

---

### 3 **Facilitare l'apprendimento linguistico**

**Sommario** 3.1 Il concetto di apprendimento significativo e le sue implicazioni glottodidattiche. – 3.2 I presupposti neuroscientifici e cognitivi della facilitazione. – 3.3 Facilitare l'apprendimento linguistico: indicazioni operative. – 3.4 Facilitare l'apprendimento linguistico: la dimensione metodologica. – 3.4.1 Facilitare l'apprendimento attraverso la cooperazione. – 3.4.2 Facilitare l'apprendimento attraverso il tutoraggio tra pari. – 3.4.3 Sintesi dei principi di facilitazione. – 3.5 Una postilla etica.

Nel secondo capitolo abbiamo presentato i fattori interni ed esterni che condizionano l'apprendimento, riflettendo su come questi richiedano processi di facilitazione specifici e – cosa più complessa – differenziati e integrati all'interno di una stessa classe. In questo capitolo ci concentreremo sulle ricadute che, dai fattori visti sopra, rifluiscono nella prassi glottodidattica ai fini della facilitazione dell'apprendimento linguistico.

Anche in questo caso, la nostra sarà una sintesi funzionale ad offrire un quadro generale, senza alcuna pretesa di esaustività rispetto alla complessità del tema.<sup>1</sup> Lo scopo di questa riflessione sulla fa-

---

**1** Il capitolo fa riferimento a molti saggi, in particolare a Wessels (2014) – il volume più popolare sul tema che, tuttavia, privilegia gli aspetti più operativi – e ad Hamza (2004), Akinwamide e Adelara (2012) che si appoggiano alla tecnologia; utile è anche la ricerca sul modo di facilitare la comunicazione, la cosiddetta WTC, *willingness to*

cilitazione dell'apprendimento linguistico, infatti, serve da cornice per comprendere meglio la metodologia ludica, che vedremo nell'ultima parte del volume.

### 3.1 Il concetto di apprendimento significativo e le sue implicazioni glottodidattiche

Un concetto fondamentale per chi si ponga in una prospettiva di facilitazione è quello di apprendimento significativo, teorizzato – come abbiamo già anticipato – da Rogers e da Ausubel alla fine degli anni Sessanta (ripreso, trent'anni dopo, da Novak 1998, e rielaborato in chiave glottodidattica da Caon 2008 e Santipolo 2010).

Per Rogers e per Ausubel, un apprendimento significativo deve:

- a. essere basato sull'«esperienza». Il gioco è sempre esperienziale (anche il videogioco, seppur con ovvie differenze) e, quindi, risponde a questa caratteristica;
- b. destare gli interessi «vitali», stabili, della persona che apprende, non solo quelli momentanei ed effimeri di molte attività didattiche (anche ludiche, come vedremo);
- c. coinvolgere in maniera globale la personalità dello studente che, nel processo di apprendimento, deve essere impegnato sia sul piano conoscitivo (ricezione/creazione di nuove conoscenze e loro organizzazione, categorizzazione, classificazione) sia su quello affettivo ed emozionale, e dovrebbe limitare (per quanto possibile) emozioni negative;
- d. essere valutato, nell'accezione sia di *appraised* sia di *evaluate*, direttamente dallo studente. Se ciò che sta imparando va a colmare una lacuna sentita tale, allora avrà più probabilità di restare più a lungo in memoria;
- e. entrare in relazione con la struttura cognitiva pre-esistente di quella persona anche attraverso azioni esplicite del docente che rileva le conoscenze pregresse e esplicita possibili collegamenti.

Secondo Novak (2001, 26), affinché vi sia apprendimento significativo, occorre che si attui una «integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni» nel discente ma anche tra discente e docente: «qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente».

Ribadiamo che le caratteristiche di un apprendimento significativo a volte possono incontrare i «naturali» interessi e bisogni dello

---

*communicate* (un'ampia rassegna di tale ricerca è in Zulkepli e Hussin (2021); nel 2010 e nel 2016 abbiamo pubblicato due studi che sono altrettanto alla base di questo capitolo (cf. Caon, 2010; 2016).

studente ma la maggior parte delle volte tali bisogni e interessi vanno creati dal docente. Due sono i fondamenti dell'azione didattica in questa direzione:

- la capacità comunicativa volta, a nostro avviso, a creare innanzitutto un collegamento tra la scuola e la vita, a far vedere come i contenuti scolastici si possano collegare agli interessi spontanei degli studenti o a risolvere problemi e dare un senso a ciò che la vita pone come sfide esistenziali in quel momento. L'economista Leonardo Becchetti utilizza la felice espressione secondo cui l'essere umano è un 'cercatore di senso'. Anche a scuola, le persone cercano – più o meno consapevolmente – il senso di quello che studiano (e che insegnano). La prima domanda a cui il docente dovrebbe dare (e darsi) risposta agli studenti, dunque, è il perché stare a scuola, perché imparare le lingue rispetto ai loro possibili, presenti e futuri bisogni di realizzazione personale.
- la metodologia didattica orientata a creare nuovi bisogni e interessi, a far nascere, nello studente, quel desiderio di conoscere cose nuove e, tra gli studenti, a costruire relazioni positive (esempi in questo senso sono il *cooperative learning* e il *peer tutoring*, cf. Caon 2008).

