

Rivista quadrimestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua seconda /straniera

italiano L2 in classe

RIFLESSIONI

Il progetto:
uno strumento pedagogico
per curricula flessibili

Dalla pedagogia
alla glottodidattica:
la didattica per progetti
nella gestione
della classe di lingua

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Il modello *Langopolis*
per una didattica del fare

Cantanti, cuochi e fotografi
per un giorno: il *Project Work*
nella didattica dell'italiano
a stranieri

DOCUMENTAZIONE

Uno sguardo sugli altri:
la Catalogna (Spagna)

RISORSE IN RETE

APPUNTAMENTI

 **LE MONNIER**
ITALIANO
PER STRANIERI

*L'esperienza e la tradizione
di una grande casa editrice*



- **CORSI DI LINGUA**
- **DIZIONARI**
- **DIDATTICA**
- **GRAMMATICA**
- **LETTERATURA**



Anno 2009 - Numero 1
Registrazione tribunale FI n. 5716 del 1/4/2009

Direttore
Massimo Maggini

Comitato scientifico
Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli
Camilla Salvi
Clara Fortina

Direttore responsabile
Sergio Saviori

Responsabile di redazione ILSA
Fiorenza Quercioli

Coordinamento
Manuela Longo
Progettazione grafica
Alfredo La Posta
Realizzazione grafica
Roberto Pessina

Direzione, redazione, amministrazione
Periodici Mondadori Education S.p.A.,
viale Manfredo Fanti 51/53 - 50137 Firenze (FI)

Stampato negli stabilimenti tipografici di New Print s.r.l.
Gorgonzola (MI) Stampato in Italia
Printed in Italy (Settembre 2009)

Per inviare un contributo scrivere a f.quercoli@tiscali.it
oppure manuela.longo@mondadori.it

Fascicolo gratuito
Prezzo ai soli fini della determinazione dell'IVA 3,00 €

indice

EDITORIALE	pag.
MASSIMO MAGGINI	4
RIFLESSIONI	
PEDAGOGIA	8
Il progetto: uno strumento pedagogico per curricula flessibili	
FRANCA QUARTAPELLE	
GLOTTODIDATTICA	14
Dalla pedagogia alla glottodidattica: la didattica per progetti nella gestione della c classe di lingua	
FIorenza QUERCIOli	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
Il modello <i>Langopolis</i> per una didattica del fare	20
ELEONORA FRAGAI E ELISABETTA JAFRANCESCO	
Cantanti, cuochi e fotografi per un giorno: il <i>Project Work</i> nella didattica dell'italiano a stranieri	28
ALESSANDRA GIGLIO	
DOCUMENTAZIONE	
Uno sguardo sugli altri: la Catalogna (Spagna)	36
CAMILLA SALVI	
RISORSE IN RETE	
MASSIMO MAGGINI	39
APPUNTAMENTI	40

Referenze iconografiche: Shutterstock

L'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.



L'associazione culturale **ILSA** nasce nel 1990 e riunisce **insegnanti di italiano L2** attivi in istituzioni pubbliche e private (scuole, università, CTP, ecc.).

L'associazione è impegnata nel settore della **formazione e aggiornamento per insegnanti** della scuola pubblica e in generale per quanti sono coinvolti nell'apprendimento e insegnamento dell'italiano.

ILSA diffonde esperienze, ricerche e materiali didattici e fornisce agli insegnanti occasioni di confronto.

In particolare, elabora proposte per facilitare l'integrazione culturale e linguistica degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana.

ILSA collabora infatti da anni con enti, scuole, istituzioni, associazioni presenti sul territorio nazionale (Comune di Firenze, Centro Internazionale Studenti "G. La Pira" di Firenze, Centro "Prometeo" di Reggio Emilia, Scuola Media Statale "Ambrosoli" di Vicenza, Liceo Scientifico "Copernico" di Prato ecc.), progettando e tenendo corsi di formazione/aggiornamento in glottodidattica e promuovendo gruppi di ricerca-azione.

Il settore formazione/aggiornamento ILSA si rivolge a quanti intendono accostarsi all'insegnamento dell'italiano L2 e a insegnanti che intendono approfondire le proprie competenze in ambito glottodidattico o entrare in contatto con metodologie e tecniche diverse.

ILSA organizza ogni anno un Convegno nazionale di glottodidattica e cura l'uscita di questa rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come L2.

La rivista pubblica interventi di studiosi nel campo della glottodidattica e della linguistica ma anche articoli ed esperienze didattiche di insegnanti di italiano L2 in Italia e nel mondo.

Per informazioni:

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>

ilsafir@libero.it

abstract

Questo numero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe* si concentra quasi esclusivamente sulla metodologia del *Project Work* o didattica per progetti. Nella sezione *Riflessioni* Franca Quartapelle e Fiorenza

Quercioli analizzano tale metodologia da un punto di vista pedagogico e poi glottodidattico, mentre nella parte successiva, dedicata alle *Esperienze/Attività* Eleonora Fragai e Elisabetta Jafrancesco completano la presentazione del progetto *Langopolis* e Alessandra Giglio presenta un dettagliato resoconto di attività progettuali condotte con diverse tipologie di apprendenti. Infine Camilla Salvi nella sezione *Documentazione* ci guida alla scoperta delle modalità di inclusione scolastica della Catalogna. Massimo Maggini, in chiusura, presenta una sitografia ragionata per l'approfondimento delle tematiche trattate.

This issue of *ILSA Italiano L2 in classe* almost entirely focuses on *Project Work*. In *Riflessioni* Franca Quartapelle and Fiorenza Quercioli examine this methodology from a pedagogical

and linguistic point of view.

In *Esperienze/Attività* Eleonora Fragai and Elisabetta Jafrancesco present the second part of *Langopolis*, while Alessandra Giglio analyzes her didactic experiences of *Project Work* with different kinds of learners.

In *Documentazione* Camilla Salvi helps the reader discover how foreigner pupils are integrated in public schools in Catalonia (Spain). Massimo Maggini ends this issue with a detailed sitography: a useful tool for any further study of the topics here examined.

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Eleonora Fragai collabora da anni con il Centro CILS e con il CLUSS dell'Università per Stranieri di Siena e si occupa di apprendimento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, sia come insegnante sia come formatrice in Italia e all'estero. È autrice di articoli sulla valutazione dell'italiano dei figli di immigrati e di manuali didattici rivolti a stranieri. (eleonora.fragai@alice.it).

Alessandra Giglio è specializzata nella Didattica dell'italiano a stranieri. Collabora con la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Genova, e con l'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR, per la realizzazione e progettazione di corsi multimediali ed *e-learning* e per l'insegnamento a studenti stranieri. Ha collaborato con la Società Dante Alighieri per la realizzazione delle prove d'esame per la certificazione PLIDA e per la relativa somministrazione a Genova. Insegna a differenti tipologie di apprendenti stranieri presso alcune scuole genovesi. (giglio.alessandra@gmail.com).

Elisabetta Jafrancesco si occupa di didattica dell'italiano a stranieri in qualità di insegnante, formatrice e autrice di testi di italiano L2 rivolti a stranieri e di articoli su temi che riguardano l'apprendimento dell'italiano in ambito universitario, la testualità, l'*e-learning*. Lavora presso l'Università di Firenze e collabora con l'Università per Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. (elisabetta.jafrancesco@unifi.it).

Franca Quartapelle Ha svolto attività di ricerca e formazione degli insegnanti e ha insegnato nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università Cattolica di Milano e dell'Università Statale di Milano. Ha pubblicato materiali didattici (libri di testo e software) per l'insegnamento del tedesco. Ha fatto parte della commissione incaricata di scrivere le *Indicazioni per il curriculum per il primo ciclo d'istruzione*. La sua attività si concentra intorno a tematiche connesse con la formazione degli insegnanti di lingua straniera, la valutazione degli alunni, il CLIL (insegnamento integrato di lingua e una disciplina non linguistica), la didattica per progetti e la modularizzazione dei curricula. È membro dell'associazione LEND (Lingua e Nuova Didattica) e fa parte del comitato di redazione della rivista LEND e dei quaderni del LEND. (franca.quartapelle@fastwebnet.it).

Fiorenza Quercioli è *Language Resource Person* presso la "Stanford University-Florence Program" dove, oltre ad insegnare corsi di lingua, mette a punto programmi linguistici individualizzati e attività linguistiche extracurricolari. Come formatrice collabora con enti pubblici e privati. Membro dell'AATI (American Association of Teachers of Italian) e dell'ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), è responsabile di redazione per conto di quest'ultima della rivista quadrimestrale *ILSA Italiano L2 in classe*. (f.quercioli@tiscali.it).

editoriale

DI MASSIMO MAGGINI
PRESIDENTE ILSA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI, SIENA

Questo numero di *ILSA Italiano L2 in classe* affronta nella maggioranza dei suoi contributi il tema del *Project Work*.

Franca Quar tapelle nel suo articolo di apertura della sezione *Riflessioni* esamina la metodologia di progetto nell'ambito scolastico quale strumento didattico valido per ogni disciplina. Si sottolineano le valenze pedagogiche dell'elaborare e realizzare progetti con un'appropriata metodologia: l'apprendimento diventa attivo, si basa su compiti reali, viene meno la separatezza tra il momento in cui si impara e il momento in cui si applicano le conoscenze acquisite, l'attenzione pedagogica viene focalizzata sempre più sul processo di apprendimento, meno sul prodotto dell'insegnamento. Con la metodologia di progetto, afferma Quartapelle, si realizza un'idea di apprendimento diversa da quella tradizionale, basata sulle esigenze del mondo reale: la realtà diventa uno strumento di apprendimento.

In un paragrafo dedicato alle origini della metodologia di progetto Quartapelle ripercorre i momenti salienti della pedagogia internazionale e nazionale risalendo agli inizi del secolo XX, alla pedagogia nordamericana, a due suoi interpreti, Dewey e Kilpatrick. Gli stessi indirizzi pedagogici della scuola italiana dopo il 1968 hanno seguito questa ispirazione "attivista" centrata sull'apprendente.

I modelli pedagogici italiani pur approdando a una sempre maggiore operatività didattica non hanno mai preso in considerazione che l'azione didattica abbia degli effetti fuori della scuola. Solo con la metodologia di progetto, sottolinea Quartapelle, l'attività didattica si appropria del contesto.

Il progetto che comporta attività di ricerca e di studio prevede la realizzazione di un prodotto, le conoscenze acquisite non rimangono proprietà esclusiva dell'apprendente, ma vengono condivise socialmente, *il prodotto* – afferma Quartapelle – *trasforma l'apprendimento da attività che si esaurisce nell'apprendente a attività rivolta verso l'esterno, socializzata.*

La realizzazione di un progetto comporta un lavoro di squadra, le proposte possono venire anche dai docenti, ma la definizione di un progetto richiede una negoziazione con gli apprendenti che miri a stabilire scopi del lavoro, tappe in cui si articola e compiti e responsabilità individuali.

Un altro aspetto importante evidenziato da Quartapelle sulle implicazioni della metodologia di progetto riguarda la valutazione. Si tratta di valutare non solo la padronanza di sapere e saper fare, ma anche il processo in cui sono coinvolti i discenti, di valutare la loro capacità collaborativa.

