

SAIL 19

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

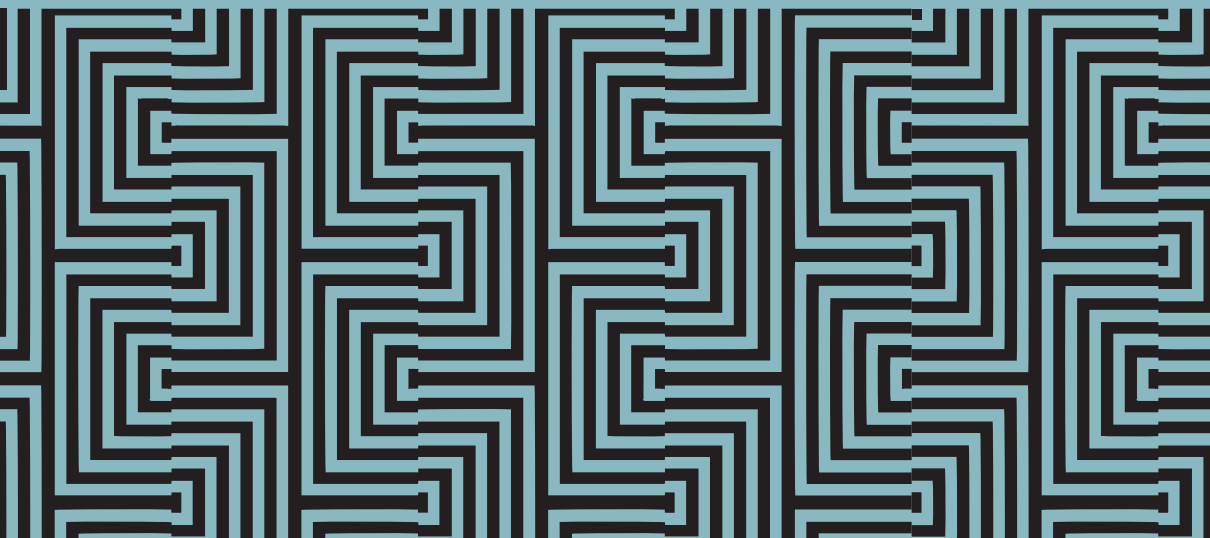
L'insegnamento dell'italiano a stranieri

Alcune coordinate
di riferimento
per gli anni Venti

Giuseppe Maugeri



Edizioni
Ca' Foscari



L'insegnamento dell'italiano a stranieri
Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti

SAIL
Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

19



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maueri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



L'insegnamento dell'italiano a stranieri

Alcune coordinate
di riferimento per gli anni Venti

Giuseppe Maugeri

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2021

L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti
Giuseppe Maugeri

© 2021 Giuseppe Maugeri per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione giugno 2021

ISBN 978-88-6969-523-0 [ebook]

ISBN 978-88-6969-524-7 [print]

Stampato per conto di Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia

nel mese di luglio 2021

da Skillpress, Fossalta di Portogruaro, Venezia

Printed in Italy

L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti / Giuseppe Maugeri — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 176 pp.; 23 cm. — (SAIL; 19) . — ISBN 978-88-6969-524-7

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-524-7/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-523-0>

L'insegnamento dell'italiano a stranieri

Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti

Giuseppe Maugeri

Abstract

This book develops the theme of teaching Italian abroad, starting from the awareness of the motivations for foreign students to study the Italian language and the different methodological procedures in order to teach it.

For this purpose, the book focuses on the problems concerning the training of teachers of Italian to foreigners and on the many aspects of teaching Italian in order to propose both a methodological reflection on the edulinguistic project and educational solutions aimed at improving the quality of the students' learning.

Part 1

The first part focuses on edulinguistic teaching vision for the learning of the Italian language as a foreign language based upon the principles of the Humanistic Approach.

1 Teaching Italian Language Abroad: Institutional Language Policy and Strategies

This chapter focuses on the situation of Italian foreign language teaching in the world. It also describes the linguistic policy for the promotion of Italian languages abroad adopted by the Italian Ministry of Foreign Affairs and the results obtained as the number of students involved in the different geographic areas.

2 Teaching Trainer Courses as a Key Factor to Improve the Quality of Teaching Italian Abroad

In this chapter teaching trainer courses for Italian language teachers are considered as a part of a strategy to increase the students' motivations and the learning process.

3 Students as a Customer vs Students as a Person

Linguistic education and the Humanistic Approach aim to develop the students' potential and create an autonomous language personality. Therefore, in this chapter, we outline a teaching perspective that considers the student as a person at the centre of teaching and learning Italian process.

Part 2

In the second part teaching methodologies to improve the quality of teaching and learning Italian language to foreigners are described.

4 Effective Cooperative Learning Strategies to Teach Italian as a Foreign Language

Examples of cooperative learning are given to illustrate how the following teaching methodology is possible in teaching Italian language even if it demands strong research and clear guidance for educators.

5 How to Teach Italian Grammar to Foreigners

This chapter examines the existing research about using a deductive form of teaching grammar versus using an inductive form of teaching it.

6 Teaching Italian Through Literature, Movies and Cartoons

In this chapter, different media and sources to teach Italian are examined. Using both classic and digital tools, students can explore the Italian language and culture from different points of view, developing a strategy to revisit thinking and to collaborate with others during the reading of classic texts or reading a cartoon.

7 Humanistic Testing and Assessment for Italian as a Foreign Language

From a Humanistic point of view, in this chapter, testing and assessment are considered as potential and relevant instruments to measure the progress and performance of individual students of Italian language.

8 How to Plan and Use an Environment to Teach Italian to Foreigners

This chapter focuses on learning space to teach Italian to foreigners. The main aim is to provide practical advice and support to the teachers of Italian language schools that are going to explore how to develop and adapt learning spaces to the teaching activities and the students' needs.

Keywords Educational Linguistics. Promotion of Italian language abroad. Approach for teaching Italian as a foreign language. Teaching Italian and evaluation system.

Sommario

Introduzione	9
---------------------	---

PARTE I COORDINATE CONTESTUALI

1 Il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'itaLS	15
2 La formazione dei docenti come fattore qualificante per l'italiano nel mondo	43
3 L'opzione tra lo studente come 'cliente' oppure come 'persona'	59

PARTE II COORDINATE METODOLOGICHE

4 Metodologie a mediazione sociale come alternative alla didattica trasmissiva	79
5 Il nodo della grammatica	95
6 Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti per gli studenti stranieri	113
7 La valutazione nella glottodidattica umanistica	133
8 Il contesto fisico come variabile qualificante per la qualità dell'insegnamento dell'itaLS	149
Riferimenti bibliografici	161

Introduzione

La prima cosa da mettere in evidenza, per non affrontare la lettura da una prospettiva inesatta, è che cosa questo volume *non* è: non è un manuale di didattica dell'italiano nel mondo, anche se c'è una sezione metodologica. Esiste un 'classico' in questo ambito, il *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (Balboni 2014), che risponde scientificamente ai bisogni degli insegnanti nel mondo.

Questo studio è una riflessione sull'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano, sulla 'politica', si potrebbe dire; anche nelle sezioni più orientate verso la metodologia il taglio è sempre quello di una riflessione sull'organizzazione della didattica alla luce di scelte 'politiche', nell'accezione che questo aggettivo può avere in linguistica educativa.

I tre capitoli raccolti sotto il titolo 'coordinate concettuali' affrontano tre temi squisitamente politici. Anzitutto, uno studio del contesto mondiale in cui si inserisce l'insegnamento dell'italiano, considerando sia la politica di sostegno alla diffusione dell'italiano da parte del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, nonché delle sue emanazioni territoriali costituite dagli Istituti Italiani di Cultura, sia la abbondante letteratura relativa alla realtà e alle prospettive dell'italiano in molti Paesi del mondo: tutto ciò in una prospettiva non solo documentaria, ma anche di proposta di miglioramento della promozione della nostra lingua - proposte che derivano non solo dalla ricerca documentale, ma anche dall'esperienza personale di anni a contatto con i docenti di italiano nel mondo, come responsabile di master e di corsi ministeriali e universitari per la formazione per insegnanti di italiano nel mondo.

La politica di formazione degli insegnanti di italiano è un altro tema fondamentale per una politica seria, cioè efficiente ed efficace nel lungo periodo, di diffusione dell'italiano: se non ci sono insegnanti ben formati, il 'mercato delle lingue', come spesso si dice, reagisce negativamente, perché chi si iscrive a un corso di una lingua diversa dall'inglese, quindi priva dell'urgenza comunicativa della lingua franca della globalizzazione, vuole *value for money*: si prefigge obiettivi - culturali, strumentali, di recupero delle radici, studio in Italia ecc. - e vuole raggiungerli nel tempo previsto e con i risultati previsti (e che, spesso, devono essere certificati). D'altra parte, se i corsi di italiano nelle scuole, nelle università, negli Istituti Italiani di Cultura non garantiscono solidità e continuità nel tempo dei posti di lavoro come insegnante, i giovani stranieri non si laureano in italiano preferendo lingue che li garantiscono di più, e i giovani laureati italiani (spesso con ottima formazione edulinguistica di base) non cercano di andare ad insegnare l'italiano nel mondo. Ma c'è un'ulteriore dimensione politica in ordine alla formazione degli insegnanti: questi sono, come si suole dire, gli 'ambasciatori dell'Italia e della sua cultura': se manca un'idea politica generale, discussa in ambito scientifico ma anche in *Stati Generali* e in documenti ufficiali, del modo in cui promuovere e presentare l'Italia e la sua cultura, gli insegnanti procedono in ordine sparso, secondo intuizioni individuali, ma non fanno sistema, quindi non si coordinano con i colleghi di italiano e non mettono in azione iniziative di promozione coerenti e coese - e la promozione dell'italiano nelle città straniere è uno dei compiti che, nella realtà, gli insegnanti di italiano svolgono.

Il terzo elemento politico è l'idea di 'studente di italiano': è su questa base che va costruita la politica nazionale e locale di promozione della nostra lingua e cultura, è su questa idea che vanno costruiti la formazione sia glottodidattica sia promozionale degli insegnanti, nonché i percorsi curricolari e i materiali didattici chiamati a sostenerli.

La seconda parte affronta alcuni 'nodi', e la scelta di questo termine anche nei titoli richiama il fatto che la soluzione dei nodi è sempre di natura politica, implica scelte che gestiscono il percorso della *polis*, cioè della scuola, del dipartimento, delle singole classi: dopo che la politica generale di immagine dell'Italia lo ha indotto delle persone a iscriversi ad un corso, servono scelte di politica edulinguistica, che guidino il modo di soddisfare i bisogni dello studente (sia *cliente* sia *persona*) nel contatto quotidiano o quasi con l'italiano.

Il primo nodo è quello dell'organizzazione della classe, della sua gestione, che va adeguata non alla tradizione trasmissiva italiana ma a quella cooperativa che domina nell'insegnamento dell'inglese (ricordiamo che tutti gli studenti di italiani sono o sono stati studenti di inglese, per cui quel metodo costituisce *il* metodo, l'unico che conoscono) ed è molto diffusa nell'insegnamento dello spagnolo e del francese, le altre lingue romanze insegnate nel mondo più di quanto non sia l'italiano.

Gli altri nodi da sciogliere riguardano la natura e il ruolo della 'grammatica', termine ombrello per indicare le strutture di vario tipo che reggono i testi; la valutazione, che non può essere solo sommativa ma deve avere una forte componente di glottodidattica umanistica, data la natura spesso vocazionale e non strumentale della scelta della nostra lingua; l'organizzazione stessa dell'ambiente in cui agisce la classe, secondo logiche insieme cooperative ed edulinguistiche, e non solo di ordine formale, di allineamento in file di banchi, come nella tradizione italiana; e infine la scelta dei materiali letterari, in un'accezione molto ampia di questo termine, che quindi include una pluralità di generi e forme, dalla canzone al cinema e al fumetto d'autore. Scegliere che tipo di testi 'letterari' usare, che tipo di aula organizzare, che tipo di gestione della classe, che tipo di grammatica presentare è un nucleo metodologico che va calibrato sulla base della politica di diffusione e di presenza dell'italiano nel mondo, che può attrarre o respingere studenti (sostenendo i corsi o portandoli all'estinzione), che può dare risultati ottimi, decenti o pessimi in relazione al tipo di studente che è stato coinvolto.

Parte I Coordinate contestuali

1 Il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'itaLS

Sommario 1.1 Introduzione. – 1.2 Il ruolo del contesto per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. – 1.2.1 L'italiano L2. – 1.2.2 L'italiano come LS. – 1.2.3 Sintesi delle differenze funzionali tra itaL2 e itaLS. – 1.2.4 L'italiano come LE. – 1.3 Risorse e strumenti per la promozione dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero. – 1.3.1 Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e l'insegnamento dell'italiano all'estero. – 1.3.2 Gli Istituti Italiani di Cultura e la promozione dell'insegnamento dell'italiano all'estero. – 1.4 Linee e tendenze della diffusione dell'italiano nel mondo. – 1.4.1 Elementi di politica linguistica e prime indagini sulla situazione dell'italiano nel mondo (1980-2010). – 1.4.2 Linee di politica linguistica per la promozione dell'italiano nel mondo (2012-20). – 1.4.3 Un panorama della situazione attuale dell'italiano nel mondo. – 1.5 Ipotesi e prospettive di miglioramento per la promozione dell'itaLS.

1.1 Introduzione

Il problema che si intende approfondire in questo capitolo riguarda l'insegnamento dell'italiano oggi nel mondo. Nel farlo, si metterà in evidenza il rapporto tra la dimensione teorica e i cambiamenti avvenuti nelle strategie di promozione dell'italiano all'estero, negli strumenti formativi e nelle motivazioni allo studio dell'italiano da parte degli studenti.

Si guarderà al problema da una prospettiva di vendita della lingua italiana all'estero, toccando aspetti legati alle strategie e alla modalità di diffusione dell'italiano da parte degli organi istituzionali competenti nel costruire delle condizioni di contesto, caratterizzate da una costante dialettica e sinergia fra la funzione informativa 'dell'eccellenza' della lingua italiana e l'orientamento a una comunicazione che dovrebbe esaltare il valore e la spendibilità dell'italiano all'estero.

Come si osserverà, l'approccio al problema è fatto sia coi dati numerici che, col passare del tempo, cambiano e sono muti, sia con i progetti, con le azioni e con le tendenze che affiorano all'interno di specifici percorsi formativi in cui emergono elementi di chiarezza sui quali ripensare le modalità di diffusione dell'italiano all'estero e, unitamente a tale aspetto, dell'aggiornamento didattico dei docenti.

1.2 Il ruolo del contesto per l'insegnamento dell'italiano a stranieri

Riflettere sull'insegnamento dell'italiano a stranieri presuppone di considerare prima di tutto la variabile ambientale in cui si studia l'italiano poiché a ogni contesto di apprendimento corrispondono situazioni di contatto differenti, a seconda se si insegna italiano in Italia come L1, italiano come lingua seconda (L2), all'estero come lingua straniera (LS) e, infine, come lingua etnica (LE).

L'ambiente di studio rappresenta quindi un aspetto cruciale e strategico per l'insegnamento della lingua, per la sua capacità intrinseca di accrescere la dimensione interazionale fra persone e il contesto, accelerare i processi di elaborazioni linguistiche dell'apprendente e accentuare lo sviluppo della competenza comunicativa dell'apprendente (Ellis 1988; Long 1996).

A questo proposito, Balboni (2014) analizza le differenze funzionali che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano a stranieri come lingua seconda (L2), come lingua straniera (LS) e come lingua etnica (LE) e ne approfondisce i differenti modelli organizzativi alla Didattica dell'italiano a stranieri.

1.2.1 L'italiano L2

In un contesto di insegnamento come lingua seconda, l'italiano è presente nell'ambiente in cui si parla. La peculiarità della L2 consiste nell'essere disponibile nel contesto in cui lo studente straniero studia la lingua. L'esposizione alla lingua, perciò, avviene in modo spontaneo e naturale dal momento che l'italiano è parlato dalla gente del posto e con cui lo studente può avere un contatto diretto. Dunque le opportunità di contatto con i parlanti nativi e con diverse tipologie di italiano sono pressoché costanti, favorendo lo studente nel suo processo di apprendimento. Questa immersione naturale dà la possibilità allo studente di studiare la lingua sia in aula sia fuori dall'aula, secondo una modalità che Caon (2005) definisce «eterogena», aumentando di fatto il ritmo di acquisizione linguistica.

La glottodidattica si è occupata di delineare da un punto di vista didattico le implicazioni più rilevanti nell'ambito dell'insegna-

mento e dell'apprendimento dell'italiano L2, focalizzandosi su alcuni aspetti:

- a. il ruolo del docente: in una situazione di L2, il docente funge da guida avendo cura, da un lato, di soddisfare le richieste culturali e linguistiche degli studenti (soprattutto a livello elementare, i quesiti degli allievi sono strettamente connessi con l'esperienza di vita in Italia. Le domande possono essere di ordine pragmatico, ad esempio legate al contratto di affitto, ai trasporti urbani, famiglia, oppure legate a elementi di cortesia ecc.) e dall'altro di portare avanti la programmazione curricolare (Lo Duca 2006). Dunque il docente deve saper conciliare i bisogni dell'apprendente e l'esigenza di realizzare le attività programmate. Inoltre, egli non è l'unica figura di riferimento per gli studenti, non è l'unico modello linguistico a cui possono fare riferimento. Il suo ruolo è di facilitare l'acquisizione di lingua e contenuti individuando le sequenze delle nuove strutture linguistiche da analizzare di lezione in lezione, sostenendo la motivazione allo studio con materiali didattici adeguati alle necessità degli apprendenti, migliorando e correggendo il processo di apprendimento e di valutazione linguistica (Luise, D'Annunzio 2008);
- b. la motivazione dell'allievo: secondo Dörnyei (2014) in ambito scolastico la motivazione può essere legata a una spinta motivazionale basata sul dovere e di conseguenza mira al risultato, ovvero al superamento dell'esame. In contesti di insegnamento extrascolastico, la motivazione ad acquisire una L2 potrebbe essere collegata al bisogno di farsi capire e di comunicare, di comprendere il contesto culturale in cui si trova e di socializzare. In questa prospettiva, secondo Daloiso (2011) l'acquisizione della L2 si lega ai bisogni più profondi dell'apprendente, quelli di natura cognitiva e psicoaffettiva;
- c. le modalità di apprendimento: nel caso della L2, la metodologia didattica dovrà valorizzare il contesto naturale in cui lo studente vive favorendo una didattica esperienziale; ciò implica saper agire sul contesto con la raccolta di osservazioni e di esperienze desunte all'ambiente esterno e ottimizzare il lavoro in classe (Balboni 2015);
- d. la cornice naturale dà la possibilità al docente di poter usufruire di una moltitudine di strumenti didattici e di materiali autentici. La qualità e l'aumento esponenziale dell'input naturale dovrebbero perciò consentire al docente di stimolare maggiormente gli allievi all'attitudine ad osservare il problema da più punti di vista, alla riflessione, alla comparazione, alla discussione e alla descrizione; col verificare le nuove informazioni e le nuove risorse nel contesto di studio lo studente sarà portato a elaborare le informazioni chiave e a sinte-

tizzare la propria opinione sulla base di quanto analizzato. In tal modo una situazione L2 contribuisce con una opportuna metodologia a richiedere allo studente l'attivazione di processi cognitivi superiori e ad allenare il pensiero critico; l'ambiente stesso in cui si studia tende a diventare un supporto cognitivo per l'acquisizione della lingua.

Parallelamente al riconoscimento della funzione di supporto della cornice ambientale L2 al processo di apprendimento, diventa fondamentale l'adozione di una metodologia didattica in grado di soddisfare le ragioni per cui gli studenti vogliono apprendere l'italiano – scopi professionali e di integrazione – e sia efficace per la verifica dello stesso apprendimento. L'implicazione più importante è che l'insegnante deve essere capace di mettere a fuoco la componente motivazionale e psicoaffettiva dell'apprendente, utilizzando materiali e strumenti adeguati per un apprendimento di successo. A questo proposito, in linea con gli studi di Serragiotto (2016), i criteri di valutazione in una situazione di L2 dovrebbero essere visti nel quadro di un insieme di scelte condivise e con cui mettere a frutto il lavoro 'sul campo'. Dunque i parametri dovrebbero premiare la fluenza e l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza e la pertinenza del lessico, dando minor peso ad esempio all'accuratezza grammaticale.

1.2.2 L'italiano come LS

In una situazione di insegnamento LS, l'italiano non è presente nel territorio dove gli studenti studiano. Dunque la nostra lingua è parlata e studiata solo in aula, al di fuori della quale lo studente continuerà a usare la propria L1. Dunque, l'input linguistico non è disseminato nella vita quotidiana, non è usato nella comunicazione di ogni giorno e perciò non può essere appreso in maniera spontanea e naturale dallo studente.

Un contesto didattico di questo tipo costituisce una sfida e un'opportunità per il docente e per gli allievi.

Prima di tutto è opportuno ribadire che l'insegnamento dell'italiano all'estero richiede una progettazione in cui si deve tenere in considerazione una serie di 'paletti' sia a livello macro (caratteristiche culturali del contesto dove si insegna l'italiano) sia a livello micro (la centralità dello studente, la gestione del processo di apprendimento, la scelta dell'approccio, del metodo e delle tecniche, della valutazione e di eventuali glottotecnologie, la graduazione dell'input).

Nell'elaborare il progetto edulinguistico, il docente di italiano che lavora all'estero dovrebbe inquadrare la specificità del contesto in cui andrà a insegnare. Questo comporta il dover adeguarsi alle pre-

messe di fondo che inquadrano la prospettiva curricolare del progetto linguistico ed eventualmente saper correggere e migliorare il processo con opportune integrazioni.

Un altro fattore di complessità riconducibile alle caratteristiche di contesto LS è dato dall'impostazione didattica che il docente vuole attribuire al percorso di apprendimento: questo aspetto infatti potrebbe differire dalle modalità con cui gli studenti sono abituati a studiare le lingue straniere. Il rischio di concepire un'azione metodologica alternativa è di generare una sfida didattica considerata troppo alta o inopportuna per molti studenti poiché essi potrebbero trovarsi in una situazione didattica che richieda loro di sviluppare competenze e non saperi fondati sui processi di memorizzazione (Caon 2008).

Insegnare italiano come LS quindi richiede innanzitutto che il docente abbia una comprensione profonda delle modalità di insegnamento e di apprendimento che caratterizzano il contesto estero in cui insegna; inoltre egli dovrà dimostrare di essere capace di promuovere intenzionalmente un percorso didattico che privilegi dapprima le modalità e le strategie didattiche a cui gli studenti sono abituati per poi meglio definire una metodologia che permetta allo studente di sapere utilizzare la lingua in diverse situazioni comunicative.

Un'altra difficoltà che il docente di italiano all'estero dovrebbe risolvere è legata alla raccolta e alla varietà di materiali autentici che potrebbero non essere facilmente reperibili nell'ambiente in cui insegna. Alla poca disponibilità dei materiali si unisce la mancanza di un input di qualità e delle varietà linguistiche da presentare o su cui guidare l'attenzione dello studente. Dunque al docente spetta il compito di selezionare una lingua viva, contemporanea e aggiornata agli usi e ai costumi dell'Italia di oggi. Il modello linguistico da portare deve essere vario; il docente dovrà guidare gli studenti a focalizzarsi su determinate caratteristiche locutorie che identificano quel gruppo di parlanti in uno specifico territorio e a mettere a fuoco le norme culturali che regolano quel preciso scambio linguistico.

A seconda dei contesti e della presenza di madrelingua italiana, il docente di italiano diventa una guida unica, un esempio linguistico da seguire e a cui faranno affidamento gli studenti. Diversamente da un contesto di insegnamento L2, sarà responsabilità del docente decidere quale lingua portare, come si è già detto, affidandosi al manuale di riferimento per regolare la struttura, l'organizzazione, la gradualità dell'input, i tempi della disciplina linguistica. In relazione all'aspetto valutativo in una situazione di insegnamento dell'italiano LS il docente dovrà considerare la distanza tipologica e culturale tra la L1 degli studenti e la lingua oggetto di studio, analizzare le motivazioni di partenza della classe e individuare i bisogni formativi e linguistici per costruire il syllabo; inoltre dovrà selezionare quei criteri che gli permettano di testare le abilità linguistiche su cui ha lavorato in classe (Bosisio 2012). Generalmente la programmazione

ne didattica in LS è organizzata dal docente e presenta una struttura meno flessibile di una situazione didattica L2. Pertanto, il docente LS potrà focalizzarsi maggiormente sulla correttezza formale e sull'efficacia comunicativa.

1.2.3 Sintesi delle differenze funzionali tra itaL2 e itaLS

Nei paragrafi precedenti si sono rilevate le differenze funzionali che distinguono i diversi contesti di insegnamento. Pertanto, la promozione e la realizzazione di un progetto di linguistica educativa mobilitano le competenze glottodidattiche del docente che valorizza un approccio in funzione delle pratiche didattiche e valutative del contesto in cui insegna. Dunque il docente è capace di scegliere in chiave operativa una situazione di apprendimento collegata all'esperienza del contesto e alle motivazioni dell'apprendente. In questa direzione, si ritiene utile richiamare gli studi di Mazzotta (2010) e proporre in modo sintetico le caratteristiche salienti delle diverse situazioni di apprendimento analizzate in precedenza attraverso la tabella 1.

Tabella 1 Differenze operative tra i contesti d'insegnamento dell'italiano a stranieri

Italiano L2	Italiano LS
L'italiano è presente nell'ambiente in cui si studia	L'italiano non è presente nell'ambiente in cui si studia
L'input è esterno alle ore di italiano	L'italiano è studiato soltanto in aula
Esposizione alla lingua totale	Esposizione alla lingua parziale
L'input è naturale, spontaneo, vario e non è graduato	L'input è selezionato e graduato dal docente attraverso i materiali didattici
Tempi apprendimento veloci	Tempi di apprendimento più lenti
Docente guida	Docente guida unica
Le motivazioni sono dettate da scopi professionali o di integrazione	Motivazione allo studio dell'italiano è di tipo strumentale o basata sul piacere di studiare la lingua
Manuali di italiano per L2 destinato a più fasce di età	Manuali di italiano per LS destinato a più fasce di età

Tra le due situazioni didattiche prese in considerazione ci sono quindi delle differenze sostanziali. In una situazione di L2 prevalgono le strategie induttive per fare in modo che lo studente giunga non a una mera riproduzione ma, al contrario, a una competenza che gli permetta di affrontare e risolvere determinate situazioni problematiche (Mezzadri 2007). In una situazione LS l'insegnante fa leva su strategie deduttive al fine di gestire in modo più controllato e coerente il processo di

apprendimento dello studente, in vista soprattutto di traguardi certificatori. Nello stesso tempo è bene sottolineare che fra i due contesti di insegnamento vi sono alcuni aspetti comuni collegati ai meccanismi di funzionamento del cervello quando acquisisce una lingua.

1.2.4 L'italiano come LE

L'italiano come lingua etnica, cioè l'insegnamento della nostra lingua fuori dai confini nazionali, ha come destinatari i discendenti diretti o quasi di italiani che continuano a tenere rapporti con la comunità di origine italiana. Un aspetto da sottolineare è che per tale categoria di apprendenti l'italiano come LE non rappresenta la propria L1, benché possa essere utilizzata all'interno di questa comunità come lingua di interazione e di socializzazione.

Una caratteristica peculiare della LE è che tale lingua è orale ed è considerata una varietà non aggiornata poiché non ha seguito l'evoluzione dell'italiano di oggi.

La motivazione che spinge tale utenza a studiare l'italiano è la volontà di mantenere vivo il legame originario con la propria famiglia, oppure di scoprire il patrimonio culturale e identitario che appartiene alle proprie radici (Pasquandrea 2008). Nella storia recente della diffusione dell'italiano nel mondo, il principale veicolo istituzionale di promozione dell'italiano negli ultimi trent'anni del Novecento era il finanziamento di corsi per i discendenti degli emigranti, e che all'inizio nel nostro secolo, per cinque anni, è esistito un Ministero per gli Italiani nel Mondo, che in realtà si identificava con la persona del ministro Tremaglia, interessato essenzialmente a riallacciare i rapporti con le comunità italiane nel mondo. Dopo circa dieci anni di assenza dello Stato nella promozione dell'italiano, con il *Progetto Paese* dei governi Letta, Renzi e Gentiloni, l'italiano smette di essere il fulcro della promozione della nostra lingua, anche perché le terze e quarte generazioni non sentono più il richiamo delle loro origini.

Da ciò è possibile evidenziare che esistono sia diverse spinte motivazionali allo studio dell'italiano come LE sia differenti gradi di competenza di tali apprendenti. Per un quadro più esaustivo del fenomeno migratorio e della complessità che caratterizza il profilo di tale categoria di apprendenti, si rimanda alla ricostruzione del legame fra lingua e identità dei migranti in Sobrero (2006), all'indagine di Balboni e Santipolo (2003) sulla motivazione allo studio dell'italiano all'estero, agli studi di Bettoni (2003) per quanto riguarda la vasta gamma di profili che caratterizzano gli oriundi e, infine, alle studi di Vedovelli (1994) per le caratteristiche dell'apprendimento dell'italiano LE di tale utenza.

Insegnare l'italiano come LE richiede al docente di saper progettare un'azione metodologica e didattica attenta in particolar modo

alla dimensione sociolinguistica in cui si trova l'apprendente. Nel fare questo, dovrà utilizzare risorse e strumenti disparati, in molti casi dovrà creare dei materiali didattici stratificati e differenziati allo scopo di valorizzare le competenze linguistiche possedute dello studente e attivare un processo di aggiornamento culturale e lessicale (Palumbo 2013).

1.3 Risorse e strumenti per la promozione dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero

Accanto a fattori e variabili legati alla componente motivazionale e psicoattitudinale dell'apprendente, l'apprendimento dell'italiano è condizionato dal contesto di insegnamento e dalla complessità di nodi e di interazioni funzionali che distinguono ogni situazione d'insegnamento L2 e LS.

Sulla scorta di tale presupposto, la promozione e la realizzazione di un progetto di linguistica educativa che interessa l'italaLS va realizzato attraverso modalità, canali, risorse e proposte formative finalizzati a costruire dei legami con il territorio, rimarcando al contempo gli obiettivi istituzionali degli organi promotori. In questa direzione, nei prossimi paragrafi ci si occuperà unicamente della gestione del processo di insegnamento dell'italiano LS ad opera delle istituzioni competenti al fine di delineare le molteplici prospettive d'indirizzo dei due Ministeri e ricavare attraverso una lettura d'insieme le relazioni e gli obiettivi della promozione dell'italiano in contesti diversi.

1.3.1 Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e l'insegnamento dell'italiano all'estero

La necessità di avviare una nuova ricerca sulla diffusione della lingua italiana all'estero e di definire i nuovi strumenti al suo servizio ha spinto in questi ultimi dieci anni gli organi istituzionali competenti, nel caso specifico il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale), a intraprendere una serie di azioni volta a ricostruire e a misurare il quadro dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Nella prospettiva del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale la promozione della lingua dovrebbe essere un progetto che interessa in modo inequivocabile tutto il Sistema Paese.

In questa direzione, il MAECI si è reso protagonista di una politica che ha voluto attribuire al binomio lingua e cultura italiana un peso specifico importante per rilanciare la propria influenza nel campo delle relazioni internazionali. La strategia che il MAECI ha inteso

sostenere (a partire dal 2014) mira a rafforzare la situazione della lingua italiana nel mondo, facendo leva sulle eccellenze del Made in Italy (Bagnoli, Vedovato 2010).

Le differenti iniziative del MAECI svolte annualmente in favore della promozione della lingua italiana all'estero si posizionano sull'aspetto dell'innovazione al fine di allineare il Sistema Italia:

- a. al carattere più dinamico delle imprese italiane che all'estero contribuiscono al *Brand Equity*;
- b. all'esperienza di consumo degli user digitali 2.0 (si veda l'app *ItaliAmo* lanciata dal MAECI nel mercato cinese e anglosassone) nello studiare l'italiano attraverso corsi di lingua online.

Nella strategia di rilancio dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano da parte del MAECI si evidenzia il bisogno di dotarsi di una visione di politica linguistica e culturale in grado di costruire dei legami con i contesti in cui l'italiano è presente e di essere visibili con azioni precise volte a rafforzare le sinergie con i partner locali. In tal modo, il Sistema Paese, facendo leva sul potere di seduzione che l'Italia esercita attraverso in binomio lingua e cultura e gli ideali espressi, auspica di occupare un ruolo di prestigio sulla scena internazionale. Alla base del nuovo indirizzo politico del MAECI vi è la consapevolezza politica, sociale e strategica di doversi presentare a livello internazionale in maniera diversa e quindi di promuovere e comunicare un'idea di lingua e di cultura italiana, di spiegarla e svilupparla attraverso un'offerta formativa non appiattita ma pertinente ed appropriata al target.

Dunque la necessità di conseguire dei risultati che incrementino le situazioni di studio dell'italiano all'estero ha spinto gli uffici VII e VIII competenti del MAECI a un atteggiamento riflessivo e di revisione circa le ragioni amministrative, la funzionalità e le responsabilità delle istituzioni italiane presenti all'estero, in particolare modo gli Istituti Italiani di Cultura, con il fine di approntare un diverso piano comunicativo in grado di sintonizzarsi con il territorio di competenze.

1.3.2 Gli Istituti Italiani di Cultura e la promozione dell'insegnamento dell'italiano all'estero

Da tali assunti il MAECI ha sviluppato il progetto di un Sistema Paese che ingloba le migliori qualità dell'Italia per proporsi in uno scenario internazionale con un programma di eventi che accresca la credibilità del sistema stesso (Ferrari 2002), attesti il suo riconoscimento come agente di valore, come prodotto/risorsa che, allineato a una logica di mercato, vuole interconnettersi con i suoi utenti, assicurando il funzionamento e la qualità dei servizi erogati nonché la crescita culturale e intellettuale (Balboni 2007).

La cultura, in questo caso, è specchio dell'atteggiamento con cui gli attori favoriscono la comunicazione e le opportunità di contatto e di condivisione col territorio ospitante.

Gli enti istituzionali preposti a veicolare la cultura italiana hanno così raccolto la sfida lanciata a livello centrale da parte del MAECI proponendo un cronoprogramma di eventi in loco in cui la lingua italiana svolge un ruolo preponderante. Questo è il risultato di una strategia finalizzata a:

- a. rendere la lingua una scelta educativa per il target in modo che il pubblico straniero abbia gli strumenti concettuali e culturali per comprendere e apprezzare il messaggio degli artisti italiani. L'implicazione più rilevante è quella di permettere all'utente di entrare in relazione più profonda con il prodotto italiano;
- b. attivare il confronto tra più livelli di osservazione per ricostruire l'oggetto di analisi. In questo modo si possono modificare abitudini, modelli mentali e operativi rispetto alla concezione di italianità, abbattendo stereotipi e generalizzazioni;
- c. rivestire la lingua di una connotazione politica ed economica. In questo caso, la lingua italiana vuole essere riconosciuta come uno strumento di dialogo utile per costruire nuove pratiche educative e di scambio (Maugeri, Serragiotto 2019).

Su questo versante, gli Istituti Italiani di Cultura (IIC) si servono delle competenze dei lettori di ruolo in servizio presso specifiche realtà universitarie all'estero, con compiti talvolta di supervisione dei corsi di Didattica dell'italiano erogati presso gli IIC e della gestione della biblioteca. Accanto a tali mansioni, i lettori ministeriali contribuiscono alla promozione dell'evento culturale e linguistico, specie in occasione della settimana della lingua italiana, mettendo in luce competenze relazionali e interculturali destinate a influire sui rapporti professionali con la controparte locale.

Gli spazi formativi degli IIC includono, oltre all'azione didattica e promotrice dei corsi di lingua da parte del lettore di ruolo, anche i contributi significativi dei docenti che operano in loco con i quali però non è possibile stabilire un contratto a tempo indeterminato. In molti casi le risorse locali rappresentano il punto di forza degli IIC dal momento che il loro dinamismo interno al contesto permette all'Istituto di essere maggiormente incisivo nel territorio e di rafforzare la rete, col risultato di ridefinire i livelli di autonomia e acquisire maggiore rilevanza politica nel contesto in cui l'IIC è attivo (Solima 2004).

Se al livello globale la politica linguistica del MAECI vuole accrescere il prestigio dell'italiano e posizionarlo fra le lingue più studiate al mondo, a livello locale tale formula dovrebbe però essere monitorata per valutare gli effetti e le ricadute a medio lungo termine di tali strategie. Ciò permetterebbe di ottenere dei dati funzionali a tarare meglio l'offerta linguistica in rapporto al contesto di utilizzo (Balboni,

Caon 2010). In questa direzione, gli IIC, le ambasciate e i consolati a cadenza annuale forniscono agli uffici ministeriali preposti il numero degli iscritti ai corsi di lingua in quel determinato anno nel contesto indagato. La lettura complessiva del fenomeno dell'italiano del mondo diventa occasione di confronto con gli esperti del settore con appuntamenti annuali dedicati a rilevare la crescita o meno dell'italiano all'estero, indagando i punti di forza e i limiti del piano strategico attuato dal MAECI per la promozione della lingua italiana nel mondo.

1.4 Linee e tendenze della diffusione dell'italiano nel mondo

A partire da questo paragrafo, si delinearanno le condizioni e le prospettive dell'italiano in quanto LS allo scopo di fare il punto sulla capacità di irradiazione del modello culturale italiano nel mondo. Nel farlo si prenderanno in considerazione due periodi: il primo va dal 1980 al 2010, il secondo dal 2010 al 2020, durante il quale a seconda dei risultati e della classe politica al potere emergono delle istanze di fondo e delle tendenze diversificate e contrastanti. Nonostante la variabilità della politica linguistica in favore dell'itaLS, entrambi i periodi sono accomunati dalla mancanza di linee guida, che ha causato una certa dispersione nella valorizzazione dei percorsi intrapresi e dei risultati ottenuti.

1.4.1 Elementi di politica linguistica e prime indagini sulla situazione dell'italiano nel mondo (1980-2010)

A partire dagli anni Ottanta si è costituita una rete di ricerca nazionale interessata ad aggiornare le condizioni e gli strumenti di diffusione della lingua italiana all'estero; parallelamente a questa azione, si è cercato di capire l'attrattiva dell'italiano fuori dai confini e le motivazioni che spingono gli studenti stranieri ad apprendere la nostra lingua; di monitorare lo stato di diffusione dell'italiano e stabilire le potenzialità di crescita; di conseguenza è sorta la necessità di comprendere come è insegnato e se l'italiano è rappresentato con tutte le sue varietà di cui dispone il suo corpus storico, linguistico e letterario. In questa direzione, Baldelli (1987) e Vedovelli (2008) ricostruiscono le vicende che hanno portato il Ministero degli Affari Esteri (un tempo denominato MAE) a destinare più attenzione e fino agli anni Novanta più contributi per promuovere l'insegnamento dell'itaLS al di fuori della nostra penisola.

Secondo le ricerche dei due studiosi, l'italiano negli anni Settanta era presente nei Paesi oggetto di emigrazione italiana, che ne ha agevolato senza dubbio la diffusione; in altri contesti, l'italiano era una

lingua di prestigio grazie alla sua secolare tradizione culturale e letteraria, per cui diventava oggetto di apprendimento.

La prima azione volta a promuovere una riflessione sull'italiano nel mondo avvenne nel 1983 con un convegno ministeriale finalizzato a comprendere lo stato dell'arte dell'italiano nel mondo e individuare una possibile strategia di diffusione (Barni 2011). Tale momento di incontro fra operatori diversi innescò le prime ricerche sulla condizione dell'italiano che si concretizzarono con le indagini del già citato Baldelli e con l'indagine *Italiano 2000* di De Mauro (2002), nelle quali vengono identificati i diversi tipi di pubblico che studia l'italiano. In uno studio del 2012, Giovanardi e Trifone ricostruiscono le linee di tendenza del fenomeno indagato e la consistenza numerica di una moltitudine di aree dove l'italiano è studiato. Se da un lato l'indagine sottolinea i progressi compiuti dall'italiano in specifiche aree rispetto alla precedente ricognizione (Australia e Giappone, ad esempio), dall'altro lato tali risultati, se comparati con l'indagine del 2000, evidenziano un calo di studenti nei contesti istituzionali in India (-64%) e in Corea del Sud (-41%).

Il contributo più significativo delle due indagini riguarda l'identificazione delle motivazioni degli stranieri che studiano l'italiano. Pertanto nella tabella 2 vengono riportate le aree tematiche che spingono gli studenti ad apprendere l'italiano (Diadori et al. 2017):

Tabella 2 La motivazione allo studio dell'italiano in Giappone. Rielaborazione personale da Diadori et al. 2017

Categoria	Descrizione
Tempo libero	Si studia l'italiano per partire per l'Italia a scopi culturali
Piacere	Piacere di scoprire la lingua e la cultura italiane attraverso fonti autentiche
Studio	L'italiano è veicolo di contenuti disciplinari utili per la carriera scolastica anche in Italia
Lavoro	Si studia l'italiano per professionalizzarsi

Le categorie identificative delle motivazioni dello studio dell'italiano risalgono all'indagine di De Mauro nel 2000 e di Giovanardi e Trifone del 2012. La variabilità dell'aspetto cronologico, i contesti di indagine in cui è avvenuta la campionatura, la frequenza delle risposte costituiscono degli elementi molto importanti per una tipologia di ricerca qualitativa e quantitativa; nonostante sia assente un'indagine svolta a livello contestuale, le tematiche individuate a livello di macroaree servono a definire meglio le spinte motivazionali, fra cui lo studio dell'italiano per piacere, interesse personale e tempo libero.

In uno studio del 2006 Zamborlin propone un campionamento degli apprendenti di italiano in Giappone. Nello specifico la studiosa individua tra categorie:

- a. i consumatori, ossia coloro che sono attratti dai valori culturali, artistici e non dell'Italia. Si tratta dunque di fruitori del prodotto culturale italiano, che ne apprezzano, ad esempio, le diverse espressioni nel mondo cinematografico, musicale;
- b. gli esteti, che corrispondono a quella categoria di individui motivati da un piacere edonistico;
- c. i tecnici, vale a dire tutti quegli individui accomunati dal bisogno di passare dalla lingua italiana per poter compiere degli avanzamenti professionali o necessari comunque per il proprio lavoro.

Secondo Barni (2011) i modelli descrittivi offerti in queste indagini sull'italiano nel mondo mettono in luce la complessità di descrivere la condizione dell'italiano senza un impianto epistemologico e tassonomico che miri, prima di tutto, a comprendere la visione politica e strategica di promozione della lingua da parte del MAECI e, soprattutto, a identificare come viene insegnato e appreso l'italiano nei diversi contesti in cui è presente; ma anche quali fattori incidono maggiormente sulla domanda dell'italiano e quali variabili favoriscono le prospettive di crescita. Per rispondere a questi interrogativi e a fronte della dichiarata attenzione internazionale nei confronti dell'italiano, il MAECI ha proposto in questi ultimi dieci anni un diverso approccio alla promozione dell'italiano all'estero, cercando da un lato di semplificare la diversificata rete di istituzioni che si occupano fuori dai confini nazionali dell'insegnamento dell'italiano, dall'altro di delineare delle linee guida comuni al processo di internazionalizzazione del Sistema Italia.

1.4.2 Linee di politica linguistica per la promozione dell'italiano nel mondo (2012-20)

L'affermarsi della concezione politica di *Soft Power* e l'esigenza di adeguarsi alle direttive di fondo che connaturano il vigente Sistema europeo per l'azione esterna, ha costretto il MAECI a dotarsi di una visione di politica linguistica al fine di migliorare la gestione interna e il coordinamento fra i diversi enti istituzionali che si occupano dell'insegnamento dell'italiano.

In questo caso, il Sistema ha avuto la necessità di semplificare le strutture portanti e costituire una rete in modo da allargare l'arena decisionale a diverse unità interrelate fra di loro mantenendo, al contempo, la riflessione strategica sulle priorità e gli indirizzi da seguire. Nonostante ciò, si sono sovrapposti i livelli decisionali e allungata la catena di comando (ad esempio la direzione centrale del Sistema Paese è composta da quattordici uffici, ognuno con identità espressivi e funzioni diverse).

La natura stessa del sistema, inoltre, ci informa sull'evoluzione di un progetto vivo che vuole rapportarsi con il contesto locale e internazionale che lo avvolge. Si tratta di un ambiente che stabilisce sempre nuovi confini, in cui si individuano strutture di pensiero, gruppi e comunità che muovono all'azione e spingono alla costruzione di significati con lo scopo di generare miglioramenti della qualità della vita dei partecipanti. In questo senso, il ruolo delle sedi estere (Consolati, IIC) ha acquisito una maggiore rilevanza grazie a un coordinamento più efficiente e una maggiore razionalizzazione della gestione complessiva di tali organismi e delle risorse umane che operano all'estero.

Da questa prospettiva, si configura un sistema MAECI razionale e ordinato, che definisce la sua natura biologica e il suo ruolo ben preciso attraverso la destinazione di risorse e interventi tematici che abbracciano le diverse aree geografiche in cui si situa l'intervento dell'Italia. Il livello di organizzazione presenta una ramificazione interna che consente alle singole Direzioni che lo compongono di affrontare le sfide a livello nazionale/globale e di avanzare delle ipotesi e strategie di lavoro sinergiche e possibili. Una struttura, dunque, che possiede un equilibrio interno dove ogni Direzione ha una sua collocazione e funzionalità chiara.

In questo scenario, la promozione della lingua e della cultura italiane è componente attiva del processo di costruzione delle identità, di formazione e di comunicazione di un sistema coordinato da un livello gerarchico riconoscibile nel modo di guardare al futuro e di contribuire in modo imprenditoriale allo sviluppo di un'economia della conoscenza. A tal fine, si deve distinguere fra una cultura interna e un'altra orientata al mercato. Per quanto riguarda la prima, sarebbe auspicabile accertarsi del livello di cultura interna al MAECI, indagando i livelli di appartenenza, il riconoscimento dei dipendenti alla struttura e definire in questo modo il quadro delle regole, dei principi condivisi e dei simboli che, come detto, rientrano a pieno titolo nella dimensione valoriale dell'organismo.

In riferimento al contributo per la cultura da destinare alla sfera esterna, invece, il MAECI presenta una propria unità lavorativa con la Direzione Generale per la promozione del Sistema Paese. Essa si pone l'obiettivo di individuare in maniera prospettica le potenzialità che un determinato contesto suggerisce, in termini di interesse e di destinazione più adatta, per il prodotto culturale italiano. La sua articolazione in quattordici sezioni o uffici colloca la promozione della lingua al VII ufficio e la gestione degli IIC all'ufficio VIII, che pertanto si occupa di esaminare i processi di sviluppo degli IIC così come la gestione delle risorse da erogare a tali istituzioni.

In sintesi, si vuole riportare una scheda che riassume le principali istanze di rinnovamento adottate dal MAECI a seguito dell'evoluzione del contesto europeo e di una azione diplomatica differente introdotta con il D.P.R. del 19 maggio 2010:

- a. contesto europeo: adeguarsi strutturalmente ai principali partner europei che in questi anni si sono resi protagonisti di aggiustamenti di piccole o grandi dimensioni nell'organismo dei Ministeri degli Esteri e nella loro rete diplomatica. In vista della partecipazione al Servizio Europeo d'Azione Esterna in vigore col Trattato di Lisbona che costituisce il primo nucleo di una azione diplomatica a livello europeo, la nuova struttura del MAECI italiano vuole rispondere in modo proattivo e dinamico alle sfide e aspettative future dell'Europa, con particolare riguardo alla sicurezza e globalizzazione;
- b. internazionalizzazione (D.P.R. 19 maggio 2010): le cifre che caratterizzano il piano di rinnovamento strutturale del MAE mirano a comunicare un senso profondo del ruolo che l'Italia vuole svolgere nello scenario internazionale e la centralità dell'approccio tematico al fine di assicurare un efficace e continuo processo di coordinamento;
- c. a livello di struttura interna: ridefinizione delle competenze organizzate secondo una priorità d'azione tematica e non più geografica.

