente comunicativa, sono numerose le difficoltà esperite dai docenti che provano a praticare, nelle loro lezioni, il *Focus on Form*. Basturkmen e colleghi (Basturkmen *et al.*, 2002) notano come spesso attività grammaticali classiche come i *pattern drills* o le spiegazioni metalinguistiche vengano erroneamente interpretate come FonF solamente perché proposte durante o immediatamente dopo il compimento di un’attività a maggior spinta comunicativa. Uno studio di Sanz (1999) riporta i dubbi operativi che molti docenti hanno nello scegliere quale forma focalizzare durante gli scambi comunicativi: l’inesperienza degli insegnanti e le diverse descrizioni teoriche che, come abbiamo visto sopra, sono state date storicamente al FonF concorrono a inasprire tali difficoltà. In uno studio più recente, dedicato all’integrazione del FonF nel TBTL, Mueller-Hartmann e Schocker (2018) riportano problemi simili: spesso i docenti non sanno quando è più opportuno applicare il FonF e su

quali strutture sia più corretto attirare l'attenzione selettiva degli studenti. Infine, una ricerca di Mackey e colleghi (Mackey *et al.*, 2004) prende in considerazione le difficoltà di un gruppo di docenti in formazione a cui è stato proposto di fare ricorso al FonF per insegnare la grammatica. I risultati non sono incoraggianti: gli autori giungono alla conclusione che per praticare correttamente il FonF, i neo insegnanti avrebbero bisogno di un percorso di formazione *ad hoc*, in cui i principi teorici e le prassi attuative di questa metodologia vengano adeguatamente spiegati, capiti ed esperiti.

Si delinea così un nodo dialogico complesso fra teoria e pratica: le due componenti fondanti del TBTL, i *task* e il *Focus on Form*, sono opzioni glottodidattiche scientificamente fondate e di dimostrata efficacia ma, anche, di difficile attuazione. Non a caso, Bygate (2020) sottolinea che il TBTL, per diventare un'opzione pedagogica efficacemente applicabile, deve entrare maggiormente in dialogo con le prassi dei docenti:

Just as with any approach to the development of language pedagogy [...], for the theory to translate into practice, research needs to bridge the gap between the research community and the real world of the language teacher and the language programme by making its full potential visible. We should demonstrate empirically how this can be done by working with practising teachers to address their own concerns within the context of ongoing programmes. In other words, [...] TBTL needs substantial and extensive engagement with the issues and realities of real world stakeholders (Bygate, 2020: 284).

Di norma, una difficile relazione fra teoria e prassi (glotto)didattica esita in compromessi operativi non radicali (Della Putta, 2021a) che, pur non modificando i principi fondanti di una determinata metodologia, ne alterano alcune caratteristiche operative, rendendole più vicine alle necessità pedagogiche contestuali, alle esperienze e ai convincimenti degli insegnanti.

Nel caso particolare del TBTL, numerose ricerche hanno messo in luce la necessità, sentita da molti docenti, di strutturare maggiormente questa metodologia, da un lato ancorandola ai fenomeni linguistici da insegnare e, dall'altro, dandole una maggiore struttura interna. Nasce così una versione "debole" del TBTL,

il cosiddetto *Task Supported Language Teaching* (Ellis, 2003; 2009), che prevede un uso non esclusivo dei *task* che possono essere affiancati da altre attività di natura più formale; è, inoltre, prevista l'esistenza di un sillabo, le cui strutture possono essere più o meno esplicitamente focalizzate durante l'attività didattica. Si parla, in questo caso, di *focussed tasks*, ovvero di compiti di realtà che, per loro natura, sollecitano l'uso attivo di determinate strutture morfosintattiche durante il lavoro dei discenti.

La versione debole del TBTL prevede inoltre un'architettura predeterminata della lezione, che è suddivisa in *pre-task*, *task* e *post-task* (Ellis, 2003; Cortés Velásquez e Nuzzo, 2018; Ellis *et al.*, 2019). La fase di *pre-task* serve a motivare i discenti verso i temi del compito di realtà che si apprestano ad affrontare, stimolando i loro interessi e creando aspettative e curiosità. Inoltre, nel *pre-task* vengono forniti, tramite la ricezione di testi o tramite l'elicitazione di conoscenze pregresse, gli strumenti linguistici (lessico, morfosintassi, aspetti pragmatici ecc.) che verranno poi usati nelle fasi successive della lezione⁹.

La fase del *task*, già descritta in 2.2, è quella che caratterizza maggiormente il TBTL. Essa è seguita dal momento del *post-task*, che ha come obiettivi la ripetizione di alcune parti del compito di realtà appena portato a termine, oltre che la riflessione più esplicita sulle strutture linguistiche usate durante il *task* e la metariflessione sulle modalità di lavoro e sui risultati raggiunti. In questa fase trovano spazio esercizi più o meno espliciti sulla forma linguistica, dialoghi liberi sui risultati ottenuti, presentazioni *in plenum* di ciò che si è fatto e lavori induttivi di modellizzazione linguistica, grazie ai quali gli apprendenti possono schematizzare e generalizzare le strutture della L2 usate nella fase precedente.

In effetti, la struttura più ordinata e le maggiori possibilità di integrazione del *task* in un sillabo fanno del *Task Supported Lan-*

⁹ Sulla presenza di attività linguistiche più o meno esplicite all'interno di questa fase c'è sostanziale disaccordo. Per alcuni autori, l'inserimento di queste attività valica eccessivamente i confini della didattica TBTL, spingendo spesso i docenti a organizzare eccessivamente la lezione attorno agli elementi discreti del sillabo (cfr. discussione in Cortes Velasquez e Nuzzo, 2018: 35 e ss.).

guage Teaching una possibilità pedagogica più duttile, che ha dimostrato di adattarsi bene anche a un pubblico di apprendenti più avvezzo a prassi didattiche fortemente trasmissive e direttive, come quello degli studenti sinofoni in mobilità (Ingrassia, 2014; Lania *et al.*, 2017).

In conclusione, esemplifichiamo¹⁰ un'operativizzazione “debole” del TBTL adatta per allievi iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, una tipologia di pubblico coinvolto in *Italiano L2 a scuola*. Si tratta, in questo caso, di scolari già abbastanza competenti in italiano che stanno per completare un ciclo di istruzione: il tema del compito di realtà, scegliere quale scuola secondaria di secondo grado frequentare, intercetta dunque i loro bisogni e la loro “sfera vitale”.

Gli obiettivi comunicativi del *task* sono il saper esprimere la propria opinione e l'argomentare tenendo conto dell'opinione altrui; gli obiettivi linguistici riguardano l'espressione dell'accordo e del disaccordo, l'uso del congiuntivo, di alcuni connettivi e di lessico specifico dell'esperienza scolastica.

Nella fase di *pre-task*, l'insegnante distribuisce alcuni fascicoli sull'orientamento scolastico, introduce l'argomento rimarcandone l'importanza e discute con gli studenti quali sono delle buone norme per un'argomentazione orale efficace. L'insegnante raccoglie alla lavagna i punti salienti che emergono dalla discussione e chiede agli studenti, che sono stati intanto divisi in gruppi, di prendere visione della documentazione sull'orientamento scolastico distribuita poco prima.

Nella fase del *task*, ad ogni gruppo viene assegnato un tema diverso. I temi assumono forma di proposizioni quali: «Quanto può o deve influire l'opinione degli insegnanti sulla tua scelta delle scuole superiori? Parlatene tra voi e cercate di arrivare a un'opinione comune». I gruppi devono discutere sui temi assegnati, facendo anche riferimento ai fascicoli sull'orientamento scolastico,

¹⁰ La lezione che presentiamo è un adattamento di una proposta rinvenibile al sito www.insegnareconitask.it, curato da Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo. Il sito è ricco di suggerimenti e proposte operative, e consigliamo la sua consultazione a chi si volesse realmente cimentare con l'uso dei *task* nella sua attività didattica.

per arrivare a una soluzione condivisa. Nel mentre, l'insegnante aiuta gli studenti, correggendo le forme linguistiche usate. Le soluzioni trovate dai vari gruppi vengono registrate grazie a un registratore audio; i gruppi si scambiano poi i registratori e trascrivono quanto detto dai compagni, cimentandosi così in attività di comprensione e di scrittura al tempo stesso.

Nella fase di *post-task*, vengono proposte varie attività di focalizzazione della forma, di natura induttiva e con riferimenti anche espliciti alla metalingua. Si può attivare il riconoscimento e la sistematizzazione degli usi del congiuntivo rinvenuti nelle registrazioni ascoltate e trascritte, richiamando eventualmente a posteriori le "regole" del suo funzionamento; possono essere analizzati i costrutti frasali usati per esprimere le proprie opinioni oppure possono essere proposti esercizi lessicali sul campo semantico del mondo della scuola, spingendo gli apprendenti a compilare *spidergrams* per poi riutilizzare le parole non conosciute in precedenza.

2.5. Il *Task Based Language Teaching and Learning* in Italiano L2 a scuola

Il modello operativo di *Italiano L2 a scuola* inserisce nella cornice pedagogica del *Project Based Learning* il *Task Based Language Teaching and Learning* nella sua versione debole discussa in 2.3: del PBL il progetto abbraccia le coordinate educative e le finalità oggettuali, che implicano la produzione di un prodotto, concreto (un libricino, una presentazione animata, un giocattolo ecc.) o astratto (un'esposizione orale ai compagni, una canzone, una piccola *pièce* teatrale ecc.). Per attuare i principi del PBL gli studenti lavorano su *task* che vengono, di volta in volta, concertati con l'insegnante. Il TBTL permette quindi di portare a termine compiti di realtà funzionali al macro progetto e, contestualmente, di riflettere sulla lingua usata per portarli a termine, donando così al laboratorio l'adeguata forma glottodidattica.

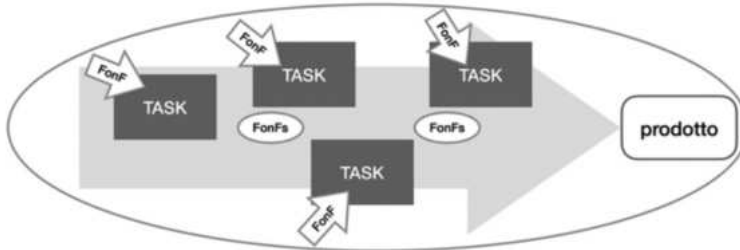


Figura 1. I task nella cornice della didattica per progetti.

In figura 1 schematizziamo l'impostazione generale di *Italiano L2 a scuola*.

Gli insegnanti ideano e propongono lezioni di natura TBTL in cui ogni *task* è finalizzato al lavoro su una componente progettuale specifica: un'ipotetica produzione di un cartone animato, ad esempio, è generalmente composta da un primo compito di realtà in cui si discute su gusti e preferenze di ogni apprendente, per poi arrivare a una decisione finale su quale genere di animazioni progettare insieme; un secondo *task* spinge gli allievi a ideare e a scrivere una storia, lavorando sia sull'ideazione sia sulla lingua usata, mentre nel terzo compito di realtà il canovaccio del cartone animato deve essere adattato – anche linguisticamente – alle caratteristiche di un semplice software che gli studenti imparano contestualmente a usare e che permette la realizzazione finale della *clip*.

La scelta di abbracciare il TBTL e di inquadrarlo all'interno della cornice pedagogica del PBL nasce dal rilievo, maturato lungo il corso degli anni, che i due costrutti pedagogici incontrano le necessità e le modalità di apprendimento degli studenti neo arrivati. D'altro canto, le ricerche sull'apprendimento dei più giovani supportano queste scelte: l'acquisizione di una L2 da parte dei bambini è significativamente diversa da quella degli adulti, in particolare nel modo in cui i due diversi gruppi di età concettualizzano il compito di imparare una lingua non materna. Gli apprendenti adulti sono infatti generalmente più propensi a trattare la lingua come un

insieme di oggetti teorici da imparare tramite lo studio mnemonico e intenzionale, similmente a quanto si fa con le altre materie scolastiche. Per gli allievi più giovani, invece, la lingua è uno strumento non astrattamente categorizzato che serve per comunicare, e dunque per compiere azioni; se questo viene loro permesso, il percorso di avvicinamento alla L2 sarà più semplice e naturale. Inoltre, numerose ricerche (Ellis, 1984; Clark, 1993; Pallotti, 1997; Oliver e Azakarai, 2017) dimostrano come i bambini siano più efficienti degli adulti nel creare mappaggi fra le forme linguistiche e il loro valore d'uso; gli studenti più giovani si dimostrano sensibili alle variazioni morfosintattiche presenti nell'input che viene loro fornito: non è infrequente sorprenderli giocare con le variazioni del significante, pur senza addentrarsi in un discorso classificatorio e tassonomico delle strutture.

Preservare e incentivare queste caratteristiche del processo di apprendimento dei più giovani (ricordiamo che *Italiano L2 a scuola* coinvolge apprendenti di un'età compresa fra gli 8 e i 15 anni) sembra dunque fondamentale: ingabbiare il fluire dell'apprendimento in prescrizioni pedagogiche preconcepite, come un syllabo prescrittivo, è parso sin dall'inizio controproducente per le finalità del progetto.

Vanno inoltre tenuti in considerazione gli aspetti a cui abbiamo già accennato nel cap. 1: l'eterogeneità delle caratteristiche degli allievi e della loro preparazione, la saltuarietà con cui alcuni di loro frequentano i laboratori di lingua e la necessità di variare frequentemente alcune decisioni sulla glottodidassi motivano, a nostro parere, la necessità di ricorrere a un modello flessibile, costituito da diverse unità matetiche in cui gli allievi si possono inserire ex novo, anche a corso iniziato.

Tuttavia, come abbiamo cercato di mettere in luce in questo paragrafo, le direttive teoriche di ogni intervento glottodidattico si mettono necessariamente a confronto con il modo in cui i docenti le attuano nelle loro classi e con le caratteristiche della società e dell'istituzione formativa che lo ospita.

Nel prossimo capitolo vedremo come le coordinate pedagogiche e glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola* si collocano nel più ampio discorso sull'inclusione degli allievi alloglotti in Europa e in

Italia, per poi analizzare nel dettaglio (cap. 4) il contesto torinese che “ospita” il progetto.

L'operativizzazione degli assunti teorici del progetto verrà presentata nel cap. 5, dove restituiranno i risultati concreti dell'applicazione, da parte dei neo insegnanti, delle metodologie e delle tecniche presentate in questo capitolo.

Capitolo 3

Italiano L2 a scuola fra i modelli di inclusione degli allievi alloglotti

Il rapporto fra i microcontesti di apprendimento (Bronfenbrenner, 1992), come la classe o la famiglia, e i meso e macro contesti organizzativi delle singole scuole e del sistema formativo di un Paese è una variabile particolarmente rilevante per il processo di integrazione linguistica e culturale dei cittadini alloglotti.

Le ricerche dedicate all'acquisizione di una L2 hanno messo in luce che diverse relazioni fra tali contesti danno esiti di apprendimento dissimili: di norma, chi studia una lingua straniera in una classe collocata nella società in cui quella L2 viene parlata ha buone chance di sviluppare armonicamente sia la competenza pragmatica sia quella grammaticale, a patto che i due contesti presentino buoni margini di contiguità tematico/esperienziale (cfr. Serrano *et al.*, 2016 per una discussione); chi, invece, è solamente "immerso" nella L2, senza alcuna guida formale, fatica molto di più ad apprendere efficacemente la morfosintassi, il cui sviluppo non beneficia, in questo caso, di un aiuto pedagogico esplicito (Collentine e Freed, 2004).

Anche gli studi dedicati all'analisi dei modelli di integrazione linguistica degli allievi alloglotti hanno preso in considerazione la relazione fra i micro contesti di apprendimento e il macro livello socio/istituzionale. Christensen e Stanat (2007) hanno analizzato i modelli di integrazione linguistica di 14 Paesi occidentali e hanno individuato cinque configurazioni possibili della relazione che intercorre fra la classe disciplinare e la classe di supporto linguistico:

- 1) *Immersione*: i modelli che non prevedono un supporto linguistico specifico per gli studenti alloglotti, che risultano semplicemente "immersi" nella lingua di scolarizzazione;
- 2) *Immersione con supporto linguistico sistematico*: gli studenti sono inseriti nella classe, ma beneficiano di momenti speci-

ficatamente dedicati allo sviluppo delle competenze linguistiche in L2;

- 3) *Immersione con una fase preparatoria*: prima di essere inseriti in classe gli studenti beneficiano di un programma di apprendimento linguistico preparatorio;
- 4) *Approccio bilingue di transizione*: gli studenti inizialmente apprendono i contenuti scolastici nella loro lingua di origine, per passare gradualmente all'uso della lingua di scolarizzazione;
- 5) *Approccio bilingue di mantenimento*: gli studenti continuano a sviluppare le loro competenze sia nella lingua di origine sia nella L2.

I due autori hanno prestato particolare attenzione a quei casi in cui lo scarto tra le *performance* degli studenti con o senza *background* migratorio, quantificate sulla base delle prove OCSE-PISA, si rivelava meno ampio, e hanno individuato come molto virtuosi¹ i sistemi di accoglienza e inserimento di Canada, Australia e Svezia. In questi Paesi la configurazione maggiormente attestata è l'“immersione con supporto linguistico sistematico” che, come visto sopra, prevede l'attivazione di percorsi formativi *ad hoc* per la L2 paralleli all'attività istituzionale di classe, che occupa la maggior parte del tempo scolastico degli studenti alloglotti. I modelli di immersione con supporto linguistico sistematico sono, sempre secondo Christensen e Stanat, più efficaci se contemplano l'attivazione dell'intero repertorio linguistico degli allievi alloglotti, integrando l'uso delle lingue “di casa” degli studenti nelle attività didattiche volte all'apprendimento della lingua del Paese ospitante.

Anche la relazione temporale fra l'immersione nella classe di appartenenza e i contesti specificamente dedicati allo sviluppo delle abilità in L2 gioca un ruolo decisivo nel promuovere il successo scolastico degli alunni alloglotti. In particolare, Lightbown (2014), ana-

¹ È necessario tuttavia considerare anche che Canada, Australia e Svezia hanno politiche di immigrazione molto selettive e numericamente piuttosto limitate: potrebbero configurarsi in partenza delle potenzialità di successo scolastico maggiori rispetto a situazioni culturali o socio-economiche più critiche, che di solito si ritrovano in Paesi con politiche di immigrazione meno restrittive.

lizzando la situazione canadese, dimostra che corsi di lingua straniera estensivi, che seguono in parallelo le normali attività didattiche, danno risultati di apprendimento migliori di corsi intensivi concentrati in poche settimane o solamente prodromici all'inserimento scolastico. Il fattore tempo, come è noto (cfr. Rastelli, 2021: 242; Vedovelli, 2020), svolge un ruolo cruciale nel processo acquisizionale: una sua maggiore disponibilità permette non solo una migliore e più intensiva esposizione all'input ma dà, anche, la possibilità ai docenti di coinvolgere più assiduamente gli studenti in attività a sfondo comunicativo e interattivo, come abbiamo visto (cfr. par. 2.1) foriere di un apprendimento più profondo e stabile.

Italiano L2 a scuola è pienamente ascrivibile alla configurazione di "immersione con supporto linguistico sistematico", supporto che viene fornito in maniera non intensiva per sei mesi, parallelamente alle attività didattiche curriculari di classe in cui gli allievi neo arrivati sono esposti all'italiano e hanno molte possibilità di interazione con compagni e insegnanti. Inoltre, la natura laboratoriale lascia ampio spazio all'attivazione dei repertori linguistici degli studenti, che possono utilmente usare la loro L1 durante lo svolgimento dei compiti di realtà proposti dai docenti.

In questo capitolo collocheremo dunque il progetto nel contesto scolastico europeo e italiano, facendo in particolare riferimento alla complessa realtà delle attività di accoglienza e aiuto linguistico e interculturale di cui le istituzioni formative del nostro Paese si avvalgono.

3.1. Un quadro concettuale per descrivere i contesti di accoglienza

Il rapporto Eurydice² (Eurydice, 2019) sulla vita scolastica degli studenti con *background* migratorio mette a confronto le poli-

² Eurydice è la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei. Fondata nel 1980 presso la EACEA di Bruxelles, su impulso della Commissione europea, è presente oggi in 28 Stati europei. Il sito italiano: <https://www.indire.it/progetto/eurydice/>.

tiche educative dei Paesi europei e ne studia le ricadute formative e integrative sui cittadini migranti. La prospettiva di indagine del rapporto Eurydice si operativizza in un *continuum* polarizzato tra la *mainstream classroom* e le situazioni didattiche create *ad hoc* per sviluppare le abilità linguistiche degli alunni alloglotti, nella fattispecie le cosiddette *welcoming classes*. Prendendo in esame le componenti del quadro concettuale relativo all'integrazione scolastica degli studenti con *background* migratorio, e considerando le relazioni che tra esse intercorrono, si delinea un quadro del contesto di azione integrativa che potremmo metaforicamente paragonare a una casa, con tutti i suoi elementi costitutivi, circondata da un cortile, a sua volta immerso in un parco (Figura 1).

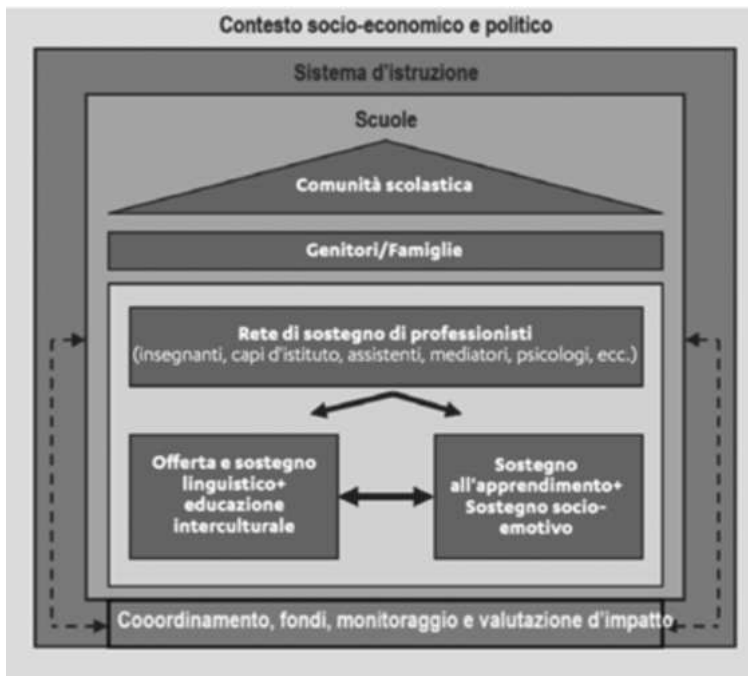


Figura 1. Le componenti dell'azione integrativa (da Eurydice, 2019: 15).

All'interno di questo quadro concettuale, al livello più sovraordinato, il rapporto Eurydice prende in considerazione il contesto socioeconomico e politico di ciascun Paese, per calarsi poi nella disamina delle caratteristiche dei diversi sistemi educativi e dei rispettivi contesti scolastici. Nella prospettiva delle politiche e delle azioni promotrici di integrazione, il contesto scuola è presentato come un sistema di interventi di supporto affidati a varie figure professionali che si collocano, seguendo la metafora della casa, sotto l'“architrave” che rappresenta le famiglie, a sua volta sormontato dal “tetto”, riferito alla comunità scolastica. Alla base si evidenzia un rapporto di relazione biunivoca tra l'offerta formativa linguistica, in sinergia con l'educazione interculturale, e il supporto relativo sia all'apprendimento sia alla sfera socio-emotiva. Tale modalità di lettura del contesto socioeducativo funge da cornice interpretativa ai dati ricavati per l'elaborazione del rapporto Eurydice, da cui, nel prossimo paragrafo, estrapoliamo i riferimenti all'Italia.

3.1.1. “Offerta e supporto linguistico”: *l'inserimento in classe e l'organizzazione degli interventi*

Il rapporto Eurydice considera “minori con *background* migratorio” sia gli studenti di prima generazione, fra i quali rinveniamo gli allievi neo arrivati, sia quelli di seconda generazione sia i migranti “di ritorno”, che rientrano nel Paese accogliente dopo aver soggiornato, per periodi significativamente lunghi, altrove (Eurydice, 2019: 29). L'Italia viene citata come l'unico Paese in cui le politiche integrative sono rivolte esplicitamente a tutte queste tipologie di soggetti (*ibidem*: 12) e compare anche tra le nazioni che garantiscono l'accesso e l'obbligo scolastico a tutta la popolazione studentesca, compresi i minori provenienti dall'estero (*ibidem*: 14).

Per quanto riguarda le modalità di inserimento degli alunni immigrati, il rapporto Eurydice ne individua sostanzialmente due: il modello *separato*, che prevede la frequenza per un certo periodo di classi definite di accoglienza o preparatorie e il modello *integrato*, che non prevede classi propedeutiche. Il modello italiano viene definito come *integrato*, in quanto l'alunno neoarrivato frequenta la classe corrispondente all'età e al percorso di studi preceden-

te e parallelamente può seguire per alcune ore settimanali un insegnamento specifico della lingua italiana. Uno studio precedente (European Union, 2013), comparando i diversi modelli applicati a livello europeo, aveva definito il modello italiano, oltre che *integrato*, come *non sistematico*:

The model is characterized by randomness of the support provided. Countries that are attributed to this group have no clearly articulated policy on the national level to support the integration of newly arrived migrant children or such policy exists, but is not effectively resourced and implemented. The support provided at regional, local and/or school level is highly fragmented as teachers, parents and local communities are largely left to their own devices (European Union, 2013: 8).

Quest'ultimo documento ritrae la realtà disomogenea del panorama italiano, dove enti, associazioni e cooperative sostengono fattivamente le scuole nei progetti di integrazione degli stranieri, di insegnamento dell'italiano L2 o di educazione interculturale. Il ruolo di istituzioni esterne alla scuola nell'implementazione di progetti per l'inclusione porta, a livello nazionale, a forti disparità locali, dunque a livello mesocontestuale: vi sono realtà in cui si registrano attenzioni e progetti con una certa solidità e aree in cui non sono presenti collaborazioni esterne continuative ed efficaci.

In base ai dati presentati dal rapporto Eurydice, in Europa, per decidere in quale classe inserire gli alunni stranieri, oltre al criterio dell'età, si considerano, da un lato, la documentazione scolastica con i risultati conseguiti nel Paese di origine e, dall'altro lato, si tiene conto del livello di competenza nella lingua del Paese di arrivo. In alcuni casi i criteri per determinare questi standard non sono centralizzati: sovente sono affidati alla responsabilità delle singole realtà scolastiche. L'Italia non si è dotata di indicatori o linee guida specifiche che possano orientare in modo uniforme le azioni di valutazione delle competenze in entrata. In effetti, l'iscrizione a scuola degli studenti provenienti da altri Paesi avviene anche ad anno scolastico avviato e prevede di norma l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica (MIUR, 2014), salvo situazioni particolari evidenziate da una commissione delegata dal Collegio dei Docenti.

Inoltre, la tendenza europea più diffusa è di inserire da subito in classe con i coetanei gli studenti che dimostrano di avere un accettabile livello di competenza nella lingua di scolarizzazione, mentre coloro che presentano una bassa o nulla competenza nella lingua del Paese d'arrivo frequentano lezioni di L2 o vengono inseriti in contesti specificamente predisposti:

Preparatory classes – in some countries also referred to as “reception classes” or “transition classes” – are separate classes or lessons in which newly arrived migrant students are provided with intensive language teaching and, in some cases, an adapted curriculum for other subjects with the intention of preparing them to integrate better into mainstream classes (Eurydice, 2017: 15).

Il rapporto che intercorre tra la frequenza di questi contesti didattici specifici e la classe istituzionale varia da Paese a Paese, e il report Eurydice mette in evidenza tre modalità organizzative diverse:

- 1) Gli studenti sono inseriti nelle classi istituzionali per la maggior parte del tempo scuola, ma beneficiano di alcune ore di lezione di L2 in gruppi separati;
- 2) Gli studenti sono inseriti in gruppi separati per la maggior parte del tempo scuola e si uniscono alle classi generiche per alcune lezioni che riguardano generalmente le discipline sportive, artistiche e musicali, dove essi possono stabilire dei contatti e avere un certo grado di partecipazione anche con abilità linguistiche limitate;
- 3) Gli studenti sono inseriti in gruppi separati per tutte le lezioni scolastiche.

Pur non negando i benefici derivanti dalle lezioni di L2 in contesti specificamente dedicati, il rapporto Eurydice evidenzia anche i rischi di una situazione di separazione dai pari che ostacola di fatto i processi di integrazione. Inoltre, la focalizzazione prevalente, se non esclusiva, sull'apprendimento della L2 pone gli alunni neo arrivati in condizione di perenne ritardo rispetto agli apprendimenti disciplinari in cui sono coinvolti gli altri studenti. Per questi motivi, la maggior parte degli Stati europei, tra cui anche l'Italia,

limita la frequenza di contesti separati dalla classe istituzionale al primo o ai primi due anni dall'inserimento e finalizzano l'insegnamento della L2 sia alla socializzazione con i pari sia all'accesso ai contenuti disciplinari del curriculum. Nel nostro Paese, tuttavia, anche l'organizzazione di questi interventi non è stabilita a livello centrale e non coinvolge la scuola a livello di sistema ma rimane responsabilità delle autorità scolastiche locali (*ivi*: 96).

In merito alla considerazione delle lingue di origine degli studenti con *background* migratorio, l'Italia viene menzionata per il riconoscimento dell'importanza del loro mantenimento e insegnamento, pur presentando tutt'ora ritrosie e difficoltà nel mettere in atto una didattica plurilingue e multiculturale (cfr. discussione in Bonvino, 2020). In alcuni Stati come l'Austria, la Svezia e la Finlandia, il curriculum scolastico stesso promuove di fatto il plurilinguismo e punta a sviluppare la consapevolezza linguistica degli studenti anche mediante l'insegnamento e il mantenimento delle "lingue di casa".