### 3.2 I presupposti neuroscientifici e cognitivi della facilitazione

Le neuroscienze e le scienze cognitive, i cui contributi alla ricerca sono stati e continuano ad essere fondamentali per lo sviluppo di metodi glottodidattici, hanno permesso di definire anche dal punto di vista neurobiologico cosa sia l'apprendimento e come esso si produca. In particolare, concentrandoci sul tema della facilitazione e della ludicità, gli studi ci dicono che gli aspetti emotivi hanno un ruolo importante nella fissazione dei ricordi e che, quindi, influenzano il tipo di apprendimento.

Fabbro (1996, 101), sostiene che «le strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e «le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

In situazioni emotive negative (paura, ansia, stress), il funzionamento della memoria e l'apprendimento vengono influenzati sfavorevolmente.

fin tanto che l'attivazione emotiva è contenuta [essa] costituisce un fattore di potenziamento delle attività mnestiche e della formazione di nuovi ricordi, mentre se l'eccitazione emotiva implica

eccessivo stress la memoria ne risulta indebolita. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone steroide (*cortisol*), detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala che, in condizione di pericolo o di stress, ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando *l'ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. In breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato ecc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe. (Cardona 2010a, 50-1)

Da non dimenticare è anche il ruolo della memoria di lavoro, che ha sede nella corteccia prefrontale e che ricopre un ruolo decisivo anche per il linguaggio. In altre parole,

i sistemi della memoria a lungo termine, ossia *l'ippocampo* e le *aree corticali* adiacenti del *lobo frontale* e le *aree della corteccia prefrontale* in cui hanno sede i processi della memoria di lavoro sono, attraverso complesse connessioni neurali, collegati al sistema dell'amigdala, principale implicata nel sistema emotivo. Questo fa sì che se nelle normali attività della didattica quotidiana o nelle fasi di *testing* prevalga uno stato di eccitazione negativo, un innalzamento del filtro affettivo e la percezione di disagio, sarà a lungo andare il sistema emotivo a prevalere su quello cognitivo e l'allievo non sarà più in grado di offrire la prestazione che magari la sua competenza linguistica gli consentirebbe in condizioni diverse, non ansio-gene. (Cardona 2010a, 51)

In una situazione in cui, al contrario, lo studente è messo in uno stato di sfida cognitiva 'sostenibile', ossia deve affrontare compiti di complessità leggermente superiore al suo livello di competenza attuale e può beneficiare di un ambiente sereno e connotato da fiducia e da disponibilità all'aiuto (dai compagni e/o dal docente),

a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma an-

che come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione. (Vettorel 2006, 109)

I fattori emotivi non ansiogeni, su cui punta la metodologia ludica, sono dunque ampiamente coinvolti e condizionano il processo di acquisizione linguistica, tanto che Cardona (2010b) arriva a proporre un modello di glottodidattica 'cognitivo-emozionale'.

Dal punto di vista strettamente cognitivo abbiamo detto che l'apprendente costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando ciò che già sa e ristrutturandolo in modo attivo e personale. L'apprendimento, quindi, «non è un processo lineare (una semplice accumulazione progressiva) ma ricorsivo e circolare: quello che si è appreso fino ad un dato momento costituisce il presupposto di quanto verrà appreso successivamente» (Pichiassi 2009, 11). Dunque, facilitare l'apprendimento rispetto a questi presupposti, vuol dire proporre l'input favorendo dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare la connessione tra il noto e il nuovo.