Vengono dunque esplicitati gli assunti di base del nuovo assetto che poggia principalmente sulla complementarità fra cultura ed economia, individuando come strategia per lo sviluppo complessivo un approccio di sistema e le risorse intellettuali per rafforzare la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

1.4.3 Un panorama della situazione attuale dell'italiano nel mondo

Non è materia di questo volume, che riguarda la didattica dell'italiano, discutere di politica linguistica – oltre a quanto accennato nei paragrafi precedenti – o presentare analisi qualitative o quantitative della diffusione dell'insegnamento della lingua italiana nel mondo. Chi voglia approfondire questi temi, ha a disposizione varie indagini: ricordiamo Balboni, Santipolo (2003); Santipolo (2006); Vedovelli (2006); Giovanardi, Trifone (2012); Mezzadri (2013), Dolci (2015) e Ramsay-Portolano (2015), che osservano da una prospettiva qualitativa; Licata (2017); Gilardoni (2018).

Può tuttavia essere utile, per delinearne meglio il contesto al quale ci riferiamo, offrire una breve sintesi, le cui fonti sono sia nell'abbondante letteratura del tipo 'La diffusione dell'italiano in...', sia nel materiale di feedback prodotto da 250 insegnanti di 13 Paesi in Africa, Asia, Balcani ed Australia a seguito di un progetto del MAECI del 2015 (dati disponibili presso il Ministero e presso il Centre for Research in Educational Linguistics di Ca' Foscari) – documenta-

zioni cui si aggiunge l'esperienza di anni sia come formatore dei docenti di italiano nel mondo sia come coordinatore del Master ITALS per la formazione dei docenti, attività che non offre dati scientificamente attendibili, ma che permette di interpretare i dati delle fonti.¹

Europa

La situazione si articola in tre aree con caratteristiche differenti.

In Francia ed in parte in Germania l'italiano è consolidato come lingua curricolare, anche per esperienze sempre più diffuse come i licei bilingui e, in Germania, università della terza età. La situazione è quindi abbastanza assestata: chi si laurea in italiano ha possibilità di diventare insegnante, gli allievi che lo studiano hanno rapporti con compagni italiani e frequentano l'Italia facilmente.

In Gran Bretagna e nelle zone intorno al Mare del Nord e al Baltico l'italiano non interessa, è poco insegnato nei sistemi scolastici e nelle università è dedicato essenzialmente agli umanisti (Biasini 2014, Gran Bretagna; Schenetti et al. 2014 e ADI 2016, Germania).

Il mondo slavo del nord, invece, mostra un crescente interesse per l'italiano, inteso soprattutto come lingua strumentalmente utile: questo ha portato negli ultimi dieci anni ad un poderoso sviluppo soprattutto a livello universitario, includendo le facoltà economiche. In certi momenti la richiesta di corsi di italiano soprattutto in grandi centri come Mosca e San Pietroburgo non ha potuto essere soddisfatta per mancanza di insegnanti di buona professionalità.²

Nel mondo slavo del sud, oltre alla forte presenza turistica italiana e alla diffusione di aziende italiane delocalizzate, che quindi richiedono l'italiano strumentale, la nostra lingua viene studiata sia nelle scuole pubbliche (poco) e private (molto di più) come lingua della potenza industriale più vicina, insieme alla Germania, quindi del Paese in cui molti (inclusi non-slavi, come gli albanesi) sono emigrati, e che quindi rappresentano potenziali ricongiungimenti familiari. In Grecia, la politica linguistica dei governi succedutisi durante la crisi economica degli anni successivi al 2008 ha sacrificato le lingue diverse dall'inglese, penalizzando moltissimo l'italiano e gli insegnanti che vi si dedicavano (Cavaliere 2014, Bosnia Erzegovina; Radanova 2014, Bulgaria; Minniti Gonias 2014, Grecia). La situazione in Turchia segue le vicende politiche, soprattutto nel-

¹ Nei paragrafi che seguono indichiamo solo fonti che non compaiono nelle importanti rassegne generali che abbiamo citato precedentemente.

² Per approfondimenti: per la situazione in Polonia, Kaliska 2012; Jarczynska 2014; per la Russia, Borisova 2014; Nobili 2017 per la Slovacchia.

le scuole bilingui, ma l'italiano ha una discreta diffusione nelle università e nelle scuole private (Carbonara et al. 2017).

La brevissima sintesi che abbiamo tentato mostra due contesti diametralmente opposti, che sono quelli su cui si giocherà in molta parte il futuro della diffusione internazionale della nostra lingua:

- a. da un lato situazioni in cui l'italiano è inserito in percorsi istituzionali, quindi nei licei (nel sud della Francia, anche con studenti più piccoli) nazionali e internazionali, spesso con forme di esami di stato integrati come l'EsaBac italo-francese;
- b. dall'altro, contesti in cui l'italiano è una lingua strumentalmente utile sia per la delocalizzazione industriale italiana sia per gli interscambi commerciali, turistici e per i flussi migratori da quei Paesi verso l'Italia, con conseguenti ricongiungimenti familiari.

Africa

Il progetto di formazione del MAECI, cui abbiamo fatto riferimento tra le fonti, includeva decine di docenti dell'Africa settentrionale, che potevano spiegare alcuni dei dati sorprendenti che compaiono nella lista degli studenti di italiano divisi per nazioni presenti nella banca dati del MAECI.³ Tra questi dati, il più sorprendente pone l'Egitto tra i Paesi con maggiore studio dell'italiano, ma le informazioni ricevute dai docenti spiegano questo 'primato' con la presenza di corsi molto brevi mirati soprattutto ai ricongiungimenti familiari con l'ampia comunità egiziana in Italia.

Il maggior interesse dei Paesi africani verso l'Italia si registra da un lato in Sud Africa, legato soprattutto ai discendenti dell'intensa emigrazione italiana postbellica (Santipolo, Bellusci 2016), dall'altro nell'Africa Mediterranea, anche se le vicende libiche hanno bloccato questa regione in cui dove l'italiano era ampiamente studiato.

In Egitto, Tunisia, Algeria e Marocco lo studio dell'italiano offre un panorama contrastato: benché questi Paesi abbiano in comune un discreto interesse universitario per le lingue e le culture europee, il rapporto con l'italiano cambia da Paese a Paese in base alle relazioni con l'Italia e alla sua immagine nello scacchiere mediterraneo. Abbiamo detto dell'Egitto, con il suo alto numero di studenti di italiano in corsi abbastanza brevi (Mahmoud 2014), legati sia all'emigrazione egiziana in Italia sia alla forte presenza turistica culturale e balneare italiana in Egitto. La situazione è simile in Tunisia, dove l'italiano è presente da sempre - i rapporti con la Sicilia sono intensi - e

³ La banca dati, aggiornata almeno una volta l'anno in autunno, è accessibile in <http://www.esteri.it>.

soprattutto l'Italia gode del fatto di non essere mai stata la lingua dei colonizzatori, caratteristica apprezzata anche in Algeria, dove tuttavia l'italiano – dopo le vicende alterne dei rapporti con la cultura europea prima ancora che con gli stati europei – stenta a mantenere il suo status nelle università (Khelifi 2008). Infine il Marocco, dove c'è una forte ed attiva comunità italiana che, soprattutto negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ha delocalizzato molta produzione intermedia tra artigianato e industria, e dove i flussi turistici italiani sono sistematici, grazie anche alla relativa stabilità politica del regno nordafricano (Karrami 2018).

I Paesi del Maghreb hanno alcune caratteristiche che li rendono un terreno fertile per la promozione dell'italiano: anzitutto, gli studenti dei licei e delle università conoscono bene il francese, lingua di istruzione (molto ridotta, ultimamente, in Algeria), e questo consente di giocare molto con la didattica sui percorsi di intercomprensione tra lingue romanze, accelerando l'acquisizione dei livelli A1 e A2 e quindi portando gli studenti al B1 sull'onda di una buona motivazione e di un solido entusiasmo; in secondo luogo, esistono associazioni di insegnanti di italiano molto attive nell'organizzazione di iniziative di formazione e – in era telematica – di webinar e di altre iniziative di formazione: gli interventi di formazione degli insegnanti che l'Italia ha finanziato in questi anni stanno offrendo proprio in questi Paesi una prova dell'efficacia e della qualità degli insegnanti nel sostenere l'insegnamento dell'italiano e quindi la promozione che deriva dalla soddisfazione dei 'clienti', per tornare al discorso con cui abbiamo aperto il capitolo.

Nell'Africa centrale ci sono poche università in cui si insegna l'italiano. Un quadro generale dell'insegnamento in Africa è offerto da Siebetcheu (2014; 2017; 2019), studioso che si è occupato anche dell'italiano in Gabon (2012) e in Camerun (2014b); sulla situazione in Mozambico, Rizza (2012); sull'Eritrea, Pagliarulo (2004).

Asia

La situazione è estremamente differenziata geopoliticamente, e tale differenziazione si ripercuote sulla posizione dell'italiano come lingua straniera: da un lato c'è il Medio Oriente, dove c'era una solida tradizione in Libano e in Israele, ma le vicende attuali hanno posto in ombra lo studio delle lingue straniere diverse dall'inglese come lingua franca o come mezzo di istruzione; dall'altro c'è il subcontinente indiano, dove ci sono corsi di italiano in alcune università, ma le vicende dovute all'incidente militare-diplomatico in Kerala hanno ulteriormente abbassato l'interesse per l'italiano.

Il terzo polo geopolitico è costituito dall'Estremo Oriente, quindi da Corea, Giappone, Cina, Vietnam e Taiwan. I fattori che stan-

no sostenendo un significativo aumento dell'interesse per l'italiano in quelle aree, almeno rispetto alla situazione precedente alla globalizzazione, sono vari, di natura strumentale ma anche culturale. All'incremento degli scambi commerciali bidirezionali, con l'Italia che importa merci a basso costo e nuove tecnologie e la Cina che importa le '4 F' della promozione dell'italiano secondo il Sistema Italia, cioè 'Fashion', 'Food', 'Furniture', 'Ferrari', si aggiunge un interesse per l'Italia stessa, per il Paese che ha espresso Marco Polo e Matteo Ricci, i due primi contatti tra Europa e Cina, il Paese dell'opera lirica (soprattutto di *Madame Butterfly* e di *Turandot*) e dell'arte, legato alla possibilità di venire a studiare in Italia sia come semplici studenti stranieri, con requisiti scolastici inferiori a quelli richiesti da altri sistemi universitari europei e americani, sia all'interno dei progetti «Marco Polo» e «Turandot», mirati soprattutto alle Accademie di Belle Arti e ai Conservatori. Non è secondario il fatto che l'Italia non abbia mai avuto colonie in quelle nazioni.

La differenza culturale tra Europa e Estremo Oriente si trasla anche alla dimensione glottodidattica: le idee di sapere, di conoscenza, di padronanza linguistica, di modalità di insegnamento e di studio sono estremamente diverse, e di conseguenza per un cinese studiare italiano significa anche studiare un modo diverso di apprendere, di considerare l'errore, di valutare le relazioni tra l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza sociolinguistica e la correttezza formale, parametri su cui sono costruite le certificazioni europee che per gli studenti cinesi rappresentano comunque il punto d'arrivo fondamentale: dal possesso di una certificazione e dal suo livello dipende la spendibilità professionale della lingua che si è appresa. Questo vale per tutte le lingue europee, con l'eccezione dell'inglese lingua franca che invece in Cina viene appreso con esiti che in molti casi rasentano la pidginizzazione.

Non ci sono significative differenze di contesto didattico tra Cina (Lin 2014), Mongolia (Haas 2008), Vietnam (Phuong 2014) e Taiwan, mentre Corea e Giappone hanno dei profili lievemente diversi nel loro rapporto con l'italiano e quindi nel contesto in cui avviene l'apprendimento.

Australia

Nei dati del MAECI disponibili sul sito e aggiornati annualmente in concomitanza con la celebrazione degli Stati Generali dell'Italiano nel Mondo o, negli anni in cui non si tengono, con la Settimana dell'Italiano nel Mondo, in ottobre, l'Australia figura come il Paese in cui ci sono più studenti di italiano, oltre 300.000. In realtà, in maniera simile a quanto abbiamo visto per l'Egitto, si tratta spesso di corsi brevissimi, vere e proprie iniziative di *éveil aux langues* dirette soprattutto

ai discendenti di italiani, che costituiscono il secondo gruppo etnico europeo dopo quello inglese. In realtà la politica del governo australiano è sempre più orientata a sostenere il cinese a scapito delle lingue europee, scelta che ragioni di geopolitica spiegano chiaramente.

Sia la letteratura sia i contatti con docenti australiani offrono un quadro poco confortante, in cui l'italiano riveste un ruolo via via più limitato (Rubino 2014; 2015; Amorati 2019).

America

Tradizionalmente in questo continente l'italiano è sempre stato legato alle comunità italiane 'oriunde' e, come sempre succede in questo contesto di itaLE più che itaLS, il passare degli anni allontana anche l'interesse dei discendenti dei migranti della grande ondata post-bellica (le precedenti ondate a cavallo tra XIX e XX secolo sono state assimilate pienamente e non mostrano particolare interesse per la lingua e cultura italiana). A partire dal 2008, quando è esplosa la crisi economica, lo Stato italiano ha progressivamente ridotto i fondi per i corsi di italiano a discendenti di emigranti, nonché per tutte le iniziative che nei primi anni Duemila aveva avviato il Ministro per gli Italiani nel Mondo, Tremaglia, che aveva impostato la sua politica sul recupero dei contatti con i discendenti degli italiani, includendo nel processo anche la concessione della cittadinanza, quindi di un passaporto Ue, e il diritto di voto. Il ministro Tremonti ha operato tagli sia a Istituti di Cultura, che progressivamente hanno dovuto autofinanziarsi e quindi non potevano più prestare proprio personale alle università, sia ai cosiddetti 'lettori di scambio', che avevano effettivamente 'drogato' il mercato accademico con lettori pagati dal governo italiano: l'effetto negativo in ordine alla diffusione dell'italiano è stato evidente, e si è sommato all'effetto della crisi, che ha fatto perdere migliaia di studenti a sedi della Dante Alighieri che pochi anni prima contavano più di cinquemila studenti. Ci sono state ripercussioni anche sulle molte scuole italiane all'estero, di solito di diritto locale e misto italiano-locale, frequentate da figli di famiglie di classe medio-alta.

Ci sono molti progetti di innovazione: la Società Dante Alighieri, molto forte in America Latina, sta lavorando a un 'cluster' di italianisti tra Argentina e Uruguay; l'AATI (American Association of the Teachers of Italian), che raccoglie insegnanti (di solito universitari) messicani, statunitensi e canadesi, ospita nei suoi convegni annuali molte sessioni in cui gruppi di italianisti elaborano percorsi promozionali e didattici legati alle '4F' che abbiamo citato prima ('Furniture', 'Fashion', 'Food', 'Ferrari'); rimane sempre forte l'interesse per l'opera lirica che accomuna il continente americano da nord a sud (Dorato 2015); negli insegnamenti letterari ed artisti-

ci si elaborano percorsi accademici che non prendono le mosse dal Trecento ma dal Novecento (Pasolini e Calvino sono onnipresenti), nonché percorsi di cinema che non si limitino al neorealismo e alle ricostruzioni viscontiane.

Dal punto di vista istituzionale, la realizzazione più importante è l'*AP Italian*, cioè la possibilità di avere anche per la nostra lingua un *advanced program* negli ultimi anni di liceo che attribuisce, a chi supera le prove del test, dei crediti usufruibili all'università. Tutte le lingue avevano dei percorsi AP: il ritardo italiano ha fortemente danneggiato la posizione di questa lingua nel sistema scolastico e universitario americano (Dall'Oglio 2015).

Ci sono anche sperimentazioni di insegnamento dell'italiano a studenti di origine non italiana che vengono messi a contatto con gli italiani immigrati in quei Paesi anni fa, sperimentazioni legate alla possibilità di venire a giocare calcio in Italia, sperimentazioni legate ai processi di intercomprensione fra lingue romanze (Dolci, Tamburri 2015), e così via: è un quadro di estrema vitalità, un fermento di iniziative che emerge costantemente nei convegni dell'AATI, a nord, e della Dante, a sud, nelle tesi di Master di Didattica dell'italiano in America, ma che non emerge invece pienamente nella letteratura dedicata alla presenza dell'italiano in questi contesti (fanno eccezione Bancheri 2012; Dolci, Tamburri 2015).⁴

Provando a sintetizzare il quadro relativo alla diffusione dell'itaLS, secondo Gilardoni (2018) la potenziale e presunta forza di attrattività della lingua italiana nel mondo è però caratterizzata da una situazione di fragilità della strategia di promozione linguistica e da una politica culturale non in grado, nella sua incostanza, di individuare un quadro progettuale coerente e continuativo e degli obiettivi generali di sviluppo del Sistema Paese attraverso la lingua italiana. Gli Stati Generali della lingua italiana servono dunque a rendicontare in termini numerici e quantitativi l'efficacia della spinta centralistica in favore dello studio dell'itaLS. A sostegno di tale scopo, nelle plenarie dedicate a fare il punto della diffusione dell'italiano nel mondo e nelle pubblicazioni ad esse connesse gli Stati Generali riconoscono che:

- a. l'Italia è il terzo Paese più conosciuto al mondo per moda, enologia e design. Dunque all'Italia viene associato un sistema di valori collocati in specifici ambiti professionali. Sarebbe una spiegazione minimalista sostenere che vi sia pure connessa un'immagine positiva legata al buon vivere;

⁴ Per approfondimenti cf. anche Cestaro, Morgavi 2008 per gli Stati Uniti; Mollica 2008 per il Canada; Casini, Romanelli 2012 per il Brasile, e in particolare Miazzo 2012 sulla comunità di italo-veneti di oltre 2 milioni di discendenti di emigranti di fine Ottocento; Patat 2004 e Strano 2014 sull'Argentina.

- b. la lingua italiana si colloca prima tra le quarte lingue più studiate al mondo, migliorando così la sua posizione nel mercato delle lingue a livello internazionale (Licata 2017).

A questo proposito, in occasione della terza edizione degli Stati Generali della Lingua italiana il *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo* del 2019 mette in evidenza che oltre due milioni di persone all'estero hanno deciso di studiare la nostra lingua.⁵ Il rapporto fa riferimento all'anno accademico 2017-2018 e, comparando la situazione del biennio precedente,⁶ rivela una lieve flessione dell'1,2%.

Il decremento proviene dalle aree di tradizionale e forte presenza di comunità di connazionali: mentre la percentuale generale dell'Unione europea è del -2,21%, in Francia, ad esempio, si registra un decremento pari al -27,28%, corrispondente a circa 85.000 studenti delle scuole locali; in America del Nord si ha un -15,85%, in America Latina -12,40%, in Brasile un calo del -48,5%, pari a circa 38.000 studenti.

Si registra invece un aumento significativo dell'interesse per l'italiano in aree geografiche quali l'Africa Sub-sahariana (+10,48%), l'Europa balcanica e Paesi extra-UE (+11,56%).

La flessione riguarda inoltre sia gli studenti delle scuole locali (-3,86%, pari a 46.251 unità) sia gli studenti d'italiano presso altri contesti di apprendimento (-10,67%, pari a 26.773 unità).

L'interpretazione che viene data è legata a due fattori: il primo riguarda il miglioramento delle metodologie di conteggio e la maggiore precisione dei dati a disposizione, riducendo possibili doppi conteggi (da sottolineare che il sistema di rilevazione è 'cartaceo' e non online, modalità che potrebbe velocizzare le pratiche di conteggio e avere una mappatura aggiornata e precisa in tempo reale sui dati di diffusione dell'italiano); il secondo fattore è correlato alla minore volontà di determinati enti di fornire dati utili per la raccolta statistica, cosa che fa diminuire l'insieme dei dati certi e verificati.

Analizzando i dati del *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo* del 2019, l'Australia è il Paese nel quale è presente il maggior numero di studenti di italiano, conseguenza anche del lieve aumento riscontrato, pari all'8% e corrispondente a circa 25.000 studenti.

Un altro aumento significativo che mette in luce un cambiamento di rotta della strategia politica è in Germania.

Le autorità federali hanno fornito i dati a loro disposizione sull'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali; a fronte dei 257.469 studenti rilevati nel precedente rapporto, il censimento del 2017/2018

⁵ L'italiano nel mondo che cambia 2019 <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/70/dettaglio.do?l=it> (2020-09-29).

⁶ Rapporto sulla lingua italiana nel mondo 2018 <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/69/dettaglio.do?l=it> (2020-09-28).

evidenzia un incremento del 22%, corrispondente a 57.314 studenti, collocando la Germania al secondo posto tra i Paesi con il maggior numero di studenti di italiano nel mondo.

Si osserva poi un miglioramento significativo nel numero degli studenti degli Enti Gestori (+14,61%), degli studenti degli Istituti Italiani di Cultura (+2,48%) e degli universitari (+1,8%).

Dal rilevamento emerge infine che la maggioranza assoluta degli studenti si trova nelle scuole pubbliche locali (oltre il 56% del totale, pari a 1.196.848 studenti). Se rapportato coi dati del precedente *Rapporto sulla lingua italiana*, tale dato è in leggero calo, confermando però l'urgenza di azioni volte a sostenere l'istituzione e l'ampliamento di sezioni bilingui e di corsi d'italiano curricolari nelle scuole estere, sia nelle scuole d'infanzia e primarie sia nelle scuole secondarie.⁷

In generale l'oscillazione dei numeri a seconda delle aree geografiche ritenute strategiche riconosce la fragilità di un approccio sistemico volto a valorizzare nel medio e nel lungo termine il Sistema Italia nel suo complesso, facendo della lingua italiana un asse e un punto di riferimento.

1.5 Ipotesi e prospettive di miglioramento per la promozione dell'itaLS

Il quadro, composito e soggetto a variazione non lineari, evidenzia le criticità di un sistema di promozione che va ripensato (e risolto) dapprima a livello centrale, ridefinendo i rapporti di responsabilità, di management e di servizio degli IIC. Si tratta di organismi che hanno senso se si affida loro autonomia e risorse necessarie per intraprendere una strategia di marketing didattico coerente con gli obiettivi istituzionali e finalizzata a rafforzare i legami col territorio.

Pertanto, il sistema di promozione dell'itaLS non può prescindere da un diverso modello organizzativo degli IIC affinché si pongano come strumenti di diplomazia culturale, a tutela unicamente degli interessi culturali dell'Italia.

Seguendo tale analisi, occorre delineare i caratteri definitivi degli IIC in modo che tali organismi possano muoversi con una consapevolezza crescente delle ricadute che la sua programmazione linguistica e culturale avrebbe nel territorio.

Il primo aspetto macroprogettuale che bisogna sottolineare sono i motivi che spiegano la presenza di un IIC in una data regione sono dati da:

⁷ Per maggiori approfondimenti sull'insegnamento dell'italiano in specifici contesti si consulti Abbaticchio, Mazzotta 2016; Arcuri, Mocchiari 2014; Santipolo 2006.

- a. una convergenza di interessi politici, economici e culturali tra i due Paesi promotori dello scambio;
- b. l'interesse a sviluppare dei contenuti nel territorio dove far emergere il modello italiano nella varietà delle sue espressioni;
- c. prospettive da coltivare e realizzare nell'ambito di una rete diplomatica.

Dunque l'istituzione in un contesto territoriale di un centro operativo, in dialogo con il contesto in cui opera, costruisce delle situazioni di dialogo e di risposta ai bisogni di cultura italiana (Dolci 2015).

Considerati nel complesso tali elementi, emergono i presupposti culturali e organizzativi dell'Istituto che si riportano sotto con alcune considerazioni e aggiunte rispetto a Masini (1970):

- a. *carattere spaziale e territoriale*: l'IIC dovrebbe avere un carattere situato geograficamente e territorialmente. Il principale beneficio che esso ricava consiste nel legarsi al luogo specifico a cui si rivolge. All'interno di un dato contesto, l'organismo dovrebbe costruire la propria storia, comunicando le proprie radici in modo che la sua identità sia connessa a ciò che fa e che necessita all'ambiente. Il suo prodotto culturale diventa allora testimone:
 - del sistema di relazione col territorio;
 - della sua apertura con la cultura locale: la sua offerta culturale è segno evidente e riconoscibile della volontà di contribuire allo sviluppo della comunità italiana e di quanti sono interessati alla cultura italiana;
- b. *carattere ordinato*: esso è strettamente connesso alla dimensione istituzionale in cui ogni IIC è inquadrato, trattenuto, connesso, integrato e stabilizzato. Vi è una serie di leggi (leggi, amministrative, ecc.) che ordinano il suo complesso operare, il suo comportamento ed equilibrio interno;
- c. *durabilità*: la presenza di un IIC in una determinata area geografica dovrebbe rispondere a una strategia di lungo termine. La situazione odierna, invece, testimonia come a livello ministeriale vengano valutate diverse condizioni per la continuità di un IIC all'interno di un Paese. Questo fattore fa luce sulla natura non stabile e quindi non duratura di un Istituto, la cui presenza è vincolata da fattori ed elementi di varia natura che vanno al di là delle finalità del sistema e dei bisogni del contesto, incidendo di fatto sulla sua presenza e operatività entro un determinato contesto;
- d. *livello di autonomia*: i diversi vincoli di natura istituzionale (politico-finanziaria) a cui si è accennato condizionano i livelli di autonomia; tale aspetto limita fortemente l'integrazione e la differenziazione dell'IIC e del prodotto culturale nel territorio. Di conseguenza, lo spazio e lo scopo si riducono mentre

- il raggio di azione (settori di intervento) dell'Istituto rischia di sostenere un atteggiamento autoreferenziale e di ottenere un apprezzamento proveniente soltanto dal suo Sistema.
- e. *economicità*: si tratta di accrescere il valore del prodotto mediante la collaborazione con altri attori, integrando le risorse di ciascun soggetto portatore di interesse. È dunque una condizione di equilibrio esterno e interno all'Istituto, in cui vengono ottimizzati gli strumenti per il perseguimento degli obiettivi. Nel fare questo, ciascuna istituzione ricerca un compromesso tra il livello di autonomia decisionale assunto (o concesso) e le direttive del sistema centrale. L'obiettivo è quello di saper comunicare e promuoversi nel territorio, attraendo nuovi target, offrendo servizi innovativi ed educando il pubblico a una conoscenza e una fruizione diverse.

I presupposti individuati circa la natura degli IIC mettono in evidenza la dipendenza di tali organismi dal suo centro; tuttavia, la vitalità con cui gli IIC si rapportano con l'ambiente di riferimento e le connessioni col territorio che sono capaci di produrre, generando flussi culturali e di cassa rilevanti, portano a ricercare un modello di organizzazione più efficiente affinché gli IIC possano dotarsi di caratteristiche tecniche, organizzative e di risorse che consentano loro di inserirsi maggiormente nel contesto in cui operano e di attuare delle azioni di promozione dell'itaLS più efficaci.

Ai fini di una migliore definizione degli obiettivi strategici da conseguire, della razionalizzazione delle spese e di una più intensa sinergia fra le diverse unità organizzative (IIC), potrebbe rivelarsi utile procedere verso la costituzione di una rete con aree di committenza distribuite geograficamente (Longo 2005).

Una siffatta distribuzione capillare di IIC gestiti per continente si potrebbe basare sulle seguenti linee di intervento con l'obiettivo di:

- a. consolidare l'autonomia di ogni rete diffusa nel territorio-continente; in tal modo, l'IIC potrebbe diventare centro di acquisto e di spesa nel territorio. Ciò avrebbe l'effetto di armonizzare il piano di razionalizzazione e di sviluppo dell'organismo in funzione di una semplificazione dei processi di acquisto, di gestione della spesa e del know-how reperito in loco rispetto al modello di sistema centralizzato. Una tale impostazione, inoltre, avrebbe il vantaggio di semplificare ogni aspetto amministrativo e logistico fondamentale per la realizzazione dell'evento promosso;
- b. affermarsi come centri di gestione dell'evento culturale e linguistico, fondandosi su un concept prettamente funzionale a essere percepiti come segno tangibile e dinamico di un prodotto che ha valore sociale, commerciale e culturale. In questa direzione, ciascun organismo, radicandosi nel territorio,

avrà la possibilità di concentrarsi sugli stimoli che il mercato della lingua fornisce, allo scopo di gestire localmente la domanda d'italiano e indirizzare un'offerta aderente alle richieste del pubblico, ovvero personalizzata;

- c. rafforzare il legame con il territorio (università, scuole private, ecc.; promozione di accordi culturali al fine di inserire l'italiano come lingua curricolare nella scuola; costituzione di osservatori sull'insegnamento dell'italiano nel Paese) in un tessuto fitto di relazioni dove diventano rilevanti un servizio più efficiente e dei comportamenti responsabili.

Un altro elemento di miglioramento riguarda la metodologia di raccolta dei dati sulla diffusione dell'italiano nel mondo: questa necessiterebbe di fatto di una maggiore accuratezza, accompagnando al dato numerico l'elaborazione di una visione interna che spieghi come è insegnato l'italiano e quali fattori incidono sulla qualità dell'insegnamento. Essendo il principale attore attivo nel campo della promozione linguistica, l'IIC potrebbe elaborare un'indagine finalizzata a mappare le istituzioni dove l'italiano viene insegnato e accompagnare il dato quantitativo con analisi e riflessioni riguardo alla dimensione metodologica e alle strategie promosse dagli insegnanti per fare apprendere l'italiano.

A questo proposito, sulla scia di quanto già sperimentato con alcuni progetti di ricerca sul campo (Maugeri, Serragiotto 2019; Maugeri, Serragiotto 2020), nei casi specifici del Libano e del Kansai giapponese, l'IIC ha promosso uno studio di caso esplorativo mirato da un lato a mappare le istituzioni che promuovono la lingua e la cultura italiane nel contesto preso in considerazione, dall'altro a esaminare la didattica dell'italiano presso alcune realtà istituzionali. Lo scopo dell'indagine è di individuare quale italiano viene insegnato, come viene appreso dagli studenti stranieri nonché le principali ragioni che hanno determinato un calo di studenti di lingua italiana presso gli organismi in cui è stata condotta l'indagine.

La scelta di strutturare il capitolo a tappe è strettamente connessa con l'itinerario attraverso cui si snoda la ricerca-azione, al fine di inquadrare prima di tutto il fenomeno oggetto di studio e gli strumenti di progettazione che si sono adoperati per la ricerca. L'adozione di determinate categorie concettuali, l'aver definito gli obiettivi della ricerca, l'oggetto della ricerca, il metodo di raccolta e di analisi di dati non strutturati ha messo a fuoco il contesto di indagine e il profilo del campione, giungendo a una diagnosi di sistema utile per attuare dei possibili miglioramenti metodologici e per aumentare la qualità dell'insegnamento dell'italiano nel territorio. Le variabili della ricerca si sono focalizzate sulla figura del docente e sulla metodologia glottodidattica adoperata per insegnare l'italiano a studenti stranieri.

Si è pertanto delimitato il campo di indagine a due componenti che di per sé denotano un fenomeno vario ed eterogeneo a seconda del contesto di insegnamento e della natura della classe, per cui si sono considerati rilevanti soltanto quegli aspetti che meglio interessano agli scopi della ricerca, vale a dire le strategie e gli strumenti di apprendimento degli studenti. Come tali, i valori considerati diventano significativi per poter compiere una rappresentazione della situazione osservata e per fornire le prospettive della lingua italiana nei due contesti considerati. Queste azioni, dunque, sono strettamente correlate con l'efficacia della promozione linguistica delle istituzioni competenti, col rinnovamento dei modelli operativi di insegnamento e con lo svecchiamento di pratiche didattiche e valutative (Ramsay-Portolano 2015).

2 La formazione dei docenti come fattore qualificante per l'italiano nel mondo

Sommario 2.1 Introduzione. – 2.2 La formazione degli insegnanti di LS secondo l'Unione Europea. – 2.3 Il quadro epistemologico di riferimento per la formazione dei docenti itaLS. – 2.4 Modelli di formazione per docenti di itaLS. – 2.4.1 I master *blended* di lunga durata. – 2.4.2 Il corso di perfezionamento del MAECI per l'insegnamento dell'itaLS. – 2.4.3 *Flipped Training* come modello per la formazione 'capovolta' per i docenti itaLS. – 2.5 Ricadute e ipotesi di progettazione di nuovi percorsi di aggiornamento glottodidattico online per docenti di itaLS.

2.1 Introduzione

La formazione degli insegnanti costituisce l'aspetto cruciale della risposta che il mondo dell'italianistica glottodidattica deve dare alle esigenze di un pubblico di apprendenti dal profilo molto ampio e diversificato, che va da analfabeti, immigrati, studenti stranieri che hanno bisogno dell'italiano per scopi professionali e accademici, fino a studiosi di arte, musica, letteratura ecc., e che rende pertanto la situazione dell'insegnamento dell'italiano complessa e articolata.

Nei decenni scorsi lo Stato italiano ha organizzato molti corsi di formazione degli insegnanti nel mondo, inviando nei vari continenti formatori reclutati dal Ministero degli Esteri o, su sua delega, dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Lentamente questa politica proattiva, in cui il centro del sistema prende iniziative mirate alla 'periferia', ha lasciato il passo a una maggiore iniziativa locale, per cui sono gli Istituti Italiani di Cultura, i dirigenti scolastici all'estero, le università e le scuole bilingui ad attivarsi e invitare formatori dall'Italia; negli ultimi anni il MAECI ha finanziato corsi online affidando-

li al Laboratorio Itals di Ca' Foscari e a ICoN (Italian Culture on the Net), il consorzio interuniversitario telematico che forma laureati in italianistica; ci sono anche stati corsi ad hoc per giovani laureati da inviare nelle università del mondo a sostenere gli insegnanti di italiano come *language assistant*.

Manca, in questo processo, un'idea centrale di quali siano le competenze dell'insegnante di lingua straniera, da un lato, e di italiano come LS, dall'altro.

2.2 La formazione degli insegnanti di LS secondo l'Unione Europea

In questo paragrafo si esaminerà anzitutto il contesto in cui si opera con l'obiettivo di individuare le linee portanti della formazione degli insegnanti. Nel farlo, occorre considerare come l'Unione Europea suggerisca di affrontare questo tema.

Su questo versante, nell'ambito dei progetti *Lifelong Learning Project Leonardo Transfer of Innovation* l'indirizzo europeo ha prodotto sia una serie di indicazioni riguardo alle competenze che l'insegnante deve avere, sia uno strumento utile per guidare lo sviluppo della sua carriera.

La griglia EPG (*European Profiling Grid*)¹ è un documento elaborato dalla Comunità Europea con l'obiettivo di dare agli insegnanti e ai formatori delle linee guide per la loro attività professionale.

Si tratta di uno strumento utile per l'insegnante o i futuri docenti per poter ripensare e concepire la professione come un'attività che tende a stimolare la creatività, il pensiero critico, ma anche per eliminare l'adattamento passivo alla situazione e richiamare, adattandole, quelle competenze progettuali e di sperimentazione didattiche volte a migliorare le condizioni e le opportunità di apprendimento degli studenti. La griglia, quindi, riflette l'approccio orientato all'azione che contraddistingue il Quadro di riferimento delle lingue nelle aree di apprendimento, di insegnamento e di valutazione.

Il documento europeo si sofferma su quattro aree che si ritengono fondamentali per l'attività di formazione e di insegnamento: formazione e qualifiche, competenze didattiche fondamentali, competenze generali e professionalità. Le quattro aree presentano un carattere processuale e, seppur ognuna di essa abbia una propria specificità, sono profondamente interconnesse.

1 La versione digitale della griglia EPG è consultabile su <https://egrid.epg-project.eu/it/egrid>.

Nella prima area vengono richiesti i seguenti requisiti:

- a. *la competenza della lingua* che il docente deve insegnare: è basilare dunque l'ottenimento di una certificazione linguistica che ne attesti il livello di padronanza, ovviamente se il docente non è di madrelingua. Ciò apre alla prospettiva che l'esercizio del lavoro in classe presupponga una conoscenza del sistema linguistico e culturale sul quale poi sviluppare un percorso di apprendimento. Alla competenza linguistica dovrebbe seguire un'altra di natura metalinguistica: è fondamentale, infatti, che il docente sappia riflettere e dare una spiegazione sui diversi meccanismi di funzionamento della lingua, ancorandoli agli usi e costumi dell'Italia contemporanea e alla stessa variazione della lingua (Santipolo, Vecchio 2016);
- b. *la formazione continua*: l'azione di formazione del docente deve essere continua nell'arco della propria carriera in modo da favorire un atteggiamento positivo e una predisposizione all'aggiornamento con nuove metodologie di insegnamento. Inoltre, l'azione formativa del docente dovrebbe tendere al suo riconoscimento formale e a una spendibilità in ambito professionale. In questa direzione che mira a valorizzare le competenze linguistiche (e metalinguistiche) del docente diventa cruciale poter acquisire una certificazione glottodidattica. Per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, il docente itaLS potrà prendere come riferimento per l'accreditamento delle sue competenze le seguenti certificazioni: DILS-PG di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia; DITALS di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Siena; CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari Venezia. In linea generale le certificazioni in Didattica dell'italiano a stranieri rilasciate dagli enti certificatori sopra menzionati presentano delle caratteristiche simili benché vi siano tuttora in corso delle evoluzioni e degli aggiornamenti sull'impianto organizzativo e contenutistico, che sono speculari a ognuna di esse, rendendole strumenti culturali indispensabili ai fini della progettazione di percorsi di linguistica educativa per l'apprendimento dell'italiano a stranieri;
- c. *insegnamento monitorato e valutato*: la griglia europea menziona come traguardi utili per la formazione all'insegnamento l'ancoraggio della teoria a una situazione di insegnamento che andrà, in fase iniziale, monitorata e valutata da un mentore al fine di poter riesaminare con maggiore attenzione la ricaduta di certe scelte metodologiche e tecniche adottate in classe, aumentando di fatto il livello di progettualità e di consapevolezza glottodidattica del docente;

- d. *esperienza di insegnamento*: la varietà di contesti di insegnamento e la dimestichezza con classi multilingue e di livelli linguistici differenti consente al docente di maturare una visione completa del processo di insegnamento. In questa direzione, egli potrà proporsi come mentore o formatore fra pari.

La seconda area proposta fa riferimento alle competenze didattiche generali che il docente deve possedere. In particolar modo, vengono richiesti i seguenti requisiti:

- a. *metodologia, conoscenze e abilità*: si sottolinea l'importanza della competenza metodologica dell'insegnante che si traduce con la familiarità sulle teorie sull'apprendimento linguistico e i metodi didattici. Tale componente permette al docente di saper fornire delle spiegazioni rispetto alla propria azione metodologica e di poter utilizzare in classe un'ampia gamma di tecniche e materiali per qualsiasi livello linguistico;
- b. *la competenza progettuale e organizzativa*: la condizione di pratica riguarda il ruolo dell'insegnante fuori e dentro l'aula. Il docente, infatti, partecipa alla progettazione delle attività curriculari o extra-scolastiche al fine di assicurare in modo attento e responsabile un servizio per l'apprendimento degli studenti. In questo modo egli si rende protagonista nella pianificazione di momenti formativi alternativi alla lezione, promuovendo un approfondimento sui contenuti. La trasversalità delle sue azioni lo rende un professionista nel momento in cui seleziona e organizza quegli eventi trasversali alla disciplina, collaborando e valutando con gli altri colleghi l'efficacia dei percorsi e delle soluzioni intraprese;
- c. *la competenza valutativa*: riguarda la capacità del docente di valutare il profilo formativo degli allievi; di valutare l'efficacia e la funzionalità didattica degli strumenti digitali; di saper costruire delle prove significative volte a misurare in maniera trasparente e meno soggettiva la reale competenza comunicativa degli allievi; di usare il monitoraggio e il feedback per progettare le attività successive; di valutare, monitorare e verificare attraverso opportune strategie didattiche e strumenti la progressione degli apprendimenti degli studenti;
- d. *la competenza progettuale*: è la capacità dell'insegnante di progettare una prospettiva curricolare e di azione della lingua italiana in grado di alimentare i processi cognitivi e metacognitivi degli apprendimenti; significa fornire in classe strumenti culturali e informazioni rilevanti per la costruzione di competenze degli studenti;
- e. *la competenza d'interazione e di gestione delle attività in classe*: si tratta della capacità del docente di organizzare una sequenza equilibrata e varia di attività di classe, di gruppo e

a coppie, in modo da raggiungere gli obiettivi della lezione, attivando le competenze degli studenti e il confronto con essi attraverso contenuti significativi e rilevanti, organizzando l'apprendimento basato su compiti autentici.

Le altre due categorie che sono ritenute indispensabili nella formazione del docente sono riconducibili a competenze più generali (competenza informativa, competenza interculturale) legate alla sua capacità di operare in rapporto alle specificità del contesto culturale in cui si trova, di collegare il suo sapere con le situazioni di vita degli studenti, di mettere in relazione le proprie competenze a servizio della disciplina. Una simile visione dinamica della professionalità mette il docente nelle condizioni di allargare lo sguardo verso il progetto didattico, includendo la promozione di sé attraverso maggiori responsabilità e coinvolgimento di natura progettuale, gestendo progetti internazionali e agendo da mentore per colleghi meno esperti (Ciliberti 2007).

A conclusione, la griglia EPG-*European Profiling Grid for language teachers* considera le competenze dei docenti da un punto di vista positivo permettendo a questi ultimi di autovalutarsi nelle quattro aree di riferimento e di dare continuità alla crescita professionale.

2.3 Il quadro epistemologico di riferimento per la formazione dei docenti itaLS

Nell'esprimere una valutazione complessiva sulla formazione dei docenti di itaLS occorre notare la mancanza di un progetto di formazione professionale in grado di raggiungere in maniera incisiva la comunità dei docenti. Se si ragiona per modelli e costrutti di competenza allora bisogna riflettere necessariamente sulla prospettiva linguistica, sulle metodologie da utilizzare per una più realistica proposta progettuale di formazione istituzionale. Pertanto, sulla scia degli studi di Balboni (1998; 2010; 2011; 2012) si ritiene utile elaborare un'idea di fondo per costruire un'ipotesi scientificamente fondata di formazione, ossia che abbia senso rispetto alle esigenze attuali dei docenti di itaLS.

La linguistica educativa è caratterizzata da quattro aree esterne ad essa che le offrono informazioni.

Dunque per costruire il profilo professionale del docente si devono recuperare conoscenze da diversi ambiti di ricerca, secondo il seguente modello epistemologico tratto da Balboni (2011) e le indicazioni offerte nella rivista *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* (Balboni 2017b; 2020) [fig. 1].

L'impianto teorico è quindi rappresentato da aree e ambiti che interagiscono per la definizione di un modello che sta alla base della formazione dei docenti itaLS. Prima di analizzare le 4 aree, è im-

2 • La formazione dei docenti come fattore qualificante per l'italiano nel mondo

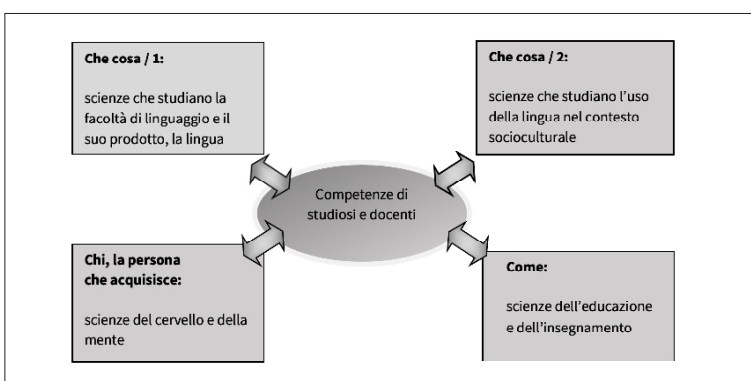


Figura 1 Modello di organizzazione della conoscenza della linguistica educativa

portante sottolineare come il modello epistemologico presenti alcune peculiarità. Infatti si nota che queste aree:

- a. sono bidirezionali, si riceve e si dà;
- b. sono basate sul principio di *'implicazione'* e non di *'applicazione'*.

Il primo aspetto da tenere in considerazione è la *'bidirezionalità'*. Si tratta di una linea fondamentale nella progettazione di un percorso di formazione degli insegnanti nonché di apprendimento significativo inerente a un campo disciplinare dove le tematiche hanno un carattere interdisciplinare, in collegamento con il modello di formazione. Rispetto al tema della formazione dei docenti itaLS, le principali riflessioni epistemologiche in Italia rimandano a De Mauro (1989), Freddi (1999), Porcelli (1994a; 1994b) e poi De Mauro e Ferreri (2005), Di Sabato et al. (2017), Serragiotto (2017) oltre a vari saggi dell'ultimo decennio, incluso il volume epistemologico di Balboni del 2011. Negli studi appena menzionati risulta evidente la natura transdisciplinare della glottodidattica: si tratta di una proprietà che investe anche la formazione da richiedere in entrata e da garantire in servizio ad un professionista dell'insegnamento dell'itaLS. In questa direzione, la formazione, per essere significativa, deve necessariamente far leva su di un costrutto epistemologico (di conoscenza, competenza e atteggiamento) unitario. Un docente formato, infatti, è scientificamente autonomo nell'elaborazione della propria professionalità in termini di conoscenza, competenze ed atteggiamenti (Nocera 2017).

Il secondo aspetto (punto b) si basa sul principio di *'implicazione'* e non di *'applicazione'*. Questo passaggio mette in luce come il profilo in entrata e in servizio del docente itaLS dovrebbe essere declinato sulle varie aree, ma non in una logica di *'applicazione'* all'insegnamento linguistico delle conoscenze elaborate altrove, bensì di

capacità di *'trarne autonomamente le implicazioni'* per un fine diverso dalla descrizione linguistica e culturale propria del docente di lingua.

Dunque il modello di linguistica educativa alla base della formazione dei docenti itaLS supporta da un punto di vista conoscitivo e cognitivo gli insegnanti rispetto alle 4 aree descritte nel grafico. A tal proposito si osserva che:

- a. *le due aree riguardanti il contenuto*, vale a dire la conoscenza linguistica e quella relativa alla cultura e agli aspetti civiltà, dovrebbero essere conosciute e padroneggiate per la realizzazione di attività didattiche che permettono di sottolineare le differenze di natura interculturale. Tuttavia, saper parlare una lingua da un lato non significa conoscerne i meccanismi di funzionamento, dall'altro non significa saperla usare ai livelli A1, A2, B1 e così via, in termini di competenza. Allo stesso modo non significa saper proporre solo la propria personale varietà di lingua o avere una visione distaccata delle diverse varietà, dei diversi livelli di forza pragmatica degli enunciati (per approfondire il contributo della linguistica alla glottodidattica si faccia riferimento a Lavinio 2002, e Russo 2006). Per quanto riguarda la dimensione culturale essa va intesa come la capacità del docente itaLS di abbracciare una descrizione culturale e una valutazione in termini di 'civiltà' di tutta l'area che si esprime nella sua lingua.