3.1.2. *"Rete di sostegno di professionisti": gli attori coinvolti nel supporto all'apprendimento linguistico*

Gli insegnanti italiani si trovano da più di due decenni in prima linea nel promuovere i processi di integrazione degli alunni con *background* migratorio nel contesto scolastico, senza tuttavia che questo impegno abbia prodotto in molti casi un tangibile cambiamento del macro contesto educativo. Solo a partire dall'anno scolastico 2017/2018 è stata introdotta la figura del docente di *Lingua italiana per discendenti di lingua straniera* a seguito della creazione della classe di concorso A23 (DPR n. 19 del 14/02/2016). Sebbene l'apertura di una classe di concorso *ad hoc* per l'insegnamento dell'italiano come lingua non materna sia senza dubbio un'iniziativa lodevole, non mancano disamine meno lusinghiere su come, nei fatti, gli insegnanti vincitori del concorso A23 siano stati (mal)impiegati dalle istituzioni scolastiche. Si tratterebbe, secondo alcuni autori (Deiana e Spina, 2020), di una vera e propria occasione mancata: i requisiti di accesso alla classe di concorso A23 hanno di fatto escluso a priori gran parte degli insegnanti che

da tempo erano direttamente impegnati sul fronte della didattica dell'italiano per stranieri; inoltre, una certa opacità nella definizione di compiti e mansioni dei docenti A23 ha creato situazioni in cui, a fronte di un numero esiguo di immessi in ruolo, diversi di loro siano poi stati destinati ad altri insegnamenti, come notato da Deiana e Spina:

Diversamente dalle altre classi di concorso, per cui sono indicate le materie insegnate e gli indirizzi di studio in cui avrebbero dovuto prestare servizio, per la A23 ci si limitava ad indicare che le sarebbero state affidate «Attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera». I futuri docenti non sapevano né in quali tipi di scuole avrebbero lavorato (secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, ambedue) né con quali compiti vi sarebbero stati inseriti (Deiana e Spina, 2020: 7-8).

Nonostante questi rilievi sulla difficile integrazione nel sistema scolastico dell'insegnante di italiano L2, secondo i dati del rapporto Eurydice l'Italia rientra comunque tra i Paesi in cui le autorità scolastiche si impegnano a promuovere la formazione degli insegnanti per sostenere i percorsi di crescita cognitiva ed emotiva degli studenti provenienti da ambienti migratori (*ivi*: 122); congiuntamente agli insegnanti, nella scuola lavorano a diverso titolo altre figure professionali di supporto, come i mediatori culturali, rispetto al ruolo e all'impatto dei quali, nel rapporto, si auspicano ricerche maggiormente approfondite. Si tratta, infatti, di una figura professionale non ancora utilizzata in tutte le sue potenzialità; inoltre, il monte ore degli interventi dei mediatori culturali nelle scuole è ancora troppo legato a finanziamenti contingenti, anche in questo caso non dettati da una progettualità macrosistemica di lungo termine.

Nonostante questi rilievi non del tutto lusinghieri, l'Italia si distingue positivamente per l'orientamento verso la collaborazione tra il mesocontesto scolastico e quello territoriale: proprio come nel caso di *Italiano L2 a scuola*, gli attori coinvolti nel favorire e sostenere il processo di integrazione degli scolari con background migratorio intessono una rete locale per ideare e mettere in atto percorsi educativi dedicati a questa categoria di discenti (cfr par. 4.1).

3.1.3. “Genitori e famiglie”: il coinvolgimento dei genitori nei processi di integrazione e apprendimento

Il rapporto Eurydice considera con molta attenzione il coinvolgimento della famiglia con *background* migratorio nell’esperienza scolastica dei figli (Eurydice, 2019: 25). Le analisi della relazione fra la scuola e le famiglie migranti rivelano che i genitori di origine straniera mostrano un atteggiamento più partecipativo nei contesti scolastici in cui la “lingua di casa” non coincide, per una forte percentuale di studenti, con la lingua di scolarizzazione, mentre in contesti in cui la presenza di studenti con *background* migratorio è esigua, il ruolo dei genitori stranieri è di norma meno attivo.

In Italia è necessario promuovere, nei genitori, la conoscenza dell’italiano, delle prassi educative e delle norme scolastiche (*ivi*: 158). In effetti, il concreto coinvolgimento delle famiglie migranti nei processi di apprendimento scolastico dei figli è di norma gestito solamente dagli insegnanti, con alterne possibilità fattuali e con difficoltà linguistiche e culturali da fronteggiare quotidianamente. Una ricerca-azione condotta tra il 2015 e il 2018 in una scuola primaria torinese (cfr. Andorno e Sordella, 2021; Sordella, 2020) ha fatto emergere problemi e opportunità rispetto al coinvolgimento dei genitori stranieri nel percorso di apprendimento dei figli, in particolare per quanto riguarda l’approccio ai linguaggi delle discipline scolastiche e all’avviamento delle pratiche di studio.

3.2. L’integrazione scolastica in Italia

Venendo ora alla normativa che regola l’integrazione degli studenti di origine straniera nella scuola italiana, e dunque osservando più da vicino la dimensione macrocontestuale in cui si colloca *Italiano L2 a scuola*, osserviamo che i documenti ministeriali che maggiormente orientano le pratiche di accoglienza sono le “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” (MIUR, 2014) e le “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (MIUR, 2012).

Le “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” sono il principale documento di orientamento per le azioni di inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano e per gli interventi di supporto al loro apprendimento dell’italiano. Il modello pedagogico fa suoi i principi di inclusività maturati nel contesto della disabilità e allargati a ogni forma di diversità presente in classe:

La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione (MIUR, 2014: 14)

In merito all’immersione linguistica, nelle “Linee guida” rinveniamo alcuni riferimenti espliciti alla distribuzione del tempo scuola per gli alunni neo-arrivati:

Per un pieno inserimento è necessario che l’allunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l’apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato. L’immersione, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, facilita l’apprendimento del linguaggio funzionale (*ivi*: 11).

In tal senso, la condizione di immersione porta con sé l’idea di un contesto altamente comunicativo, *conditio sine qua non* per cui questa modalità di inserimento nel sistema scolastico abbia effetti positivi sia sull’apprendimento sia sull’integrazione socio-affettiva. Inoltre, le “Linee guida” prevedono contesti specifici dedicati all’insegnamento intensivo della L2, facendo riferimento alla dimensione temporale della quotidianità:

Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell’apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l’insegnamento intensivo dell’italiano (*ivi*:12-13)³.

³ Sorge spontaneo chiedersi, visti i tempi limitati di compresenza del personale docente nella scuola di base, con quali risorse sarebbero attuabili questi interventi, che

Questo approccio ai processi di integrazione degli studenti con *background* migratorio può essere ricondotto alla visione più globale del contesto scolastico propria delle “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (MIUR, 2012), lungo la cui scia si sviluppano le “Linee guida”. In riferimento alle azioni che concorrono alla creazione dell’ambiente di apprendimento, nelle “Indicazioni nazionali” si raccomanda di:

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi (*ivi*: 26).

Uno degli ambiti di diversità di cui la scuola deve prendersi cura è, secondo le “Indicazioni nazionali”, proprio quello dell’alloglossia: l’apprendimento dell’italiano deve essere supportato dalla scuola:

Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati “di prima generazione”) e alunni nati in Italia (immigrati “di seconda generazione”). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline (MIUR, 2012: 26).

La via maestra per promuovere un’inclusione efficace degli alunni alloglotti viene individuata nella differenziazione degli interventi didattici e nella globalità del progetto educativo della scuola, a partire proprio dalla creazione di un ambiente di apprendimento favorevole «a promuovere apprendimenti significativi e a garanti-

riteniamo essere pienamente possibili solo con azioni di sistema permanenti su scala nazionale e non grazie esclusivamente a progetti finanziati una tantum.

re il successo formativo per tutti gli alunni» (MIUR, 2012: 26). Il riferimento non è semplicemente a uno spazio fisico, ma alle sue caratteristiche di flessibilità in funzione delle variabili in gioco in una data situazione pedagogica che, in linea con la prospettiva laboratoriale vista nel cap. 1, si dovrebbe configurare come uno spazio e un tempo “attrezzato” per favorire l’esperienza dell’italiano, il suo uso e la sua scoperta. Nelle “Indicazioni Nazionali”, infatti, è asserito che gli interventi pedagogici (non solo quelli dedicati agli alunni non italofofoni) devono facilitare «gli approcci operativi alla conoscenza» (MIUR, 2012: 27), richiamando così da vicino l’operatività e la proceduralità dell’apprendimento di cui abbiamo discusso nel primo capitolo.

Si delinea così un approccio che intende costruire l’apprendimento grazie a ciò che il soggetto straniero porta con sé e di sé nel nuovo contesto scolastico. Si tratta cioè di:

Valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l’alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l’azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l’allievo riesce a dare senso a quello che va imparando (MIUR, 2012: 27).

L’ambiente di apprendimento auspicato dalle “Indicazioni Nazionali” sarebbe inoltre costruito in modo da

favorire l’esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d’indagine, a cercare soluzioni originali (MIUR, 2012: 27).

Questo ambiente sarebbe inoltre il luogo della co-costruzione dell’apprendimento, in quanto volto a

incoraggiare l’apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell’apprendimento svolge

un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri paesi (MIUR 2012: 27).

Una parola sintetizza infine le caratteristiche fin qui esposte rispetto a come dovrebbe essere predisposto un ambiente capace di dar vita a processi di apprendimento significativi: "laboratorio":

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento (MIUR, 2012: 27).

Le "Indicazioni nazionali" non intendono il laboratorio come un contesto di apprendimento alternativo alla classe: ciò che può variare è la specializzazione di certi luoghi dedicati, ma l'approccio laboratoriale dovrebbe essere trasversale a tutta la scuola, per favorire un apprendimento esplorativo, attivo e critico, caratterizzato dal lavoro cooperativo e progettuale.

Nel caso degli interventi rivolti agli alunni stranieri, i laboratori di italiano L2 non dovrebbero differenziarsi eccessivamente dall'ambiente di classe, che dovrebbe avere anch'esso la medesima configurazione pedagogica. Questa concezione di mesocontesto scolastico rimanda alla tradizione torinese di De Bartolomeis (1978) e si allinea con la visione sistemica di Frabboni (2004, cfr. par. 1.4), in cui i vari spazi della scuola – fisici, mentali e soprattutto relazionali – dialogano tra loro, conferendo ai processi di apprendimento un senso di unitarietà derivato dal comune intento di lavorare per la costruzione di competenze. La separazione dei contesti di apprendimento, sotto questa prospettiva, non è riconducibile al passaggio da un luogo a un altro (aula di

classe – aula di laboratorio), da un gruppo di persone a un altro (gruppo classe – piccolo gruppo) o da un tempo scuola a un altro (tempo delle materie curriculari – tempo per lo sviluppo o il recupero di saperi specifici), ma dal fatto che ogni ambito concorre a sviluppare competenze ampie, interdisciplinari, olistiche e vicine al mondo dell’esperienza degli allievi. La costruzione dei curricula auspicata dalle “Indicazioni nazionali” prosegue idealmente questa tradizione pedagogica italiana che, tuttavia, ancora fatica a uscire dalle nicchie di esperienze esemplari: come già visto nel par. 1.4, la scuola del nostro Paese è ancora molto lontana dal compiere il percorso che la distanzia dalla didattica dei laboratori, e si affida ancora a modelli pedagogici trasmissivi e assai poco cooperativi.

3.3. Politiche educative e contesto scolastico

Se nella nostra realtà scolastica le istanze promosse dai documenti ministeriali fossero realizzate pienamente, l’approccio italiano all’integrazione linguistica e culturale degli alunni stranieri sarebbe il risultato di un fortunato connubio tra il modello di “immersione linguistica”, la creazione di percorsi glottodidattici dedicati e un approccio pedagogico in cui il laboratorio rappresenta un contesto e una modalità per co-costruire le conoscenze. Le “Indicazioni nazionali” promuovono infatti un contesto di apprendimento della L2 descrivibile come un “triangolo educativo”, composto dai seguenti tre “lati”: l’“immersione”, la “differenziazione” e l’“approccio laboratoriale”. L’equilibrio tra queste tre componenti del contesto scolastico è una condizione che, nella realtà delle classi osservabili sul territorio italiano, non è sempre possibile creare e mantenere, data l’esiguità delle risorse professionali a disposizione e data una formazione glottodidattica degli insegnanti non certo capillare e sistematica⁴. Per provare a costruire equilibri

⁴ La non adeguata formazione linguistica e glottodidattica dei docenti durante la loro carriera universitaria è segnalata da molti studiosi (cfr. discussione in Sabatini, 2014). Almeno fino agli avanzati anni Novanta del secolo scorso, infatti, non erano presenti

funzionali, e tenendo conto dei fattori di rischio che possono comprometterli, ipotizziamo di seguito alcune situazioni che potrebbero configurarsi nel momento in cui venisse a mancare uno dei lati del succitato triangolo educativo.

Se si sottrae il lato “differenziazione”, relativo alla progettualità specifica costruita sulla base dei bisogni e delle peculiarità biografiche degli alunni stranieri, l’inserimento in classe degli alloglotti rischierebbe di esserlo solo sul piano fisico e formale, come già ben evidenziato da Krashen:

In submersion programs, NEP [Non English Proficient, nda.] children are simply placed in the same classroom as native English speakers and the regular curriculum is followed. There is no organized attempt to provide any special instruction or extra help for these children. Although sympathetic teachers often try to do something, all instruction is in English (Krashen, 1981: 53).

L’immersione linguistica, se non adeguatamente gestita grazie a percorsi glottodidattici differenziati, rischia di diventare, per gli allievi alloglotti neo arrivati, “sommersione” (Fazio e Lyster, 1998): gli alunni rimarrebbero per tutta la giornata scolastica semplicemente “collocati” in classe e sarebbero sommersi da un *input* per nulla o poco comprensibile e quindi non foriero di apprendimento. In tale situazione, gli allievi dovrebbero riuscire, da soli, a “salvarsi” dall’annegamento – per continuare la metafora marittima. Non tutti sono in grado di fare questo, e gli insegnanti sono una variabile cruciale per differenziare l’input linguistico a cui esporre i discenti non italofofoni. In un contesto di sommersione, inoltre, il repertorio linguistico d’origine non trova modo di emergere e di essere di aiuto al processo integrativo.

Sempre secondo Krashen, anche una piccola quantità di *input* comprensibile, pur soltanto per un’ora al giorno, contribuirebbe di più all’acquisizione della L2 che una grande quantità di *input* incomprensibile:

nel piano carriera dei futuri docenti di materie letterarie corsi professionalizzanti di linguistica e glottodidattica.

There is a tremendous difference between receiving comprehensible, meaningful input and simply hearing a language one does not understand. [...] a small amount of comprehensible input, even on hour per day, will do more for second language acquisition than massive amount of incomprehensible input (Krashen, 1981: 78).

Sono soprattutto gli studenti più giovani, arrivati in Italia da meno tempo e con meno risorse culturali a essere a più alto rischio di sviluppare un blocco e una ritrosia verso l'italiano L2, lingua parlata in un contesto scolastico tanto accogliente nelle intenzioni quanto potenzialmente ostile nei fatti. Krashen ben fotografa questo scenario:

Obviously, "Sink or Swim" children have more exposure to English, but they do not necessarily have more comprehensible input; it is comprehensible input, not merely "heard" language, that makes language acquisition happens. Thus, "Sink or Swim" classes, at worst, may be providing children only with noise. The results of this are doubly tragic: Children will fall behind in subject matter and will not acquire the second language (Krashen, 1981: 88).

Immaginiamo ora di escludere dal triangolo educativo il lato dell'approccio laboratoriale. In questo caso, il contesto glottodidattico si configurerebbe come un qualsiasi corso di lingua, dove gli apprendenti perderebbero il loro ruolo di co-costruttori di conoscenze e abilità linguistiche. In molte scuole, in effetti, il termine "laboratorio" si riferisce semplicemente ad un ambiente scolastico attrezzato, connotato in senso interculturale (con oggetti "etnici" su tavoli e davanzali) e multilingue (con parole appese ai muri), senza che questo, però, abbia una vera ricaduta sulle prassi di insegnamento che vi si svolgono. Il laboratorio assume la valenza di vero e proprio contesto didattico quando viene inteso come luogo mentale e sociale, come situazione operativa condivisa in cui è possibile costruire insieme – docenti e discenti – prodotti culturali e, al tempo stesso, linguistici: la comunicazione utilizzata per decidere cosa e come fare "qualcosa" si realizza come atto performativo volto alla costruzione di competenze linguistiche.

In effetti, l'impostazione filosofico/pedagogica di *Italiano L2 a scuola*, che si è formata nel tempo grazie a un fecondo processo dialogico attuato dai suoi attori (cfr. cap. 2), persegue l'obiettivo di

attuare una reale operatività condivisa e co-partecipata, e lo fa nel tentativo di favorire la mobilitazione delle risorse cognitive, emotive, culturali e linguistiche degli allievi neo arrivati.

Come speriamo di aver messo in evidenza in questo capitolo, il contesto istituzionale del progetto oggetto di discussione di questo libro è decisamente complesso, anche se – almeno apparentemente – è già dotato delle coordinate epistemologico-operative per accoglierlo, valorizzarlo e comprenderlo. Molti assunti della pedagogia attivista sono infatti presenti e ben contestualizzati nei due documenti chiave qui presi in considerazione, anche se, come sottolinea Margiotta, alle linee guida non sono seguiti adeguati cambiamenti nelle prassi e nelle programmazioni didattiche:

La didattica laboratoriale è poco diffusa a causa del modello enciclopedico dei saperi. La realtà della scuola sembra contraddire la teoria: la didattica laboratoriale è marginale; anche nella scuola primaria, nell'insegnamento delle principali materie scolastiche la scuola italiana fa ancora troppa fatica ad abbracciare la didattica laboratoriale (Margiotta 2013: 48).

I motivi di queste difficoltà sono da ricercarsi nella tradizione pedagogica a trasmissione enciclopedica, nell'ipertrofismo dei programmi didattici e in una non adeguata preparazione pedagogica degli insegnanti⁵, che raramente vengono formati in merito ai principi teorico/operativi della didattica laboratoriale.

⁵ Non ci addentreremo, in questo libro, nel complesso dibattito su come viene praticata, oggi, l'educazione linguistica nella scuola italiana. Giova però citare un passo celebre di Lo Duca (2003: 143) che descrive così il modello tradizionale di insegnamento della grammatica: «l'addestramento grammaticale degli allievi aveva infatti il suo fulcro proprio nel riconoscimento delle diverse categorie e sottocategorie di cui si compone la lingua, e nel riconoscimento delle diverse possibili combinazioni di tali categorie in strutture di varia complessità. È a questo insieme di pratiche grammaticali tradizionali – comunemente designate come analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo – che ci si riferisce di solito quando si usa l'espressione di modello "tradizionale"». Se l'«aveva» del passo di Lo Duca possa essere sostituito con un presente indicativo è attualmente oggetto di dibattito e ricerca scientifica: cosa sia cambiato dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) nelle prassi degli insegnanti e dell'editoria linguistica scolastica è tema di ampie riflessioni (cfr. *inter multa alia*, Andorno 2018 e Colombo 2015). Le ricerche e le riflessioni più attuali non riportano gli sperati cambiamenti radicali delle prassi didattiche e della conoscenza

Stiamo, però, ritornando all'ampio discorso trattato nel capitolo 1: la scuola italiana, nei fatti, fatica a implementare degli *atelier* pedagogici, che sono dunque gestiti e organizzati da attori esterni al sistema istituzionale. Come vedremo estesamente nel prossimo capitolo, è questo il caso di *Italiano L2 a scuola*: sono gli istituti scolastici di Torino con più alunni neo arrivati a chiedere il supporto, tramite il Comune della città, della nostra iniziativa, che deve dunque mantenere una stretta relazione dialogica con il complesso contesto di accoglienza del capoluogo piemontese.

teorica in merito alla natura e al funzionamento delle lingue (cfr., per esempio, lo studio di Provenzano 2018 e le ampie riflessioni di Sobrero 2019). La scuola, dunque, sembra rimanere tutt'oggi fortemente legata a atteggiamenti pedagogici formalisti, che fanno riferimento a categorie in alcuni casi obsolete, e che considerano le lingue come oggetti di studio piuttosto che, *in primis*, come mezzi semiotici funzionali alla comunicazione (cfr., in merito, D'Aguanno 2019: 15, 35; ss.; Pallotti *et al.* 2021, cap. 2; Colombo, Graffi 2017, capp. 1 e 5).

Capitolo 4

Il contesto cittadino e scolastico di *Italiano L2 a scuola*

Torino, la città in cui *Italiano L2 a scuola* è nato ed è operativamente collocato, è un contesto sociale e urbano storicamente caratterizzato da dinamiche migratorie e da stratificazioni socio-culturali di certa rilevanza per la natura e le caratteristiche operative dei progetti dedicati all'integrazione scolastica degli studenti allogliotti.

Alla stregua di altre metropoli industriali d'Italia¹, il Capoluogo piemontese è un crocevia di alterità che, nel corso del tempo, si sono incontrate e avvicinate nei suoi quartieri e nelle sue strade. L'alterità era rappresentata, nel primo dopoguerra, prevalentemente dai cittadini provenienti dal sud o dall'est Italia, mentre, a partire dagli anni '80 del secolo scorso, sono stati gli stranieri – all'inizio in prevalenza nordafricani – a contribuire all'ulteriore scarto identitario del tessuto sociale cittadino. Torino è stata anche fulcro di cambiamenti demografici ed economici massicci e repentini, ed è stata epicentro di movimenti sociali importanti – come le lotte sindacali – che hanno poi coinvolto l'intero Paese. I sociologi Cappello e Semi, in un lavoro di sintesi sulle caratteristiche sociali più rilevanti della città, affermano che:

Torino non è mai solamente una città, ma ha sempre ambito, e spesso le è stato riconosciuto, ad essere un laboratorio di qualcos'altro. Nel corso dell'Ottocento è stata certamente laboratorio di lotta politica e aspirazioni democratiche, come nel Novecento quando ha ospitato tutti i principali segni delle contraddizioni del “secolo breve”, a partire dalle lotte operaie e sindacali, passando per il connubio tra grande fabbrica e “terza cit-

¹ Si veda, per esempio, Foot (1999) per un excursus storico e sociologico delle migrazioni a Milano, città in cui – come è accaduto a Torino – interi quartieri hanno cambiato assetto demografico e sociale in seguito all'arrivo di cittadini provenienti dal sud Italia o da Paesi stranieri.

tà meridionale più grande d'Italia", per giungere infine al territorio che ha vissuto la crisi fordista forse nel modo più paradigmatico e doloroso possibile, schiacciata da disoccupazione di massa, lotta armata e problemi sociali (Capello e Semi, 2018: 17).

Long e Ricucci (2016), facendo riferimento alla spiccata capacità adattiva ai movimenti migratori dimostrata, nel corso della storia, dal Capoluogo piemontese, parlano di "Modello Torino" per l'integrazione:

Turin is one of the Italian cities most committed to the reception and integration of foreign citizens, and with particular regard to the protection of minors. Since the 1990s it has introduced numerous practices which form what can be called the "Turin model". The pillars of this model can be described as commitment, interconnection, and innovativeness (Long e Ricucci, 2016: 189).

L'impegno, l'interconnessione e l'innovazione sono dunque i pilastri del "Modello Torino", pilastri su cui si fonda saldamente anche il sistema formativo della città. In un lavoro del 2010, Ricucci mette in luce come l'innovazione si riverbera in concrete azioni "imprenditoriali" degli istituti scolastici cittadini, che hanno spesso saputo reperire e gestire risorse per l'integrazione degli studenti stranieri, risorse che, altrimenti, dal Ministero dell'Istruzione non sarebbero arrivate:

Il rapporto con i figli delle migrazioni è un tema con cui Torino si confronta dall'inizio degli anni Novanta. Il caso maggiormente emblematico è sicuramente rappresentato dall'ambito scolastico, nel quale sono numerosi gli interventi e le iniziative sviluppati, nella consapevolezza che l'accoglienza, l'inserimento e la formazione dei più piccoli e dei più giovani non risponda solo a un obbligo posto dal legislatore ma anche alla costruzione del futuro cittadino. Ed è proprio all'interno del contesto scolastico che si può ravvisare un "modello torinese" nel rapporto con la componente più giovane dei flussi migratori (Ricucci, 2010: 92).

Come vedremo nel resto del capitolo, la genesi e lo sviluppo di *Italiano L2 a scuola* sono un chiaro esempio della capacità del tessuto sociale torinese – e in particolare delle sue istituzioni formative – di fare rete, di individuare e di gestire risorse umane ed

economiche per fondare e mettere in atto un progetto di glottodidattica laboratoriale rivolto agli studenti neo arrivati.

Il nucleo di quanto riporteremo nei prossimi paragrafi si sviluppa intorno a un'intervista che ha coinvolto le referenti di *Italiano L2 a scuola* del Comune di Torino² che, collaborando operativamente con l'università, rendono ogni anno possibile la realizzazione del progetto. Le voci riportate costituiscono il filo conduttore della descrizione degli aspetti che definiscono l'impianto generale dell'intervento formativo: grazie alle interviste verranno illustrate le caratteristiche del contesto urbano che hanno contribuito a dargli forma.

Se il contenuto di questo capitolo potrebbe apparire al lettore eccessivamente "torino-centrico", è utile tuttavia ricordare che le dinamiche urbane e i fenomeni sociali connessi ai flussi migratori che qui descriveremo sono comuni a molte altre realtà, come anche le politiche di integrazione adottate: la descrizione delle modalità con cui *Italiano L2 a scuola* ha cercato di rispondere ai bisogni di un determinato territorio potrebbe fornire utili spunti per individuare risposte simili ai bisogni emergenti di altri contesti urbani italiani.

4.1. La storia e le caratteristiche del progetto

Per rendere conto dell'assiduo dialogo con la società torinese che ha, da sempre, caratterizzato *Italiano L2 a scuola*, raccogliamo il punto di vista delle tre referenti del servizio Orientamento, Inclusione scolastica e Contrasto alla dispersione del comune, Marina Sutelli, Laura Rosso e Maria Pernice³, da anni coinvolte nella

² Siamo coscienti che, come segnalato da un revisore anonimo, le interviste – soprattutto se poche – non sono un reale mezzo di indagine scientifica. Qui, tuttavia, ci sia concesso dire che l'obiettivo di questo capitolo non è prettamente scientifico ma, diremmo, descrittivo. Riteniamo che, tramite queste interviste, il lettore possa avere più chiaro il quadro storico, sociale e pedagogico in cui *Italiano L2 a scuola* è nato ed è collocato.

³ Sono, rispettivamente, la responsabile e le due referenti di *Italiano L2 a scuola* per il Servizio Diritto allo Studio – Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino.

pianificazione del progetto. A costoro abbiamo rivolto alcune domande sulla genesi, sull'evoluzione storica e sull'attualità di *Italiano L2 a scuola*. Le due domande che ci sembra in prima battuta utile presentare riguardano il contesto istituzionale in cui è nato il progetto e i numeri che lo caratterizzano.

Domanda: tornando indietro con la memoria, come possiamo ricostruire il contesto istituzionale in cui è nato *Italiano L2 a scuola*?

Marina Sutelli: Credo che, prima di questo progetto, ci fossero delle attività che nel tempo si sono evolute e hanno assunto un po' per volta la configurazione che noi conosciamo. Già da tempo era presente un'attenzione alla multiculturalità, agli allievi stranieri e alle complessità date dalle classi multilingue.

Laura Rosso: Questo progetto nasce inizialmente come una costola del progetto "Scuola dei compiti"⁴ ed era gestito inizialmente da Gabriele Baratto e Silvia Gian in qualità di coordinatori didattici.

Maria Pernice: Erano i punti di riferimento con cui noi collaboravamo inizialmente a cui sono seguiti altri coordinatori: Silvia Sordella, Ilaria Ciavattini e dal 2020/21 Claudia Canuto⁵.

Domanda: quali sono i numeri del progetto? C'è stata tanta variazione temporale?

⁴ "Scuola dei Compiti è un progetto della Città di Torino, realizzato in collaborazione con l'Università di Torino, inserito nel piano delle azioni volte alla lotta contro la dispersione scolastica e la promozione del successo formativo. Il Progetto mira a fornire sostegno nell'apprendimento dell'italiano, della matematica, delle lingue straniere e delle discipline scientifiche mediante attività di recupero pomeridiano rivolte a gruppi ristretti di alunni in difficoltà, tenute da studenti universitari selezionati e formati dall'Università. Per un approfondimento si veda: <https://scuoladeicompiti.i-learn.unito.it/>.

⁵ Nell'anno scolastico 2020-2021 le coordinatrici didattiche del Progetto sono state Ilaria Ciavattini e Claudia Canuto.

Maria Pernice: Sin dal 2013 abbiamo sempre lavorato con grandi numeri di ragazzine e ragazzini, attivando ogni anno una cinquantina di laboratori. Andando indietro nel tempo, rileggendo le relazioni di fine anno, abbiamo ricostruito il quadro dei numeri. Va però precisato che durante l’anno scolastico 2020/21 il numero di alunni si è sensibilmente ridotto a causa dell’emergenza sanitaria. L’adesione delle scuole è stata costante così come il numero dei laboratori offerti, ma la modalità delle attività – realizzate a distanza – ha penalizzato la partecipazione di questa tipologia di studenti.

In effetti, i numeri sono ragguardevoli, e li sintetizziamo in Tabella 1.

Anno scolastico	Plessi scolastici coinvolti	Laboratori attivati	Alunni iscritti
2013-2014	33	56	395
2014-2015	32	56	383
2015-2016	32	56	401
2016-2017	39	56	280
2017-2018	41	50	350
2018-2019	39	52	350
2019-2020	33	48	415
2020-2021	38	56	291

Tabella 1. I numeri del progetto.

Laura Rosso: La nostra “macchina organizzativa” si è rodato nel tempo [...]: l’organizzazione, il recepire le schede, capire a chi offrire i corsi, prendeva tantissimo tempo. Secondo me adesso il progetto è meglio articolato anche per gli strumenti tecnologici adottati. Tutta l’impalcatura organizzativa è andata via via semplificandosi e sistematizzandosi; anche il rapporto con l’Università, con i co-

ordinatori e i referenti scientifici si è approfondito, c'è una reciproca fiducia, conoscenza e stima.