Inoltre, gli studi sulla memorizzazione richiamano l'importanza fondamentale del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace: Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002, 24), sostengono che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno»: come vedremo, la metodologia ludica integra strategicamente il 'dire' e il 'fare'.<sup>2</sup>

### 3.3 Facilitare l'apprendimento linguistico: indicazioni operative

Dopo aver presentato i fattori interni ed esterni all'apprendente, averne evidenziato le necessarie interdipendenze ed aver delineato i presupposti di ordine neuroscientifico, cognitivo, psicologico e psicopedagogico specialmente legati all'apprendimento linguistico, vorremmo ora presentare le implicazioni glottodidattiche al fine di collegare in modo coerente la dimensione teorica con quella operativa: faremo un discorso generale, non solo mirato alla dimensione ludica, che inve-

<sup>2</sup> Oltre ai testi citati sopra, forniscono contributi utili sulla dimensione neurocognitiva dell'apprendimento linguistico Sajna Beevi et al. (2019), che affronta il tema dalla prospettiva cognitivista; Biedroń (2015) e Turker et al. (2021), che studiano insieme la neurobiologia dell'apprendimento e dell'attitudine alle lingue; Li e Jeong (2020) notano come l'apprendimento di una lingua intesa come strumento di interazione sociale modifichi la struttura neuronale del cervello; Morosin (2007) e Mezzadri e Buccino (2013) studiano il ruolo dei neuroni specchio e dell'*embodiment* linguistico nell'apprendimento di una lingua.

ce emergerà nei capitoli successivi e che in queste parti trova i suoi fondamenti.

Su queste basi, l'azione di facilitazione dell'apprendimento deve:

- a) essere ricorsiva nella presentazione dei contenuti, variata nelle metodologie e nelle risorse

L'insieme di queste attenzioni permette agli studenti di compiere diverse operazioni mentali sui medesimi contenuti creando una ridondanza di lessico e strutture linguistiche. Afferma Pallotti (2000, 164):

secondo gli studi di psicologia cognitiva, la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni – analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva.

Non solo: la varietà delle proposte (che devono essere sempre coordinate ed integrate) ci permette di tradurre coerentemente in azione quell'attenzione ai diversi stili cognitivi e d'apprendimento, alle differenti attitudini e intelligenze, alle diverse età e ai fattori interni riportati nel § 2.2. Tale attenzione alla varietà è ancor più auspicabile nel momento in cui si agisce in classi multilingui e multiculturali in cui i fattori di differenza tra gli studenti risultano essere ancora più marcati (ad esempio i diversi stadi dell'interlingua e le diverse culture scolastiche d'appartenenza degli studenti migranti; cf. Caon, Brichese 2022b) e le dinamiche interpersonali ancora più complesse, per le possibili criticità legate a etnocentrismo, stereotipi e pregiudizi che condizionano il clima della classe (cf. Caon, Battaglia, Brichese 2020);

- b) considerare l'importanza fondamentale della comprensibilità dell'input

Anche in questo caso, ritornano le attenzioni alla ridondanza dell'input, alla dimensione metacognitiva e all'impianto costruttivista per aiutare lo studente ad attivare l'*expectancy grammar*, a selezionare le informazioni e a connetterle con le sue conoscenze pregresse. Scrivono Pallotti e Ghiretti (2010, 209):

Quando scriviamo un testo che deve essere massimamente comprensibile, ci dobbiamo dunque preoccupare di aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazio-

ni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili. Occorre dunque lavorare prima sul piano della coerenza testuale, poi su quello della coesione, che deve esplicitare i legami concettuali, l'articolazione dei contenuti e i 'fili' del discorso, sacrificando talvolta l'eleganza a favore di una più perspicua ridondanza.

- c) essere orientata all'interazione piuttosto che ai monologhi dell'insegnante, alla socializzazione e alla qualità delle relazioni in termini di fiducia e di serenità

Secondo la già citata impostazione costruttivista declinata sulla didattica delle lingue

l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all'azione e basata su un'esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differente, unico e soggettivo. L'apprendimento, quindi, non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale. (Vettorel 2006, 93)

Il dialogo e la condivisione, secondo i principi del costruttivismo, sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Tale pratica sociale diventa poi strategica - in un rapporto di reciproco arricchimento - per lo sviluppo di abilità individuali. Questo aspetto è strategico in particolare per l'apprendimento linguistico, essendo la lingua sia il mezzo di comunicazione sia il fine della didattica: creare occasioni di dialogo e di confronto tra gli studenti (in lingua seconda o straniera) è quindi funzionale sia a sviluppare le abilità linguistiche, sia a facilitare l'apprendimento significativo (ad esempio espandendo il lessico sulla base dei propri bisogni e interessi comunicativi - si ricordi quanto detto da Rogers sulla necessità di creare lacune che lo studente sente come tali e che quindi è motivato a colmare).