Per quanto riguarda le altre aree del modello epistemologico alla formazione proposto, ricordiamo:

- b. *l'area neuro-psicologica*: si tratta di un'area che va costruita e organizzata in termini di conoscenza degli elementi base della percezione dell'input, con sequenze come *globalità* → *analisi* → *sintesi* e le ricadute sulla costruzione di modelli operativi, quali una programmazione in unità d'acquisizione e unità didattiche; di conoscenza degli elementi base delle sequenze acquisizionali; di conoscenza dei principi di psicodidattica, in particolare nel caso di adulti, quindi con tutti i problemi che riguardano la relazionalità con un docente coetaneo o quasi. Per questo aspetto si rimanda all'approfondimento in Daloso 2009; Buccino, Mezzadri 2014);
- c. *l'area metodologico-didattica* si rivolge alla dimensione strettamente metodologica, con particolare attenzione alla dimensione della programmazione dei corsi di italiano LS (Benucci, Caruso 2012), alla gestione delle classi che sono sempre ad abilità differenziate (Caon 2008), alla valutazione (la sintesi più recente è in Serragiotto 2016), alle tecnologie (la sintesi più recente è in Caon, Serragiotto 2012) e dell'utilizzo degli stessi (Villarini 2017).

Il modello di formazione entra in relazione col progetto del docente di formarsi e di aggiornarsi per poter qualificare il proprio profilo professionale. L'organizzazione della conoscenza glottodidattica rifiuta la generalità perché non si occupa di epistemologia dell'intermedio ma si pone su due livelli: uno teorico, che è l'approccio, e l'altro di tipo operativo, ovvero il metodo. Pertanto, la formazione non può essere esclusiva di un solo livello. L'organizzazione delle conoscenze è quindi un tratto fondamentale [fig. 2]:

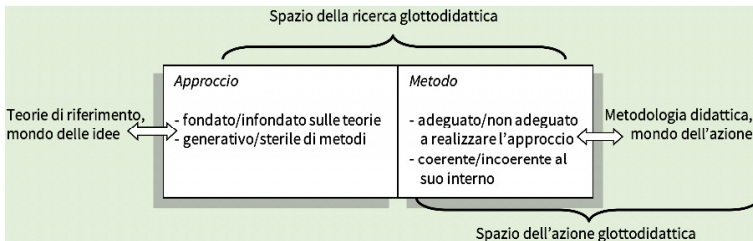


Figura 2 Organizzazione della conoscenza

Questo schema ha il merito di individuare, all'interno del paradigma delle attività didattiche conosciute, quelle che possono realizzare gli obiettivi del metodo rispettando però le coordinate suggerite dall'approccio.

L'aspetto concreto su cui dovrebbe vertere la formazione dei docenti itaLS è suggerire delle operazioni per trasformare le scelte in azione. Il punto di partenza quindi è la visione della lingua del docente e, ad essa connesse, le teorie di riferimento che andranno poi tradotte nella pratica didattica. Un approccio può essere valutato in base alla fondatezza scientifica delle teorie esterne alla glottodidattica a cui esso fa riferimento, alla sua coerenza interna e alla sua capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso. L'approccio viene tradotto successivamente nella pratica attraverso un metodo che rappresenta, dunque, la proposta applicativa che consente di trasformare l'approccio stesso in una serie di materiali didattici e in una selezione di tecniche adeguate. Dunque le indicazioni del metodo si traducono in atti didattici.

La formazione, di conseguenza, è profonda, formativa se ha come punto di riferimento il paradigma che consente di elaborare, perfezionare e arricchire nel docente un concetto di lingua a cui segue la sperimentazione di un campo applicativo che favorisce lo sviluppo delle competenze acquisite in ordine al carattere comunicativo della lingua.

2.4 Modelli di formazione per docenti di itaLS

Scopo di questa sezione è di illustrare alcuni modelli di formazione di vasto respiro, non quindi i semplici corsi di due/tre giorni in cui un formatore dispensa il suo sapere e i docenti dovrebbero trarne una guida per la loro professione. Si tratta di un modello che si ritiene del tutto superato dalle possibilità interazionali offerte dalle tecnologie sociali, e soprattutto del tutto privo di effetti sulla conduzione dell'insegnamento e delle classi, a quanto si riscontra dopo mezzo secolo di investimenti, anche sostanziosi, in progetti formativi limitati a rapidi incontri formatore/insegnanti.

I tre modelli principali che si vogliono prendere in considerazione sono i seguenti:

- a. la formazione *blended* in progetti di lungo corso, ad esempio master che richiedono circa 1500 ore di studio, tirocinio, ricerca metacognitiva: ad esempio, il Master FORDIL e i due Master ITALS;
- b. la formazione totalmente online, come quella attuata dal MAECI negli ultimi anni: si prenderà in considerazione la realizzazione che chi scrive ha seguito come coordinatore, rivolta a oltre duecento docenti di itaLS in Nord Africa, Balcani, Medio Oriente, Cina e Australia;
- c. la proposta di *flipped training* che sta facendosi strada in questi ultimi anni, ad esempio nel progetto di formazione della Società Dante Alighieri, per il mondo, e dell'associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, in Italia.

Nei paragrafi che seguono sono stati selezionati alcuni esempi di percorsi formativi e modelli di qualità nella formazione impartita, non solo in termini di contenuti ma anche di metodologie di formazione.

2.4.1 I master *blended* di lunga durata

I master che si occupano di preparare gli studenti all'insegnamento dell'italiano a stranieri sono molteplici nel panorama italiano. Ad un'attenta esamina si possono distinguere offerte formative di due tipi, ovvero:

- a. i master di primo tipo comprendono tutti quei percorsi mirati a formare i docenti e i futuri insegnanti d'italiano L2. Non a caso, le indicazioni che vengono riportate nella descrizione del loro percorso sottolineano come l'impianto scientifico del master si sia sviluppato a partire dalle indicazioni delle Linee Guida e normative del MIUR, molte delle quali si riferiscono a temi legati all'immigrazione, all'accoglienza, all'integrazione culturale e sociale degli studenti stranieri;

- b. il secondo tipo di master invece è caratterizzato da un modello formativo orientato verso la disciplina e il contesto estero. Si tratta quindi di offerte che, attingendo all'ampio repertorio di metodologie didattiche, vogliono preparare i corsisti ad affrontare situazioni di insegnamento e di apprendimento anche in contesti di insegnamento LS.

Una caratteristica comune oramai a molti Master in Didattica dell'italiano a stranieri è il fatto di essere *blended*, vale a dire che il percorso di studio si realizza sia online sia in presenza. Alcuni dei master attivi al momento in cui si scrive e su cui si è svolta l'analisi sono presso le seguenti università:

- a. Università Ca' Foscari Venezia;
- b. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna;
- c. Università degli studi eCampus;
- d. Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano;
- e. Università degli Studi di Milano;
- f. Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale';
- g. Università di Padova;
- h. Università degli Studi di Verona;
- i. Sapienza - Università di Roma;
- j. Università per Stranieri di Perugia;
- k. Università per Stranieri di Siena;

Altri master svolti presso centri di formazione:

- l. ICOTEA;
- m. Soloformazione.

Per illustrare i master ne abbiamo scelti due, che ci sembrano esemplari e costituiscono dei modelli: il Master ITALS di Ca' Foscari e il Master FORDIL, oggi non più attivo, oggetto di una collaborazione tra il Suor Orsola di Napoli e Ca' Foscari. Secondo Serragiotto (2009), la storia e l'evoluzione del Master ITALS di primo livello (Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri) sono emblematiche di come sia cambiata la formazione degli insegnanti di italiano che operano soprattutto all'estero, dove vengono richiesti sempre di più percorsi e attestati di qualità in relazione alla formazione e carriera di insegnante, in linea con la crescita della domanda di italiano (si veda Balboni, Santipolo 2003).

La prospettiva di lavoro nel suddetto master è costruttivista, per cui gli studenti collaborano per la realizzazione dei task assegnati dal tutor a ogni forum tematico, generando una continua interazione e discussione sulla formazione scientifica e sugli aspetti metodologici legati all'insegnamento dell'italiano a stranieri in contesti esteri (Celentin, Dolci 2003).

Qui i corsisti di tutto il mondo lavorano assieme all'interno di una piattaforma e ambienti in comune, formandosi prima a livello teorico, su argomenti glottodidattici e attinenti alla gestione didattica dei corsi di italiano a stranieri, e poi a livello pratico, svolgendo uno stage presso determinate istituzioni, in modo da testare alcuni aspetti della loro ricerca che costituirà, in molti casi, l'oggetto della propria tesina che sarà discussa in presenza a Venezia.

Il Master ITALS di secondo livello (Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e della cultura italiane a stranieri) si rivolge a docenti che hanno già maturato una lunga esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri e abbiano inoltre una formazione specifica in Didattica dell'italiano a stranieri. L'obiettivo del master è quello di fornire ai masterini delle competenze organizzative e progettuali per sviluppare degli strumenti didattici volti a progettare e monitorare i vari percorsi didattici. In questa direzione, il docente che opera all'estero si specializza in un ambito grazie all'acquisizione di caratteristiche e prerogative che gli permettano di predisporre un lavoro organizzato, ricco di collegamenti interdisciplinari e di stimoli per gli apprendenti.

Un altro modello di percorso di formazione attento alla qualità della ricerca e alla formazione è il Master FORDIL (professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali), realizzato operativamente dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli e dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Tale percorso di secondo livello e della durata di due anni ha adottato il medesimo approccio costruttivista alla formazione online dei docenti di lingue L1, L2 e LS, attuando al contempo delle soluzioni sperimentali in grado di differenziare le metodologie di apprendimento. Ciò ha stabilito una nuova logica relazionale tra gli attori del percorso poiché le prestazioni dei corsisti sono state accresciute, misurate, spiegate e descritte in funzione dello sviluppo di competenze specifiche nell'area glottodidattica. Un tale fenomeno ha determinato lo sviluppo della qualità come della quantità di interventi formativi che hanno richiesto modalità differenti nel loro sistema di comunicazione e di studio. In questa direzione il Master FORDIL ha elevato la propria informalità utilizzando le nuove tecnologie, da cui derivano tipologie di esiti a carattere cognitivo e relazionale differenti rispetto a modalità di formazione tradizionali (Maugeri 2017).

Le ricadute formative del percorso FORDIL, rilevate attraverso la somministrazione di un questionario ai 30 docenti coinvolti nella formazione, hanno fatto luce sui bisogni percepiti dagli informant. Con l'adozione di un modello di indagine qualitativo riconducibile agli studi di Zammuner (1998), Lucidi et al. (2008), Balboni, Daliso (2011), Serragiotto 2012 si è chiesto al *font people* se il modello di gestione del master e i contenuti ivi elaborati siano andati incontro alle specifiche necessità dell'insegnante o, al contrario, non presen-

tavano una linearità operativa volta a risolvere lo stato contingente delle sue esigenze di aggiornamento.

Le risposte degli insegnanti rilevano l'utilità e l'efficacia del Master FORDIL nell'aver agito sulle competenze glottodidattiche del docente, assecondando in questa direzione le finalità con cui il master è stato concepito. L'ambito didattico ha costituito il focus scientifico principale con cui sono stati costruiti i materiali e svolte le attività didattiche nel forum. Ciò è avvenuto mediante un metodo di studio e di applicazione dei contenuti che ha richiamato i corsisti alla partecipazione attiva, alla conseguente interazione e sperimentazione in classe degli strumenti di riflessione e di ricerca, raccordando alle competenze glottodidattiche lo sviluppo delle abilità di interazione, con una focalizzazione sulle modalità di lavoro cooperativo. Tra gli elementi di maggior rilievo nell'esperienza formativa figurano l'incremento delle conoscenze acquisite e la comprensione delle dinamiche legate al processo di acquisizione delle lingue straniere degli studenti. Si tratta di fattori in parte legati alla percezione della loro performance nel master, così come si è rilevato da interviste individuali successive al questionario, che ha assunto una valenza positiva in ragione del coinvolgimento del corsista in tutte le fasi di progettazione e di valutazione del modulo del quale ha compreso i parametri valutativi e gli obiettivi qualitativi grazie al modello di feedback post-valutativo elaborato.

2.4.2 Il corso di perfezionamento del MAECI per l'insegnamento dell'itaLS

Negli ultimi due decenni la diffusione e il miglioramento dell'offerta linguistica e glottodidattica specifica all'aggiornamento dei docenti di itaLS e lingue straniere sono avvenuti mediante l'ausilio delle nuove tecnologie.

Alla continua pervasività delle nuove tecnologie si accompagna una metodologia e degli strumenti di apprendimento finalizzati ad attuare una progettazione didattica online:

- a. flessibile in termini di tempo da dedicare alle attività;
- b. produttiva (i): nel chiamare l'utente a saper affinare le strategie di metacognizione e richieder gli nello stesso tempo un livello più avanzato di comprensione e sperimentazione della conoscenza;
- c. produttiva (ii): il punto di forza di un'esperienza online condotta con un metodo costruttivo consiste nello sviluppo di competenze collaborative;
- d. vantaggiosa sia in termini di diffusione della conoscenza a un alto numero di partecipanti che per il contenimento delle spese.

Una siffatta modalità operativa mediata dalle nuove tecnologie è stata adottata anche dal MAECI al fine di aggiungere valore alla formazione e all'aggiornamento di oltre duecento lettori e docenti di itaLS nel mondo, e dunque di migliorare la qualità del processo di insegnamento dell'italiano come lingua straniera formando al tempo stesso una comunità di pratica.

In questa prospettiva, la piattaforma presentava un design modulare, proponendosi come luogo di lavoro, di comunicazione e come spazio da personalizzare.

Tale premessa è utile per inquadrare l'architettura scientifica del progetto di formazione del MAECI, che ha puntato sullo sviluppo di competenze disciplinari e interculturali legate all'ambito operativo in cui si insegna.

Al termine del percorso si è scelto di sondare la qualità e l'efficacia del corso ponendo ai corsisti uno slot di quesiti mediante un questionario online. A questo proposito ci si è chiesto se e come gli utenti hanno percepito e valutato la qualità di un corso mediato dalle nuove tecnologie; se l'utilizzo della multimedialità per la formazione ha rappresentato per i partecipanti una difficoltà o piuttosto ha favorito la loro partecipazione alle attività, divenendo una componente cruciale per lo studio e la pratica. Dunque gli strumenti di ricerca rientrano nella ricerca qualitativa (Burns 2010) mentre le domande di ricerca si sono concentrate sulla dimensione tecnologica allo scopo di comprendere se tale componente ha rappresentato un fattore di complessità del percorso, aumentando di fatto le distanze fra i partecipanti; o piuttosto ha facilitato l'utente allo studio e allo svolgimento delle attività in maniera sinergica. Inoltre si è domandato alla fonte informativa se il corso di aggiornamento online ha contribuito alla crescita professionale e se tale pratica può essere utilizzata in maniera sistematica per future opportunità di formazione.

Per la maggior parte degli informant il corso online del MAECI è stato la prima esperienza di utilizzo del supporto multimediale destinato a scopi glottodidattici, rappresentando una sfida che, secondo la maggioranza dei partecipanti, si è rilevata piacevole e utile. Nonostante i corsisti abbiano avuto poca dimestichezza con la tecnologia, la familiarizzazione con la piattaforma e il coordinamento tra tutor hanno permesso loro di ridurre le problematiche di utilizzo delle risorse digitali, fornendo supporto in ogni fase di lavoro e di progettazione delle attività. La corrispondenza tra il design del contesto di apprendimento online, i materiali online di studio di autovalutazione e le modalità di lavoro ha di fatto reso efficace e proficuo il corso online, attestato dall'ampio riconoscimento positivo espresso dai partecipanti per l'esperienza formativa intrapresa. Il successo infatti dell'intero percorso si basa sulla multimodalità dell'ambiente di lavoro e dei contenuti, che ha favorito l'interazione e allontanato il senso di isolamento di molti corsisti. Altri aspetti positivi messi in evidenza dai corsisti sono stati la qualità del tutoraggio, la rilevanza dei conte-

nuti acquisiti e la familiarizzazione con gli strumenti tecnologici adoperati nel percorso. In tal senso i docenti si sono dichiarati favorevoli a continuare l'esperienza di aggiornamento online utilizzando la potenzialità degli ambienti moodle, consigliando di far ricorso maggiormente a programmi YouTube o Skype per lezioni in presenza e di far uso di ipertesti e di video materiali (Maugeri 2018).

2.4.3 *Flipped Training* come modello per la formazione 'capovolta' per i docenti itaLS

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, quindi, migliorare il risultato dell'insegnamento del progetto edulinguistico. Pertanto, la formazione dei docenti dovrebbe promuovere l'integrazione tra la ricerca, sia teorica sia applicata, e la formazione sul campo, che attinge dall'esperienza della classe e su di essa riflette e trova delle nuove soluzioni metodologiche per risolvere il problema linguistico che incontrano gli studenti. Sulla scia di tale premessa, la formazione dei docenti non può più essere focalizzata sull'incremento della conoscenza per favorire la competenza glottodidattica. Un simile impianto, infatti, è velleitario perché favorisce un'impostazione della formazione di tipo trasmissivo dove un esperto comunica contenuti, con l'auspicio che le nuove informazioni possano modificare operazioni mentali e abitudini nella scelta metodologica dei docenti. Per un maggiore approfondimento delle peculiarità della formazione tradizionale si veda Balboni (2014; 2015).

Il modello di formazione che si desidera proporre prende spunto dagli studi di Balboni (2015) e mira a valorizzare le esperienze e le competenze del gruppo in formazione, mentre non si cura della trasformazione delle conoscenze in competenze. Il modello *Flipped training* capovolge la situazione della formazione sia in presenza sia online, a testimonianza che la qualità a cui si punta non è stabile e permanente ma è un processo continuo di approssimazione, di auto-osservazione e di analisi di quel che avviene in classe. Alla presenza di una risorsa formata nel campo dell'edulinguistica i corsisti lavoreranno in gruppo seguendo le indicazioni del formatore che, in una prima fase, porterà dei contenuti tratti dall'esperienza didattica. Seguirà una seconda fase in cui le riflessioni, le considerazioni proposte e i quesiti emersi nella prima fase convergono e vengono mediati dal formatore; finita la discussione c'è la trasmissione di contenuti edulinguistici, fortemente oggettivati (video, di esperti o dello stesso formatore); segue una riflessione esplicita e collettiva che costruisce le basi per una nuova conoscenza. La dimensione del nuovo sapere - pratico, orientato all'azione, alla costruzione dei prodotti - è quindi esperienziale perché nasce in seno alla classe, è agganciata alla realtà della classe di tutti i giorni in contesti di insegnamento vicini a quelli dei corsisti della formazione.

Un simile impianto si adatta anche a una sessione di tre ore in presenza, mentre diventa più difficile realizzarla con gruppi numerosi di partecipanti.

Il risultato maggiore del modello capovolto di formazione sta nella figura del formatore poiché non è più colui che dispensa conoscenza ma funge da regista della costruzione cooperativa e condivisa della conoscenza. Inoltre, ed è un aspetto non irrilevante, si lavora sulle competenze per cui i corsisti non attingono dalla fonte ma fanno ricorso al mondo dell'esperienza. Un'altra peculiarità di tale modello è la centralità dei processi per cui i corsisti sono sempre sollecitati a riflettere, ad analizzare e a rielaborare situazioni e materiali. Ciò che si produce è un sapere non statico ma produttivo, invertendo in tal modo la tendenza e le finalità della formazione tradizionale.

La necessità di una riflessione sul modo di formare i docenti itaLS ha coinvolto la Società Dante Alighieri (SDA) e l'associazione ANILS (Associazione Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere), che hanno adottato un approccio simile (*Flipped Training*) per la formazione dei docenti itaLS. Pertanto, i loro percorsi di formazione mirano a valorizzare le diverse esperienze professionali degli insegnanti rendendole complementari allo sviluppo di competenze glottodidattiche, pratiche e spendibili nella realtà professionale dei contesti in cui sono attivi.

Si tratta di iniziative di alto profilo scientifico e segno di un forte impegno nel sociale, legate a un 'progetto' che mira a rendere protagonista il docente mediante attività in cui condivide, analizza e riflette; ricostruisce e rielabora l'oggetto di analisi desunto dall'esperienza della classe; sperimenta, riadatta e sintetizza i suoi nuovi punti di vista e i materiali prodotti.

Ancora del modello formativo è la prospettiva delle competenze da costruire e sistematizzare, rendendole operative e traducibili con scelte tecniche coerenti con la metodologia di insegnamento selezionata. In tal modo le competenze sui si è lavorato entrano in contatto con il saper fare del docente, promuovendo il suo sapere e la sua attitudine all'azione.

2.5 Ricadute e ipotesi di progettazione di nuovi percorsi di aggiornamento glottodidattico online per docenti di itaLS

L'esperienza dei due corsi di formazioni di cui si è fornito un quadro complessivo fa emergere due aspetti fondamentali per la gestione delle carriere dei docenti di itaLS ovvero:

- a. la continuità di un processo di aggiornamento per i docenti al fine di pervenire a un'organizzazione della didattica più adeguata ai profili motivazionali, oltre che curricolari, dei corsisti (Balboni 2014);

- b. la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle competenze glottodidattiche e la crescita intesa come inserimento in un piano di gestione professionale di carriere che abbia come requisito la personalizzazione del percorso mediante pacchetti formativi ad hoc e il conseguente riconoscimento di crediti formativi spendibili nel sistema scolastico, finalizzato alla gestione da parte del docente di diverse aree di competenza.

Alla radice di questo interesse e ragionamento nei confronti dello sviluppo delle carriere dell'insegnante vi sono alcuni aspetti che hanno spinto il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale a ricercare un nuovo approccio volto a valorizzare la formazione e lo sviluppo delle competenze didattiche e tecnologiche dei docenti.

Il primo elemento mira a riformulare la concezione della carriera del docente secondo un'ottica europea. Infatti, nel quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione l'investimento nell'istruzione e nella formazione mette al centro il ruolo dell'insegnante, il quale è chiamato a rispondere ai bisogni formativi degli studenti. Da qui dovrebbe prendere avvio una visuale di lungo periodo e non episodica che favorisca la crescita culturale dei nuovi cittadini, puntando sul rafforzamento del profilo professionale degli insegnanti.

La prima ricaduta di tale cambiamento di prospettiva è la rinnovata considerazione del docente come risorsa primaria del sistema dell'istruzione, per cui la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, nonché il sostegno allo sviluppo professionale basato sulle competenze, rappresentano una risposta concreta per raggiungere livelli più elevati d'istruzione degli studenti.

La seconda ricaduta è l'incremento della qualità del processo di insegnamento e di apprendimento dell'italiano a stranieri, generando esperienze positive e utili per gli obiettivi comunicativi e professionali degli studenti.

In coerenza con tale prospettiva, gli organi ministeriali competenti sono consapevoli di dover ricercare modelli di inclusione del lavoro in linea con le aspettative del docente e gli sviluppi dell'italianità all'estero. Investire quindi sulla formazione glottodidattica dei docenti di italiano a stranieri potrebbe costituire lo sfondo e l'obiettivo su cui far leva per la promozione dell'italiano nel mondo.

3 L'opzione tra lo studente come 'cliente' oppure come 'persona'

Sommario 3.1 Introduzione. – 3.2 La prospettiva dello studente come 'cliente'. – 3.2.1 Lo studente come 'numero' e le rinunce al progetto edulinguistico. – 3.2.2 Dalla prospettiva del cliente come 'target' allo studente come 'risorsa'. – 3.3 La prospettiva glottodidattica dello studente come 'persona'. – 3.4 La ricerca italiana sulla dimensione emotiva nell'apprendimento dell'itaLS. – 3.5 Il ruolo delle emozioni nell'acquisizione dell'itaLS. – 3.6 Le emozioni negative. – 3.6.1 Il dispiacere. – 3.6.2 Paura e ansia nell'apprendimento dell'itaLS. – 3.6.3 Strategie didattiche per gestire il filtro affettivo degli studenti. – 3.7 Riflessioni conclusive sulla prospettiva dello studente come 'persona'.

3.1 Introduzione

Questo capitolo tratta di uno dei temi più delicati per chi è interessato a investire sull'insegnamento dell'italiano all'estero. Ci sono infatti due prospettive: quella dei corsi utilitaristici per addetti turistici, per quadri e dirigenti di aziende italiane delocalizzate, per persone che intendono migrare in Italia per ricongiungimento familiare, per studio o altri progetti di vita; e quella dei corsi 'culturali', propri delle università, dei conservatori, e di altre istituzioni di questa natura; una terza categoria, quella dell'italiano come lingua etnica, è in rapidissima riduzione, come si è già specificato nel secondo capitolo.

Le due prospettive vanno lette alla luce del cambiamento del mercato delle lingue e della gestione delle istituzioni impegnate nella diffusione dell'italiano. Di esse si coglieranno i tratti speculari e caratteristici allo scopo di confrontare due parallele concezioni di guardare allo studente, così come lascia intendere il titolo di questo capitolo, che è di per sé provocatorio, e di puntare alla qualità dei percorsi di insegnamento e di apprendimento dell'itaLS.

La riflessione toccherà quindi quegli enti che hanno interesse esclusivamente di mercato vendendo l'italiano a una maggiore quantità di studenti. A tale categoria di organismi verranno date delle indicazioni di natura tattica per rendere più equilibrato il rapporto fra quantità e qualità. Ad essi, inoltre, si contrapporrà un'altra prospettiva che considera lo studente una persona e non un numero. A parere di chi scrive questa dimensione costituisce la migliore possibile e della quale illustreremo gli aspetti cruciali che la rendono più autentica, poiché vede lo studente al centro del problema didattico e delle proposte di soluzione mirate all'acquisizione dell'itaLS.

3.2 La prospettiva dello studente come 'cliente'

In questo paragrafo si metterà a fuoco la visione dello studente come cliente. Si cercherà pertanto di delineare i tratti essenziali di scuole e centri, privati e non, che operano all'insegna della quantità, del numero dei partecipanti alle classi di italiano, senza che vi sia una visione della lingua da promuovere e insegnare, un supporto contestuale plausibile per ciò che lo studente e l'insegnante dovranno fare lungo percorsi poco lineari, spesso inaccessibili per via della quantità dei contenuti della programmazione.

3.2.1 Lo studente come 'numero' e le rinunce al progetto edulinguistico

In molti centri in cui si insegna l'italiano come lingua straniera non si pone attenzione alle condizioni organizzative per supportare lo studente a conseguire i suoi obiettivi linguistici e formativi. In simili contesti l'apprendimento dell'itaLS non è progettato per soddisfare i bisogni della persona né si considera lo studente come persona, ma come una variabile che acquista valore nel momento in cui paga e fornisce il suo contributo all'economia dell'istituzione in cui ha deciso di studiare.

Su molteplici versanti tali centri propongono materiali basati su slogan semplicistici; il modello di studio non si basa su pratiche scientifiche e metodologiche consolidate, su di un sistema continuo di monitoraggio e di valutazione dei miglioramenti linguistici dello studente; è raro che sia presente un sistema di riconoscimento delle competenze e di accreditamento dello studente.

La didattica dell'itaLS di tali istituti si regge su alcuni tratti che le sono essenziali e che la caratterizzano:

3 • L'opzione tra lo studente come 'cliente' oppure come 'persona'

Tabella 3 Complementarietà fra il modello organizzativo e didattico di una scuola di itaLS tradizionale

	Organizzazione di mercato della scuola	Approccio allo studio dell'itaLS
Modello organizzativo	Verticale e piramidale.	Modello verticale della <i>lectio</i> .
Tipologia di comunicazione	La comunicazione fra il direttore e gli addetti al lavoro è gerarchica e trasmissiva.	Verticale e trasmissiva.
Ruoli	Il docente è il <i>magister</i> , il pedagogo che in-segna. Egli considera gli studenti una somma di individui il cui compito è di alimentare il meccanismo universale della trasmissione del sapere.	Ogni studente è uguale all'altro e tutti apprendono allo stesso modo. Lo studente è passivo e si limita alla memorizzazione della regola/ contenuti e alla loro applicazione tramite esercizi strutturali e traduzioni.
Modalità di lavoro	Non esistono modalità di lavoro cooperativo fra docenti, ciascuno è unità a sé. Il docente non ha potere contrattuale, non è coinvolto nella programmazione che è già preconfezionata 'dall'alto'.	L'apprendimento è trasmissivo ed è rappresentato dalla somma di regole e di vocaboli che devono essere acquisiti entro determinati tempi. La modalità di lavoro è individuale; ogni studente è isolato nel suo banco.
Obiettivi	Si punta alla vendita dei corsi, a massimizzare il corso, col risultato di avere docenti sempre diversi, a basso costo e aule formate da oltre 15 persone.	Per lo studente che aderisce a una proposta formativa di questo tipo l'obiettivo è la memorizzazione della grammatica, con la finta percezione di padroneggiare la lingua.

Gli enti, gli istituti e le altre realtà che aderiscono a tale prospettiva considerano come indicatore di valore unicamente la quantità degli studenti iscritti. In questa situazione la scuola predispone dei corsi di itaLS preconfezionati e punta sullo studente in qualità di fruitore pagante. Su molteplici versanti vengono proposti materiali basati su slogan semplicistici e percorsi didattici basati sulla quantità di proposte poco rilevanti ai fini dell'acquisizione della lingua. I corsi in genere sono affidati a studenti madrelingua malpagati (e non lo si dice con spirito sindacale: un professionista mal pagato lavora male nella sua classe e dedica molto tempo ad altri lavori, che quindi ne limitano il tempo di programmazione didattica, di preparazione di materiali, di correzione di elaborati), senza una preparazione specifica in glottodidattica. Le ricadute sul piano didattico sono la demotivazione, la scarsa performance dello studente in termini comunicativi e la rinuncia ad ampliare il proprio network di rapporti utilizzando la lingua italiana.

3.2.2 Dalla prospettiva del cliente come 'target' allo studente come 'risorsa'

Lo sbilanciamento tra l'idea di business di un corso di lingua e la scarsa valorizzazione dell'apprendente (e del docente) come persona potrebbe essere corretto attraverso alcune indicazioni metodologiche che giungono dal marketing culturale e da un progetto di linguistica educativa, contribuendo in tal modo a un maggior equilibrio tra qualità e quantità.

In linea con gli studi di Cherubini (2020), Solima (2018), Bollo (2012), Severino (2007), l'ente gestore dei corsi di lingua dovrà puntare a una prospettiva di accesso e di acquisto fondata sulla qualità e non sulla quantità. Tale prospettiva si basa su un metodo di lavoro che si articola nei seguenti punti:

- a. analisi del contesto: in base alle caratteristiche socioculturali del contesto e del target che si vuole attrarre, si costruisce l'offerta attraverso un piano di comunicazione e di promozione dei corsi di itaLS
- b. analisi del processo: al centro dell'attività principale della scuola vi deve essere lo studente a cui offrire dei percorsi strettamente correlati con le sue motivazioni allo studio dell'itaLS. In questa veste, assumono particolare importanza gli strumenti e i canali nei quale l'offerta linguistica viene proposta, la costruzione dell'immagine e dell'identità del brand e i vantaggi che lo studente potrà ottenere con l'adesione alla proposta didattica della scuola. Si tratta quindi di aspetti che influiscono sul processo decisionale dello studente e sulla scelta di 'acquistare il corso' comprendendo in profondità le ragioni e le prospettive offerte da determinati percorsi;
- c. costruzione della rete di informazioni per lo studente: in linea con i bisogni dell'apprendente va costruita una rete di opportunità di supporto alla motivazione e alle esigenze formative dello studente. Una tale considerazione implica attività extralinguistiche, la realizzazione di progetti trasversali, i contatti messi in campo per poter valorizzare la fruizione della lingua mediante percorsi di approfondimento e di natura esperienziale, ecc.

Un simile approccio alla qualità dell'offerta linguistica permette alla scuola di itaLS di rivedere innanzitutto le proprie strategie di interazione con le sue principali risorse e di investire sulla qualità dei percorsi, di aggiornamento per i docenti che entrano in aula e di lingua per gli studenti. Questo diverso approccio mette al centro lo studente che non è più visto come cliente; infatti a quest'ultimo vengono affidate le chiavi interpretative per poter progettare il suo fabbisogno formativo scegliendo fra più corsi possibili, i giorni delle lezioni.

ni, con la possibilità di ripeterle se non si sente ancora sicuro su di un argomento o di approfondire certi contenuti. In tal modo aumenta la qualità e l'usabilità della proposta che mira a formare a identità professionali.

3.3 La prospettiva glottodidattica dello studente come 'persona'

I paragrafi precedenti hanno messo in luce quanto possa essere miope e limitante la prospettiva di una scuola che considera gli studenti come numeri e punta alla quantità dei corsi, misurando il successo dell'offerta linguistica unicamente in base agli iscritti, senza una ricerca e una riflessione sulla metodologia glottodidattica da applicare per migliorare il percorso di apprendimento degli studenti. Non c'è da stupirsi che molta letteratura sulla promozione dell'italiano sia orientata in questo senso, discutendo senza una effettiva analisi critica sulle reali difficoltà che la diffusione e, con essa, l'insegnamento dell'italiano incontrano all'estero.

L'italiano non è una lingua strumentalmente utile, a differenza dell'inglese e, in alcune zone, dello spagnolo e del cinese, visto che la globalizzazione ha le sue lingue franche: è una scelta di solito individuale, che ha a che fare con la 'qualità' dello studente.

Contrapporre l'italiano del fare a quello dell'essere, l'italiano del *negotium* a quello dell'*otium* non è produttivo ai nostri fini, perché entrambe le situazioni vedono lo studente come cliente, come fruitore pagante di un corso (sono pochissime le scuole nel mondo che includono l'italiano all'interno del paniere delle lingue curricolari, quindi con un pagamento dello Stato).

Seguendo con rigore questo filo logico, si imposterà una riflessione sulla natura dello studente di italiano non in quanto cliente ma in quanto *homo discens*, persona che apprende, con i suoi processi, i suoi ritmi, le sue motivazioni, le sue attitudini. Nel fare ciò si entrerà nel solco della psicologia personalistica e umanistica, che cerca quello che di *humane*, di tipicamente umano, c'è in un *human being*, e in particolare si farà riferimento - in quanto edulinguisti e non psicologi dell'apprendimento - alla glottodidattica umanistica, nata negli Stati Uniti, che in Italia ha avuto ed ha ancora scuole rilevanti, e che pare costituire la tendenza dominante nell'edulinguistica mondiale che si raccoglie sotto l'imperativo *focus on the learner*, cioè sulla persona che apprende - che è anche una persona che acquista un corso, ma che rimane come cliente se ottiene *value for money*, un insegnamento di valore. Il ricorso frequente in queste righe alla lingua inglese attesta l'origine americana di questo fenomeno, ma lo si analizzerà con gli occhi della glottodidattica umanistica italiana, quella che si evolve da Titone a Freddi, da Porcelli e Cambiaghi a Balboni,

per citare solo alcune delle persone che, nell'ultimo mezzo secolo, hanno segnato questa via e hanno tracciato nuove prospettive di ricerca e di azione per l'insegnamento dell'italiano.

Un contributo decisivo alla riflessione glottodidattica basata sui problemi e le prospettive dell'insegnamento dell'italiano è legato allo sviluppo storico-scientifico della corrente umanistica e al suo definirsi in linguistica educativa (per maggiori approfondimenti sullo sviluppo diacronico della corrente umanistica si vedano in modo particolare i contributi di Rogers (1969), Maslow (1970), Curran (1972), Titone (1973), Asher (1977), Stevick (1980).

Nella raccolta di scritti di Rogers (2019) è possibile individuare il significato del suo pensiero e l'originalità del suo contributo che si pone in contrasto con la meccanicità della logica stimolo → risposta → conferma/correzione di matrice skinneriana.

Dal canto suo, la 'teoria *cognitiva* delle emozioni' di Arnold (1999) sulla dimensione emotiva presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere qualcosa.

La definizione canonica della glottodidattica umanistica è ad opera di Stevick, nel 1990, ma in Italia alcuni studiosi avevano seguito in maniera originale fin dagli anni Sessanta-Settanta le orme degli psicologi e pedagogisti: ci si limiterà a citare i nomi principali, rinviando all'imponente *corpus* delle loro pubblicazioni di quegli anni: Renzo Titone, Antonio Amato, Giovanni Freddi, Giuseppe Mazzotta, le cui idee vengono poi riprese negli anni Ottanta da Bona Cambiaghi, Gianfranco Porcelli, Paolo Balboni (un approfondimento è nel paragrafo seguente). Proprio da una sintesi di Porcelli (2004) si riprendono le linee portanti della glottodidattica umanistica:

- a. *lo studente* è un soggetto attivo e riflessivo; valuta emozionalmente e classifica cognitivamente gli input;
- b. *i sentimenti* comprendono sia le emozioni personali e sia le valutazioni estetiche. La glottodidattica umanistica non sottovaluta tutto ciò che può mettere a disagio le persone impedendone il godimento estetico. L'implicazione didattica più rilevante è la condanna di qualunque metodologia che metta a rischio l'immagine e l'autostima dello studente;
- c. *i rapporti sociali*: secondo la prospettiva umanistica la correttezza sociopragmatica ha un valore più importante rispetto alla correttezza formale. In quest'ottica la lingua è uno strumento di pensiero e di comunicazione fra i partecipanti di un progetto linguistico. Ne scaturisce che l'esperienza di acquisizione della lingua è un fatto sociale e le attività in classe dovrebbero favorire le interazioni fra gli studenti piuttosto che limitarle o, nel caso peggiore, scoraggiarle;
- d. *la responsabilità*: secondo Freddi (1999) e Daloiso (2009) lo studente deve essere messo al corrente di ciò che imparerà

e delle finalità del suo apprendimento. Negozierà i contenuti e i parametri di valutazione del suo apprendimento, testerà le verifiche *ex ante* e contribuirà al successo del percorso di acquisizione. Se vi sono dunque delle reali condizioni di apprendimento, lo studente maturerà un atteggiamento positivo e un giudizio obiettivo rispetto agli altri e alla natura cognitiva dell'intero percorso.

- e. *l'intelletto*: esso comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione, il desiderio di attribuire un significato a quello che si studia, di rielaborare criticamente il proprio punto di vista, di pensarsi autonomi e di pensare in maniera autonoma, di continuare a ad apprendere;
- f. *l'autorealizzazione*, ossia la promozione e la realizzazione del progetto personale attraverso la lingua. È la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde.

Secondo la prospettiva umanistica, la percezione della lingua da parte dello studente è realizzata non soltanto con la mente ma anche con le emozioni che ne guidano la riflessione, predisponendolo a livello psicoaffettivo e motivazionale ad acquisire la lingua o a rifiutare la partecipazione attiva al progetto edulinguistico.

Da tale constatazione è evidente che lo studente è 'una persona' dotata di mente e cuore e ha bisogno di soddisfare non soltanto bisogni di natura linguistica. Egli impara a scoprire che quello che sta studiando e per cui ha investito in termini di denaro (se lo studente, ad esempio, si è iscritto a un corso di lingua) e tempo è utile e piacevole.

3.4 La ricerca italiana sulla dimensione emotiva nell'apprendimento dell'italiano

Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue che si avvale della rivista *EL.LE* costituisce un punto di riferimento degli studiosi e delle esperienze che, in diverso modo e a varia titolo, definiscono la Scuola Veneziana di Glottodidattica (e di cui Balboni 2010 fornisce le linee storiche).

La ricerca sull'italiano a stranieri si arricchisce così delle riflessioni derivate dalla dimensione psicologica con i contributi da un lato di Damasio (1995) e Goleman (1995), dall'altro di Krashen (1981), Arnold e Titone, fondamentali nel mettere a fuoco il ruolo delle emozioni nell'acquisizione della lingua.

Parallelamente ci si interessa in chiave glottodidattica ai meccanismi di funzionamento del cervello nell'atto di acquisire una lingua seconda e straniera e al ruolo dinamico della motivazione ad apprendere la lingua.

Dunque la ricerca sulla dimensione emotiva, nonostante le sue nicchie e approfondimenti, ha messo al centro dei propri studi le emozioni dello studente e dell'insegnante itaLS.

Sul versante italiano il tema dell'emozionalità declinata alla dimensione affettiva dell'apprendente è stato oggetto di studi da parte di Titone a partire dal 1987. Egli propose un suo modello motivazionale noto come 'modello egodinamico': semplificando, la spinta motivazione dello studente si rafforza nel momento in cui gli eventi reali confermano il suo progetto di apprendere la lingua, producendo in lui la consapevolezza razionale che continuare ad apprendere lo qualifica e lo valorizza come persona dotata di strategie e strumenti cognitivi efficaci. Dunque se si raggiunge l'equilibrio tra strategia e tattica, tra ragione e emozione, la motivazione si mette in moto. È evidente, quindi, in questo modello motivazionale di Titone il ruolo attivo e partecipativo dello studente mediante un'azione che lo rende protagonista del suo successo e del suo apprendimento.

È Gianfranco Porcelli (1994a) il primo a usare il termine 'umanistico-affettivo' in Italia. Altri studiosi si sono interessati al ruolo delle emozioni in glottodidattica: Abbaticchio (2002) ha curato l'aspetto emozionale nell'insegnamento letterario; nei suoi contributi Mazzotta (2003) inquadra l'emozionalità da una prospettiva psico-pedagogica; nel 2005 Borello introduce il concetto di 'competenza emozionale' mentre Landolfi (2008) collega emozioni e visualità; Cardona (2002) ha analizzato il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione avanzando l'ipotesi di un approccio cognitivo-emozionale (2010); Caon ha centrato parte dei suoi studi sul piacere nell'apprendimento linguistico (2006), sui materiali (autentici) e sulle attività che possono incrementarlo: la canzone (Caon, Lobasso 2008) e lo sport (Caon, Ongini 2008).

Questi studi rappresentano una guida per chi volesse approfondire le implicazioni delle emozioni nell'acquisizione della lingua.

In sintesi, in questa visione umanistica che considera lo studente come persona assume rilevanza l'approccio metodologico scelto dal docente nel promuovere lo sviluppo dell'allievo attraverso materiali, strumenti e condizioni che devono risultare adeguati sotto il profilo linguistico e motivazionale. In un simile scenario didattico la priorità è assegnata ai bisogni dello studente che è messo al centro del processo edulinguistico. Ne derivano delle condizioni di apprendimento positivo, che favoriscono lo sviluppo della dimensione affettiva fondata anche sulla relazionalità e sulla reciprocità fra i principali attori del percorso. Dunque la ricerca sulla dimensione emotiva a livello teorico si è tradotta nello sviluppo di una metodologia glottodidattica e operativa che soddisfa sia i bisogni pragmatici sia i bisogni di natura emotiva e affettiva degli studenti.

In questa prospettiva si cercherà di approfondire come sia più significativo il tema legato ad una motivazione fondata sulle emozio-

ni e non più sulla mera razionalità del bisogno. In modo particolare si indagherà il ruolo che hanno le emozioni che lo studente sviluppa, sente e vive entro uno specifico contesto di apprendimento, quali motivazioni giocano un ruolo funzionale all'acquisizione della lingua e con quali strategie si può incrementare la motivazione all'apprendimento linguistico.

3.5 Il ruolo delle emozioni nell'acquisizione dell'italiano

Come in parte è stato detto nel precedente paragrafo, Arnold (1960) sottolinea il ruolo dell'input nell'accostamento alla lingua straniera. La studiosa individua tre momenti chiave:

- a. all'interno di un evento viene recepito un 'input';
- b. l'input è oggetto di valutazione intuitiva sulla base di una serie di parametri che saranno maggiormente resi espliciti per la linguistica educativa nel modello della motivazione definito appunto *input appraisal*;
- c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una reazione, sia fisiologica che psicologica (fase detta *arousal*) che serve ad accettare, gestire o a rifiutare l'evento. L'obiettivo è di trarne piacere ripetendo l'esperienza o, al contrario, di ridurre il dispiacere ed evitare che l'esperienza si ripeta. Tale aspetto in un contesto di apprendimento linguistico si declina nella creazione di condizioni positive per l'apprendente: se il clima della classe è positivo, se l'ambiente è fonte di piacere lo studente si sentirà a proprio agio poiché non si sente a rischio e non attiva ciò che Krashen chiama 'filtro affettivo'. Trovarsi infatti in una situazione di apprendimento stressante e ansiogeno determina il rilascio di cortisolo, uno steroide dello stress, che blocca l'azione dei neurotrasmettitori impedendo l'acquisizione.

Da queste teorie scaturiscono due implicazioni di ordine tattico per l'apprendimento:

- a. la metodologia, il tipo di input, il suo argomento, l'ambiente della classe contribuiscono a generare un'emozione piacevole, ma l'insegnante che desidera investire sulla forza dei sentimenti e delle emozioni deve essere capace di attivarli mediante un progetto edulinguistico esplicito, favorendo un contatto reale e autentico fra la lingua intesa nella sua complessità di valori e lo studente, nella consapevolezza della piacevolezza di tale processo;
- b. le emozioni dello studente sono quelle legate all'evento tattico, all'azione didattica, alla metodologia adoperata dal docente, ai materiali selezionati e proposti in classe, alle attività

didattiche e al modo con cui esse sono proposte. Far svolgere in fase di motivazione un *role play* ad adulti allo scopo di elicitarne conoscenze attorno a una specifica tematica oppure fare un dettato come prova di verifica sono esempi che non supportano il piacere di apprendente né sostengono la motivazione in una situazione delicata e ansiogena come quella della valutazione. Se invece lo stesso dettato viene presentato come sfida alla memoria allora è in grado di emozionare positivamente lo studente, stimolando la produzione di norepinephrine che facilita l'attivazione delle sinapsi (Schumann 2004; Cardona 2010).

La complementarità tra le emozioni e la motivazione mette in luce prima di tutto che l'individuo ha bisogni multipli che non possono esaurirsi soltanto considerando la dimensione più formale della lingua. Infatti, un percorso monodirezionale, trasmissivo e incentrato sulla competenza d'uso della grammatica, senza che vi sia stata una scoperta graduale dei meccanismi di funzionamento della lingua, porta lo studente alla noia e al dispiacere di trovarsi in quel contesto a studiare l'italiano.