Venendo ora al rapporto fra istituzioni cittadine a cui accenna Laura Rosso, osserviamo che *Italiano L2 a scuola* rientra appieno nel “Modello Torino” di cui dicevamo sopra: esso fa sue quell'operatività e dinamicità del sistema formativo della città rilevata da Ricucci (2010), ed è caratterizzato da una cooperazione virtuosa fra l'Università e il Comune, che lavorano in sinergia con i plessi scolastici per cercare risposte che siano funzionali ai bisogni di integrazione del territorio. La collaborazione tra i referenti delle due istituzioni coinvolte si concretizza in primo luogo nella rilevazione dei bisogni provenienti dalla città e dalla distribuzione delle risorse disponibili: all'inizio dell'anno scolastico i referenti del Comune invitano le scuole a segnalare i casi di alunni stranieri neo arrivati per i quali attivare i laboratori, chiedendo di indicare su un'apposita scheda di rilevazione i dati anagrafici degli alunni, il loro Paese di provenienza e la data di arrivo in Italia. Viene così fatta una selezione a monte degli allievi, escludendo tutti coloro che avrebbero bisogno di interventi sui linguaggi disciplinari e non sulla lingua della prima socializzazione. Una volta individuati i papabili partecipanti ai laboratori, si creano i gruppi classe, che possono essere composti da massimo dieci alunni per ciascun insegnante, così da poter rispondere in modo mirato ai bisogni di ciascun allievo. Questa è una fase del progetto in cui le due istituzioni lavorano fianco a fianco per condividere punti di vista, problemi e soluzioni.

Anche in questo caso è utile ascoltare la voce delle referenti del comune coinvolte, insieme ai coordinatori universitari, in questi processi:

Domanda: sotto quali aspetti si concretizza nel progetto la dimensione dell'interconnessione fra istituzioni torinesi?

Marina Sutelli: Una questione importante in questa collaborazione è la soluzione di eventuali criticità che possono nascere nella realizzazione delle attività. Crediamo che la chiave

per una buona riuscita del progetto consista nel lavoro di rete, che riveste la parte amministrativa, gestionale e di *problem solving*.

Un altro punto di potenziale criticità è il lavoro dei neo docenti in contesti didattici complessi, in cui è difficile applicare adeguatamente le conoscenze glottodidattiche acquisite nella formazione universitaria, ancorché recente (cfr. anche cap. 5). Predisporre, per esempio, proposte didattiche che tengano alta la motivazione di tutti gli alunni richiede un certo livello di empatia, buone capacità relazionali e un'esperienza raramente rinvenibile negli insegnanti in formazione. Risultano quindi fondamentali il sostegno e la supervisione dei coordinatori del progetto, soprattutto negli incontri settimanali in cui i docenti chiedono consigli sulla progettazione delle attività o condividono i propri stati emotivi. Questo aspetto non sfugge alle referenti del Comune che, pur non essendo impegnate in prima persona nell'ambito formativo, dimostrano di avere contezza delle sue complessità:

Laura Rosso: Per quanto riguarda l'impegno, il riscontro devo dire che è sempre positivo. Quando parlo con gli insegnanti delle scuole, percepisco sempre un grande riconoscimento dei neo insegnanti e dell'aiuto che danno.

Marina Sutelli: Sicuramente questa formula che prevede il coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi dell'università funziona sempre in tutti i nostri progetti, perché c'è una vicinanza, perché riescono a cogliere le situazioni. Hanno una flessibilità grazie alla quale riescono a rispondere nella maniera più opportuna, sanno adattarsi creativamente. Crediamo che per loro sia un'esperienza importante, infatti spesso gli insegnanti si ricandidano di anno in anno! È un'esperienza importante che forma, che lascia dei segni, che dà il senso del lavoro che potrebbero fare; dall'altra anche per i bambini, i ragazzini, ha un'altra valenza; infatti, gli universitari possono essere percepiti come dei fratelli e sorelle maggiori. Anche per questo motivo questa progettualità continua a rispondere ai bisogni nonostante i fenomeni si evolvano e maturino altre possibilità. L'impianto così come è sta-

to concepito continua a funzionare. Crediamo che un progetto, quando riesce a mantenere i due piani – sia dell'evoluzione sia della conservazione “dell'anima” e del senso – conferma il suo valore.

Gli operatori comunali hanno un rapporto personale e costante con gli insegnanti delle scuole, in virtù dei diversi progetti svolti in collaborazione tra le diverse istituzioni, ed è nell'informalità di tali relazioni che emerge il riconoscimento del ruolo dei “nostri” insegnanti in formazione da parte dei docenti di classe. In molte scuole, infatti, la complessità dell'ordinario richiede un impegno straordinario, sia sul piano educativo che su quello didattico, a fronte di un'istituzione che ha dei vincoli strutturali che spesso rallentano e appesantiscono la messa in opera di azioni di sostegno mirate all'inserimento di alunni neo arrivati.

Il mondo della scuola e quello dell'università, grazie alla mediazione dell'istituzione comunale, costituiscono così una rete virtuosa di formazione e reciproco aiuto, sia dei futuri insegnanti di lingue, sia dei giovani studenti neo arrivati. Ritroviamo, qui, una delle dimensioni fondanti del “modello Torino”, l'«imprenditività» a cui Ricucci (2010: 93) fa riferimento. Tuttavia, se l'attitudine del sistema formativo della città a fare rete e “impresa” è una caratteristica senza dubbio positiva, va pur ricordato che essa è una reazione a una carenza a livello istituzionale che relega, di fatto, tale attitudine all'alterna disponibilità di fondi, come ribadisce Ricucci:

Alcuni esempi di iniziative hanno tuttavia un limite: ancora una volta, la mancanza di una politica organica in materia e, conseguentemente, l'assenza di fondi garantiti annualmente per la loro realizzazione che le ha mantenute al livello di sperimentazioni ben riuscite, valutate positivamente da operatori e politici, ma non trasformate in prassi consolidate all'interno dei contesti scolastici (Ricucci, 2010: 94).

Di questo parlano le referenti comunali del progetto nel prosieguo dell'intervista, quando rispondono alla domanda «in quali aspetti del progetto si può osservare questa dimensione chiamata imprenditività?»

Marina Sutelli: Nei progetti che noi seguiamo la parte amministrativa non è disgiungibile dalla componente progettuale. Occorre capire come funziona il gioco, perché se non lo capisci non puoi renderlo funzionante. È necessaria anche sul piano amministrativo una certa consapevolezza dell'impianto, e una costante attenzione alla disponibilità dei fondi per i finanziamenti.

La chiave dell'imprenditività sta dunque nel rapporto non disgiungibile tra la progettazione delle attività e il lavoro amministrativo che ne permette la realizzazione e il buon funzionamento. Ogni fase organizzativa ha un carattere strategico, in linea con gli obiettivi condivisi tra comune e università. Continua così, su questo tema, Marina Sutelli:

Non c'è elemento che in qualche modo non sia comunicato tra noi. La regia e la condivisione sono tutti aspetti a cui abbiamo dato un'impronta più decisa nel nostro modo di lavorare, come la conoscenza del territorio, delle scuole... Possiamo dire che quella scuola ha bisogno di un determinato intervento perché condividiamo delle informazioni, pur mantenendo ruoli diversi.

Le necessità formative del tessuto sociale torinese sono ricostruite dalle referenti comunali grazie a un accurato lavoro di ascolto e dialogo con gli insegnanti, i dirigenti scolastici, gli alunni e le loro famiglie che lavorano e vivono in città. Tale processo dialogico, tuttavia, non è sempre semplice: nei seguenti passi delle interviste, le referenti riferiscono come sia difficile identificare e rispondere tempestivamente alle necessità del tessuto sociale urbano, che in alcuni casi corre il rischio di "ghettizzarsi" e di isolarsi:

Marina Sutelli: Spesso i fenomeni sono più veloci di noi. È molto difficile capire dove vanno... E portano dei contenuti di pensiero. Questi, legati ai flussi migratori, alle loro caratteristiche e ai cambiamenti sociali sono ancora più rapidi.

Intervistatrice: Sì, il fatto che la città cambia anche attraverso i flussi migratori significa anche che ci sono zone più interessate da questi fenomeni e ci sono scuole che ad un certo punto diventano... non mi piace usare questa parola,

ma... a volte anche dei ghetti, se lo vediamo da un punto di vista negativo. Poi possiamo anche vederla da un punto di vista positivo, cioè della ricchezza che queste persone portano.

Marina Sutelli: La differenza diventa una ricchezza se considerata e valorizzata, se facciamo finta che non esista è solo una discriminazione.

In effetti, una ricerca condotta qualche anno fa nelle scuole torinesi (Comitato oltre il razzismo, 2006) denuncia la concretezza di questo rischio:

Alcune scuole hanno finito per vivere passivamente il cambiamento apportato dai “nuovi studenti” senza modificare didattica e prassi associate; altre, al contrario, hanno scelto di assumere un ruolo propositivo nell'accoglienza degli studenti nati da famiglie immigrate, diventando così “scuole di frontiera” nella sperimentazione di nuove didattiche e nuovi interventi educativi (*Ivi*: 33).

Molte di queste scuole, tuttavia, sono state lasciate troppo spesso sole a “combattere” le proprie battaglie per l'integrazione degli alunni stranieri, e sono così diventate semplicemente scuole “*new comers*”, dove si concentrano gli arrivi degli studenti stranieri e dove la stanchezza e la disillusione degli insegnanti si percepiscono pesantemente:

A distanza di quasi vent'anni, la situazione all'interno di queste scuole [le scuole “*new comers*”, *nda*] appare totalmente mutata. Le percentuali di allievi stranieri raggiungono livelli preoccupanti, che farebbero pensare a “scuole ghetto” piuttosto che a “scuole di frontiera”. In queste scuole la concentrazione degli allievi stranieri ha innescato un movimento di fuga da parte delle famiglie sia italiane che straniere (*Ivi*: 34).

L'entusiasmo di molti insegnanti ha certamente sostenuto la fatica del far fronte a cambiamenti sociali che, come afferma Marina Sutelli, sono «più veloci di noi». E, a tal proposito, appare veramente significativo rilevare che l'innovazione consiste nel saper vedere e riconoscere i cambiamenti, cercando risposte rapide e adattive in grado di dialogare proattivamente con il territorio, intercettando i fenomeni e dando loro una risposta tempestiva. *Italiano L2*

a scuola è, dunque, un progetto pensato appositamente per evitare la ghettizzazione scolastica e sociale e per dare un aiuto concreto e tempestivo alle dinamiche integrative degli allievi neo arrivati, dinamiche che, necessariamente, partono dallo sviluppo di una pur basilica competenza linguistica.

4.2. Il rapporto con gli insegnanti delle scuole

Dopo la fase di selezione delle scuole a cui assegnare i neo insegnanti per la realizzazione dei laboratori, prendono il via i contatti con i docenti referenti di ciascuna scuola. In una riunione preliminare, vengono concordati gli orari dei laboratori, la loro cadenza (bi- o trisettimanale) e si discute del profilo biografico e linguistico di ogni alunno che vi parteciperà. La comunicazione con i referenti scolastici è fondamentale per riuscire a orientarsi all'interno della scuola e per iniziare a capire quali sono le necessità dei discenti a cui i laboratori sono dedicati. In merito, Laura Rosso mette in luce che:

Un elemento importante è la comunicazione con i referenti scolastici. Il progetto funziona laddove un referente si fa anche carico di comunicare con i nostri neo docenti, di esserci, di rispondere alle richieste, di accompagnarli, di motivare i ragazzi.

Durante la ricognizione iniziale nelle scuole, i referenti di comune e università si accertano che gli insegnanti curricolari siano disponibili a far uscire dalla classe gli alunni neo arrivati per seguire gli incontri di *Italiano L2 a scuola*; si verifica, inoltre, che siano messi a disposizione locali idonei a realizzare una didattica di tipo laboratoriale. Non è semplice individuare degli orari in cui studenti di classi diverse si assentino dalle lezioni; si tratta anche di decidere quali lezioni questi alunni possono perdere, tenendo conto che tutti gli *input* ricevuti a scuola potrebbero essere utili sia per l'apprendimento della L2 sia per la progressione del percorso disciplinare. Questa è una di quelle ragioni per cui è necessario coltivare poco per volta un atteggiamento di fiducia da parte degli insegnanti curricolari verso il progetto, aiutandoli anche a riconoscere

che i giovani cittadini neo arrivati hanno innanzitutto bisogno di prendere confidenza con la dimensione comunicativa dell'italiano. In merito a quest'ultimo punto le referenti del Comune si esprimono così:

Laura Rosso: Per questi ragazzini avere un momento tutto per loro, dedicato, è un po' come ricevere una coccola, un'attenzione. È anche un momento di tranquillità: non devono essere sempre tesi a cercare di capire, a cercare di inserirsi.

Marina Sutelli: Diciamo che il pregio di questo progetto è che non dà voti. È importante che non ci sia un voto, ma neanche giudizio, e neanche penna rossa. Qualcuno sta davanti a te per cercare di fare le cose in maniera più divertente, per arrivare a un obiettivo, anche condiviso. I ragazzini non li abbiamo mai persi, sono sempre rimasti dall'inizio alla fine. E questo secondo noi è l'indicatore più importante.

In effetti, quando gli insegnanti curricolari chiedono un riscontro delle attività e dei progressi fatti dagli alunni, sono gli alunni stessi a mostrare loro i prodotti co-costruiti durante il laboratorio, raccontando e spiegando le fasi del lavoro. Si vengono a creare, in questo modo, le condizioni per una reale circolarità fra classe istituzionale e laboratorio che, come abbiamo visto in 3.1, è un fattore vitale per un buono sviluppo delle competenze linguistiche.

4.3. Il contesto urbano e socio-culturale

Nella mappa della città di Torino riportata in figura 1 sono localizzati i plessi scolastici di scuola primaria e secondaria di primo grado in cui, tra il 2018 e il 2021, sono stati attivati i laboratori di *Italiano L2 a scuola*.



Figura 1: le scuole coinvolte nel progetto

Come si può osservare, la maggior parte delle scuole coinvolte nel progetto sono concentrate nella parte centro-nord della città, che gravita intorno al mercato storico di Porta Palazzo e che si sviluppa nei quartieri che, fino a poco tempo fa, erano sede dei grandi poli industriali della città.

La crisi economica dell'ultimo ventennio ha obbligato molti stabilimenti alla chiusura; sono state così colpite soprattutto le fasce di popolazione prive di reti sociali di supporto, e sono aumentate le difficoltà delle istituzioni ad aiutare le famiglie che vivono nelle zone più precarie della città. In merito alla distribuzione sul territorio cittadino del progetto, le referenti del comune si esprimono in questo modo:

Domanda: prendendo in esame i dati relativi alla composizione delle scuole coinvolte nel progetto, possiamo fare insieme qualche riflessione?

Laura Rosso: Considerando le scuole che hanno oltre il 35% di iscritti con cittadinanza non italiana, alcuni dati ci hanno stupito. Ad esempio in alcune circoscrizioni – con una media molto bassa, intorno al 20% – ci sono delle micro-aree che hanno il 60%; in alcuni casi sono dei piccoli plessi vicini a case popolari. Questa micro-

mappatura può essere di grande aiuto nella lettura dei bisogni. Non è vero che ci sono solo alcune circoscrizioni a cui guardare, perché ci sono tante altre piccole realtà da considerare. Tra l'altro, negli ultimi anni la presenza di alunni "stranieri" si è molto modificata, cambiando la configurazione del fenomeno.

Marina Sutelli: Questo dovrebbe essere il tema della ricerca sulla segregazione scolastica. Una ricerca realizzata nella città di Milano⁶, ad esempio, fa anche un affondo sui mezzi, perché la scelta può anche essere legata alla mobilità delle famiglie e alla disponibilità dei mezzi di trasporto pubblici.

Per "segregazione scolastica" si intende l'elevata concentrazione di una popolazione con le medesime caratteristiche etniche o sociali all'interno dello stesso istituto scolastico (Ranci, 2019). In merito, Ludovico Albert, in un'intervista rilasciata a *La Repubblica* il 22 febbraio 2018, asserisce:

Ormai c'è una polarizzazione molto forte. Le famiglie cercano di far avere ai propri figli compagni di classe simili a loro e quindi magari li portano lontani dal loro quartiere. [...] Da pochissimo è uscito un articolo su Milano [Ranci, 2019, nda.] dove si spiega come più del 60 per cento dei genitori non iscriva più figli nella scuola della zona di abitazione; può darsi che a Torino sia leggermente inferiore la percentuale, ma la differenza è minima. Basta guardare quante mamme la mattina sono in coda in auto coi figli dietro per portarli a scuola. Se li avessero lasciati nella sede più vicina a casa questo non succedrebbe.

D'altro canto, fenomeni di segregazione e ghettizzazione – pur presenti accanto ad altri processi virtuosi di integrazione – a Torino non sono certamente nuovi. Eve e Ceravolo (2016), in uno studio socio/economico sulle dinamiche migratorie del Capoluogo piemontese, hanno tracciato un parallelo fra la grande ondata migratoria degli anni '60 e '70 del secolo scorso e quella più recente, iniziata a inizio anni '90.

⁶ Qui si fa riferimento alla ricerca promossa a Milano dall'Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione sociale e pubblicata come "Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano" (Ranci, 2019).

Le mappe della città che vediamo nelle figure 2 e 3, elaborate sulla base delle mappe di Eve e Ceravolo (2016: 254 e 255), fotografano la concentrazione abitativa delle famiglie migranti nel 1972, provenienti dal sud Italia, e nel 2011, provenienti dall'estero. Il confronto fra le due mappe rende molto bene conto di come i quartieri che hanno accolto i migranti sono, a distanza di quattro decenni, essenzialmente gli stessi.



Figura 2. Distribuzione della prima ondata migratoria.

Figura 3. Distribuzione della seconda ondata migratoria.



La porzione di territorio dove si è concentrata maggiormente la popolazione arrivata in città con i flussi migratori, dapprima *intra* e poi *extra moenia*, è la zona centro nord di Torino. Osservando le zone rappresentate con le tonalità più scure, si possono tuttavia individuare delle *enclave* di popolazione immigrata in zone non particolarmente interessate dai flussi migratori. L'analisi dei dati socio-demografici contribuisce certamente all'interpretazione dei bisogni che emergono dal territorio.

Vale la pena, dunque, approfondire questa analisi in merito alla concentrazione degli alunni stranieri in certe zone della città e in certe scuole, così da comprendere meglio le dinamiche sociali del territorio che si possono riflettere nei bisogni delle scuole. Osservando le due immagini della città, si nota che le circoscrizioni 5, 6 e 7 sono quelle in cui è maggiormente concentrata la popolazione con *background* migratorio, sia di tipo endogeno, nella situazione fotografata al 1971, sia di tipo esogeno, nella Torino multietnica del 2011, pur con alcune variazioni rispetto alle aree maggiormente interessate.

Per verificare se la mappatura degli insediamenti di tipo migratorio prodotta dieci anni fa possa essere ancora applicata alla situazione odierna, abbiamo preso in esame i dati riferiti al 31/12/2019 raccolti e analizzati dal Comune di Torino.

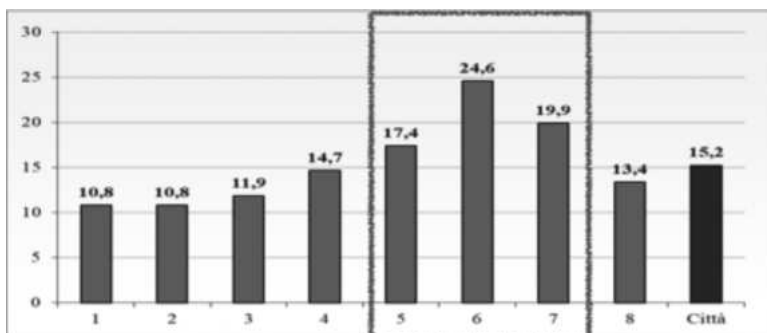


Grafico 1. Rapporto del Comune di Torino, 2019.

Il grafico 1 mostra una distribuzione dei residenti stranieri tra le diverse circoscrizioni della città che rispecchia grossomodo quella dello scorso decennio: la più alta concentrazione di popolazione straniera si osserva nella circoscrizione 6, a cui seguono la 7 e la 5, in corrispondenza con le zone di maggior insediamento dei migranti provenienti dal Sud Italia, nel 1971, e dei migranti provenienti dall'Estero, nel 2011 (Eve e Ceravolo, 2016: 254).

Per osservare meglio la distribuzione dei dati, ci viene in aiuto il Rapporto 2019 elaborato dai Servizi Educativi del Comune di Torino, da cui si evince che le percentuali di residenti con cittadinanza non italiana sono più elevate nel quartiere Barriera di Milano (34,6%), a cui seguono Aurora (31,0%), Borgata Vittoria (21,2%), Nizza-Millefonti (19,2%) e Madonna di Campagna (18,5%), evidenziati con il colore bianco nella mappa dei quartieri⁷ della città rappresentata in figura 4.

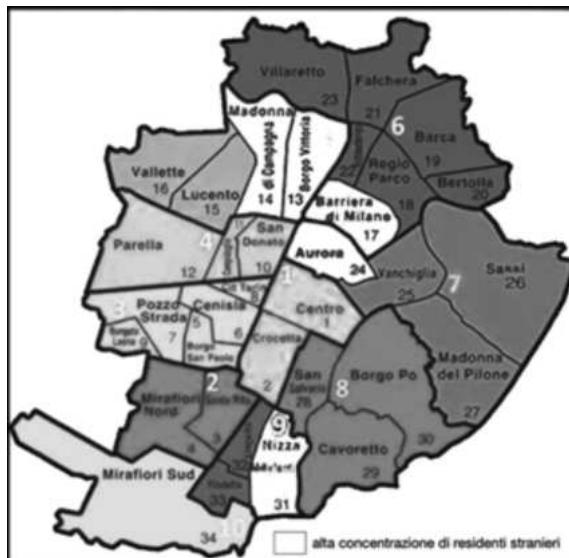


Figura 4. Concentrazione dei residenti stranieri a Torino.

⁷ (<http://www.atlanteditorino.it/quartieri/quartieri.html>).

In base ai rilievi demografici considerati, si osserva una robusta congruenza tra territorio e scuole: certi istituti sono frequentati da una percentuale molto alta di alunni stranieri perché sono ubicati in quartieri ad alta densità di famiglie migranti; proprio in queste zone, d'altronde, si concentra l'offerta di abitazioni di tipo «popolare e ultrapopolare», secondo i dati ricavati dal rapporto dell'Osservatorio sulla condizione abitativa del 2019⁸. Va però osservato che altri istituti, pur essendo ubicati in aree storicamente a basso impatto migratorio, ospitano percentuali ragguardevoli di discenti alloggiati residenti in zone di forte immigrazione. Ciò è probabilmente da imputarsi a una percezione di prestigio di alcune famiglie migranti, che ritengono più giusto far frequentare ai loro figli scuole collocate in contesti urbani caratterizzati da una minore presenza di cittadini stranieri. L'inserimento scolastico degli studenti neo arrivati avviene, dunque, principalmente in contesti socio/culturali storicamente complessi in cui, però, le scuole hanno maturato nel tempo una certa esperienza pedagogica e gestionale in merito all'alloglossia; in altri casi, gli allievi stranieri – e, in particolare, quelli neo arrivati – vengono accolti da istituti collocati in quartieri con un vissuto più semplice. Se in quest'ultimo contesto la percentuale di discenti alloggiati è certamente più contenuta, la scarsa conoscenza del fenomeno migratorio porta spesso le scuole di queste parti della città a essere meno orientate e attrezzate all'accoglienza degli studenti stranieri.

La complessa realtà urbana che caratterizza il territorio che accoglie *Italiano L2 a scuola* si riverbera anche nell'assiduità, non certo ottimale, con cui gli allievi neo arrivati frequentano i laboratori di lingua, e nel continuo andirivieni di alunni iscritti o spostati da un istituto all'altro ad anno scolastico inoltrato.

Dopo aver definito il contesto educativo e sociale del nostro progetto, e dopo averne delineato le caratteristiche educative e glottodidattiche, è giunto ora il momento di seguire questo andirivieni di studenti per entrare con loro nei laboratori di italiano e

⁸ XVI Rapporto dell'Osservatorio sulla condizione abitativa (Città di Torino, Divisione Servizi sanitari, socio-sanitari, abitativi e lavoro, Area edilizia residenziale e pubblica) http://www.comune.torino.it/informacasa/pdf/XVI_rapporto_2019.pdf

per vedere con più chiarezza come le coordinate teoriche su cui sono fondati si trasformano in realtà pedagogica concreta, e come i neo insegnanti interpretino e tramutino in passi le indicazioni date loro dai coordinatori e dai responsabili scientifici.

Capitolo 5

Declinazioni attuative ed esemplificazioni di *Italiano L2 a scuola*

Per restituire ai lettori le caratteristiche e le potenzialità formative di un progetto come quello presentato in questo libro, crediamo che la nostra esposizione non possa ritenersi conclusa con la sola descrizione delle sue coordinate epistemologiche e del contesto sociopedagogico in cui esso è collocato, né tanto meno con la mera presentazione delle fondamenta glottodidattiche su cui è costituito. Siamo infatti convinti che, per dar conto delle potenzialità di un progetto di tale portata, occorra osservare da vicino la relazione fra teoria e prassi, fra l'inquadramento pedagogico di *Italiano L2 a scuola* e la sua attuazione quotidiana, ovvero i modi in cui le coordinate operative discusse con i neo docenti vengono da loro tramutate in glottodidassi. Seguendo tale linea di ricerca, è possibile osservare criticamente le vie interpretative e le difficoltà operative che dalla teoria conducono all'attività quotidiana, interrogando anche le motivazioni psicologiche, formative e contestuali che concorrono a dar forma ai laboratori linguistici.

Lo scarto fra teoria e pratica glottodidattica è oggetto di numerose ricerche e riflessioni, che hanno mostrato come non tutta l'indagine scientifica sull'acquisizione e sull'insegnamento delle L2 sia sentita come importante dai docenti (Ellis, 2010; Nassaji, 2012; Sato e Loewen, 2019) e come, spesso, il dialogo interno alle prassi didattiche non collimi con quello più proprio della ricerca. Alistair Pennycook, in un celebre libro sul *Global English* pubblicato nel 1994 (*The cultural politics of English as an international language*), riflette sull'insegnamento dell'inglese e nota che con difficoltà i risultati dello studio scientifico sul linguaggio e sul suo insegnamento vengono integrati nel bagaglio prasseologico dei docenti. Secondo Pennycook vi è, infatti, una «*incom-*

measurability of discourse» (Pennycook, 1994: 124) fra la ricerca e la pratica didattica: manca un minimo comun denominatore dialettico grazie al quale le due comunità – quella dei ricercatori e quella dei docenti – possano entrare fruttuosamente in contatto. Anche Claire Kramsh, in un saggio del 1995, sostiene che il discorso teorico e quello pratico sull'insegnamento delle lingue sono difficilmente conciliabili: per non rimanere poli opposti di un potenziale *continuum*, insegnanti e studiosi dovrebbero condividere punti di vista, prassi e necessità per agire così di concerto nell'attuazione di un movimento pedagogico completo e sinergico. Secondo Patsy Lightbown (2000), per far sì che gli avanzamenti scientifici nell'ambito delle scienze del linguaggio compenetrino efficacemente le prassi didattiche, occorre riportare al centro di questa dialettica gli insegnanti, con le loro esperienze e i loro convincimenti:

When researchers make strong claims that are at odds with the views that teachers have developed through their experience with learners, and when those claims are made on the basis of research which has been done in contexts which do not reflect reality as the teachers know it, they are likely to alienate teachers and lead them to dismiss researchers as ivory towers oddities (Lightbown, 2000: 453).

Della stessa idea è Diane Larsen-Freeman, che in un saggio del 2009 afferma che considerare maggiormente il punto di vista dei docenti può essere un buon modo per ridurre lo iato fra teoria e prassi:

When arguments are made for teaching and research to be more aligned, usually it is for the purpose of encouraging teachers to make use of what researchers have to offer teachers by way of insights into language or its learning. [...] however, [...] researchers would benefit from viewing learning the way that teachers do. [...] In a true relationship, there is reciprocity (Larsen-Freeman, 2009: 5).

Naturalmente, questi rilievi non sono stati estesi per sminuire l'importanza della ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue; il fine è, piuttosto, quello di cercare dei modi efficaci per far meglio coesistere teoria e prassi e per sostenere la

creazione di una dialettica costruttiva fra la dimensione interna ed esterna della glottodidattica (Cambiaghi, 2008).

Per perseguire questi fini, diverse linee di intervento sono state, nel tempo, identificate: il coinvolgimento degli insegnanti nelle attività di ricerca; l'ideazione di una prospettiva di indagine *bottom-up*, che vede generare ipotesi e domande di ricerca a partire dai problemi quotidiani esperiti e riferiti dai docenti; la trasposizione in chiave pratica (cfr. Ellis, 2005) dei risultati delle indagini linguistico/pedagogiche; l'osservazione di come i principi teorici sono declinati in prassi dagli insegnanti, per verificarne la reale applicabilità e le possibilità di adattamento a diversi contesti pedagogici.

In questo capitolo abbracciamo quest'ultima prospettiva di indagine: nell'ottica di comprendere meglio se, come e perché le indicazioni teoriche vengano modificate o, addirittura, rigettate dai docenti, prenderemo in esame, in quanto segue, le attività prodotte dai neo-insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, le loro difficoltà, le loro prassi e il loro "sentire didattico" verso le proposte attuative, delineate nel cap. 2, che caratterizzano il progetto. Ciò significa considerare l'insegnante e i suoi convincimenti, le sue esperienze e le sue azioni come oggetto di indagine scientifica (Griffiths, 2021; Larsen-Freeman, 2015) per poter identificare nodi concettuali e operativi particolarmente ostici e per poter, da qui, ideare percorsi formativi viepiù efficaci.

D'altro canto, l'operato e la preparazione dei docenti è una variabile che ha un'incidenza non indifferente sull'apprendimento degli studenti. John Hattie (2009), nel suo *Visible Learning*, ha passato in rassegna più di 800 lavori di metanalisi sull'efficacia dell'insegnamento¹. Hattie ha soppesato statisticamente la varianza di alcune variabili pedagogiche, fra cui la preparazione e l'operato dei docenti ma anche il tipo di curriculum adottato, sui risultati dell'apprendimento. Questo monumentale lavoro di ricerca educativa indica che il 35% della varianza osservata

¹ Si tratta di una rassegna di studi che riguardano un ampio spettro di discipline, sia scientifiche che umanistiche. La fascia d'età degli apprendenti considerata andava dai 6 ai 18 anni.

sull'apprendimento dipende dalla preparazione e dalle azioni dei docenti, i quali assurgono a reali elementi discriminanti nel favorire il successo formativo degli studenti. Secondo Hattie, l'agire degli insegnanti è più efficace quando risponde concretamente ai bisogni degli apprendenti e quando è supportato da disposizioni psicologiche e prassiologiche che permettono flessibilità e adattabilità, in una linea di continuità con il concetto di competenza delineato nel paragrafo 1.3. Gli insegnanti più efficaci non solo *sanno* qualcosa, ma lo *sanno* anche declinare in modo diverso in diversi contesti, e *sanno* anche affrontare il fallimento delle loro proposte, rideterminandosi grazie a un percorso di critica riflessiva:

[Skilled teachers] possess pedagogical content knowledge that is more flexibly and innovatively employed in instruction; they are more able to improvise and to alter instruction in response to contextual features of the classroom situation; they understand at a deeper level the reasons for individual student success and failure on any given academic task; their understanding of students is such that they are more able to provide developmentally appropriate learning tasks that engage, challenge, and even intrigue students, without boring or overwhelming them; they are more able to anticipate and plan for difficulties students are likely to encounter with new concepts, and they can more easily improvise when things do not run smoothly (Hattie, 2009: 261).