- d) essere legata ad un uso realmente comunicativo della lingua

Ciò avviene attraverso attività a *information gap* che stimolino la cooperazione o che attivino strategie compensative autentiche, con attività di *problem solving* o *task based*, in cui la riflessione grammaticale non sia abbandonata né però proposta in momenti non opportuni rispetto alle possibilità degli studenti (cf. teoria della processabilità di Piennemann 1998) e sia armonizzata al livello di sviluppo interlinguistico degli studenti. È nota la critica alla didattica tradizionale basata su falsi pragmatici quali le domande retoriche o d'esibizione per cui il docente pone delle domande di cui sa già la risposta e in cui lo studente è relegato ad un ruolo molto spesso passivo di 'ripetitore di conoscenze'. Ferrari e Nuzzo (2010), scrivendo sul *task-based language teaching*, offrono interessanti spunti operativi per facilitare l'apprendimento significativo. Come ricordano le autrici, con questo approccio

la lingua da imparare è usata dall'apprendente per raggiungere obiettivi extralinguistici [...]. Nel corso delle attività gli apprendenti sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici [...]. Quando questo accade, gli apprendenti non stanno riflettendo su strutture presentate dall'insegnante, ma sulla lingua più in generale, e sono costretti ad attivare il loro repertorio linguistico alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro notare la mancanza di una forma linguistica di cui avrebbero bisogno per veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata. Concluso lo svolgimento del task, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla grammatica, l'insegnante guida gli apprendenti in ulteriori attività di focalizzazione sulla forma, facendo osservare determinate strutture utili a una realizzazione più efficace del compito comunicativo e stimolando gli apprendenti a reimpiegare in diversi contesti le strutture obiettivo. [...] [Nello svolgimento del task] gli apprendenti stessi, utilizzando tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per trasmettere un determinato messaggio, mostrano quale sia il loro livello di sviluppo dell'interlingua e consentono così all'insegnante di intervenire con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale, nel rispetto della *developmental readiness* di ciascuno. (Ferrari, Nuzzo 2010, 173-7)

- e) favorire attività multisensoriali in cui il codice linguistico sia integrato con codici non linguistici

Ad esempio, il codice visivo grazie ad immagini, disegni, film, grafici, mappe, ecc. o musicale. Una glottodidattica che offra allo studen-

te la possibilità di appropriarsi di nuovi concetti attraverso la simulazione (con attività di drammatizzazione quali ad es. il *role-play*, il *role-making*, il *role-taking*), la manipolazione, l'esperienza diretta, la sperimentazione attiva. Presentare attività differenziate e multisensoriali comporta ulteriori vantaggi che permettono, ad esempio, di agire sull'apprendimento consapevole e non: molto di ciò che si apprende è infatti incidentale, non consapevole.

La proposta di attività che agiscano contemporaneamente su più canali sensoriali, che li sappiano integrare in un processo olistico e significativo e che riescano altresì, attraverso la complessità del compito esperienziale (in cui sono coinvolti contemporaneamente più sensi e più processi cognitivi), a generare una partecipazione attiva e motivata intrinsecamente nello studente, si rivela fondamentale per facilitare l'apprendimento linguistico.

f) essere interdisciplinare

L'attenzione ad integrare l'insegnamento linguistico con la proposta contemporanea di contenuti disciplinari è oggetto qualificante della metodologia CLIL (Coonan 2010). Non essendo lo specifico di questo volume, rimandiamo alla bibliografia e ricordiamo, in questa sede, come si possano riscontrare vantaggi sul piano linguistico-cognitivo, affettivo-motivazionale, metacognitivo.

g) integrare aspetti maggiormente 'tradizionali' con risorse e modalità più 'innovative'

Risorse e modalità più 'innovative', ad esempio, sono la multimedia e l'ipermedialità, il Web, le app e i social come risorsa non solo per alcuni contenuti ma soprattutto per le possibilità di interazione e per sviluppare nuove motivazioni allo studio e strategie. Proprio l'ottica integrativa, sviluppatasi prepotentemente sulla scia delle necessità urgenti legate alla Didattica a Distanza (DaD) e ora 'stabilizzata' nella Didattica Digitale Integrata (DDI), ci pare promettente per impastare percorsi di facilitazione. Da un lato, va incontro ai nuovi modi di elaborare le conoscenze dei 'nativi digitali' e alle loro motivazioni intrinseche legate, ad esempio, alla piacevolezza dello stimolo, dall'altro, non dimentica le forme consolidate di trasmissione e di costruzione del sapere e, comunque, affida al docente la responsabilità di gestire ed organizzare contesti più complessi d'apprendimento linguistico.

h) valorizzare la dimensione metacognitiva

La dimensione metacognitiva è importante affinché gli studenti possano gestire in autonomia, con consapevolezza ed efficacia differenti strategie di studio e, soprattutto, recuperare le conoscenze maturate nella scuola d'origine (si pensi agli studenti di L2 con scolarizzazione pregressa) o nella lingua madre (si pensi agli studenti di LS) o fare raffronti con le proprie competenze linguistiche e le altre lingue conosciute.