A questo proposito Balboni (2005; 2009a) introduce un modello motivazionale in cui egli individua tre possibili cause che governano l'azione dello studente: il docente, il bisogno e il piacere. Si tratta di spinte motivazionali differenti dotate ciascuna di una diversità di concettualizzazione, con plurime implicazioni per l'acquisizione della lingua:

- a. *il dovere*: come succede a scuola o all'università lo studente deve studiare la lingua, è obbligato a sostenerne l'esame se intende avanzare nel suo percorso scolastico e universitario. È certamente un contesto complesso nel quale il discente non trova alcuna fonte di interesse e di piacere in quello che studia e fa con la lingua. Materiali, contenuti e attività sono una sorta di imposizione alla quale non può sottrarsi se non vuole passare dal percorso di riparazione. Allo stesso modo, in molti contesti esteri dove l'italiano è oggetto di studio ed ha un peso accademico, molti studenti sono costretti a confrontarsi con una lingua verso la quale non nutrono alcun interesse ed è soltanto fonte di noia. Nel suo contributo del 2012, Caon distingue tra:
 - *dovere eterodiretto*: generato da fattori esterni alla dimensione emotiva dello studente; ad esempio il curriculum scolastico di una lingua che non interessa la persona oppure il senso di dovere che impone un atteggiamento autoritario e dispotico del docente nei confronti di una o più lingue verso cui però lo studente ha interesse. In contesti di questo tipo la realizzazione del processo edulinguistico non considera i sentimenti, le emozioni, le motivazioni e

gli interessi degli studenti; la lingua non è uno strumento per stabilire delle relazioni interpersonali e aumentare il livello di interazione e di socializzazione della classe. Il docente autoritario non valuta né percepisce i problemi degli studenti, non riconosce come prioritari i costrutti personali dell'allievo, il significato che egli potrà attribuire al percorso che lo vede obbligato a studiare la lingua e passivo nello svolgimento delle attività e degli esercizi. Il docente impone il suo metodo e non si pone quindi in ascolto e in relazione con la classe. In una simile ottica, il percorso di studio è indirizzato all'apprendimento della lingua e l'apprendimento, nella versione di Krashen, non è mai significativo né generativo;

- *dovere autodiretto*: si lega a fattori contingenti; ad esempio la situazione didattica il cui lo studente è concentrato a trovare i modi di evitare di fare una brutta figura, di perdere la faccia davanti a tutta la classe, di evitare di prendere un brutto voto ecc. Sintetizzando, le situazioni di studio che hanno come fonte motivazionale il dovere determinano un modesto coinvolgimento affettivo e personale dell'allievo; inoltre è molto raro che un docente con il profilo delineato in precedenza possa supportare il piacere di trovarsi in aula e di approfondire le conoscenze linguistiche e culturali. I limiti maggiori di questo tipo di motivazioni sono l'attivazione del filtro affettivo e l'apprendimento della lingua. Concludendo, il dovere è uno stato motivazionale negativo soprattutto se viene percepito dallo studente come un'imposizione. Non è detto però che non possa mutare, evolversi in una situazione di bisogno. Questo passaggio avviene quando il docente ha reso comprensibile allo studente che ciò che può essere accettato dà piacere o soddisfazione, compensando lo studente dello sforzo che ha compiuto dopo un'attività di analisi e di scoperta; dopo essere riuscito a organizzare un progetto e a tradurlo in una lista di proprie idee messe in relazione e a confronto con quelle degli altri compagni (Balboni 2013);
- b. *il bisogno*: si tratta di una spinta motivazionale che caratterizza la situazione in cui lo studente ha bisogno della lingua. Lo studente è consapevole che la scelta di 'sposare' un progetto edulinguistico è strettamente connessa con il bisogno di apprendere una data lingua. È senza dubbio una leva motivazionale che funziona poiché consente allo studente di raggiungere i suoi scopi linguistico-comunicativi e al docente di poter guidare il percorso degli studenti verso la realizzazione dei loro bisogni (Stevick 1980). In quest'ottica, l'input stimola la curiosità dello studente e le attività richieste invece sono

utili per fini pragmatici e funzionali al perseguimento degli obiettivi didattici. L'unico aspetto problematico in questa cornice potrebbe essere dato dalla tendenza del discente a considerare soddisfatto il proprio bisogno linguistico ben prima di quando ciò sia vero. L'implicazione più rilevante che scaturisce da questa situazione è l'esaurimento della spinta motivazione iniziale. Diventa strategica in questa veste la capacità del docente di trovare le strategie per poter riattivare la motivazione dello studente, insistendo sulla qualità dell'input e dei materiali proposti, dei lavori da svolgere, sulla promozione di una maggiore reciprocità in classe; l'adozione di una metodologia che propone una migliore tessitura dei rapporti interpersonali in rapporto a momenti tattici e cruciali come la valutazione. Dunque il docente svolge un ruolo fondamentale nell'alimentare di continuo il bisogno dello studente oltre la soglia della sua apparente soddisfazione;

- c. *il piacere* è la motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro (talvolta può coinvolgere anche l'emisfero sinistro). È considerato 'la motivazione' per eccellenza, quella piena e più efficace dal momento che lo studente studia con interesse e passione la lingua con la quale, nel caso ad esempio della LE, riscopre le proprie radici etniche; oppure può finalmente viaggiare in Italia ed entrare in contatto con la cultura osservata e analizzata a lezione; o ancora, può interagire con madrelingua italiani senza problemi di natura linguistica. Il piacere è legato a esperienze sempre nuove: essere parte della sfida lanciata dal docente al gruppo classe o a vari gruppi della classe, ma anche sfidare se stessi e i propri limiti; sistematizzare, ovvero fare ordine rispetto alle nuove conoscenze apprese trasformandole in competenze personali; stabilire connessione tra i nuovi concetti; stabilire collegamenti tra i nuovi concetti acquisiti in classe e le informazioni già che si conoscevano (Caon 2005);

La motivazione basata sul piacere è, dunque, il contesto più adatto e favorevole: per il docente è sufficiente sostenere il senso di novità dell'input proponendo materiali attentamente selezionati in base agli interessi degli studenti; su questo versante è importante che le attività e i compiti siano sempre accompagnati dalla percezione da parte dello studente di poter realizzare la sfida facendo leva sul proprio *problem solving*, trovando una soluzione concreta al problema linguistico presentato dall'insegnante.

Queste ultime considerazioni riguardanti la qualità dell'input sono collegate ai cinque fattori dell'*appraisal*, che sostengono il patrimonio motivazionale degli studenti variando gli stimoli e il senso di novi-

tà offerti a lezione. Un contesto di apprendimento è realmente significativo quando gli studenti trovano un significato nelle loro azioni, quando i compiti assegnati hanno a che fare con le domande che si pongono, quando i contenuti che studiano sono sintonizzati coi problemi che affrontano fuori dall'aula. Tutto ciò nutre la motivazione e aiuta lo studente ad andare avanti nel suo progetto edulinguistico.

A conclusione, il modello tripolare è interconnesso con quello egodinamico in cui lo studente ha piacere di imparare una lingua: le azioni che ha deciso di intraprendere e i feedback positivi rinforzano l'idea che apprendere una lingua straniera sia una cosa utile ('bisogno'), sorprendentemente stimolante ('piacere') anche nei casi in cui essa sia imposta dal sistema formativo ('senso del dovere').

3.6 Le emozioni negative

Nel precedente paragrafo si sono considerate le situazioni di piacevole sfida, nella convinzione che ogni apprendente possa riuscire in quel che fa realizzando delle attività significative per la propria maturazione linguistica e cognitiva.

In situazioni di apprendimento ansiogene e caratterizzate da stress, da ansia e da paura di non riuscire a portare avanti un'attività, lo studente percepisce di essere minacciato da una sfida didattica troppo alta o complessa per le potenzialità e le conoscenze che possiede. Lo stato emotivo che prova è quello di un pericolo reale, pertanto egli smette di focalizzarsi sulle nuove informazioni, di recuperare in memoria quei file di conoscenze di cui dispone. Il suo unico obiettivo è di evitare questa situazione spiacevole in cui si trova a contatto con la lingua, di non perdere la faccia e con essa l'autostima.

Questa è la situazione didattica di cui ci si occuperà nei prossimi paragrafi: ci si soffermerà sugli stati emozionali negativi e sulle loro implicazioni a livello chimico e didattico che, in ogni caso, rischiano di demotivare lo studente tanto da non riuscire a concludere con successo il percorso di studio dell'itaLS, portandolo al fallimento.

3.6.1 Il dispiacere

Nell'economia complessiva del processo di insegnamento e di apprendimento dell'itaLS, la glottodidattica umanistica non ignora le aree di ricerca di cui si occupano le neuroscienze affettive e cognitive - si vedano i contributi di Pessoa (2009), Hinton et al. (2008), entrambi disponibili sul web, Damasio (1995) -, giungendo in molti casi a risolvere problematiche dovute agli stati emozionali negativi che vive lo studente in classe. Se agli studenti sono assegnati compiti e attività di livello non adeguato, tali quindi da non essere fattibili; se i ma-

teriali di studio non supportano la loro motivazione e non sono resi comprensibili per poter continuare le attività; se gli errori vengono considerati dal docente una grave omissione e, su questa scia, le lacune emerse dalla valutazione sono peccati da punire, allora simili situazioni didattiche producono 'dis-piacere'. Questi sono soltanto alcuni esempi di situazioni negative che portano lo studente ad annullare quell'interesse iniziale per cui aveva deciso di intraprendere uno sforzo (fisico, cognitivo ed economico) e studiare l'italiano. Lo studente in questo percorso si trova così svuotato di qualsiasi energia per poter acquisire la lingua e fare attraverso essa un'esperienza utile e positiva. Il sentimento primario e dominante in classe è il dispiacere di venire a lezione, di trovarsi in un contesto di cui farebbe a meno. Un simile stato motivazionale condiziona inevitabilmente il suo comportamento, l'atteggiamento messo in campo, la sua disponibilità ad agire e a collaborare, le risorse cognitive e affettive da utilizzare, la performance.

In questa prospettiva l'acquisizione dell'itaLS è un'esperienza di deprivazione socio-culturale; è un progetto che lo studente sente non suo, di non condividerlo per la metodologia adottata dal docente, per lo stile comunicativo dell'insegnante, per i modelli operativi che è costretto a utilizzare, per la tipologia di contenuti che deve affrontare, per le attività poco significative che è obbligato a svolgere, per le modalità di lavoro e di esecuzione dei compiti che lo espongono troppo e che valuta come minacciosi.

L'approccio umanistico, rivendicando il ruolo dell'affettività dello studente, condanna una metodologia del docente che mette a rischio l'autostima degli studenti, portandoli ad attivare il filtro affettivo.

Alla motivazione basata sul dispiacere per tutto ciò che si è costretti a fare in classe è associata dunque una barriera psicologica e chimica che blocca il flusso delle informazioni, per ciò che si fa e si dovrebbe comprendere, influenzando negativamente lo studente. In questo contesto didattico, lo studente scopre competenze sbagliate e le attività non soltanto non lo gratificano ma, all'opposto, generano stati di ansia e di paura.

3.6.2 Paura e ansia nell'apprendimento dell'itaLS

Secondo Horwitz l'ansia è un sentimento di paura che «associated within arousal of the autonomic nervous system» (Horwitz et al. 1986, 125) si manifesta nello studente in tre modi: apprensione alla comunicazione, ansia nel test e paura di essere valutati.

In Farnè (2003) è presente una distinzione tra paura e ansia:

- a. *la paura* si attiva nel momento in cui abbiamo definito un oggetto specifico o una situazione minacciosa. In accordo con le ricerche di Mitchell e Greening (2012), il disagio emotivo in

una situazione di apprendimento linguistico potrebbe essere ridotto se si gradua o si lavora sull'intensità della minaccia, riducendo di conseguenza lo stato di agitazione dello studente, che potrebbe abbassare la soglia di percezione della minaccia e controllare lo stimolo minaccioso, concentrandosi su di esso affinché risulti più tollerabile;

- b. *l'ansia* descrive uno stato emotivo in cui la minaccia non è definita né identificabile. Di conseguenza, non è possibile individuare lo stato reale del pericolo, se e quando esso accadrà, per quanto tempo si protrarrà e quale tipologia di difesa occorre intraprendere.

Secondo Lang e McTeague (2009), se a livelli alti, l'ansia e la paura causano determinate risposte emotive, tattiche e fisiologiche:

- a. imprecisioni di natura linguistica tali da compromettere la performance dell'allievo adulto (Mohamadia et al. 2014);
- b. reazioni di natura fisica, con il conseguente aumento della respirazione, della sudorazione e delle palpitazioni (MacIntyre et al. 2010). Quando viene rilevata la minaccia si attivano i nervi simpatici che svolgono una funzione essenziale per la gestione delle risorse energetiche. Pertanto, il sistema nervoso simpatico regola specifiche esigenze del corpo fra cui il rilascio nel sangue da parte del midollo surrenale di adrenalina e noradrenalina. Infatti, gli studi di Twarkowski e Manahan-Vaughan (2016) sottolineano come tali ormoni, anche se sono troppo grandi e non possono entrare direttamente nel cervello, possano influenzarlo. Tra le conseguenze di un pericolo intenso e prolungato vi è il rilascio da parte della corteccia surrenale dell'ormone steroideo del cortisolo; se in eccesso il cortisolo può compromettere alcune funzioni cognitive e la memoria. Ciò spiega come il cortisolo si possa legare a recettori presenti in aree come l'amigdala, la neocorteccia e l'ippocampo;
- c. stimoli specifici atti a generare un'emergenza di natura comportamentale (fuga ed evitamento), sociale (percezione di sé e degli altri, collaborazione) cognitiva (attenzione, memoria di lavoro, autovalutazione) e motivazionale.

In sintesi, tali considerazioni supportate dalla ricerca scientifica sottolineano quanto segue:

- a. a fronte di situazioni di stress e di paura, gli input talamici e corticali attivano i meccanismi di difesa che si manifestano con specifiche risposte fisiologiche, con l'interruzione dei collegamenti tra l'amigdala e la memoria di lavoro e a lungo termine, con il recupero di episodi semantici connessi alla natura della minaccia che sta percependo lo studente di itaLS;

- b. elevati stati di ansia e di paura influenzano negativamente la prestazione linguistica dello studente (Zeidner e Matthews 2011). Dunque l'alta frequenza, la durata e l'intensità dei due stati emotivi e psicologici possono creare disagio nell'apprendente adulto e compromettere il suo processo di acquisizione. Nell'adulto, inoltre, la situazione ansiogena potrebbe inoltre essere causata da un disturbo post-traumatico, ovvero dal ricorso di una situazione passata che ha provocato un disadattamento.

Viste in questa chiave le risposte dello studente in classe cambiano in base alla motivazione e alle esperienze di apprendimento: se la motivazione è fondata sul piacere e l'ambiente di apprendimento ne supporta la spinta, allora l'esperienza che compie lo studente rafforza le relazioni sinaptiche, ne stabilizza il suo coinvolgimento; in caso contrario verrà meno la motivazione ad agire e porterà l'apprendente a rimodulare la sua partecipazione all'attività (Swain 2013).

Un aiuto in questo senso viene dato dal docente preparato da un punto di vista metodologico ad affrontare situazioni analoghe. La conoscenza del funzionamento del cervello nell'atto di acquisire la lingua e una solida organizzazione della conoscenza glottodidattica permettono al docente di progettare un percorso didattico che rispetti sia le modalità di acquisizione della lingua seconda e straniera dello studente sia la sua personalità, evitando di mettere a rischio l'immagine dello studente più vulnerabile a situazioni di stress.

3.6.3 Strategie didattiche per gestire il filtro affettivo degli studenti

In questo paragrafo si metteranno a fuoco le possibili strategie per poter ridurre gli stati d'ansia e inibire la paura dello studente adulto. Infatti, le strategie che si propongono mirano a favorire la normalizzazione dell'amigdala e, di conseguenza, aiutare il cervello a sviluppare delle abitudini positive in presenza di situazioni di esposizione a stress.

Secondo le ricerche di Al-Khasawneh (2016) le seguenti strategie possono rinvigorire i circuiti cerebrali col rilascio di benzina neurochimica finalizzata a mantenere sempre vigile l'attenzione e a rafforzare la motivazione dell'apprendente di itaLS:

- a. *tecniche di esposizione graduale*: si tratta di scenari creati ad hoc, strutturati dal docente mediante un *setting* specifico e stimoli multisensoriali e linguistici sempre diversi e autentici, non estranei agli obiettivi di apprendimento. Tali situazioni possono costantemente essere ripetute a ogni lezione, di modo che, dallo sviluppo di nuovi apprendimenti in situazio-

ne di esposizione graduale allo stress e controllata allo stimolo, lo studente sviluppi un cambiamento positivo (emotivo e attitudinale) nel comportamento, riducendo le fonti di ansia e di paura. Ad esempio, il docente in fase di globalità potrebbe aiutare gli studenti più ansiosi a concentrarsi su informazioni specifiche di un contesto mediante una griglia in cui vengono già specificate voci o riportati alcuni dettagli per facilitare la comprensione dell'input. L'implicazione più interessante a livello emotivo e cognitivo è quella di permettere allo studente di focalizzarsi soltanto su parole chiave, di esporli molto gradualmente e di raggiungere gli obiettivi, aumentando il senso di fiducia e di sicurezza in sé;

- b. *modalità di lavoro graduato e cooperativo*: con queste tecniche si promuove in classe un'esperienza di apprendimento di tipo interpersonale mediante modalità di lavoro di gruppi di piccole dimensioni, che mirino allo sviluppo e il consolidamento di strategie relazionali in grado di attivare una regolazione affettiva stabile e una riorganizzazione della rete del cervello sociale. Gli studenti più ansiosi potrebbero quindi imparare gradualmente a disinnibirsi; rinforzando i circuiti neuronali potrebbero gestire meglio la tensione dello stato emotivo con il collega e tradurla in una risposta più organizzata a livello emotivo, cognitivo e comunicativo. Sul piano didattico un'altra valida strategia da poter utilizzare con continuità, previa negoziazione con gli studenti, riguarda la motricità, ovvero attività come i giochi di ruolo o situazioni tratte dalla glottodidattica teatrale. La pratica comunicativa che coinvolge il corpo sembrerebbe promuovere numerosi vantaggi in termini di sviluppo della neuroplasticità e della neurogenesi nell'ippocampo e nella corteccia prefrontale. Ciò sarebbe conseguenza di un maggiore sviluppo di serotonina, dopamina e noradrenalina che contribuiscono a una maggiore attenzione e motivazione in classe e un miglioramento della reattività cardiovascolare (Lepore et al. 1993);
- c. *compiti autentici*: si tratta di attività e verifiche legate ai problemi della vita reale e nelle quali gli studenti trovano riscontro nella loro quotidianità, al di fuori dell'esperienza della classe. In accordo con quanto sostiene Santipolo (2002), il processo di acquisizione linguistica è anche una questione di contenuti verso cui la riflessione glottodidattica ha evidenziato un livello significativo di approfondimento in relazione all'oggetto di studio e alla funzionalità dei modelli linguistici proposti in classe;
- d. *autovalutazione*: è uno strumento prezioso per rilevare non soltanto la dimensione oggettiva dell'apprendimento ma anche la dimensione soggettiva dello studente di itaLS. Per l'in-

segnante significa cogliere il punto di vista dello studente, la motivazione che lo ha spinto fino a quel punto, l'idea di sé lungo il percorso di apprendimento ecc. Il vantaggio che ne ricava invece lo studente dalla pratica autovalutativa è la consapevolezza delle risorse che ha messo in campo e gli schemi cognitivi attivati. In questo modo, l'autovalutazione diventa uno strumento privilegiato per favorire la metacognizione.

Le strategie menzionate mirano a promuovere il coinvolgimento dello studente adulto in nuovi comportamenti più costruttivi; a restituire allo studente la consapevolezza del proprio sapere e delle proprie difficoltà di cui forse è inconsapevole; a trasformare il senso di frustrazione in un'esperienza di possibilità, che permetta di apprendere qualcosa di utile.

3.7 Riflessioni conclusive sulla prospettiva dello studente come 'persona'

Acquisire è uno sforzo: la mente deve accomodare in memoria le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello. L'energia per fare questo è costituita dalla motivazione. Compito del docente è di trasformare questa fonte motivazionale in un sentimento positivo, altrimenti il rischio è di demotivare lo studente e attivare il filtro affettivo.

Proprio il filtro affettivo costituisce un ostacolo all'apprendimento poiché crea delle oscillazioni neuronali in grado di generare uno scompenso nelle attività del lato destro del cervello rispetto al lato sinistro.

In questa direzione, i meccanismi cerebrali descritti in questo studio sono stati messi in relazione con la dimensione contestuale e tattica dell'evento didattico, al fine di sottolineare la necessità da parte del docente di creare situazioni di apprendimento in cui poter ridurre il disagio causato da ambienti e metodologie scorrette utilizzando strategie ad hoc. L'utilizzo di specifiche strategie potrebbe aiutare lo studente ad avere una comprensione più profonda del sapere che sta costruendo e delle finalità del suo apprendimento; parallelamente tali strategie potrebbero favorire uno sguardo critico su come è stata fatta l'attività, col risultato di attivare un dialogo col docente e sviluppare nello studente un profondo senso di autoefficacia, riuscendo così a gestire con più facilità situazioni di stress.

Parte II Coordinate metodologiche

4 Metodologie a mediazione sociale come alternative alla didattica trasmissiva

Sommario 4.1 Introduzione. – 4.2 I fondamenti teorici delle metodologie a mediazione sociale. – 4.3 L'Approccio Cooperativo per l'insegnamento dell'italiano. – 4.4 Aspetti metodologici dell'Approccio Cooperativo. – 4.5 Modelli operativi e cooperativi per l'apprendimento dell'italiano. – 4.6 Caratteristiche operative dell'Approccio Cooperativo. – 4.7 Il ruolo dell'insegnante di italiano nell'Approccio Cooperativo.

4.1 Introduzione

In linea con la ricerca sull'italiano nel mondo del secondo capitolo, i fattori motivazionali che spingono gli studenti stranieri a studiare l'italiano sono riconducibili a un bisogno strumentale e al piacere. L'implicazione più rilevante è che non ha senso proporre un insegnamento rigido, focalizzato sulle regole grammaticali e inflessibile nei modi di sviluppare la ricerca di analogie con eventi e informazioni noti con l'obiettivo di estendere l'ampiezza (e non la profondità) dell'enciclopedia di conoscenze che ogni studente possiede.

Se studiare la lingua italiana è un lusso e un bisogno per scopi professionali allora occorre prendere prima di tutto atto di questa trasformazione che gratifica lo studente con dei percorsi realistici, con situazioni per cui egli prova interesse, desiderio e curiosità. Il progetto edulinguistico deve perciò mirare a rendere autonomo lo studente: è dunque limitante proporre una metodologia che costringa alla memorizzazione e alla ripetizione di atti comunicativi; al contrario, diventa fondamentale sviluppare e rinforzare le strategie cognitive e metacognitive dello studente allo scopo di co-costruire e valorizzare le competenze linguistiche, socio-pragmatiche e interculturali della persona nell'ottica dell'autorealizzazione.

Inoltre, non possiamo non ricordare che l'italiano non è mai la prima lingua straniera studiata da una classe; talvolta è la seconda, talvolta la terza, ma comunque si può affermare che tutti gli studenti di italiano in contesti di istruzione formale hanno già studiato e, spesso, stanno ancora studiando la lingua inglese. Nella didattica di questa lingua (come di tutte le lingue, laddove il corpo docente è formato ed aggiornato – il che non è sempre vero per l'italiano) le modalità trasmissive, le 'spiegazioni' sono scomparse da decenni, e si realizza sempre da decenni quella che in altre discipline, tradizionalmente trasmissive, è stata definita *flipped classroom*. Nella didattica delle lingue oggi si fanno in classe attività di comprensione, e poi di elaborazione ed esercitazioni di solito coinvolgendo più studenti, usando il *peer tutoring* ed altre metodologie a coinvolgimento sociale che qui chiameremo globalmente Apprendimento Cooperativo, iscrivendolo nella tradizione psicopedagogica del costruttivismo.

Pertanto questo capitolo darà sostegno a una concezione multidimensionale e intersoggettiva dell'apprendimento linguistico che si realizza con l'Apprendimento Cooperativo, ritenuto una strategia metodologica cruciale per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali che rendono l'apprendimento significativo e più efficace.

4.2 I fondamenti teorici delle metodologie a mediazione sociale

I principali orientamenti a sostegno delle metodologie a mediazione sociale si riscontrano nell'approccio umanistico che riflette sui sentimenti dello studente (Rogers 1973; per le implicazioni pratiche di tale visione dell'apprendimento si veda il contributo di McCabe, O'Connor 2014), nei costrutti di Ausubel (1968) e Novak (2001) sull'apprendimento significativo, nella teoria del LASS (Language Acquisition Support System) di Bruner (1983), nelle teorie di Lave e Wenger sull'apprendimento situato (2006). Una trattazione significativa dell'Approccio Cooperativo dal punto di vista teorico e operativo è in Caon (2006), Bianchi e Leone (2016) e in De Meo e Rasulo (2018).

Nella teoria del *Person-centred learning* Rogers sostiene il coinvolgimento globale dell'apprendente, sollecitato da un punto di vista cognitivo, affettivo e emotivo. In questo modo è possibile far leva sulla forza di base della persona che gli permetterà di avere una comprensione più profonda della situazione in cui si trova e selezionare le esperienze più vitali e redditizie alla sua maturazione. Dunque lo studente costruisce un concetto di sé nel momento in cui ritiene che l'apprendimento nel quale è immerso è significativo per la sua crescita. Siccome l'apprendimento dell'itaLS non avviene nel vuoto ma ha un carattere situato, l'apprendente dovrà necessariamente costruire il suo concetto di sé e rapportarlo a quanto fatto dagli altri e a nuove esperienze. Dunque l'esperienza intelligente e comprensibi-

le è alla base del suo processo di crescita e della sua autonomia. Si tratta a tutti gli effetti di un percorso e di tutti i significati espliciti ad esso collegati, che contribuiscono al senso intellegibile di sé nel momento in cui lo studente è chiamato all'azione, a osservare, a fare delle ricerche, ad argomentarle e a riflettere, a rielaborare e a sintetizzare l'oggetto di analisi.

In questo senso la funzione del docente, in linea con la teoria del LASS di Bruner (1983), è quella di supportare l'acquisizione della lingua fornendo degli adeguati e rilevanti strumenti linguistici e culturali che si rivelano utili per la crescita della competenza comunicativa del discente.

Opponendosi alle teorie comportamentiste, Ausubel afferma che l'apprendimento è significativo per la crescita educativa dello studente quando è in grado di attivare, col supporto dell'insegnante, i processi cognitivi e metacognitivi superiori dell'apprendente. In questa prospettiva, la natura dello stimolo domanda - risposta non è più sufficiente per fare accomodare i nuovi concetti nella memoria dell'allievo poiché si attiverebbe un processo meccanico e percettivo fine a sé stesso. Egli sostiene l'importanza di coinvolgere la persona nella ricerca di analogie con eventi, informazioni già note e preesistenti nella sua struttura cognitiva: in questo modo lo studente potrà mettere in rapporto le nuove informazioni con elementi già noti. In questa direzione, per Ausubel sono fondamentali:

- a. la significatività del materiale, ovvero se i contenuti proposti dal docente sono rilevanti o meno;
- b. il modo in cui le nuove informazioni arrivano allo studente: le nuove conoscenze potrebbero giungere da altri e collegate ai punti di vista di altre persone;
- c. l'accomodamento delle nuove conoscenze in rapporto a quelle già preesistenti. L'implicazione didattica derivante dalla sua teoria vuole che il docente sia capace di progettare e organizzare l'evento linguistico agganciandolo con gli interessi degli studenti. Mettendo insieme le loro idee e i concetti sul topic il docente potrà favorire l'assimilazione attiva di nuovi contenuti.

Sulla scia di tali teorie, Novak ritiene che l'apprendimento sia significativo quando alimenta la motivazione dell'apprendente non isolandolo nel suo banco ma, all'opposto, favorendo un'integrazione positiva di sentimenti e di azioni fra i principali protagonisti del progetto edulinguistico. Risulta evidente da questa sua concezione dell'apprendimento che sono importanti non soltanto i contenuti ma le azioni con le quali lo studente è chiamato a dare significato al suo apprendimento.

Lave e Wenger sostengono questo cambiamento di prospettiva tracciato da Novak, affermando che l'apprendimento non avviene nel vuoto ma ha un carattere multidimensionale e sociale. Pertanto i due

studiosi mettono l'accento sulla co-partecipazione sociale di ogni apprendente. Il focus di ogni docente di itaLS è trovare la metodologia didattica più coerente nel sostenere le forme di co-partecipazione sociale dell'individuo al processo.

Al fine di favorire un apprendimento significativo per Lave e Wenger sono fondamentali:

- a. i materiali selezionati dal docente. In questo senso il docente dovrà presentare dei compiti autentici, dei casi reali, dei problemi concreti desunti dalla vita e mai astratti;
- b. la qualità delle azioni che vengono realizzate in classe. In questa prospettiva, contano le interazioni prodotte tra gli apprendenti, a livello di partecipazione alle attività e alle discussioni in classe.

Dunque l'apprendimento è significativo quando spinge gli studenti all'azione e alla partecipazione. Questa è regolata e organizzata da una serie di indicazioni e ruoli, con diversi gradi di responsabilità imprescindibili per il funzionamento della comunità e del gruppo al quale lo studente appartiene (Boscolo 1997).

Le teorie degli autori presi in considerazione si soffermano sulla concezione multidimensionale e intersoggettiva dell'apprendimento linguistico. Un altro aspetto comune alle teorie esaminate è il riferimento alla dimensione cognitiva, affettiva ed emotiva dello studente che viene coinvolto in misura differente e crescente in una dimensione interattiva e di natura sociale (Caon 2006). In forza di tale evidenza, l'Approccio Cooperativo costituisce oramai una strategia metodologica consolidata ed efficace nel promuovere, tramite l'interazione tra docente e discenti e l'interdipendenza positiva fra studenti, una maggiore qualità nel processo di comprensione e di feedback sulle produzioni linguistiche, accrescendo di fatto la significatività di ciò che si fa.

4.3 L'Approccio Cooperativo per l'insegnamento dell'itaLS

In virtù delle premesse epistemologiche esaminate nel precedente paragrafo, la dimensione relazionale è strategica per incrementare la motivazione dello studente attraverso una metodologia che ponga particolare attenzione alla qualità delle interazioni e alle forme di partecipazione sociale dello studente in classe. Dunque la qualità dell'apprendimento è legata alla qualità delle relazioni personali stabilite in classe, caratterizzando il clima dell'apprendimento stesso e i valori che vengono promossi (Tagney 2014).

Alla luce di tali presupposti che mettono al centro la persona in una situazione di apprendimento della lingua, la proposta metodologica deve far leva sulle caratteristiche del contenuto e della persona allo scopo di attivare un sistema aperto alla co-costruzione del sapere.

Coerente con tale paradigma e visione dell'apprendimento, l'Approccio Cooperativo sfrutta e valorizza le potenzialità cognitive e metacognitive della persona (Mezirow 2009).

L'Approccio Cooperativo è frutto di due linee di pensiero nate negli Stati Uniti: la filosofia educativa di J. Dewey e la psicologia sociale condotta da K. Lewin e E. Lippitt sulle dinamiche di gruppo.

Ad esse si integrano alcune interessanti prospettive psicologiche che attribuiscono un ruolo prioritario al carattere intersoggettivo e dinamico della conoscenza. In questo contributo ci si limiterà a esporre le principali con una breve descrizione dell'impianto teorico su cui poggiano:

- a. le teorie motivazionali: conferiscono grande importanza ai valori cooperativi che influiscono sulle motivazioni degli allievi, essendo l'aiuto reciproco, la stima per gli altri e la volontà di raggiungere comuni obiettivi meccanismi indispensabili per promuovere l'autostima e la promozione dell'individuo;
- b. la teoria del *Person-centered* di Rogers (1973): valorizza non solo la componente emozionale, psico-affettiva e motivazionale dello studente che apprende, ma afferma anche la centralità dell'allievo all'interno del processo educativo poiché egli è unico e irripetibile;
- c. la ZSP (Zona di Sviluppo Potenziale): secondo il suo principale esponente, Vygotskij, la ZSP è un'area cognitiva all'interno della quale il soggetto, interagendo con altri, è in grado di svolgere attività che da solo non riuscirebbe a portare a termine, facendo proprie strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e apprese;
- d. la cognizione situata e distribuita: rientra nell'ambito del costruttivismo sociale dove la conoscenza è frutto di un sapere costruito collettivamente mediante l'interazione fra gli studenti e l'ambiente di apprendimento (Cohen 1989).

Le teorie sopraccitate presentano quindi dei punti in comune - di seguito descritti - che costituiscono la base di un diverso modello di insegnamento-apprendimento che trova piena applicazione nell'Approccio Cooperativo:

- a. l'importanza strategica del gruppo;
- b. la relazione interpersonale come risorsa per apprendere;
- c. l'assunzione di responsabilità dei partecipanti;
- d. lo sviluppo di competenze socio-relazionali, cognitive e metacognitive attraverso il lavoro in gruppo.

L'evoluzione della teoria che fa da sfondo alla metodologia cooperativa ha posto l'accento sulle ricadute psicologiche e motivazionali derivate dal carattere fortemente intersoggettivo e relazionale dell'Approccio Cooperativo. Una sintesi ben ponderata rimanda al-

la definizione di tale metodologia da parte di Goodyear (2017), la quale individua gli aspetti cruciali dell'apprendimento cooperativo: sapere gestire lo stress, saper decentrarsi per poter accogliere opinioni diverse dalle proprie, sapersi relazionare gestendo modelli culturali differenti – come può succedere in lavoro di gruppo, saper cooperare dando un contributo per la risoluzione del problema o del compito. Dunque ogni persona individua delle strategie relazionali al fine di farsi apprezzare, raggiungere gli obiettivi del gruppo e di imparare.

4.4 Aspetti metodologici dell'Approccio Cooperativo

L'Approccio Cooperativo costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso.

Con l'apprendimento collaborativo, l'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti da parte degli studenti è il risultato di un'interazione di gruppo, o, da una lettura rovesciata, l'esito di un apprendimento individuale grazie a un lavoro di gruppo.

Baloche (1998) mette in risalto il lavoro cooperativo di piccoli gruppi composti in modo eterogeneo ma coeso nel portare a termine una serie di attività di ricerca che richiedono una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo.

Da ciò è evidente la portata educativa di siffatta metodologia, perché aiuta lo studente a riflettere sulle strategie adottate nel momento in cui si rapporta agli altri e favorisce una loro esperienza di studio concreta e utile per conseguire gli obiettivi previsti dall'attività (Marcella, Sasso 2018). L'evidente vantaggio dal mettere in rete intelligenze e competenze diverse consente agli studenti di superare le difficoltà nell'affrontare compiti complessi e di imparare più rapidamente rispetto a un lavoro svolto individualmente.

Sperimentare le attività didattiche attraverso la metodologia dell'Approccio Cooperativo permette all'insegnante di assumere un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di problem solving di gruppo. Il suo compito, quindi, mirerà a rinforzare rispettivamente:

- a. il lavoro del gruppo;
- b. l'avanzamento dei lavori del gruppo;
- c. il feedback, allo scopo di far emergere le ricadute positive scaturite dal lavoro cooperativo.

L'importante è che il docente enfatizzi i progressi di ogni gruppo e non sottolinei i meriti soltanto di un team rispetto ad altri poiché potrebbe provocare la marginalizzazione degli altri partecipanti.

In linea generale, quindi, la metodologia dell'Approccio Cooperativo rappresenta dunque il capovolgimento di un modo di lavoro individualistico e competitivo: la classe si fa società laddove la comunicazione fra gli stessi è alla pari e la relazione con il docente è segnata da fiducia e collaborazione. Secondo Comoglio (1999) il docente funge da sostegno e da tutoring, supportando le attività e le modalità di esplorazione, di ricerca e di presentazione delle attività dei gruppi.

4.5 Modelli operativi e cooperativi per l'apprendimento dell'italiano

La letteratura sull'Approccio Cooperativo è molto ampia; a tal riguardo si rimanda per un approfondimento sul tema agli studi di Jaques (1991), Johnson et al. (1991), Berry (1993), Caldwell et al. (1996), Ravenscroft, Buckless e Hassal (1999); Johnson et al. (2000), Slavin (2011).

Comoglio e Cardoso (1996) riportano vari modelli operativi dell'Approccio Cooperativo accomunati da una serie di caratteristiche comuni che li distinguono da una metodologia collaborativa: (a) interazioni fra pari; (b) condivisione di ruoli; (c) interdipendenza positiva; (d) responsabilità personale e nei confronti del gruppo di appartenenza; (e) partecipazione attività del singolo alle attività di gruppo.

Un altro aspetto che caratterizza fortemente i livelli di cooperazione dell'Approccio Cooperativo è la percezione che la fonte dell'apprendimento non dipenda dal docente; al contrario, ogni apprendente è una risorsa unica e necessaria per mettere assieme i 'pezzi del puzzle' e ricostruire con il gruppo di appartenenza il fenomeno indagato sotto più lenti di osservazione.

Parti delle metodologie a coinvolgimento sociale sono:

- a. il *Peer Collaboration*: secondo questo metodo gli studenti devono apprendere un contenuto o risolvere un problema aiutandosi alla pari perché nessuno dispone di maggiori conoscenze o abilità per conseguire l'obiettivo o eseguire il compito affidato;
- b. il *Peer Tutoring*: gli studenti vengono messi in coppia o in piccoli gruppi, ma uno di essi fa da insegnante all'altro o agli altri;
- c. il *Cooperative Learning*: è il metodo d'insegnamento-apprendimento in gruppo.

Nei loro studi Felder e Brent (2001) si soffermano sulla descrizione degli aspetti tecnici di queste metodologie e sulle strutture di relazioni che tali strategie determinano fra i vari membri del gruppo di studio. Il loro contributo costituisce la premessa sulla quale Jolliffe

(2007) ampia il ventaglio di proposte che si possono realizzare in modalità cooperativa:

- a. riassunto di un testo dove ogni studente contribuisce alla costruzione del testo focalizzato su alcuni aspetti o azioni ad esempio, di un personaggio del racconto;
- b. revisione in gruppo dei lavori assegnati a casa;
- c. revisione in gruppo degli appunti presi durante la presentazione del topic;
- d. preparazione in gruppo di uno slot di quesiti da porre al docente su di un argomento o alla fine della presentazione di un progetto;
- e. revisione delle domande date alla verifica;
- f. revisione, trattazione approfondita e critica di un argomento;
- g. presentazione e spiegazione di un nuovo argomento alla classe; ogni apprendente presenta una parte del lavoro.

Su questo versante, Slavin (2005) suggerisce una serie di tecniche note come: STAD (*Student Teams-Achievement Divisions*), TGT (*Team Game Tournament*), TAI (*Team Assisted Individualization*) e infine il *Jigsaw II*.

Analizzando singolarmente emergono le seguenti caratteristiche:

- a. STAD: si tratta di una tecnica che combina lettura, domande sul testo e discussione. Ogni gruppo è formato da 4 membri in cui ciascuno possiede livelli linguistici differenti. Obiettivo di questa tecnica è far sì che ogni studente apprenda dall'altro, rafforzando abilità linguistiche mediante il lavoro fra pari. La valutazione investe il progresso che ogni studente compie rispetto alla fase iniziale, per cui è richiesto a ogni membro di gruppo di cooperare in funzione della crescita linguistico-comunicativa di ogni partecipante;
- b. TGT: questa tecnica presenta le medesime caratteristiche della STAD ma si differenzia perché le attività didattiche si svolgono nell'ambito di un torneo con domande, quiz relativi al materiale di studio e punteggi. Il torneo quindi costituisce la struttura di questo gioco che viene svolto settimanalmente alla fine di ogni lezione;
- c. TAI: è una tecnica che coniuga attività svolte individualmente con attività da realizzare con un gruppo. L'aspetto più significativo di questa strategia è l'adozione di strumenti di valutazione tra pari. Ciò permette agli studenti di ritornare con sguardo critico sulla performance del compagno e di valutarne la prestazione;
- d. *Jigsaw II*: a ogni gruppo formato da 5 persone viene consegnato un materiale di studio uguale a quello di tutti gli altri gruppi che partecipano all'attività. Ogni gruppo dovrà stabilire gli elementi e le informazioni chiave su cui effettuare un approfondimento in vista del momento di presentazione

agli altri gruppi. L'obiettivo è che ogni gruppo insegni un argomento e ne impari un altro. Si verranno a creare di conseguenza dei gruppi specializzati o esperti in alcuni aspetti relativi al contenuto trattato.

Nonostante la varietà di soluzioni tecniche, è possibile individuare alcuni aspetti comuni a ogni strategia. Risulta evidente che il lavoro svolto in gruppo permette al singolo individuo di potersi confrontare con i vari membri (4/5) del gruppo di appartenenza. In questo modo l'esposizione dello studente alla classe è molto ridotta, per cui il beneficio che se ne ricava è la realizzazione di attività nella quali non sarà l'unico valutato, ma il suo compito è frutto del lavoro collettivo del gruppo, della qualità della loro interazione, del senso di responsabilità che ha accompagnato l'apprendente ad approfondire la sua parte. La modalità cooperativa non dà al singolo la possibilità di isolarsi, di lavorare individualmente senza tenere in considerazione l'aspetto progettuale del compito e la suddivisione dei compiti, pena la sovrapposizione di ruoli e il fraintendimento che pregiudicherebbero la qualità del lavoro da realizzare, e con essa, la performance.

La diseguaglianza del singolo dal punto di vista linguistico e comunicativo verrà colmata all'interno del gruppo: grazie al supporto di ogni membro; con correzioni fra pari, meno ansiogeni rispetto al feedback fornito dall'insegnante; con la ripetizione della parte davanti ai compagni che permetterà ai singoli membri di sviluppare una maggiore riflessione sulla lingua e l'interiorizzazione dei contenuti.

4.6 Caratteristiche operative dell'Approccio Cooperativo

In alternativa ai gruppi tradizionali, l'Approccio Cooperativo risponde a precise caratteristiche operative:

- a. *costituzione di un gruppo di poche unità*: secondo Richard e Rogers (2010) è consigliabile la costituzione di piccoli gruppi eterogenei di poche unità (2-5), in cui gli studenti cooperano in un clima positivo, senza ansia, aiutandosi reciprocamente per raggiungere i medesimi obiettivi e condividendo responsabilità e impegno. In una simile situazione, il successo e il fallimento sono il risultato, rispettivamente, di un livello migliore di relazioni sociali o di poca collaborazione, dovuta allo scarso rispetto per il lavoro altrui e al venir meno della responsabilità del singolo. In casi come questo, viene compromessa l'autonomia del gruppo (La Grassa 2019). Il gruppo potrebbe essere eterogeneo per quanto riguarda il genere sessuale, l'età, la classe sociale di provenienza, la religione. Allo stesso tempo, questa variabilità potrebbe dipendere dalla presenza di livelli di competenza linguistica e comunicativa differenti. In

quest'ultimo caso convivono all'interno del gruppo abilità differenziate, per le cui implicazioni progettuali e realizzative dell'Approccio Cooperativo si rimanda a Caon 2006;

- b. *interdipendenza positiva fra i membri del gruppo*: gli studenti si impegnano a migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo; i membri del gruppo, ognuno con mansioni diverse, fanno affidamento gli uni sugli altri per perseguire l'obiettivo. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Secondo Comoglio e Cardoso (1996) l'interdipendenza positiva punta agli obiettivi di apprendimento e può essere raggiunta con la divisione del compito (interdipendenza di compito), la condivisione di materiali, la condivisione di risorse e informazioni (interdipendenza di risorse), l'assegnazione di ruoli diversi (interdipendenza di ruolo) e le ricompense di gruppo (interdipendenza di ricompensa).

I due studiosi distinguono l'interdipendenza oggettiva da quella soggettiva. L'interdipendenza è oggettiva quando l'attività prevede necessariamente la collaborazione dei membri di un gruppo (es. in una squadra di calcio è oggettivamente necessario che i suoi membri collaborino); è soggettiva quando questa necessità è percepita a livello individuale da tutti i membri di un gruppo. Una persona potrebbe trovarsi in una situazione di interdipendenza oggettiva e non percepirla a livello soggettivo; di conseguenza potrebbe non collaborare con i compagni di gruppo, continuando a lavorare in modo individualistico o competitivo.

Per sviluppare l'interdipendenza bisognerebbe affidarsi inizialmente a brevi attività di *learning* informale e a tecniche cooperative già sperimentate, che presentano i vantaggi di:

- essere chiaramente strutturate dal punto di vista dell'interdipendenza e della responsabilità personale;
- essere brevi o di media durata;
- favorire la rotazione dei gruppi;
- dare il tempo per assimilare questo metodo cooperativo, che successivamente sarà impostato su attività più lunghe e complesse dove acquisirà più rilevanza il possesso di competenze sociali.

Da un punto di vista più operativo, l'interdipendenza positiva va affidata a determinate attività di coppia che tengano conto dei seguenti punti:

- discussione in coppia, confronto su alcune domande del docente, provando a migliorare la risposta grazie al contributo di entrambi;

- lettura e tecnica di risposta a scelta multipla, scambio delle risposte per verificare errori e punti in comune;
- lettura e spiegazione di passi, paragrafi, brani per elaborare successivamente una sintesi;
- discussione in coppia intermittente.

In sintesi, l'interdipendenza è positiva quando vincola i membri di ogni gruppo a svolgere un lavoro rilevante per poter progettare e risolvere compiti complessi assieme;

- c. *responsabilità personale e di gruppo*: il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi e ogni membro è responsabile dell'apporto del proprio contributo. Questo implica che ogni gruppo concluda la propria attività dopo aver facilitato il lavoro degli altri membri e averli sostenuti. Inoltre, ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato;
- d. *interazione sociale faccia a faccia*: gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti; è necessario che i componenti lavorino in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. Gli aspetti fondamentali per il successo di questa fase sono la capacità di avere fiducia nell'altro e il saper rinunciare alla propria opinione a vantaggio di quella espressa dal compagno perché migliore;
- e. *importanza delle competenze sociali*: l'Approccio Cooperativo promuove abilità sociali specifiche e necessarie per stabilire dei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo. Gli studenti si impegnano nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca. Particolare importanza rivestono le competenze di gestione dei conflitti, vale a dire le competenze sociali, che devono essere oggetto di insegnamento specifico, e possono essere riassunte nelle seguenti cinque grandi categorie:
 - competenze comunicative;
 - competenze di leadership;
 - competenze nella soluzione negoziata dei conflitti;
 - competenze nella soluzione dei problemi;
 - competenze nel prendere decisioni.

L'Approccio Cooperativo non presume che i membri di un gruppo cooperativo possiedano già queste competenze; ritiene che il lavorare in gruppo favorisca la loro acquisizione, soprattutto se vengono attentamente esaminate e sono oggetto di riflessione da parte del docente;

- f. *valutazione individuale e di gruppo*: il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiet-

tivi di miglioramento. Le attività dell'Approccio Cooperativo necessitano per essere più efficaci di un controllo, che può essere effettuato durante lo svolgimento del compito (*monitoraggio*) oppure una volta terminata l'attività comune (*valutazione di processo*). Anche queste attività sono finalizzate a incrementare la responsabilità individuale;

- g. *revisione di gruppo*: gli studenti condivideranno all'interno del gruppo materiali o informazioni acquisite. Inoltre condivideranno:
- gli obiettivi del lavoro da svolgere;
 - i compiti: si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;
 - i ruoli: si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari ad un buon andamento del lavoro da realizzare;
 - le risorse: al gruppo vengono distribuiti dei materiali e gli strumenti di lavoro. Il loro utilizzo e il modo di utilizzarli è una decisione che non riguarda l'individuo ma l'intero gruppo;
- h. *la valutazione*: il momento finale è specchio della qualità del lavoro svolto all'interno del gruppo, per cui è una situazione che enfatizza i risultati conseguiti. Pertanto, la valutazione risulta più efficace quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo. In questo caso il gruppo viene stimolato positivamente a continuare e a migliorarsi. Un altro aspetto da considerare è che tale momento è costruito con gli strumenti dell'autovalutazione e della valutazione tra pari, contribuendo in tal modo allo sviluppo di pratiche riflessive e a una maggiore autonomia.

La valutazione formativa non si limita a verificare la qualità e la quantità del lavoro svolto da ogni membro in funzione del gruppo, ma monitora e valuta il progresso effettivo (socio-relazionale, motivazionale, ad esempio) che ogni studente ha compiuto mediante l'apprendimento cooperativo.

4.7 Il ruolo dell'insegnante di itaLS nell'Approccio Cooperativo

Con l'adozione dell'Approccio Cooperativo il docente non è più il punto di riferimento della classe e la sua posizione è meno visibile e più discreta. Le sue funzioni consistono nell'individuare le soluzioni metodologiche più efficaci allo scopo di favorire una progressione dei lavori che consenta a ogni membro di partecipare e di esprimere le proprie potenzialità cognitive.

Fra le mansioni che il docente è chiamato a svolgere nell'Approccio Cooperativo vi è la formazione dei gruppi caratterizzati dalla va-

rietà di risorse volte ad accrescere l'interesse degli studenti di lavorare in modo cooperativo per il conseguimento di risultati condivisi. Dunque il docente dovrà attentamente valutare la composizione interna del gruppo affinché si realizzino le condizioni di apprendimento fra pari; inoltre deve monitorare la qualità delle interazioni e dei lavori e intervenire qualora si siano formate nei gruppi delle gerarchie di status che minacciano l'equilibrio interno.