La sola esperienza non garantisce lo sviluppo di queste attitudini e capacità. È infatti necessario che i docenti siano supportati da una preparazione efficace², svolta sia prima sia durante la loro vita professionale, che sappia riconciliare criticamente lo scarto fra teoria e prassi e che li stimoli a diventare «*adaptive learning experts*» (Hattie, 2009: 246), ovvero professionisti che sappiano applicare adeguatamente le loro conoscenze al contesto in cui lavorano tramite processi scientificamente fondati di rinnovamento e di adattamento delle prassi.

² Un'adeguata preparazione teorico/pratica si è rivelata fondamentale anche in ambito glottodidattico. Diversi studi e report (Graham *et al.*, 2017; Driscoll *et al.*, 2004; Bowers e Vasilyeva, 2011) mostrano come una solida preparazione crei considerevoli differenze nei risultati di apprendimento, in particolare degli apprendenti più giovani.

In questa direzione si muove l'impianto formativo di *Italiano L2 a scuola*, a cui abbiamo già fatto accenno nel primo capitolo e che, nel paragrafo a seguire, descriveremo più dettagliatamente.

5.1. La formazione dei neoinsegnanti e il *Task Based Language Teaching and Learning*

La formazione dei neo insegnanti è articolata in diversi momenti, sia precedenti sia contestuali allo svolgimento del progetto. In primo luogo vi sono i corsi universitari in ambito linguistico e glottodidattico superati e/o frequentati, che sono un requisito minimo per potersi candidare al bando di selezione. Inoltre, possono esserci eventuali attestati di competenza nella didattica delle lingue o, in rari casi, master professionalizzanti nell'ambito dell'educazione linguistica. I neo docenti reclutati per il progetto condividono quindi una conoscenza teorica abbastanza articolata sulla didattica delle lingue.

Prima dell'inizio delle attività didattiche viene organizzato un incontro formativo corale in cui si presentano le finalità formative, le caratteristiche contestuali e l'approccio laboratoriale del progetto. Qui si discute il modello pedagogico di fondo, i tipi di attività che si ritengono più utili per lavorare con i discenti neo arrivati e le criticità del sistema scolastico che ospita il progetto. Ai neo insegnanti è dato accesso a un *database* elettronico di attività didattiche raccolte nel corso degli anni: in tal modo si cerca di esemplificare con più chiarezza l'impostazione generale. Nel corso dei sei mesi di lavoro vengono organizzati altri tre momenti formativi di carattere seminariale su tematiche specifiche. Gli argomenti trattati vengono decisi assieme ai neo docenti sulla base dei problemi da loro esperiti durante l'insegnamento; i temi approfonditi con più frequenza sono la gestione del contesto didattico multilingue e multietnico, la didattica per *compiti di realtà* (cfr. cap. 2), il bilanciamento fra grammatica e comunicazione, l'uso delle tecnologie e la relazione con il sistema scolastico che accoglie *Italiano L2 a scuola*. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva degli insegnanti in formazione, la condivisione dei problemi e delle

soluzioni adottate per risolverli, l'analisi delle attività proposte e la negoziazione dei diversi punti di vista che, necessariamente, si possono avere sui temi trattati.

Lo stesso atteggiamento discorsivo e cooperativo è rinvenibile nella terza modalità formativa del progetto, ovvero un servizio di tutorato in cui, settimanalmente, i neo docenti possono incontrare i coordinatori didattici per discutere, *vis à vis*, delle attività che vogliono proporre, dell'organizzazione delle lezioni, di singoli studenti e dei problemi anche personali – in alcuni casi emotivi e relazionali – via via esperiti. I colloqui settimanali sono supportati da un importante strumento formativo, il diario di bordo, scritto dagli insegnanti e caricato nel *repository* elettronico del progetto e condivisibile su base volontaria con i responsabili scientifici e i coordinatori. Sul diario di bordo sono annotate non solo le attività proposte di volta in volta alla classe ma, anche, stati d'animo, difficoltà, dubbi e complessità operative. Frequentemente i colloqui settimanali partono da una disamina dei diari e da un confronto su quanto vi è stato annotato.

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento per ideare e attuare il processo di formazione degli insegnanti è quello socioculturale vygotskijano, declinato *ad hoc* per i docenti di lingua (cfr. Johnson e Golombek, 2020). In tutte le tipologie di incontro organizzate si fa ricorso alla mediazione discorsiva fra formatori e formandi per analizzare convinzioni, stereotipi e difficoltà in merito all'insegnamento linguistico, e su come sia “giusto” attuarlo. Inoltre, la condivisione delle prassi e il confronto su tecniche e materiali è fondamentale per radicare l'azione formativa nel “presente didattico” del contesto scolastico in cui ci si trova a operare, le cui caratteristiche e necessità vengono in molti casi lette e comprese con fatica e dubbi. Infine, secondo la prospettiva socioculturale, la “vicinanza” fra gli attori della formazione è decisiva: il formatore deve infatti seguire l'evoluzione dell'*obuchenie*³ dei formandi, ovvero il modo in cui, secondo Vygotskij (Wertsch e Sohmer, 1995), i concetti discussi vengono recepiti e integrati dai formandi.

³ Termine russo che descrive la stretta relazione dialogica che intercorre fra insegnamento e apprendimento, fra il dato nuovo e l'esperienza preesistente, fra l'insegnante e l'apprendente.

Un percorso così articolato, sebbene dedicato a persone con una preparazione linguistica e glottodidattica anche di un certo rilievo, si è reso necessario a fronte della sempre più manifesta difficoltà di attuare una proposta glottodidattica di natura attivista e laboratoriale. La scelta metodologica di abbracciare una didattica principalmente analitica, che non prevede l'esistenza di un sillabo grammaticale preconstituito ma che regola l'andamento e la progressione delle lezioni sulla base di ciò che, di volta in volta, gli studenti hanno bisogno e mostrano di sapere (Wilkins, 1976; Long, 2009), non è scevra da rischi e complessità. In particolar modo, come già discusso da altri autori (Sanchez, 2004; Andon e Eckerth, 2009; Erlam, 2016; Petrocelli, 2020), e come già accennato nel par. 2.3, insegnare seguendo un approccio analitico e *task-based* non è cosa semplice, soprattutto per i docenti alle prime armi, che spesso preferirebbero affidarsi a una guida sicura che li istruisca chiaramente su cosa fare con i discenti, e quando.

E d'altronde, in linea con una glottodidattica post-metodologica (Torresan, 2022) e *principled-based* (Ur, 2014), il ruolo del docente e, ancor più, della sua formazione, diventa una variabile decisiva nel successo dell'apprendimento: l'insegnante assume un ruolo rilevante nel dare forma e applicazione ai principi teorici, che vengono variati e adattati in base alle necessità contestuali.

Venendo al TBTL, delle cui difficoltà interpretative abbiamo già accennato in 2.2 e 2.3, osserviamo che, in anni recenti, il focus speculativo sull'efficacia di questo costrutto è stato spostato dal binomio *TBTL – apprendenti* al trinomio *TBTL – docenti – apprendenti*. Come sottolineato da Bryfonski (2021: 21), «*much less work has investigated the role of teachers and teacher training programs in task-based contexts despite being considered a critical issue*». In effetti, nonostante le recenti meta-analisi sul TBTL dimostrino la sua maggiore efficacia rispetto a metodi più tradizionali (cfr. Bryfonski e McKay, 2019 e, per uno studio sperimentale in ambito italiano, Borro, 2018), la linea di ricerca che considera la variabile "insegnante" nelle ricadute pedagogiche del TBTL restituisce un quadro decisamente più sfaccettato.

Erlam (2016) ha indagato le difficoltà di 43 insegnanti di lingue straniere in forza nelle scuole primarie e secondarie di primo gra-

do in Nuova Zelanda. La ricercatrice ha seguito i docenti durante un percorso di aggiornamento professionale che li ha avvicinati al TBTL; in seguito, sono stati raccolti i commenti dei docenti sui tentativi di applicazione del TBTL durante il loro lavoro. Ne sono emerse perplessità operative importanti, fra cui la diffusa difficoltà a riconoscere cosa sia, realmente, un *task*. Bryfonski (2021) ha studiato le modalità di implementazione del TBTL da parte di 19 insegnanti di inglese in formazione, e le ha paragonate con i contenuti del percorso formativo dei docenti. La ricerca dimostra che alcuni principi del TBTL sono più semplici da seguire di altri: favorire il lavoro di gruppo e stimolare la curiosità “pratica” degli apprendenti si sono rivelati operazioni più semplici dell’armonizzare le traiettorie di sviluppo dell’interlingua con le proposte pedagogiche: i docenti hanno sentito la necessità di anticipare le tappe interlinguistiche degli apprendenti, facendo ricorso a spiegazioni ed esercitazioni grammaticali di stampo formale. I risultati di queste e di altre ricerche sulla dimensione attuativa del TBTL (cfr. Van den Branden, 2016 per una rassegna) mostrano che, generalmente, gli insegnanti manipolano e modificano i principi operativi del TBTL sulla base dei loro convincimenti, della loro esperienza, delle indicazioni programmatiche delle istituzioni per cui lavorano e delle aspettative pedagogico/culturali degli studenti con cui si relazionano. Van den Branden (2016) indica i quattro punti di maggiore scarto fra teoria e prassi nel TBTL:

1) la complessità dell’input scritto e orale. Gli insegnanti sentono di dover guidare maggiormente i discenti nella comprensione dei testi, e per questo tendono a semplificarli anche laddove non è realmente necessario;

2) il *Focus on Form*. Nella prassi didattica TBTL, il FonF tende a diventare un *Focus on Forms*, e la trattazione della morfosintassi si isola dall’attività comunicativa in atto. Il lavoro sulla forma linguistica assume un peso eccessivo;

3) il lavoro di gruppo. È stato notato che la discussione plenaria, in molti casi, tende a sostituire il lavoro di gruppo. Questo perché, probabilmente, il confronto con l’intero gruppo classe permette un maggiore controllo dell’insegnante sugli scambi comunicativi;

4) il lavoro sui *task*. In molti casi, nella lezione TBTL il *task* compare solo nelle fasi finali dell'incontro, o avviene solo alcune volte durante il corso. Il *task* perde così la sua centralità.

Gli insegnanti, dunque, cercano dei compromessi fra le proprietà del TBTL e le sue possibilità applicative. Questo processo, in realtà, è normale e, in una certa misura, positivo perché permette al TBTL di entrare fattivamente nelle prassi didattiche di molti docenti, anche in contesti che, apparentemente, possono essere più refrattari alla sua implementazione. Van den Branden mette in luce molto efficacemente come sia, appunto, il docente a determinare il successo del TBTL:

Teachers bring TBLT to life. They have a pivotal role in planning and designing lesson activities that are tailored to their students' internal syllabi. They are crucial when it comes to providing target language input and eliciting the kind of language use and form-focus that provides second language learners with optimal opportunities to practice and develop their language skills. By participating in task-based dialogue, they can model target language use and interactionally support their learners. By organizing classroom activity efficiently and motivating their students, they can increase the likelihood that every single student will approach the task in an active way and learn from it. In line with the available research on the impact of the teacher on instructed learning, it could be hypothesized, then, that the quality of TBLT cannot exceed the quality of the teachers working with tasks (Van den Branden, 2016: 179).

In merito all'operato dei neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, abbiamo già visto nei par. 2.3 e 2.4 che è la versione debole del TBTL, ovvero il *Task Supported Language Teaching and Learning* a essere maggiormente abbracciata nei sei mesi di durata del progetto (cfr. 5.3 per un'analisi). Nel prosieguo del capitolo vedremo altri modi in cui gli insegnanti declinano i principi del TBTL nelle loro attività quotidiane. Osserveremo anche come viene interpretata e affrontata la progressione della competenza morfosintattica dei discenti e quali sono le maggiori difficoltà relazionali esperite. Per far questo, ci avvarremo di tre ordini di dati: 1) i materiali didattici prodotti dai neo docenti; 2) i resoconti aneddotici delle coordinatrici del progetto, che hanno raccolto, durante i colloqui con gli insegnanti, alcune testimonianze di difficoltà operative ed emotive;

3) i *diari di bordo* via via redatti durante i sei mesi di lavoro. Fra i tre, l'analisi dei *diari di bordo* è lo strumento di analisi principale: i materiali didattici e le testimonianze sono solo di supporto per i fini di quest'ultimo capitolo.

5.2. Aspetti metodologici e dimensioni d'analisi

I diari redatti dagli insegnanti sono uno strumento utile per prendere visione delle convinzioni che caratterizzano e guidano l'attività didattica (cfr. McDonough e McDonough, 1997: 121 e ss.). I diari, inoltre, fungono anche da supporto all'auto-riflessione e alla riprogettazione dell'esperienza pedagogica: vari studi (cfr., per esempio, Jarvis, 1992; Bailey, 1990; Jeffrey, 2004; Caputo, 2001) hanno rivelato che una loro disamina può far emergere le motivazioni cognitive, emotive e conoscitive che sottostanno a una determinata prassi didattica e che la loro rilettura e condivisione fra pari e/o con i formatori può facilitare l'acquisizione di abilità di analisi dei processi di apprendimento; tali abilità possono, a loro volta, favorire una progressiva capacità di predisporre contesti educativi "fecondi", perché ideati e adattati in base alle necessità e alle caratteristiche degli apprendenti. Come sottolineato da Shandomo (2010), la redazione e la (ri)lettura critica dei *report* dei docenti è uno strumento che favorisce la pratica riflessiva, una via di sviluppo della professionalità volta a ridurre lo scarto fra teoria e prassi pedagogica e a favorire l'uso attivo e critico del sapere teorico per generare competenze didattiche attive e sensibili alle variazioni contestuali (Montalbetti, 2015; Fabbri, 2007).

Il percorso professionale degli insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola* è agli esordi: il loro bagaglio conoscitivo deve declinarsi, determinarsi e rideterminarsi alla luce dell'esperienza che maturano nei sei mesi di docenza in cui sono coinvolti. A maggior ragione, dunque, un percorso formativo/riflessivo può giovare alla loro formazione.

Per meglio seguire le traiettorie formative dei docenti di *Italiano L2 a scuola*, i referenti scientifici e i coordinatori propongono un canovaccio del diario di bordo, che presentiamo in Tabella 1.

<p>Il diario di bordo.</p> <p>Dopo ogni lezione ti è richiesto di compilare il tuo diario di bordo. Il diario è uno strumento molto importante per la tua formazione, e ti chiediamo quindi di dedicarci la giusta attenzione e il giusto tempo. Puoi parlare di ciò che scrivi sul diario con i tuoi colleghi o con le coordinatrici durante i colloqui. Le tracce che seguono sono indicative: non potrai rispondere sempre a tutte; puoi ovviamente aggiungere ulteriori riflessioni.</p>
1. Descrivi come si è svolto il <i>task</i> .
2. Descrivi gli aspetti di interlingua che sono stati annotati durante lo svolgimento del <i>task</i> .
3. Descrivi gli interventi di Focus on Form fatti durante lo svolgimento del <i>task</i> (correzione esplicita, riformulazioni, potenziamento dell'input...).
4. Descrivi le attività di Focus on Forms: <ul style="list-style-type: none"> · Perché hai scelto di focalizzare quella/e forma/e linguistica/e? · In che modo hai condotto l'attività? · Quali reazioni hai notato da parte degli allievi ho notato?
5. Rifletti sull'efficacia e i risultati della lezione; rifletti su come ci si è sentiti in classe.

Tab. 1. Esempio di *diario di bordo*.

I diari sono, dunque, scritture spontanee, tendenzialmente private (possono essere condivise, ma non è obbligatorio che lo siano) che restituiscono, proprio per questo, la fragranza delle modalità di applicazione dei principi glottodidattici del progetto e del lavoro pedagogico con cui gli insegnanti si confrontano bi- o trisettimanalmente.

Nel presente lavoro, sono stati presi in considerazione 23 *diari di bordo*⁴ scritti nell'edizione 2018/2019 del progetto, ovvero prima che l'emergenza Covid-19 spostasse buona parte delle attività didattiche on-line⁵. Per dare omogeneità al campione di analisi, abbiamo escluso i *diari di bordo* dei tre insegnanti che avevano già preso parte, negli anni passati, al nostro progetto: consideriamo

⁴ Ogni insegnante redige un solo *diario di bordo*, in cui inserisce le annotazioni relative al corso o ai corsi in cui insegna.

⁵ *Italiano L2 a scuola* è continuato anche durante la pandemia da Covid-19, traslando molte attività in modalità *on line* e, purtroppo, fermandone altre per alcuni periodi. Analizzare i *diari di bordo* di questo periodo, pur essendo potenzialmente interessante, non restituirebbe che l'immagine emergenziale del progetto.

dunque solo i *report* di docenti alle prime armi⁶. Per individuare nell'insieme di questi resoconti degli elementi ricorrenti e per poter estrapolare delle generalizzazioni dalle ventitré singolarità esperienziali considerate, si è scelto di seguire la metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 2009). Secondo la definizione dei suoi ideatori, la *Grounded Theory* consiste in «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss, 2009: 22). Tramite questa metodologia di ricerca, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi. La *Grounded Theory* è «proposta come la soluzione metodologicamente più idonea a “mettere ordine” in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi» (De Gregorio e Lattanzi, 2011: 14).

Per condurre l'analisi, ci siamo avvalsi del *software* per l'analisi testuale *Nvivo* (Coppola, 2011), che permette di applicare un'etichetta a determinate porzioni di testo selezionate, mantenendo sempre il collegamento con il testo stesso e con il contesto da cui è stato estrapolato. Tale modo di procedere permette di effettuare progressivi processi di ricodifica, funzionali a una continua ridefinizione del punto di vista adottato.

Attraverso *Nvivo* i dati, organizzati in una gerarchia di nodi tematici, sono interrogabili mediante *queries* grazie alle quali possono essere rintracciate tutte le porzioni di testo riferite a determinati nodi; possono, inoltre, essere individuate specifiche parole o porzioni di testo all'interno dell'insieme dei testi considerati. Infine, *Nvivo* permette di sincronizzare l'analisi dei diari con quella delle

⁶ Un revisore anonimo ha giustamente suggerito di inserire anche la descrizione degli allievi neo arrivati con cui i 23 insegnanti hanno lavorato. Purtroppo non abbiamo i dati personali e biografici degli allievi coinvolti nell'edizione del progetto dell'a.s. 2018/2019. Queste informazioni sono di norma tenute dai docenti o dai referenti scolastici e, a distanza di più di tre anni, non siamo riusciti a recuperarle. In ogni caso, gli studenti hanno un'età compresa fra gli 8 e i 15 anni, e provengono dai più disparati Paesi, con una maggioranza di arabofoni, sinofoni e di parlanti le lingue del subcontinente indiano e del Pakistan. Certamente non mancano studenti provenienti dall'America centrale o del sud e dall'Europa orientale.

attività didattiche create dai docenti; è così possibile incrociare dati appartenenti a due categorie di documenti (Coppola 2011: 11).

In buona sostanza, e per esemplificare ulteriormente, è possibile individuare, nei *diari di bordo*, alcuni nodi tematici a cui attribuire un'etichetta, creata *ex novo* o individuata fra quelle determinate precedentemente.

Ciascuna etichetta rimane ancorata alla parte di testo selezionato, per cui è sempre possibile, durante l'analisi, riprenderla ed eventualmente ridefinirla, associandola a nodi tematici identici o simili che via via si scoprono. Il processo di analisi dei *diari di bordo* è partito da una prima lettura generale e da una partizione dei testi in base alle sezioni previste dalla struttura dei diari stessi (cfr. Tab. 1). Questa fase di lavoro corrisponde a quella che Chun Tie e colleghi (2019: 4) chiamano "codifica iniziale", volta a innescare «the process of fracturing the data», individuando similarità e differenze di base. Nel corso della lettura analitica dei diari, abbiamo via via osservato come le attività descritte generino dei processi relativi allo sviluppo della competenza comunicativa e abbiamo creato quindi nuovi nodi, riorganizzandoli progressivamente; si arriva così a ulteriori stadi di codifica: «where initial coding fractures the data, intermediate coding begins to transform basic data into more abstract concepts allowing the theory to emerge from the data» (Chun Tie *et al.*, 2019: 5). Viene in questo modo portato a termine il processo di concettualizzazione dei dati emergenti dagli scritti dei neo insegnanti e si viene a creare lo «storyline» (Chun Tie *et al.*, 2019: 6) dei dati, del quale daremo conto nei paragrafi che seguono.

Prenderemo in esame, nel prossimo paragrafo, il TBTL e la sua molecola matetica, il *task*; vedremo poi la descrizione dell'interlingua, per passare al *Focus on Form*, al *Focus on Forms* e agli aspetti gestionali ed emotivi.

5.3. L'operativizzazione del *Task Based Language Teaching and Learning* dei *task*

La disamina delle attività didattiche caricate nel *repository* dai 23 neo docenti mostra, innanzitutto, che *Italiano L2 a scuola* è un

progetto glottodidattico *supportato* dai task e non *fondato* esclusivamente su di essi. Come visto in 2.3, infatti, il TBTL può assumere una configurazione più “debole”, mutando nel *Task Supported Language Teaching* (TSLT). Il TSLT prevede l'esistenza di un sillabo preconstituito, di *task* focalizzati all'esercitazione di una (o più) strutture morfosintattiche e di una struttura organizzativa abbastanza rigida, suddivisa in *pre-task*, *task* e *post-task*. Nel TSLT è altresì contemplato il ricorso a lezioni di natura più tradizionale (con struttura PPP, per esempio), che vengono alternate a incontri basati, invece, su compiti di realtà strutturati.

Sono, in particolare, la persistenza della struttura triadica del TSLT e l'alternarsi di lezioni tradizionali a incontri *task-based* a far pendere l'ago della bilancia del progetto verso la versione debole – e di più semplice implementazione, cfr. Cortés Velásquez e Nuzzo (2018: 33) – del TBTL.

In effetti, l'assenza di un sillabo grammaticale preconstituito, come abbiamo visto tipica della versione più “ortodossa” del TBTL e in linea con l'idea di proporre una glottodidattica a natura sintetica è, nella maggior parte dei casi, ben sopperita dall'attività di osservazione dell'interlingua che, evidentemente, riesce a dare ai borsisti indicazioni importanti su quali aspetti dell'italiano è più utile esercitare. In merito possiamo osservare alcuni stralci dei *diari di bordo*:

- 1) Ho proposto il *memory* degli articoli. Durante l'attività, notavo che le ragazze avevano difficoltà a distinguere il singolare e il plurale; così ho cominciato a mettere un puntino per i nomi singolari e tre puntini per i nomi plurali, e questo le ha aiutate;
- 2) Dal momento che in linea generale l'uso degli articoli determinativi IL, LA, I, LE è abbastanza consolidato, almeno nell'uso controllato (un po' meno nella produzione spontanea) illustro agli studenti l'uso di LO e GLI;
- 3) Gli studenti hanno generalmente un buon bagaglio lessicale, con il quale si sanno presentare e descrivere abbastanza bene. Noto, però, che fanno molta fatica a declinare i verbi dato che a volte usano l'infinito e altre volte solo una persona. Oggi, ad esempio, hanno parlato del lavoro e della routine della loro famiglia usando solo infinito o prima/terza persona. Questo mi spinge a pensare, per le prossime lezioni, ad attività e a spiegazioni incentrate sulla morfologia verbale.

Non mancano, tuttavia, atteggiamenti predittivi – dunque non derivanti dall’osservazione delle reali competenze degli allievi – sulla difficoltà di alcune strutture che, secondo i docenti, sarebbero, per loro natura, di difficile acquisizione: vengono fatti numerosi riferimenti ai cosiddetti “verbi incoativi della terza coniugazione”⁷, che sono intesi come una categoria grammaticale precisa e difficile: «saranno sicuramente difficili i verbi in -isco, come capire e gestire»; «di certo la terza coniugazione creerà delle difficoltà: aprire e capire fanno apro e capisco, e questo confonde gli studenti». Questi verbi devono essere quindi analizzati e praticati. Osservazioni simili sono, però, in decisa minoranza: sembra che l’idea di sostituire un sillabo precostituito con un’attività osservativa dell’interlingua, sostenuta e incoraggiata dai referenti scientifici e dai coordinatori, sopperisca adeguatamente la mancanza della guida fornita da un programma “imposto” agli insegnanti.

L’organizzazione degli incontri di natura *task-based* è presoché sempre basata su un *pre-task*, utile ad attivare gli aspetti linguistici oggetto di insegnamento, su un *task* di norma abbastanza controllato e su un *post-task* in cui si pratica una revisione e un *Focus on Forms* delle strutture su cui l’incontro è focalizzato.

Vediamo qui di seguito un esempio abbastanza esemplificativo di questo modo di procedere: si tratta della prima di tre lezioni ideata per spingere gli apprendenti (nove allievi della scuola secondaria di primo grado) a costruire un libricino di ricette, il fine ultimo del progetto didattico. Il resoconto dell’incontro, chiamato *La ricetta*, redatto dalla docente, si apre con una dichiarazione di intenti: migliorare la produzione scritta e orale; trasmettere conoscenze sulla cultura gastronomica italiana e straniera; ripassare il presente indicativo, le forme impersonali e l’imperativo e l’infinito. Il *pre-task* è costituito da:

⁷ La dicitura è ritenuta da molti come impropria: appartengono a questa categoria numerosi verbi non incoativi, come *capire* od *obbedire*.

Gioco Kaleidos a tema “il supermercato”, esemplificato nella Figura 1:



Figura 1. Attività di *pre-task*.

Visione di un cartone animato (“Le ricette di Arturo e Kiwi”) in cui si presenta la ricetta della Panzanella. Spiegazione del lessico manifestamente difficile. Dopo la visione del cartone animato, viene proposto un lavoro guidato sulla seguente scheda (Figura 2):

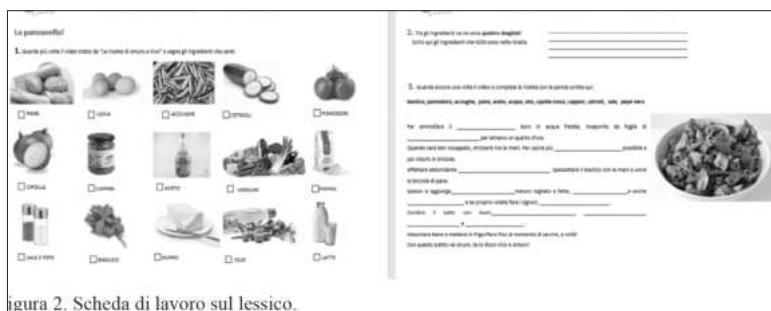


Figura 2. Scheda di lavoro sul lessico.

Figura 2. Scheda di lavoro sul lessico.

La terza fase del *pre-task*, utile, secondo la docente, a sistematizzare il lessico alimentare, è una classica attività basata sull’uso dell’abbinamento parola-immagine condotta tramite *flashcards*, di cui possiamo apprezzare una foto esemplificativa (Figura 3).

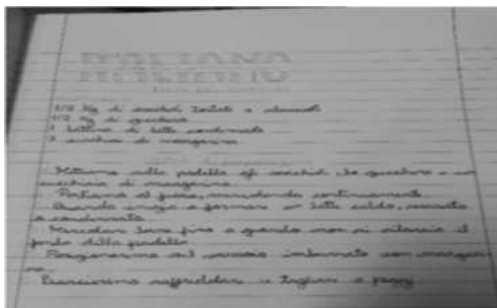


Figura 4. Testo scritto risultante dal lavoro di gruppo.

5.3.1. Task o esercizi?

Un importante punto di criticità emerso dalle ricerche sulla declinazione pratica del TBTL è la tendenza a proporre esercizi grammaticali tradizionali “camuffati” da attività con obiettivi comunicativi (cfr. discussione in 2.2). Nei *diari di bordo*, in effetti, rinveniamo molti casi di questo fraintendimento di fondo: i docenti, sovente, credono di aver proposto attività di natura *task-based* ma, a una loro disamina più accurata, queste si rivelano proposte più classiche, in cui la lingua è principalmente oggetto di analisi e non mezzo comunicativo. Nell'esempio seguente emerge come, sotto le categorie di *pre-task* e *task*, si cela la classica fase di *presentazione* delle strutture linguistiche, a cui segue la *pratica* con esercizi per consolidarne la conoscenza, per approdare poi a una fase di *produzione*, in cui gli alunni dovrebbero utilizzare in modo corretto ciò che è stato presentato ed esercitato:

- 4) PRE TASK: Presentazione degli avverbi interrogativi delle “5W”: chi, come, cosa, dove, quando, perché. Al fine di facilitare la comprensione presento loro una tabella con la traduzione in inglese, francese, cinese, arabo e ucraino. Esercizio cloze: completare le domande inserendo l'interrogativo giusto, scelto da un elenco;

- 5) TASK: Descrizione di un'immagine: presento il disegno di un parco e fornisco loro delle carte con su scritti alcuni interrogativi, articoli, nomi, aggettivi, avverbi di luogo (davanti, dietro, sopra, sotto ecc.). Formo una domanda con le carte e chiedo loro di rispondere.

L'insegnante, in effetti, chiama, nel suo *diario di bordo*, «*pre-task*» la presentazione degli avverbi interrogativi, a cui segue un'esercitazione mediante il *cloze*; nel presunto *task*, poi, viene richiesta la descrizione di un'immagine che implica l'impiego degli elementi grammaticali precedentemente focalizzati, ascrivibile alla classica fase di produzione orientata e "ingabbiata".