La metodologia di progetto richiede anche la capacità di autovalutazione da parte di chi apprende. Se nella didattica di progetto il ruolo centrale è assunto dagli apprendenti, i docenti devono svolgere una funzione propositiva in relazione alla definizione degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti di sapere e saper fare. Quartapelle mette in rilievo l'importanza della scrittura quale modalità di comunicazione nel lavoro di progetto: scrivere sui problemi emersi, sulle soluzioni proposte è uno strumento utile per fare un bilancio e una valutazione. Infine l'articolo si sofferma sulla relazione fra la didattica per progetti e il curricolo. Questa metodologia di lavoro richiede curricula flessibili, orientati verso i bisogni individuali e sociali: curricula articolati per competenze piuttosto che per saperi.

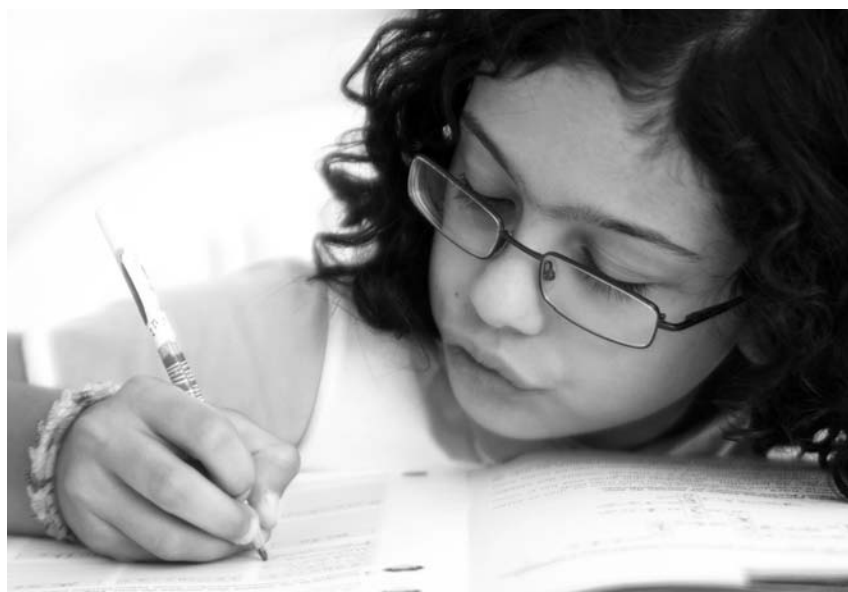


Fiorenza Quercioli è l'autrice di un secondo contributo di riflessione sul *Project Work*.

Questa volta però l'analisi della didattica per progetti è inserita in una cornice circostanziata: la didattica dell'italiano L2 nella classe plurilingue e pluriculturale. La riflessione metodologica – si afferma nell'articolo – deve coinvolgere non solo gli alunni stranieri, figli di immigrati, ma anche gli studenti italofoni e deve mettere in discussione il modo di operare in classe da parte dell'insegnante e il modo di trasmettere il sapere. La classe in una nuova visione pedagogica-

ca non può essere l'unico ambito di apprendimento, può essere invece lo spazio in cui si impostano le attività linguistiche da sperimentare fuori. Quercioli facendo riferimento alle coordinate pedagogiche suggerite dal Quadro Comune Europeo per le lingue rileva come attualmente si richieda agli insegnanti una capacità di progettare percorsi didattici flessibili e articolati in grado di soddisfare i bisogni e gli interessi individuali dei discenti. La metodologia didattica del *Project Work* corrisponde proprio a questa esigenza. Quercioli ci ricorda che secondo questa metodologia sono gli studenti a determinare il prodotto del loro lavoro e di questo prodotto, l'autrice dell'articolo, cita alcuni esempi: una raccolta di racconti brevi, una rappresentazione teatrale, la produzione di un video, la preparazione di un articolo per un giornale di classe. Anche Quercioli, come Quartapelle, enfatizza l'importanza del processo attivato dal *Project Work*: nel percorso didattico originato dal progetto si solleciteranno attività di *problem solving*, si acquisiranno una serie di capacità cognitive e linguistiche come selezionare le informazioni, fare ipotesi, comunicare i risultati, preparare questionari, dialogare con esperti. La didattica per progetti comporta modalità di lavoro in classe e di lavoro fuori dalla classe secondo i ritmi di apprendimento e le competenze linguistiche di ciascun allievo. Quercioli evidenzia come questa metodologia di lavoro abbia caratteristiche pedagogiche peculiari: rafforza e sviluppa l'autonomia del discente, promuove percorsi di apprendimento individualizzati e nello stesso tempo favorisce una mentalità collaborativa e cooperativa all'interno della classe. Il ruolo del docente è orientato a una funzione di guida e di supervisione dell'intero processo; esso deve stimolare il gruppo degli apprendenti a una continua negoziazione dei contenuti e dei significati. Infine Quercioli raccomanda che la didattica per progetti non sostituisca l'intero syllabus ma ne rappresenti solo alcune porzioni a carattere transdisciplinare. **Elisabetta Jafrancesco** e **Eleonora Fragai** sono le autrici del contributo sul modello *Langopolis* che è ospitato nella sezione *Esperienze/Attività*. L'articolo si ricollega ad un precedente contributo di Nuccetelli e Villarini comparso sul medesimo tema nel numero precedente della nostra rivista. *Langopolis* è costituito dal materiale per l'apprendimento/insegnamento di italiano, francese, sloveno e tedesco ad alunni inseriti nelle classi finali del ciclo elementare. L'articolo è suddiviso in quattro paragrafi. Il primo paragrafo

presenta le caratteristiche pedagogiche dei materiali didattici e le coordinate teoriche che hanno ispirato *Langopolis*. Il secondo paragrafo presenta gli itinerari didattici del gioco, la sua strutturazione in ambienti. Il terzo e il quarto paragrafo costituiscono la parte più significativa del contributo, dedicata all'illustrazione di alcuni esempi di attività e in particolare delle attività che l'ambiente procedurale denominato *Laboratorio* propone.



Gli esempi di attività ben illustrate dalle autrici si ricollegano per la loro impostazione pedagogica alla metodologia del *Project Work* a cui abbiamo dedicato questo numero della rivista. Le attività didattiche proposte in *Langopolis*, sono principalmente di tipo comunicativo, di tipo esercitativo e di tipo metalinguistico. Le attività prevedono sia momenti di lavoro individuale, che momenti di lavoro in collaborazione con i compagni e appartengono principalmente alle seguenti tipologie: abbinamenti, ascolto/lettura globale e analitico/a, *brainstorming*, catene parlate, *cloze* casuali e mirati, completamenti, costruzione e riempimento di mappe e costellazioni, giochi di vario genere, ping-pong linguistici, *puzzle* linguistici, *role-play*, produzione dello scritto/del parlato libera e controllata. L'articolo in particolare presenta tre attività che si svolgono negli ambienti tematici dell'Agenzia di viaggi, della Palestra e della Ludoteca. Le tre attività sono una esemplificazione dell'approccio multisensoriale adottato e sono basate sul gioco che richiede ai discenti l'azione, il movimento e l'a-

scolto di suoni. Il materiale didattico ha una natura multimediale, si avvale di un CD ROM e di un collegamento al sito Internet di *FLaChi* (*Foreign Languages for Children*) che prevede forme di apprendimento a distanza tra gruppi di pari inseriti in una rete di classi scolastiche.

Il Laboratorio è un ambiente di tipo procedurale dove gli apprendenti possono rielaborare creativamente quanto hanno già sperimentato in altri ambienti e spazi del percorso didattico.

Jafrancesco e F. ragai ci illustrano mediante una scheda un'attività laboratoriale che si svolge nell'ambiente tematico della casa. Ci vengono descritti gli obiettivi, gli strumenti multimediali da adottare, le modalità dell'insegnamento, che cosa viene richiesto agli alunni, i prodotti da realizzare e le possibili consegne per gli alunni. In questo laboratorio gli studenti devono creare il vestito fatato dell'*avatar* (il prodotto) e sul piano linguistico devono usare creativamente il lessico relativo all'abbigliamento. Nell'ultimo paragrafo dell'articolo sono contenute le conclusioni delle autrici che mettono in evidenza le implicazioni pedagogico-linguistiche dei materiali di *Langopolis*.

Alessandra Giglio ci racconta poi una sua esperienza d'insegnamento con studenti sinofoni del "Progetto Marco Polo" presso l'Università di Genova.

Dopo una premessa teorica esauriente sul significato del *Project Work*, Giglio ripercorre le tappe del lavoro di progetto sperimentato con gli allievi cinesi. La metodologia didattica adottata dall'insegnante trova una sua forte giustificazione nell'esigenza di motivare maggiormente gli studenti all'apprendimento dell'italiano L2. Sicuramente uno dei punti di forza di questo metodo di lavoro didattico è l'aspetto motivazionale in quanto il collegamento con attività di uso della lingua in un contesto sociale non artificiale rafforza la volontà di apprendimento linguistico dei discenti. Tuttavia, gli studenti cinesi del "Progetto Marco Polo" sono un particolare gruppo di apprendenti, generalmente molto motivati. Rimangono nel nostro paese per un periodo di circa sei mesi e durante questo periodo seguono dei corsi d'italiano finalizzati all'acquisizione di quelle competenze linguistico-

comunicative necessarie a frequentare successivamente i corsi di laurea da loro scelti nelle varie facoltà universitarie italiane. Quindi apprendono l'italiano perché la nostra lingua è per loro uno strumento indispensabile per studiare nel nostro paese presso le nostre università; prima dell'iscrizione alle varie facoltà dovranno sostenere un esame di certificazione delle competenze in italiano L2 (ad esempio a Siena la certificazione "CILS-Competenza Italiano Lingua Straniera").

Il lavoro di progetto sperimentato da Giglio con i suoi studenti cinesi consisteva nell'esplorare alcune parti della città



di Genova e scattare delle fotografie. Una giuria composta dagli stessi studenti avrebbe poi scelto le migliori foto per organizzare successivamente una mostra.

Gli obiettivi fissati dall'insegnante sono chiari ed espliciti: *Lo scopo dell'uscita fotografica, (...) era quello di consolidare e utilizzare attivamente le forme del comparativo e del superlativo nella lingua italiana, e contemporaneamente quello di proporre una nuova attività che stimolasse la produzione spontanea degli apprendenti.* Giglio sembra enfatizzare

eccessivamente gli obiettivi grammaticali di un'esperienza di *Project Work*. In genere in questo metodo di lavoro la focalizzazione è più orientata sui significati che sulle forme linguistiche.

La classe è stata suddivisa in gruppi e ogni gruppo ha avuto il compito di fotografare la città da un punto di vista diverso; ad esempio, un gruppo doveva fotografare gli angoli più romantici di Genova. I compiti affidati ai gruppi prevedevano anche momenti di interazione comunicativa con i nativi per chiedere loro le informazioni stradali necessarie per raggiungere i luoghi da fotografare. L'esperienza per Giglio è stata positiva sia dal punto di vista motivazionale sia sotto l'aspetto dell'acquisizione dei contenuti morfo-sintattici prefissati.