Una volta formati i gruppi, il docente dovrà negoziare le regole di conduzione dei lavori con gli studenti, in modo che vengano chiarite e rese trasparenti le istruzioni per le attività. Ciò consente di accelerare e rendere più fluido il lavoro di gruppo.

La funzione del docente riguarda anche la capacità di selezionare dei contenuti stimolanti, proponendo delle attività accattivanti e sfidanti in grado di promuovere la piena socializzazione degli allievi.

Nell'Approccio Cooperativo la strutturazione del contenuto è un aspetto chiave, quindi, che necessita da parte del docente di un'accurata preparazione e organizzazione. Il materiale proposto, infatti, deve essere significativo e rilevante per gli studenti; inoltre deve essere reso oggetto di ricerca, di esplorazione, di argomentazione, moltiplicando il livello di analisi e le opportunità di apprendimento per gli studenti. In questa prospettiva, il docente potrà suggerire un elenco di siti internet dai quali ogni gruppo potrà condurre delle indagini volte ad approfondire un aspetto della tematica analizzata. Pertanto, la dimensione virtuale dello studio accompagna il gioco delle interazioni favorendo in questa direzione contatti e scambi comunicativi fra ogni membro. Su questo versante, le nuove tecnologie aiutano gli studenti a svolgere i compiti senza distaccarsi dall'esperienza digitale di cui gli studenti hanno piena consapevolezza. Secondo Novello (2012), le nuove tecnologie contestualizzano l'indagine che compie lo studente, ne favoriscono e ne facilitano la ricerca e la selezione di informazioni rilevanti, la costruzione del ragionamento, le modalità di presentazione e di esposizione, garantendo un livello di apprendimento elevato. La dimensione virtuale, quindi, concorre a migliorare le caratteristiche specifiche dell'Approccio Cooperativo in un'ottica di acquisizione di competenze digitali e di conoscenze culturali sull'argomento oggetto di analisi (Bandini 2016).

Nell'Approccio Cooperativo l'insegnante mira a creare le condizioni perché il gruppo cooperativo diventi il mezzo per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari. Questo aspetto implica che il docente esperto e preparato faccia delle precise scelte metodologiche in relazione a due aspetti:

- a. *l'organizzazione dell'aula*: il setting dovrebbe favorire il contatto visivo e verbale degli studenti, l'ascolto. Di conseguenza l'organizzazione del layout dovrà essere flessibile e adattarsi alla tipologia di lavoro di gruppo. Gli spazi, quindi,

vanno pensati e organizzati per l'incontro dei membri del gruppo e per lo scambio comunicativo fra i partecipanti, ma anche per favorire l'utilizzo degli strumenti tecnologici. È uno spazio che il docente dovrà reinventare a seconda dell'attività a cui sono chiamati i gruppi (Tosi 2019). Lo spazio dell'aula, in sintesi, dovrà presiedere la qualità del processo di apprendimento; in questa direzione esso andrà strutturato in relazione all'obiettivo da conseguire e alla tipologia di lavoro richiesto, trasformandosi di volta in volta in spazio esplorativo, informale, individuale o per il gruppo (OECD 2017);

- b. *la valutazione*: come è stato detto in riferimento alla situazione valutativa, nell'Approccio Cooperativo la valutazione si rivolge al singolo studente e non al gruppo poiché esso viene concepito come uno strumento per poter accelerare l'apprendimento di contenuti e per potenziare determinate strategie (socio-relazionali, affettive ecc.). Tuttavia, nel recepire la specificità concettuale e di linguistica educative dell'Approccio Cooperativo, il docente potrà educare gli apprendenti ad assumere un carattere professionale nella valutazione del compagno. Si tratta di un'operazione possibile che presiede la qualità della performance del singolo senza compromettere l'oggettività della valutazione.

Spesso succede che non tutti gli studenti reagiscano in maniera positiva allo svolgimento delle attività disciplinate da regole di gruppo. In questo caso, il docente dovrà svolgere un lavoro supplementare finalizzato ad analizzare la situazione, conducendo interviste individuali e focus group utili per raccogliere determinati informazioni sulla base delle quali costruire di un piano di intervento ad hoc. L'insegnante esperto, quindi, dovrà focalizzarsi sulle modalità per riorganizzare le attività in maniera più efficace, così da coinvolgere gli studenti da un punto di vista cognitivo ed emotivo, e orientare quelli in difficoltà verso la focalizzazione del compito.

L'Approccio Cooperativo comporta una serie di vantaggi sia sul piano cognitivo sia interpersonale:

- a. incremento della motivazione;
- b. miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali;
- c. opportunità di inclusione
- d. problem solving,
- e. potenziamento delle strategie relazionali,
- f. capacità di lavorare in gruppo;
- g. diminuzione dello stress;
- h. leadership;
- i. miglioramento della prestazione.

Secondo Kagan (2000), con l'Approccio Cooperativo gli studenti lavorano di più e raggiungono risultati migliori dal momento che passano più tempo sui contenuti analizzati da più punti di vista; i singoli risultati vengono continuamente esposti e ripetuti agli altri membri del gruppo in modo che la costruzione del progetto sia coesa e coerente con il lavoro degli altri e con gli obiettivi dell'attività da svolgere. Un simile lavoro aumenta la concettualizzazione e concorre al mutamento e rafforzamento di determinati modelli cognitivi che si consolidano affrontando compiti e situazioni complessi, reali, tratti dall'esperienza di tutti i giorni. In questa prospettiva il disaccordo e il conflitto cognitivo possono essere fonte di apprendimento concettuale per i gruppi: infatti la discussione in gruppo favorisce un più frequente ricorso al riassunto orale, alla spiegazione e all'elaborazione di ciò che si sa, garantendo un livello di apprendimento più elevato.

Secondo Ballarin (2014) un altro beneficio che si ottiene dalla metodologia cooperativa consiste nell'ampliare negli studenti la capacità di assumere il punto di vista degli altri, allenandoli all'ascolto reciproco e democratico delle idee, all'ascolto critico e costruttivo per il gruppo.

La rotazione dei ruoli oltre a prevenire rigide strutture all'interno del gruppo e a permettere che i membri utilizzino e sviluppino competenze differenti, ha l'importante compito di combattere potenziali pregiudizi associati ai ruoli (ad esempio l'insegnante vuole evitare che i ragazzi vengano visti come leader e le ragazze come 'segretarie', ecc.). Infine, la scelta dei ruoli da parte di ogni gruppo va negoziata: su questa fase influiscono processi psicologici e cognitivi legati all'autostima, ad esempio, o alle competenze che si hanno e di cui il gruppo potrebbe trarre vantaggio per l'attività. Una costruzione e una suddivisione simili dei lavori accelerano la condivisione delle informazioni personali, permettendo la circolazione di saperi e di esperienze diverse di cui il gruppo potrà fare tesoro per lo svolgimento del compito.

L'Approccio Cooperativo, nella varietà delle sue applicazioni in classe, è una metodologia che si adatta alle caratteristiche professionali - lavorare in team, ad esempio - oggi richieste dal mondo del lavoro in cui l'allievo viene preparato ad inserirsi: non è dunque distante dalla realtà e dai ruoli che la società auspica di trovare negli studenti al termine del loro percorso formativo.

Per le caratteristiche operative esaminate, l'Approccio Cooperativo è una soluzione in grado di valorizzare il carattere cognitivo del lavoro che rischierebbe di impoverirsi se esso venisse svolto in maniera individuale: i diversi metodi presi in considerazione partono dall'esperienza diretta di ogni apprendente e mette insieme le conoscenze di ogni membro affinché vi sia una complementarità tra saperi e competenze in gioco per poter esaminare e cogliere il problema in termini non solo cognitivi ma anche emozionali legati all'esperienza della persona.

5 Il nodo della grammatica

Sommario 5.1 Introduzione. – 5.2 Approcci e metodi nell'insegnamento della grammatica italiana a stranieri. – 5.3 L'insegnamento della grammatica negli approcci formalistici. – 5.3.1 L'insegnamento della grammatica italiana a stranieri negli approcci trasmissivi. – 5.3.2 Il metodo deduttivo per insegnare la grammatica italiana a stranieri. – 5.4 La riflessione sulla lingua nell'approccio comunicativo e umanistico. – 5.4.1 Il metodo induttivo. – 5.4.2 Tecniche di riflessione sulla lingua. – 5.5 Come valutare la competenza grammaticale. – 5.5.1 Tipologia di prova per valutare la grammatica. – 5.5.2 Le tecniche per verificare la competenza grammaticale. – 5.6 Tendenze metodologiche all'orizzonte.

5.1 Introduzione

Fino agli anni Settanta la grammatica costituiva il perno e l'obiettivo dell'insegnamento: insieme all'aspetto morfosintattico il docente prestava attenzione alla pronuncia e, soltanto nella fase iniziale, all'ortografia. Il lessico era spesso confuso con la grammatica o, come succede anche oggi, era a servizio della grammatica. Durante il corso, il docente portava qualche esempio di brano letterario e letture di cultura e civiltà. In questo scenario, l'insegnamento era imperniato su un'idea di lingua statica, nozionistica, fatta di regole ed eccezioni grammaticali. La rivoluzione metodologica prodotta dal 1982 al 1986 segna un passaggio fondamentale circa le metodologie e il focus dell'insegnamento, aprendo gradualmente la strada a una concezione di lingua immersa in una situazione comunicativa. Il dialogo con il quale adesso viene presentata la lingua capovolge il sistema di apprendimento precedente basato sulla spiegazione deduttiva della grammatica. Maggiore evidenza, adesso, viene assegnata alla lingua utilizzata dai personaggi del dialogo, agli atti linguistici adoperati secondo un'ottica pragmatica, anche lo sfondo culturale in cui si svolge il dialogo stesso viene tenuto in considerazione.

A distanza di oltre trenta anni la didattica dell'italiano pendeva tra questi due modelli di insegnamento, tra l'uso massiccio di schemi pieni e di esercizi strutturali per fissare la lingua e un percorso di tipo induttivo che rende la grammatica una fonte di piacere. In questo quinto capitolo si metteranno a fuoco gli elementi caratterizzanti di due modi diversi di insegnare la grammatica al fine di delineare una terza proposta metodologica che, con l'ausilio della multimedia, vuole provare a stabilire un equilibrio tra la comunicazione e la grammatica.

5.2 Approcci e metodi nell'insegnamento della grammatica italiana a stranieri

La breve introduzione precedente mette in luce le coordinate attorno alle quali si svilupperà questo capitolo.

La sindrome del pendolo, infatti, rappresenta la metafora più adeguata a descrivere nella storia dell'insegnamento linguistico la dicotomia tra l'uso e analisi della lingua.

Nella *Storia dell'educazione linguistica in Italia* di Balboni (2009b), questa forbice caratterizza la situazione italiana fino alla metà dell'Ottocento. La scuola di quell'epoca, negli anni in cui i licei dei Barnabiti e dei Gesuiti si preoccupano di formare la classe dirigente del Risorgimento, privilegiava il binomio lingua e grammatica intesa come orto-calligrafia, morfologia e sintassi. La grammatica, dunque, era lo strumento di analisi della lingua e serviva nello stesso tempo a instillare il rispetto delle regole che equivaleva ad assicurarsi una buona condotta e il successo scolastico. Questo contesto di apprendimento che privilegia le regole piuttosto che l'uso della lingua rimane invariato fino agli inizi del Novecento. Se in Italia la grammatica rimane ancora l'asse portante dell'insegnamento, nel resto del mondo cambiano le condizioni di apprendimento alla luce di nuove esigenze (l'immigrazione in America del Nord, ad esempio o l'intensificarsi degli scambi commerciali in virtù di una nuova rivoluzione industriale), per cui si susseguono le iniziative linguistiche che privilegiano l'uso pragmatico della lingua. Dinanzi ai mutamenti socio-economici, gli insegnanti sviluppano un orientamento metodologico che pone l'accento sull'oralità.

In questa direzione, Jespersen (1927) propone la *inventional grammar*, ossia un modello concreto e non astratto per giungere alla forma della lingua. Egli crede che lo studente debba sentirsi coinvolto in questo cambiamento epocale: sotto la guida dell'insegnante egli scopre la grammatica attraverso campioni di lingua presentati in situazioni autentiche. Dunque per l'acquisizione della lingua viene suggerito un percorso di natura induttiva in cui l'oralità e l'uso della lingua aiutano lo studente ad analizzare e comprendere la grammatica.

Jespersen, Sweet e Palmer sono linguisti e protagonisti del *Reform Movement* che riflette sull'importanza dell'oralità nell'insegnamento della lingua al fine di venire incontro alle nuove esigenze. Il tratto riformistico di cui sopra non tocca il sistema scolastico italiano, ancorato all'approccio grammatico-traduttivo che rappresenterà l'orizzonte metodologico e curricolare di riferimento almeno per tre quarti di secolo. In alternativa, per coloro che hanno la necessità di imparare la lingua, iniziano dei percorsi di studio attraverso il *Reading Method*. Si tratta di un metodo che aiuta lo studente a focalizzarsi sul lessico e sulla grammatica di base allo scopo di accedere alla lettura dei testi. In Ricucci (2014) vi è una trattazione puntuale dei metodi di insegnamento di questi anni caratterizzati dallo scoppio della Seconda guerra mondiale e della Guerra in Corea degli anni Cinquanta. Con l'*Army Specialized Training Program* si riscopre l'oralità della lingua, che acquista profondità se collegata allo sfondo culturale in cui viene utilizzata ricorrendo a materiali autentici.

In Balboni (2019) sono presenti altri riferimenti alla situazione dell'insegnamento della grammatica negli anni post-bellici segnati dalla ricostruzione. I passaggi più significativi a livello teorico e glottodidattico si riscontrano a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta, in cui si individua la complessità e l'ampiezza dell'approccio comunicativo, soprattutto attraverso apporti di autori fondamentali quali Searle, Austin, Widdowson, Hymes. Questi ultimi partendo dal patrimonio linguistico tracciato dai contributi della cognizione situata e distribuita, elaborano nuovi modelli glottodidattici in risposta ai cambiamenti in atto. Le loro riflessioni allargano l'idea di grammatica alla quale gli approcci formalistici finora facevano riferimento e parlano di «grammatiche» che concilino la programmazione curricolare con l'interesse e i nuovi bisogni formativi degli studenti (Benucci 2018). Pertanto, lo studio della grammatica parte dalla comunicazione autentica e considera le differenze sociopragmatiche degli individui che utilizzano la lingua come strumento di pensiero e di comunicazione. Dopo l'avvio del *Modern Language Project*, Hymes (1972) usa l'espressione 'competenza comunicativa', in netto contrasto con l'idea che lo studio della lingua sia finalizzato alla competenza linguistica coniata da Chomsky. Il ripensamento della competenza è fatto in chiave comunicativa, rimandando a una dimensione mentale che regola e governa la serie di grammatiche linguistiche (fonologica, grafemica, morfologica, sintattica, testuale, semantica), non verbali (cinesica, prossemica, oggettistica), socio-pragmatiche e (inter)culturali di cui è fatta la lingua (Palermo 2017).

A partire dagli anni Novanta i modelli operativi (i manuali, le grammatiche di italiano per stranieri) si indirizzano verso la situazione comunicativa: nella presentazione della grammatica i manuali infatti oscillano fra un percorso completo dell'aspetto grammaticale e la necessità di dare delle informazioni minime per lo sviluppo

delle competenze linguistiche calate però all'interno di un orizzonte comunicativo (Troncarelli 2016; Balboni 2019). Oggigiorno le due posizioni si sono progressivamente avvicinate grazie a un'impostazione 'a spirale' della grammatica (Słapek 2018). Questo implica che gli aspetti della lingua vengono ripresi in modo più ampio ed esteso a ogni livello, generando così un effetto ridondante e attivando i meccanismi di associazione utili per il consolidamento della lingua (Peppoloni 2018) Ciò appare più evidente in molte proposte editoriali dove la grammatica non mira più a essere sistematizzata in modo completo poiché non garantisce la competenza d'uso della lingua.

In virtù di quanto affermato, il pendolo sembrerebbe propendere verso l'uso della lingua più che all'analisi. I differenti contesti di apprendimento in cui l'italiano è studiato propongono questa oscillazione fra metodi più tradizionali e proposte didattiche attente alla dimensione sociolinguistica e alla varietà di lingua, al fine di offrire agli studenti maggiori opportunità di comprensione, di verificare l'efficacia comunicativa e di 'provare' il senso di adeguatezza delle abilità interpersonali e delle competenze costruite e acquisite mediante un uso concreto. In questa direzione, si ritiene opportuno focalizzarsi su cosa significa insegnare grammatica e su quali implicazioni occorre considerare, ma soprattutto su cosa significa proporre un percorso di riflessione sulla lingua calata in un orizzonte più ampio che abbraccia l'intero processo di comunicazione.

5.3 L'insegnamento della grammatica negli approcci formalistici

In questo paragrafo si esamineranno i tratti che caratterizzano l'insegnamento della grammatica in cui l'obiettivo da conseguire è la competenza d'uso della lingua.

5.3.1 L'insegnamento della grammatica italiana a stranieri negli approcci trasmissivi

L'insegnamento della grammatica era il fondamento del curriculum di una lingua straniera o seconda (Luise 2006). A partire dalla metà dell'Ottocento i percorsi didattici vertevano sull'idea illuministica che la ragione fosse lo strumento indispensabile per la ricerca di un modello teorico di riferimento della grammatica che potesse essere trasferito a tutte le lingue. In questo contesto, il focus curricolare sulla grammatica rendeva significativo l'apprendimento perché rappresentava la metodologia del pensiero in grado di orientare la relazione fra i vari codici linguistici (Ciliberti 2015).

Negli approcci formalistici lo studio della grammatica costituiva l'accesso alla traduzione delle opere dei grandi autori stranieri. La grammatica rivestiva quindi un ruolo fondamentale per avvicinarsi alla lettura dei testi letterari. L'impianto didattico era costruito sul modello delle lingue morte, per cui la lingua da trasmettere era concepita come una struttura logica e perfetta dove le regole sanciscono il comportamento linguistico. In questo scenario, l'apprendimento della lingua era basato sulla memorizzazione di regole e di liste di parole decontestualizzate (Mezzadri 2003). Il ruolo del docente era molto direttivo e centrava la lezione sulla spiegazione del funzionamento della lingua mediante schemi pieni. Una volta che la regola veniva spiegata sin dall'inizio della lezione, lo studente esercitava le sue abilità di comprensione e di memorizzazione attraverso l'esercitazione manipolativa e strutturale della lingua. Infine, l'applicazione delle regole era testata con l'uso di tecniche quali la traduzione e la produzione scritta. In questo contesto, l'insegnamento della grammatica costituiva il perno e l'obiettivo dell'apprendimento, essendo il punto di partenza e di arrivo di un percorso che mirava:

- a. a presentare la grammatica come un insieme di regole morfosintattiche inalterabili per la cui applicazione si richiedeva un processo di memorizzazione (Nitti 2017);
- b. a un modello di competenza linguistica che escludeva gli aspetti sociolinguistici, pragmatici ed extralinguistici, che sono invece parte integrante invece del sistema linguistico.

Le regole linguistiche quindi governano l'uso corretto della lingua, intesa perlopiù come lingua scritta ancorata solidamente a delle regole inalterabili, mentre nessuna attenzione è rivolta alla variabilità sociale, contestuale e geografica della lingua studiata (Luise 2019). L'efficacia dell'insegnamento era garantita da un'azione didattica nella quale l'insegnante dava prova di padroneggiare le regole spiegandole attraverso schemi pieni, fornendo successivamente degli esempi corretti e validi negli usi della lingua. Di conseguenza, l'insegnamento richiedeva allo studente la capacità di usare le regole per riconoscere e formare testi adeguati alle regole stesse. Il voto dipendeva dalla prestazione del testing e non erano considerati altri aspetti legati alla sfera cognitiva e affettiva del discente (Caon 2014). Inoltre, un simile modello metodologico permetteva al docente di controllare la complessità della lingua e di seguire il flusso lineare e operativo delle regole che caratterizzavano, secondo quest'ottica, la lingua stessa. Quanto affermato sottolinea come il modello di lavoro in classe scelto dal docente avesse una forte componente cognitiva, i cui snodi concettuali che permettevano l'accesso al sapere erano costituiti dal passaggio da composizioni semplici a composizioni più complesse. Il ragionamento, quindi, era una forma di calcolo matematico il cui risultato era quello di classificare gli studenti in base, come

si è già detto, a quante nozioni erano stati in grado di accumulare e riconoscere nel test.

Un simile percorso, poco attento ai bisogni dello studente e ai tratti della personalità che lo caratterizzano e lo influenzano nell'atto di acquisire la lingua, è presente anche negli approcci comportamentistici e strutturali. Questi orientamenti metodologici considerano la lingua come un modello da imparare ed applicare conformemente alle norme. Pertanto lo studente ha un ruolo passivo e si limita a eseguire le indicazioni del docente. Il lavoro svolto in classe non prevede livelli di strutturazione della regola grammaticale ma esercizi di fissazione della forma. Ciò è riconducibile alla teoria psicologica del comportamentismo fondata su una serie intensiva di stimoli e risposte. La scelta di presentare il lessico e la struttura della lingua era funzionale a rendere evidente l'analisi contrastiva tra la lingua parlata dagli studenti (L1) e la lingua seconda e/o straniera oggetto di studio. In questa direzione, il docente era solito presentare dapprima le strutture simmetriche per poi focalizzarsi su quelle non simmetriche, in cui sono presenti le interferenze che causano errori a cui porre rimedio mediante un'intensa batteria di esercizi (Diadori et al. 2015).

Le metodologie afferenti allo strutturalismo sono quindi caratterizzate da un modello linguistico che non va oltre un livello di conoscenza; infatti l'obiettivo dell'apprendimento consiste nel far acquisire la lingua come comportamento, appresa attraverso l'esposizione ad una serie ininterrotta di sequenze stimolo-risposta-rinforzo; la ripetizione continua avrebbe dovuto determinare un'acquisizione meccanica di automatismi che avrebbero garantito la memorizzazione della lingua.

È evidente che il docente che sceglie di adottare un modello di insegnamento deduttivo pone l'accento sull'elemento istruttivo allo scopo di ottenere un risultato adeguato a una visione tradizionale della lingua (Parola 2014).

5.3.2 Il metodo deduttivo per insegnare la grammatica italiana a stranieri

Il metodo deduttivo ha tratti specifici che lo qualificano. Il ruolo del docente è centrale durante la lezione. Secondo Larsen-Freeman (2000) l'insegnante è l'autorità che non può essere messa in discussione. In questo contesto, la sua figura è centrale poiché è il somministratore della norma corretta, il depositario di una verità grammaticale che nessuno può mettere in discussione. In una simile situazione, il discente ha un ruolo esecutivo e non propositivo, per cui il suo compito consiste nel memorizzare il numero più alto di parole e regole e farle funzionare rispetto a delle regole precise.

A lezione il docente presenta l'aspetto grammaticale dando informazioni esplicite sul suo funzionamento. Akar (2005) sottolinea la funzionalità di questo modello didattico poiché l'insegnante mette fin da subito al corrente delle eccezioni della lingua offrendo dei modelli corretti per evitare che lo studente sbagli durante l'esecuzione del compito. In questa prospettiva, il ruolo dello studente si limita a eseguire le indicazioni del docente; completa i *pattern drills*, si esercita con tecniche come il *fill gap* e crea eventualmente delle frasi corrette allo scopo di dimostrare di aver compreso la regola e di saperla applicare. Da ciò si evincono tre importanti implicazioni didattiche: la prima è che lo studente fa quello che richiede l'insegnante senza che vi sia autonomia e creatività nello svolgimento dei compiti; la seconda implicazione è che la grammatica viene presentata dal generale al particolare; la terza riguarda la dimensione del lavoro nel metodo deduttivo: infatti gli studenti lavorano su singole frasi intese come molecole isolate dal contesto linguistico e culturale della lingua in cui dovrebbero essere collocate (Richards, Rodgers 2010).

L'utilizzo del metodo deduttivo presenta alcuni vantaggi: con la spiegazione diretta, il docente risparmia tempo e percepisce di controllare l'apprendimento degli studenti. Gli svantaggi sono numerosi: la spiegazione grammaticale non è oggetto di memorizzazione; lavorando con esercizi manipolativi viene attivato principalmente l'emisfero sinistro, in linea con le peculiarità linguistiche e analitiche di questa parte del cervello. Una lezione però basata esclusivamente sulla memorizzazione e su batterie di esercizi di fissazione non supporta la motivazione dello studente (Mazzotta 2018). La pratica meccanica dà allo studente la percezione di sapere la lingua se le risposte agli esercizi sono corrette; tuttavia dinanzi ad attività in cui si richiede produzione, specialmente quella orale, o attività che mirano allo sviluppo delle abilità linguistiche integrate, lo studente avrà grosse carenze comunicative (Widodo 2006).

Un altro aspetto significativo riguardo alla valutazione della conoscenza linguistica è dato dalla capacità di rilevare la correttezza formale e la validità negli usi della lingua. In tal modo la verifica si interessa soltanto del prodotto linguistico e non della riflessione sulla funzione metalinguistica della grammatica (De Meo 2008).

In realtà un intervento didattico di questo tipo è indirizzato all'apprendimento della lingua, ossia la lingua non verrà stabilizzata se non per breve tempo e dunque verrà dimenticata.

5.4 La riflessione sulla lingua nell'approccio comunicativo e umanistico

Questo paragrafo è focalizzato su un percorso di acquisizione didattica in cui lo studente fa leva sulle proprie risorse per imparare la lingua.

5.4.1 Il metodo induttivo

L'approccio comunicativo e soprattutto quello umanistico spostano l'attenzione sugli atteggiamenti del docente e dello studente affinché vi sia da parte di entrambi una completa comprensione empatica dei problemi linguistici e affettivi che sorgono lungo il processo di acquisizione della lingua. La prospettiva glottodidattica dell'approccio umanistico è quella di professionisti che abbiano conoscenze e competenze della disciplina e che siano consapevoli della finalità etica e politica del loro insegnamento (Balboni 2010).

In questa prospettiva, gli aspetti tecnici e didattici selezionati dal docente professionista servono a definire le caratteristiche salienti e qualificanti del progetto formativo e servono per sviluppare in classe un livello di elaborazione e di riflessione più profonda dell'elemento linguistico e morfosintattico (Atkinson 1975).

Un simile orizzonte glottodidattico non considera lo studente un soggetto passivo ma, al contrario, esplicita l'esigenza di determinare un ampliamento delle sue capacità di ragionamento sulla rete concettuale posseduta fino a quel momento con l'attivazione di un percorso in cui, alternando attività di riflessione individuale, a coppia e di gruppo, la memoria dello studente si trasforma, recuperando quanto appreso, organizzando ed elaborando i nuovi input in rapporto alle informazioni che gli giungono dalla situazione comunicativa. La scelta di questo modello di insegnamento di tipo induttivo mira a valorizzare le strategie della mente per poter riorganizzare il nuovo materiale appreso (Cardona 2010) e acquisire a lungo termine i nuovi aspetti linguistici. In questo modo, lo studente perviene a una competenza stabile e significativa proprio perché c'è riflessione sulla lingua (acquisizione).

La potenzialità formativa di un percorso di riflessione sulla lingua è determinata dalla modalità di partecipazione a cui lo studente è chiamato. Egli infatti costruisce il suo apprendimento, controlla il suo processo, riconosce le sue difficoltà, riflette e valuta la sua esperienza. Nelle attività di riflessione sulla lingua, l'allievo non svolge più un ruolo rigido come in passato ma è attivo nel comunicare con la lingua se stesso e non solo fatti esterni, sottolineando come la priorità nell'uso della lingua sia un bisogno strettamente correlato con il suo desiderio di apprendere in modo significativo.

Infatti, l'utilizzo di un percorso di riflessione sulla lingua sottile che imparare a memoria la grammatica non garantisce la competenza sull'uso della lingua. Perché ciò possa realizzarsi in classe, lo studente deve essere protagonista di attività cognitive complesse finalizzate al raggiungimento della competenza metalinguistica (Ellis 2006).

Si tratta di attività di riflessione sulle strutture formali della lingua calate in un orizzonte più ampio che abbraccia l'intero processo di comunicazione. Si riflette così sulle strutture linguistiche comunicative, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e i comportamenti del processo di comunicazione. È evidente che un simile contesto di apprendimento è guidato in maniera scientifica e professionale dal docente in modo che lo studente giunga ad una competenza metalinguistica organizzata, strutturata in modo progressivo.

Questo percorso di riflessione è un meccanismo razionale per controllare la lingua da apprendere e si attiva mediante una fase costante di monitoraggio in cui il docente accompagna lo studente verso questa 'scoperta', stimolando in lui l'attitudine all'osservazione, al rilevamento delle regolarità, alla capacità di formulare ipotesi. Mediante questo percorso l'allievo attiva determinate strategie per raggiungere gradualmente una maggiore autonomia di apprendimento. Ripercorrendo la teoria LAD di Chomsky, Robinson ed Ellis (2008) mettono in evidenza che l'attenzione sugli aspetti formali della lingua può essere interiorizzata se il percorso di analisi si snoda attraverso una serie di fasi:

- a. l'osservazione: lo studente viene messo nelle condizioni di poter osservare l'aspetto grammaticale. Diventa utile per il docente fornire agli studenti una griglia strutturante nella quale discriminare e inserire le informazioni che lo studente riceve sulla lingua. L'obiettivo è di evitare che lo studente faccia affidamento solo sulla sua memoria ma possa recuperare conoscenze e strutture linguistiche, che gli servono per esprimersi, per fare delle ipotesi rispetto al meccanismo di funzionamento della lingua;
- b. la formulazione e correzione di ipotesi: in questa fase il docente fa verificare e correggere le ipotesi errate che il discente può essersi fatto circa i meccanismi ricorrenti di funzionamento della lingua: una persona esposta ad una lingua si crea comunque delle ipotesi sul suo funzionamento, e spesso, durante l'apprendimento di una lingua straniera, utilizza strategie di semplificazione, ipergeneralizzazione, transfer, ipercorrettismo, applicando quindi ipotesi errate, anche se comunque dotate di logica interna (Balboni 2015);
- c. fissazione: allo scopo di creare un meccanismo razionale di controllo sulla lingua che viene prodotta, in questa fase lo studente potrà esercitarsi utilizzando task manipolativi del-

la lingua. Su questo versante i compiti strutturali servono a esercitarsi e a fissare in maniera consapevole l'aspetto grammaticale;

- d. riutilizzo: in questa fase lo studente riutilizza le regole ipotizzate, verificate e fissate in precedenza per uno scopo comunicativo, aprendo eventualmente ulteriori momenti di riflessione metalinguistica su quanto prodotto;
- e. scoperta delle regole: in quest'ultima fase lo studente risale alle regole del funzionamento e dell'uso dell'aspetto linguistico esaminato lungo il percorso. Egli diventa consapevole sulle caratteristiche dell'input nel linguaggio, rileva le implicazioni linguistico-comunicative e sostanzialmente acquisisce autonomia nell'utilizzo della grammatica.

Il metodo induttivo induce lo studente a costruire il suo apprendimento, a sperimentare e a risolvere il problema linguistico. Alla base vi è un modello concettuale in cui lo studente è chiamato a 'fare' con la lingua, a reagire a stimoli nuovi, a porsi degli interrogativi, a richiedere dei livelli maggiori di spiegazione al docente. Nella riflessione sulla lingua lo studente è messo nelle condizioni di accorgersi di alcune contraddizioni e dei propri errori, elaborando e sperimentando la validità dei suoi costrutti cognitivi e linguistici attraverso specifiche tecniche didattiche che si prefiggono l'obiettivo di facilitare la progressione sequenziale dei vari stadi e guidare lo studente alla conquista della regola. In questo scenario, la grammatica è il punto di arrivo di un percorso e non il punto di partenza.

5.4.2 Tecniche di riflessione sulla lingua

Il metodo induttivo offre lo spunto per riflessioni sulle azioni didattiche più rilevanti nel promuovere un meccanismo razionale che controlli la lingua scoperta e prodotta dallo studente. Il punto forte di questo percorso è, prima di tutto, quello di realizzare un apprendimento attivo. L'insegnante avvia un processo attivo di analisi della lingua volto alla ricerca di regolarità e modelli. In tal modo lo studente acquista la capacità di descrivere e ragionare sulle regole di una lingua che evolve nella sua varietà di registri e di usi.

La grammatica perciò acquista una valenza metacognitiva, di riflessione sistematica ed esplicita sulla struttura formale della lingua, divenendo fonte di piacere poiché viene acquisita mediante l'attivazione di uno schema logico, razionale, mentale, con un fine non più utilitaristico (Peppoloni 2018).

In questa direzione le tecniche utilizzate per promuovere questo percorso razionale di controllo e scoperta della lingua presentano una specificità metalinguistica che si traduce in classe nella

formulazione di domande che hanno per oggetto gli elementi della comunicazione autentica, parte implicita e caratterizzante del metadiscorso ed evidenze concrete di operazioni mentali e culturali (Duso 2016).

Le tecniche di riflessione sulla lingua mirano a ricostruire i processi delle verbalizzazioni linguistiche dei parlanti: domandare allo studente il significato e il perché di una precisa espressione linguistica o chiedere la motivazione di una specifica scelta linguistica aumenta il livello di riflessività dell'allievo, il cui compito non è più limitato a ripetere uno scambio comunicativo per dimostrare di sapere utilizzare in modo corretto la grammatica. Al contrario, l'analisi guidata sulla lingua implica una riflessione più profonda, costringendo lo studente di itaLS a dare una spiegazione delle parole e alle cose a cui esse si riferiscono (Luise 2006).

Pertanto, la dimensione metodologica relativa alla riflessione sulla lingua si avvale di determinate tecniche didattiche utili per:

- a. sostenere la motivazione dello studente nello scoprire le diverse strutture della lingua e le loro relazioni;
- b. la focalizzazione sulle regole di funzionamento della lingua;
- c. osservare la regolarità della lingua: da un punto di vista operativo si dovrà mettere lo studente nelle condizioni di poter osservare la ripetitività delle forme che si intendono investigare attraverso testi significativi e rilevanti culturalmente; fare uso di griglie e schemi con cui dare forma alle relazioni sintattiche e alle regole;
- d. sistematizzare la lingua: lo studente è capace di catalogare le espressioni grammaticali facendo emergere la regolarità della lingua, l'uso quotidiano o microlinguistico di un certo aspetto;
- e. abbassare il filtro affettivo tramite modalità di lavoro collaborative che consentono a ciascuno di avere un ruolo in questo processo di scoperta, senza dover dare un riscontro formale in maniera diretta al docente;
- f. imparare ad imparare;
- g. pervenire ad una consapevolezza metalinguistica;
- h. raggiungere un livello più alto di competenza formale.

All'interno di un percorso formativo queste tecniche favoriscono un procedimento induttivo in cui si analizzano prima le parole e le frasi di un testo per poi risalire poi alla regola e alle eventuali eccezioni nell'uso (Balboni 1998). Le implicazioni didattiche che ne scaturiscono sono due: la prima è che occorre muoversi dal particolare per poi giungere alla regola generale circa il funzionamento e l'uso della lingua; la seconda è che la capacità di descrivere la lingua favorisce il processo di memorizzazione della lingua a lungo termine.

Le tecniche di riflessione sulla lingua sono classificate in tecniche di natura insiemistica e tecniche di natura procedurale.

Le tecniche di natura insiemistica annoverano attività di inclusione, esclusione e di seriazione. Si tratta di strategie finalizzate a osservare l'aspetto linguistico e individuare la regola.

Le tecniche di natura procedurale sono caratterizzate da attività di incastro, di scelta multipla, di combinazione e di completamento. L'utilizzo di queste tecniche consente la creazione di schemi mentali, portando a catalogare e sistematizzare determinati aspetti della lingua, scoprendo, come nel caso dei connettori, che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni.

In generale, è possibile affermare che le tecniche di riflessione sulla lingua hanno il vantaggio di incrementare la motivazione allo studio della lingua poiché aiutano l'allievo a riconoscere e riflettere sull'uso della lingua, rivelando che la grammatica è un supporto molto importante alla comunicazione e, se opportunamente analizzata, costituisce uno strumento critico e interpretativo della realtà linguistica e culturale (Pinto, Melogno 2015).

5.5 Come valutare la competenza grammaticale

Chiarita quale grammatica insegnare e come insegnarla secondo una visione comunicativa della lingua, in questo paragrafo ci si focalizzerà sulle strategie per valutare la competenza grammaticale.

Nella valutazione tradizionale scolastica e istruttiva della lingua la verifica mirava a testare se lo studente sapeva riconoscere e applicare le regole. Il successo valutativo derivava dalla quantità di regole che lo studente era capace di memorizzare. Di conseguenza i docenti attribuivano un voto in base alle risposte corrette. In una simile prospettiva viene valorizzato il prodotto e non il processo che lo studente ha messo a frutto per poter dare quelle specifiche risposte: il voto era quindi espressione del giudizio insindacabile dell'insegnante che etichettava lo studente in base ai suoi saperi (Rosi 2010).

Negli approcci tradizionali, la grammatica costituiva un aspetto della lingua autonomo, senza relazione con l'evento comunicativo. Il test attribuiva pertanto un grande peso alla forma, per cui sapere la grammatica equivaleva a sapere la lingua (Greenstein 2017).

Una valutazione di questo tipo non prende in considerazione se si è verificato un progresso nell'apprendimento dell'allievo né tantomeno è utile per l'apprendimento dello studente, non intervenendo in tempo per rinforzare gli aspetti linguistici in cui l'allievo ha dimostrato di avere più difficoltà (Castoldi 2016).

Contrariamente a questa modalità di concepire l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, oggi la tendenza metodologica si orienta

verso una didattica di linguistica educativa più riflessiva, in grado di potenziare le competenze cognitive e metalinguistiche dello studente e di generare in lui un processo di consapevolezza. Un simile orientamento non considera la grammatica l'obiettivo dell'apprendimento, ma una parte importante della lingua per rendere la comunicazione più efficace, chiara e significativa (Lo Duca 2008).

Dunque occorre valutare le diverse forme grammaticali in funzione di altre finalità:

- a. osservare e analizzare la lingua dal punto di vista fonemico, grafemico e morfosintattico;
- b. evidenziare la coerenza, la coesione e l'organizzazione del testo selezionato.

Occorre inoltre valutare la competenza grammaticale secondo una funzione pragmatica, scoprendo gli effetti che una norma linguistica e il suo uso hanno nella lingua.

5.5.1 Tipologia di prova per valutare la grammatica

Valutare la grammatica da un punto di vista comunicativo significa attivare nello studente schemi operativi e cognitivi allo scopo di trovare una soluzione al problema linguistico (Pellerey 2004).

Una tale impostazione è collegata a modalità di analisi dell'evento grammaticale differenti rispetto a verifiche di stampo tradizionale. Pertanto, la valutazione della competenza grammaticale potrebbe essere rilevata attraverso test semi-strutturati in cui lo studente è chiamato a osservare, analizzare e riflettere su determinati modelli linguistici. Su questo versante, lo studente deve essere chiamato a ragionare sulla grammatica delle competenze di cui è fatta la lingua, correlando l'analisi linguistica alla funzione comunicativa appropriata.

In questo senso, valutare la competenza grammaticale attraverso prove semi-strutturate arreca i seguenti benefici:

- a. attiva processi cognitivi superiori negli studenti;
- b. verifica abilità più complesse quali i processi di analisi, di riflessione critica e di sintesi. Infatti, lo studente deve riflettere sulle strutture linguistiche comunicative, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e i comportamenti del processo di comunicazione.

Costruire dei testi per la grammatica con un simile format significa mettere nelle condizioni migliori lo studente per contestualizzare meglio il messaggio comunicativo nella ricchezza delle sue espressioni, verbali ed extralinguistiche. In tal modo l'insegnante potrà valutare la competenza grammaticale dell'allievo in base ai seguenti parametri:

- a. come (e non quanto) lo studente è in grado di utilizzare le strutture della lingua nella sua esperienza comunicativa in lingua straniera;
- b. il livello di consapevolezza riguardo alle sue scelte linguistiche;
- c. il livello di autonomia.

Per raggiungere questi obiettivi è opportuno che il docente itaLS si serva, coerentemente con la visione della lingua promossa attraverso la sua azione di insegnamento, di una situazione valutativa in grado di testare la performance dello studente e rilevare nello stesso tempo quali aspetti della lingua lo studente dovrebbe rafforzare.

5.5.2 Le tecniche per verificare la competenza grammaticale

Il docente itaLS dovrebbe valutare gli aspetti grammaticali noti allo studente e ritenuti più utili per il costrutto di competenza che si vuole costruire. Per questo motivo la proposta valutativa deve essere messa in rapporto al processo formativo dello studente ed essere costruita in modo da mettere al centro l'obiettivo da testare e il livello di competenza grammaticale da verificare.

Ai fini di questo obiettivo il docente dispone di un ampio ventaglio di soluzioni tecniche utili per avviare una riflessione sulla lingua e fare in modo che lo studente possa spiegare la regola e le sue eccezioni nell'uso.

Balboni (2013) divide le tecniche di riflessione sulla lingua in tecniche di natura insiemistica e tecniche di natura procedurale.

Le tecniche di natura insiemistica mirano a osservare l'aspetto linguistico e a individuare la regola. Tra di esse vi sono le seguenti tecniche:

- a. di inclusione: all'allievo viene dato un insieme di parole. L'obiettivo è di dividere l'insieme in due o più parti e individuare la regola;
- b. di esclusione: allo studente viene dato un insieme in cui sono presenti degli elementi "inquinanti". Lo studente in questo caso dovrà individuare l'elemento che rende disomogeneo l'insieme;
- c. di seriazione: l'apprendente deve riordinare un insieme caotico in base a un parametro (es.: quantità, qualità, intensità). Ad esempio, la consegna chiede allo studente di mettere in ordine le nozioni di quantità dalla minima alla massima.

Fra le tecniche di natura procedurale vi sono le attività di incastro, di scelta multipla, di combinazione e di completamento. Nello specifico le tecniche procedurali prevedono:

- a. l'incastro delle frasi di un periodo, dei periodi di un testo, delle battute di un dialogo, delle vignette di un fumetto, ecc.;
- b. l'esplicitazione dei sinonimi, degli iponimi e degli iperonimi; dei pronomi e dei referenti;
- c. la scelta multipla fra connettori ecc.;
- d. la combinazione fra i segmenti iniziali di alcune frasi e le conclusioni.

Utilizzare queste tecniche ha il vantaggio di aiutare lo studente a crearsi degli schemi mentali, portando a classificare e sistematizzare determinati aspetti della lingua, oppure a scoprire, come nel caso dei connettori, che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni (Larsen-Freeman 2000).

Vi sono altre tecniche che si possono utilizzare nella costruzione di prove semi-strutturate allo scopo di valutare la competenza grammaticale:

- a. griglie: dopo aver presentato allo studente un testo orale o scritto viene predisposta una griglia con voci riguardanti l'aspetto morfosintattico presenti nel testo. Lo studente dovrà associare o completare la regola con esempi linguistici tratti dal testo, dando prova di saper riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua;
- b. item a risposta aperta: si tratta di una tecnica che mette in luce la capacità del candidato di elaborare una risposta in rapporto a un aspetto della lingua. Pertanto, l'insegnante può cogliere il processo che lo studente attiva nell'analisi linguistica e della descrizione della regola.

In sintesi, le tecniche di riflessione sulla lingua hanno il vantaggio di incrementare la motivazione allo studio della lingua poiché aiutano lo studente a crearsi delle rappresentazioni mentali della lingua e a riconoscerle, aumentando il livello di ampiezza e di profondità delle sue conoscenze con la costruzione di un metodo che gli permette di vedere le analogie, di mettere in evidenza la relazione tra significato di un'espressione e l'oggetto a cui si riferisce. La riflessione sulla lingua, quindi, rende la grammatica un supporto molto importante alla comunicazione e se opportunamente analizzata costituisce uno strumento critico e interpretativo della realtà linguistica e culturale (Balboni 2015).

5.6 Tendenze metodologiche all'orizzonte

Per capire cosa appare all'orizzonte nell'insegnamento della grammatica italiana all'estero, Lo Duca (2003) sintetizza una posizione non isolata nel panorama della glottodidattica italiana odierna. L'autrice sottolinea l'importanza di un percorso didattico in cui l'analisi della lingua parta non dalle forme ma dalla dimensione funzionale. In questa direzione, Troncarelli (2016) sottolinea il ruolo del docente come guida e facilitatore nell'attivazione di un processo di riflessione con specifici strumenti linguistici che non si limitino a minimizzare e descrivere la regola, ma attuino un percorso di natura induttiva con attività di reimpiego guidato delle forme linguistiche oggetto di analisi.

Una tale impostazione è in linea con l'idea di una classe aperta e circolare dove ogni studente collabora per il conseguimento di obiettivi comunicativi e metalinguistici. Ogni apprendente impara a osservare, a raccogliere informazioni, a integrare conoscenze e competenze e, infine, a riconoscere la regola d'uso dell'aspetto linguistico preso in considerazione (Balboni 2014). Si configura uno spazio didattico dove lo studio della grammatica è un grande stimolo per la motivazione poiché lo studente apprezza la bellezza e la varietà della lingua, ma è anche un eccellente modo per sottolineare che le scelte linguistiche sono strettamente connesse con situazioni di variabilità sociolinguistiche legate a territori specifici, e soprattutto un mezzo efficace per leggere la realtà culturale di un popolo dal momento che la lingua è strumento di comunicazione e la comunicazione, a sua volta, è alimentata dal sistema linguistico (McGrath 2016).

La progettazione dello spazio riservato alla grammatica nella classe di italiano a stranieri è quindi ancorata a un significato di competenza nel quale l'allievo mette in moto le proprie risorse interne, cognitive e affettive, per trovare una soluzione al problema linguistico pertinente ed appropriato al contesto comunicativo in cui è stato adoperato una certa soluzione espressiva (Lombardi 2019).

Su di un altro fronte si incontrano all'estero contesti di apprendimento segnati da una scarsa attenzione alla formazione glottodidattica del docente e da una concezione grammatico-traduttiva della lingua. In simili scenari risulta maggiormente evidente lo scarto tra un modello di insegnamento della grammatica tradizionale e i bisogni urgenti di studenti che vengono considerati come figure isolate, senza nessuna relazione con il programma e il metodo che l'insegnante deve scegliere e realizzare in classe. Quanto affermato rende riconoscibile la forte valenza ideologica della metodologia di insegnamento tradizionale della grammatica, che si pone l'obiettivo di evitare di trasformare lo scenario didattico e l'atteggiamento degli studenti, annullando di fatto l'acquisizione di nuove procedure e processi cognitivi riconducibili a un pensiero divergente da quello tradizionale e dunque incostante, difficile da poter controllare (Andorno 2008).

Questa dicotomia nei metodi di insegnamento evidenzia in maniera più netta la differenza tra i percorsi. Se infatti nell'insegnamento della grammatica l'azione dello studente è poco riconoscibile per il fatto che non sono le sue scelte linguistiche e cognitive a correggere e integrare i modelli linguistici analizzati, di contro, nella riflessione sulla lingua lo studente è messo nelle condizioni di poter promuovere un ragionamento che pone la grammatica in connessione con altri aspetti linguistici e culturali. In questo modo con ogni sua azione dà un apporto significativo all'apprendimento. La grammatica, in questo scenario, favorisce una forma personalizzata di apprendimento in cui lo studente sviluppa autoriflessione consapevole rispetto alla categoria linguistica studiata, apprendendo a classificare, associare, specificare i nuovi stimoli, ampliando le evidenze che esse assumono a seconda dei contesti comunicativi in cui vengono espresse.