È significativo, a questo punto, prendere in considerazione le riflessioni della docente in merito all'atteggiamento mostrato dai discenti di fronte alla richiesta di condivisione delle proposte di completamento del *cloze*:

- 6) Come avevo già notato, le attività che richiedono intraprendenza e maggiore dialogo vengono svolte con più difficoltà: nessuno si espone e si creano dei momenti di impasse.

Anche di fronte al compito di descrizione dell'immagine del parco è osservabile la stessa difficoltà a innescare processi comunicativi reali, in cui le strutture focalizzate possono essere reimpiegate:

- 7) Anche la richiesta di descrivere liberamente il disegno ("Cosa c'è qui?") non viene accolta, seppur la terminologia necessaria fosse stata introdotta. Saranno necessarie attività più strutturate, magari dopo aver fissato meglio gli elementi lessicali.

Osservando ora le attività di input scelte dai docenti, nei *diari di bordo* sono state individuate le proposte didattiche etichettabili come «stimolo», e sono stati quantificati i riferimenti a esse fatti nei *report* degli insegnanti. Il numero dei riferimenti fornisce un'idea di quanto determinate attività siano ritenute utili per avviare una lezione laboratoriale e, inoltre, restituisce la varietà di stimoli presi in considerazione per generare processi di sviluppo delle abilità comunicative nella L2.

In Tabella 1 si può osservare una netta prevalenza di inneschi comunicativi di tipo ludico, a cui seguono *input* di tipo testuale con diverse modalità semiotiche, come il video, il testo scritto, la canzone e, in misura molto limitata, l'audio-registrazione; in modo non molto frequente, anche la conversazione viene considerata una proposta scatenante da cui si può sviluppare un progetto di lavoro, come pure la presentazione di manufatti come modelli per stimolare attività di tipo manuale.

Stimoli	Numero di riferimenti codificati
Gioco	268
Video	100
Testo Scritto	96
Canzone	80
Conversazione	80
Immagine	67
Oggetto/Manufatto	24
Audio	6
Fumetto	1

Tabella 1. Tipologie di stimoli usate per innescare il *task*

La lettura dei diari e il raffronto con i materiali didattici creati rivela che non sempre le attività ludiche, certamente adatte all'età dei discenti, sono usate per stimolare reali processi comunicativi e cooperativi all'interno del gruppo classe. Il gioco, per molti neo-insegnanti, addolcisce il "boccone amaro" dell'esercizio grammaticale classico che, spesso, lo segue immediatamente. I docenti di *Italiano L2 a scuola* condividono una concezione piuttosto negativa delle attività grammaticali, concezione che, invece, è in contrasto con la naturale attitudine dei giovani apprendenti (cfr. 2.3) a cercare di entrare nei meccanismi della L2 in maniera esplorativa e proattiva. In effetti, uno dei fini del TBLT è proprio la scoperta attiva dei meccanismi della L2, ed è quindi importante spingere i discenti a "divertirsi" con l'italiano e non, invece, a farli giocare per convincerli

ad avvicinare un oggetto di apprendimento ritenuto di per sé poco stimolante. Per dar conto di questa modalità impropria di concepire la glottodidattica per *task* nella sua declinazione ludica, consideriamo il seguente stralcio, in cui il gioco viene utilizzato come semplice preludio ad attività di *Focus on Forms*:

- 8) Mi sono presentata alla classe e ho proposto un gioco di conoscenza: a coppie hanno fatto domanda e risposta usando le mie indicazioni e dei cartoncini con su scritto le seguenti domande: Dove sei nato? Quanti anni hai? Da quanto sei in Italia? Hai fratelli o sorelle? Hai degli animali? Qual è il tuo piatto preferito? Poi ho introdotto il presente indicativo del verbo essere e avere.

Volgendo ora lo sguardo alla descrizione, nei *diari di bordo*, dei *processi* che lo stimolo ludico innesca, notiamo che esso è ritenuto, nella maggior parte dei casi, funzionale all'incremento del lessico e alla riflessione esplicita e sistematica sulla grammatica dell'italiano, dunque ad ambiti comunque strettamente linguistici. Il dialogo e la funzione ideativa e creativa sono ritenuti processi secondari, descritti con meno frequenza. La Tabella 2 riassume queste considerazioni:

Competenze	Processi generati dai task						
	dialogare	comprendere il significato	generare idee	descrivere	dare istruzioni	rielaborare	raccontare
conteggio dei nodi tematici rinvenuti con l'analisi dei diari di bordo:							
141	61	36	30	10	2	1	1
Competenza linguistica	incrementare il lessico	focalizzare strutture	leggere e scrivere	affinare la pronuncia			
conteggio dei nodi tematici rinvenuti con l'analisi dei diari di bordo:							
205	98	92	12	3			

Tabella 2. I processi generati dal TBTL

La maggior parte dei *task* incentrati su attività ludiche possono essere definiti a “bassa generatività”: essi sono infatti strutturati in modo da controllare molto da vicino i processi linguistico/comunicativi, limitando le potenzialità inventive e dialogiche che tali stimoli possono ingenerare. Vediamo qui di seguito come un docente descrive un'attività, nelle sue intenzioni *task-based*, incentrata attorno a un classico *map task*. In particolare, osserviamo solo la fase di *task* vero e proprio:

- 9) Propongo a questo punto un gioco con le indicazioni stradali: ho disegnato 4 mappe diverse di Torino. Ho suddiviso i ragazzi in coppie: un membro della coppia ha un bigliettino con tre indicazioni. Ad esempio: partenza = Mole Antonelliana; arrivo = stazione ferroviaria di Porta Nuova; mezzo di trasporto = con l'autobus. Il ragazzo con il bigliettino delle indicazioni deve chiedere al compagno come si arriva da una parte all'altra; il compagno con la mappa deve indirizzare nel modo corretto utilizzando le espressioni “vai dritto, svolta a destra, prendi la rotonda, fermati al semaforo.” [...] Nessuno conosceva il lessico delle indicazioni stradali. Un alunno ha detto «io devo vado con la bici». Durante l'attività ho aiutato chi era più in difficoltà facendo il gioco insieme a loro e ripetendo più volte le indicazioni “vai dritto, svolta a sinistra” ecc. Ho poi fatto la coniugazione dei verbi fermarsi (e di conseguenza di altri verbi riflessivi) attraversare, svoltare, uscire. [...] Durante tutto questo, X. non è riuscito a esprimersi per niente. Non ha voluto parlare neanche con il compagno cinese che ha tradotto per lui le domande.

Notiamo che l'insegnante ha cercato di predisporre ruoli diversi nella coppia per stimolare l'interazione dialogica, creando, tuttavia, vincoli di interdipendenza positiva⁸ abbastanza deboli. I partecipanti al gioco sono spinti a chiedere e a dare indicazioni per assolvere al compito dato dall'insegnante, ma non hanno nessun bisogno

⁸ L'interdipendenza positiva esiste quando i membri del gruppo percepiscono che sono legati tra loro in modo tale che nessuno può avere successo a meno che tutti riescano. I membri del gruppo capiscono quindi che gli sforzi di ogni persona fanno bene non solo a lui o lei ma anche a tutti gli altri membri del gruppo. L'interdipendenza positiva crea un impegno verso il successo altrui e verso il proprio ed è il cuore del Cooperative Learning (Johnson e Johnson, 1999).

di andare oltre al creare delle frasi con il lessico e le strutture proposte. Inoltre, le produzioni dei discenti sono “ingabbiate” in un determinato repertorio lessicale, molto ristretto; la lingua che viene richiesto loro di produrre rimane nell’ambito di frasi-modello. Il docente voleva evidentemente predisporre una “strada sicura” da seguire per facilitare lo svolgimento del *task* senza riuscire, però, a ottenere gli effetti desiderati: gli alunni fanno fatica a impiegare un lessico a loro ancora poco familiare e non è poi così semplice scegliere la frase corretta.

Gli interventi di *Focus on Form* non sono focalizzati sulla forma linguistica emergente ma sono piuttosto orientati a ricordare quali, fra le formule date, è più giusto utilizzare in una certa tappa del discorso. Inoltre, le difficoltà emergenti dai tentativi di fornire indicazioni stradali non vengono focalizzate: l’insegnante propone un lavoro esplicito sulle strutture ritenute preventivamente difficili e utili allo svolgimento dell’attività, senza realmente considerare le difficoltà manifestate dai discenti.

5.3.2. *I task di natura ludica*

È rilevabile, nel *repository* di *Italiano L2 a scuola*, un certo numero di attività a prevalente natura ludica maggiormente aderente alla filosofia del TBTL; tali proposte, definibili come “ad alta generatività di processi comunicativi” sono circa il 30% di quelle caricate dai 23 docenti considerati in questo libro.

Per documentarne le caratteristiche, presentiamo qui di seguito l’operato e le riflessioni di un’insegnante particolarmente attento a disporre attività funzionali a far fluire l’interazione e l’interdipendenza positiva fra gli studenti.

Nel *diario di bordo* del docente si nota, innanzitutto, una spiccata capacità adattiva al fluire didattico della classe. In origine, il programma era di proporre un *task* in cui venisse attivata la descrizione dell’aspetto fisico e del carattere degli allievi: ogni studente avrebbe dovuto descrivere in forma scritta un compagno; le rappresentazioni sarebbero poi dovute girare nel gruppo classe e, dalla loro lettura, si sarebbero dovuti individuare i compagni descritti. La fase di *pre-task* avrebbe dovuto elicitare le conoscenze lessicali sul corpo

e sulla psiche e fornire le descrizioni di alcuni personaggi famosi a mo' di modello. Tuttavia, come riportato nel *diario di bordo*, l'insegnante nota, all'inizio della lezione, che era ancora forte l'interesse per l'argomento trattato negli incontri precedenti, ovvero il cibo e le ricette. Il docente decide quindi di far proseguire la discussione che naturalmente si stava sviluppando, stimolando il confronto orale su questo argomento durante un'attività manuale, senza per altro accantonare l'idea iniziale:

- 10) Date le accese discussioni generate il giorno prima da un argomento come il cibo, si è deciso di favorirne la ripresa durante la realizzazione di *flashcards* legate alle parti del corpo: i bambini hanno colorato, ritagliato e incollato su un cartoncino le tessere, discutendo nuovamente di piatti tipici e spiegandosi vicendevolmente le parti del corpo di cui non si aveva conoscenza.

È interessante notare che la focalizzazione su determinati campi semantici assume un ruolo strumentale verso l'obiettivo principale, che è la promozione di processi comunicativi supportati dall'impiego di tutte le risorse semiotiche che gli alunni hanno a disposizione. Il coinvolgimento attivo degli studenti è testimoniato anche dal fatto che viene loro permesso di usare spontaneamente la lavagna per integrare gli scambi linguistici orali con la rappresentazione scritta e iconica dei referenti del discorso:

- 11) Durante questa fase, alcuni bambini sono andati alla lavagna a scrivere e disegnare i piatti in questione.

Nella descrizione degli aspetti di interlingua osservati durante lo svolgimento del *task*, si leggono alcune annotazioni rispetto alla competenza comunicativa messa in gioco dagli alunni. In particolare, si osservano delle difficoltà relative alla competenza pragmatica nell'ambito di attività di cooperazione spontanea che avvengono durante la realizzazione delle tessere illustrate con le parti del corpo:

- 12) M. e W. mostrano la necessità di apprendere alcune sfaccettature legate alla pragmatica, perché questa carenza impedisce di relazionarsi con i compagni senza sembrare sgarbati. Per ottenere un oggetto in prestito, I. tende ad alzare il tono di voce nella formulazione della domanda o a usare un imperativo accompagnato

dal “per favore”, segno evidente del fatto che l’apparente irruezza è data dall’esigenza di farsi capire più che da un comportamento scorretto. Similmente W., anziché formulare o ripetere la domanda tende ad alzare il tono e dire il perché della propria richiesta (“Devo incollare!” per “Posso avere la colla?”).

Nella sezione del diario dedicata al *Focus on Form*, si apprezza l’incoraggiamento dell’insegnante a produrre *output* ricchi e relativamente complessi ma, anche, con una forza illocutiva più adeguata. Non importa se si parla di parti del corpo o di piatti tipici: le sollecitazioni e le riformulazioni sono consapevolmente finalizzate a stimolare processi comunicativi complessi, basati sulla descrizione e la comparazione:

- 13) Durante le discussioni riguardo ai piatti tipici/preferiti, ho formulato varie domande volte alla descrizione completa e accurata dei cibi e alla riflessione da parte dei bambini di elementi comuni alle loro abitudini, utilizzando come al solito il *prompting* e il *recasting*.

Il senso del *task* in cui gli alunni sono impegnati nella realizzazione di cartoncini che rappresentano le parti del corpo si rivela appieno nella seguente annotazione:

- 14) Le tessere sono state poi utilizzate per far giocare il gruppo a *memory*, le cui regole sono state illustrate efficacemente da T. e B.

Lavorando insieme a individuare le coppie di carte in cui immagini e lessico sono congruenti, gli alunni sono naturalmente coinvolti in scambi comunicativi spontanei in cui hanno bisogno di mettere in gioco tutto ciò che sono capaci di fare con la lingua per chiedere aiuto, aiutare a loro volta oppure ostacolare i compagni. Per di più, è apprezzabile la strategia dell’insegnante di ritardare o di evitare alcuni interventi correttivi o propositivi, lasciando che siano gli allievi ad aiutarsi reciprocamente, *con l’italiano e con altre lingue, in merito* alla grammatica e al lessico italiani. Ciò crea un’attività comunicativa virtuosa e giocosa, che mantiene attivi i processi comunicativi interni al gruppo classe: in Tabella 3 li presentiamo così come il docente li ha descritti nel suo *diario di bordo*:

Fasi del task:	Attività pratica di disegnare, ritagliare, incollare le tessere sulle parti del corpo	➡	Conversazione spontanea sui piatti tipici	➡	Gioco del memory
Processi comunicativi stimolati:	Strutturare un discorso per chiedere in prestito qualcosa		Integrare il linguaggio verbale con altri codici comunicativi		Realizzare scambi comunicativi spontanei
	Strutturare un discorso per negoziare rispetto alle richieste		Strutturare un discorso per rispondere a domande		Strutturare un discorso per spiegare le regole del gioco
			Strutturare un discorso per descrivere		
			Strutturare un discorso per comparare diversi elementi		

Tabella 3. I processi cognitivi e comunicativi del *task*.

In conclusione, il quadro di insieme che emerge dalla disamina dell'operativizzazione del costrutto pedagogico del *task* da parte dei neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola* è decisamente in linea con i rilievi delle ricerche prese in rassegna e discusse nei par. 2.3 e 5.1. Innanzitutto, i compiti di realtà sono alternati a incontri con caratteristiche più tradizionali, come rilevato all'inizio di questo paragrafo. In secondo luogo, è rilevabile la difficoltà dei docenti a capire esattamente cosa sia un *task*, producendo attività tradizionali mascherate, però, da compito di realtà, in linea con quanto rilevato da Van den Branden (2016) e Bryfonski (2021). Inoltre, l'individuazione di un innesco ludico degli incontri, certamente indicativa di una certa sensibilità contestuale e psicoattitudinale, non è sempre seguita da un adeguato svolgimento delle attività: per molti neo insegnanti, essa sembra essere

sufficiente a creare un ambiente comunicativamente stimolante. Si rileva anche un'altra tendenza messa in luce dagli studi sulle operativizzazioni del TBTL: il *Focus on Form* si trasforma troppo spesso in *Focus on Forms*. Ciò implica, crucialmente, che le attività comunicative si blocchino (a volte davvero improvvisamente) per lasciare spazio, probabilmente troppo presto nell'economia dell'incontro, alla grammatica esplicita.

In generale, la maggior parte degli interventi pedagogici documentati sono dei tentativi, anche molto virtuosi, di abbracciare una glottodidattica laboratoriale che favorisca il benessere relazionale e comunicativo degli apprendenti e che parta dai loro bisogni e dalle loro reali capacità comunicative. Di certo, non tutti i tentativi sono realizzati correttamente, come abbiamo visto. Ciò, però, non significa che gli insegnanti non abbiano iniziato un percorso di "revisione critica" dei loro progressi pedagogici e delle loro convinzioni glottodidattiche, spesso basate su impostazioni tradizionaliste: il 30% di attività ad "alta generatività", ben inquadrate nei crismi del TBTL, dà conferma di questa transizione verso modelli glottodidattici realmente attivisti e comunicativi.

Entriamo ora più nel dettaglio delle modalità di osservazione dell'interlingua per la programmazione didattica che, come abbiamo visto in questo paragrafo, appare essere uno degli aspetti metodologici meglio recepiti dai docenti.

5.4. L'osservazione dell'interlingua per la progettazione didattica

Italiano L2 a scuola non prevede l'esistenza di un sillabo strutturale su cui basare le attività didattiche. Ciò, naturalmente, non significa che agli insegnanti in formazione non si dia un'idea di massima delle possibili difficoltà linguistiche esperite dagli studenti né, tanto meno, che responsabili scientifici e referenti li lascino senza punti di riferimento rispetto allo sviluppo dell'interlingua. In un'ottica che è di ottimizzazione sia pedagogica sia formativa, il progetto privilegia la definizione in itinere di un sillabo di tipo procedurale che, da un lato, segue e prefigura le fasi di realizza-

zione dei progetti nei gruppi classe e, dall'altro lato, tiene in considerazione le risorse linguistiche emergenti degli studenti. Questo modo di procedere segue quanto Ellis, fra gli altri, propone:

While it is probably useless to attempt to draw up a graded list of items to be systematically treated either individually or in clusters, it may be feasible to work with a checklist of items. Teachers can use such a checklist to help them establish which forms the students are in the process of currently mastering. Features that learners show signs of acquiring, i.e. features learners have attempted to use but cannot yet use correctly, constitute the ideal targets for incorporation into focused tasks (Ellis, 2003: 231).

Al fine di facilitare l'osservazione mirata delle risorse linguistiche emergenti, si fornisce ai neo insegnanti una *checklist* di descrittori ricavata dal sillabo esteso da Pallotti e Ferrari (2019: 35-39) nell'ambito del progetto *Osservare l'interlingua*. Questo strumento diventa, con il tempo, un reale punto di riferimento per gli insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, che in breve dimostrano di sapersene impadronire. I descrittori della *checklist* sono presentati in modo semplice e con una terminologia tecnica trasparente, oltre a essere adeguatamente inquadrabili nel contesto scolastico. Inoltre, i descrittori del sillabo di Pallotti e Ferrari consentono anche un recupero e una contestualizzazione delle nozioni apprese nei corsi universitari di Linguistica generale e di Glottodidattica, come si può riscontrare in più della metà delle sezioni dei *diari di bordo* dedicate all'osservazione dello sviluppo interlinguistico degli alunni.

Per dare ora conto di come effettivamente avvengano le osservazioni dell'interlingua dei discenti e di come i docenti le integrino nella loro attività quotidiana, riportiamo alcuni estratti⁹ dei *diari di bordo* che danno conto dell'evoluzione del sistema nominale¹⁰ e verbale.

⁹ In questa analisi ci viene in aiuto il lavoro di tesi di Fabiola Luciano (2020) che ha esaminato i processi di osservazione dell'interlingua dei 23 diari qui considerati.

¹⁰ Ricordiamo che, in italiano, «il nome controlla l'accordo di genere e numero degli elementi linguistici a esso legati, ovvero il genere e il numero del nome si riflettono sui target a esso riferiti: articolo, aggettivo, participio e pronomi» (Giacalone Ramat, 2003: 53).

Gli insegnanti appuntano riflessioni sia sulla presenza funzionale degli elementi del sintagma nominale sia sulla realizzazione dell'accordo ma, nonostante l'approccio funzionale della *checklist* basata sul sillabo di Pallotti e Ferrari, è rinvenibile una semplificazione dei comportamenti osservati durante le attività comunicative, sovente accostata all'uso di categorie binarie di presenza/assenza rispetto alla realizzazione dell'accordo:

- 15) L'accordo all'interno della frase è quasi del tutto assente.
- 16) La concordanza non è presente.
- 17) Non mette quasi mai gli articoli anche se io li detto.
- 18) La concordanza tra articolo e sostantivo non c'è per nulla.
- 19) Mancato uso dell'articolo nell'accompagnare il nome.

In 17 si evidenzia una tendenza che si ritrova comunemente nelle parti dei diari scritte all'inizio del percorso formativo e didattico di *Italiano L2 a scuola*: il rinvenimento, quasi con sorpresa, di una lacuna nell'esecuzione degli apprendenti a fronte di un intervento didattico ritenuto appropriato («anche se li detto»). Tale osservazione, va sottolineato, riflette un atteggiamento tipico anche degli insegnanti più esperti e denota una certa difficoltà interpretativa della pur generalmente conosciuta – di certo dai neo insegnanti coinvolti nel nostro progetto – interfaccia debole fra insegnamento e acquisizione, fra conoscenza esplicita dei fatti di lingua e la loro reale capacità d'uso. Inoltre, l'attenzione posta maggiormente a ciò che non c'è rispetto a ciò che c'è è una difficoltà osservativa pertinente soprattutto alle parti iniziali dei diari; con il passare dei mesi, si nota infatti un graduale miglioramento della capacità di effettuare un'analisi meno categorica e binaria delle produzioni degli allievi neo arrivati: lentamente, i docenti dimostrano di saper ribaltare la prospettiva “sottrattiva” riferita poco sopra e segnalano con maggior frequenza ciò che gli studenti dimostrano di riuscire a fare *grazie* alle loro conoscenze linguistiche. Le osservazioni si raffinano e si allontanano da un'idea prescrittiva di grammatica, legando maggiormente le strutture usate alle funzioni comunicative che sostengono. Vediamo qui di seguito, in alcuni stralci, tracce di questi miglioramenti:

- 20) Riescono spesso ad utilizzare l'articolo corretto davanti al nome;
- 21) Utilizza l'articolo determinativo LE per tutte le cose plurali e per questo non utilizza mai gli articoli determinativi LO e GLI;
- 22) Riesce a trasformare i sostantivi e gli aggettivi, maschile/femminile e singolare/plurale, ma spesso dimentica di farlo con gli articoli. Se sollecitato a correggere, utilizza correttamente IL/LA I/LE, non LO/GLI;
- 23) La studentessa utilizza abbastanza correttamente l'accordo nel sintagma nominale, con alcune incertezze per i sostantivi che eccedono la regola (es. i forbici, il foto);
- 24) Con una sola forma verbale (es. «mangia e vada») esprime il presente e il futuro, ma anche la progressività (es. «qui questo momento io mangia» quando deve descrivere una sua fotografia);
- 25) A., N. e S. riescono a usare abbastanza bene i participi per raccontare eventi passati, mentre F. e J. Sono ancora un po' indietro. J. Si aiuta con lo spagnolo, a volte;
- 26) F. riesce a costruire frasi semplici a volte usando solo il verbo all'infinito altre volte al presente ma confonde la prima persona con la terza.

In certi casi, è presente una descrizione della sovraestensione delle regole con cui l'apprendente riesce a far fronte al deficit dei mezzi di espressione di cui dispone. Come emerge dai seguenti punti, per tre insegnanti è pedagogicamente utile aver riconosciuto questi fenomeni, perché è dal loro rinvenimento che nasce una riflessione glottodidattica:

- 27) Conoscono la regola generale del participio passato (es. «guardare – guardato, sentire – sentito»), ma sbagliano con i verbi irregolari (es. «correre – corruto, vivere – viveto»). Credo di poter a questo punto parlare di participi irregolari, al gruppo;
- 28) X. mi ha chiesto se «aprire si dice aprisci». Ha fatto eco F. che ha detto «capire è capisci». X sta creando la sua regola, e questo è un buon punto. Sarà utile però aiutarli a vedere meglio questi verbi irregolari;
- 29) È venuta fuori l'idea che la parola “problema” è preceduta da “la”. Non ricordo chi lo ha detto, ma la cosa è girata nella classe

e alcuni hanno riso. È stato anche detto che “donna” può diventare “donno”. Stanno giocando con la morfologia, ma è anche importante sistematizzare un poco questi aspetti.

Infine, nei report stilati nell’ultimo mese di docenza notiamo, in otto insegnanti, una chiara evoluzione della consapevolezza dello scollamento tra conoscenza della regola e la sua padronanza d’uso in contesti comunicativi spontanei, cosa che suggerisce un’evoluzione positiva della consapevolezza dei limiti dell’insegnamento esplicito e di un’acuita presa di coscienza dei processi acquisizionali:

- 30) Usa l’indicativo presente dei verbi regolari e ausiliari all’interno di esercizi specifici (*cloze*), ma raramente applica la regola nel contesto di una conversazione se non ha imparato la formula fissa (“io ho 14 anni”);
- 31) In C., M. e L. ho notato una certa difficoltà nell’usare durante i *task* comunicativi alcune forme verbali (soprattutto, mi sembra, i verbi della terza coniugazione) che in lavori più controllati altrimenti sanno usare bene. Ci abbiamo riflettuto più volte con Ilaria [una coordinatrice, nda] e abbiamo capito che bisogna aspettare ancora un po’;
- 32) Quello che E. e V. fanno negli esercizi formali che gli danno i volontari [fa riferimento a un corso pomeridiano extrascolastico, nda] non è quello che riescono a fare quando parlano. La morfologia è complessa e ha bisogno di più tempo e uso per automatizzarsi.

In conclusione, l’attività di osservazione dell’interlingua è stata interpretata generalmente in maniera efficace, pur con qualche fisiologica difficoltà all’inizio del percorso formativo. In generale, il tema di “come parlano” i discenti neo arrivati è stato uno dei più dibattuti con i responsabili scientifici e con i coordinatori. È probabilmente da attribuire anche a questo assiduo scambio con i formatori il fatto che le osservazioni hanno avuto, nei sei mesi di progetto, un’evoluzione positiva: si rintraccia, negli scritti, un viepiù crescente allineamento con le indicazioni di Pallotti e Ferrari, che propongono di giudicare “in positivo” e in ottica funzionale, e non meramente grammaticale, le produzio-

ni dei giovani scolari. Se l'assenza di un sillabo preconstituito ha creato qualche disagio iniziale, lo strumento osservativo adottato ha supplito adeguatamente all'assenza di indicazioni programmatiche su quale e quanta grammatica fare.

5.5. L'uso del *Focus on Form*

Per indagare se e come i 23 neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola* usino il FonF (cfr. par. 2.3), passiamo ora in analisi le sezioni dei *diari di bordo* ad esso dedicate. In alcuni casi, è difficile comprendere a quali interventi sulla forma il frammento testuale analizzato faccia riferimento, e si è dunque optato per escluderlo dal campione di analisi. Sono stati così identificati i nodi testuali relativi alle forme in cui il FonF si operativizza nelle descrizioni dei diari, e si è così proceduto a ricostruire un quadro concettuale che possa dialogare con le categorie applicative più proprie di questo costrutto pedagogico.

Dalla lettura dei diari emerge una prima difficoltà concettuale, inerente alla distinzione fra FonF reattivo e proattivo¹¹. Tale dicotomia è senz'altro utile nella riflessione teorico-metodologica, ma non si riscontra in modo netto e definito nei *report* degli insegnanti, dove si delinea, piuttosto, un *continuum* tra le due modalità di focalizzazione della forma. È infatti difficile, in alcuni casi, definire in modo netto se un intervento di FonF avvenga in risposta a un comportamento linguistico di uno o più studenti o se sia proposto con l'obiettivo di anticipare potenziali problemi lessicali o grammaticali. In effetti, i neo docenti si muovono lungo questo *continuum*, in cui in alcuni casi il FonF è nettamente reattivo o proattivo, mentre in altri casi è frutto di una consapevolezza maturata da un confronto con le produzioni dei discenti, che favorisce interventi di focalizzazione linguistica "ritardati". Vi sono altresì casi in cui l'intervento di

¹¹ La dicotomia fra FonF reattivo – essenzialmente una correzione – e proattivo – un'anticipazione degli errori in cui, probabilmente, gli apprendenti incapperanno – rimane presente nella letteratura contemporanea (cfr. Long, 2015: 28).

negoziante sulla forma parte da una richiesta di chiarimento degli apprendenti; da qui possono scaturire interventi di FonF o di *Focus on Forms*, in cui i docenti danno ampio spazio alla spiegazione grammaticale.

Vediamo i report di alcuni interventi di FonF reattivo:

- 33) Dopo aver sentito gli errori, in alcuni momenti andavo alla lavagna e mentre i ragazzi lavoravano chiedevo un attimo di attenzione per ragionare sul corretto accordo articolo + nome + aggettivo (es: «fiore è maschile o femminile?; si dice IL fiore o LA fiore secondo voi? perché?; scrivo la fiore bella o il fiore bello?») poi facevo ragionare con altri esempi. Successivamente dicevo che mancava qualcosa tra fiore e bello e i ragazzi dovevano indovinare (“il fiore è bello”). Poi continuavano con il loro lavoro;
- 34) Sono passata spesso tra i banchi per chiarire dubbi che mano a mano emergevano;
- 35) Sono intervenuta specialmente nella seconda attività perché gli alunni facevano fatica con alcuni modi di dire con essere e avere e ho cercato di aiutarli durante la conversazione;
- 36) Girando fra i banchi, durante il lavoro di gruppo, ho notato difficoltà con la morfologia verbale, già notate in precedenza. Ho allora corretto alcune produzioni, soprattutto l’uso della seconda persona.

Di seguito elenchiamo alcune descrizioni di FonF proattivo, ovvero presentazioni di forme ritenute funzionali allo svolgimento del *task* poco conosciute dagli studenti:

- 37) Prima dell’attività “La mia valigia” ho introdotto le forme “il mio”, “la mia”, “i miei”, “le mie” riferite alla la valigia e agli oggetti che ognuno voleva mettere dentro la propria valigia. Ho dato queste forme ad ogni bambino individualmente in base a ciò che volevano mettere nella valigia;
- 38) Ho ricapitolato la struttura del passato prossimo perché l’attività sulle vacanze ha bisogno di una sua conoscenza più approfondita. Ho fatto girare un breve testo in cui comparivano vari passati prossimo e li ho fatti notare;

- 39) Dopo aver svolto il riassunto delle cose che avevano visto nel video del Bangladesh attiravo la loro attenzione e dicevo: «si dice: c'è tanti alberi o ci sono tanti alberi?». Dopo aver ascoltato i pareri dei ragazzi, se rimanevano dubbi o se qualcuno non aveva capito, scrivevo su un foglio le frasi e guidavo la comprensione sul funzionamento di “ci sono” e fornivo numerosi esempi simili per far comprendere meglio.