L'esperienza è stata ripetuta con una studentessa tedesca adulta che seguiva un corso individuale. Anche in questo caso la valutazione dell'insegnante è stata positiva, in particolare si evidenzia come il percorso di lavoro didattico abbia stimolato la creatività della studentessa in situazioni spontanee.

Un'altra esperienza di *Project Work* è stata condotta da Giglio con studenti adolescenti di una scuola internazionale di Genova. Studenti prevalentemente anglofoni con competenze linguistiche differenziate. *Questa volta – avverte Giglio – gli studenti non sapevano in anticipo l'argomento grammaticale che dovevano studiare: lo scopo dell'uscita era quindi quello di capire a cosa sarebbe servito fotografare alcuni angoli di Genova secondo i differenti temi assegnati (...) Al termine della votazione – continua l'autrice dell'articolo – gli studenti hanno dovuto capire quale fosse l'elemento grammaticale che avevano appena imparato ad utilizzare, ed effettivamente tutta la classe ha individuato la nuova forma del superlativo relativo nella comparazione degli scatti effettuati*. Questa seconda modalità di svolgimento del lavoro ci pare più rispondente alla filosofia pedagogica del *Project Work*: il sillabo anche se solo nella sua dimensione grammaticale, non viene stabilito a priori come nel caso degli studenti cinesi e vengono attivati procedimenti induttivi di scoperta delle "regole" linguistiche.

Giglio ci descrive successivamente altre due esperienze di lavoro di progetto: una, condotta con adolescenti di un liceo internazionale di livello di competenza linguistica avanzato, prevedeva la realizzazione di un video musicale da parte degli studenti dopo una precedente fase di analisi e studio linguistico di video musicali presentati dall'insegnante, l'altra realizzata con studenti universitari di diversa provenien-

za linguistica e differente età ha richiesto prima la scrittura di una ricetta di cucina, successivamente la sua esecuzione, guidata inizialmente dall'insegnante.

Giglio, nel trarre un bilancio da queste esperienze di *Project Work*, ci comunica alcune sue riflessioni sui limiti riscontrati e che sono in parte riconducibili alla stessa teoria didattica ispiratrice. Ci pare questo uno dei passaggi più interessanti di tutta l'esperienza narrata. Riportiamo integralmente queste sue considerazioni: *È anche vero, tuttavia, che vi sono alcuni limiti della teoria didattica del project work, come già sostenuto da Cerovsky e Gallacher (Cerovsky, 2000 e Gallacher, 2004); ho potuto riscontrare tali limiti direttamente "sul campo", in alcuni dei progetti svolti in un arco di tempo maggiore o a più riprese: la spinta motivazionale iniziale sembra destinata a scemare non appena lo studente avverte sovraccarico didattico e troppa responsabilità; inoltre, non è sempre facile riuscire a lavorare in gruppo e dividersi equamente il lavoro.*

Successivamente in riferimento alla didattica per progetti sperimentata nell'insegnamento linguistico con gli adolescenti si afferma: *la didattica a progetti è necessaria per l'insegnamento ad adolescenti, dato che li coinvolge completamente e li rende quindi davvero recettivi verso le regole linguistiche da apprendere; tuttavia, è proprio con gli adolescenti che ho registrato un maggior numero di limitazioni dovute alla diminuzione della motivazione e alla problematicità del lavoro in gruppo.* Credo che queste considerazioni di Giglio possano costituire degli utili e stimolanti elementi di riflessione per i nostri lettori.

Nella sezione *Documentazione* curata da **Camilla Salvi** i lettori potranno questa volta trovare numerose informazioni sulle modalità di inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico della Catalogna in Spagna. In particolare viene illustrato il *Piano per la lingua e la coesione sociale* che è il documento del Dipartimento Istruzione della Comunità autonoma di Catalogna attraverso cui si propongono una serie di iniziative per affrontare la potenziale esclusione e divisione sociale causata dai cambiamenti sociali legati ai fenomeni migratori in continua espansione. In questo quadro sarà interessante per gli insegnanti confrontare i protocolli di accoglienza adottati nelle scuole catalane con quelli sperimentati nelle nostre scuole.

Infine nella sezione "Risorse in rete", realizzata da chi scrive, i lettori potranno trovare una sitografia ragionata utile per un approfondimento delle tematiche trattate.

Il progetto: uno strumento pedagogico per curricula flessibili

DI FRANCA QUARTAPELLE
LEND, LINGUA E NUOVA DIDATTICA

Per garantire l'acquisizione delle competenze chiave necessarie per essere a pieno titolo cittadini europei, occorre una didattica che si avvalga di compiti reali, in cui l'apprendente abbia un ruolo attivo come la metodologia di progetto. Questa metodologia, le cui radici risalgono al pragmatismo americano del XX secolo, si basa sulla realizzazione di un prodotto che sia fruibile da persone diverse da quelle che sono coinvolte nella sua realizzazione, fa della realtà esterna alla scuola uno strumento di apprendimento, valorizza il lavoro di squadra, dà agli allievi responsabilità tradizionalmente riservate ai docenti e permette di calibrare i curricula sulle mutevoli esigenze sia sociali sia dei singoli individui.

1. I bisogni di formazione oggi

Essere capaci di comunicare nella madrelingua e nelle lingue straniere, di risolvere problemi usando modelli matematici e di spiegare i fenomeni del mondo che ci circonda basandosi su fatti comprovati, essere capaci di utilizzare con dimestichezza le tecnologie dell'informazione, riuscire a perseverare nell'apprendimento anche dopo che si è lasciata la scuola, a partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, sapere tradurre le idee in azione ed essere disponibili a correre rischi, essere consapevoli dell'importanza della creatività: sono queste le competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, 18.12. 2006: L 394/10).

Ci si aspetta che la scuola rinunci a cercare di fornire un'impossibile istruzione enciclopedica e educi piut-

tosto a selezionare ed elaborare informazioni, a dominare situazioni, a decidere autonomamente, ad assumere e condividere responsabilità, che non perseveri nella distinzione tra capacità cognitive e abilità operative. Ma non solo. Non basta che sostenga l'acquisizione di conoscenze e abilità, è necessario che favorisca comportamenti e atteggiamenti intellettuali capaci di rigenerarle. Alla scuola è richiesto di:

- spostare l'attenzione dall'insegnante al discente e quindi dal prodotto dell'insegnamento al processo di apprendimento;
- ridimensionare la validità di saperi non contestualizzati e non finalizzati;
- rinunciare alla pretesa di dare una formazione specializzata e completa, che risulta vanificata dalla irrefrenabile evoluzione delle tecnologie;
- superare il concetto di curriculum complessivo, consolidato dalla tradizione, e anche quello dei singoli curricula disciplinari.



E il Regolamento relativo al *Nuovo obbligo scolastico* presentato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'estate del 2007 individua nella capacità di “progettare” una competenza chiave che descrive così: “elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.” (*Il nuovo obbligo di istruzione*, 2007:30).

2. Il progetto - uno strumento didattico

Non si impara a “elaborare e realizzare progetti” se non applicandosi a farlo, con una metodologia di progetto che superi la logica propria della didattica trasmissiva e consenta di realizzare un apprendimento attivo, legato alla soluzione di problemi che abbiano senso sia dal punto di vista del contesto sociale in cui si collocano sia da quello delle esigenze dell'apprendente.

Con il progetto l'apprendimento si basa su compiti reali, i contenuti non vengono proposti frazionati e or-

ganizzati secondo logiche disciplinari, la separazione tra il momento in cui si impara e il momento in cui si applica ciò che si è imparato viene meno. La finalizzazione dell'attività didattica, nella teoria e anche nella prassi, si sposta dal sapere al saper fare e finisce per focalizzare sempre più il processo di apprendimento, il saper apprendere.

L'azione scolastica è stata tradizionalmente fondata sul presupposto che l'apprendimento debba essere frutto dell'insegnamento. La metodologia di progetto suggerisce implicitamente che l'apprendimento possa essere generato in altro modo, strutturando occasioni di apprendimento che si ispirino alle esigenze del mondo reale; essa introduce la realtà a scuola facendo della realtà uno strumento di apprendimento. A ben guardare è

ciò che gli allievi chiedono quando esprimono noia e rifiuto per lo studio così come glielo propone la scuola. L'attività di progetto, se correttamente intesa, risponde alla loro richiesta di “portare il mondo a scuola” e di affrontare già a scuola temi e problemi della realtà esterna e, al contempo, anche all'esigenza della società che gli allievi imparino a

L'attività di progetto risponde alla richiesta degli allievi di “portare il mondo a scuola”

LIDIA COSTAMAGNA, MARINA FALCINELLI,
BIANCA SERVADIO

IO&L'ITALIANO

Corso di lingua italiana per principianti assoluti
LE MONNIER

**Un nuovo corso
per studenti
di lingua materna
dall'italiano.**

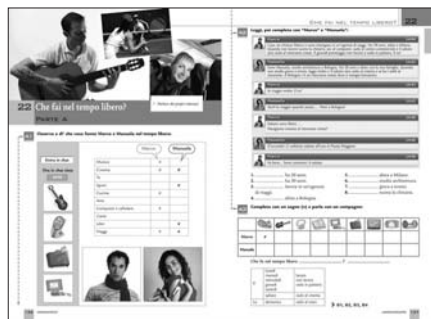
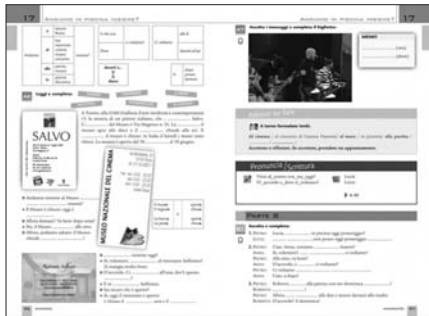
Le attività sono fortemente legate alle situazioni quotidiane con una particolare cura per la fonetica e l'ortografia. Tutto il lessico contenuto nel manuale è ripreso in appendice da un **glossario** con traduzione in inglese, arabo, cinese, giapponese e russo. Il **CD** contiene cinque ore di ascolti in formato **mp3**.

Livello A1 ►►► A2.1

(Vol. pp. 256 + CD)

978-88-00-20603-7 € 19,80

Guida per l'insegnante in preparazione



Per informazioni: Servizio clienti
Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it
Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta;
per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

continuare a imparare anche dopo che avranno concluso gli studi.

3. Le origini della metodologia di progetto

Che lo scopo dell'educazione sia di permettere agli individui di continuare la propria educazione era già stato indicato quasi un secolo fa dalla pedagogia pragmatica americana (Dewey, 1916). Il progetto veniva proposto quale strumento idoneo per perseguire tale scopo nella pratica scolastica (Kilpatrick, 1918).

I modelli pedagogici assunti dalla scuola italiana dopo il 1968 hanno tratto ispirazione da questi orientamenti. La metodologia della ricerca ha posto l'enfasi sulla capacità dell'apprendente di sistematizzare le proprie esperienze e ha chiesto al docente di uscire dall'ambiente protetto della sua disciplina, fatto di concetti conosciuti, praticati ed esperiti, e di districarsi tra concetti estranei per tenere conto delle motivazioni e dei bisogni degli allievi (De Bartolomeis, 1969).