Scrivre Coppola (2000, 140):

perché l'apprendimento autonomo non rimanga un obiettivo soltanto teorico, oltre a predisporre strutture, materiali e strumenti idonei occorre anche, e in via preliminare, abituare gli studenti, attraverso un opportuno training, al controllo e alla scelta di strategie adeguate al proprio stile apprenditivo e al compito che devono affrontare.

Sempre all'interno di una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento linguistico, la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché, grazie al suo potenziamento, si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolizzazione rispetto al proprio stile cognitivo, al proprio stile d'apprendimento, alle proprie attitudini.

La didattica metacognitiva, infatti,

non interviene solo sugli aspetti di 'sapere' e di 'saper fare' ma anche su quelli più trascurati del 'saper essere' e del 'saper apprendere', attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni. (Mariani, Pozzo 2002, 136)

Se, come afferma Cisotto (2005, 49) «uno degli obiettivi prioritari dell'istruzione è quello di portare ogni alunno a saper gestire in autonomia il proprio apprendimento, attraverso il controllo delle attività di comprensione, di soluzione dei problemi e l'adozione flessibile di strategie», risulta evidente che l'attenzione a questa dimensione e l'insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventa utile, ad esempio, per rendere più efficace l'autoapprendimento e aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Uno studio ad ampio raggio sull'autonomia dell'apprendimento linguistico è Menegale 2013.

### 3.4 Facilitare l'apprendimento linguistico: la dimensione metodologica

Una metodologia che può consentire l'attuazione di molti dei principi visti sopra è quella a 'mediazione sociale' che contrapponiamo alla tradizionale (glotto)didattica a 'mediazione docente', modellata su una concezione trasmissiva del sapere. Quest'ultima si fonda su tre ipotesi (cf. Minello 2006):

- a. che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del 'contenitore vuoto', in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- b. che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di strutturare un sapere complesso, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro;
- c. che esista una comunicazione, diciamo, ottimale, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio ecc.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente:

- a. che insegnante ed allievo abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta; sappiamo in realtà che ogni persona, quindi ogni studente, ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto ogni studente trasforma dentro di sé l'input in modo personale processandolo in una struttura cognitiva non analoga a quella del docente;
- b. che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- c. che l'alunno sia in grado autonomamente di ristrutturare ed organizzare un nuovo sapere.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un 'input comprensibile' contemporaneo per tutti e di collocarsi contemporaneamente in quella che Vygotskij chiama la Zona di Sviluppo Prossimale di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti in una modalità trasmissiva, si corre il rischio di banalizzare i contenuti, d'abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

Una strada alternativa, che non esclude momenti trasmissivi, ma che non è centrata esclusivamente o quasi su tale modalità, è appunto quella delle metodologie a mediazione sociale che procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e che

spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali. (Rutka 2006, 172)

I metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità, mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali.

Di fronte a complessità multidimensionali nella gestione della classe (differenze individuali dei soggetti, abilità interpersonali da sviluppare, possibile presenza di studenti non nativi, relazioni interetniche con possibili criticità, comunicazione resa difficile dai diversi livelli di competenza presenti) sono quindi gli studenti a rivelarsi una fondamentale risorsa per il docente al fine di facilitare l'apprendimento e la coesione del gruppo.

I metodi a mediazione sociale che possiamo sintetizzare nell'economia di questo volume sono, oltre alla didattica ludica (che sarà il focus di tutta la seconda parte del volume), l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari, in quanto:

- entrambi volti a creare dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti agendo contemporaneamente sul piano cognitivo (sulle diverse zone di sviluppo prossimale), intrapersonale (potenziamento dell'autoconsapevolezza e della fiducia in se stessi), interpersonale (sviluppo della fiducia negli altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica);
- entrambi facilmente integrabili con una didattica ludica in quanto molte attività ludiche a coppie e/o in gruppo possono essere rese cooperative o semplicemente interdipendenti (su dimensione ludica e cooperativa cf. Luise 2003).

### 3.4.1 Facilitare l'apprendimento attraverso la cooperazione

Il concetto di cooperazione fa riferimento ai metodi accomunati sotto la sigla *cooperative learning*. Senza presentare in questa sede le diverse modalità applicative (rimandiamo a Caon, Bricchese, Rutka, Spaliviero 2019 per una trattazione in ambito glottodidattico), possia-

mo intendere il *cooperative learning* come l'insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti.

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono 'danneggiarsi' vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando ad una persona il lavoro.

Nel gruppo cooperativo, invece, gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno; sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento. Per ottenere un tale risultato è necessario che l'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

L'insegnante, proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l'apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci, crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il 'mezzo' per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo.