Di seguito leggiamo la narrazione di casi di FonF più sfumati e meno nettamente categorizzabili, che dipendono da precedenti osservazioni dell'interlingua:

- 40) M. ha dimostrato più volte, nelle lezioni passate, di fare ancora fatica con il lessico della casa. L'ho corretto poco, prima, e oggi, allora, ho deciso di dargli una scheda lessicale per aiutarlo nel lavoro di descrizione delle loro case nel paese di origine;
- 41) In classe ho sentito più volte girare l'espressione «mi dormo» usata al posto di addormentarmi, credo. E poi anche «lui chiama + nome proprio». Ho quindi deciso di starci attento e di correggere questi usi quando emergono, e oggi l'ho fatto due volte. A volte si crea come un'eco chamber in classe, ed è meglio aiutare a capire gli errori.
- 42) F. e L. questa settimana mi sono sembrati ancora molto dubbiosi su alcuni verbi irregolari e su alcuni connettivi testuali. Non mi hanno chiesto niente, ma li ho visti in difficoltà. Settimana prossima lavorerò un po' con loro su questi aspetti;
- 43) L'impressione è quella che molti non hanno ancora a disposizione il lessico sul tempo libero. Occorrerà rivederlo martedì, magari all'interno di un *task* di gruppo.

Da questi estratti si evince come i docenti, spesso, si accorgano di alcune lacune degli apprendenti da “indizi” comunicativi di varia natura; tali indizi non danno subito origine a un intervento correttivo, ma servono da campanello d'allarme su cui, proprio nei diari, si riflette. Nascono così attività di FonF “rallentate”, messe in atto in incontri successivi.

Nel caso delle richieste di aiuto esplicite, notiamo che i neo insegnanti, a volte, riescono a limitare la loro risposta a un FonF (stralci 44, 45, 46), mentre in altri casi aprono una parentesi esplicativa

molto ampia, che sfocia in un *Focus on Forms* che, inevitabilmente, interrompe l'attività comunicativa in atto (stralci 47 e 48):

- 44) Durante la realizzazione della carta di identità, D. e M. sono stati maggiormente seguiti perché non sono ancora del tutto autonomi nella scrittura in italiano e spesso hanno chiesto il mio aiuto per scrivere le singole parole;
- 45) Il sottoscritto ha risposto alle perplessità sorte spontaneamente dal gruppo;
- 46) M. mi ha chiesto cosa significa “ero”, che compare nel testo sui ricordi. L’ho fatto brevemente riflettere che prima di “ero” c’è “quando” e dopo “piccolo”, e poi gli ho chiesto «tu quando eri più piccolo dove abitavi?». Poi abbiamo continuato il lavoro;
- 47) Sono poi sorte alcune domande sui participi irregolari. Io ho allora ricapitolato alla lavagna i participi irregolari più comuni e ho poi scritto la regola dei participi regolari, per aprire un buon ripasso. Gli ho poi fatto rifare un esercizio che già avevo a disposizione.
- 48) C’è ancora molta confusione sull’uso di un’ e una, e X. e F. mi hanno fatto domande in merito. Li ho fermati e gli ho spiegato ancora la regola.

Dalle analisi si nota che la modalità di FonF reattivo è la più riportata nei *diari di bordo*, seguita dalla modalità “rallentata”; la focalizzazione proattiva risulta quella meno praticata dai neo insegnanti. Danno bene conto di questa tendenza i numeri dei nodi testuali rinvenuti: come notiamo in Tabella 4, i riferimenti codificati deputano ampiamente per strategie di FonF reattivo:

Nodi tematici (modi di attuazione del FonF)	Numero di riferimenti codificati
Riformulazione	142
Correzione esplicita	131
Spiegazione metalinguistica	119
Sollecitazione ad autocorrezione	72

Coinvolgimento dei pari	52
Elicitazione	49
Ripetizione	31
Scaffolding	12
Richiesta di chiarificazione	9
Input flooding	2
Input enhancement	1

Tabella 5. Tecniche di FonF attuate.

L'etichetta "coinvolgimento dei pari" fa riferimento a quelle attività di focalizzazione della forma descritte come contestuali alla comunicazione in cui l'insegnante ha preferito inizialmente chiedere un *feedback* o un intervento correttivo al gruppo classe, anziché fornirlo direttamente. Non va tralasciato il riferimento alla spiegazione metalinguistica, che è il terzo più frequente e che pertiene maggiormente all'attività di *Focus on Forms*. Sono infatti presenti, in 16 dei 23 diari considerati, attività di *Focus on Forms* erroneamente etichettate come FonF. Come visto in precedenza, spesso queste proposte metalinguisticamente più esplicite partono da richieste di chiarimento dei discenti, richieste che i neo insegnanti faticano a gestire all'interno di un'attività comunicativa. È questa, d'altronde, una tendenza rinvenuta anche da Pugliese e Minuz (2012) in uno studio osservativo sul lavoro di insegnanti volontari di italiano L2, come pure da Della Putta (2021b), sempre in merito alle prassi di insegnanti non professionisti. D'altro canto, già nel par. 2.3 abbiamo visto che gli interventi di FonF rischiano di sfociare in attività tendenti verso il polo metalinguistico più esplicito e più interferente con il fluire comunicativo.

Nonostante queste ultime osservazioni, possiamo asserire che il costrutto pedagogico del FonF, in particolare nella sua operativizzazione reattiva, sia stato ben compreso dagli insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, che dimostrano di farne un uso ragionato ed efficace. Anche in questo caso, crediamo che il confronto assiduo con i referenti scientifici e i coordinatori abbia ampiamente sostenuto la genesi e l'evoluzione di queste prassi.

5.6. Le attività di *Focus on Forms*

Nella fase di *post task* è previsto uno spazio di focalizzazione della forma più esplicito, il *Focus on Forms* (FonFs, cfr. par. 2.2), grazie al quale, come messo in luce da molti autori (Ellis, 2003: 258 e ss.; Willis e Willis, 2007), «si riprendono gli elementi problematici emersi durante lo svolgimento del compito, si fanno attività di pratica guidata ed eventualmente si forniscono spiegazioni esplicite sul funzionamento degli elementi linguistici oggetto di focalizzazione» (Cortés Velásquez e Nuzzo, 2018: 33).

Il FonFs, pur essendo una metodologia tipica di una glottodidattica più tradizionalista, fondata sulla struttura *Presentation-Practice-Production*, trova spazio nel *Task Supported Language Learning and Teaching* e segue cronologicamente le attività di FonF attuate durante lo svolgimento del *task*.

L'indicazione genericamente data ai neo docenti è di lasciare completare il *task* e, solo in un secondo momento, di proporre esercizi, spiegazioni e sistematizzazioni grammaticali e lessicali. Come abbiamo notato nel paragrafo precedente, in alcuni casi, durante la conduzione del *task*, il FonF si tramuta in FonFs; non prenderemo in considerazione, qui, tali operativizzazioni errate, ma ci concentreremo solo sulle proposte di FonFs temporalmente posteriori al *task* che sono state elaborate e rodiate nel nostro progetto.

La tendenza dei neo insegnanti, rinvenuta soprattutto nei colloqui con i coordinatori, è quella di proporre esercizi molto meccanici, come i *cloze* o le domande a scelta multipla; anche le spiegazioni metalinguistiche sopravvalutano spesso le capacità di comprensione, astrazione e categorizzazione degli studenti.

È naturalmente difficile, senza esperienze pregresse, riuscire a ideare attività di FonFs appropriate per il giovane pubblico di *Italiano L2 a scuola*. Il progetto mette quindi a disposizione dei docenti in formazione un insieme di materiali semi strutturati, che funge da vera e propria “cassetta degli attrezzi” utilizzabile all'occorrenza e in base ai bisogni e agli obiettivi individuati durante le attività laboratoriali. Si tratta di manufatti concepiti per permettere una riflessione “manipolativa” e corporea sulla

lingua, mediante la quale gli apprendenti sperimentano in prima persona, tramite l'agire concreto, i meccanismi che regolano il funzionamento dell'italiano. Ad esempio, per visualizzare e meglio comprendere il meccanismo della flessione verbale, i discenti possono costruire un paradigma nello stesso modo in cui si costruisce un puzzle, abbinando alla forma base della radice verbale le tessere delle desinenze della persona. Ne vediamo un esempio in figura 5.

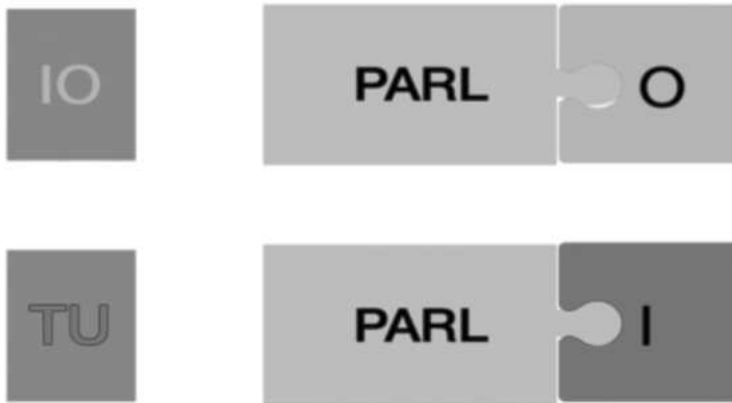


Figura 5. Esercizio per la morfologia flessiva.

Questo tipo di materiali si presta ad essere utilizzato per attività didattiche molto variegata e creativa, che acquistano un valore aggiunto quando vengono proposte sotto forma di giochi di società che invogliano il confronto e la riflessione ludica sull'italiano. Di questo leggiamo una testimonianza nel seguente stralcio:

- 49) Insieme abbiamo disegnato le tre cassette dei verbi (ARE, ERE, IRE). Successivamente ho consegnato ai bambini dei foglietti sparsi in cui c'erano scritte le persone e le desinenze. Ognuno di loro doveva avere alla fine i tre verbi all'infinito (parlare, scrivere, dormire) da incollare sotto la giusta casetta, le sei persone da incollare di fianco e sotto i verbi e le giuste desinenze di ogni verbo. Ho consegnato in modo casuale i foglietti in modo che

ognuno dovesse chiedere ai propri compagni i foglietti da poter incollare. È stata quindi un'attività che ha permesso ai bambini di porsi domande e di parlare tra di loro. Poi abbiamo pronunciato e letto bene i verbi tutti insieme.

Tra le risorse utili per il FonFs è annoverato anche un mazzo di carte per realizzare l'accordo di genere e numero nel sintagma nominale. Le immagini, i colori e i simboli rappresentati sulle carte sono facilmente identificabili anche dagli alunni con un basso grado di conoscenza dell'italiano scritto e della terminologia grammaticale. Un'attività prevede, per esempio, che i giocatori debbano riuscire a "fare tris", abbinando una carta-nome a una carta-articolo e a una carta-aggettivo in modo da rispettare l'accordo di genere e numero, oltre che le proprietà semantiche della testa del sintagma. In Figura 6, alla pagina seguente, vediamo come il genere grammaticale è connotato con i colori azzurro (maschile) o rosa (femminile), mentre il numero è visualizzato con un puntino (singolare) e con tanti puntini (plurale); l'uso di una diversa colorazione nelle parole scritte consente inoltre di focalizzare in modo induttivo il fatto che nella lingua italiana è il morfema grammaticale a fine parola a dare indicazioni di genere e numero.

Nel seguente estratto di diario rinveniamo un uso creativo di questo strumento: le "regole del gioco" dipendono dagli obiettivi che ci si pone nel focalizzare determinate forme linguistiche:

- 50) C'erano tre tipi di carte: un tipo di carte con su scritto l'articolo, un altro con su scritto l'oggetto, e il terzo con su scritto il colore (per esempio: la / sedia / arancione). I bambini dovevano abbinare correttamente le carte e trovare il verbo mancante (è / sono). Dopo aver creato e scritto le frasi, abbiamo trasformato alcune di queste dal singolare a plurale (la sedia è arancione ---> le sedie sono arancioni).

In molti casi, naturalmente, i docenti in forza a *Italiano L2 a scuola* hanno dovuto aiutare i loro allievi ad avvicinare il nostro sistema di letto scrittura, e questo è accaduto principalmente durante il *post task*. I problemi esperiti con l'alfabeto italiano sono diversi, e dipendono dal contesto di scolarizzazione pregresso e dal sistema di scrittura della lingua madre dei discenti.

Vi sono infatti apprendenti totalmente digiuni di qualunque sistema di scrittura ma, anche, scolari in grado di usare un sistema non alfabetico o un sistema alfabetico ma con caratteri parzialmente diversi da quelli latini. Sebbene il fine di *Italiano L2 a scuola* non sia l'alfabetizzazione, è naturale che durante le attività didattiche si propongano dei focus sulla lettoscrittura, e che con alcuni apprendenti questi acquisiscano un'importanza non irrilevante.

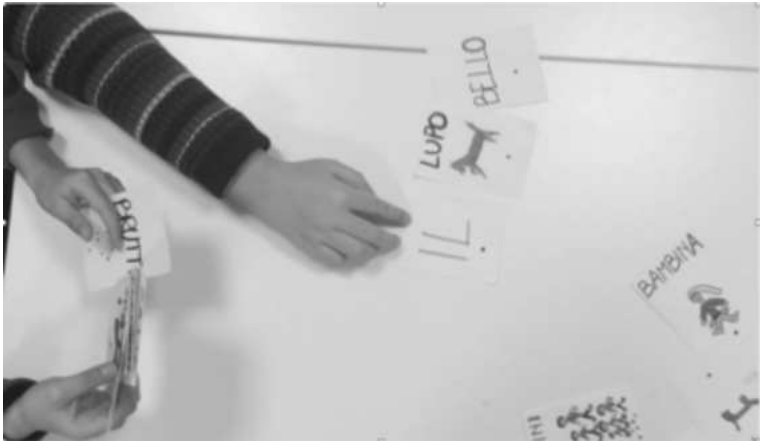


Figura 6. Gioco delle carte sul sistema nominale.

Uno strumento molto usato per aiutare l'alfabetizzazione sono i “dadi sillabici”, sulle cui facce sono rappresentate le combinazioni di consonanti e vocali del repertorio fonologico italiano. Comporre una parola scegliendo i dadi che contengono determinate sillabe ha il vantaggio di facilitare l'individuazione nel proprio repertorio mentale dei segni grafici corrispondenti a determinati suoni: le combinazioni sillabiche che si formano intorno a una stessa consonante si trovano già rappresentate graficamente dal dado, per cui l'operazione da effettuare è quella di scegliere la combinazione che corrisponde al suono in questione, scartando semplicemente le altre possibilità. Le operazioni cognitive messe in gioco da questo dispositivo didattico possono facilitare il passaggio dall'ipotesi sillabica all'ipotesi alfabetica (Ferreiro e

Teberosky, 1992): progressivamente gli apprendenti riconoscono che le diverse combinazioni grafematiche di consonanti e vocali corrispondono a suoni sillabici dissimili, per arrivare infine a istituire un rapporto stabile tra suoni e segni. In figura 7 vediamo uno studente intento a rigirare un dado tra le dita mentre pronuncia tra sé e sé diversi suoni sillabici, alla ricerca della giusta combinazione fra fonema e grafema.



Figura 7. I dadi sillabici per esercitare la lettoscrittura.

Task Supported Language Learning and TeachingUn ulteriore supporto all'alfabetizzazione è la App *Fare Parole* (www.fareparole.it) che aiuta gli apprendenti ad acquisire in maniera ludica e autocorrettiva i meccanismi di formazione delle parole italiane. Tale strumento permette agli alunni più in difficoltà con la lettoscrittura di lavorare anche in maniera autonoma.

5.7. Difficoltà relazionali ed emotive dei neo docenti

Le difficoltà incontrate in queste prime esperienze di insegnamento linguistico non riguardano esclusivamente questioni glottodidattiche: i neo insegnanti si confrontano con complessità

relazionali e con problemi di gestione dell'emotività – propria e degli allievi – a cui è dedicata un'apposita sezione dei diari di bordo (cfr. 5.2).

Nell'analisi di questa sezione dei diari, abbiamo individuato due macro temi attorno ai quali ruotano le testimonianze dei docenti: problemi relazionali ed emotivi generici, causati principalmente dall'età e da aspetti biografici degli scolari, e difficoltà più immediatamente riconducibili alla gestione della classe durante le attività *task-based*.

In merito al primo tema, il nodo testuale più frequentemente individuato è inerente agli atteggiamenti di chiusura e rifiuto degli alunni. Gli allievi neo arrivati, in molti casi, rimangono silenziosi anche durante le attività laboratoriali e faticano a farsi coinvolgere. Questo appare essere l'aspetto comportamentale più sentito dagli insegnanti, che difficilmente trovano da soli soluzioni a tale problema. Nei seguenti estratti vediamo alcune testimonianze delle difficoltà e, in alcuni casi, delle richieste di aiuto da indirizzare ai coordinatori:

- 51) Gestire i fratelli moldavi è molto difficile ed è una cosa ansiogena. Stiamo tentando di farli uscire dal loro guscio, ma si fa fatica;
- 52) S. sembrava essersi leggermente aperta ad un certo punto, ha iniziato a rispondere, anche non solo con sì o no. Abbiamo parlato dei loro compleanni e del fatto che quello del fratello era stato da poco. Poi sembrava stesse per dire qualcosa e si è zittita e ha parlato di nuovo poco. Non ho capito se ho fatto qualcosa di sbagliato io o se lei ha molta paura di sbagliare. Quando siamo rimaste da sole mi è sembrato di capire che capisca l'italiano ma forse un po' meno di quello che pensavo, ma tende a non ammetterlo anche su richiesta esplicita;
- 53) G. dice spesso «non lo so», non capisco se il livello delle attività che propongo sia effettivamente troppo alto o se sia solo pigra o con poca fiducia in sé stessa, perché poi si dimostra brava, ma all'inizio è molto restia a fare le attività proposte;
- 54) J.L. si rifiuta di fare qualsiasi cosa e non parla, è rimasto con la testa china sul banco tutto il tempo;

- 55) Nella seconda ora C. si è rifiutata di lavorare perché offesa per qualcosa, J.L. si è rifiutato come al solito e K. si è messo a piangere senza motivo (poi mi ha detto che era solo dolore agli occhi), non sono riuscita a proporre nulla e abbiamo letto qualche brano dal libro per fare almeno un po' di lettura;
- 56) Il silenzio di X. mi fa quasi male: è restata in silenzio anche oggi. X rimane ancora in silenzio, anche dopo quasi un mese di corso. Ho capito parlando con altri borsisti [neo insegnanti, nda] che forse è anche una cosa culturale, che spesso i bambini cinesi sono così, però devo ricordarmi di parlare di questo problema a ricevimento;
- 57) L'attività non è andata come speravo: il mio obiettivo era quello di spingerli a comunicare tra loro in modo da poter notare gli aspetti di interlingua ma c'è stata pochissima comunicazione, preferiscono lavorare in silenzio e da soli. Ho inoltre cercato di creare gruppetti di due persone di livello differente, ma si è dimostrata una scelta sbagliata perché i più bravi non hanno aiutato gli altri.

Un altro nodo testuale che ricorre frequentemente riguarda la difficoltà a comprendere e interpretare adeguatamente i bisogni degli alunni. Anche questo è un punto molto discusso con i coordinatori, e a cui è dedicato uno dei tre incontri formativi corali (cfr. par. 5.1). Sono in particolare i diversi bisogni linguistici ad attirare l'attenzione dei neo docenti; vediamo qui di seguito alcuni estratti esemplificativi:

- 58) Ho parlato con la professoressa dei problemi di M. con la lettura: anche la scuola è in difficoltà e non sanno se si tratta di problemi reali o solo comportamentali, il ragazzo ha seguito un corso extra ed è affiancato da una mediatrice egiziana;
- 59) H. mi ha chiesto molte volte di ripetergli le parole dello sport. Sembra essere molto interessato allo sport, e io non capisco esattamente perché voglia sapere tutto quel lessico;
- 60) X. e L. sono quasi agli antipodi: uno parla e l'altra no, uno sembra voler imparare molte cose ed è attivo, mentre L. sta molto zitta e non sembra interessarsi. L. ha bisogno di cose molto basilari e molto più semplici di quelle che chiede X;

- 61) Aver parlato di musei e luoghi della città non ha interessato i cinque ragazzi della classe. Le due ragazze forse un po' sì, ma i ragazzi proprio no. Devo trovare un tema che vada meglio e che attivi tutti.

Nei diari di bordo vengono frequentemente riportate emozioni negative ingenerate dalle ritrosie degli studenti nei confronti delle proposte dei neo docenti. Il lavoro in una classe composta da giovani studenti plurilingui non è mai facile, e in molti casi sono rinvenibili perdite di fiducia e dubbi sulle proprie capacità di insegnamento e coinvolgimento degli allievi. Anche per questi motivi – e, in alcuni casi, *soprattutto* per questi motivi – il supporto dei coordinatori durante l'intera durata del progetto è fondamentale, e aiuta fattivamente il superamento di tali difficoltà psicologiche, come possiamo apprezzare nei seguenti estratti:

- 62) La lezione è stata un disastro, sono riuscita a malapena a fare le prime due attività pensate e poi ho dovuto rinunciare al progetto che avevo pensato per le ultime tre lezioni (creazione di un fumetto e video finale, con vari aiuti come l'estrazione delle caratteristiche dei personaggi, dei verbi ecc.). La situazione è stata molto difficile dalla prima ora: ho svolto le attività con L., J. e C. (K. ha raggiunto dopo perché stava lavorando con l'insegnante di sostegno), ma C. ha iniziato a urlare e a lanciare cose, è ingestibile quando diventa competitiva nei giochi. Chiederò consiglio su come fare a gestire questi momenti;
- 63) I maestri di classe mi hanno detto che L. la mattina prevalentemente dorme, ma durante il mio laboratorio è molto attiva (principalmente vuole solo giocare) e cerca l'attenzione dei compagni stuzzicandoli. Per me è difficile starle dietro, mi fa arrabbiare tantissimo e non so come fare a frenarla;
- 64) Ho saputo dalla maestra D. della vita passata di J. e dei genitori violenti. Sapere queste cose mi ha intristito e mi è stato difficile, poi, richiamarlo quando nell'incontro del pomeriggio ha alzato la voce. Devo parlarne con Ilaria [una tutrice, nda], mi aiuterà;
- 65) È molto dura quando non c'è grande reazione da parte loro. Penso di aver sbagliato tutto, magari ho scelto temi che non sono piaciuti. Capisco bene che per coinvolgerli ci vuole una disposizione d'animo particolare che forse io non ho. Boh...

Infine, rileviamo una dimensione di complessità relativa alla relazione con gli insegnanti di classe degli allievi, che in molti casi faticano a comprendere quali siano le finalità di *Italiano L2 a scuola*. Avviene così che i docenti curricolari estendano richieste destabilizzanti ai neo insegnanti coinvolti nel progetto, come possiamo apprezzare qui di seguito:

- 66) Le professoresse non hanno capito che non faccio doposcuola e che ho già una programmazione delle lezioni. Mi chiedono di aiutare i ragazzi a studiare o a prepararli per le verifiche (vedi tutte le richieste per K. sull'analisi logica);
- 67) M. aveva una verifica di geografia il giorno dopo e l'insegnante, non capendo lo scopo del laboratorio, aveva lasciato detto di aiutarla a studiare le pagine del libro;
- 68) Ho visto nel corridoio l'insegnante che mi ha chiesto se posso dare un'occhiata ai compiti dei due fratelli senegalesi. Mi ha detto che li posso prendere in disparte durante il laboratorio e farglieli fare, perché altrimenti non li fanno. Io non le ho detto di no, ma volevo farlo, e forse ne parlo con le coordinatrici;
- 69) Capisco che quello che facciamo noi nel progetto non va di pari passo con le classi. I professori insistono sulla grammatica e chiedono esercizi o cose simili, mentre noi qui lavoriamo proprio in un altro modo, ma secondo me questo modo non è stato ben capito dalla scuola.

Per venire ora all'analisi delle difficoltà esperite dagli insegnanti in merito alla gestione del gruppo classe durante il lavoro sui compiti di realtà, notiamo essenzialmente due punti critici, a cominciare dal mancato coinvolgimento degli allievi nei *task*. Quando ciò accade, i docenti in formazione tendono a "rifugiarsi" in altri tipi di attività, che spesso hanno natura più meccanico/manipolativa e che rientrano maggiormente nella tradizione scolastica. Ne vediamo una testimonianza nei seguenti estratti:

- 70) Le attività che richiedono una produzione spontanea da parte degli studenti risultano più macchinose, tutti tendono a non esporsi e a rimanere in silenzio. Si trovano invece più a loro agio con esercizi guidati, e il memory riscuote come sempre grande successo;

- 71) L., J. e Y. non erano molto motivati a scrivere i fumetti, nel senso che avvertivo la frustrazione di non riuscire a scrivere delle frasi che avessero una valenza comunicativa. Quando gli si propongono esercizi compilativi o in cui deve usare la logica sono molto meno frustrati e più invogliati a lavorare;
- 72) Come avevo già notato, le attività che richiedono intraprendenza vengono svolte con più difficoltà: nessuno si espone e si creano dei momenti di impasse. Anche la richiesta di descrivere liberamente il disegno ("Cosa c'è qui?") non viene accolta, seppur la terminologia necessaria fosse stata introdotta. Saranno necessarie attività più strutturate, magari dopo aver fissato meglio gli elementi lessicali;
- 73) Devo discutere poi con le coordinatrici di questo: se non si attivano adeguatamente come faccio a fare il task? Non tutti sono coinvolgibili, mi è sembrato in queste due prime settimane. È una didattica che richiede un lavoro congiunto fra me e loro, e se loro non hanno voglia propongo esercizi scolastici?
- 74) Soprattutto i più debolini raramente lavorano con gli altri, si sottraggono alla condivisione e al dialogo. Propongo loro qualche esercizio sul lessico che loro poi fanno separatamente, ma non so se va bene fare così.

Un altro aspetto di complessità rilevato in merito alla proposta di lezioni *task-based* è la gestione della disciplina degli studenti che in qualche caso tendono, durante le attività dialogiche e interattive, a travalicare il limine comportamentale ritenuto adeguato dai neo insegnanti. In 18 dei 23 diari analizzati troviamo menzione a questo problema:

- 75) Il controllo della classe è stato più efficace, anche per la presenza di più attività da svolgere individualmente (il che ha consentito la riduzione di variabili non prevedibili). Mi pongo delle domande su come coniugare il lavoro in gruppo e metodologie di tipo cooperativo con la gestione di classi molto vivaci ed esuberanti;
- 76) La dimensione ludica del progetto è molto interessante ma mi accorgo che faccio fatica a gestirla: in molti casi il lavoro di classe dei ragazzi è buono, ma è difficile convogliarli laddove conviene

che siano. Alcuni iniziano a parlare di altre cose, non in italiano, altri sono più silenziosi, L. e G. hanno litigato. Gestire il gruppo con più direzionalità è possibile?

- 77) La cooperazione è importante ma io faccio fatica a gestire quando i bambini iniziano a parlare tanto fra loro e quando fanno tutto loro. Oggi li ho fermati e gli ho fatto fare un lavoro più strutturato;
- 78) Star loro vicino durante le attività di gruppo non è semplice. Ci sono chiusure, è vero, ma ci sono anche alunni che si distraggono o che parlano di altro e lavorare è molto complesso;
- 79) Quello che ho proposto oggi [un'attività di *role play* con personaggi inventati la lezione precedente, nda] non ha funzionato molto bene. I personaggi forse hanno coinvolto troppo X. e J. che hanno iniziato a giocare da soli e ho fatto fatica a fermarli. La prossima lezione farò qualcosa di più tranquillo e proporrò degli esercizi da fare da soli.

Le dimensioni di complessità inerenti al lavoro con i *task* sono opposte: da un lato i neo insegnanti lamentano la scarsa partecipazione degli allievi, senza i quali la lezione basata sul compito di realtà non può avvenire; dall'altro lato, l'eccesso di partecipazione o di emotività suscitato proprio dal *task* mette in crisi i docenti. È interessante notare che la proposta di attività più tradizionali, come esercizi manipolativi o spiegazioni metalinguistiche, sia visto come il rimedio per far uscire il gruppo dall'impasse emotiva o per riportarlo all'interno di confini comportamentali accettabili. È quindi proprio nei momenti di maggiore difficoltà attuativa della didattica per compiti di realtà che il modello di insegnamento tradizionale delle lingue straniere – di fatto l'unico realmente esperito dai neo insegnanti – si manifesta concretamente, venendo in aiuto quando il laboratorio diventa difficile da gestire: non è infatti semplice predisporre *setting* di apprendimento fecondi per lo sviluppo delle competenze comunicative che siano anche gestibili sul piano delle dinamiche relazionali.

Di questa difficoltà neo docenti e coordinatori discutono molto: sono necessari suggerimenti e riflessioni su come fare a ideare *task*

che motivino l'intero gruppo classe o che, in alcuni casi, non esacerbino lo stato di ansia e agitazione di alcuni studenti. Altre volte, gli insegnanti vengono semplicemente rincuorati sul fatto che può capitare che una proposta non sortisca gli effetti desiderati, e che il lavoro laboratoriale possa presentare difficoltà non immediatamente superabili.

Rientrare in uno schema didattico maggiormente direttivo, dove ad uno stimolo può corrispondere una risposta e dove la lingua diventa anche mezzo di controllo della lezione, è una forte tentazione. Naturalmente, l'eventuale ritorno a modalità pedagogiche più tradizionali non viene in nessun modo stigmatizzato: *Italiano L2 a scuola* è un progetto supportato dai *task* e non esclusivamente basato su di essi, e questo avviene molto probabilmente perché i docenti sentono la necessità di alternare lezioni più attive e cooperative a lezioni più analitiche e frontali, non tanto per motivi strettamente linguistico/pedagogici, quanto perché attuare una didattica basata sui compiti di realtà è molto faticoso, emotivamente e cognitivamente; questo approccio pedagogico, inoltre, richiede un'empatia e una capacità di lettura di bisogni e attitudini degli studenti che non sempre gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno, e il ritorno a prassi più conosciute – e quindi rassicuranti – allevia le difficoltà emotive e gestionali qui riportate.

È naturalmente il percorso di tutorato e formazione, che accompagna i neo docenti per tutta la durata del progetto, ad aiutarli a entrare più efficacemente in risonanza con la prospettiva laboratoriale, comunque rispettando la necessità di far riferimento anche a modelli pedagogici più tradizionali.