È l'inizio dell'interdisciplinarietà. Il metodo è sovrano. L'invadenza del metodo viene però presto limitata dalla didattica per obiettivi che, pur continuando a fare leva sull'apprendimento, recupera i contenuti propri delle discipline.

Le conoscenze vengono finalizzate al loro impiego, il sapere si integra con il saper fare. Per definire ciò che gli allievi devono apprendere a fare, gli obiettivi di apprendimento vengono analizzati allo scopo di individuare le capacità sottese (Mager, 1989).

La rigidità della programmazione per obiettivi viene superata dall'apprendimento per concetti che invita a specificare gli obiettivi in termini di operazioni mentali, oltre che di contenuti, a un grado di complessità e di astrazione che sia al contempo accessibile e stimolante in modo da poter diventare strumento di avanzamento. Le conoscenze non si acquisiscono per segmenti, ma si costruiscono integrandole in una rete di conoscenze. L'allievo deve poter riconoscere il senso e la significatività delle attività che gli vengono proposte. L'esigenza di adeguare le scelte didattiche a interessi, ritmi e modi di apprendimento degli allievi può essere soddisfatta da una programmazione meno rigida e frammentaria di quella che caratterizza la didattica per obiettivi. Con la didattica per concetti i bisogni dell'allievo possono conciliarsi con le esigenze delle discipline (Meirieu, 1990).

4. Il rapporto con il contesto

I modelli che hanno alimentato il dibattito pedagogico nella scuola italiana dopo il 1968, pur dando un'importanza sempre maggiore all'operatività, non contemplano che l'azione didattica abbia effetti al di fuori della scuola. È con la metodologia di progetto che l'attività didattica si appropria del contesto. Perché nel procedere per progetti vi è apprendimento

che non è il frutto dell'insegnamento, di compiti, attività, percorsi decisi e programmati all'insegnante, ma della capacità di affrontare e risolvere problemi reali. Ciò che si scopre non deve rimanere patrimonio di chi ha reperito dati e informazioni, ciò che si costruisce non resta riservato a chi l'ha ideato. Le attività di ricerca e di studio e le realizzazioni creative devono trovare una sintesi in un prodotto. Questo non è necessariamente un oggetto visibile o tangibile, può essere anche qualcosa di immateriale, un servizio, un evento, una manifestazione, deve comunque essere qualcosa che possa essere messo a disposizione di altri, fruibile da persone diverse da quelle che l'hanno realizzato.

Il prodotto trasforma l'apprendimento da attività che si esaurisce nell'apprendente a attività rivolta verso l'esterno, socializzata.

Il metodo di lavoro e l'elaborazione di concetti che si intrecciano nella realizzazione del progetto permettono di perseguire e raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti in sede di programmazione.

5. Il lavoro di squadra

L'iniziativa di avviare un progetto può partire da chiunque: un committente esterno, uno o più docenti, il consiglio di classe, la richiesta di uno o più studenti, i destinatari, diretti o indiretti, del servizio scolastico – tutti possono proporre l'elaborazione di un tema non esplicitamente previsto nei programmi scolastici, un qualsiasi argomento che coinvolga gli allievi in attività che possano favorire il loro apprendimento. Ma dato che a scuola ogni attività dovrebbe essere finalizzata all'istruzione, è necessario che, prima di avviare un progetto, i docenti considerino se esso sia coerente con i bisogni di apprendimento degli allievi.

Per realizzare il progetto è necessario che le persone coinvolte diventino una squadra capace di prendere decisioni condivise. La condivisione non consiste nell'accettazione di una proposta avanzata da persone in qualche modo "più autorevoli", né nell'aggregazione delle decisioni dei singoli componenti del gruppo, ma nella elaborazione comune dell'idea. Le scelte si generano dal confronto e dall'integrazione delle idee dei singoli. Ciò non avviene spontaneamente. Occorre negoziare. Gli ambiti coinvolti nella negoziazione, in una didattica progettuale, riguardano la scelta degli argomenti – che devono rappresentare i saperi e consentire la messa in atto di competenze operative – le modalità di lavoro e i criteri di formazione dei gruppi, la ripartizione dei compiti e delle responsabilità, la gestione dei tempi di lavoro e le modalità della verifica, i criteri di valutazione, la definizione del prodotto. Queste decisio-

ni devono essere prese da tutte le persone che partecipano al progetto.

Se la proposta di avviare un progetto viene fatta dai docenti, questi non possono presentare un piano di lavoro articolato. Devono limitarsi a portare l'attenzione su bisogni e aree di difficoltà che un'attività di progetto aiuterebbe ad affrontare, suggerire ambiti tematici, possibili attività, aperture verso l'esterno, prospettare possibili prodotti, devono, insomma, presentare un "pre-progetto" sulla cui base il progetto vero e proprio verrà definito.

Il progetto viene definito solo nella negoziazione con gli allievi che devono potersi impegnare liberamente e responsabilmente per una finalità esplicitata e condivisa.

È opportuno che la negoziazione si concluda con la stipula di un vero e proprio contratto che precisi gli scopi del lavoro che si sta per avviare, l'organizzazione del lavoro, le tappe in cui si articola, i diversi compiti che saranno assunti dai diversi gruppi di lavoro, le responsabilità individuali, le decisioni relative al prodotto e magari anche le penalità per eventuali inadempienze.

*Per realizzare
il progetto
è necessario
che le persone
coinvolte diventino
una squadra
capace
di prendere
decisioni condivise*

6. La gestione di un'organizzazione complessa

È probabile che un progetto di una certa ampiezza sia articolato in tappe in ciascuna delle quali si sviluppano, in parallelo, attività differenti. Le attività previste devono essere programmate con precisione, in modo da evitare che, se un gruppo non si attiene alle decisioni prese o non rispetta le scadenze, venga pregiudicato il buon esito del lavoro di tutti. Non ci si può però illudere di gestire un'organizzazione complessa pensando di aver programmato tutto alla partenza. Erroree valutazioni delle capacità degli allievi, difficoltà impreviste, o anche occasioni non prevedibili possono rallentare o accelerare il lavoro e richiedere dei riassetamenti del piano di attività. Saranno dunque necessari momenti di verifica intermedi.

Come ogni altra attività finalizzata all'apprendimento l'attività di progetto richiede una valutazione. È innanzitutto opportuno tenere presente che progetti complessi valorizzano le connessioni tra le discipline, anche se, per essere tale, un progetto non deve obbligatoriamente essere interdisciplinare. La metodologia di progetto implica un modo diverso di concepire la valutazione che non può limitarsi ad accertare la padronanza di sapere e saper fare acquisita dai singoli allievi in ambito disciplinare (o in diversi ambiti disciplinari), ma deve prendere in considerazione anche il processo, deve guardare alla capacità di collaborare, alla disponibilità a correre rischi. Inoltre oltre che la valutazione operata da esperti (gli insegnanti) sull'operato

di persone in apprendimento, la metodologia di progetto richiede un'autovalutazione ad opera degli stessi apprendenti.

7. I protagonisti del progetto

Il progetto può coinvolgere allievi e docenti di una stessa classe o di più classi, di una stessa scuola o di più scuole, magari di nazioni diverse, come avviene nel caso di progetti basati sugli scambi di classe. Le persone che partecipano alla sua realizzazione non hanno gerarchie prefissate, ma condividono la decisione iniziale, la messa a punto delle fasi per la realizzazione del progetto e la sua valutazione, con una consapevole assunzione di responsabilità da parte di tutti.

Gli allievi hanno un coinvolgimento diverso da quello, peraltro non irrilevante, che le didattiche attive hanno loro assegnato, un coinvolgimento che riguarda ambiti tradizionalmente riservati agli insegnanti. I ruoli codificati – docente e allievi – perdono consistenza e lasciano il posto alle funzioni necessarie per gestire il processo. Con attività che possono essere molto diversificate non è opportuno impostare una strutturazione gerarchica, con un *leader* unico che decida e impartisca disposizioni alle persone coinvolte. La *leadership* dovrebbe venire assunta, di volta in volta, dalla persona più competente per quel determinato segmento di attività, che non deve essere necessariamente riservata a un docente. Il coordinatore che tie-

I docenti restano comunque garanti del metodo, oltre che, ovviamente, del quadro di riferimento disciplinare

ne le fila, fa rispettare tempi e modi di lavoro concordati, è responsabile della comunicazione nel progetto, può essere un docente ma non è obbligatorio che lo sia. E comunque compiti di responsabilità, di coordinamento dei singoli gruppi possono venire assunti da singoli allievi. Di esclusiva competenza dei docenti è il momento propositivo che riguarda la definizione degli obiettivi di apprendimento e le decisioni relative ai contenuti di sapere e saper fare.

Lavorando a un progetto i docenti si trovano su un terreno nuovo di cui percepiscono l'instabilità. Possono temere che la loro responsabilità risulti ridimensionata. Se una consapevole assunzione di responsabilità da

parte degli allievi è inevitabile in un processo che fa leva sul loro coinvolgimento, in un lavoro che è centrato sull'organizzazione e l'interrelazione i docenti restano comunque garanti del metodo, oltre che, ovviamente, del quadro di riferimento disciplinare. Viene spontaneo un interrogativo: se il lavoro per progetti richiede una così forte condivisione degli scopi, è possibile che alla sua attuazione collaborino persone con impostazioni ideologiche differenti? Non è possibile dare una risposta certa, ma "è probabile che il potenziale d'apprendimento connesso con

l'attività progettuale favorisca un'evoluzione che porti, se non al superamento, quanto meno all'accettazione delle divergenze." (Quartapelle, 1999:73)

8. Modalità di comunicazione

Per far funzionare la squadra, magari articolata in più gruppi, con compiti e responsabilità differenziate, che devono però integrarsi nella realizzazione di un prodotto, occorre garantire una comunicazione efficace in ogni fase del lavoro.

A scuola le decisioni vengono solitamente prese in momenti formali e registrate nei verbali insieme alle argomentazioni adottate a sostegno delle scelte (e anche insieme a quelle contrarie), mentre la comunicazione *in itinere* avviene per lo più nei corridoi. I verbali che registrano le decisioni vengono considerati più che altro un adempimento burocratico, da utilizzarsi nei casi di ricorsi contro le decisioni prese. Di documenti scritti ci si avvale solitamente solo per comunicare verso l'esterno.

In una scuola che progetta, invece, la scrittura è una modalità di comunicazione fondamentale, in quanto garantisce un'informazione chiara, certa, rapida ed economica anche in termini di tempo. La registrazione di problemi incontrati, soluzioni proposte ed esperite, bisogni emersi ecc., può essere un valido aiuto nei momenti di bilancio e valutazione, ed anche nei momenti in cui sembra vengano meno le idee necessarie per portare avanti il progetto. Tabelloni e cartelli permettono di visualizzare in modo



efficace l'organizzazione, rammentare impegni e scadenze, registrare le cose fatte, mettere in evidenza quelle da fare, consentono, insomma, di tenere sotto controllo i processi in atto. Se esposti in luoghi accessibili agli utenti del servizio (o ai probabili futuri utenti), tabelloni e cartelli possono dare informazioni anche al di fuori del gruppo di lavoro, agli utenti del servizio scolastico.