Come sostengono Johnson et al. (1996, 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Vediamo nel dettaglio come, secondo i principi del *cooperative learning*, sia preferibile organizzare il gruppo. Gli stessi autori scrivono:

i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di *tutoring* e di *tutee*, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere. (Johnson et al. 1996, 25)

È dunque chiara l'importanza strategica del *cooperative learning* poiché, oltre a sviluppare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive), individua nella eterogeneità il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze che abbiamo visto essere uno degli assi portanti della nostra riflessione.

L'idea che la differenza possa rappresentare una ricchezza o un problema anche a seconda dei metodi di insegnamento utilizzati dal docente viene rafforzata proprio da questi contributi teorici e dalle ampie ricerche che sono state svolte in ambito internazionale.

Con queste parole però non vogliamo offrire una visione 'idilliaca' del gruppo eterogeneo: infatti, vi sono criticità legate alla differenza quali, ad esempio la scarsità di stimoli per i più 'bravi', la dipendenza da loro degli studenti deboli, la difficoltà nella conduzione dei gruppi. Un criterio che può guidare un docente di lingue nella scelta della composizione del gruppo è ad esempio l'attenzione a non creare gruppi eccessivamente eterogenei il che renderebbe più difficile l'ottimale stimolazione delle reciproche Zone di Sviluppo Prossimale o la creazione di gerarchie di status.

In questa sintesi, è utile ricordare che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il *cooperative learning* prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata nelle quali cioè essa non sia esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che sia mezzo di riflessione educativa.

A conclusione di questa trattazione del *cooperative learning*, vorremmo insistere proprio sull'importanza strategica del gruppo (ricordando che gran parte della metodologia ludica opera con gruppi) che è, appunto, da intendersi come struttura di relazione interdipendente nella quale vengono favoriti

- il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo,
- l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti.

La dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva nonché quella del controllo metacognitivo acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla mobilità e dalla rapida obsolescenza delle conoscenze: saper gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress, saper imparare in tempi rapidi nuove lingue, saper 'imparare ad imparare', maturare capacità di decentramento per intuire le richieste o le motivazioni altrui, sapersi relazionare positivamente gestendo anche diversi modelli culturali e saper cooperare efficacemente in ambienti multiculturali, saranno qualità essenziali in un futuro dominato da processi di globalizzazione, di rapidissimo avanzamento tecnologico, di forte incertezza lavorativa.

### 3.4.2 Facilitare l'apprendimento attraverso il tutoraggio tra pari

Il tutoraggio tra pari (o *peer tutoring*) fa capo alla *peer education*. Con quest'espressione si può intendere

una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa. (Pellai, Rinaldin, Tamburini 2002, 41)

L'interesse per l'educazione tra pari in questa sede è primariamente dovuto al fatto che essa è coerente con le nostre teorie di riferimento e con l'idea della *leadership* distribuita. Secondo tale orientamento, il docente non è l'unica fonte di sapere ma vi è un sapere collettivo che sta nel gruppo di cui, ovviamente, fa anche parte il docente. Ogni studente, quindi, è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari; l'obiettivo del docente, allora, è di attivare queste risorse per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo, per promuovere apprendimento significativo, puntando sull'interazione faccia a faccia tra pari, che è meno ansiogena e più immediata di quella adulto/ragazzo, ed è percepita come meno giudicante.

Uno dei concetti di base del *tutoring* è quello di 'reciprocità'. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell'idea che tutti i talenti sono da valorizzare e che tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa ad un altro. In questa concezione 'allargata' del *peer tutoring* e nella prospettiva di valorizzare un'ampia gamma di intelligenze, non solo quella linguistica o logico matematica, la differenza moltiplica le occasioni di incontro e di confronto e manifesta su più piani il proprio valore.

Sintetizzando velocemente, gli aspetti qualificanti del tutoraggio sono:

- a. la promozione del senso di competenza di ciascuno, la fiducia personale e il potenziale miglioramento dell'autostima: nel rapporto di *tutoring*, i *tutor* (coloro che tutorano) imparano ad essere formativi nei confronti dei loro *tutee* (coloro che sono tutorati), e questo dà loro fiducia e senso di responsabilità;
- b. lo sviluppo contemporaneo di strategie cognitive e metacognitive: lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di notare la necessaria ristrutturazione delle proprie conoscenze in modo sequenziale, tenendo anche conto delle difficoltà di comprensione che l'altro può incontrare e valorizzando i punti forti costituiti dalle pre-conoscenze che già possiede. Egli impara così a negoziare, a sviluppare strategie comunicative per facilitare la comprensione;
- c. lo sviluppo di competenze diversificate e il conseguente allargamento delle possibili aree di valutazione: ad uno sgar-

do superficiale, si può pensare che il tutoraggio tra pari, se ha utilità per il *tutee*, non ne abbia altrettanta per il *tutor* che deve 'ripetere quel che già sa' e che quindi non può progredire in conoscenze e competenze scolastiche. È una visione che si ispira alla concezione trasmissiva dell'insegnamento, mentre in realtà il *tutor* che apprende qualcosa con l'idea che dovrà spiegarlo ai compagni è portato ad un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore.