5.8. Un percorso laboratoriale efficace

In coda a questo capitolo, restituiamo ai lettori un esempio di un percorso didattico ideato da una insegnante di *Italiano L2 a scuola*, Alessia Arrigo, che ha acconsentito a vedere il suo nome, le sue attività e le sue riflessioni pubblicate in questo libro, e che molto gentilmente ha raffinato la loro trascrizione e spiegazione per i nostri fini analitico/divulgativi. Ciò che proponiamo qui di seguito è, a nostro

parere, uno dei migliori esempi, fra i tanti raccolti nel nostro *repository*, di attività *task-based* inquadrate all'interno della macrocornice pedagogica del *Project Based Learning*; si tratta dunque di un caso di buona realizzazione delle coordinate pedagogiche di *Italiano L2 a scuola*, che proponiamo come esempio replicabile di ciò che facciamo con gli allievi neo arrivati.

Alessia Arrigo – vale forse la pena delinearne una breve biografia – ha partecipato a due edizioni del nostro progetto, e in entrambi i casi ha dimostrato molto entusiasmo e curiosità verso il fenomeno dell'alloglossia a scuola, verso le traiettorie biografiche degli allievi stranieri e verso le dinamiche di acquisizione e insegnamento dell'italiano L2. Il suo *curriculum studiorum* ruota attorno al corso di laurea triennale in Comunicazione Interculturale, che fornisce una preparazione antropologica, sociologica e linguistica certamente utile per affrontare le tante sfide che i discenti neo arrivati pongono ai docenti; il piano di studi del suddetto corso di laurea, inoltre, permette l'inserimento di un esame in Didattica dell'italiano per stranieri, disciplina in cui Alessia Arrigo si è poi laureata.

Il progetto co-costruito da Arrigo e dai suoi allievi, studenti di secondaria di primo grado, si intitola “Doppiare un cortometraggio” ed è basato su due *task* da svolgersi idealmente in quattro/cinque lezioni, ma che poi hanno occupato più tempo dati i ritmi di lavoro dei partecipanti. Nelle parole dell'insegnante:

Il lavoro ha previsto il doppiaggio di un cortometraggio muto della durata di dieci minuti, dal titolo “Speed Dating” (<https://www.youtube.com/watch?v=D6aAviJ5crA>). Avevo già sperimentato un'attività di doppiaggio con un gruppo di bambini della scuola primaria, tuttavia ho maturato il pensiero che questo tipo di attività coinvolga di più i ragazzi delle scuole medie.

Ho scelto il cortometraggio “Speed Dating” perché coincideva con gli obiettivi linguistici e comunicativi di cui mi sembrava che il gruppo avesse bisogno:

- 1) Arricchimento del lessico e focus su accordo articolo-nome-aggettivo. Nel contesto del sintagma nominale, il video permette di spaziare da un lessico relativo alla sfera delle emozioni, a quello dell'aspetto fisico, dei vestiti, ecc.;

- 2) Sviluppo della capacità di descrizione di un'altra persona e della capacità di decentrare la conversazione da sé. Infatti, nel video sono presenti molti personaggi stravaganti e diversi tra loro;
- 3) Miglioramento nell'ambito della produzione linguistica orale e scritta, in particolar modo rispetto alla capacità di narrazione, tramite la co-costruzione di un testo che accompagni la visione del cortometraggio muto;
- 4) Miglioramento della capacità di lettura e miglioramento nella comprensione degli aspetti prosodici della lingua italiana.

Il lavoro al progetto è costituito in due momenti, entrambi basati sul TSLT; tali momenti, che occupano più incontri, presentano la classica struttura *pre-task*, *task* e *post-task*, termini che la stessa docente usa appropriatamente per descrivere il fluire della sua attività.

La prima fase del lavoro ha occupato circa nove ore (cinque incontri da un'ora e trenta minuti di lavoro effettivo) e aveva come obiettivo la costruzione di una narrazione, come vediamo nella descrizione che segue:

La prima fase di lavoro non riguarda direttamente il doppiaggio del cortometraggio, dato che quello è il fine ultimo di tutti gli incontri. Qui ho voluto far lavorare i ragazzi attorno alla narrazione di un cartone animato muto che parla in modo simpatico dello *speed dating*, un modo per incontrare nuove persone. Ciò permette un grande lavoro comunicativo su sé stessi e sugli altri perché si devono descrivere le persone, dire cosa ne pensiamo, come sembrano caratterialmente, ecc.

Nella fase di *pre-task* ho dunque parlato dello *speed dating* (almeno quattro persone nel gruppo sapevano l'inglese) e lo ho presentato come un modo simpatico per conoscere amici nuovi. Ho aperto un discorso su come si fa a conoscere amici nuovi, e sono venute fuori varie cose sulle occasioni di conoscenza («conosco amici quando faccio sport, a scuola, nel cortile del palazzo» ecc.) e sulle difficoltà della conoscenza («qualche ragazzo non mi piace, faccio fatica a farmi capire, le abitudini sono diverse» ecc.). Dopodiché ho fatto vedere ai ragazzi alcuni minuti della clip muta che ho scelto per loro e abbiamo poi ipotizzato cosa stava succedendo, chi erano i personaggi, cosa facevano ecc. Ho aiutato la discussione e certamente hanno parlato di più i due o tre più brividi, ma il lavoro è riuscito e anche i più reticenti hanno detto qualcosa. Durante la discussio-

ne ho trascritto alla lavagna e su dei foglietti alcune frasi usate dai ragazzi e i molti aggettivi sulla descrizione fisica e personale che sono emersi. Ho usato questi materiali per fare il task vero e proprio.

Qui si conclude la fase del *pre task*; in figura 8 si possono apprezzare alcuni dei materiali costruiti da Arrigo durante il brainstorming che ha caratterizzato la prima parte dell'incontro.

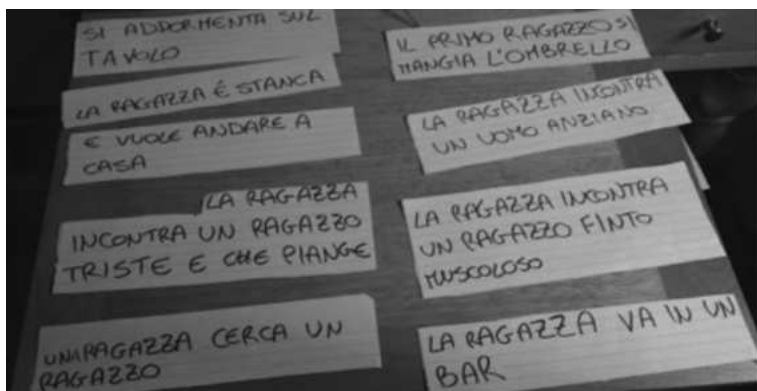


Figura 8. Materiali costruiti durante il *pre task*.

La fase del *task* ha proposto agli studenti di lavorare in gruppo o a coppie e di costruire, partendo dalle frasi mostrate poco sopra, una narrazione del cortometraggio proiettato. Gli studenti, in questo modo, avevano un appiglio testuale nato dalle loro produzioni, che doveva però essere ampliato e coordinato per creare un testo in cui, con la fantasia, si immaginasse cosa accadeva fra i personaggi del cortometraggio. È stato poi chiesto agli alunni di leggersi vicendevolmente i testi e di aiutarsi nella correzione dei punti più deboli, o di darsi consigli su come continuare con la storia, laddove vi fossero dei blocchi ideativi. Durante lo svolgimento del *task*, che ha richiesto due incontri, Alessia Arrigo ha proposto varie attività di FonF, che spiega in questo modo:

Gli interventi di *Focus on Form* si sono svolti verso alcuni aspetti semantici emersi dall'attività di *brainstorming*, poi ripresi durante il *task*. Ab-

biamo affrontato per esempio la semantica di concetti quali la cattiveria e l'odio, facendo emergere cosa significassero e come si potessero usare gli aggettivi per determinare chi fosse “più buono” o “più cattivo” nel cortometraggio. Mi sono soffermata a chiarire l'utilizzo di termini poco adatti a un contesto relazionale positivo e costruttivo (come ad esempio: “schifo”, “scemo”, “ciccione”, “orrendo”, ecc.) che emergevano in modo implicito o esplicito con la visione del video. Ho inoltre corretto alcuni aspetti di morfologia più fine come l'accordo nel sintagma o la morfologia verbale.

Nelle ultime fasi di questo primo modulo, la docente ha proposto varie attività di FonFs, dedicate principalmente agli aspetti della morfologia italiana trattati in precedenza con il FonF. Sono state scelte modalità di lavoro manipolative sulla grammatica, comunque in relazione con il fine comunicativo del *task*:

Un'attività è stata quella di ricomposizione di frasi del testo del cortometraggio: con i cartoncini costruivo delle frasi, l'aggettivo veniva privato della sua desinenza finale e i ragazzi dovevano scegliere quale desinenza mettere. Questa attività è molto versatile e può essere modificata a seconda del focus linguistico su cui ci si vuole concentrare. Un'altra attività di focalizzazione delle forme linguistiche è stata “Il Bingo”¹², che ha permesso di memorizzare e associare meglio gli aggettivi. Bingo è l'equivalente della tombola italiana: prevede quindi l'estrazione, in questo caso, di aggettivi relativi alla sfera delle emozioni e dell'aspetto fisico, fino al completamento di una o più schede, che il giocatore decide di avere per quella determinata partita. Al completamento delle proprie schede, il giocatore esclama “Bingo!” e nomina gli aggettivi estratti, per verificare che effettivamente siano stati estratti. Nella mia versione del Bingo, si estraeva l'aggettivo e i ragazzi dovevano associarlo all'immagine corrispondente nella scheda. L'associazione immagine-aggettivo è stata un'ottima scelta per poter coinvolgere alunni come ad esempio F., che hanno problemi di lettoscrittura; partecipazione che probabilmente sarebbe venuta meno se avessi scritto nelle schede gli aggettivi, piuttosto che inserire le immagini da associare. Inoltre, il collegamento immagine-aggettivo ha favorito la memorizzazione del lessico. Durante le prime partite, ho estratto e letto io gli aggettivi. Nelle partite successive, complice l'entusiasmo dei ragazzi, gli allievi hanno diretto il gioco a turno, estraendo e leggendo gli aggettivi.

¹² È stato utilizzato il format reperibile sul sito <https://www.toolsforeducators.com/> (ultima consultazione 07-10-2021).

Per rendere il gioco più avvincente, si possono inserire negli aggettivi da estrarre, tutti quelli che si sono visti durante le lezioni, così da far ragionare di più gli alunni sul collegamento aggettivo-immagine.

Nelle seguente immagine (Figura 9) vediamo alcuni esempi delle attività di FonFs appena descritte:



Figura 9. Lavoro sulle desinenze e composizione di frasi.

Si apre, a questo punto, la seconda fase del lavoro, che in circa dieci ore ha portato gli studenti a realizzare il prodotto finale del progetto, ovvero il doppiaggio del cortometraggio *Speed Dating*. Il legame fra i due macro momenti operativi sono i testi creati dagli studenti durante il primo *task*. L'insegnante recupera i testi, che sono stati co-creati e co-corretti, e li rimette al centro del lavoro, proponendo, questa volta, di adattarli e di usarli per dare voce al cortometraggio. I discenti vengono quindi invogliati a lavorare attivamente sulle loro produzioni scritte e a legarle a un linguaggio – quello del cartone animato e del video – che è certamente molto significativo data la loro età.

Vediamo ora come è composta la sezione del *pre-task*:

Attraverso il gioco del mimo, ho effettuato un'attività di ripasso degli aggettivi incontrati nelle lezioni precedenti. I ragazzi dovevano mimare l'aggettivo alla classe, che lo doveva indovinare. Poi, ho voluto rileggere con la classe i testi creati; la lettura è stata teatrale partecipata: ho chiesto ai ragazzi di interagire con me attraverso l'interpretazione dei personaggi, vocalmente e gestualmente. Questa modalità di ripasso è stata anche un'opportunità per rendermi conto del livello di acquisizione raggiunto.

Successivamente, ho mostrato agli studenti quale sarebbe stato il software¹³ con cui avremmo lavorato e abbiamo fatto qualche tentativo di registrazione per capirne il funzionamento.

La fase di *pre-task*, dunque, riporta al centro dell'attenzione il campo semantico e i testi prodotti nella sezione precedente, e fa attivamente lavorare gli studenti sul programma che useranno per doppiare il cortometraggio: si sono così preparati gli "strumenti" linguistici e informatici per lavorare al doppiaggio, come vediamo nella descrizione del *task*:

Per il *task* del doppiaggio, abbiamo scelto di costruire un solo testo, costituito da parti di tutti i testi creati dai gruppetti del primo modulo. Il testo finale è stato diviso in più parti, che sono state suddivise tra gli studenti, al fine di permettere a ciascuno di doppiare. Coloro che non volevano doppiare sono stati coinvolti nel lavoro mediante altri ruoli; ho per esempio affidato i ruoli di segretaria di edizione e di tecnico del programma video a due alunni che erano restii a parlare. Anche se poi, a guardare i compagni più lanciati nell'attività di doppiaggio, i due studenti hanno cambiato idea e hanno provato anche loro a doppiare il cortometraggio, quindi alla fine tutta la classe è riuscita a partecipare attivamente.

Durante il *task* è stato necessario arricchire il testo con nuove frasi per poter equilibrare i momenti di silenzio e i momenti di doppiaggio nel film. S. ha proposto frasi all'imperfetto, forse perché pensava che siccome il testo era una sorta di racconto di quello che succede nel cortometraggio, la storia dovesse essere raccontata all'imperfetto, quando il testo scritto era invece al presente. Il lavoro è stato intenso e non sempre semplice. Ho dovuto riempire alcuni momenti di vuoto e aiutare chi aveva alcune difficoltà con il programma. Alla fine, però, siamo riusciti ad arrivare a un bel prodotto, in cui tutti gli studenti hanno prestato la loro voce e hanno lavorato alla creazione di un cartone animato tutto loro.

Alessia Arrigo descrive poi così le attività di FonF e FonFs che ha messo in atto durante e dopo il lavoro di doppiaggio:

Durante l'attività di doppiaggio, mi sono concentrata sui problemi di pronuncia, di accento e di lettura ad alta voce in generale; grazie alla possibilità di risentire l'audio registrato, si poteva più facilmente captare gli aspetti scorretti della lingua, oltre che gli errori tecnici di doppiaggio. Ad

¹³ È stato utilizzato il software *Wondershare Filmora* versione 6.8.0, che con un'interfaccia semplicissima basata sul *drag & drop* permette di dare voce a fotografie, filmati e sequenze di immagini.

esempio, Assad al posto di leggere «Martina è in ritardo» leggeva «Martina è un ritardo», oppure al posto di leggere «Martina cerca l'amore», leggeva «Martina cercare l'amore»; ma con il riascolto della registrazione e anche con l'aiuto dei compagni, si è corretto da solo.

Per quanto riguarda il Focus on Forms, ho proposto un'attività di ricomposizione delle frasi con focus sul presente indicativo, per poi lavorare, tramite la trasformazione al passato, su quegli aspetti del passato prossimo che in molti già conoscevano.

Inoltre, ho introdotto una nuova attività che ha racchiuso un po' tutti gli argomenti grammaticali affrontati durante il laboratorio: ogni alunno aveva un set di parole a disposizione (qualcuno aveva un set di verbi, un altro di aggettivi, un altro di nomi) e insieme i ragazzi dovevano cooperare alla costruzione di una frase di senso compiuto con gli accordi appropriati e la coniugazione dei verbi corretta.

Il cortometraggio doppiato e creato dal gruppo è stato presentato il 21 febbraio 2020 all'evento organizzato dal Comune di Torino per la Giornata della Lingua Madre. Nella prestigiosa sede comunale di Palazzo Civico sono stati invitati, oltre ad Alessia Arrigo, anche i suoi studenti.

Conclusioni

Nulla è stato detto, in questo libro, delle ricadute di *Italiano L2 a scuola* sulla competenza linguistica e comunicativa degli studenti neo arrivati che prendono parte al progetto. Sarebbe naturalmente lecito aspettarsi, dalla presentazione di un intervento glottodidattico, una disamina empirica dei risultati linguistici raggiunti dagli allievi per poter soppesare analiticamente gli esiti dell'azione educativa.

A dire il vero, alcune ricerche che hanno verificato sperimentalmente gli effetti sull'acquisizione dell'italiano sono state condotte, in tempi recenti, da alcune laureande del corso di laurea in Scienze Linguistiche dell'Università di Torino. Il lavoro di Vota (2018) ha seguito, tramite l'elicitazione di parlato semi spontaneo, lo sviluppo del sistema verbale in 38 studenti iscritti a *Italiano L2 a scuola*. La ricercatrice ha registrato più volte l'eloquio di questi discenti e ha via via analizzato le traiettorie di ampliamento dei paradigmi verbali, la selezione dell'ausiliare per i tempi composti e lo sviluppo dell'imperfetto. I risultati sono confortanti: sono stati registrati miglioramenti anche molto robusti in un buon numero di apprendenti, a parziale dimostrazione che i laboratori di lingua hanno un effetto tangibile sul progresso interlinguistico. Pignatone (2017) ha verificato empiricamente gli effetti di una tecnica di *Focus on Form*, il *Textual Enhancement* (Della Putta, 2019), sull'apprendimento della geminazione consonantica dell'italiano: tramite alcune manipolazioni grafiche e fonetiche si è provato a facilitare, all'interno dei laboratori di lingua, il mappaggio fra fonemi e grafemi in merito all'annoso problema delle "doppie". Anche in questo caso, i risultati sono stati positivi: coniugare tale tecnica all'interno di attività a forte orientamento comunicativo ha aiutato gli studenti a riconoscere e a scrivere meglio la geminazione consonantica.

Si tratta, naturalmente, di ricerche che presentano alcuni limiti metodologici, come la mancanza di un gruppo di controllo nella tesi di Vota: da questi lavori, a cui se ne aggiunge un altro di Robba (2019), che pure ha rilevato ricadute positive dell'approccio laboratoriale sull'acquisizione dell'italiano, non possiamo che intravedere l'efficacia del nostro progetto, a cui certamente gioverebbero indagini sperimentali più robuste.

I riscontri migliori sulla validità di *Italiano L2 a scuola* vengono da dati storici ed esperienziali, che non possono naturalmente sostituire le prove restituite da una ricerca empirica ma che, crediamo, sono comunque di una certa importanza quando si fa riferimento a un intervento glottodidattico multiattoriale e complesso come quello sin qui descritto. Da quasi dieci anni il Comune di Torino e gli istituti scolastici della città depongono molta fiducia in *Italiano L2 a scuola*, e riconoscono al progetto un ruolo attivo e importante nell'integrazione linguistica e culturale degli allievi neo arrivati nel Capoluogo piemontese. A questo si aggiunge l'entusiasmo con cui gli studenti universitari, anno dopo anno, decidono di provare a insegnare l'italiano partendo da un contesto sociale e da un pubblico così delicati e difficili. Infine, il riscontro umano che rileviamo giorno dopo giorno dai neo insegnanti, dai docenti delle scuole e dagli studenti è decisamente positivo: si lavora infatti in un ambiente disteso, attento al benessere di tutti gli attori coinvolti e via via sempre più funzionale ai bisogni dei discenti.

Questi rilievi ci permettono di trarre la conclusione che il modello glottodidattico laboratoriale di *Italiano L2 a scuola* è difficile ma possibile, anche all'interno di un contesto complesso come quello della scuola italiana.

Come abbiamo visto in molti punti di questo libro, abbracciare i principi della pedagogia attivista, declinati nel *Project Based Learning* e attuati tramite una versione "non ortodossa" del *Task Based Language Teaching and Learning* non è cosa semplice. I giovani insegnanti selezionati e via via formati si trovano quasi inconsapevolmente coinvolti in una tensione dialettica fra un passato didattico formale e direttivo, conosciuto nella loro esperienza di studenti, e una proposta pedagogica "sincronicamente nuova" che, pur radicandosi in assunti storicamente e scientificamente fondati, si pre-

sentata come un *modus docendi* inaspettato, a tratti difficile da capire e da interpretare. Come è emerso dal capitolo 5, i neo docenti, in alcuni casi, fanno fronte a queste difficoltà rifugiandosi in modalità didattiche tradizionali, più confortanti perché già conosciute e più semplici perché maggiormente direttive; in altri casi, gli aspetti di complessità del TBTL vengono evitati o semplificati tramite interpretazioni più o meno libere di questa metodologia.

Ciò, crediamo, non deve stupire: da un lato è un fenomeno in linea con i risultati di molte altre ricerche che hanno rilevato, nell'attività di insegnanti di lingue alle prese con il TBTL, la disposizione di prassi riparatorie e semplificatorie molto simili a quelle testimoniate in questo libro; dall'altro lato, occorre considerare che gli avanzamenti nella ricerca linguistico/acquisizionale e glottodidattica degli ultimi 40 anni sono stati molto rapidi, non immediatamente coerenti fra loro e difficili da seguire per una classe professionale – quella degli insegnanti – che è, in Italia, formata quasi esclusivamente a inizio carriera. Le indicazioni operative che vengono da questi avanzamenti teorico/pratici sono molte, e in tempi solleciti hanno proposto cambiamenti radicali al paradigma pedagogico imperante nel panorama educativo nostrano, abbracciato ancor oggi, nelle sue declinazioni tradizionaliste, dalle istituzioni formative italiane. Riuscire a seguire queste indicazioni, in netto contrasto con l'agire tradizionale, non è cosa semplice, e non è operazione che si possa sperare di ottenere semplicemente informando i docenti su “cosa c'è di nuovo” nelle scienze del linguaggio. Occorre invece un sostegno formativo che abbia natura tutoriale e che permetta agli insegnanti di tematizzare e di affrontare problemi e complessità operative, nonché i tanti nodi emotivi che emergono dal tentativo di implementare una prospettiva pedagogica che mette realmente in gioco gli attori del processo di apprendimento.

Di questa dimensione di difficoltà, d'altronde, molto si era già detto nel 1975 nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. La transizione fra vecchi e nuovi modi di interpretare l'educazione (linguistica) era auspicabile e necessaria, e agli estensori delle *Dieci tesi* non sfuggì l'importanza del ruolo degli insegnanti e della loro formazione in questo processo di rinnovamento. La nona tesi, *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*, non a caso è

dedicata ai docenti e alla loro preparazione, e testimonia in modo illuminante lo sforzo che, necessariamente, bisogna essere preparati a fare per abbracciare una glottodidattica lontana dalle prassi tradizionali:

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche (GISCEL, 1975).

Il modello formativo del nostro progetto, che abbraccia un approccio socioculturale di pratica riflessiva su esperienze ed emotività dei neo docenti, è una prospettiva attuabile per facilitare la transizione da modalità glottodidattiche trasmissive e direttive a visioni di educazione linguistica più attuali e più scientificamente fondate. L'operato e la cognizione dei 23 insegnanti osservati in questo libro suggerisce che, durante i sei mesi di lavoro nelle scuole di Torino, i giovani docenti sono riusciti ad abbandonare alcuni convincimenti e alcune prassi consolidate ma non efficaci, per indirizzarsi lungo una nuova via glottodidattica, certamente sentita come più difficile, ma dei cui effetti positivi sono riusciti ad avere contezza.

Per aiutare il raggiungimento di tali traguardi formativi occorre, però, considerare molto da vicino le difficoltà degli insegnanti, stare vicini alle loro prassi, ai loro convincimenti e alla loro emotività per

poter gradualmente disvelare l'esistenza di altre possibilità pedagogiche che, gradualmente e non senza sforzo, possono essere abbracciate con fiducia e competenza.

Tale prospettiva implica un atteggiamento osservativo antropologico, istintivamente curioso e non immediatamente giudicante, che permette di osservare i fenomeni stando «molto vicini all'esperienza» (Dei, 2018) dei loro protagonisti, collocandone il piano esplicativo non tanto su ampi schemi concettuali ma, piuttosto, sui rinvenimenti fattuali e sulle dinamiche di adattività messe in atto durante le attività quotidiane. Partendo da questo punto di vista esperienziale, riteniamo che si possano innescare meccanismi virtuosi di cambiamento nelle prospettive teoriche e nelle prassi dei docenti di lingua (straniera).

In conclusione, è utile delineare alcuni obiettivi di ricerca futuri di *Italiano L2 a scuola*. Sarà certamente importante ampliare la ricerca empirica sulle ricadute acquisizionali del progetto, fattorizzando alcune variabili pedagogiche (come, ad esempio, gli interventi di *Focus on Form* o *Focus on Forms*) per verificare quali elementi influiscano maggiormente sul processo acquisizionale. In secondo luogo, occorrerà lavorare assieme agli insegnanti della scuola per verificare se e come la glottodidattica laboratoriale può integrare le loro attuali prassi operative, eventualmente concertando e adattando le modalità pedagogiche viste nel capitolo 2 alle caratteristiche e alle richieste delle istituzioni formative italiane.

Italiano L2 a scuola continua, anche mentre scriviamo queste ultime righe conclusive, a portare nelle scuole di Torino i laboratori di italiano: allievi e insegnanti tentano costantemente di incontrarsi, di inventare modalità relazionali e lavorative efficienti, di mantenere vivo l'entusiasmo che mobilita le loro risorse linguistiche, cognitive e psicologiche nel perseguimento degli scopi creativi e oggettuali del nostro progetto formativo. Di questo processo in costante divenire speriamo di essere riusciti, in questo libro, a scattare almeno una fotografia, possibilmente non troppo sfuocata.

Bibliografia

- Andon, N., Eckerth, J. (2009), *Chacun à son gout? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view*, in «International Journal of Applied Linguistics», 19, pp. 286-310.
- Andorno, C. (2006), *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento*, in Bosc, F., Marellò, C., Mosca, S. (2006, a cura di), pp. 86-111.
- Andorno, C. (2018), *La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti*, in Calaresu, E., Dal Negro, S. (2018, a cura di), pp. 23-38.
- Andorno, C., Sordella S. (2017), *Insegnare italiano nella classe plurilingue*, in Ardissino E. (2017, a cura di), pp. 113-140.
- Andorno, C., Sordella, S. (2021a), *Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola: esiti da una ricerca-azione*, in Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P., Pace, M. (2021, a cura di), pp. 28-40.
- Ardissino E. (2017, a cura di), *Insegnare e apprendere italiano*, Mondadori, Milano.
- Baicchi, A. Dignonnet, R., Sandford, J. (2018, a cura di), *Sensory perceptions in language, embodiment and epistemology*, Springer, Berlino.
- Bailey, K. M. (1990), *The use of diary studies in teacher education programs*, in «Second Language Teacher Education», 7, pp. 215-226.
- Balboni, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni, P. E. (2008a), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Balboni, P. E. (2008b), *Italiano L2: una via italiana*, in «Studi di Glottodidattica», 2, pp. 17-31.
- Balboni, P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Roma.

- Balboni, P. E. (2018), *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Balboni, P. E. (2020), *La grammatica e la sindrome del pendolo*, in «Costellazioni», 11, pp. 53-68.
- Balemen, N., Keskin, M. Ö. (2018), *The effectiveness of project-based learning on science education: a meta-analysis research*, in «International Online Journal of Education and Teaching», 5, pp. 849-865.
- Banfi, E. (2019), *Il contesto delle Dieci tesi del GISCEL... A partire dal 1963, un anno speciale*, in Loiero, S., Lugarini, E. (2019, a cura di), pp. 11-22.
- Basturkmen, H. (2012), *Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices*, in «System», 40, pp. 282-295.
- Basturkmen, H., Loewen, S., Ellis, R. (2002), *Metalanguage in focus on form in the communicative classroom*, in «Language Awareness», 11, pp. 1-13.
- Batstone, R. (2002), *Contexts of engagement: A discourse perspective on 'intake' and 'pushed output'*, in «System», 30, pp. 1-14.
- Benati, A. (2020), *Focus on Form*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bernini, G. (2012, a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. Atti dell'11° congresso dell'AltLA*, Guerra, Perugia.
- Bertocchi, D. (2005), *Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito*, in Didoni, R. (2005, a cura di), pp. 35-48.
- Bertolini, P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettinelli, B., Della Putta, P., Visigalli, M. (2011), *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana*, Pearson, Milano.
- Bettoni, C. (2008), *Glottodidattica e ricerca*, in Grassi, R., Bozzone Costa, R., Ghezzi, C. (2008, a cura di), pp. 171-176.
- Bettoni, C., Di Biase, B. (2011), *Beyond canonical order: The acquisition of marked word orders in Italian as a second language*, in «EUROSLA Yearbook», 11, pp. 244-272.
- Bianco, F., Colussi, L. (2016, a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*, Edizioni Casa delle Lingue, Barcellona.

- Birello, M., Odelli, E., Vilagrasa, A. (2017), *A lezione con i task: fra teoria e operatività*, in «Educazione Linguistica. Language Education», 6, pp. 199-215.
- Bonvino, E. (2020), *Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti*, in «Italiano LinguaDue», 12, pp. 4-15.
- Borg, S. (1999), *Studying teacher cognition in second language grammar teaching*, in «System», 27, pp. 19-31.
- Borg, S. (2003), *Teacher cognition in grammar teaching: A literature review*, in «Language Awareness», 12, pp. 96-108.
- Borg, S. (2018), *Evaluating the impact of professional development*, in «RELC Journal», 49, pp. 195-216.
- Borg, S., Sanchez, H. (2017), *Cognition and good language teachers*, in Griffiths, C., Zajeddin, Z. (2017, a cura di), pp. 16-27.
- Borghi, A. (1984), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borro, I. (2018), *L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali*, in Cortés Velásquez, D. C., Nuzzo, E., (2018, a cura di), pp. 41-75.
- Bosc, F., Marellò, C., Mosca, S. (2006, a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino.
- Bowers, E., Vasilyeva, M. (2011), *The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers*, in «Applied Psycholinguistics», 32, pp. 221-241.
- Bronfenbrenner, U. (1992), *Ecological systems theory*, in Vasta, R. (1992, a cura di), pp. 187-249.
- Bruner, J. S. (1975), *The ontogenesis of speech acts*, in «Journal of Child Language», 2, pp. 1-19.
- Bryfonski, L. (2021), *From task-based training to task-based instruction: Novice language teachers' experiences and perspectives*, in «Language Teaching Research», ahead of print, pp. 1-25.
- Bryfonski, L., McKay, T. H. (2019), *TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis*, in «Language Teaching Research», 23, pp. 603-632.
- Burza, V. (1999), *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Editore, Roma.