Per entrambe le esigenze di comunicazione, sia quella all'interno del gruppo di progetto, sia quella verso l'esterno, si può ricorrere anche ad Internet, per comunicazioni via e-mail o su pagine web.

La comunicazione all'esterno, a conclusione delle attività, è comunque assicurata dal prodotto in cui si conclude e si sintetizza tutta l'attività di progetto.

9. Il progetto e il curricolo

In una scuola che dà vita a progetti, la progettualità non si limita a pervadere l'attività didattica e a condizionare l'organizzazione della vita scolastica, ma si ripercuote anche sul curricolo. Le attività svolte dagli allievi, l'interazione con l'ambiente al di fuori della scuola occupano più tempo di quello che sarebbe necessario per sviluppare i concetti con lezioni frontali. Per fare didattica per progetti occorrono curricoli alleggeriti nei contenuti disciplinari, che forniscano un nucleo di conoscenze essenziali riorganizzate intorno a concetti chiave e indichino dei traguardi irrinunciabili e una serie di tematiche portanti. Sono necessari curricoli che non siano autoreferenziali, ma si giustifichino nei bisogni esterni alla scuola, siano coerenti rispetto ai bisogni individuali, oltre che sociali, e non solo rispetto ai saperi erogati.

Il curricolo lineare, che tradizionalmente consente di

dare un quadro completo e organico delle discipline, viene messo in dubbio. È necessario orientarsi verso curricoli impostati con criteri più mobili, intorno ai quali le conoscenze presenti e future possano aggregarsi, curricoli che siano articolati per "competenze", e non per saperi, che coniughino il sapere funzionale ai bisogni degli studenti con un sapere che sia al contempo rappresentativo del sapere scientifico, socialmente condiviso, delle discipline. I docenti devono essere capaci di operare delle scelte che non sacrificino la

È necessario orientarsi verso curricoli impostati con criteri più mobili

scientificità e non costituiscano una semplificazione, ma che coinvolgano l'operatività. A loro è richiesto di contribuire a strutturare il curricolo complessivo ristrutturando quello della disciplina che rappresentano rompendone gli argini.

È questa la prospettiva che il Ministero ha assunto nell'estate del 2007 con le *Indicazioni per il curricolo* per il primo ciclo

scolastico presentandole come "quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole." (*Indicazioni per il curricolo*, 2007: 9).

Nelle *Indicazioni*, infatti, l'istituzione centrale si limita a dare indicazioni generali, orientate a degli *standard*, per curricoli che possano essere calibrati sulle mutevoli esigenze sia sociali sia dei singoli individui.

Il compito che le *Indicazioni* assegnano ai docenti è più complesso di quello previsto dagli ormai invecchiati programmi scolastici, è un compito che implica capacità di progettare. Nel suo complesso il nuovo servizio scolastico si identifica come un progetto, vale a dire "un modo di pensare l'educazione in termini di visione e non di programma, ove la visione implica motivazione e condivisione delle finalità, mentre il programma si limita a farsi carico dei contenuti operativi" (Figari, 1997:167).

Bibliografia

Agenzia Scuola, 2007. *Il nuovo obbligo di istruzione*. Firenze.

Dewey J., 1992. *Democrazia e educazione*. Firenze. La Nuova Italia (ed. or. 1916).

De Vecchi G., 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette.

De Bartolomeis F., 1969. *La ricerca come antipedagogia*. Milano. Feltrinelli.

Fierli M.s.d. *Il metodo dei progetti nell'Istruzione Tecnica*. Dispensa ciclostilata, Ministero della Pubblica Istruzione.

Figari G., 1997. *La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?* in Monasta, A. *Progettualità, sviluppo locale e formazione*. Roma. La Nuova Italia Scientifica. pp. 163-188.

Fried-Booth D., 1987. *Project Work*. Oxford, OUP.

Kilpatrick H.K., 1918. *The Project Method* (cit. in Fierli).

Mager R., 1989. *Gli obiettivi didattici*. Teramo. Lisciani & Giunti.

Meirieu P., 1990. *Imparare ... ma come?* Bologna. Cappelli editore.

Ministero della Pubblica Istruzione, 2007. *Indicazioni per il curricolo*. Roma.

Quartapelle F. (a cura di), 1999. *Didattica per progetti*. FrancoAngeli, Milano.

Quartapelle F., 2000. "Progettare i curricoli", *Vademecum dell'autonomia*. IRRSAE Lombardia-Regione Lombardia. Milano.

Quartapelle F., 2001. "Professionalità docente e progettazione curricolare". *LEND* 2/2001, pp. 18-25.

Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30.12.2006, L 394/10.

Dalla pedagogia alla glottodidattica: la didattica per progetti nella gestione della classe di lingua¹

DI FIORENZA QUERCIOLO
STANFORD UNIVERSITY-FLORENCE PROGRAM, FIRENZE

Nel presente contributo sarà presa in esame la metodologia del *Project Work* dal punto di vista dell'insegnamento di una lingua seconda o straniera, in particolare dell'italiano, e della gestione della classe plurilingue e pluriculturale. Dopo un esame delle caratteristiche peculiari all'insegnamento della lingua nella società odierna e delle indicazioni metodologiche della glottodidattica moderna, si passerà a considerare la validità dei punti fondamentali della didattica per progetti nell'ambito specifico della pedagogia linguistica.

1. Insegnare una lingua oggi

L'eterogeneità linguistica e culturale delle nostre classi invita oggi a individuare strategie didattiche in grado di gestire in modo produttivo i diversi livelli di competenza linguistico-culturale degli allievi, sebbene l'importanza dell'apprendimento individualizzato sia stata sottolineata da più parti ben prima che si presentasse la necessità di trovare adeguate soluzioni operative alle problematiche inerenti alla classe plurilingue e pluriculturale. Da un punto di vista strettamente linguistico, basterà ricordare che anche qualora ci si trovi a lavorare con una classe composta completamente da parlanti nativi italofoni, l'omogeneità linguistica - spesso data per scontata sulla sola base della condivisione della stessa lingua madre - non è per niente garantita, anzi molto spesso i docenti si trovano e si sono trovati a fare i conti, all'interno della stessa classe, con alunni con una discreta competenza linguistico-comunicativa e con altri che non sanno ancora padroneggiare il lessico tematico o certe strutture profonde della lingua. Il passaggio da una situazione di diglossia a una di bilinguismo, che ha caratterizzato la società italiana del secondo dopoguerra, non ha garantito una percezione

dello spazio linguistico adeguata nei parlanti. Per molti alunni in età scolare il dialetto rimane in molti casi la prima lingua, selezionata spesso dal parlante più in base a parametri emotivi che relativi ad una corretta interpretazione del contesto d'uso (situazione, ruolo, interlocutore, messaggio da veicolare, scopo, etc.) (Covari L., Benucci A., Diadori P. 1998).

Non è infatti raro il caso di alunni che usano il dialetto in ambiente scolastico per le interazioni relative allo studio, talvolta anche nella scrittura.

Inoltre, la presenza di alunni figli di immigrati nelle nostre aule scolastiche, oggi sempre più evidente, ci spinge a una riflessione metodologica che coinvolge anche gli allievi italofoni - come abbiamo visto sopra, per niente scervi da problemi linguistici - insieme al modo di organizzare le lezioni e, in ultima analisi, di trasmettere il sapere.

¹ Il presente contributo riprende in parte ampliandolo un precedente articolo sulla didattica per progetti intitolato *La didattica per progetti o project work nella gestione della classe plurilingue*, disponibile fino ad oggi solo online all'indirizzo http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_agott02/art_quer.htm.

Torniamo a ribadire che una riflessione di questo genere è iniziata ormai da tempo, soprattutto (ma non solo) sulla spinta dei cambiamenti prodotti dall'uso delle nuove tecnologie che hanno radicalmente mutato - appunto - il modo di trasmettere e reperire informazioni e ancor prima dall'esigenza sempre più avvertita di stabilire un collegamento costante fra mondo scolastico ed extrascolastico.

Insieme a questo, non dobbiamo dimenticare che fenomeni quali la globalizzazione e l'unificazione europea hanno determinato il delinearci di una società caratterizzata dalla mobilità e dai flussi migratori, i cui confini sono sempre più sfumati. All'interno di questo nuovo assetto sociale gli individui in continua formazione portano e sempre più porteranno competenze variegata, linguistiche e generali, apprese sia in ambito scolastico che extrascolastico, che rendono l'ambiente di apprendimento estremamente complesso da un lato, ma anche eccezionalmente ricco di risorse dall'altro.

D'altro canto la maggiore attenzione accordata alla personalità dell'apprendente ha portato all'elaborazione di una didattica centrata sul discente e, più significativo per noi, al riconoscimento che le specificità individuali e le preconcoscenze acquisite nei vari saperi condizionano il ritmo di apprendimento dell'allievo, per cui ne consegue che il gruppo-classe viene percepito come uno spazio (fisico e mentale) angusto perché presuppone una compattezza che può risultare faticosa per alcuni, frustrante per altri. Tutti noi, come insegnanti, siamo ben consapevoli del fatto che la scansione didattica all'interno della classe molto spesso viene dettata dalla necessità di seguire e completare un certo programma piuttosto che dalle reali caratteristiche degli allievi stessi che compongono il gruppo.

2. Dalla pedagogia alla glottodidattica

Secondo gli orientamenti più recenti della glottodidattica, è auspicabile che l'apprendimento della lingua non si limiti a mettere in gioco le sole facoltà intellettive del discente, ma che coinvolga l'intera persona dell'apprendente facendo quindi appello anche alla sua sfera fisica ed emotiva, tanto per citarne solo alcune. Il discente viene quindi visto nella sua interezza di persona, immerso in un'esperienza complessa come l'apprendimento di una lingua seconda e/o straniera, esperienza che in questo senso mira a divenire totale e significativa per il soggetto, che attraverso di essa dovrà impadronirsi di quella competenza di azione - più che semplicemente comunicativa - che gli permetterà di interagire in modo vincente usando la lingua (Ciliberti, 1994:88-96). E questo è, fra l'altro, anche l'orientamento didattico suggerito dal *Common European Framework of Reference for Language* (consiglio d'Europa, 2001-2002) che riafferma più volte il carat-

tere *action oriented* delle indicazioni in esso contenute. Entrando adesso più nello specifico del nostro campo di interesse, è ormai ampiamente riconosciuto il carattere non segmentabile dell'apprendimento linguistico. Per anni la lingua è stata considerata una materia da sezionare e presentare in porzioni, lasciando all'apprendente il compito (arduo) di riassembleare le singole parti in un tutto significativo. Al contrario allo stato attuale della ricerca è noto che l'apprendimento linguistico si nutre della ripetizione creativa, del ritornare più volte da diversi punti di vista su contenuti già in parte appresi reimpiegandoli in situazioni significative in quanto personalizzate all'interno dell'esperien-



za concreta dell'apprendente. La lingua non è infatti una materia astratta, concettualizzabile come – diciamo – la storia o la geografia. In ambito glottodidattico se di concettualizzazione si può parlare, ci si riferirà alle attività deputate alla riflessione linguistica e da proporre a specifiche tipologie di apprendenti: in questo caso diventerà fondamentale usare il metalin-

guaggio, procedendo verso la descrizione e l'astrazione consapevoli delle norme linguistiche che in genere gli apprendenti adulti più di altri chiedono.