Dunque l'oscillazione del pendolo fra le due tendenze è ancora presente nel panorama internazionale dello studio della lingua italiana. Se da un lato i modi di insegnare l'italiano conservano ancora oggi in molti Paesi un tratto fortemente pedagogico e di poca spendibilità, rendendo poco efficace il percorso di preparazione ad affrontare una realtà comunicativa e culturale tipologicamente differente dalla propria L1, dall'altro lato una simile tendenza non è generalizzabile in quei contesti esteri dove gli insegnanti si formano e progettano un percorso in cui lo studente acquisisce un metodo di indagine alla lingua trasferibile nella comunicazione.

Ricostruito in maniera non esaustiva il quadro di riferimento per l'insegnamento della grammatica è forse giunto il momento di rivedere la *inventional grammar* di Jespersen citata in precedenza parlando del *Reform Movement*. A questo proposito, determinati materiali online correlati a dei manuali di itaLS realizzati da Balboni confermano questo obiettivo, offrendo attraverso degli schemi da compilare una geometria per razionalizzare e sistematizzare la lingua, avendo al contempo la possibilità di effettuare un'autocorrezione (Balboni 2019).

Allo stato è già una rivoluzione anche questa modalità di lavoro poiché una simile prospettiva consente allo studente di costruirsi il suo manuale e le sue regole, ricorrendo alle sue strategie per individuarle e sceglierle. Proseguendo su questa prospettiva, un'altra scelta didattica potrebbe essere quella di proporre attività di 'completamento' e di 'sistematizzazione' prima della consultazione. Quindi mentre si completano gli schemi vuoti lo studente apprende e non avrebbe quasi più bisogno di consultare lo schema grammaticale completo presente a fine libro o alla fine dell'UDA (Unità Didattica di Apprendimento) per trovare le risposte di cui ha bisogno.

Una simile strategia didattica potrebbe sostenere la motivazione dello studente di itaLS che, in molti casi, ha scelto - quindi senza obbligo - di studiare l'italiano, aumentando di fatto la sua responsabilità nel portare avanti il suo progetto edulinguistico.

6 Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti per gli studenti stranieri

Sommario 6.1 Introduzione. – 6.2 Coordinate teoriche. – 6.2.1 Perché studiare l'italiano attraverso la letteratura, il cinema e il fumetto d'autore. – 6.2.2 Le peculiarità del testo letterario. – 6.2.3 Le caratteristiche distintive del testo cinematografico. – 6.3 Il fumetto per l'insegnamento dell'itaLS. – 6.3.1 I generi del fumetto. – 6.3.2 Le potenzialità didattiche del fumetto. – 6.3.3 I benefici del fumetto per l'insegnamento della lingua italiana. – 6.4 Contesti applicativi per l'insegnamento del testo letterario e del cinema. – 6.5 Strategie di didattizzazione del fumetto. – 6.5.1 Tecnica per la motivazione e per l'attivazione della grammatica dell'anticipazione. – 6.5.2 Tecnica per l'abilità di comprensione. – 6.5.3 Tecniche per lo sviluppo del lessico. – 6.5.4 Esempi di tecniche per lo sviluppo della produzione orale. – 6.6 Conclusione.

6.1 Introduzione

In questo contributo verranno sottolineati i punti di contatto tra la letteratura, il cinema d'autore e il fumetto e il loro utilizzo nella Didattica dell'italiano a stranieri. I tre generi letterari rappresentano un veicolo straordinario per guardare l'Italia dal di dentro, poiché descrivono e documentano il gusto tipico e il vero modo di sentire italiano. L'uso di questo materiale autentico costituisce però un problema in contesti d'apprendimento comunicativi per cui in questo capitolo si affronterà la problematica da una prospettiva metodologica, con l'obiettivo di suggerire delle strategie efficaci e degli spunti di applicazione in classe che rendano significativa e proficua l'acquisizione dell'itaLS.

6.2 Coordinate teoriche

Questo primo paragrafo evidenzia la centralità del testo letterario, filmico e del fumetto nella didattica dell'italiano a stranieri. I testi dei tre generi rivolgono lo sguardo su molteplici aspetti culturali dell'Italia e degli italiani e di conseguenza si rivelano utili per portare lo studente straniero a comprendere e a vedere le trasformazioni degli italiani, di quali processi storici sono stati protagonisti, a quali forme del passato i modelli culturali contemporanei fanno riferimento. Mettere in rapporto letteratura, cinema e fumetto aiuta gli studenti a capire meglio l'Italia e a conoscere in maniera meno generica gli italiani.

6.2.1 Perché studiare l'italiano attraverso la letteratura, il cinema e il fumetto d'autore

Oggigiorno si assiste a una sempre maggiore commistione tra letteratura e cinema, a dimostrazione che molti testi di autori italiani (ad esempio Piccolo e Fusoni) presentano strutture narrative di evidente derivazione cinematografica. Questo fertile incrocio tra i due universi deriva e allo stesso tempo è incentivato dal fatto che le opere letterarie vengono sempre più spesso modellate attraverso altre forme di espressione artistica e letteraria come il fumetto, i videogiochi e i film, in modo che il testo letterario sia maggiormente fruibile (Cinquegrani 2009), anche utilizzando le nuove tecnologie.

In quest'ottica, un percorso di apprendimento dell'italiano attraverso la letteratura e il cinema costituisce un investimento formativo, linguistico e culturale molto rilevante per lo sviluppo cognitivo e interculturale degli studenti (Balboni 2006). Tuttavia, questa modalità richiede al docente di italiano conoscenze disciplinari e capacità metodologiche nell'organizzazione del percorso, nella selezione dei materiali e nella loro successiva didattizzazione. Poiché gli insegnanti sono chiamati a fornire degli strumenti utili per costruire delle competenze, diventa per loro fondamentale saper progettare uno spazio di pensiero e di azione in cui la lingua si reiventia continuamente, guidando lo studente ad affinare le trame concettuali del suo pensiero e i modelli di organizzazione delle nuove informazioni, messe in rapporto a un contesto linguistico e culturale più attento ai modelli di civiltà e di costume di un popolo. Dunque, i testi letterari, filmici e le vignette d'autore offrono molteplici spunti di attenzione per imparare a leggere e a produrre servendosi di nuove procedure testuali, linguistiche e logiche; lo studente potrà pertanto costruire una propria interpretazione rispetto al materiale analizzato in riferimento alla istanza simbolica e culturale assegnata al testo (Tabucchi 2013).

Un altro motivo per cui sarebbe utile poter studiare con testi letterari, filmici e con il fumetto è dato dalla curiosità e dal piacere di confrontarsi con questi prodotti culturali e artistici in quanto rivelatori dei tratti che qualificano una nazione, la varietà di modi e le ragioni con cui gli italiani affrontano la vita. In questa prospettiva, letteratura, cinema e fumetto hanno in comune la capacità di invitare gli studenti a produrre nuove scale di valori, imparando a contestualizzare, a collegare prodotti culturali della stessa epoca, a inquadrare un autore nel suo periodo storico, a mettere in rapporto l'autore o il regista con altre sue opere o con testi e film della propria cultura, ampliando in questo modo lo spazio di osservazione. In questo modo, l'utilizzo del linguaggio letterario, di quello audiovisivo e fumettistico aggiunge domande e permette risposte all'interno del processo di apprendimento, poiché tali strumenti consentono di rappresentare modelli culturali e di civiltà in grado di far luce sulle varietà educative dell'Italia di oggi (Caon, Spaliviero 2015).

Vi sono poi ulteriori vantaggi che i docenti ottengono nell'organizzare un percorso centrato su temi, letterari e filmici, d'autore. Il primo di essi è quello di evitare di cadere in un sapere che si riduce a schemi prestabiliti. Infatti, attingendo dal repertorio metodologico e tecnico l'insegnante potrà sfuggire al nozionismo e privilegiare un'esperienza visiva e della lettura facilitata. In questo modo potrà mettere in relazione i punti di vista degli autori, far emergere contraddizioni e similarità. Nel fare questo, gli studenti impareranno a raccontare, a descrivere, ad argomentare, a mediare, a riflettere su stessi e trovare delle spiegazioni valide anche al di fuori del percorso di apprendimento, perfino per la propria vita. Sarà poi compito dello studente fornire un intervento più profondo interpretare e giustificare le scelte di ogni autore in rapporto al testo o alla rielaborazione dell'opera letteraria mediante il cinema. In questo scenario, appaiano evidenti le reti di collegamento culturale e linguistico che i testi letterari e i film formano nel processo di apprendimento, in cui gli studenti sono chiamati a riflettere e a tematizzare a un livello metacognitivo più profondo.

Nel caso del fumetto, la contaminazione del codice verbale ed extralinguistico si presta a creare ipotesi di funzionamento della lingua e a rafforzare l'interazione tra contenuto e forma con cui viene espressa la lingua stessa; o al contrario, di come un'idea, un concetto, un'emozione possono essere espressi mediante la lingua. In tal senso, le strisce permettono agli apprendenti di sviluppare un senso di apertura nei confronti di un modello culturale diverso, creando così i presupposti per orientare la didattica verso una competenza di tipo interculturale dove le differenze emerse dalla lettura e dall'osservazione delle storie o delle azioni dei singoli personaggi non si pongono come problemi morali ma rimandano invece alle diverse storie della cultura del popolo italiano (Caon 2016). Pertanto, il potenziale

espressivo e iconico del fumetto, nonché il valore interdisciplinare e interculturale che un suo corretto utilizzo potrebbe determinare, accrescono l'utilità di questa nuova strategia usata per integrare la comunicazione in classe. Ciò può realizzarsi purché il docente, conoscendo la storia e le varietà stilistiche del fumetto selezionato, sia in grado di proporre ai propri allievi le strisce più pregnanti da un punto di vista linguistico e culturale in un percorso accurato.

6.2.2 Le peculiarità del testo letterario

Insegnare l'italiano attraverso i testi letterari implica il coinvolgimento degli studenti nella lettura e la possibilità di lavorare su questa abilità primaria, su quella di comprensione del testo letterario, su tipologie di analisi testuale, sul lessico, mantenendo sempre una libertà di percorso nell'interpretazione del testo. Abituare gli studenti a confrontarsi con generi letterari differenti fin dai livelli linguistici più elementari rappresenta quindi un investimento educativo fondamentale per la promozione della persona. Il potenziamento di una cultura formativa mediante l'educazione letteraria permette all'allievo straniero di avere consapevolezza dei processi letterari e storici e di padroneggiare le coordinate concettuali e metalinguistiche per poter interpretare i testi e ricavarne un senso.

La prima riflessione didattica da precisare è di quale letteratura parlare, con quale tipo di organizzazione didattica presentare i testi e gli autori, con quale approccio procedere per rendere comprensibile il testo e guidare lo studente all'analisi e a una riflessione critica del testo.

In questa direzione, il testo letterario dovrà prima di tutto rispondere a un progetto formativo e culturale e fornire strumenti di lettura adeguati. Infatti, si può studiare un testo letterario soltanto se ci sono gli strumenti per poterlo comprendere. Come sostiene Balboni (2014), non può esserci acquisizione della lingua senza comprensione.

Pertanto, i testi selezionati devono essere rilevanti a livello psicologico per gli studenti; inoltre, devono essere funzionali rispetto agli obiettivi didattici e glottodidattici fissati.

Come osserva Lavinio (1999), i testi sono caratterizzati da coerenza e coesione, con strutture esplicative, trame concettuali e meccanismi di correlazione fra i vari aspetti formali di natura sintattica, morfosintattica, ecc. Dunque il testo letterario possiede una sua specificità linguistico-comunicativa che lo rende uno strumento idoneo per approfondire in classe il rapporto dell'opera con il contesto culturale in cui è stato prodotto e lo stile che contraddistingue l'autore. Pertanto, la progettazione didattica in classe dovrà tenere in considerazione alcuni aspetti prioritari quali lo stimolare il piacere della lettura e prevedere momenti di analisi del testo al fine di:

- a. mettere in evidenza l'orizzonte storico-culturale a cui l'autore e la sua opera appartengono;
- b. individuare il genere testuale a cui il testo appartiene: il testo letterario è di fatto caratterizzato da uno scopo unitario, da una precisa struttura narratologica, da meccanismi di intreccio fra coerenza e coesione tra le parti, dalla commistione di linguaggi o da un uso esclusivo della lingua che rendono evidenti la ricerca stilistica da parte dell'autore;
- c. cogliere la complessità di natura formale: ciò che contribuisce a rendere letterario un testo è la dimensione formale della lingua, le scelte linguistiche dell'autore e lo stile. In quest'ottica rientrano le scelte lessicali e di tipo morfosintattico che rappresentano delle devianze dal linguaggio quotidiano, gli scarti fonologici e di ordine grafico come nelle poesie scritte in versi;
- d. risalire al genere letterario e allo scopo comunicativo del testo: si tratta in quest'ultimo caso di fornire allo studente le chiavi di accesso e di rielaborazione del testo affinché possa interpretare il valore e la consistenza dell'opera.

È evidente che la pratica didattica legata all'educazione letteraria rende centrare il ruolo dello studente, che è chiamato non solo a scoprire i tratti formali che definiscono il testo come letterario e le loro implicazioni meno evidenti nella comunicazione, ma anche a far emergere il significato che il testo aveva nel contesto in cui è stato prodotto e ha nella sua esperienza di vita.

6.2.3 Le caratteristiche distintive del testo cinematografico

In questo paragrafo si farà il punto sulle potenzialità didattiche del cinema in classe e sulle caratteristiche del testo filmico.

Sul fronte didattico è indubbio che utilizzare i film per l'insegnamento dell'italiano arrechi numerosi benefici per l'acquisizione della lingua. Prima di tutto, la narrazione filmica è materiale autentico in grado di presentare e rappresentare l'Italia e le sue trasformazioni. Sul piano didattico, poi, i testi filmici contengono componenti linguistiche e culturali necessarie all'arricchimento dell'esperienza culturale e comunicativa del discente. Pertanto, essi si rivelano un ottimo strumento per analizzare:

- a. il linguaggio verbale: espressioni idiomatiche, accenti, varietà dialettali e differenze linguistiche tra le classi sociali a cui ogni singolo personaggio appartiene;
- b. il linguaggio non verbale: attraverso opportune schede di lavoro il docente potrà guidare l'attenzione dello studente verso gli aspetti extralinguistici quali la vestemica, l'oggettemica, la cinesica, la prossemica;

- c. le varietà sociolinguistiche presenti;
- d. le varietà regionali che nel film sono una scelta espressiva caratterizzante un contesto e il personaggio;
- e. i modelli culturali e i valori di riferimento di un popolo.

Aspetti quali la trama, le immagini, gli stimoli visivi e melodici, la recitazione dei personaggi e la loro gestualità costituiscono degli ottimi strumenti volti a favorire la contestualizzazione e la comprensione della lingua; nello stesso tempo, la suggestione filmica e musicale consente allo spettatore di essere coinvolto a livello emotivo dal film, attivando diverse esperienze sensoriali che mettono in moto i processi della memoria che sono alla base dell'apprendimento linguistico (Rondolino, Tomasi 2006).

Il modello narrativo del testo filmico utilizza la lingua reale e quotidiana, cioè la lingua adoperata dai giovani con neologismi ed enunciati mistilingue che danno modo al discente di comprendere la realtà multilinguistica a cui oggi appartiene l'Italia.

Il testo filmico è un elaborato scritto e destinato a essere recitato; come tale mancano le strutture tipiche dell'oralità come le false partenze, ad esempio, oppure i cambiamenti del percorso; nonostante ciò presenta la lingua in situazione e rappresenta uno strumento prezioso per l'arricchimento culturale dello studente.

Tenuti presenti questi benefici, l'utilizzo del film d'autore permette al docente di variare l'oggetto di analisi utilizzando il canale audiovisivo che integra più codici linguistici. Lo studente entra perciò a contatto con le varietà linguistiche e regionali, con le scelte comunicative dei personaggi, con più modelli di lingua orale, ottenendo:

- a. un miglioramento della sua rappresentazione culturale dell'Italia;
- b. un miglioramento della fluenza, della pronuncia e dell'intonazione;
- c. un miglioramento della competenza comunicativa e interculturale.

Come nell'esperienza letteraria, lo studio dell'italiano attraverso il film d'autore pone al centro lo studente, che assume un ruolo attivo attivando processi di metacognizione. Egli infatti si identifica con un personaggio, fa delle ipotesi e, facendo leva sul proprio background culturale, costruisce un immaginario delle scelte che farà il suo personaggio, dovendo in ogni caso interpretare alcune situazioni e giustificare i motivi di determinate azioni.

Lo studente deve andare oltre il testo, deve essere stimolato all'osservazione, alla riflessione e all'interpretazione allo scopo di comprendere come vivono e reagiscono gli italiani a livello verbale dinanzi a determinate situazioni. Accedendo a una cultura differente, lo studente arriva a maturare un senso critico e ad avere un'impalca-

tura concettuale più solida per scegliere quale film e autore rispondono ai suoi bisogni e trovare delle risposte rispetto al messaggio che il film trasmette.

6.3 Il fumetto per l'insegnamento dell'italiano

Il fumetto è un genere letterario in grado di veicolare storie e immagini in un'unica percezione visiva (Bianchi, Farello 2013). Da ciò scaturisce che a ogni genere fumettistico è correlata una realtà, una percezione del mondo, una modalità di comunicare emozioni, di trasmettere sogni, di intessere rapporti sociali entro una cornice comunicativa e situazionale. Il fumetto è dunque una storia che si svolge entro un ambiente dove si manifestano sentimenti e azioni mediante un dispositivo narrativo-parola, avvalendosi di immagini e suoni per raccontare. Si riconosce nel fumetto un linguaggio ibrido e iconico che sintetizzando l'apporto di più sostanze espressive vuole trasmettere un universo popolato da personaggi e ricco di esperienze. Gli eroi e i protagonisti secondari delle vicende vengono collocati entro un setting comunicativo che a sua volta risponde a precisi criteri.

Il genere del fumetto perciò si distingue sulla base di determinati aspetti contenutistici e formali che li rendono caratteristici e riconoscibili. L'insegnante di italiano deve saper lavorare sul fumetto per cui diventa fondamentale essere a conoscenza del genere e delle sue caratteristiche stilistiche, in modo da pervenire a una selezione attenta del materiale e adeguarlo agli interessi e al livello linguistico dei propri studenti. Detti (1984) individua i seguenti generi:

6.3.1 I generi del fumetto

Questo paragrafo vuole essere un *excursus* di quei generi del fumetto che in Italia sono riconosciuti come d'autore, a firma quindi di fumettisti che, per tecnica, stile e contenuto, si sono affermati a livello internazionale. Questa breve rassegna terrà in considerazione anche i sottogeneri.

- *Genere umoristico*: si tratta del primo genere che si è affermato in Italia. A questa categoria appartengono quei fumetti che suscitano ilarità. Uno degli esempi più illustri è *Lupo Alberto* ideato dalla matita di Silver. Le vicende dei protagonisti sono caratterizzate da un ritmo sostenuto e da tempi incalzanti nella narrazione.
- *Genere di avventura*: in questo genere rientrano le storie di personaggi quali Corto Maltese del fumettista Hugo Pratt e Zagor pubblicato da Sergio Bonelli. Sottogenere all'avventura

è il western: la serie più famosa, che si è imposta fin dalle origini della sua pubblicazione, è senz'altro Tex Willer di Bonelli e Galleppini. I fumetti menzionati presentano alcune peculiarità tra cui un'ambientazione specifica che pone al centro il protagonista e vicende in cui i personaggi secondari, a turno, compaiono ripetutamente negli episodi.

- *Genere Spy Story*: a quest'ambito appartiene Alan Ford, ideato da Secchi e Raviola. Le storie hanno per protagonista un gruppo di agenti segreti tra cui proprio la spia che dà il titolo al fumetto.
- *Genere Horror*: questo genere si contraddistingue per atmosfere fosche dove il soprannaturale domina la scena e si scontra il più delle volte con il personaggio principale. Il ritmo lento si alterna a improvvisi colpi di scena. Uno dei fumetti più amati e venduti in Italia e all'estero è Dylan Dog di Tiziano Sclavi.
- *Genere Noir*: il più famoso, in Italia, è Diabolik, ideato dalle sorelle Giussani, in cui protagonista è un eroe negativo che guida il lettore verso colpi di scena.

6.3.2 Le potenzialità didattiche del fumetto

Tomlinson elenca diverse categorie di materiali autentici per l'insegnamento delle lingue straniere. Considerati i criteri con cui egli seleziona le tre diverse aree, il fumetto presenta le caratteristiche di ciascuna di esse essendo di tipo:

instructional in that they inform learners about the language, *experiential* in that they provide exposure to the language in use, *elicitive* in that they stimulate language, *explorative* in that they facilitate discoveries about language use. (Tomlinson 2001, 66; corsivo aggiunto)

Le tavole d'autore, quindi, presentano specifiche qualità poiché interiorizzando codici multipli suggeriscono diverse percezioni del mondo ai lettori, i quali pervengono e producono significati differenti rispetto alla storia letta (Detti 1984).

Tenute presenti le suddette qualità e le potenzialità espressive, il fumetto va ripensato per la duttilità e i molteplici territori espressivi che possono essere esplorati, analizzati e compresi dalla classe. Per la caratteristica di agire su significati condivisi, di mantenere alti l'interesse e la motivazione, di esercitare abilità cognitive come la percezione e la memoria, di promuovere un'indagine più articolata sulle caratteristiche dei personaggi, il fumetto presenta delle peculiarità che possono essere sfruttate in classe. Infatti, attraverso il fumetto il docente può considerare la lingua all'interno di un contesto socioculturale, rendendo quindi il suo impiego motivo di interes-

se per l'utilizzo più autentico della lingua. Inoltre, un'adeguata didattizzazione consente di coinvolgere le capacità cognitive, affettive, linguistiche e senso-motorie degli allievi qualora l'insegnante proponga delle attività simulando delle scene ad hoc, drammatizzando lingua e contenuti, come precedentemente riferito; oppure lasciando gli allievi liberi di attribuire senso e dare una propria interpretazione alla vicenda analizzata. Così facendo, si instaura una proficua relazione tra il linguaggio del fumetto e la creatività dello studente, del quale viene promossa l'autonomia mediante l'esplorazione e la realizzazione della situazione comunicativa in cui si fa un uso quotidiano della lingua.

Le suddette caratteristiche evidenziano i benefici e le potenzialità didattiche del fumetto che possono essere così sintetizzate:

per gli studenti:

- a. incrementa la motivazione allo studio della lingua;
- b. offre una definizione dei propri interessi nel patto formativo, avendo la possibilità di confrontarsi con delle tavole d'autore che sono espressione di un genere letterario;
- c. costituisce uno strumento ludico e comunicativo che consente allo studente di riconoscere e riflettere sui valori e stili di vita di una civiltà;
- d. è una forma espressiva e culturale autentica e autonoma, che, in quanto illustrata, favorisce quindi molteplici stili cognitivi;
- e. è un supporto comunicativo contestualizzato che si rivela utile per integrare e sviluppare determinate abilità;
- f. opportunamente analizzato, diventa uno strumento critico e interpretativo della realtà linguistica e culturale (Barbieri 1991);

per il docente:

- a. è una risorsa (per l'ambiente e per il linguaggio proposto) che può essere integrata nel processo formativo;
- b. è un laboratorio di lavoro e di ricerca volto alla scoperta di un aspetto della cultura italiana (il genere di letteratura a cui il fumetto appartiene; la storia del fumetto, ecc.);
- c. è un dispositivo narrativo che si presta a particolari attività di approfondimento (l'indagine, ad esempio, sulle caratteristiche dei personaggi della storia);
- d. è uno strumento operativo attraverso cui costruire una didattica collaborativa ed esperienziale con attività nelle quali si simula, si drammatizza o si ricreano in forme più libere le situazioni del fumetto;
- e. è una modalità per mettere in atto nuove strategie per comunicare mediante più linguaggi (Bianchi, Farello 2002).

Per i motivi precedentemente analizzati, il fumetto si presta a diventare uno strumento comunicativo autonomo; servendosi dell'immagine e della parola declinate a loro volta con una specifica sintassi, questo genere è in grado di stimolare il linguaggio verbale e non verbale, ossia due piani interconnessi e in continua relazione tra loro in quanto funzionali l'uno all'altro per comunicare. Questa continua interazione tra codice iconico e grafico permette di articolare più in profondità l'analisi linguistica, determinando una descrizione della situazione comunicativa attenta sia alla competenza comunicativa che agli aspetti interculturali che si creano fra i vari personaggi all'interno di un preciso setting. L'implicazione più rilevante è che l'insegnamento della lingua italiana come L2 si serve del fumetto per attuare una didattica orientata all'azione arricchendosi di contenuti e di una prospettiva interculturale che abbraccia la relazione tra credenze, comportamenti, pratiche e prodotti.

6.3.3 I benefici del fumetto per l'insegnamento della lingua italiana

In forza della ricchezza espressiva del fumetto applicata all'insegnamento delle lingue e dell'italiano – di cui si sono occupati vari autori (Detti 1984; Bianchi, Farello 2002; Tirocchi, Praticchizzo 2005; Balboni, Caon 2015) –, l'impiego delle strisce d'autore in classe genera dei benefici a livello cognitivo, emozionale e interculturale:

- fattori cognitivi:
 - a. flessibilità: lo studente entra in contatto con un contesto e genera pertanto, sulla base della propria conoscenza del mondo e della comprensione della storia, un suo punto di vista che andrà a confrontarsi con quelli espressi dagli altri studenti. In tal modo aumentano le condizioni di interazione in classe;
 - b. originalità: si tratta della capacità dell'allievo di produrre in modo nuovo schemi di lettura differenti da quelli abituali, giungendo a conclusioni e soluzioni originali;
 - c. elaborazione: ossia la capacità di aggiungere dei dettagli a un'idea affinandola con maggiori informazioni.
- fattori emotivi:
 - a. curiosità: il fumetto è uno strumento espressivo che crea aspettativa sul funzionamento della narrazione, sullo sviluppo del racconto. Inoltre genera il desiderio di indagare maggiormente i personaggi e la storia;
 - b. immaginazione: il fumetto agisce sulla fantasia del lettore poiché costruisce una realtà con livello di senso e di significato multipli;

- c. **problem solving**: tale aspetto si realizza nel concepire alternative alla storia, aggiungendo nuove spiegazioni o difendendo le proprie opinioni, inducendo gli altri ad abbracciare punti di vista differenti.

Il fumetto costituisce un valido strumento didattico per attuare delle strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità del contatto tra persone che dispongono di riferimenti culturali differenti. In ragione di tale considerazione, la competenza comunicativa interculturale diventa obiettivo prioritario di un percorso didattico che mira ad affrontare il problema della comunicazione secondo un punto di vista:

- a. legato alla lingua: tale aspetto comprende mosse apparentemente innocue ma che in realtà sono molto complesse sul piano interculturale, ad esempio negare e interrogare;
- b. legato alla comunicazione extralinguistica: interessa anche i gesti, le espressioni del viso che variano da cultura a cultura, causando molte volte equivoci e malintesi insanabili; o ad altri ambiti, come la cinesica, la prossemica (la distanza interpersonale e la postura, per esempio) e l'oggettistica, collegata al valore comunicativo attribuito al vestiario.

In relazione all'ultimo punto, Balboni e Caon (2015) hanno elaborato un modello di competenza interculturale valido per l'indagine e la misurazione delle diverse aree di competenze da analizzare, allo scopo di costruire nei discenti una maggiore consapevolezza sociale del loro agire comunicativo nel contesto in cui si usa l'italiano. In tal modo, la performance comunicativa diventa anche sociale, grazie a un uso pertinente e appropriato sia del codice verbale sia del codice extralinguistico.

6.4 Contesti applicativi per l'insegnamento del testo letterario e del cinema

Utilizzare il testo letterario e il cinema per imparare l'italiano costituisce un'occasione per gli studenti stranieri di maturazione personale. Secondo Serragiotto (2018) questa prospettiva va resa sostenibile mediante una progettazione didattica in cui vanno regolati i tempi per avviare un lavoro di analisi del testo e uno spazio personale adeguato alla rielaborazione del valore complessivo dell'opera (letteraria e filmica).

Sul versante didattico occorre dare coerenza e sistematicità alla lettura critica del materiale letterario e cinematografico, offrendo strumenti di analisi efficaci. In questo modo gli studenti saranno impegnati in attività che li obbligano a utilizzare la conoscenza appena studiata e risolvere i problemi collegati alle situazioni o agli argomenti richiesti dal testo.

In quest'ottica la progettazione didattica svolge un ruolo molto importante. Essa può essere definita secondo diversi modelli di modulo: si tratta di una sezione autosufficiente raccordata con altri moduli in cui viene affrontato un movimento, un periodo, oppure un autore, un regista e un attore di grande spessore. Vi sono poi moduli basati sul genere letterario e cinematografico dove vengono analizzati testi importanti per gli studenti, oppure moduli su temi specifici, psicologicamente rilevanti. Infine, vi sono moduli metodologici per lo sviluppo di un'abilità.

Al suo interno il modulo potrebbe prevedere un'organizzazione per unità didattiche oppure per unità di apprendimento centrate su aspetti specifici del testo letterario e cinematografico presi in considerazione. Si potrebbe pensare inoltre a un'organizzazione di apprendimento linguistico per unità di apprendimento coagulate in unità didattiche allo scopo sviluppare una maggiore percezione delle competenze e dei risultati appresi da parte degli studenti.

Una volta selezionato il modello di organizzazione didattica, il docente dovrà praticare una mediazione logica tra i generi, con la prospettiva di analisi praticabile e funzionale agli obiettivi di apprendimento. Lo scopo è di stimolare letture e interpretazioni stratificate e differenti nella percezione dei vari significati attraverso cui gli studenti colgono evidenze e implicazioni nella loro vita. In un simile contesto, l'esperienza letteraria e filmica non viene appiattita o banalizzata ma, al contrario, diventa tutt'uno con il vissuto personale di ogni allievo.

Sul fronte didattico, il percorso sarebbe poi scandito da una serie di fasi. La prima di esse dovrebbe portare lo studente a cogliere le coordinate storiche e socioculturali che intercettano il periodo in cui è stato scritto il testo letterario o in cui è stato ambientato il film. Si tratta di attivare un processo di decodificazione da parte del fruitore in modo che il testo sia attivo.

Nel caso di un'unità di apprendimento focalizzato sul testo letterario, il docente favorirà prima di tutto la percezione globale del testo sfruttando note, fotografie, illustrazioni per elicitare le preconoscenze e la ridondanza delle informazioni.

La ricerca sul periodo storico e artistico, sul testo e sull'autore consente una prima esplorazione riguardo alle circostanze storiche in cui è stato prodotto il testo letterario. L'obiettivo è di offrire dei riferimenti teorici per comprendere e valutare l'autore e il testo, esplicitando in modo più evidente relazione dell'autore stesso con il testo e col contesto culturale di cui fa parte.

La lettura analitica servirà per verificare la comprensione del testo e aprirà uno spazio dedicato a far emergere la riflessione; le risposte, infatti, saranno oggetto di discussione con la classe in modo che emergano diversi punti di vista degli studenti, la capacità critica di analisi e la partecipazione attiva alla negoziazione di significati. In questa fase sarà molto importante che il docente promuova la

relazione positiva tra le varie culture. Infatti, ogni opinione espressa dallo studente è culturalmente strutturata e perciò il confronto fra gli studenti sarà un passaggio fondamentale a sostegno di una nuova sensibilità interculturale. In questa situazione in cui ogni studente fornisce la propria interpretazione del testo, la letteratura diventa un oggetto di indagine utile per esplorare le caratteristiche formali del testo e le caratteristiche psicologiche di un personaggio (Triolo 2011).

In fase di sintesi, il testo verrà riletto e approfondito in chiave emotiva e critica da parte degli studenti. In questo modo, lo studente esprime un giudizio critico sul rapporto tra l'opera e il testo; il docente può chiedere allo studente di valutare da un punto di vista esistenziale il testo; oppure si può lavorare per costruire un ipertesto collettivo (Balboni 2014). Al fine di anticipare l'interpretazione che il regista del film ha fatto del testo letterario, si potrà domandare agli studenti di creare una versione cinematografica con un serie di accorgimenti e indicazioni scenografiche che li portino oltre il testo, chiedendo loro livelli di spiegazione e di interpretazione maggiori.

In una seconda unità di apprendimento dedicato al cinema, il docente potrebbe lavorare sulla commistione tra letteratura e cinema, selezionando gli spezzoni di un film ritenuti più significativi nel mettere in evidenza l'interpretazione che il regista ha dato all'opera letteraria.

Agli studenti verrà chiesto di dare una spiegazione critica alle differenze o alle eventuali similitudini tra il testo letterario e il film, oppure l'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di analizzare il carattere e le scelte dei vari personaggi in rapporto alla fonte letteraria, sempre allo scopo di far emergere analogie e differenze. Si viene dunque a generare un'analisi critica e analitica su vari livelli che possono comprendere anche le scelte musicali del film, i paesaggi, le eventuali differenze caratteriali, come già detto, tra i personaggi del film e del testo letterario, la gestualità, la musica di sottofondo ecc. (Gaudreault 2006).

In questa prospettiva, far vivere all'interno di un unico discorso un'esperienza filmica collegata alla sua fonte letteraria costituisce un'esperienza creativa molto rilevante per approfondire concetti, modelli linguistici e culturali eterogenei, ai quali lo studente dovrà dare una sua personale interpretazione lavorando e attivando molteplici competenze linguistiche e cognitive.

6.5 Strategie di didattizzazione del fumetto

A partire da questo paragrafo si offriranno degli strumenti operativi e critici per facilitare la comprensione del racconto e l'ampliamento del lessico. Nel proporre degli esempi pratici per l'insegnamento dell'italiano all'estero si è deciso di non esaminare l'aspetto più tecnico del fumetto legato a una proposta didattica finalizzata ad approfondire le tecniche di costruzione del fumetto (prospettiva, inquadratura, movimento ecc.) poiché questo focus sulla resa espressiva del fumetto potrebbe costituire il contenuto di un corso ad hoc dedicato al tema. In questa sede si terrà in considerazione invece l'esigenza di puntare alla qualità del processo linguistico guidando gli studenti a contestualizzare il fumetto, a riconoscere il genere e il profilo dell'autore, mettendolo in rapporto con la sua epoca o con altri fumettisti.

L'analisi del fumetto va prima di tutto situata allo scopo di fornire allo studente le coordinate culturali, storiche geografiche dello sfondo. In questa direzione è utile recuperare e adattare al fumetto il modello *SPEAKING* di Hymes (1974), in modo da facilitare lo studente alla comprensione della situazione in cui si svolge la storia e all'individuazione degli aspetti chiave della narrazione:

In ragione della propria ricchezza e complessità espressiva, il modello *SPEAKING* risulta utile per 'smontare' il fumetto e risalire alle regole di lettura della storia:

- a. S come *setting*: il focus è sullo scenario della narrazione, per cui si guida lo studente a una riflessione sullo scenario comunicativo in cui si svolgono le azioni;
- b. P come *participants*: si può guidare l'attenzione degli allievi sulle caratteristiche dei personaggi principali;
- c. E come *ends*: si stimolano i discenti a interrogarsi sugli scopi dei protagonisti in relazione a specifici eventi o azioni;
- d. A come *act sequences*: azioni lungo le quali si realizza la storia;
- e. K come *key*: chiave psicologica che caratterizza il rapporto tra i vari personaggi;
- f. I come *instrumentalities*: nel fumetto gli strumenti sono costituiti da parole e immagini (i disegni e le icone) su cui orientare l'attenzione degli studenti;
- g. N come norme culturali o codici con cui si identifica il messaggio di un personaggio;
- h. G come genere comunicativo.

L'applicazione di questo modello al fumetto consente allo studente di individuare uno schema ricorrente per lo svolgimento di determinate scene: ad esempio all'inizio il fumettista può ricorrere a uno schema mirato a descrivere la situazione di partenza in cui si trovano i protagonisti; vi è poi una seconda fase che prevede la presentazione

e la caratterizzazione dei protagonisti; successivamente vi è lo sviluppo dell'episodio e la conclusione.

6.5.1 Tecnica per la motivazione e per l'attivazione della grammatica dell'anticipazione

In questa fase dell'unità di apprendimento il docente itaLS dovrebbe agevolare lo studente alla comprensione dell'episodio selezionato proponendo una serie di attività finalizzate a:

- a. presentare il fumetto;
- b. collegare il fumetto al periodo storico in cui ha visto la sua prima diffusione;
- c. fornire gli strumenti linguistici e culturali che consentono agli studenti di fare una ricerca allo scopo di ottenere informazioni aggiuntive sul genere a cui il fumetto appartiene, sul protagonista e sui personaggi.

In questo primo approccio globale al testo lo studente è nelle condizioni di mettere in relazione ciò che sa del fumetto con il proprio patrimonio di conoscenze pregresse sul tema. In quest'ottica, l'insegnante potrebbe adottare una delle seguenti tecniche didattiche:

- a. fare delle domande aperte per invitare l'allievo a parlare delle sue abitudini presenti o passate relative alla lettura di un genere letterario. Nell'attivare l'interazione in classe, emergerebbero abitudini, preferenze, esperienze di lettura diverse, mettendo lo studente nelle condizioni migliori per parlare di sé e dei suoi hobby. Lo studente quindi si approprierebbe, fin dalle prime battute della lezione, di un proprio spazio esperienziale; il fumetto diventerebbe veicolo di informazioni relative alla propria cultura e alla propria storia di lettore che lo studente condividerebbe con gli altri compagni entro una cornice comunicativa rilassata. Il confronto tra le diverse esperienze di lettore metterebbe in risalto analogie e differenze relative al genere del fumetto letto e alle caratteristiche e ai valori di cui ogni eroe è portatore nelle culture dei discenti;
- b. esplorazione della parola chiave: questa tecnica è utile per elicitare conoscenze pregresse, attivando al contempo la grammatica dell'anticipazione. Un esempio concreto dell'utilizzo di questa tecnica potrebbe essere:

6 • Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti

A1 Il titolo del fumetto che stai per leggere ricorda la storia di Romeo e Giulietta. Prova a spiegare perché. In questo caso il docente può formulare varie richieste o indirizzare la ricerca:

- a. fornire una descrizione dei personaggi, evidenziando il ruolo e le caratteristiche di ciascuno rispetto alla vicenda che si leggerà o ascolterà;
- b. fornire una descrizione del contesto ossia dei luoghi in cui si articola la vicenda;
- c. invitare gli studenti alla ricerca di informazioni specifiche sul fumetto entro un tempo limite in modo che, organizzati per gruppi, possano insieme ricostruire il genere e giungere ad alcuni dettagli e aspetti caratterizzanti che serviranno per la comprensione dell'intera storia. Nell'utilizzo di questa tecnica ci si può avvalere del contributo della tecnologia;
- d. V o F: proporre un vero o falso in questa fase è strategico per recuperare ciò che sa lo studente rispetto a un genere di fumetto;
- e. scelta multipla di cui sotto si presenta un esempio con l'attività A2:

A2 Dopo aver letto il titolo del fumetto, scegli la risposta corretta a tra quelle indicate sotto:

- a. le due storie si svolgono nello stesso tempo
- b. Corto Maltese è presente in entrambe le storie
- c. l'amore non è accettato in entrambe le storie

Lo studente deve scegliere fra uno dei tre item proposti. Il vantaggio che si ottiene utilizzando questa tecnica è di abbassare il filtro affettivo, specie se la correzione viene svolta in plenaria da parte dell'insegnante.

6.5.2 Tecnica per l'abilità di comprensione

L'utilizzo di una griglia da completare in cui si mettono a fuoco il chi, cosa, come, quando del testo che è stato ascoltato o letto facilita lo studente a:

- a. contestualizzare l'episodio inserendolo in una precisa situazione storico-sociale. È il caso di molte storie di Corto Maltese, le quali sono ambientate in momento storici come la Prima guerra mondiale, offrendo numerosi spunti di carattere culturale;
- b. fare ipotesi sulla situazione letta o ascoltata;
- c. elicitarle le conoscenze pregresse;
- d. anticipare il lessico che lo studente si ritroverà nel testo;
- e. mettere a confronto conoscenze diverse in raccordo con la vicenda esaminata.

La griglia è una tecnica veloce da impostare per il docente ed è ben precisa nell'aiutare lo studente a mettere a fuoco i punti richiesti. Pertanto il vantaggio più importante è che non richiede al discente una produzione scritta ma un appunto, una parola ripresa dal testo.

Un'altra tecnica che favorisce la comprensione dell'episodio è l'abbinamento lingua e immagine, dove a tre o quattro item linguistici corrispondono tre scene. Lo studente dovrà collegare l'item giusto con la scena corrispondente. Con l'utilizzo di questa tecnica il binomio parola e immagine facilita la ricostruzione dell'intenzione comunicativa dei protagonisti.

Un'altra tecnica ludica e veloce da realizzare è la caccia all'intruso. Si fornisce all'allievo una serie di personaggi, uno dei quali non c'entra niente con l'episodio letto o ascoltato. Lo studente dovrà individuare proprio il personaggio che non è legato alla storia.

Il riordino di vignette, invece, consiste nel dare in maniera scombinata delle vignette che si riferiscono alla storia appena letta. Lo studente dovrà riordinare sulla base di quanto ha compreso. Veloce e semplice da realizzare, questa tecnica consiste nel cancellare con il bianchetto le didascalie (non le parole delle nuvolette). Gli allievi devono ricostruire la storia attribuendo ad ogni immagine il corretto significato: in questo modo vengono attivate strategie metacomunicative che metalinguistiche (costruire un ritmo narrativo, musicale mediante il montaggio delle vignette). Così come vengono sviluppate le capacità narrative dello studente.

Un'altra tecnica mirata allo sviluppo dell'abilità di comprensione è l'incastro tra testo visivo e le battute verbali nel fumetto che si è proposto in classe. Si tratta di una variante che sfida e motiva gli studenti a trovare una soluzione, per quanto complessa sia. Un esempio concreto può essere dato dal presentare in ordine casuale sia le vignette che le battute. Gli allievi perciò dovranno collegare entrambe tenendo in considerazione la dinamica situazionale dell'episodio che, a sua volta, si declina a un livello di coesione e coerenza testuale, sintattica e di competenza pragmatica.

6.5.3 Tecniche per lo sviluppo del lessico

L'abbinamento parole e definizione (attività 1) valorizza l'uso delle frasi idiomatiche ad alta frequenza presenti nel fumetto. Questa tecnica favorisce la comprensione dei modi di dire, informando lo studente in maniera divertente sul loro significato. In prospettiva interculturale occorre poi chiedere all'allievo se tali espressioni sono presenti anche nella propria L1 e con quale significato.

A1 Nel testo hai trovato dei modi di dire che riguardano i denti. Unisci ogni espressione al suo corretto significato.

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1. avere il dente avvelenato | a. impegnarsi con tutte le forze |
| 2. a denti stretti | b. a malincuore |
| 3. stringere i denti | c. essere pieno di rancore |

6 • Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti

L'attività che segue (A2) consente al docente di guidare all'osservazione e alla scoperta delle onomatopee, rendendole classificabili e riconoscibili in ragione delle loro funzioni interne al fumetto.

A2 Inserisce le onomatopee nella categoria corrispondente.

1. Splash

2. Ronf

Rumore dell'acqua	Azione del russare	Una persona che cade

Una volta classificati i vari suoni si potrebbe chiedere agli studenti se tali suoni sono presenti nella loro cultura o quali si utilizzano per descrivere le medesime azioni.

Un'altra tecnica ludica valida per fissare il lessico scoperto è il cruciverba. Proponendo una tecnica come questa si aiuta lo studente a utilizzare al meglio le potenzialità della mente. In questa direzione si potrebbero usare i puzzle lessicali che permettono di classificare il lessico in sistemi completi.

6.5.4 Esempi di tecniche per lo sviluppo della produzione orale

In maniera coerente e consona a una didattica di tipo esperienziale, si possano invitare gli studenti a registrare i suoni di un ambiente esterno e individuarne di nuovi, attribuendo loro una onomatopea. La classe si confronta in lingua su quanto scoperto mediante un dialogo aperto. Sulla base poi delle analogie riscontrate, si possono formare dei gruppi: ciascuno di essi dovrà inventare una storia in cui per il contesto della vicenda e le azioni dei protagonisti si usi il nuovo linguaggio.

Si potrà in seguito chiedere agli studenti di drammatizzare il fumetto narrato in modo che essi stessi si rendano protagonisti del racconto, vestendo ciascuno i panni del personaggio e recitando in lingua. Nel fare questo però occorre che l'insegnante:

- a. abbia saputo guidare gli allievi a osservare aspetti legati alla postura e alla gestualità dei personaggi del fumetto;
- b. fissi gli obiettivi da raggiungere, non trascurando gli aspetti fonologici e paralinguistici.

Altre tecniche per la produzione orale sono il *role take*, il *role making* e il *role play*, grazie alle quali lo studente può avere maggiore libertà espressiva rispetto alla tecnica della drammatizzazione e lavorare su più versanti, ovvero sull'individuazione degli scopi pragmatici e culturali che caratterizzano la scena e il dialogo, sugli aspetti linguistici e prosodici e sulle strategie relazionali e paralinguistiche che ogni personaggio mette in atto

6.6 Conclusione

La letteratura, il cinema e il fumetto d'autore sono fonti preziose che raccontano una nazione e il suo popolo. In questa direzione i generi letterari esaminati si rivelano materiali preziosi per narrare e descrivere situazioni che aderiscono alla vita di tutti i giorni e che lo studente sente vicino. Il coinvolgimento è di tipo emotivo, affettivo e sensoriale poiché il testo letterario, la narrazione filmica e il fumetto sono in grado di suscitare emozioni visive e tattili, restituendo quasi il profumo di un contesto e di paesaggi che caratterizzano il territorio in cui è ambientato il film o il testo letterario.

Pertanto, insegnare l'italiano attraverso i testi letterari e il cinema d'autore costituisce un'operazione educativa che va inscritta nell'ambito di una prospettiva comunicativa e umanistica. In un simile scenario, i testi letterari, i film e le diverse tavole dei fumetti non sono spiegati né mediati dal docente; al contrario essi sono resi fruibili alla comprensione dello studente mediante una sapiente organizzazione e progettazione didattica, in modo che messo di fronte a situazioni comunicative complesse, egli sia in grado di attivare un processo di metacognizione facendo leva, prima di tutto, sul proprio vissuto e background culturale.

In questo modo, l'esperienza dello studente come lettore/spettatore è centrale e risponde al bisogno di utilizzare la lingua per accedere a un sapere e a una cultura differenti dalla propria.

In tal modo gli studenti saranno accostati a un linguaggio che serve per far comunicare i personaggi e gli ambienti entro cui si svolge la vicenda, permettendo di acquisire determinati strumenti, appartenenti a un codice multiplo, che consentano agli studenti di 'fare' la lingua e di saperla usare per creare nuovi eventi, realizzarli e raccontarli.

7 La valutazione nella glottodidattica umanistica

Sommario 7.1 Introduzione. – 7.2 Coordinate glottodidattiche. – 7.3 La valutazione. – 7.3.1 Che cosa valutare. – 7.3.2 Chi valutare. – 7.3.3 Perché valutare. – 7.3.4 Gli obiettivi della valutazione. – 7.4 Verifica, valutazione formativa e sommativa. – 7.4.1 Altre tipologie di valutazione. – 7.5 Modelli e format di verifica per l'itaLS.