- Burza, V. (2005, a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Buznic-Bourgeacq, P., Dupont, P., Carnus, M. (2018), *Savoir(s) et compétence(s): des controverses aux questions vives*, in «Les dossiers des sciences de l'éducation», 40, pp. 79-93.
- Bygate, M. (2020), *Some directions for the possible survival of TBLT as a real world project*, in «Language Teaching», 53, pp. 275-288.
- Calaresu, E., Dal Negro, S. (2018, a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AItLA, Milano.
- Caligiuri, M. (2017), *Deboli o forti? Un "nuovo modo di pensare" nel XXI secolo: la didattica per competenze come opportunità*, in «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 15, pp. 137-153.
- Cambiaghi, B. (2008), *Sull'interdisciplinarietà della Glottodidattica*, in Mollica, A., Dolci, R., Pichiassi, M., (2008 a cura di), pp. 105-109.
- Caon, F. (2004), *Il laboratorio di italiano L2*, in «Scuola e lingue moderne», 7-8, pp. 48-51.
- Capello, G., Semi, G. (2018, a cura di), *Torino. Un profilo etnografico*, Meltemi, Roma.
- Caputo, A. (2001), *Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: il diario di bordo*, in «FOR Rivista per la formazione», 89, pp. 95-99.
- Carli, A. (1994), *L'apprendimento linguistico autonomo all'università e il ruolo delle glottotecnologie*, in Mariani, L. (1994, a cura di), pp. 157-169.
- Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P., Pace, M. (2021, a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Casotti, M. (1933), *Alcune osservazioni sulla scuola attiva*, in «Rivista di filosofia neo scolastica», 5, pp. 182-187.
- Cennamo, M., Lamarra, A.M., Tamponi, A.R., Cavaliere, L. (2010, a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Chen, C., Yang, Y. (2019), *Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis in-*

- vestigating moderators*, in «Educational Research Review», 26, pp. 71-81.
- Chini, M., Bosisio, C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Chomsky, N. (1966), *Cartesian Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Christensen, G., Stanat, P. (2007), *Language policies and practices for helping immigrants and second generation students succeed*, in Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung (2007, a cura di), *The Transatlantic taskforce on immigration and integration*, pp. 1-17, <https://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf>, Ultimo accesso: 20/11/2021.
- Chun Tie, Y., Birks, M., Francis, K. (2019), *Grounded theory research: A design framework for novice researchers*, in «SAGE Open Medicine», 7, pp. 1-8.
- Ciliberti, A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, in «Italiano LinguaDue», 4, pp. 510-513.
- Citterio, S. (2005), *Il percorso della ricerca: ampliare le competenze dell'insegnante di italiano*, in Didoni, R. (2005, a cura di), pp. 7-28.
- Clark, E. (1993), *The lexicon in acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark, R. (2010), *Evidence-based training methods: A guide for training professionals*, Astd Press, Alexandria.
- Clementi, F., Serianni, L. (2015, a cura di), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per italiano, matematica, scienze*, Carocci, Roma.
- Cognini, E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa*, Edizioni ETS, Pisa.
- Collentine, J., Freed, B.F. (2004), *Learning context and its effects on second language acquisition: Introduction*, in «Studies in Second Language Acquisition», 26, pp. 153-171.
- Colombo, A. (2015), «Applicazione»? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in Favilla, E., Nuzzo, E. (2015, a cura di), pp. 213-230.
- Colombo, A., Graffi, G. (2017), *Capire la grammatica: il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.

- Colombo, F. (2014), *Il project work come modalità di lavoro per sviluppare la competenza comunicativa orale*, in «Bollettino ITALS», XII, pp. 10-21.
- Comitato oltre il razzismo (2006), *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino*, <http://www.piemonteimmigrazione.it/PDF/ricerca%20scuole.pdf>, Ultimo accesso: 12/01/2022.
- Coppola, L. (2011), *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrà, L., Paschetto W. (2011, a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrà, L. (2016, a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale*, Aracne, Roma.
- Cortés Velásquez, D.C., Nuzzo, E., (2018, a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma Tre Press, Roma.
- Cortés Velásquez, D.C., Nuzzo, E., (2018, a cura di), *La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive*, in Cortés Velásquez, D.C., Nuzzo, E., (2018, a cura di), pp. 13-40.
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., Nuzzo, E. (2017), *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in «Italiano LinguaDue», 9, pp. 1-74.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://rm.coe.int/1680459f97>, Ultimo accesso: 10 novembre 2021.
- Crahay, M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, in «Revue française de pédagogie. Recherches en éducation», 154, pp. 97-110.
- D'Aguanno, D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto: idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Daloiso, M., Mezzadri, M. (2021, a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca'Foscari, Venezia.
- De Bartolomeis, F. (1972), *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze.

- De Bartolomeis, F. (1978), *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano.
- De Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C., (1991, a cura di), *Foreign language research in a cross-cultural perspective*, John Benjamins, Amsterdam.
- De Gregorio, E., Lattanzi, P. (2011), *Programmi per la ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro, T. (2006), *Educazione linguistica oggi*, in Tempesta, I., Maggio, M. (2006, a cura di), pp.19-25.
- De Mauro, T. (2015), *La scuola in Italia*, in Clementi, F., Serianni, L. (2015, a cura di), pp.17-46.
- Dei, F. (2018), *Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?*, in Dei, F. (2018, a cura di), pp. 9-39.
- Dei, F. (2018, a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa.
- Deiana, I., Spina, S. (2020), *Breve storia della classe di concorso A23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera*, in «Italiano LinguaDue», 12, pp. 1-19.
- DeKeyser, R. (2005), *What makes learning second language grammar difficult? A review of issues*, in «Language Learning», 55, pp. 1-25.
- DeKeyser, R., Goretta P. B., (2019, a cura di), *Doing SLA research with implications for the classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*, John Benjamins, Amsterdam.
- Della Putta, P. (2018), *Embodied semantics and the mirror neurons: past research and some proposals for the future*, in Baicchi, A. Digonnet, R., Sandford, J. (2018, a cura di), pp. 21-44.
- Della Putta, P. (2019), *Promoting learning and unlearning through textual enhancement in a closely related L1-L2 relationship*, in «European Journal of Applied Linguistics», 7, pp. 1-30.
- Della Putta, P. (2020), *Gli alunni non italofoeni a scuola. Osservazioni teorico-pratiche su un fenomeno di alta rilevanza*, in «LEND. Lingua e nuova didattica», 49, pp. 8-35.
- Della Putta, P. (2021a), *La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compro-*

- messi operativi non radicali*, in Rastelli, S. (2021, a cura di), pp. 171-200.
- Della Putta, P. (2021b), *Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2. Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci*, in Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P., Pace, M. (2021, a cura di), pp. 237-249.
- Demetrio, D., Favaro, G. (1997), *Didattica interculturale*, Franco-Angeli, Milano.
- Dewey, J. (1899), *The school and society. Being three lectures*, University of Chicago Press, Chicago.
- Dewey, J., Bentley, A.F. (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston.
- Díaz, L., Pérez, C. (1997, a cura di), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of Eurosla 7*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Didoni, R. (2005, a cura di), *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Franco Angeli, Milano.
- Dolson, D. (1981, a cura di), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Office of Bilingual and Bicultural Education, Los Angeles.
- Doughty, C. (2003), *Instructed SLA: constraints, compensation and enhancement*, in Long, M., Doughty, C. (2009, a cura di), pp. 256-310.
- Doughty, C., Williams, J. (1998, a cura di), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Driscoll, P., Rowe, J., Thomae, M. (2014), *The sustainable impact of a short comparative teaching placement abroad on primary school language teachers' professional, linguistic and cultural skills*, in «The Language Learning Journal», 41, pp. 307-320.
- Ekiert, M. (2016), *Article omission: toward establishing how referents are tracked in L2 English*, in Ortega L. Tyler A., Park, H., Uno, M. (2016, a cura di), pp. 155-169.
- Ellis, R. (1984), *Communication strategies and the evaluation of communicative performance*, in «ELT Journal», 28, pp. 39-44.
- Ellis, R. (2001), *Introduction: investigating form-focused instruction*, in «Language Learning», 51, pp. 1-46.

- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (2005), *Principles of instructed language teaching*, in «System», 33, pp. 209-224.
- Ellis, R. (2009), *Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings*, in «International Journal of Applied Linguistics», 19, pp. 221-246.
- Ellis, R. (2010), *Second language acquisition, teacher education and language pedagogy*, in «Language Teaching», 43, pp. 182-201.
- Ellis, R. (2016), *Focus on Form: a critical review*, in «Language Teaching Research», 20, pp. 405-428.
- Ellis, R. (2020), *Task-based language teaching for beginner-level young learners*, in «Language Teaching for Young Learners», 2, pp. 4-27.
- Ellis, R., Shintani, N. (2014), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, Routledge, London.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2019), *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- English, M. C., Kitsantas, A. (2013), *Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning*, in «Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning», 7, pp. 128-150.
- Erlam, R. (2016), *"I'm still not sure what a task is": Teachers designing language tasks*, in «Language Teaching Research», 20, pp. 279-299.
- European Union (2013), *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea>, Ultimo accesso: 10/3/2022.
- Eurydice (2017), *Key data on teaching languages at school in Europe. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Eurydice (2019), *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.

- Evangelisti Allori, P.E. (1978), *Il laboratorio linguistico nella moderna glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Eve, M., Ceravolo, F. (2016), *Half a century of internal and international migration: some long-term sociological consequences*, in «Polis», 30, pp. 240-262.
- Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Favaro, G., Demetrio, D. (1997), *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro, G. (2010), *Una lingua seconda e "adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 1-14.
- Favaro, G. (2016), *Ricominciare da capo. Adolescenti che migrano e inserimento scolastico*, in Favaro, G., Napoli, M. (2006, a cura di), pp. 41-66.
- Favaro, G., Napoli, M. (2006, a cura di), *Almeno una stella*, FrancoAngeli, Milano.
- Favilla, E., Nuzzo, E. (2015, a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AItLA, Milano.
- Fazio, L., Lyster, R. (1998), *Immersion and submersion classrooms: A comparison of instructional practices in language arts*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 19, pp. 303-317.
- Ferrari, S. (2020), *Un ponte tra la classe e il laboratorio di italiano L2: strategie didattiche*, in «Italiano LinguaDue», 12, pp. 516-528.
- Ferrari, S., Nuzzo, E. (2011), *Insegnare la grammatica italiana con i task*, in Corrà L., Paschetto W. (2011 a cura di), pp. 284-295.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1992), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.
- Fiorella, L., Mayer, R. (2015), *Learning as a generative activity. Eight learning strategies that promote understanding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fioretti, S. (2010), *Laboratorio e competenze: basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Foot, J. (1999), *Il boom dal basso: famiglie, trasformazione sociale, lavoro, tempo libero e sviluppo alla Bovisa e alla Comasina (Milano), 1950-1970*, in Musso S. (a cura di), pp. 116-134.

- Frabboni, F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Freddi, G. (1978), *Tecnologia didattica e laboratorio linguistico*, CLADIL, Brescia.
- Freinet, C. (1969), *Pour l'école du peuple*, Maspero, Parigi.
- Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, New York.
- Giacalone Ramat, A. (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GISCEL. (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <http://www.giscel.it>, Ultimo accesso: 12/4/2022.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009), *La scoperta della Grounded Theory*, Armando, Roma.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., Novella, M. (2015), *Implicit and explicit instruction in L2 learning*, in Rebruschat, P. (2015, a cura di), pp. 443-482.
- Grassi, R., Bozzone Costa, R., Ghezzi, C. (2008, a cura di), *Dagli studi sulle sequenze acquisizionali alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Griffiths, C. (2021), *What about the teacher?*, in «Language Teaching», 54, pp. 1-14.
- Griffiths, C., Zajeddin, Z. (2017, a cura di), *Lessons from good language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hall, G. (2016, a cura di), *The Routledge handbook of English language teaching*, Routledge, New York.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon.
- Hyltenstam, K., Pienemann, M. (1985, a cura di), *Modelling and assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Hymes, D. (1972), *On communicative competence*, in Pride J.B., Holmes J. (1972, a cura di), pp. 269-293.
- Ingrassia, M. (2014), *La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni*, in «Italiano LinguaDue», 6, pp. 379-399.
- Iversen, V., Sveaass, N., Morken G. (2014), *The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees*, in «International Journal of Culture and Mental Health», 7, pp. 59-67.

- Jarvis, J. (1992), *Using diaries for teacher reflection on in-service courses*, in «ELT Journal», 46, pp. 133-143.
- Jeffrey, D. (2004), *A teacher diary experience*, in «Asian EFL Journal», 6, pp. 1-19.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), *Making cooperative learning work*, in «Theory into Practice», 38, pp. 67-73.
- Kang, E.Y., Sok, S., Han, Z. (2019), *Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis*, in «Language Teaching Research», 23, pp. 428-453.
- Keith Sawyer R. (2006, a cura di), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krajcik, J.S., Blumenfeld, P. C. (2006), *Project-based learning*, in Keith Sawyer R. (2006, a cura di), pp. 317-34.
- Kramsch, C. (1995), *The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other?*, in «Australian Review of Applied Linguistics», 18, pp. 1-16.
- Krashen, S. (1981), *Bilingual education and second language acquisition theory*, in Dolson, D. (1981, a cura di), pp. 51-79.
- Krashen, S., Terrel, T. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Prentice Hall Helt, London.
- Kukkonen, K., Caracciolo, M. (2014), *Introduction: What is the "second generation?"*, in «Style», 48, pp. 261-274.
- Lania, E., Mastrocesare, D. (2018), *Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task*, in Cortés Velásquez, D. C., Nuzzo, E., (2018, a cura di), pp. 105-135.
- Larsen-Freeman, D. (2009), *Prediction or retrodiction?: The coming together of research and teaching*, in Losey, K., Pearson, C. (2009, a cura di), pp. 5-16.
- Larsen-Freeman, D. (2015), *Research into practice: Grammar learning and teaching*, in «Language Teaching», 48, pp. 231-280.
- Le Boterf, G. (2000), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Parigi.
- Lee, A., Valdman, A. (1999, a cura di), *Form and meaning: multiple perspectives*, Heinle and Heinle, Boston.
- Lightbown, P. (2000), *Anniversary article: Classroom SLA research and language teaching*, in «Applied Linguistics», 21, pp. 431-462.

- Lightbown, P.M. (2014), *Focus on content-based language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Liontas, J. (2018, a cura di), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, Wiley, New York.
- Lo Duca, M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Loiero, S., Lugarini, E. (2019, a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze.
- Lombardi, F. (1987), *I programmi per le scuole elementari dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia.
- Long, J., Ricucci, R., (2016), *Foster care of foreign minors in Italy: an intercultural or neo-assimilationist practice?*, in «International Journal of Law, Policy and the Family», 30, pp. 179-196.
- Long, M. (1985), *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*, in Hyltenstam, K., Piennemann, M. (1985, a cura di), pp. 77-99.
- Long, M. (1991), *Focus on Form: a design feature in language teaching methodology*, in De Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C., (1991, a cura di), pp. 39-52.
- Long, M. (2007), *Problems in SLA*, Routledge, New York.
- Long, M. (2009), *Methodological principles for language teaching*, in Long, M., Doughty, C. (2009, a cura di), pp. 373-394.
- Long, M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley, Maiden.
- Long, M. (2020), *Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated?*, in «Language Teaching», 53, pp. 169-182.
- Long, M., Crookes, G. (1992), *Three approaches to task-based syllabus design*, in «TESOL quarterly», 26, pp. 27-56.
- Long, M., Doughty, C. (2009, a cura di), *The handbook of language teaching*, Wiley, New York.
- Long, M., Robinson, P. (1998), *Focus on form: theory, research, and practice*, in Doughty, C., Williams, J. (1998, a cura di), pp. 15-41.
- Losey, K., Pearson, C. (2009, a cura di), *Spotlight on research: A new beginning. The selected proceedings of the 2008 MITESOL Conference*, LuLu Press, Raleigh.

- Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S., Zentena, M. (2008), *Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education*, in «Canadian Modern Language Review», 65, pp. 125-145.
- Lubello, S. (2014, a cura di), *Lezioni di italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Luciano, F. (2020), *L'osservazione dell'interlingua. Il punto di vista di studenti universitari impegnati in un progetto di didattica L2*, Tesi di laurea non pubblicata.
- Lyster, R. (2007), *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- Macedonia, M. (2019), *Embodied learning: Why at school the mind needs the body*, in «Frontiers in Psychology», 10, p. 2098.
- Mackey, A. (1999), *Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL*, in «Studies in Second Language Acquisition», 21, pp. 557-587.
- Mackey, A., Polio, C., McDonough, K. (2004), *The relationship between experience, education and teachers' use of incidental focus-on-form techniques*, in «Language Teaching Research», 8, pp. 301-327.
- Margiotta, U. (2013), *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mariani, L. (1994, a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mattozzi, I. (2003), *La didattica laboratoriale nella modularità del curriculum di storia*, in «I quaderni di Clio '92», 4, pp. 41-54.
- McDonough, J., McDonough, S. (1997), *Research Methods for English Language Teachers*, London, Arnold.
- Mezzadri, M. (2017), *La sindrome del pendolo: tra sviluppo delle competenze d'uso e studio delle forme. Un'analisi in chiave storica di tendenze millenarie nella didattica delle lingue*, in «Rassegna italiana di linguistica applicata», 49, pp. 255-270.
- Mitchell, R. (1985), *Process research in second language classrooms*, in «Language Teaching», 18, pp. 330-352.
- Mitchell, R., Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, Arnold, Londra.

- Mitchell, R., Parkinson, B., Johnstone, R. (1981), *The foreign language classroom: an observational study*, University of Stirling, Stirling.
- MIUR (2001), *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf, Ultimo accesso: 11/4/2022.
- MIUR (2002), *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2002/allegati/raccomandazioni_primaria_bozza.pdf, Ultimo accesso: 11/4/2022.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, Ultimo accesso: 11/4/2022.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, Ultimo accesso: 11/4/2022.
- MIUR (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a/s. 2019/2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>, Ultimo accesso: 11/4/2022.
- Mollica, A., Dolci, R., Pichiassi, M., (2008, a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra, Perugia.
- Montalbetti, K. (2015), *Competenza di ricerca e pratica professionale del docente*, in «Educational Research & Society», 7, pp. 83-109.
- Morrice, L., Tip, L., Collyer, M., Brown, R. (2021), "You can't have a good integration when you don't have a good communication": *English-language learning among resettled refugees in England*, in «Journal of Refugee Studies», 34, pp. 681-699.
- Mueller-Hartmann, A., Schocker, M. (2018), *The challenges of integrating Focus on Form*, in Samuda, V., Van den Branden, K., Bygate, M. (2018, a cura di), pp. 98-129.

- Muscarà, C. (2005), *La didattica dei laboratori e i "cantieri" dei futuri cittadini nella scuola dell'infanzia*, in Burza, V. (2005, a cura di), pp. 32-48.
- Musso S. (1999, a cura di), *Tra fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento*, Feltrinelli, Milano.
- Musumeci, D. (2009), *History of language teaching*, in Long, M., Doughty, C. (2009, a cura di), pp. 41-62.
- Nassaji, H. (2012), *The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspectives*, in «Language Teaching Research», 16, pp. 337-365.
- Nuzzo, E., Grassi, R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Oliver, R., Azakarai, A. (2017). *Review of child second language acquisition: Examining theories and research*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 37, pp. 62-76.
- Ortega, L., Tyler, A., Park, H., Uno, M. (2016, a cura di), *The usage-based study of language learning and multilingualism*, Georgetown University Press, Georgetown.
- Paci, E. (1965), *Antropologia strutturale e fenomenologia*, in «Aut Aut», 8, pp. 42-54.
- Pallotti, G. (1997), *What do children do when they focus on form?*, in Díaz, L., Pérez, C. (1997, a cura di), pp. 437-448.
- Pallotti, G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Roma.
- Pallotti, G. (2017), *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze*, Aracne, Roma.
- Pallotti, G. (2021), *La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti*, in Sansò, A. (2021, a cura di), pp. 196-206.
- Pallotti, G., Borghetti, C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa Italia, Cesena.
- Pallotti, G., Ferrari S. (2021), *Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva*, in Daloso, M., Mezzadri, M. (2021, a cura di), pp. 222-347.
- Pallotti, G., Ferrari, S. (2019), *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, <http://interlingua.comune.re.it>, Ultimo accesso: 03/02/2022.
- Papini, G. (1919), *Chiudiamo le scuole*, Vallecchi, Firenze.

- Pareyson, L. (1965), *Teoria dell'arte*, Marzorati, Milano.
- Parisi, D. (2002), *Perché la psicologia dell'apprendimento serve così poco alla scuola?*, in «Scuola e Città», 1, pp. 57-68.
- Parola, A., Rosa, A. (2018), *Didattica laboratoriale in aula 3.0: un'indagine esplorativa sulle percezioni di insegnanti e studenti*, in «Education Sciences & Society», 2, pp. 231-249.
- Pennycook, A. (1994), *The cultural politics of English as an international language*, Longman, London.
- Petrocelli, E. (2020), *Riflessione sui principi di Ellis per l'insegnamento delle lingue: un'indagine qualitativa*, in «LEND, Lingua e Nuova Didattica», 4, pp. 7-33.
- Pica, T. (1985), *The selective impact of classroom instruction on second-language acquisition*, in «Applied Linguistics», 6, pp. 214-222.
- Piemontese, M.E., Sposetti, P. (2014, a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Pienemann, M., Kessler, J.U. (2011, a cura di), *Studying processability theory: An introductory textbook*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pignatone, S. (2017), *Gli effetti dell'oral e del textual input enhancement nella didattica dell'italiano l2: uno studio di caso sulla geminazione*, Tesi di laurea non pubblicata.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Porcelli, G., Dolci, R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Prat Zagrebelsky, M.T. (1994), *Dal laboratorio linguistico al centro linguistico: dalla dipendenza all'autonomia*, in Mariani, L. (1994, a cura di), pp. 170-182.
- Pride, J.B., Holmes, J. (1972, a cura di), *Sociolinguistics. Selected readings*, Penguin, London.
- Pugliese, R., Minuz, F. (2012), *L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2*, in Bernini, G. (2012, a cura di), pp. 339-360.
- Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Éditions Didier, Parigi.
- Quartapelle, F. (2009), *Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili*, in «ILSA», 1, pp. 8-13.

- Ranci, C. (2019), *Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano*, OCIS, Milano.
- Rastelli, S. (2020), *Riflettere sulla lingua serve ad impararla? dipende da cosa si intende per "lingua" e "imparare"*, in Rastelli, S., Bagna, C. (2020, a cura di), pp. 49-72.
- Rastelli, S. (2021), *It's the second time for everyone. Before core grammar, Chinese and non-Chinese L2 Italian learners are equal*, in Rastelli, S. (2021, a cura di), pp. 201-247.
- Rastelli, S. (2021, a cura di), *Il programma Marco Polo/ Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze.
- Rastelli, S., Bagna, C. (2020, a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pacini, Pisa.
- Reason, P., Bradbury, H. (2008), *Action research. Participative inquiry and practice*, SAGE, Londra.
- Reboul, O. (1980), *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Rebruschat, P. (2015, a cura di), *Implicit and explicit learning of languages*, John Benjamins, Amsterdam.
- Richer, J.J. (2016), *Letture del quadro: continuità o rottura*, in Bianco, F., Colussi, L. (2016, a cura di), pp. 9-48.
- Ricucci, R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna.
- Riffert, F. (2005), *Via Negativa – Whitehead's critique of traditional concepts of learning and instruction*, in Riffert, F. (2005, a cura di), pp. 7-18.
- Riffert, F. (2005, a cura di), *Alfred North Whitehead on learning and education: theory and application*, Cambridge Scholars Press, Newcastle.
- Robba, S. (2019), *Elaborazione e sperimentazione di un test linguistico*, Tesi di laurea non pubblicata.
- Robinson, P. (2001, a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rovatti, P.A. (1968), *Whitehead e Russel: una relazione*, in «Man and World», 1, pp. 587-603.

- Samuda, V., Van den Branden, K., Bygate, M. (2018, a cura di), *TBLT as a researched pedagogy*, John Benjamins, Amsterdam.
- Sabatini, F. (2014), *Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti*, in Lubello, S. (2014, a cura di), *Lezioni di italiano*, Il Mulino, Bologna, pp. 221-232.
- Sánchez, A. (2004), *The task-based approach in language teaching*, in «International Journal of English Studies», 7, pp. 39-71.
- Sanchez Diaz A. (1971), *Circa alcune critiche all'insegnamento linguistico per mezzo del laboratorio*, in Titone, R. (1971, a cura di), pp. 45-48.
- Sansò, A. (2021, a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi e applicazioni*, Officinaventuno, Milano.
- Sanz, C. (1999), *What form to focus on? Linguistics, language awareness, and the education of L2 teachers*, in Lee, A., Valdman, A. (1999, a cura di), pp. 23-43.
- Sato, M., Loewen, S. (2019), *Do teachers care about research? The research-pedagogy debate*, in «ELT Journal», 73, pp. 1-10.
- Savignon, S. (2018), *Communicative competence*, in Liontas, J. (2018, a cura di), pp. 2-9.
- Schmidt, R. (2001), *Attention*, in Robinson, P. (2001, a cura di), pp. 3-32.
- Schuman, L. (1987), *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 10, pp. 209-241.
- Serrano, R., Llanes, A., Tragant, E. (2016), *Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: Study abroad vs. "at home"*, in «System», 57, pp. 43-64.
- Shandomo, H. (2010), *The role of critical reflection in teacher education*, in «School-University Partnerships», 4, pp. 101-113.
- Sobrero, A. (2019), *Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti*, in Loiero, S., Lugarini, E. (2019, a cura di), pp. 85-94.
- Sordella, S. (2020), *Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo*, in «Italiano LinguaDue», 12, pp. 370-389.

- Sordella, S., Andorno, C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. strumenti e risorse per un laboratorio di 'éveil aux langues' nella scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 9, pp. 162-228.
- Spada, N. (1997), *Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research*, in «Language Teaching», 30, pp. 73-87.
- Spada, N. (2013), *SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance*, in «Language Teaching», 48, pp. 69-81.
- Spada, N. (2019), *Balancing methodological rigor and pedagogical relevance*, in DeKeyser, R. M., Goretta P. B., (2019, a cura di), pp. 201-215.
- Spada, N., Lightbown, P. (2008), *Form-focused instruction: Isolated or integrated?*, in «TESOL quarterly», 42, pp. 181-207.
- Spadafora, G. (1997), *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*, Armando, Roma.
- Suissa, J. (2010), *Anarchism and education. A philosophical perspective*, PM Press, Oakland.
- Suñer, F., Roche, J. (2021), *Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 59, pp. 421-447.
- Swain, M., Lapkin, S. (1982), *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Swan, M. (2005), *Legislating by hypothesis: the case of task-based instruction*, in «Applied Linguistics», 26, pp. 376-401.
- Tempesta, I., Maggio, M. (2006, a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Titone, R. (1971), *Le nuove tecnologie educative e l'insegnamento delle lingue*, in Titone (1971, a cura di), pp. 7-17.
- Titone, R. (1971, a cura di), *Tecnologie glottodidattiche e laboratorio linguistico*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati.
- Titone, R. (1980), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Torresan, P. (2022), *Un alfabeto di 73 lettere*, Pearson Italia, Torino.
- Travaglini, R. (2020), *Il modello pedagogico attivista*, Aracne Editrice, Canterano.
- Trincherò, R. (2017), *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in «Formazione & insegnamento. Rivista in-

- ternazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 15, pp. 113-126.
- Triventi, M., Vlach, E., Pini, E. (2022), *Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 48, pp. 2324-2346.
- Truscott, J. (2015), *Consciousness and second language learning*, Multilingual Matters, Londra.
- Ur, P. (2014), *Where do we go from here? Method and pedagogy in language teaching*, in «ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)», 2, pp. 3-11.
- Ur, P. (2019), *Theory and practice in language teacher education*, in «Language Teaching», 52, pp. 450-459.
- Van den Branden, K. (2016), *Task-based language teaching*, in Hall, G. (2016, a cura di), pp. 238-251.
- VanPatten, B., Williams, J., (2007, a cura di), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Erlbaum, New York.
- VanPatten, B. (2007), *Input processing in adult second language acquisition*, in VanPatten, B., Williams, J. (2007, a cura di), pp. 46-71.
- Vanzago, L. (2012), *Le relazioni naturali. Il relazionismo di Whitehead e il problema dell'intenzionalità*, in «Atque», 11, pp. 19-34.
- Vedovelli, M. (2010), *Le lingue degli altri in Italia: lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici*, in Cennamo, M., Lamarra, A.M., Tamponi, A.R., Cavaliere, L. (2010, a cura di), pp. 19-37.
- Vedovelli, M. (2020), *Il tempo e i tempi della lingua*, in: Rastelli, S., Bagna, C. (2020, a cura di), pp. 137-142.
- Vota, E. (2018), *Iniziare ad imparare l'italiano L2. Lo sviluppo della morfologia verbale in alunni neoarrivati*, Tesi di laurea non pubblicata.
- Wertsch, J., Sohmer, R. (1995), *Vygotsky on learning and development*, in «Human Development», 38, pp. 332-337.
- Wesely, P.M., Vyn, R., Neubauer, D. (2021), *Teacher beliefs about instructional approaches: Interrogating the notion of teaching methods*, in «Language Teaching Research», aop, pp. 1-23.
- White, R. (1988), *The ELT curriculum: Design, management, innovation*, Blackwell, Oxford.

- Whitehead, A.N. (1929), *The aims of education and other essays*, Free Press, New York.
- Wilkins, D. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis, D., Willis, J. (2007), *Doing Task-Based teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Zarifian, P. (2001), *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Editions Liaisons, Rueil-Malmaison.



IANUA
lingue, culture, educazione

Collana diretta da
Daria Coppola

1. Daria Coppola, *Educazione linguistica e insegnamento*, 2019, 214 pp.
2. Edith Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, 2020, 212 pp.
3. Victoriya Trubnikova, Benedetta Garofolin, *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*, prefazione di Matteo Santipolo, 2020, 168 pp.
4. Francesca Gallina (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, 2021, 300 pp.
5. Roberta Ferroni, *Strategie e dinamiche di comunicazione. Verso un'educazione linguistica strategica plurilingue e pluriculturale*, 2022, 180 pp.
6. Paolo Della Putta, Silvia Sordella, *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, 2022, 208 pp.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di settembre 2022