Tutto questo induce dunque a dilatare i confini tradizionali delle aule scolastiche e a identificare modalità di insegnamento basate proprio sul riconoscimento dell'eterogeneità linguistica, culturale e disciplinare delle nostre classi, eterogeneità non più sentita, come in passato, un peso da evitare o eliminare, ma un dato



di fatto da valorizzare per dare a tutti l'opportunità di imparare secondo i propri bisogni e il proprio stile di apprendimento (Mazzotta 2002). La classe non può più essere il luogo deputato per l'insegnamento e l'educazione linguistici perché i suoi confini fisici restringono il campo esperienziale dello studente. La classe può al massimo essere lo spazio in cui si impostano attività linguistiche da sperimentare fuori e in un secondo momento il luogo in cui si analizzano i vari vissuti linguistici degli studenti per strutturarli in norme comunicative.

Tale presupposto metodologico appare particolarmente giusto quando ci si trovi a insegnare una lingua nel paese in cui si parla questa lingua, perché in questo caso il mondo fuori dall'aula offre un'enorme quantità di materiale autentico, certo per i nostri fini del tutto allo stato grezzo, ma che opportunamente utilizzato può costituire una fonte inesauribile per le attività linguistiche. Uno studente che impara una lingua in un contesto di lingua seconda dovrà misurarsi costantemente con la comunità autoctona fuori dall'aula, mettendo alla prova quanto appreso in classe e riportando in classe il proprio vissuto comunicativo per chiarire gli immancabili punti di frizione. In tale contesto l'insegnante può proporre il materiale graduato e parcellizzato del syllabo solo eludendo le specifiche esigenze linguistiche che gli allievi porteranno in classe e che come tali

devono essere a nostro avviso tenute nella massima considerazione. Tali bisogni linguistici estemporanei, per così dire, si ancorano ad esperienze concrete, talvolta frustranti, lo sciogliersi delle quali non solo produce acquisizione, ma sostiene anche la motivazione ad andare avanti nell'apprendimento linguistico.

Quello che principalmente si richiede oggi a un buon insegnante, oltre ad una buona preparazione metodologica, è allora una certa flessibilità che prima di tutto

si traduce nella capacità di progettare percorsi didattici versatili e articolati in grado di soddisfare i bisogni e gli interessi individuali dei discenti. Il docente dell'epoca odierna deve essere in grado di decentrarsi e mettersi in ombra, rispetto alla classe con la quale deve essere disponibile a negoziare costantemente i contenuti e le modalità di apprendimento; deve creare occasioni di osmosi fra l'ambiente dell'istruzione formalizzata e quello dell'acquisizione spontanea, fuori dalla classe (Krashen, 1981).

Se l'esigenza di una maggiore aderenza alla realtà dei contenuti di studio è avvertita in generale in tutto il mondo dell'istruzione, nel campo dell'insegnamento linguistico diventa praticamente fondamentale, viste le premesse a cui abbiamo poco sopra accennato.

3. La didattica per progetti o *Project Work*

Si tratta a questo punto di individuare una metodologia didattica in grado di fornire all'insegnante validi suggerimenti per attuare quanto abbiamo descritto sopra e a nostro avviso, fra le molte proposte, la didattica per progetti o *Project Work*, è sicuramente una delle più appropriate.

Senza addentrarci troppo nell'analisi dei punti fondamentali della didattica per progetti, già analizzati nel contributo di Franca Quartapelle, ci limiteremo, per solo amore di chiarezza espositiva a riassumerli per sommi capi prendendoli in considerazione dallo specifico punto di vista dell'insegnamento linguistico.

3.1. Definizione del progetto

Secondo questa metodologia si parte da un elemento - che può essere un tema, un personaggio, un testo, una situazione - che poi verrà approfondito durante il lavoro in classe e individualmente impostando su di esso diversi tipi di attività che implicino l'uso di diverse fonti e di diversi *media* per favorire lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche e cognitive e l'acquisi-

zione di una o più competenze disciplinari. L'insegnante quindi, partendo da un'analisi dei bisogni e delle risorse degli studenti, deve lanciare degli *input* e fra questi gli allievi dovranno decidere su quale o su quali focalizzare il loro lavoro. Una volta individuato il punto di partenza, si procede proponendo via via delle attività che portino gli allievi a confrontarsi con varie fonti di informazioni (per esempio la visione di un film o una ricerca su Internet, ma anche interviste a persone che possono fornire materiale inedito o di prima mano sull'argomento in esame) e che favoriscano l'uso delle varie abilità linguistiche.

F. Stoller (1997) chiarisce, riferendosi a Henry (1994), che i progetti didattici possono essere di tre tipi: *structured projects*, *unstructured project*, *semi-structured project* a seconda del grado di decisionalità ed autodeterminazione ricoperto dal docente e dagli studenti. La scelta dell'uno o dell'altro tipo non è mai casuale, ma è in stretta relazione con il contesto di insegnamento, con il profilo e i bisogni degli apprendenti verso i quali questi ultimi possono talvolta manifestare una certa riluttanza a riconoscere e affrontare. Si può decidere di proporre un progetto semi-strutturato ad una classe che deve misurarsi suo malgrado con l'abilità della scrittura: l'insegnante stesso/a, recepita questa esigenza, lancerà il progetto e chiederà, per esempio, di creare un giornale di istituto partendo dalla creazione della copertina, del logo, scegliendo il nome e *layout* generale, per arrivare infine alla stesura dei vari pezzi. In genere con un gruppo di studenti giovani adulti o adulti si opta per un progetto non strutturato, mentre nella scuola dell'obbligo è più comune misurarsi con progetti strutturati (Quercioli, 2004), ma come abbiamo appena visto, non esiste una regola universalmente valida.

Nello stesso articolo Stoller asserisce poi che la didattica per progetti può essere *content based*, può cioè sostenere l'apprendimento della lingua attraverso i contenuti disciplinari. Abbiamo visto come fra le attività previste da un progetto possano rientrare diversi saperi, tutti unificati dalla lingua, che come strumento di conoscenza e organizzazione del mondo, sarà utilizzata per portare a termine i compiti e riferirli al gruppo. Lo studente particolarmente dotato per le attività grafiche che si incaricherà di preparare la copertina del giornale di istituto di cui abbiamo parlato poco sopra, dovrà usare la lingua per presentare il suo lavoro ai compagni e all'insegnante, per discutere con gli altri le proprie scelte e arrivare a definire un'idea condivisa. È chiaro che per portare a termine con successo questa attività, gli studenti dovranno utilizzare diverse funzio-

ni della lingua; ciò che è particolarmente motivante è il carattere concreto del contesto in cui questo lavoro si svolgerà e che farà molto probabilmente dimenticare agli apprendenti che stanno usando la lingua, nel nostro caso specifico la lingua seconda o straniera.

3.2 Elaborazione di un prodotto finale

Gli studenti stessi, sotto la guida dell'insegnante, identificano il prodotto a cui vorranno arrivare e che può essere una raccolta di racconti brevi, una rappresentazione teatrale, la produzione di un video o la preparazione di un articolo per un giornale che poi sarà comunque presentato ad un pubblico composto dall'intero collegio dei docenti e dai genitori o semplicemente da altri studenti dell'istituto. Il prodotto finale dà concretezza al progetto perché costituisce il punto di arrivo di tutto il lavoro che viene svolto in funzione di uno scopo e di un destinatario reali. Al tempo stesso però il prodotto stesso conferisce ulteriore senso all'utilizzo della lingua, come mezzo utilizzato per arrivare alla realizzazione e alla presentazione del prodotto. L'artificialità dell'apprendimento linguistico formalizzato viene quindi minimizzata nel progetto in cui contenuti linguistici già appresi

vengono costantemente reimpiegati dentro e fuori dall'aula, mentre l'analisi e l'apprendimento in classe di nuove strutture e funzioni della lingua è inerente alle attività da svolgere fuori dall'ambiente scolastico.

3.3 Progetto e syllabo

In questo ambito non può più trovare spazio il syllabo determinato *a priori* e che per quanto sia essenziale arrivare alla realizzazione del prodotto, il processo che ne determinerà l'attuazione assume una rilevanza superiore perché, attraverso attività di *problem solving*, permetterà agli allievi di acquisire una serie di competenze - come selezionare informazioni, fare ipotesi, comunicare i risultati, predisporre questionari, dialogare con esperti - che sono al tempo stesso linguistiche e transdisciplinari.

La didattica per progetti non deve però necessariamente sostituire l'intero syllabo. Al contrario, si può organizzare un progetto che si esaurisca in poche ore o uno che, come un filo rosso, attraversi tutto il corso e che si affianchi ad altri lavori più tradizionali. In generale si è notato che i progetti che funzionano di più, sono quelli che si innescano intorno ad un'attività di classe che ha particolarmente suscitato l'interesse degli studenti, che si snodano a più riprese su ampie porzioni del corso e che coinvolgono più discipline. Durante le fasi di lavoro fuori dall'aula, ognuno può, nell'ambito del compito assegnato, seguire il percorso

*I progetti
che funzionano
di più, sono quelli
che si innescano
intorno
ad un'attività
di classe che ha
particolarmente
suscitato l'interesse
degli studenti*

che più gli si addice, e farlo alla velocità richiesta dalle sue competenze generali e dal suo livello effettivo di competenza linguistico-comunicativa. Gli incontri in classe, organizzati in piccoli gruppi, devono servire principalmente per fare il punto della situazione, per confrontare i risultati individuali e dei vari gruppi, arrivare ad una visione condivisa da tutti e infine, sulla base di questi dati, definire l'attività successiva. In questo modo da un lato si possono facilmente predisporre percorsi individualizzati, magari basati sul recupero o sul rinforzo di certi aspetti linguistico-comunicativi, e dall'altro il lavoro di gruppo può rappresentare un'ottima occasione di crescita individuale attraverso il confronto e la collaborazione con gli altri partecipanti. Prevedendo una scansione didattica in cui si alternano momenti di lavoro individuale e di gruppo, la metodologia del *Project Work* da un lato permette di progettare percorsi di apprendimento individualizzati

e dall'altro favorisce l'instaurarsi di una mentalità collaborativa e cooperativa all'interno della classe funzionale allo sviluppo della competenza sociale, ossia del sapersi rapportare agli altri in modo costruttivo e possibilmente privo di tensioni.