Nel *tutoring* la relazione non è monodirezionale ma bidirezionale poiché vi è una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione. La comunicazione, dunque, perché sia efficace per entrambi, deve essere il frutto di una continua rinegoziazione dei significati in funzione dei feedback dell'altro. Per lo studente *tutor*, quindi, non vi è trasmissione di informazioni ma interazione adattiva nei confronti del compagno a cui deve spiegare qualcosa.

Tale adattamento comporta l'attivazione di una serie complessa di operazioni emotive e cognitive, che vanno dalla percezione empatica della comprensione (espressioni del viso, gesti), all'attuazione di strategie di controllo dell'avvenuta comprensione (domande di controllo, richieste esplicite), all'uso di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica, alla rinegoziazione dei significati attraverso la riformulazione del discorso.

La riflessione del *tutor* è, quindi, contemporaneamente sui contenuti (il cosa) e sulle procedure (il come) e la complessità di questa interazione genera processi di attivazione cognitiva e metacognitiva più profonda. In virtù poi della situazione emotivamente meno inibente, viene favorita dal punto di vista neurobiologico la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine.

Per quanto attiene alla valutazione, durante attività di *peer tutoring*, emergono competenze non linguistiche degli studenti che spesso non vengono riconosciute né valorizzate in classe oppure, anche se apprezzate, non trovano poi spazio nella loro valutazione finale. Tali competenze possono diventare invece criteri di valutazione dei progressi dello studente, come sempre più si sta cercando di fare attraverso, ad esempio, la didattica per competenze (in cui si possono integrare le competenze sociali).

### 3.4.3 Sintesi dei principi di facilitazione

Ricapitoliamo in estrema sintesi le condizioni che possono facilitare, in linea generale, l'apprendimento linguistico significativo.

Le condizioni di cui deve tener conto chi si trova a dover facilitare l'apprendimento linguistico in una logica umanistica sono due: da un lato, ricordare che gli studenti hanno caratteristiche uniche, do-

vute a fattori innati e a storia personale che incidono sui processi e sui ritmi di apprendimento linguistico; dall'altro, che il clima della classe è dettato dalla qualità delle azioni che in quel contesto avvengono. Qualsiasi scelta metodologica implica l'attivazione di determinati processi; gli studenti e il docente condizionano con le loro caratteristiche il clima della classe e le dinamiche relazionali.

Per facilitare l'apprendimento occorre ricordare che gli studenti apprendono la lingua in modo migliore (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se:

- a. riescono a rielaborare in modo complesso: quindi, ad esempio, non meccanicamente mnemonico e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- b. riescono a connettere le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
- c. riescono a riconoscere quello che stanno studiando come utile, importante o interessante per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
- d. si trovano in un ambiente che al contempo non è ansiogeno bensì sfidante, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l'errore sia valorizzato come risorsa per lo sviluppo linguistico), dall'altro siano proposte attività in cui vi siano difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, possa superarle con le proprie risorse ma anche grazie all'aiuto dei compagni o del docente;
- e. sono interessati ai contenuti e motivati significativamente (cioè in modo intrinseco) allo studio. Nella scuola spesso non v'è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell'Istituzione rispetto ai contenuti. A nostro avviso, uno sforzo dev'esser comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita. Qualora se i contenuti imprescindibili non incontrassero uno spontaneo desiderio conoscitivo degli studenti, altri fattori che possono generare motivazione sono, come abbiamo detto, la relazione significativa, la metodologia utilizzata, i materiali proposti, il compito proposto che dev'essere, secondo Comoglio e Cardoso. (1996 in Rutka, 2006, 183), sfidante, attraente e significativo: «Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili [...]. Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte»;

- f. vengono messi nelle condizioni di parlare e di interagire frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative;
- g. vengono informati delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che sono loro richieste e se, nel contempo, vengono formati per potenziare tali competenze;
- h. vengono messi nella condizione di sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione e dell'aiuto reciproco nella soluzione di problemi complessi. Poiché la capacità di cooperare efficacemente risulta essere un obiettivo più che una qualità su cui costruire, è fondamentale riuscire a far emergere dall'esperienza, quasi fosse un'evidenza incontestabile, i miglioramenti che il lavoro di gruppo porta al singolo;
- i. vengono stimolati a sviluppare capacità di controllo emotivo poiché l'autostima e il senso di sé ha incidenza sulla qualità dell'apprendimento;
- j. vengono stimolati a sviluppare capacità strategiche diversificate e capacità di controllo sulle strategie che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compito.