7.1 Introduzione

In questo capitolo si considererà la valutazione dalla prospettiva della glottodidattica umanistica che costituisce il punto di riferimento di tutto il volume, in modo da fornire un impianto teorico per poter costruire e gestire una progettazione della situazione valutativa valida, trasparente e affidabile. A questo proposito, la necessità di assicurare alla prova un'efficacia di gestione e di sviluppo rende opportuna un'analisi delle caratteristiche tecniche della verifica e dei parametri per valutare le abilità linguistiche degli studenti

7.2 Coordinate glottodidattiche

L'apprendimento dell'itaLS non può essere un'attività astratta e distante da chi apprende. Lo studente non è una tabula rasa da colmare, ma è un soggetto attivo, fonte di intuizione e principio di trasformazione del reale. Lo studente di itaLS si accosta allo studio dell'italiano per una motivazione edonistica o professionale. Pur avendo una pluralità di indirizzi e gradi di elaborazione a seconda delle esigenze degli studenti itaLS, il percorso di insegnamento dell'italiano deve

mirare a costruire competenze, ad attuare delle strategie e modalità di lavoro che permettano allo studente di sperimentare e scoprire, a rilevare il livello di riflessione e di argomentazione dell'allievo grazie a opportuni modelli valutativi che presidiano la specificità di tale momento e gli obiettivi dell'apprendimento dell'italiano.

Una tale interpretazione dell'insegnamento e dell'apprendimento trova risvolto e applicazione nell'ambito di una considerazione umanistica dell'insegnamento dalla quale non può prescindere la situazione valutativa. Quest'ultimo aspetto, infatti, costituisce un'azione di interpretazione delle prestazioni dell'allievo alla luce di un percorso di apprendimento dove il discente è protagonista. In questa direzione convergono gli studi di Oller (1979), secondo il quale la situazione valutativa presenta una struttura differente da quella di ordine strutturale e comportamentista. Serragiotto (2016) mette in evidenza come per l'approccio glottodidattico tradizionale la valutazione si basi sull'applicazione di regole formali e considera una serie di fattori della lingua che lo studente è chiamato a valutare nella loro isolata specificità. Per quanto riguarda le tecniche, nella sua opera *Language Testing*, Lado (1961) ritiene la scelta multipla come tecnica affidabile per un corretto funzionamento del test poiché viene considerata una delle poche tecniche adatte a prendere in considerazione la microstruttura in oggetto. All'inizio degli anni Settanta si afferma l'approccio comunicativo che sposa una visione della lingua pragmatica e sociolinguistica, e non più intesa come è un sistema di regole fisse e cristallizzate che occorre valutare in modo molecolare; la glottodidattica comunicativa infatti attribuisce importanza alla competenza comunicativa come obiettivo principale di un percorso linguistico. Su tali premesse Carrol (1980) elabora il test comunicativo: si tratta di una tipologia di valutazione che si propone di valutare la lingua nella sua globalità, vale a dire inserita in una cornice comunicativa. Una tale pratica valutativa implica che la lingua seconda o straniera non viene più suddivisa in abilità ma è inserita all'interno di una situazione: ciò richiede al discente abilità e competenze, dovendo egli dimostrare di regolare il processo comunicativo in funzione delle competenze che gli vengono richieste nel test. Su tale indirizzo di studi legati al modello comunicativo, Oller propone l'utilizzo di nuove metodologie nella valutazione. Nello specifico, egli colloca nella valutazione due aspetti della comunicazione. Il primo aspetto è di carattere cognitivo e riguarda la codifica del messaggio e della situazione attraverso parole, proposizioni; il secondo è di natura affettiva e riguarda la codifica dell'informazione nelle relazioni interpersonali attraverso aspetti extralinguistici e paralinguistici. L'integrazione di tali aspetti nella valutazione consente alla lingua di essere testata nella sua interezza; in concreto non vengono più testate le singole abilità ma le competenze dello studente, che vengono valutate in base alla capacità di sapersi districare in situazioni in cui egli deve compiere delle scelte di tipo pragmatico.

Dagli esiti di questo indirizzo comunicativo, secondo Lichtner (2004) prende corpo un modello di valutazione in cui la lingua non è un elemento isolato ma le diverse abilità dello studente vengono verificate in base alle sue scelte di natura pragmatica, socioculturale e interculturale.

Provando a sintetizzare le peculiarità che contraddistinguono la situazione valutativa dell'italS secondo una visione glottodidattica di tipo umanistica, possiamo delineare alcuni tratti che le sono specifici:

- a. valutare significa valorizzare qualcuno in funzione di uno scopo (Porcelli 1998);
- b. la valutazione è un'attività del pensiero e il pensiero è valutativo solo se è produttivo, comparativo e critico. Diventa produttivo se contribuisce alla crescita dei soggetti interessati; comparativo perché la valutazione coinvolge sempre due o più risorse; critico perché dovrebbe essere capace di mettere in discussione idee ed ipotesi (Novello 2014).

Nei loro studi Porcelli (1998), Trincherò (2016) e Castoldi (2016, 2018) sottolineano come la prospettiva umanistica dell'apprendimento abbia sollecitato il ripensamento delle pratiche valutative tradizionali, generando una graduale consapevolezza fra gli insegnanti dell'importanza di costruire una valutazione in grado di testare concretamente le competenze del discente. Su questo versante, l'idea di competenza che si è fatta strada è quella in cui lo studente trova una soluzione rispetto a situazioni reali, a compiti autentici (Greensteint 2017) dove dare prova di saper fare con la lingua (Wiggins 1993). Dunque gli studenti devono essere capaci di applicare la lingua italiana in modo pertinente e appropriato al contesto comunicativo, di riconoscere il funzionamento delle regole e di riconoscere gli effetti di un particolare uso della lingua in rapporto allo scenario comunicativo. Un tale mutamento di significato nella dimensione valutativa è riconducibile a un contesto didattico in cui la valutazione mira a valorizzare e a promuovere l'individuo, costruendo un percorso e dei momenti valutativi continui utili all'apprendimento. Una simile premessa riconosce alla valutazione un'importanza strategica per la vita didattica della classe di italiano a stranieri. Pertanto, occorrerebbe ripensare alla situazione valutativa rendendola un evento ricorrente e praticabile nel percorso didattico grazie a una serie di strumenti operativi volti a conferirle un valore riconoscibile, ovvero in connessione con la didattica dell'italS. In quest'ottica la valutazione ha una funzione strategica, come già sottolineato all'inizio, perché lo studente viene valutato lungo il suo percorso e dunque è focalizzata sul processo di apprendimento che egli compie. Secondo Tessaro (2002) questo comporta un ampliamento della base dei parametri su cui lo studente verrà valutato: non solo competenza, ma anche gli atteggiamenti e le motivazioni che ha messo in campo per raggiungere determinati risultati.

A conclusione, è possibile definire la valutazione come il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione della prestazione dello studente, della motivazione che ha messo in atto fino a quel momento, della sua disponibilità ad agire, degli schemi cognitivi e operativi realizzati. Su questo versante la valutazione si interessa dello sviluppo affettivo, emotivo e cognitivo dell'apprendente e come tale la verifica va costruita in modo che lo studente non accumuli conoscenze o dimostri capacità mnemoniche, ma al contrario, sia un momento in cui il discente e il docente abbiano consapevolezza dei benefici e delle difficoltà riscontrate lungo il processo di acquisizione.

7.3 La valutazione

Una volta definita la valutazione è opportuno mettere in relazione il significato del valutare alla sua azione didattica. Per questo motivo è importante mettere a fuoco chi e che cosa valutare, soffermandosi sulle diverse implicazioni dell'atto valutativo, a cominciare dalla dimensione organizzativa della valutazione: tale situazione, infatti, richiede competenza nella progettazione delle prove, nella definizione degli obiettivi e nella sua effettiva realizzazione in classe.

7.3.1 Che cosa valutare

La natura concettuale e pratica della valutazione esige una linea di programmazione e di sviluppo che ne assicuri un'efficace gestione e raccolta dati. In questa direzione, la valutazione dell'itaLS è caratterizzata da un sistema di azioni e di processi che si snodano lungo il percorso didattico. Sotto il profilo formale e progettuale, il docente di itaLS deve fare delle scelte ponderate in sede di programmazione e comunicare (non informare) all'inizio del corso di lingue agli studenti le modalità di valutazione, nello specifico:

- a. che cosa intende valutare;
- b. come intende strutturare la prova;
- c. quali sono i parametri di valutazione che vuole tenere in considerazione;
- d. quando verranno somministrate le prove;
- e. come e quando verrà comunicato il feedback.

Costruire la valutazione significa mettere in relazione docente e studenti di itaLS. In questa veste, la valutazione è uno straordinario strumento di comunicazione che rende gli studenti partecipi di un insieme complesso di azioni che li riguarda da vicino. Tale modalità prevede la

condivisione del valutare e del perché valutare, la negoziazione di cosa e di come valutare, ossia specifiche decisioni del momento valutativo. In questo modo la classe diventa un luogo di formazione e di interazione continua dove ogni attore è protagonista e responsabile del proprio apprendimento. Si valutano la lingua intesa nella sua globalità e le competenze possedute e dimostrate nel concreto mediante compiti autentici di tipo comunicativo, dove l'apprendente deve dimostrare di saper fare con la lingua, esplorare e risolvere (Castoldi 2018). La valutazione quindi fa riferimento alle capacità motivazionali dello studente di svolgere un ruolo attivo in classe, avendo contribuito, con il suo atteggiamento e la sua disponibilità, ad agire in un contesto in cui la lingua è stata sviluppata in maniera armonica in tutte le sue abilità al fine di giungere a una sua organizzazione e realizzazione comunicativa.

7.3.2 Chi valutare

L'adeguatezza degli obiettivi e l'esigenza di interpretare i dati del processo formativo dello studente sottolinea lo spostamento del focus della valutazione sull'apprendente (Green 2013). In questo scenario, lo studente di itaLS è la figura centrale su cui convergono simultaneamente il progetto e gli obiettivi della valutazione. Da qui l'importanza di avere delle chiavi di lettura condivise e applicabili, in modo da appianare le difficoltà e le incomprensioni che possono essere generate nell'atto valutativo e avviare un processo di negoziazione con gli studenti sui criteri di giudizio. In questa direzione, la valutazione produce una serie di vantaggi quali il privilegiare il confronto con lo studente rispetto a quello che farà e a come lo svolgerà, dimostrando interesse verso il punto di vista degli studenti. Un secondo beneficio consiste nel creare un contesto di apprendimento in cui gli intenti della valutazione siano coerenti con i parametri e le soluzioni tecniche della verifica. La concordanza tra i correttori e la qualità della prova mostra allo studente che la valutazione è un momento di passaggio e di crescita, è un intervento coordinato e indirizzato a fotografare cosa sa fare in quel preciso momento. Diventa uno strumento di comunicazione perché, a fronte di problematiche riscontrate nella verifica, il docente e gli studenti possono intraprendere un dialogo sulle modalità di miglioramento per affrontare la prova successiva con maggiore sicurezza. Come si può osservare, il contesto valutativo non può prescindere dal coinvolgimento degli studenti di itaLS per rendere più attendibile e trasparente la prova. In questo modo la pratica valutativa si basa sull'impegno reciproco stabilito fra i diversi attori per il conseguimento degli obiettivi didattici.

7.3.3 Perché valutare

In questa cornice ad personam, la situazione valutativa punta a verificare l'esperienza che lo studente vive con la lingua italiana intesa nella sua globalità. La valutazione permette allo studente di essere consapevole delle difficoltà e lo sollecita a chiedere al docente come poter superare le problematiche o come poter approfondire e rafforzare certe competenze. Dunque, l'insegnante di itaLS interpreta la storia dell'allievo fino a quel punto e gli dà gli strumenti per il miglioramento. Il discente riconosce la rilevanza di ciò che fa, riduce l'incertezza, e una volta preso atto di come poter risolvere tali problematiche, ha gli strumenti per fare un lavoro di approfondimento che lo porta ad agire e a migliorarsi. Dunque la valutazione supporta la motivazione e la predisposizione a organizzarsi in modo differente allo scopo di apprendere in maniera efficace l'italiano come lingua seconda o straniera. In questo scenario, la valutazione è orientata a rendere più efficiente il percorso di lavoro dello studente; questo aspetto mette in luce una caratteristica imprescindibile dell'atto valutativo ovvero l'importanza della comunicazione fra il docente e lo studente, indispensabile per stabilire innanzitutto se c'è interesse e motivazione e quindi agire in funzione del miglioramento. La valutazione quindi è utile perché stimola un confronto continuo che guida gli individui in un percorso attivo di comunicazione, di scoperta e di apprendimento.

La valutazione serve anche al docente perché attraverso tale situazione egli valuta se la propria metodologia è funzionale allo sviluppo delle abilità linguistiche e delle competenze dell'allievo. In questo modo l'insegnante comprende se l'approccio e la metodologia glottodidattica adottata è efficace oppure deve fare degli opportuni cambiamenti. Dunque attraverso la valutazione il docente ha un feedback sul proprio modo di insegnare e sull'andamento della classe (Martini 2017). In quest'ottica, la valutazione rigenera l'attività didattica sotto il profilo della progettazione, della metodologia e di specifiche scelte di natura tecnica, da fare allo scopo di raccogliere informazioni e risultati delle verifiche di ogni studente lungo il suo percorso, valutando nel complesso il suo miglioramento.

Quest'ultimo aspetto è fondamentale per approfondire la distinzione tra la valutazione e la verifica e tracciare una differenza tra valutazione formativa e sommativa.

7.3.4 Gli obiettivi della valutazione

La valutazione è un momento inseparabile dall'insegnamento e pertanto rappresenta una forma di investimento affettivo ed emotivo per lo studente. In questa prospettiva, gli obiettivi della valutazione focalizzano la loro attenzione su tre aspetti:

- a. sul quadro sociale della realtà in cui lo studente agisce e si relaziona con gli altri;
- b. sullo sviluppo affettivo ed emotivo dello studente itaLS messo in atto lungo il processo di apprendimento;
- c. sulla competenza comunicativa che indica ciò che lo studente è in grado di fare con la lingua.

È evidente quindi che gli obiettivi della valutazione coincidono con gli scopi dell'insegnamento: secondo Balboni (2014) il docente di italiano deve essere in grado di proporre un'ampia varietà di modelli linguistici aggiornati agli usi e costumi dell'Italia contemporanea. Seppur con livelli di complessità e analisi differenti a seconda delle capacità linguistiche possedute dallo studente, l'allievo dovrebbe esser messo nelle condizioni di pervenire a un modello di competenza comunicativa che comprenda gli atti comunicativi, gli aspetti grammaticali e quelli socioculturali ed extralinguistici.

L'oggetto dell'insegnamento corrisponde agli strumenti con cui si verificano le abilità degli studenti. A questo proposito, si devono considerare alcuni fattori, riferibili all'oggetto valutativo, che rappresentano le condizioni necessarie per eseguire una prova in grado di rilevare gli scopi per cui è stata realizzata. Alcuni di questi sono legati ai contenuti della prova perché devono rispecchiare gli argomenti e gli aspetti della lingua affrontati a lezione in modo che possano essere noti e compresi dagli studenti. Inoltre, si dovrebbe fare ricorso a materiali e schemi noti allo studente e che l'allievo utilizza nella vita quotidiana (Ambel 2004).

Per limitare l'impatto di elementi che potrebbero far sorgere durante la prova delle difficoltà agli studenti, vi sono i quesiti. Le domande, infatti, devono essere formulate allo scopo di poter effettivamente valutare un tipo di conoscenza e testare una determinata abilità nella quale gli studenti devono dimostrare di avere capacità di descrizione sull'uso delle regole linguistiche. Nel caso della competenza grammaticale si potrebbe chiedere allo studente come è giunto a riconoscere quella regola, la sua funzione e l'uso che riveste nella lingua italiana. In questo modo lo studente è stimolato a riflettere, a giustificare e a spiegare, potenziando la sua competenza metalinguistica e metacognitiva.

Un altro aspetto da considerare nella valutazione sono i criteri di misurazione e il peso da attribuire agli elementi che si vogliono rilevare. Pertanto, il docente itaLS deve selezionare cosa si ritiene valido per testare un particolare aspetto della lingua, nella misura in cui questo aspetto viene rilevato attraverso informazioni, strumenti e tecniche note allo studente al fine di non metterlo in difficoltà durante la prova. Il rischio di sottovalutare la realtà del contesto potrebbe rendere non attendibile la prova perché non tarata sulle esigenze degli allievi, provocando timore durante le verifiche e sfiducia.

7.4 Verifica, valutazione formativa e sommativa

La prospettiva umanistica considera l'attività di insegnamento dell'itaLS un progetto aperto su misura dell'apprendente. In questi termini, egli associa l'atto del valutare a un'esperienza di confronto dei dati raccolti e li interpreta alla luce della storia personale dell'allievo. In questa direzione, il docente itaLS utilizza la valutazione per costruire positivamente il percorso dell'allievo intraprendendo degli interventi correttivi finalizzati al rafforzamento della competenza comunicativa.

La verifica si pone come momento privilegiato per la 'raccolta dei dati' in merito al raggiungimento degli obiettivi didattici. I valori espressi dalla verifica poi vengono distribuiti lungo una scala di valori il più possibile oggettiva e comparabile.

Secondo Wiggins (1998) l'attenzione del docente itaLS si deve focalizzare sul progetto educativo che con la valutazione può cogliere; sul piano glottodidattico significa decidere e selezionare le risorse, i contenuti, gli strumenti, le tecniche, i criteri docimologici e le modalità di feedback dei risultati al fine di gestire il processo valutativo in modo chiaro, trasparente, efficace ed attendibile rispetto agli obiettivi negoziati in modo che non vi siano distorsioni valutative. Per evitare ciò, bisogna saper identificare la tipologia di valutazione che risulta coerente col progetto formativo e gli indicatori che consentono di testare le specificità linguistiche degli studenti.

A tal proposito, la glottodidattica fa riferimento a due tipi di valutazione con finalità differenti: la valutazione formativa e sommativa.

La valutazione formativa risponde agli interessi formativi, appunto, dello studente che ha scelto di studiare l'italiano per i motivi che si sono esaminati nel primo capitolo.

Nella valutazione formativa, detta anche 'costruttiva', il docente itaLS predispone una raccolta di informazioni e dati riguardo all'apprendimento dello studente a conclusione di un serie di UDA o Ud o alla fine di un percorso modulare. In quest'ottica, i momenti valutativi sono tanti e si svolgono lungo il percorso.

Ad esempio, dopo una rete di UDA sui trasporti urbani di livello elementare, il docente predispone una verifica per testare il sapere dello studente e le abilità su cui si è lavorato. In questo modo non c'è distanza tra l'apprendimento dei contenuti e la conseguente verifica. La stessa procedura valutativa si ripete alla fine dello slot di UDA con cui si chiude un altro argomento.

Il progetto formativo e linguistico prevede quindi la programmazione di più valutazioni, col vantaggio per il docente di avere numerosi dati rispetto ai contenuti e le competenze testate.

Un altro vantaggio che si ottiene nell'utilizzare la valutazione formativa per l'itaLS è quello di preparare e abituare lo studente ad affrontare con regolarità la situazione valutativa con meno ansia, evitando in tal modo dei comportamenti poco proficui per la prestazione.

Il progetto di tipo formativo rientra così a pieno titolo nello svolgimento dell'attività didattica: è un momento stimolante per fare il punto della situazione fra il docente e gli studenti (Douglas Brown, Abeywickrama 2018).

Su questo versante è possibile sottolineare la peculiarità diagnostica della valutazione formativa: la raccolta dei dati permette infatti all'insegnante di poter leggere il percorso dello studente e di poter riorganizzare l'attività didattica verso un migliore adattamento ai bisogni e agli obiettivi che devono essere perseguiti (Greenstein 2017). È evidente, dunque, la funzione formativa di questa tipologia di modello valutativo perché interviene durante il processo e lo studente ha il tempo di intervenire per correggere e rafforzare gli aspetti più problematici.

Per questo motivo la valutazione formativa definisce i valori messi in campo e le geometrie della relazione tra l'insegnante e lo studente. Essa infatti richiede un forte coinvolgimento di entrambi al fine di definire le strategie e gli strumenti per personalizzare l'apprendimento e accrescerne il valore.

La valutazione di tipo sommativo ha elementi caratteristici che la diversificano di molto dalla valutazione formativa. Innanzitutto, la procedura sommativa viene somministrata in tempi distinti dalla valutazione diagnostica: proprio perché non ha una valenza formativa, la situazione sommativa è svolta alla fine del percorso e ne specifica la conclusione. Ad esempio, alla fine di un corso di studio di livello A1 viene somministrato un test riepilogativo del percorso svolto allo scopo di sancire l'effettivo apprendimento dello studente itaLS.

In questo senso, la valutazione sommativa non è utile all'apprendimento perché lo studente non ha più il tempo di intervenire o di approfondire la natura dei suoi errori che sono emersi dopo la prova finale. La valutazione sommativa svolge quindi una funzione di bilancio rispetto a quello che ha imparato lo studente, tendendo a confermare se gli obiettivi didattici sono stati raggiunti o meno. Per questo motivo, la valutazione sommativa viene chiamata 'riepletiva' perché è somministrata alla fine del processo educativo e si pone l'obiettivo di classificare e selezionare gli studenti rispetto agli obiettivi di competenza prestabiliti.

A seconda del piano educativo e formativo, la presenza di una sola prova a conclusione del percorso mira a tirare le somme di quello che lo studente ha appreso e lo valuta in base al risultato, decretando il successo del progetto o il fallimento mediante un voto. Si tratta quindi di un singolo tentativo che non è stato oggetto di sperimentazione in itinere. La scelta didattica ricade sulla valutazione sommativa quando occorre individuare unicamente la prestazione dell'allievo (Parmigiani, Boni, Cusinato 2018). La sua funzione è selettiva, quindi, perché riguarda i contenuti. È detta anche 'normativa' perché con essa il discente viene classificato a seconda del rendimento espresso, confrontandolo con la media della classe.

La valutazione sommativa non esclude però un progetto didattico in cui vi siano state a monte delle fasi valutative preparatorie al momento finale e riepilogativo. Questo presupposto mette in luce la possibilità che le tue tipologie di valutazione possano convivere. Il progetto didattico, infatti, potrebbe includere la valutazione sommativa all'interno di un programma di intervento giunto alla sua fase conclusiva e più matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti nell'apprendimento dell'itaLS (Serragiotto 2016). Le due valutazioni, formativa e sommativa, non sono in contrapposizione tra loro ma possono essere ritenute complementari se l'obiettivo del progetto didattico è di predisporre le tappe intermedie di un lavoro propedeutico alla fase di uscita, in cui lo studente deve dare prova di possedere le conoscenze e le competenze in lingua seconda o straniera.

7.4.1 Altre tipologie di valutazione

La riflessione sulla valutazione richiede un'analisi su altre quattro situazioni con funzioni valutative differenti: in questo paragrafo ci occupiamo di descrivere le caratteristiche didattiche della valutazione iniziale o in entrata, della valutazione in itinere o intermedia, della valutazione finale o in uscita e, infine, della valutazione autentica.

Nella pratica didattica la valutazione iniziale o in entrata è funzionale alla verifica del livello di partenza dello studente; una volta identificato, è possibile intraprendere degli interventi formativi di tipo diagnostico delle competenze.

La seconda tipologia di valutazione è quella definita in itinere o intermedia. Un simile situazione svolge una funzione formativa perché è utilizzata per:

- a. verificare se le prestazioni dello studente abbiano raggiunto un livello di competenza tale da passare al livello linguistico successivo;
- b. ottenere delle informazioni utili sul processo di insegnamento e di apprendimento linguistico degli studenti, in modo da poter organizzare e reindirizzare la didattica verso una maggiore adeguatezza ed efficacia.

Dunque, la valutazione intermedia considera le valutazioni delle prestazioni dello studente come un processo. I risultati delle prove ottenute sono di grande utilità al docente per poter meglio definire gli obiettivi e reindirizzare la proposta didattica in maniera più adeguata agli studenti.

Secondo Batini (2016) questa tipologia di valutazione offre al docente itaLS il vantaggio di programmare dei momenti di recupero e

di sostegno diversificati, individualizzati o collettivi, oppure indirizzati a gruppi di livello.

La valutazione finale o in uscita fornisce un bilancio complessivo del livello di competenza linguistica raggiunto dallo studente. Ha una duplice funzione: la prima, di sintesi, assicura al docente la validità degli strumenti adoperati a quel livello, oppure fornisce dei dati significativi sul processo che consentono al docente di modificare risorse e strumenti nel successivo ciclo di insegnamento; la seconda funzione è di tipo sommativo e di controllo, poiché certifica in modo formale il profilo della competenza raggiunta da ogni studente.

Un altro modello valutativo è la valutazione diffusa: essa possiede un carattere meno formale delle precedenti perché accompagna la valutazione diretta. Viene effettuata mediante prove di verifica o, in alcuni casi, attraverso una serie di osservazioni fatte durante l'esecuzione delle diverse attività proposte nel corso dell'unità didattica. Tra gli strumenti necessari per questa tipologia vi è la compilazione di griglie di osservazione: questa consente di raccogliere dei dati utili per la valutazione in itinere e permette di osservare i miglioramenti dei discenti durante lo svolgimento di attività comunicative.

Tra i modelli di valutazione che è opportuno esaminare con attenzione vi è anche la valutazione autentica.

La letteratura glottodidattica si è occupata di approfondire l'esercizio di tale valutazione evidenziando come questo modello valutativo sia ritenuto autentico in funzione delle intenzioni e degli scopi che si prefigge di testare. In questa direzione, Martini (2017) mette in luce il tratto distintivo della valutazione autentica che consiste nel verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante. Dunque, la sua funzione è di stimolare lo studente alla riflessione, al problem solving e all'esercizio critico dei contenuti che ha appreso. In questo modo, lo studente dà prova di saper utilizzare in modo pratico e intelligente la lingua appresa in situazioni. È indubbia la rilevanza di questa metodologia valutativa perché il suo focus mira a testare le competenze in azione dello studente che deve quindi dimostrare di saper applicare e utilizzare le sue conoscenze per risolvere situazioni in cui è fondamentale comprendere il messaggio e la risposta comportamentale ad esso. Quello che viene valutato è il contenuto collegato alla sicurezza e credibilità del valutato, dalle strategie prosodiche e relazionali attivate agli aspetti della lingua che caratterizzano la performance dello studente. Il focus della valutazione autentica è la prestazione dello studente a cui viene chiesto un coinvolgimento legato alle risorse cognitive, ai processi conoscitivi e logici, alle caratteristiche personali che hanno influenzato il suo personale percorso di costruzione di competenze (Comoglio 2002).

Attraverso questa tipologia di valutazione, gli studenti devono quindi dimostrare quello che fanno in una prestazione concreta, senza abbandonarsi 'al caso' che tecniche come le scelte multiple invece

promuovono. Dunque la valutazione autentica privilegia un modello valutativo in azione, richiedendo allo studente di utilizzare la lingua in contesti comunicativi. L'impatto innegabile che un siffatto modello valutativo comporta è l'abitudine, che lo studente acquisisce, a raggiungere degli obiettivi concreti e all'uso vivo e autentico della lingua in situazioni di vita reale, dove non servono cumuli di nozioni bensì un suo personale contributo che è frutto di abilità definite e finalizzate. In questo modo lo studente costruisce la sua disciplina perché lavora da una prospettiva analitica, sviluppando un'esplorazione e un'esecuzione del discorso in cui mette in gioco la sua personalità e le sue competenze. Questa valutazione diventa un'occasione di apprendimento e di misurazione delle capacità di 'fare' con la lingua.

In questo senso la valutazione autentica supera la rigidità del test convenzionale e richiede allo studente prestazione centrata sull'attivazione di abilità socio-relazionali e sulla gestione dell'evento comunicativo in modo tale da essere definita come realistica. Egli non deve imitare, non gli è richiesto di ricordare e replicare ma di dimostrare di saper gestire la situazione comunicativa e le relazioni con una complessità e velocità cognitiva differenti rispetto alle valutazioni tradizionali.

Nel complesso degli studi sulle diverse tipologie di valutazioni (Vertecchi et al. 2016) emerge il carattere orientativo della valutazione: da un lato risulta utile allo studente per orientarsi nello sviluppo delle proprie competenze, riconoscere motivazione, atteggiamenti, interessi e valori; dall'altro risulta utile al docente per poter fare delle scelte ponderate per la costruzione personalizzata del curriculum formativo.

7.5 Modelli e format di verifica per l'itaLS

Il primo aspetto da tenere in considerazione per ogni modello di verifica è il formato. Si tratta di un fattore molto importante perché la verifica produca dei dati simili anche se viene somministrata in momenti differenti. In questa direzione, il docente di itaLS deve prestare attenzione all'aspetto grafico e alle condizioni fisiche e qualitative dell'ambiente (orario, ambiente non idoneo, scarsa acustica) dove si svolgerà la prova poiché tali elementi possono influenzare negativamente la performance dei discenti.

Un secondo elemento è la scelta da fare in termini di obiettivi (dichiarati all'inizio) e di modalità tecniche con cui rilevare la prestazione dell'allievo. Secondo Samuda e Bygate (2008) il docente valuta prima di tutto quali sono stati i quesiti a lezione che non hanno creato disagio e ansia agli studenti e di conseguenza utilizza un layout e delle tecniche appropriate e pertinenti perché tengono conto degli aspetti psicoaffettivi e cognitivi degli allievi.

A seconda degli obiettivi, il format di verifica potrebbe testare sia elementi linguistici e sia contenutistici. In casi come questo, il docen-

te dovrebbe preparare due griglie di valutazione separate per poter individuare gli aspetti della lingua e dei contenuti. In questo modo, egli otterrà dei risultati chiari e leggibili singolarmente.

Per quanto riguarda i modelli di verifica esistono varie modalità:

- a. i *test di profitto* che intendono verificare gli obiettivi e i contenuti del corso; in questa categoria rientrano i test d'ingresso, utili per verificare i prerequisiti dello studente itaLS per accedere al corso, i *test in itinere*, che promuovono uno stretto collegamento tra la verifica degli obiettivi e programma svolto, e i *test d'uscita*, somministrati alla fine del corso allo scopo di formalizzare le competenze apprese dallo studente;
- b. i *test di livello* costruiti per accertarsi del livello linguistico dell'apprendente al fine di inserirlo nel corso adeguato alle sue conoscenze linguistiche;
- c. i *test di competenza generale* che presentano un taglio pragmatico in quanto vogliono verificare la competenza sociopragmatica dell'italiano;
- d. i *test diagnostici* che cercano di identificare le criticità nelle conoscenze e nelle competenze dell'apprendente. Una volta individuate le problematiche, il docente potrà formulare dei percorsi di rinforzo per il miglioramento delle lacune linguistiche;
- e. i *test di attitudine* che mirano a rilevare le capacità di apprendimento dell'allievo, identificando le azioni chiave per il futuro successo nell'acquisizione della lingua straniera dello studente.

Alla categoria di test linguistici caratterizzati per modalità di correzione fanno riferimento quelle prove permettono di ricavare delle informazioni oggettive o soggettive, cioè il giudizio della prova è influenzato dalla natura emotiva dell'esaminatore. Da un punto di vista metodologico occorre distinguere fra prove oggettive e soggettive:

- a. si dice oggettiva quella verifica che riesce a rilevare le competenze individuali dell'allievo con il massimo grado di oggettività. Questo fattore implica che la prova fornirà lo stesso punteggio indipendentemente da chi la corregge. In questa direzione la verifica oggettiva è affidabile perché, in questa tipologia di prova, i dati non sono filtrati dal giudizio e dall'interpretazione del docente itaLS essendo la verifica costruita mediante una scala di obiettivi quantificabili e misurabili. La prova può essere costituita da una serie di tecniche (V o F, scelta binaria, completamento ecc.) che assicurino l'oggettività della risposta corretta perché è già determinata, ottenendo così dei punteggi precisi che non possono essere influenzati dal giudizio del valutatore. Per questo motivo, la prova oggettiva risulta affidabile e obiettiva;

- b. la verifica soggettiva riguarda le prove di itaLS che testano la produzione orale e scritta e le abilità di interazione e di mediazione (ad esempio, intervista, risposta a domande aperte ecc.). In queste prove l'esaminatore si espone giudicando la prestazione dello studente con un punteggio. Spesso accade che l'attività di valutazione sia focalizzata non tanto sulla lingua quanto sul valutato, mettendo nelle condizioni lo studente di contestare la prova perché il voto attribuito non corrisponde alla percezione della sua reale prestazione. La rilevanza di questa tipologia di prova è spesso pregiudicata dalla percezione del docente itaLS valutatore che, rispetto alla scala di valori da attribuire, fa riferimento a giudizi sulla prestazione di natura emotiva, creando delle distorsioni tra la verifica delle capacità dello studente e fattori personali associati al comportamento o al sesso dell'apprendente.

A prescindere dalla tipologia di verifica, vi sono alcuni passaggi che il docente itaLS intraprende allo scopo di riflettere con lo studente riguardo alcuni aspetti:

- a. i docenti e gli studenti itaLS concordano e negoziano i tempi della prova, i criteri valutativi della valutazione, la soglia per raggiungere la sufficienza, il peso attribuito a ciascun aspetto della lingua italiana da testare;
- b. il docente itaLS testa ex ante la prova per capirne i limiti e migliorarne la struttura in termini di validità e di efficacia in vista della prova formale. In questa situazione preparatoria, il docente potrà rivedere la modalità di formulazione dei quesiti e delle istruzioni allo scopo di migliorare tali aspetti;
- c. il docente itaLS conduce la verifica servendosi di apposite griglie di valutazione dell'italiano;
- d. feedback immediato dopo la prova e riflessione in plenaria sulle ragioni per cui si sono ottenuti quei punteggi; la riflessione riguarda anche la natura degli errori riscontrati nella prova e i modi per poter migliorare la propria competenza comunicativa in italiano.

Altri aspetti cruciali della valutazione sono:

- a. scegliere format e soluzioni tecniche differenti a seconda dell'utenza: se i destinatari del corso di italiano sono bambini, ad esempio, è preferibile usare delle immagini, fare in modo che essi disegnano e colorino; si potrebbe utilizzare l'abbinamento parole e immagini e il riempimento oppure invitarli a compiere delle azioni utilizzando la gestualità, i movimenti, in modo da coinvolgere tutte le parti sensoriali del corpo;
- b. costruire una verifica tarata sul livello linguistico degli studenti: se gli studenti di itaLS sono di livello elementare, quin-

di A1 e A2, allora è opportuno fare attenzione al tipo di esercizi e di attività da proporre in modo che non risultino troppo complessi e siano appropriati nell'attivare in modo corretto i meccanismi cognitivi. In questo modo la tecnica selezionata risulterà funzionale agli scopi per cui è stata realizzata. L'implicazione più importante è che il docente itaLS non può proporre una tecnica in cui si richiede massima produzione a studenti che non sono ancora in grado di produrre: non soltanto non li metterebbe nelle condizioni rispondere, ma genererebbe in loro apprensione, disagio e stress. Dunque, è opportuno che il docente di italiano sia molto attento e accurato nell'individuazione della tecnica, tenendo in stretta considerazione ciò che essa richiede (lo scopo) e quello che gli studenti sono in grado concretamente di fare;

- c. stabilire gli obiettivi della prova; per esempio, una verifica della comprensione orale deve essere condotta in un certo modo: prima si fa ascoltare un testo per una o più volte, a seconda del livello linguistico degli studenti, poi si illustrano le attività da svolgere per verificare la comprensione e infine nuovamente uno o più ascolti prima che gli studenti itaLS possano completare i vari esercizi e/o attività.
- d. la lunghezza della verifica: se si propone una verifica troppo lunga rispetto alle attività da svolgere allora molti studenti non sarebbero in grado di completare la prova entro la tempistica stabilita. Va notato anche che se la verifica è troppo corta e gli studenti riescono a completarla in metà tempo, allora significa che la prova è stata costruita e tarata male, dando l'impressione agli studenti che il compito sia troppo facile e non vale la pena poi di impegnarsi così tanto se il momento di verifica è così facilitato;
- e. gli aspetti della lingua da rilevare: il docente itaLS considererà una serie di fattori quali la distanza linguistica e culturale tra l'itaLS e la L1 degli studenti, il numero di ore, gli obiettivi e le finalità del corso, le motivazioni e le aspettative dello studente. Questi aspetti si rivelano molto importanti tanto da influire sul ritmo di apprendimento e sulla difficoltà di acquisizione dell'italiano che possono incontrare gli allievi. Pertanto, in un contesto di insegnamento estero, si dovrà attribuire un peso maggiore all'accuratezza formale rispetto alla fluenza poiché l'esperienza linguistica dello studente inizia e termina in classe, non avendo esposizione a un input autentico nell'ambiente in cui vive. Un altro esempio correlato all'adeguatezza della valutazione è l'accettazione dell'uso dell'indicativo e del passato prossimo al posto del congiuntivo e del passato remoto quando, nel caso del congiuntivo e del passato remoto, che - a meno che non si sia proprio nell'UD

sul congiuntivo o sul passato remoto -, possono essere accettati anche nella persone indicativo e passato prossimo, salvo poi intervenire per dirlo all'allievo.

La valutazione dell'itaLS non riguarda quindi solo lo studente: gli scopi della situazione valutativa vengono condivisi così come vengono stabiliti con il docente le azioni di recupero. In questo modo l'insegnante itaLS potrà utilizzare la situazione valutativa per dare un contributo di riflessione ulteriore alla classe e per riflettere egli stesso sull'efficacia del proprio metodo. La valutazione dell'itaLS, se condotta con competenza glottodidattica, si apre a una logica di confronto dove ognuno impara dagli altri.

8 Il contesto fisico come variabile qualificante per la qualità dell'insegnamento dell'itaLS

Sommario 8.1 Introduzione. – 8.2 L'aula di itaLS nell'approccio tradizionale e umanistico. – 8.3 Elementi qualificanti l'aula digitale e comunicativa. – 8.4 Analisi strutturale dell'aula d'italiano a stranieri. – 8.5 Esempi di come utilizzare lo spazio didattico per l'acquisizione dell'itaLS. – 8.6 Conclusioni.

8.1 Introduzione

Una lunga esperienza di lettore di italiano e poi di formatore di insegnanti di italiano nel mondo mi ha mostrato che i luoghi in cui avviene l'insegnamento sono spesso, molto spesso, inadatti alla didattica di qualunque tipo: locali di recupero, spazi insufficienti, attrezzature carenti o assenti, mobili raccolto tra gli scarti degli uffici o comunque logorato da decenni di uso. Anni di coordinamento di master per insegnanti di italiano nel mondo mi hanno consentito di sentire migliaia di testimoni del contesto sgradevole, spesso mal pulito e mal aerato, in cui insegniamo la lingua italiana. Alcune ricerche che abbiamo condotto sul tema (Maugeri 2017a) hanno descritto questa realtà.

In questo capitolo quindi si vuole riflettere sulla necessità di tener conto della dimensione logistica nell'organizzazione dei corsi di lingua italiana all'estero, che non ha una grande importanza nel mercato globale delle lingue e che quindi deve offrire situazioni piacevoli di apprendimento.

8.2 L'aula di itaLS nell'approccio tradizionale e umanistico

Se le motivazioni di chi studia l'italiano sono mosse da un'immagine di eleganza e raffinatezza del Made in Italy nonché dal desiderio di apprendere l'italiano per poter accedere al significato di questa bellezza, allora l'insegnante itaLS dovrà ripensare e modificare gli ambienti in modo da proporre un'organizzazione dell'aula che riconfiguri questa connessione con la cultura italiana. In molte situazioni di apprendimento dell'itaLS non si verificano queste condizioni e l'insegnamento si svolge secondo una prassi didattica tradizionale. In linea con questa prospettiva, l'attenzione verso le aule di studio non è sentita come una priorità né vi è un'esigenza che spinge i diversi collaboratori della scuola, dell'istituto o del centro di italiano a investire sulla qualità dei luoghi della didattica dell'italiano. Pertanto, gli ambienti sono aule adeguate allo svolgimento di attività didattiche, quindi luoghi non progettati per lo studio dell'italiano ma adattati a questa finalità. Nei centri privati nati per lo studio dell'itaLS e delle lingue straniere, l'organizzazione dell'aula presenta un'impostazione di tipo frontale e lineare. Le aule sono spoglie, standardizzate, sterili e prive di personalizzazione e tematizzazione. L'aula di italiano nr. 1, ad esempio, è uguale all'aula nr. 2; l'aula nr. 3 in cui si studia italiano è la stessa dell'aula nr. 4 in cui si studia arabo.

Tali ambienti, quindi, sono caratterizzati dalla mancanza di variazione delle parti degli elementi fisici, suggerendo al docente una metodologia strutturale di insegnamento dell'italiano. L'architettura dell'ambiente in realtà è legata al potere e alla figura di riferimento della classe, ossia il docente. Prevale, dunque, il modello cattedratico.

La dimensione temporale si concretizza in classi basate sull'ascolto, sull'apprendimento individuale dell'italiano, su modalità di lavoro singole che isolano lo studente nel suo banco e lo estraniavano dal resto della classe. In simili contesti la comunicazione verbale si basa sulla spiegazione e sulle istruzioni del docente itaLS che, malgrado possieda una visione della lingua italiana di tipo comunicativa, fatica a costruire delle attività che favoriscano la dialogica o lo scambio comunicativo e visivo tra gli apprendenti.

La classe di italiano che presenta questa caratteristica non ha altre funzioni che accumulare le persone, puntando alla quantità di studenti di italiano che frequentano il corso di lingua, ribadendo quanto si era scritto nel terzo capitolo a proposito di quelle scuole di italiano che considerano lo studente come un cliente e non una risorsa.

Dunque ciascuna delle classi di questo ipotetico istituto mira ad accumulare la più grande somma di individui e ognuna di queste svolge una funzione utile a soddisfare il meccanismo universale della trasmissione della conoscenza linguistica. In contesti simili, l'unico modo per il docente di controllare l'apprendimento dell'italiano è quello di disporre di un palco rialzato e insegnare contenuti grammaticali.

Al paesaggio ambientale fin qui delineato non viene attribuito nessun valore e nessuna importanza per migliorare la qualità del processo di insegnamento e di apprendimento dell'itaLS. La disposizione dei banchi, frontale, ordinata e sequenziale, non facilita il confronto fra pari né la condivisione. La staticità del setting didattico è pari alla modalità di studio della lingua italiana, dove il miglioramento è concepito e procede in base alla valutazione degli aspetti grammaticali della lingua. La lezione di italiano, in sintesi, è fondata sul dominio di leggi linguistiche e grammaticali di cui si analizzano le categorie utilizzando un metodo deduttivo. In questo modo, l'analisi di ciascuna delle categorie della lingua italiana si connota mediante il lavoro individuale e una struttura di interventi fissi, immutabili.

Diversamente dagli approcci formalistici, la prospettiva umanistica 'umanizza' l'ambiente rendendolo un'area a misura dell'apprendente e dell'apprendimento dell'italiano. Lo spazio fisico, prima di tutto, è concepito come un'area progettuale di stretta pertinenza di chi è ospitato: docente e studenti di itaLS.

L'aula di italiano è oggetto di personalizzazione, di tematizzazione; è un luogo di transito, di discussione, di condivisione, di argomentazione. Lo spazio è esplorato, analizzato e scoperto; con tutte le sue superfici e gli strumenti tattici di cui dispone, esso ha una valenza didattica perché deve favorire l'esperienza linguistica dello studente, l'esperienza del fare con l'italiano. Per questo motivo ogni elemento dell'aula, come si vedrà nei prossimi paragrafi, è strategico nel definire una visione e una tipologia d'utilizzo della lingua italiana da parte degli studenti, contribuendo con le sue sedie o poltrone, con i suoi divani, con i suoi tavoli componibili a realizzare modalità di lavoro sempre varie, stimolanti, aggregative. In quest'aula lo studente itaLS è messo nelle condizioni di fare la lingua e di fare con la lingua assieme agli altri compagni. L'ambiente didattico assume vari layout assecondando il tipo di attività consigliata dal docente itaLS: le varie configurazioni dello spazio definiscono situazioni didattiche formali, informali, esplorative, cooperative e anche individuali. In modo specifico, si fa riferimento a spazi non più frontali ma circolari, aperti al transito degli studenti, a nuove variazioni in base al tipo di lavoro sulla lingua italiana da svolgere. Prevale il modello spaziale circolare e aperto indirizzato a pochi apprendenti, prima di tutto, per consentire una maggiore attenzione del docente itaLS al lavoro dello studente, ma anche per far circolare le informazioni e supportare un alto livello di interazione, con il vantaggio di coinvolgere tutti gli studenti all'attività didattica.

Il modello spaziale 'open space' promuove anch'esso un ambiente in cui vi sono dei tavoli circolari. Caratteristica fondamentale di questi tavoli è la flessibilità per cui a ogni coppia di studenti appartiene uno spicchio che può ricomporre, senza vincoli rigidi e grazie alla leggerezza del legno, altri tavoli con diversi studenti. Ne risulta

un ambiente estremamente dinamico e flessibile nell'attuare diverse composizioni di tavoli, con piccoli gruppi sempre diversi. Per le caratteristiche menzionate, il modello 'open space' si addice a lavori di gruppo, alla costruzione di progetti di ricerca, alla costruzione di report. Altri vantaggi che se ne ricavano sono la definizione dei percorsi percettivi stimolanti e un ottimo livello espositivo di eventuali prodotti e oggetti nell'aula. Di contro, uno spazio di questo tipo non si presta per il lavoro individuale poiché è costruito per favorire l'aggregazione e per ottimizzare l'efficacia della comunicazione fra pari.

8.3 Elementi qualificanti l'aula digitale e comunicativa

A partire da questo paragrafo si suggerisce un modello di analisi dell'ambiente di apprendimento che favorisca quei docenti che vogliono pianificare l'ambiente e valorizzarne le potenzialità a fini comunicativi.

La seguente proposta d'analisi degli ambienti destinati alla didattica dell'itaLS si avvale dell'apporto strumentale e metodologico derivato dalla psicologia ambientale (Zaghi 2011) e da un'interpretazione della glottodidattica umanistica (Maugeri 2017b), discipline focalizzate entrambe a realizzare un ambiente didattico centrato sulle persone.

I criteri di sostenibilità dell'aula puntano a rendere piacevole e rilassante da un punto di vista fisico e sensoriale l'esperienza di apprendimento dell'itaLS degli studenti. Dunque, ogni elemento fisico compreso all'interno dell'aula dovrebbe concorrere nell'ordine:

- a. alle necessità ergonomiche degli apprendenti;
- b. alle necessità di socializzazione: una corretta organizzazione del layout permette di creare degli spazi possibili di sinergia e attivare opportunamente una comunicazione convergente nelle capacità degli individui di confrontarsi e di condividere informazioni;
- c. alle necessità didattiche ascrivibili al metodo impiegato dal docente.

L'ultimo punto sopraelencato ci riporta a considerare la convergenza fra l'idea di apprendimento stabilita dall'organizzazione e il layout: infatti, se il curriculum mira a potenziare la competenza comunicativa degli studenti, allora il docente itaLS dovrà creare dei contesti spaziali adeguati e coerenti al raggiungimento di tale obiettivo. L'approccio comunicativo esprime una visione del mondo che si realizza concretamente nella distribuzione spaziale della classe. Di conseguenza, sarà importante saper scegliere tutti gli strumenti didattici (e quindi in funzione delle loro caratteristiche, come qualità, altez-

za, spessore, peso delle sedie, dei banchi, fissi o mobili, personalizzabili o meno) per rispondere in modo coerente all'assetto didattico dal curriculum. A questo scopo, la revisione degli ambienti va svolta tenendo presente i seguenti parametri:

- a. *qualità*: il concetto di qualità è associato alla scelta dei materiali e delle finiture. A questi elementi sono poi associate determinate tinte che vanno attentamente studiate in ragione delle teorie espressive del colore. Se la superficie del materiale si presta a essere trattata dalla luce, allo stesso modo a ogni collegamento architettonico è collegato un odore di cui avere considerazione;
- b. *costo*: questo aspetto è collegato al primo. Ogni aula ha un costo che è influenzato dal piano finanziario di cui la scuola di italiano dispone per investire nel miglioramento dei servizi didattici e restituire al pubblico, mediante gli ambienti, un'idea di sé;
- c. *identità*: ogni ambiente potrebbe essere tematizzato e/o personalizzato affinché risulti in linea con la tipologia di offerta didattica proposta e sia motivante per l'apprendente, esponendo al suo interno collegamenti autentici al percorso di studi;
- d. *funzionalità*: gli aspetti materiali devono mettere l'allievo nelle condizioni migliori per lavorare, per essere concentrato sui processi e ottenere così una performance comunicativa migliore. Gli spazi didattici dovrebbero perciò facilitare e rendere possibili funzioni pertinenti agli scopi didattici divenendo:
 - spazi funzionali per il lavoro e per la riflessione individuale;
 - spazi personalizzabili dove riporre oggetti personali, materiali cartacei e digitali;
 - spazi per aumentare il processo attentivo e di movimento;
 - spazi per lavorare secondo modalità collaborative (a coppie e in gruppo);
 - spazi per presentazioni frontali con l'utilizzo delle moderne tecnologie;
 - spazi capaci di contenere e ospitare tecnologie leggere;
 - spazi dotati di infrastrutture tecnologiche in grado di eliminare un denso cablaggio.