Il costante ricorso alla negoziazione di contenuti e significati permette infine di potenziare una strategia comunicativa eminentemente linguistica - la negoziazione, appunto -, sottesa allo sviluppo della competenza interculturale, ultimo livello della competenza linguistico-comunicativa. In una compagine sociale dominata dagli spostamenti e dalle migrazioni, sempre più persone appartenenti a lingue-culture diverse entreranno in contatto: la competenza interculturale diviene allora essenziale all'incontro con l'altro-diverso da sé perché permetterà di risolvere i momenti di tensione interculturale attraverso la negoziazione di un significato condiviso. È però risaputo che la competen-

MAURIZIO TRIFONE, ANTONELLA FILIPPONE,
ANDREINA SGAGLIONE

AFFRESCO ITALIANO

Corso di lingua italiana per stranieri

LE MONNIER

Per giovani e adulti di qualsiasi provenienza linguistica, il corso procede con attenta **gradualità** secondo gli approcci glottodidattici più sperimentati e consente all'insegnante di costruire un processo di apprendimento in base alle esigenze della classe. Ciascun livello, corrispondente al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, prevede il *Libro per lo studente*, un *CD audio* con tutti gli ascolti e la *Guida per l'insegnante*. L'**uso dell'immagine** agevola l'apprendimento e favorisce la conoscenza anche della cultura italiana. Il corso è firmato, tra gli altri, da Maurizio Trifone, curatore del vocabolario della lingua italiana **Devoto-Oli**.

Livello A1 (Vol. pp. 224 + 2 CD Audio)

978-88-00-20331-9 € 19,80

Livello A2 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)

978-88-00-20332-6 € 20,80

Livello B1 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)

978-88-00-20333-6 € 20,80

Livello B2 (Vol. pp. 192 + 2 CD Audio)

978-88-00-20849-9 € 18,80

Per ciascun livello
Guida per l'insegnante

Livello C1 e Livello C2
in preparazione

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)



NUOVO LIVELLO



za interculturale, a differenza delle altre competenze che compongono la competenza linguistico-comunicativa, non si insegna, ma si promuove. Crediamo che la didattica per progetti possa costituire un ottimo strumento didattico anche in questo senso.

3.4 Il ruolo dell'insegnante

Come si può facilmente evincere da quanto fin qui esposto, il ruolo dell'insegnante deve essere quello di guida e supervisore dell'intero processo: il docente infatti non dà mai niente per scontato, al contrario lascia spesso che siano gli studenti stessi a decidere la direzione da dare al progetto invitando e stimolando il gruppo a una continua negoziazione dei contenuti e dei significati.

Se crediamo veramente che la didattica per progetti possa essere un valido strumento didattico in generale e glottodidattico in particolare, il primo compito che ci aspetta, e che d'altra parte sembra ormai urgente assolvere, riguarda il nostro modo di porci, come insegnanti, di fronte ai nostri allievi. Non più dispensatori di un sapere parcellizzato e in larga parte teorico, lontano ormai anni luce dalla nostra realtà storica, culturale e lavorativa, ma promotori di una fusione fra sapere, saper fare e saper essere (per citare ancora una volta il documento europeo) che armonizzi le differenze e dia a tutti la possibilità di imparare un metodo di studio e di crescita personale che sarà suo patri-

La didattica per progetti permette di valorizzare le differenze e le risorse individuali

monio per sempre. Si tratta in sintesi di imparare l'arte di decentrarsi per restituire agli studenti l'autodeterminazione e la responsabilità del loro apprendimento. Non partecipare attivamente al lavoro dei nostri allievi non significa quindi lasciare che il gruppo-classe vada alla deriva. Significa osservare, da supervisor attenti, dall'esterno, quasi senza essere visti, utilizzando griglie predisposte per questo scopo e che possano fornire materiale per una riflessione pedagogica.

4. C conclusione

Completamente centrata sullo studente, che, essendo continuamente chiamato a fare delle scelte, viene reso protagonista responsabile del proprio apprendimento,

la didattica per progetti permette di valorizzare le differenze e le risorse individuali in un continuo collegamento fra l'ambiente artificiale della scuola e quello reale del mondo fuori dall'aula promuovendo l'autonomia e l'acquisizione di un metodo di studio applicabile anche al di fuori del contesto dell'istruzione formalizzata, nell'ambito del *life long learning*.

Essendo basata sul riconoscimento delle peculiarità individuali e sulla valorizzazione degli aspetti collaborativi legati al lavoro di gruppo, la didattica per progetti offre senza dubbio la possibilità di tradurre in prassi tutte le istanze della moderna ricerca glottodidattica e della pedagogia interculturale.

Bibliografia

- Amati A., 1998. *La didattica per progetti: una strategia di rinnovamento*. In: "Strumenti Cres" maggio 1998.
- Balboni P. E., 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Ciliberti A., 1994. *Manuale di Glottodidattica*. Firenze. La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa, 2001-2002. *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press (trad. ita. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Coveri L., Benucci A., Diadori P., 1998. *Le varietà dell'Italiano. Manuale di Sociolinguistica italiana*. Roma. Bonacci.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di), 2000. *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*. Roma. Bonacci.
- Krashen S., 1981. *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
- Mazzotta P., 2002. Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue, Le lingue straniere in una visione moderna dell'educazione linguistica in Mazzotta P. (a cura di), 2002. *Europa, Lingue e Istruzione Primaria. Pluralismo per il bambino italiano-europeo*. Torino. UTET.
- Morin E., 2000. *La testa ben fatta*. Milano. Cortina.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999. *Didattica per progetti*. Milano. Franco Angeli.
- Quercioli F., 2002. *La didattica per progetti nella gestione della classe plurilingue*. In: "Didattica e classe plurilingue" n.3, Agosto-ottobre 2002.
- Quercioli F., 2004. *La didattica modulare e per progetti nella prospettiva del "Quadro Comune Europeo"*. In: Jafrancesco E. (a cura di), 2004. *Le tendenze innovative del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue" e del Portfolio*. Atene. Edilingua.
- Ridarelli G., 1998. *Project Work*. In Serra Bornetto, C. 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.
- Stoller F., 1997. *Project Wok, A Means to Promote Language Content*. "Forum" 35,4: 2-10.
- Vedovelli M., 2002. *Guida all'Italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Carocci. Roma.

Il modello *Langopolis* per una didattica del fare

DI ELEONORA FRAGAI
E ELISABETTA JAFRANCESCO

Questo contributo fa seguito all'articolo di Nuccetelli e Villarini, comparso, quest'ultimo, nel numero zero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe* e dedicato alla presentazione del quadro teorico di riferimento del modello glottodidattico *Langopolis*, il materiale per l'apprendimento/insegnamento di italiano, francese, sloveno e tedesco ad alunni delle classi finali della scuola primaria, realizzato all'interno del progetto internazionale *FLaChi (Foreign Languages for Children)*.

Le autrici, partendo da uno dei nodi principali su cui è basato il modello *Langopolis*, ossia la forte innovatività dei percorsi formativi centrati sull'integrazione di strumenti e *media* tra loro diversi, evidenziano la prospettiva applicativa di *Langopolis* tramite una sintetica esemplificazione di attività coerenti con l'impostazione pedagogico-didattica dei materiali, che esalta la dimensione attiva dell'apprendimento/insegnamento, inteso come processo di costruzione di conoscenze orientato al fare e alla collaborazione tra pari attraverso esperienze concrete, collegate a più ambiti di esperienza: attività ludiche, manuali, di movimento, basate sulla multimedialità.

Introduzione

Il presente articolo si propone di integrare il contributo di Nuccetelli e Villarini (2009) su *Langopolis*, il materiale per l'apprendimento/insegnamento di italiano, francese, sloveno e tedesco ad alunni inseriti nelle classi finali del ciclo elementare, comparso nel numero zero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe*, presentando più nel dettaglio le attività didattiche proposte nell'opera, anche attraverso esempi esplicativi, e chiarendo ulteriormente l'approccio e le scelte metodologiche che sono alla base della proposta.

Langopolis nasce nell'ambito del programma comunitario Socrates (Lingua 2) ed è il prodotto del progetto internazionale *FLaChi (Foreign Languages for Children)*¹. Il progetto, come già evidenziato nel contributo di Nuccetelli e Villarini (2009), ha come obiettivo la promozio-

ne del plurilinguismo e il pluriculturalismo attraverso la creazione di percorsi formativi adattabili ai vari contesti di apprendimento/insegnamento e di materiali didattici stimolanti e innovativi, soprattutto per le lingue straniere meno studiate, capaci di integrare l'utilizzo di risorse e strumenti di vario genere, valorizzando inoltre le tecnologie informatiche e le potenzialità offerte dalla rete.

Langopolis è un'opera rivolta a bambini della scuola primaria di un'età compresa fra gli 8 e i 10 anni, e mira a sviluppare le competenze linguistico-comunicative di livello basico (A1-A2) del *Quadro comune europeo di ri-*

¹ Il progetto, durato circa due anni (dal 2006 al 2008), è stato cofinanziato dall'Unione Europea e ha coinvolto *partner* di Francia, Germania, Italia e Slovenia. Per una descrizione dettagliata dei *partner* europei cfr. Nuccetelli, Villarini 2009. Per il sito Internet del progetto, cfr. www.flachi-socrates.eu.



Figura 1. Langopolis plancia di gioco

Figura 2. Langopolis plancia di gioco (particolare)

ferimento per le lingue (d'ora in avanti *QCER*) (Council of Europe 2001/2002), relativamente alle quattro lingue sopra menzionate, oltre alla curiosità e all'interesse dei bambini verso lo studio delle lingue straniere.

Il contributo è articolato in quattro paragrafi. Il primo paragrafo è dedicato a una sintetica presentazione di *Langopolis* e delle sue caratteristiche, e a una riproposizione, con riferimento al contributo di Nuccetelli e Villarini (2009), dei presupposti teorici a cui fanno riferimento i materiali didattici. Il secondo paragrafo illustra i possibili percorsi didattici del gioco, in relazione all'organizzazione di base dell'opera, incentrata sulla metafora del villaggio e strutturata in ambienti e spazi di vario genere, e al percorso didattico di base. Il terzo paragrafo propone alcuni esempi di attività, selezionate in base al criterio della maggiore significatività rispetto ai caratteri innovativi dell'impostazione pedagogico-didattica su cui si basa *Langopolis*. Il quarto paragrafo approfondisce e amplia la dimensione esemplificativa del contributo, focalizzando l'attenzione sull'ambiente procedurale Laboratorio e sulle attività in esso proposte, che, coerentemente con il modello di competenza a dotato, hanno come obiettivo finale la reazione di prodotti concreti, attraverso fasi di lavoro strutturate, che prevedono un forte livello di collaborazione fra gli allievi, rappresentando un momento di sintesi del lavoro svolto. Il quarto paragrafo contiene infine le conclusioni.

1. Caratteristiche di *Langopolis*

Langopolis, coerentemente con l'approccio ludico adottato, si configura come un gioco, di cui assume anche l'aspetto esteriore, presentandosi infatti non come normale libro di testo, caratterizzato da una sequenza lineare di stimoli chiusi per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, bensì come un gioco da tavolo che si basa sulla metafora del villaggio e che è contenuto in una scatola, in cui insegnante e allievi trovano un set di oggetti fisici, digitali e multimediali, integrabili fra loro, utili per lo svolgimento dei percorsi didattici e per

il loro ampliamento. Il gioco ha come obiettivo finale, come ricordato da Nuccetelli e Villarini (2009), la costruzione di un villaggio ideale nella L2 oggetto di studio, attraverso lo svolgimento di compiti comunicativi, attorno a cui è stato realizzato un percorso didattico con attività di vario genere (comunicative, di riflessione lessicale e metalinguistica ecc.), volte a fornire agli alunni gli strumenti linguistici necessari per portare a termine i compiti previsti dal gioco.