Queste condizioni, ovviamente, non garantiscono il successo poiché la relazione tra 'insegnamento' e 'apprendimento' ha sempre una parte insondabile dettata dall'incontro tra persone uniche e irripetibili, in un contesto magari fisso (l'aula di lingue) ma in realtà sempre variabile perché influenzato dalle dinamiche della vita stessa. Per tale ragione noi parliamo sempre di 'potenzialità' di tali principi (fondati scientificamente e coerenti tra teoria e pratica) per una facilitazione dell'apprendimento.

Sia allora come obiettivo educativo ultimo l'invito di Montaigne a formare «teste ben fatte anziché teste ben piene», l'idea di promuovere l'autonomizzazione e la responsabilizzazione degli studenti di fronte al loro progetto di vita oltre che di studio; di consentire, per dirla con Novak (2001, 20) «a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato».

### 3.5 Una postilla etica

L'insegnamento di una lingua rientra in un'idea politica, nel senso di idea di *polis*, di società, e si attua in progetti che realizzano tale idea: è lecito, quindi, domandarsi se quel che si fa per insegnare una lingua realizzi - o miri a realizzare - il bene della società, della *polis*, e insieme il bene della persona, nella logica umanistica che abbiamo visto nel primo capitolo.

Noi riteniamo che la proposta metodologica che sosteniamo in questo volume (la didattica ludica con particolari attenzioni alla cooperazione e al tutoraggio tra pari) lo sia per le ragioni che andremo ad esporre tra poche righe. Prima, però, ci è necessaria una riflessione in merito al rischio di interpretazione del concetto di facilitazione.

Facilitare può essere frainteso come un ridurre il carico cognitivo, un 'abbassare l'asticella' che apre a derive lassiste (anche, in ambito glottodidattico, collegate al concetto di approccio umanistico-affettivo) per cui si privilegia la comunicazione curando poco la correttezza ecc.<sup>4</sup>

La facilitazione, invece, è fortemente ancorata ad un carattere di progressività e di attenzione costante allo sviluppo interlinguistico degli studenti nella loro diversità (sul tema della gestione e della didattica in *Classi ad Abilità Differenziate*, cf. Caon 2008; 2016) grazie a continui feedback e a una valutazione di tipo formativo (sulla valutazione, cf. Serragiotto 2016; Novello 2014).

Collegato a tale progressività, nel capitolo 2, abbiamo visto il ruolo fondamentale dell'autonomia dello studente tra i fattori positivi che influenzano l'apprendimento: l'autonomia si traduce, operativamente, nello scegliere attività cooperative, di tutorato tra pari, di natura ludica che rafforzino anche l'autonomia attraverso un'attenzione costante alla dimensione metacognitiva e metaemotiva.

I latini dicevano *non multa sed multum*: è chiaro che questa attenzione ai processi prevede tempi più lunghi rispetto ad un'esposizione a molti contenuti che però, spesso, soddisfa più il bisogno del docente di saper di aver completato le unità previste anziché l'ideale di favorire un apprendimento significativo. La questione è, ovviamente, molto insidiosa perché polarizza un processo complesso che chiama in campo, a nostro avviso, una dimensione didattica ed una organizzativa (abbiamo tentato di dare una risposta articolata e specifica su questo annoso tema in Caon, Bricchese 2022a).

La risposta che abbiamo proposto (ribadiamo: metodologia ludica integrata con aspetti cooperativi e di tutorato tra pari e, completiamo ora, con un'attenzione alla metacognizione e alla metaemozione) può costituire, a nostro avviso, una risposta eticamente coerente: tutti gli studenti vengono coinvolti, il gruppo organizzato cooperativamente può svolgere una funzione di stimolo e, questo, favorisce la crescita relazionale oltre che la riflessione su quanto ognuno ha appreso e sta condividendo con i compagni.

La metodologia ludica, in particolare, può unire l'entusiasmo agonistico e competitivo (collegati sapientemente dal docente di lingue ad attività sfidanti e collocate nelle diverse zone di sviluppo pros-

<sup>4</sup> Non è questa la sede per una trattazione approfondita del tema, per chi fosse interessato, rimandiamo a Balboni 2018a.

male degli studenti) con il senso della solidarietà e della cooperazione proponendo strutture in cui la competizione sia tra gruppi o rispetto ad un obiettivo comune esterno (ad es. finire un'attività rivolta a tutta la classe in un tempo prestabilito). Tali elementi, a nostro avviso, possono rappresentare, oltre che una risposta eticamente coerente, anche una didassi sostenibile.