In riferimento all'ultimo punto, la tipologia e la funzionalità delle glottotecnologie, per fare un esempio concreto, permettono di creare delle griglie di lettura del contesto didattico tali da favorire il coinvolgimento e i processi di lavoro; contestualmente, la comodità di certi banchi e delle sedie mobili consente maggiore agilità del corpo e del pensiero, ottenendo azioni e attenzioni più mirate ed efficaci. Gli aspetti fin qui analizzati hanno il vantaggio di rendere fruibile l'apprendimento e di far comprendere all'apprendente il suo ruolo in clas-

se. Lo stesso format distributivo degli elementi fisico-architettonici all'interno della classe predispose lo studente a impostare determinate strategie di relazione con i colleghi e con la lingua. Riconoscere questa prospettiva significa rivedere la loro presenza alla luce di un possibile impatto sulla motivazione e sul profitto dello studente.

Tra gli elementi tattili e sensoriali dell'aula di italiano a stranieri da valutare figurano:

- a. *l'atmosfera dell'aula*: la qualità dell'aria deve essere opportunamente adeguata, per non arrecare disturbo alla concentrazione o alle attività comunicative; un'aria rarefatta o che giunge principalmente dal sistema dei condizionatori arreca disturbo all'ambiente circostante e provoca effetti come la secchezza della gola, ad esempio;
- b. *la qualità della luce*: essa deve stendersi sulle superfici dell'aula in maniera non invasiva, soffusa. In questo modo, la luce e l'aria diventano componenti essenziali del microclima della classe. Una pessima qualità di aria e di luce crea immagini distorte del lavoro da svolgere in classe, non fornisce la giusta vivibilità e visibilità alle cose che perderebbero così gran parte della loro efficacia e della funzionalità. Il sistema di illuminazione dovrebbe essere ridotto al massimo grazie all'illuminazione naturale. Fonte di luce sono le finestre o le vetrate, il cui sistema di ombreggiamento dovrebbe schermare la luce a determinate ore del giorno e durante la massima esposizione al sole;
- c. *la vegetazione*: piante e fiori concorrono alla piacevolezza estetica dell'aria e a rinfrescarla.

Vi sono poi delle strategie che supportano l'insegnante itaLS nell'organizzare e favorire la contestualizzazione dei lavori, la focalizzazione delle energie e il movimento:

- d. *la tematizzazione dell'aula*: tematizzare l'aula in base alla tipologia del corso in cui l'italiano sarà oggetto di studio contribuisce a dare un'immagine chiara e coordinata al processo didattico. Di conseguenza, risulterà più coinvolgente e accattivante studiare dentro una cornice che, attraverso il contatto visivo e fisico dei materiali esposti, amplia i contenuti del corso. Ad esempio, in un percorso di italiano mediante la cucina, trovare dei prodotti autentici e, più in generale, dei riferimenti concreti con cui poter sperimentare ciò che gli studenti apprendono, incrementa la motivazione e fonda le unità didattiche sull'imparare facendo. In casi di percorsi di italiano generale, oltre alle cartine geografiche e ai poster dei luoghi storici più popolari, l'esposizione e l'interazione fisica con dei prodotti originali crea un legame emotivo. L'esperienza di apprendimento dell'itaLS, in questo senso, è destinata ad

aumentare di valore grazie a tali supporti - prodotti alimentari, mappe e libri risultano molto apprezzati e utili - che arricchiscono lo spazio didattico. Un punto importante è che la presenza di tali materiali non ingombri o sovraccarichi l'aula ma, adeguandosi allo spazio circostante, dovrebbe essere funzionale a sottolineare l'unicità e l'originalità del prodotto e all'approfondimento dei contenuti. Gli allievi di italiano si troverebbero immersi in una scenografia personalizzata che produrrebbe un effetto di maggiore coinvolgimento. Ne deriva un senso globale e differenziato dell'ambiente che contribuisce a rendere 'unica' l'esperienza linguistica;

- e. *l'arredo*: non dovrebbe essere mai invasivo né dovrebbe accentuare la posizione gerarchica fra l'insegnante e gli studenti di itaLS. Inoltre, dovrebbe essere intercambiabile e aggiornabile. Aspetti quali il design e lo stile degli arredamenti - di ogni mensola, di ogni sedia o dei cuscini - dovrebbero tradurre l'immagine che finora l'istituzione erogatrice dei corsi ha costruito nella percezione degli studenti della lingua e della cultura italiane. L'arredo, quindi, concorre a riqualificare l'ambiente attraverso nuovi output materiali nel segno della sostenibilità ambientale, grazie alla scelta di materiali eco-compatibili e in grado di garantire in classe il massimo comfort acustico e visivo. In un approccio comunicativo, il banco o la cattedra dell'insegnante non dovrebbe essere in una posizione defilata o di leggero isolamento, dal momento che la 'cabina di regia' deve svolgere un ruolo di guida per cui la sua postazione è parte di un insieme organico e non una monade isolata dal corpo della classe. Da un punto di vista materiale, la sua postazione di lavoro non dovrebbe marcare la distanza con gli allievi ma essere un punto visibile della rete, consentendo così di gestire in modo efficiente il lavoro in aula e di integrarsi con la classe durante determinate attività. Per quanto riguarda le postazioni di lavoro degli allievi, esse dovrebbero tendere a una maggiore flessibilità e modularità in previsione di situazioni di lavoro collaborativo. In questo senso, banchi e sedie devono essere progettati per prendersi cura del corpo dello studente e perciò devono essere funzionali ai suoi movimenti, ai suoi spostamenti e alla sua attività di lavoro. Le sedie devono essere dotate di un design moderno che esprima la qualità culturale del Paese; inoltre, tali supporti devono essere comodi, leggeri, reversibili e adeguati all'ambiente didattico. I banchi dovrebbero essere strumenti di supporto per lo studio e abbinati esteticamente alle sedie; dovrebbero adattarsi alle esigenze degli studenti, favorendo la concentrazione e l'esecuzione dei lavori;

- f. *gli strumenti multimediali*: a fronte della tipologia target, occorre valutare quali supporti possano essere adoperati per le attività. Di certo è che l'aula dovrebbe accogliere le nuove tecnologie, riducendo al contempo il cablaggio. I sistemi wireless e Wi-Fi infatti renderebbero più funzionale l'ambiente, consentendo agli allievi di spostarsi facilmente con il proprio notebook precedentemente alimentato e di aumentare l'efficienza nelle ricerche di uno specifico autore o argomento. Il progresso dei prodotti tecnologici è collegato a un'attenzione maggiore all'estetica di tali materiali che diventano sempre di più elementi creativi e interattivi. Ciò contribuisce a rendere la didattica delle lingue un'esperienza polisensoriale, estetica e funzionale all'ampliamento della ricerca e dell'elaborazione dei contenuti e alla presentazione di progetti.

A partire da queste considerazioni, sarebbe altamente tecnologico e motivante far uso di monitor interattivi, di schermi multimediali con l'obiettivo di un maggiore coinvolgimento emotivo; oppure l'utilizzo di uno smartphone che disposto su un punto fisso, in prossimità di un oggetto offra un video con immagini e audio dettagliati su quel prodotto. In questo modo l'allievo dispone di più fonti informative.

8.4 Analisi strutturale dell'aula d'italiano a stranieri

Nell'approccio umanistico dell'apprendimento dell'italiano a stranieri l'aula possiede dei tratti qualificanti (pulizia, sicurezza, comfort, qualità dell'aria, ventilazione ecc.) che rendono vivibile e motivante lo spazio in cui studiare. In questa prospettiva, l'ambiente di apprendimento dovrebbe essere maggiormente valorizzato per apprendere l'italiano secondo alcune caratteristiche che sono proprie della dimensione comunicativa della lingua.

In questa direzione l'aula dovrebbe essere funzionale all'accoglienza degli studenti e dare rilevanza al loro ruolo in classe. Pertanto si suggerisce al docente itaLS una griglia di analisi dell'ambiente di studio utile per delineare le caratteristiche spaziali e strumentali dell'aula, descriverne la componentistica e intervenire in funzione del progetto comunicativo e linguistico che intende realizzare in classe.

Tabella 4 Analisi ambientale dell'aula

Segnate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Nominate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Standardizzata	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Adattabile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Spoglia	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Tematizzate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Personalizzabile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		
È già definito	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	ultifunzionale	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no				
Accessibile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Nr. di persone:					
Colorate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	I colori sono: vivaci <input type="checkbox"/> invadenti <input type="checkbox"/> sbiechi <input type="checkbox"/>					
Luce e colore	In relazione con le finiture <input type="checkbox"/>		In relazione con gli arredi <input type="checkbox"/>		Sono in disarmonia <input type="checkbox"/>		
Qualità della luce	Sostenibile		Equilibrio fra luce naturale e artificiale		Non sostenibile		
Acustica							
Arredo	<input type="checkbox"/> banchi <input type="checkbox"/> sedie <input type="checkbox"/> tavoli <input type="checkbox"/> scrivanie <input type="checkbox"/> poggiali	<input type="checkbox"/> armadio <input type="checkbox"/> cattedra <input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> mensole	Invasivo <input type="checkbox"/> Dominante <input type="checkbox"/> Leggero <input type="checkbox"/> Invadente <input type="checkbox"/>				
Stimola l'attività fisica	Le sedie sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontane <input type="checkbox"/> troppo vicine	I banchi sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontani <input type="checkbox"/> troppo vicini			
Stimola l'interazione	Le sedie sono organizzate in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiusa <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolate <input type="checkbox"/> cattedratico	I banchi sono organizzati in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiusa <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> cattedratico <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolati	Focalizzato sul lavoro di gruppo Focalizzato sul lavoro individuale		
Comfort termico							
Comfort visivo	Finestre apribili <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> Panorama interno <input type="checkbox"/> Panorama esterno				
Supporto fisico	Carta	<input type="checkbox"/> testo <input type="checkbox"/> quaderno <input type="checkbox"/> libro di esercizi <input type="checkbox"/> fotocopie					
Supporto tecnologico	<input type="checkbox"/> leggere <input type="checkbox"/> pesanti <input type="checkbox"/> wireless	Quale	<input type="checkbox"/> Rende trasferibile il lavoro <input type="checkbox"/> Vincolato al banco o presa				

Una siffatta analisi mette in luce lo schema progettuale dell'aula, misurandone le potenzialità in relazione ai vincoli operativi imposti dalla volumetria propria dell'aula. Lavorare con questa griglia flessibile e integrabile potrebbe essere utile al docente itaLS per avere una visione globale dell'aula e individuare così le caratteristiche salienti dello spazio didattico e dei supporti già presenti; una volta mappata la zona, il docente potrebbe intervenire per modificare tale ambiente attraverso una revisione degli stessi spazi, allestendo alcune zone che ritiene fondamentali e migliorarle in rapporto alle necessità didattiche e alle esigenze del target.

8.5 Esempi di come utilizzare lo spazio didattico per l'acquisizione dell'itaLS

Questo paragrafo suggerisce diverse modalità di utilizzare lo spazio riservato allo studio dell'italiano [tab. 5]. A seconda delle funzioni e degli obiettivi didattici, il docente di itaLS potrà realizzare un setting appropriato a favorire il movimento degli studenti, l'interazione, la raccolta di idee in gruppo ecc.

Tabella 5 Esempi di come utilizzare lo spazio didattico per l'apprendimento dell'itaLS

Finalità	Layout
Elicitare, raccogliere idee, discutere	Sfruttare lo spazio di accoglienza dell'aula per allestire un contatto maggiore tra docente e studente. Messe di lato le postazioni mobili, gli studenti si avvicinano e si dispongono a cerchio intorno al docente che usa la LIM o la lavagna per raccogliere le idee degli allievi sul topic. Questo spazio di lavoro si configura come un'agorà aperta alle idee e a discutere.
	Dopo che il docente itaLS ha presentato l'argomento, a gruppi gli studenti si siedono liberamente in tavoli circolari per il confronto e la pianificazione delle attività
Elaborare	Gli studenti devono sentirsi a proprio agio per poter ricostruire, elaborare e sintetizzare il lavoro, per cui scelgono in maniera autonoma dove sedersi. A questo scopo, lo spazio della classe propone divani, angoli rivestiti e con tappeti di gomma per favorire la seduta dello studente. Un'alternativa è il banco individuale per svolgere questa attività cognitiva.

Finalità	Layout
Collaborare, ricercare	<p>Ogni gruppo può lavorare in appositi banchi circolari o modulari dotati di una tacca frontale per il passaggio dei cavi e per l'inserimento del porta notebook accessorio utile per consentire lavori di ricerca, l'ampliamento delle informazioni e lo scambio.</p> <p>Un'altra opzione vede protagonista il docente che si siede nella postazione del gruppo per poter partecipare alla ricerca; scomposti i trapezi del tavolo circolare, l'assetto della classe torna a isole. Il docente itaLS può sedersi nel banco con lo studente e prendere visione dei materiali prodotti.</p> <p>Sfruttando le proprietà della classe di italiano multimediale e le postazioni degli studenti in grado di ospitare il notebook, la fase della condivisione dei dati può avvenire tramite Bluetooth per cui il gruppo sarà informato dei risultati acquisiti dagli altri gruppi rimanendo seduto. Il docente di itaLS dal canto suo potrà visionare il lavoro condiviso attraverso la LIM.</p>
Presentare	<p>La presentazione potrebbe realizzarsi secondo diverse modalità, fra cui la ricomposizione dell'agorà attorno alla LIM, da cui il gruppo degli studenti o il portavoce presenta la ricerca. Ogni gruppo rimane seduto nel proprio spazio usufruendo di una griglia di valutazione precedentemente concordata con la classe rispetto all'individuazione degli indicatori e dei descrittori da considerare.</p>

8.6 Conclusioni

In questo capitolo si sono presi in considerazione gli ambienti didattici come una delle possibili fonti di motivazione allo studio dell'italiano o, al contrario, di dissonanza. Si tratta di un fenomeno che andrebbe verificato, oltre che descritto, attraverso un'esplorazione che coinvolge tutti gli ambienti di un istituto, ente o centro linguistico, al fine di far emergere nuove relazioni tra lo spazio fisico e l'effettiva pratica della didattica dell'italiano a stranieri. Le ricadute didattiche che si potrebbero ottenere con la progettazione dell'ambiente di studio consistono nella strutturazione degli ambienti ad personam e secondo le caratteristiche metodologiche attivate dal docente di italiano a stranieri.

L'ecologia di uno spazio didattico pensato per l'insegnamento dell'italiano a stranieri punta a mettere nelle condizioni migliori il discente, per favorirne la concentrazione e la partecipazione alle attività didattiche; l'approccio alla persona si traduce in un design moderno e accattivante, fatto di spazi ampi, senza misure d'ingombro e barriere, ottimizzati per le pratiche didattiche e gli spostamenti, e

in una migliore resa e adattabilità dell'arredo alle peculiarità ergonomiche dei singoli, offrendo sostegno e comfort alle molteplici posizioni di seduta degli studenti. Simultaneamente, ogni aspetto tecnico si inserisce perfettamente nell'ambiente, essendo parte fondamentale di questo sistema funzionale ai compiti che ciascuno deve svolgere dentro tale cornice. In questa direzione, i presupposti tecnici degli accessori didattici consentono allo studente itaLS di essere attivo e indipendente, nonché di utilizzare le tecnologie leggere per lo svolgimento dei vari lavori. Uno scenario simile garantisce uno spazio di vita bilanciato tra comfort termico e visivo, esibito e significativo perché adattato alla vita della classe da un punto di vista spaziale, emotivo e cognitivo.

Per concludere, la progettazione di nuovi contesti di apprendimento rappresenta un elemento strategico di un progetto edulinguistico, tanto più se tali aree sono correlate a una stimolazione percettiva e sensoriale volta a intensificare lo slancio creativo dell'allievo di italiano, orientato verso una performance più efficace. Grazie a questa rinnovata visuale, l'obiettivo glottodidattico potrebbe arricchirsi dell'unicità degli ambienti di studio come vetrina per esibire un processo e come veicolo per intensificare la motivazione del discente e la piacevolezza dello studio dell'italiano.

L'insegnamento dell'italiano a stranieri

Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti

Giuseppe Maugeri

Riferimenti bibliografici

- Abbatichio, R. (2010). *Riflessione metalinguistica e riflessione metadiologica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Abbatichio, R.; Mazzotta, P. (a cura di) (2016). *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*. Firenze: Cesati.
- ADI, Associazione dei Docenti di Italiano in Germania (a cura di) (2016). «Stati Generali della lingua italiana in Germania», num. monogr., *AggiornaMenti*, 10.
- Akar, N. (2005). *Teaching Grammar: Bringing the Gap Between Theory and Practice*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Al-Khasawneh, F.M. (2016). «Investigating Foreign Language Learning Anxiety: A Case of Saudi Undergraduate EFL Learners». *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12, 137-48.
- Ambel, M. (2004). *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*. Milano: FrancoAngeli.
- Amorati, R. (2019). «L'attrattività dell'italiano L2 in Australia: un'analisi di materiale promozionale allo studio dell'italiano presso un'università australiana». Bagna, C.; Carbonara, V. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: ETS, 215-30.
- Andorno, C. (2008). «Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?». Grassi, R.; Bozzone Costa, R.; Ghezzi, C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Perugia: Guerra, 123-42.
- Arcuri, A.; Mocciaro, E. (a cura di) (2014). *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Argentin, G.; Giancola, O. (a cura di) (2013). «Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi». *Scuola Democratica*, 3, 863-87.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos (CA): Sky Oaks.
- Asubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart & Winston.

- Atkinson, R.C. (1975). «Mnemothecnicns in Second Language Learning». *American Psychologist*, 30(8), 821-8.
- Bagna, C. (2009). «L'italiano in Giappone. Nuove vie di diffusione». Ferreri, S. (a cura di), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue: confronto tra Giappone e Italia*. Viterbo: Sette Città, 295-314.
- Bagna, C.; Carbonara, V. (a cura di) (2019). *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: ETS.
- Bagnoli, C.; Vedovato, M. (2010). «Il legame tra strategie competitive, strategie di gestione della conoscenza e cultura imprenditoriale nelle piccole imprese del nord-est Italia». Marchi, L.; Marasca, S. (a cura di), *Le Risorse Immateriali nell'Economia delle Aziende*. Bologna: il Mulino, 245-54.
- Bakkenes, I.; Vermunt, J.D.; Wubbels, T. (2010). «Teacher Learning in the Context of Educational Innovation: Learning Activities and Learning Outcomes of Experienced Teachers». *Learning and Instruction*, 20, 533-48.
- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2003). «Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano». Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 13-19.
- Balboni, P.E. (2005). «I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva». Pavan, E. (a cura di), *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci, 135-44.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2007). «Qualità della politica, qualità dell'insegnamento». *Studi di Glottodidattica*, 1(3), 1-7.
- Balboni, P.E. (2009a). «Il docente di lingua: tra ricerca linguistica e glottodidattica». Ferreri, S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*. Viterbo: Le Sette Città, 191-204.
- Balboni, P.E. (2009b). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2010). «È corretto parlare di una "scuola veneziana" di glottodidattica?». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 9-54.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). «Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista». *EL.LE*, 1(1), 9-31. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/2p>.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2017a). «La formazione degli studenti di lingue (e, indirettamente, dei loro docenti)». *Italiano a stranieri*, 22, 15-18.
- Balboni, P.E. (2017b). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE*, 6(1), 7-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P.E. (2019). «La grammatica e la sindrome del pendolo». *Costellazioni*, 14, 53-68.

- Balboni, P.E. (2020). «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica». *EL.LE*, 9(3), 333-44. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/001>.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2010). «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli Esteri: dalla competenza linguistica alla competenza interculturale». Petri, F.; Lobasso, F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*. Catanzaro: Rubbettino, 27-42.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio: Venezia.
- Balboni, P.E.; Daloiso, M. (2011). *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E.; Santipolo, M. (2003). *L'italiano nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Bonacci.
- Baldelli, I. (a cura di) (1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Ballarin, E. (2014). «Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1/2, 153-75.
- Baloché, L. (1998). *The Cooperative Classroom. Empowering Learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Bancheri, S. (a cura di) (2012). *L'italiano fuori d'Italia. La situazione in Canada, USA e nel mondo anglofono*. Toronto: The Franck Iacobucci Centre for Italian Canadian Studies.
- Bandini, A. (2016). «Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza». Bianchi, F.; Leone, P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Bergamo: AltLA, 121-38.
- Barbieri, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Torino: Bompiani.
- Barni, M. (2011). «Didattica dell'italiano LS: lo stato dell'arte e le sue prospettive». Caon, F.; Maraschio, N. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET, 135-46.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Loescher: Torino.
- Benucci, A. (2018). «'Grammatica' e 'grammatiche' per la lingua italiana a stranieri». *EL.LE*, 7(2), 251-66. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/004>.
- Benucci, A.; Caruso, G. (a cura di) (2012). *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Centro Linguistico 'Federico II'. Edizioni Scientifiche Italiane.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Berry, A. (1993). «Encouraging Group Skills in Accountancy Students: an Innovative Approach». *Accounting Education*, 2(3), 169-79.
- Bettoni, C. (2003). «Italiano fuori d'Italia». Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 411-60.
- Bianchi, F.; Farello, P. (2002). *Lavorare con il fumetto*. Trento: Erikson.
- Bianchi, F.; Leone, P. (a cura di) (2016). *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Bergamo: AltLA.
- Biasini, R. (2014). «Insegnare italiano in Gran Bretagna». Arcuri, Mocciano 2014, 443-7.
- Bizzoni, F.; De Fina, A. (a cura di) (2003). *Italiano e italiani fuori d'Italia*. Perugia: Guerra.
- Bollo, A. (2012). *Il marketing della cultura*. Roma: Carocci.
- Borisova, E. (2014). «Insegnare italiano in Russia». Arcuri, Mocciano 2014, 469-71.

- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Bosisio, C. (2012). *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano: EDUCatt.
- Boussetta, A. (2006). «Gli italiani e l'italiano in Marocco». Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università, 271-31.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2014). «Embodiment e linguaggio: insegnare/apprendere alla luce delle neuroscienze». Calabrese, S.; Ballerio, S. (a cura di), *Linguaggio, letteratura e scienze neuro-cognitive*. Milano: Ledi, 13-45.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Caldwell, M.B.; Weishar, J.; Glezen, G.W. (1996). «The Effect of Cooperative Learning on Student Perceptions of Accounting in the Principles Courses». *Journal of Accounting Education*, 14(1), 17-36.
- Cambiaghi, B.; Milano, C.; Pontani, P. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-11-3>.
- Caon, F. (2014). «La dimensione cognitiva e metacognitiva nella didattica dell'italiano L2». Balboni, P.E.; Caruso, G.; Lamanna, A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 57-66.
- Caon, F. (2016). «Lingue e culture in contatto. Una prospettiva interculturale». *EL.LE*, 5(1), 7-23. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-1-16-0>.
- Caon, F.; Lobasso, F. (2008). «L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero». *Studi di Glottodidattica*, 2(1), 54-69.
- Caon, F.; Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Carbonara, V.; Campari, I.; Elia, A. (2017). «L'italiano in Turchia: un'indagine motivazionale». *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 2, 36-56.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Carrol, J.B. (1980). *Testing Communicative Performance*. Pergamon: Oxford.
- Casini, M.C.; Romanelli, S. (2012). «Italianistica in Brasile: ricerca di prospettive e prospettive di ricerca». *In.It*, 27, 15-18.

- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- Cavaliere, S. (2014). «Insegnare italiano in Bosnia-Erzegovina». Arcuri, Mocciano 2014, 457-64.
- Celentin, P.; Dolci, R. (2003). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Cestaro, G.; Morgavi, P. «L'italiano in Nord America: quadro e prospettive». *In.It*, 21, 6-9.
- Cherubini, S. (2020). *Marketing della cultura. Per la customer experience e lo sviluppo competitivo*. Roma: FrancoAngeli.
- Ciliberti, A. (2007). «Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna». Jafrancesco, E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua = Atti del XV Convegno nazionale ILSA* (Firenze, 10-11 novembre 2006). Roma: Edilingua, 19-34.
- Ciliberti, A. (2015). *La grammatica: modelli per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Cinquegrani, A. (2009). *Letteratura e cinema*. Brescia: La Scuola.
- Cohen, E.G. (1989). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (2002). «La valutazione autentica». *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Comoglio, M.; Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Curran, C.A. (1972). *Counselling Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Douglas Brown, H.; Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Dall'Olio, S. (2015). «Il nuovo AP Exam in Italian: dalla valutazione alla promozione della lingua italiana negli Stati Uniti». *Italiano a Stranieri*, 18, 12-16. <https://goo.gl/rHx5X6>.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Londra: Picador.
- De Mauro, T. et al. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, T. (1989). «Appunti su alcuni problemi scientifici e didattici dell'insegnamento dell'italiano come L2». *Culturiana*, 2, 8-10.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
- De Meo, A. (2008). «Grammatica, metalinguaggio e insegnamento della LS». Lorenzi, F. (a cura di), *Terminologia grammaticale e metalinguistica nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra, 25-29.
- De Meo, A. et al. (a cura di) (2015). *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: AltLA. <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/209-studi-aitla-1>.

- De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di) (2018). *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: AltLA. Studi AltLA 7. <http://www.altla.it/images/pdf/eBook-AItLA-7.pdf>.
- Deti, E. (1984). *Il fumetto tra cultura e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P. et al. (a cura di) (2017). *Insegnare italiano L2 a giapponesi*. Roma: Edilingua.
- Diadori, P.; Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Di Sabato, B. et al. (a cura di) (2017). *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*. Catanzaro: Rubbettino.
- Dolci, R. (2015). «Alcune riflessioni sulla situazione dello studio della lingua e cultura italiana nel mondo». Caruso, G.; Diadori, P.; Lamarra, A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 67-82.
- Dolci, R.; Tamburri, A.J. (eds) (2015). *Intercomprehension and Plurilingualism. Assets for Italian Language in the USA*. New York: Calandra Italian American Institute, CUNY.
- Dorato, V. (2015). «L'italiano attraverso la musica: un esempio di syllabus e di metodo in università americane». Ramsey-Portolano, C. (ed.), *The Future of Italian Teaching*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars, 183-92.
- Dörnyei, Z. (2014). «Researching Complex Dynamic System: Retrodictive Qualitative Modelling in the Language Classroom». *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Douglas Brown, H.; Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Duso, E.M. (2016). *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*. Roma: Aracne.
- Ellis, R. (1988). «The Effects of Linguistic Environment on the Second Language Acquisition of Grammatical Rules». *Applied Linguistics*, 9(3), 257-74.
- Ellis, R. (2006). «Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective». *TESOL Quarterly*, 1, 83-107.
- Farnè, M. (2003). *L'ansia*. Bologna: il Mulino.
- Felder, R.M.; Brent, R. (2001). «Effective Strategies for Cooperative Learning». *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Ferrari, S. (2002). *Event marketing: i grandi eventi e gli eventi speciali come strumenti di marketing*. Padova: Cedam.
- Ferreri, S. (a cura di) (2009). *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue: confronto tra Giappone e Italia*. Viterbo.
- Fraterrigo, V.; Maugeri, G. (2012). «Progettare nuovi percorsi di apprendimento per l'italiano come LS: analisi di un caso esemplare fra due atenei e prospettive per la Corea». *Lettere italiane* (Seoul), 34, 281-313.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*. Torino: UTET.
- Garrison, D.R.; Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*. Oxford: Pergamon.
- Gaudreault, A. (2006). *Dal letterario al filmico*. Torino: Lindau.
- Gilardoni, S. (2018). «Diffusione e attrattività dell'italiano nel mondo». Del Zanna, G. (a cura di), *Geopolitica delle lingue*. Rimini: Maggioli, 11-32.
- Giovanardi, C.; Trifone, P. (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci.

- Giunchi, P. (a cura di) (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goodyear, V.A. (2017). «Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83-94. <http://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263381>.
- Grassi, F.L. (a cura di) (2009). *Traduzione e didattica. Contributi per l'insegnamento dell'italiano in Turchia*. Istanbul: Yldiz Teknik University.
- Green, A. (2013). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. New York: Routledge
- Greenstein, L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Haas, P. (2008). «L'insegnamento della lingua italiana in Mongolia». *In.It*, 22, 23-6.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erikson.
- Hymes, D. (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-85.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hinton, C.; Miyamoto, K.; Della Chiesa, B. (2008). «Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy and Practice». *European Journal of Education*, 43, 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>.
- Hiver, P. et al. (2019). «Language Teacher Metacognition: Beyond the Mirror». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 52-65, <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675666>.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B.; Cope, J. (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety». *The Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Insegnare italiano in Giappone. Problemi e prospettive* (2005). Tokyo: Istituto Italiano di Cultura.
- Jaques, D. (1991). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Jarczynska, J. (2014). «Insegnare italiano in Polonia». Arcuri, Mocciano 2014, 465-8.
- Jespersen, O (1927). *A Modern English Grammar on Historical Principles*. London: Allen & Unwin.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (2009). «An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning». *Educational Researcher*, 38(5), 365-79.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom*. 9th ed. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Smith, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington DC: The George Washington University
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative Learning in the Classroom: Putting It into Practice*. London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446213971>.
- Kaliska, M. (2019). «Come si insegna l'italiano alle Università in Polonia». *Italiano LinguaDue*, 11(2), 205-21. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/12769>.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

- Karrami, J.F. (2018). «Rappresentazioni sociali e motivazione allo studio. Un muro in faccia alla diffusione dell'italiano in Marocco». *EL.LE*, 7(2), 203-30. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/002>.
- Khelifi A (2008). «L'italiano in Tunisia. Un profilo diacronico, sociolinguistico e glottodidattico». *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 18, 31-60.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Test*. London: Longman.
- La Grassa, M. (2019). «Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online». Aldinucci, B. et al. (a cura di), *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 563-74.
- Landolfi, L. (2008). «Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico». *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale = Atti del 7° Congresso AltLA* (Milano, 22-23 febbraio 2007). Perugia: Guerra, 455-86.
- Lang, P.J.; McTeague, L.M. (2009). «The Anxiety Disorder Spectrum: Fear Imagery, Physiological Reactivity, and Differential Diagnosis». *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/10615800802478247>.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erikson.
- Lavinio, C. (1999). *Teorie e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (a cura di) (2002). *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. Roma: Bulzoni.
- Lepore, S.J.; Allen, K.S.M.; Evans, G.W. (1993). «Social Support Lowers Cardiovascular Reactivity to an Acute Stressor». *Psychosomatic Medicine*, 55, 518-24.
- Licata, D. (a cura di) (2017). *Rapporto italiani nel mondo 2017*. Todi: Tau Editrice.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lin, Y. (2014). «Insegnare italiano in Cina». Arcuri, Mocciano 2014, 472-4.
- Lipponen, L.; Kumpulainen, K. (2011). «Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education». *Teacher and Teacher Education*, 27, 812-19.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Il sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2008). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici in prospettiva glottodidattica e psicolinguistica*. Milano: AltLA.
- Long, M.H. (1996). «The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition». Ritchie, W.; Bhatia, T (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 377-93.
- Longo, F. (2005). *Governance dei network di pubblico interesse*. Milano: EGEA.
- Lucidi, F. et al. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET.

- Luise, M.C. (2019). «La riflessione linguistica nella classe plurilingue. Verso la fase degli 'apprendimenti comuni». Bertollo, S.; Cavallo, G. (a cura di), *La linguistica moderna nella pratica didattica: dalla riflessione alle competenze*. Padova: CLEUP, 107-24.
- Luise, M.C.; D'Annunzio, B. (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia: Guerra.
- Mahmoud, H. (2014). «Insegnare italiano in Egitto». Arcuri, Moccia 2014, 483-4.
- Marcella, V.; Sasso, M.I. (2018). «Un'esperienza di apprendimento collaborativo della Lingua Italiana come L2». Bagna, C.; Carbonara, V. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: ETS, 235-48.
- Martini, M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Torino: UTET.
- Masini, C. (1970). *Lavoro e risparmio*. Torino: UTET.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maugeri, G. (2017a). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Cafoscarina.
- Maugeri, G.; (2017b). «Un modello di sviluppo delle competenze dell'insegnante di lingua straniera». Balboni, P.E. et al. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Catanzaro: Rubbettino, 131-40.
- Maugeri, G. (2018). «Analysis of Teachers' Perception of the Effectiveness of Maeci Online Glottodidactic Training for Teachers of Italian as a Foreign Language: A Case Study». *International Journal of Linguistic*, 10(1), 46-67.
- Maugeri, G.; Frascini, N. (2011). «La lingua italiana in Corea del Sud: situazione della didattica e alcune osservazioni per un suo miglioramento». *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 25, 95-116.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2019). «Indagine sull'insegnamento della lingua e della cultura italiane in Libano». *Italiano LinguaDue*, 1, 136-56.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2020). «Students' Perception of the Methodological Effectiveness of Italian Courses at the Italian Cultural Institute in Osaka». *International Journal of Linguistics*, 12(2), 237-65.
- Mazzotta, P. (2003). «Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera». *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 1, 47-64.
- Mazzotta, P. (2010). «Somiglianze e differenze nell'apprendimento dell'italiano come L2 e come LS». Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 193-210.
- Mazzotta, P. (2018). «Alcune considerazioni a favore dell'insegnamento esplicito della grammatica». Mazzotta, P.; Santipolo, M. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università, 137-42.
- McCabe, A.; O'Connor, U. (2014). «Student-Centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer». *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-9. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860111>.
- McGrath, I. (2016). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacIntyre, V.A.; MacIntyre, P.D.; Carre, G. (2010). «Heart Rate Variability as a Predictor of Speaking Anxiety». *Communication Research Reports*, 27, 286-97.
- Mezirow, J. (2009). «An Overview on Transformative Learning». Ileris, K. (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In their Own Words*. London: Routledge, 90-105.

- Mezzadri, M. (2003). «Insegnare la grammatica». *In.IT*, 4(1), 4-9. http://www.guerraedizioni.com/inintonline/n9/pag_4.htm.
- Mezzadri, M. (2007). *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2013). «L'italiano nel mondo: scenari attuali e prospettive future». Dolfi, L. (a cura di), *Testi e autori dell'esilio, della diaspora, dell'emigrazione*. Parma: Monte Università Parma Editore, 445-68.
- Miazzo, G. (2012). «Veneti e Talian in Brasile». *In.IT*, 28, 11-14.
- Minniti Gonias, D. (2014). «Insegnare italiano in Grecia». Arcuri, Mocciaro 2014, 448-54.
- Mitchell, D.G.V.; Greening, S.G. (2012). «Conscious Perception of Emotional Stimuli: Brain Mechanisms». *The Neuroscientist*, 18(4), 386-98. <https://doi.org/10.1177/1073858411416515>.
- Mohamadia, M.; Alishahib, Z.; Soleimanic, N. (2014). «A Study on Test Anxiety and Its Relationship to Test Score and Self-Actualization of Academic EFL Students in Iran». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1156-64.
- Mollica, A. (2008). «L'insegnamento dell'italiano in Canada». *In.IT*, 21, 10-16.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Meredith.
- Nitti, P. (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche italiane.
- Nobili, C. (2017). «I videodizionari della gestualità italiana come strumento glottodidattico. Formulazione e prima verifica di un'ipotesi di lavoro con apprendenti slovacchi». Adamo, S.; Nobili, C. (a cura di), *La capsula del tempo. Aspetti selezionati di lingua, letteratura e cultura italiana da conservare in prospettiva futura*. Raleigh: Aonia edizioni, 78-97.
- Nocera, F. (2017). «Formazione docente: scenari e aperture per agire il cambiamento». Di Sabato, B. et al. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*. Catanzaro: Rubbettino, 101-19.
- Norman, D.A. (2002). *The Design of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Novak, J. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Centro studi Erikson.
- Novello, A. (2012). «Tecnologie e cooperative learning». Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università, 84-94.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nelle scuole*. Cafoscarina: Venezia.
- Nunan, D.; Bailey, K.M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Boston (MA): Heinle.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- Oller, J.W. (1979). *Language Test at School*. London: Longman.
- Paglierulo, A. (2004). «La diffusione della lingua italiana in Eritrea: situazione attuale e prospettive future». *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 6, 51-84.
- Palermo, M. (2017). «La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente». Ellero, D. (a cura di), *L'esperienza veneziana del Dove 'l si suona. L'italiano, gli immigrati, gli italiani*. Roma: Società Dante Alighieri, 29-39.
- Palumbo, M. (2013). «Dinamiche linguistiche in contesto migratorio: i discendenti di emigrati calabresi negli Stati Uniti». *ItalianoLinguaDue*, 1, 97-113.

- Parmigiani, D.; Boni, L.; Cusinato, I. (2018). «Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto». *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 333-46.
- Parola, A. (2014). «Ricerca-Azione e competenze mediali». *Ricerca azione*, 6(2), 251-62.
- Pasquandrea, S. (2008). *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*. Perugia: Guerra.
- Patat, A. (2004). *L'italiano in Argentina*. Perugia: Guerra.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Peppoloni, D. (2018). *Glottodidattica e Metalinguitica*. Perugia: Guerra.
- Pessoa, L. (2009). «Cognition and Emotion». *Scholarpedia*, 4(1), 4567. <http://dx.doi.org/10.4249/scholarpedia.4567>.
- Phuong, D.T. (2014). «Insegnare italiano in Vietnam (Hanoi)». Arcuri, Mocciano 2014, 474-8.
- Pinto, M.A.; Melogno, S. (2015). *Lo sviluppo metalinguistico*. Firenze: SEID.
- Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di) (1991). *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Porcelli, G. (1994a). «Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne». Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu, 239-48.
- Porcelli, G. (1994b). «E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica». *L'analisi linguistica e letteraria*, 2-3, 103-45.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e Valutazione*. Petrini: Torino.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera*. Torino: UTET libreria.
- Radanova, N. (2014). «Insegnare italiano in Bulgaria (Sofia)». Arcuri, Mocciano 2014, 455-7.
- Ramsay-Portolano, C. (ed.) (2015). *The Future of Italian Teaching*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Ravenscroft, S.P.; Buckless, F.A.; Hassall, T. (1999). «Cooperative Learning: A Literature Guide». *Accounting Education*, 8(2), 163-76.
- Richards, J.; Rodgers, T. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricucci, M. (2014). *Storia della glottodidattica*. Roma: Armando.
- Rizza, A. (2012). «La diffusione della lingua e della cultura italiana in Mozambico: 2008-2012». *EL.LE*, 1(2), 413-26. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/25p>.
- Robinson, P.; Ellis, N. (2008). «An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Language Instruction». Robinson, P.; Ellis, N. (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 3-24.
- Rogers, C. (1969). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1973). *La libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rogers, C. (2019). *La terapia centrata - sul - cliente*. Firenze: Giunti.
- Rondolino, G.; Tomasi, D. (2006). *Manuale del film*. Torino: UTET.
- Rosi, F. (2010). «Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra, 79-100.
- Rubino, A. (2014). «Insegnare italiano in Australia». Arcuri, Mocciano 2014, 478-82.
- Rubino, R. (2015). «L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda». De Meo, A. et al. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Bergamo: AITLA. <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/209-studi-aitla-1>.

- Russo, D. (a cura di) (2006). *La cultura linguistica nella formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rutka, S. (2008). «Approccio cooperativo nella CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare Italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 172-93.
- Samuda, V.; Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Santipolo, M. (a cura di) (2006). *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università.
- Santipolo, M.; Bellusci, F. (2016). «L'insegnamento dell'italiano in Sudafrica: un profilo dello stato dell'arte e il caso dell'Università del Kwazulu Natal di Durban». Abbaticchio, R.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*. Firenze: Cesati 119-34.
- Santipolo, M.; Vecchio, P. (2016). «Implementare ADA: dal sillabo alla formazione in didattica dell'italiano L2/LS». De Marco, A., *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 127-36.
- Schenetti, D. et al. (2014). «L'italiano in Germania». *In.It*, 29-30, 47-52.
- Schumann, J. (2004). *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Schumann, J.H. (1994). «Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-42.
- Semeraro, C.; Franzon, F.; Zanini, C. (2019). *Il cervello morfologico*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2010). «La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 251-60.
- Serragiotto, G. (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? Venezia: Edizioni Ca' Foscari*. SAIL 2. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-12-0>.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle lingue microdisciplinari al CLLL*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Serragiotto, G. (2016). «Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 31-50. SAIL 7. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-3>.
- Serragiotto, G. (2017). «Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere». Balboni, P.; D'Alessandro, L.; Di Sabato, B.; Perri, A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Napoli: Rubbettino, 111-19.
- Serragiotto, G. (2018). «Buone pratiche nell'italiano L2 e strumenti per documentarle». Bresciniani, C. (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*. Napoli: Tecnodid, 191-97.
- Severino, F. (2007). *Un marketing per la cultura*. Roma: FrancoAngeli.
- Siebetcheu, R. (2012). «Lingua e emigrazione italiana in Gabon». Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2012*. Roma: Idos, 114-23.
- Siebetcheu, R. (2014). «Didattica e diffusione dell'italiano in Gabon». *Italiano a Stranieri*, 17, 26-30.
- Siebetcheu, R. (2015). «La lingua italiana nei panorami linguistici delle città camerunensi», in Kuitche Tale, G.; Pallante, G. (a cura di), «20 anni d'insegnamento dell'italiano L2 in Camerun: bilancio e prospettive», num. monogr., *Italiano Linguadue*, 7(2), 59-70.

- Siebetcheu, R. (2017). «Il valore della certificazione dell'italiano nel mercato delle lingue in Camerun». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul 'Manifesto programmatico per l'insegnamento della Lingua italiana agli studenti internazionali' con focus sugli apprendenti sinofoni*. Perugia: OL3 edizioni, 170-7.
- Siebetcheu, R. (2019). «L'Italia nella coscienza collettiva degli africani: scenari globali e valori identitari». Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*. Todi: TAU, 140-7.
- Stapek, D. (2018). «Incompletezza delle grammatiche didattiche della lingua italiana: un'analisi confrontativa». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 145-54.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (2005). *Cooperative Learning, Teori Riset dan Praktik*. Indonesian Version; transl. by N. Yusron. Bandung: Nusa Media.
- Slavin, R.E. (2011). «Cooperative Learning. Learning and Cognition». *Education*. Boston: Elsevier Academic Press, 160-6.
- Sobrero, A. (2006). «L'italiano all'estero». Sobrero, A.A.; Miglietta, A., *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma-Bari: Laterza, 212-23.
- Solima, L. (2004). *L'impresa culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Solima, L. (2018). *Management per l'impresa culturale*. Roma: Carocci.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley: Newbury House.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strano, M. (2014). «Insegnare italiano in Argentina». Arcuri, Mocciano 2014, 482-3.
- Swain, M. (2013). «The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language Learning». *Language Teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>.
- Tabucchi, A. (2013). *Di tutto resta un poco. Letteratura e cinema*. Milano: Feltrinelli.
- Tangney, S. (2014). «Student-Centred Learning: A Humanist Perspective». *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-75. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Tirocchi, S.; Prattichizzo, G. (2005). *Nuvole parlanti*. Roma: Carocci Faber.
- Titone, R. (1973). «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5(1), 5-18.
- Titone, R. (1980). *La lingua straniera nella scuola elementare. Una guida didattica*. Roma: Armando.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tosi, L. (2019). «Leggere l'ambiente fisico». Tosi, L. (a cura di), *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti, 141-8.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare e certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Triolo, R. (2011). «Analisi stilistica delle clip alla ricerca del loro potenziale didattico». Bargellini, C.; Cantù, S., *Viaggi nelle storie*. Milano: Graphidea, 187-211.
- Troncarelli, D. (2016). «La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano a stranieri*, 20, 8-14.

- Twarkowski, H.; Manahan-Vaughan, D. (2016). «Loss of Catecholaminergic Neuromodulation of Persistent Forms of Hippocampal Synaptic Plasticity with Increasing Age». *Frontiers in Synaptic Neuroscience*, 8, article 30. <https://doi.org/10.3389/fnsyn.2016.00030>.
- Vedovelli, M. (1994). «Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano L2». *Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata*, 2, 193-220.
- Vedovelli, M. (2006). «Nuove motivazioni e pubblici della lingua italiana nel mondo». *Estudos Italianos em Portugal*, n.s., 1, 309-35.
- Vedovelli, M. (2008). «La lingua italiana nel mondo L2». *Fondazione Migrantes*. Roma: Idos, 585-609.
- Vertecchi, B.; Agrusti, G.; Losito, B. (2016). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli
- Villarini, A. (2017). «Nuove tecnologie per la formazione linguistica dei discendenti di nostri migranti». Licata, D. (a cura di), *Rapporto italiani nel mondo (2017)*. Todi: Tau Editrice, 155-65.
- Volpi, D. (1977). *Didattica del fumetto*. Brescia: La Scuola.
- Widodo, H.P. (2006). «Approaches and Procedures for Teaching Grammar». *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 122-41.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zaghi, K. (2011). *Atmosfera e visual merchandising: ambienti, relazioni ed esperienze. Il punto vendita come luogo e strumento di comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zaghi, K. (2019). *Visual Merchandising*. Milano: Egea.
- Zamborlin, C. (2006). «Italiano e italiani in Giappone. Appunti di semiotica interculturale per ambiti glottodidattici lontani». Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università, 266-86.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: il Mulino.
- Zeidner, M.; Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. New York: Springer.

Sitografia

Siti in cui sono presenti informazioni e materiali sull'italS:

Laboratorio itaLS dell'Università Ca' Foscari Venezia: <https://www.italS.it>.

Laboratorio di Comunicazione Interculturale e di Didattica: <https://www.unive.it/pag/16978>.

Università per Stranieri di Siena: <http://www.unistrasi.it>.

Università per Stranieri di Perugia: <https://www.unipg.it>.

Società Dante Alighieri: <https://ladante.it>.

Associazione ANILS: <http://www.anils.it/wp/>.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloiso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*

Il presente volume propone una riflessione sull'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, sui nodi problematici connessi allo sviluppo di una politica di promozione e di sostegno dell'italiano all'estero. In questa prospettiva, le sezioni del volume più orientate verso la metodologia traggono spunto sia dall'organizzazione della didattica alla luce di scelte 'politiche', nell'accezione che questo aggettivo può avere in linguistica educativa, sia dall'abbondante letteratura relativa alla realtà della didattica dell'italiano attraverso i cui schemi e processi interpretativi è possibile cogliere e analizzare la complessità dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Giuseppe Maugeri è borsista di ricerca in Glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Svolge attività di formatore in Italia e all'estero nella didattica delle lingue e nella didattica dell'italiano come lingua straniera. Si occupa di formazione dei docenti di lingue, di strategie di miglioramento degli ambienti di apprendimento e di politica linguistica degli Istituti Italiani di Cultura.



Università
Ca'Foscari
Venezia