Langopolis costituisce un ambiente di apprendimento formato da spazi diversi, al cui interno sviluppare la competenza linguistico-comunicativa degli allievi, intesa come *saper fare*, cioè come la capacità dell'apprendente

di saper gestire testi, in abilità ricettive e produttive, al fine di svolgere dei compiti, di tipo non solo linguistico, "in circostanze date, in un ambiente specifico, e all'interno di un determinato campo d'azione", citando il *QCER* (Council of Europe 2001/2002: 11).

Gli ambienti che costituiscono *Langopolis*, come già evidenziato (Nuccetelli, Villarini 2009), sono dodici, di cui sei tematici, tre procedurali e tre ricreativi². È possibile muoversi da un ambiente all'altro senza vincoli di sequenzialità, in altre parole, il percorso didattico da svolgere non è definito *a priori*, sebbene vi siano indicazioni in tal senso, ma è frutto delle scelte consapevoli dell'insegnante, tarate sulle caratteristiche degli allievi. Un ambiente può essere temporaneamente lasciato per poi essere ripreso dopo "uscite" in altri spazi, per esempio nella Ludoteca o nell'Ufficio Informazioni Linguistiche. In questo senso l'elemento principale dell'opera, costituito dalla plancia del gioco, con gli ambienti e gli spazi del villaggio, si pone come una "mappa orizzontale delle tappe dei percorsi possibili per acquisire le com-



² Gli ambienti tematici sono: Biblioteca, Casa, Palestra, Pasticceria, Scuola, Agenzia di viaggi; gli ambienti procedurali: Agorà, Laboratorio, Ufficio Informazioni Linguistiche; gli ambienti ricreativi: Auditorium, Cinema-Teatro, Ludoteca.

petenze e le conoscenze obiettivo come una sorta di mappa orizzontale dei possibili percorsi all'interno del gioco", come evidenziato nel documento in cui è presentato il modello teorico di *FlaChi* (cfr. nota 1).

L'approccio didattico adottato in *Langopolis*, incentrato sui bisogni dell'apprendente e sul concetto di competenza linguistico-comunicativa, coerentemente con le indicazioni del Consiglio d'Europa (Council of Europe 2001/2002), esalta il ruolo attivo dell'apprendente nel proprio processo di apprendimento e la centralità, in tale processo, sia della dimensione affettiva e cognitiva, sia della dimensione sociale e interazionale, dimensioni, queste, che hanno determinato la scelta delle attività proposte e delle modalità collaborative relative al loro svolgimento. Si tratta infatti di attività che esaltano la dimensione interattiva dell'agire linguistico, considerando l'apprendimento frutto dell'interazione e della negoziazione sociale. Attività quindi da fare a coppie, in piccoli gruppi, con l'intero gruppo classe, con altri gruppi classe della stessa scuola, fino a includere, attraverso il sito Internet, forme di collaborazione aperte ad alunni di altre scuole e ad alunni di altri paesi, assumendo il gruppo e la rete sociale di rapporti che lo caratterizzano un elemento centrale per la costruzione di nuovi saperi e di nuove competenze, non solo a livello di contenuti – la competenza nella lingua straniera – ma anche a livello di abilità sociali, di abilità procedurali e, in ultima istanza, di modi di essere. Le modalità di lavoro cooperative proposte in *Langopolis* consentono infatti non solo di elevare la qualità dell'apprendimento ma anche promuovere un ambiente di interazione positiva fra i componenti del gruppo e il benessere psicologico dei bambini.

I vari spazi di *Langopolis*, tenendo conto della prospettiva didattica *learner centered* assunta a modello e del concetto di "autonomia dell'insegnante" (Council of Europe 2001/2002; Vedovelli 2002), possono essere percorsi in vario modo e possono essere ampliati e/o ridisegnati per adattarli ai vari contesti di apprendimento/insegnamento e alle caratteristiche effettive degli apprendenti, in termini di motivazioni, competenze, bisogni linguistico-comunicativi, sottolineando la funzione co-autoriale dell'insegnante, a cui viene affidato il compito, con gradi diversi di autonomia, di organizzare il percorso didattico da proporre alla classe, scegliendo di volta in volta le risorse e gli strumenti più adeguati allo specifico contesto in cui opera.

Si ricorda che la scatola contenente *Langopolis* mette a disposizione di alunni e insegnanti oggetti che definiscono la struttura fondamentale del gioco e oggetti che servono per lo svolgimento del gioco stesso. Gli oggetti destinati agli alunni sono la plancia del gioco,

che presenta la "struttura topologica del villaggio di Langopolis, con gli ambienti e gli spazi che lo compongono" (Nuccetelli, Villarini: 19), schede di lavoro cartacee funzionali alle attività didattiche previste negli ambienti previsti, CD audio, CD ROM con *software* per lavorare, *flashcard* con brevi testi e immagini, oggetti per lo svolgimento delle attività ludiformi (dadi, palline), oggetti funzionali all'ambiente villaggio (chiavi, soldi ecc.), mentre gli oggetti destinati all'insegnante sono la Guida per l'insegnante, il contenitore ad anelli per la raccolta ordinata delle schede di lavoro e dei compiti eseguiti, la chiave d'accesso alla sezione didattica di Internet *FlaChi* e ai relativi *software*, dove poter sfruttare al meglio le potenzialità di *Langopolis*.

2. Il percorso per ambienti

Come specificato anche nel documento che illustra il modello teorico di *FlaChi*³, il riferimento centrale dei compiti comunicativi è rappresentato dal testo, inteso come unità fondamentale della comunicazione, mentre le attività rappresentano procedimenti di esplorazione e di gestione testuale. In questo scenario il ruolo dell'insegnante, coerentemente con metodologie didattiche di tipo collaborativo, è quello di regista dell'apprendimento, nel senso che progetta il percorso didattico, negozia con gli allievi obiettivi, compiti, procedure, motiva e crea aspettative, fornisce supporto alla soluzione dei problemi, struttura le relazioni fra i membri del gruppo necessarie per il raggiungimento di obiettivi comuni,

riflette sul lavoro svolto. Ogni ambiente presenta un impianto didattico caratterizzato dalla presenza di una serie di componenti fisse, attraverso cui si dipana il percorso, speculari agli obiettivi glottodidattici del silabo⁴. Tali componenti sono, nello specifico, i *compiti comunicativi*, per esempio, nell'ambiente Agenzia di viaggi (leggere un blog di bambini sulle gite scolastiche, parlare di una gita, interagire oralmente per parlare di una vacanza ecc.); i *tipi di testo* (blog di bambini, cartolina ecc.); gli *atti linguistici* (parlare di una gita scolastica, parlare di eventi futuri ecc.); le *aree lessicali* (oggetti delle vacanze, mezzi di trasporto ecc.); gli elementi morfosintattici (il futuro, l'avverbio di luogo *ci* ecc.). Poi vi sono le attività comunicative, le attività esercitative e le attività di riflessione metalinguistica (cfr. par. 3), e infine le "uscite" verso ambienti

³ Cfr. http://www.flachi-socrates.eu/site/concept1_ita.html e il video presente su YouTube all'indirizzo <http://www.youtube.com/watch?v=Xjy0LLa-jHo>.

⁴ Gli obiettivi glottodidattici riguardano, in particolare, lo sviluppo della competenza testuale, comunicativa, lessicale, morfosintattica, con riferimento alle abilità ricettive, produttive e interattive.

*Si tratta
di attività
che esaltano
la dimensione
interattiva
dell'agire
linguistico*

procedurali e ricreativi, che si configurano come finestre di approfondimento e di espansione sulla base degli interessi degli allievi.

3. Esempi di attività didattiche

Il presente paragrafo focalizza l'attenzione su alcune attività proposte in *Langopolis* e le illustra sinteticamente, con lo scopo di evidenziare il paradigma dell'apprendimento, visto come attività multisensoriale che si realizza attraverso il fare e attraverso forme di collaborazione, su cui si basa l'impostazione pedagogico-didattica dell'opera. Come è stato più volte ricordato, *Langopolis*, tenendo conto delle caratteristiche degli apprendenti, bambini dagli 8 ai 10 anni, e dei loro bisogni linguistico-comunicativi, mira a coinvolgerli in un percorso di costruzione attiva delle conoscenze attraverso esperienze concrete, collegate a più ambiti di esperienza: attività ludiche, attività manuali, attività di movimento, attività basate sulla multimedialità, che danno concretezza alla lingua e che al contempo rendono piacevole ciò che altrimenti potrebbe risultare lontano e complesso⁵, e privilegia inoltre tecniche di apprendimento collaborativo, che implicano alti livelli di interazione e che consentano la partecipazione attiva di ogni membro del gruppo. Impostazione, questa, che caratterizza l'intera opera e che trova nel Laboratorio una delle applicazioni più significative (cfr. par. 4), anche considerando le riflessioni metodologiche condotte in questo numero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe* dedicato alla "didattica per progetti".

Le attività didattiche proposte in *Langopolis*, come è stato precedentemente evidenziato (cfr. par. 2), sono principalmente di tipo comunicativo, di tipo esercitativo e di tipo metalinguistico. Le attività, sebbene prevedano anche momenti di lavoro individuale, sono principalmente pensate per essere svolte in collaborazione con i compagni e appartengono principalmente alle seguenti tipologie: abbinamenti, ascolto/lettura globale e analitico/a, *brainstorming*, catene parlate, *cloze* casuali e mirati, completamenti, costruzione e riempimento di mappe e costellazioni, giochi di vario genere, ping-pong linguistici, *puzzle* linguistici, *role-play*, produzione dello scritto/del parlato libera e controllata. Qui di seguito saranno riportate tre attività, due relative ad ambienti tematici (Agenzia di viaggi, Palestra) e una all'ambiente ricreativo Ludoteca, con lo scopo di mostrare con degli esempi concreti l'approccio multisensoriale adottato, proponendo attività incentrate sul gioco che implicano l'azione, il movimento, l'ascolto di suoni.

L'attività proposta in tabella 1 si riferisce all'"isola" 2 dell'ambiente Agenzia di viaggi e pone l'accento sul-

l'importanza della modalità visiva e manuale nell'apprendimento. Infatti, come afferma Cangia (in stampa), la "manipolazione è un aspetto importante in lingua altrà perché il vocabolo mi si presenta sotto forma divertente e giocosa. Toccare con mano l'oggetto di cui parlo mi fa capire meglio il concetto che rimarrebbe, altrimenti solo astratto". L'attività ludica che apre la seconda isola dell'ambiente Agenzia di viaggi mira a

Guida per l'insegnante

Ambiente: Agenzia di viaggi (isola 2)

Indicazioni

Il percorso su gite, vacanze e viaggi prosegue con un'attività ludica che ha lo scopo di motivare gli alunni e di introdurre il lessico relativo agli ambienti naturali e ai paesaggi.

L'insegnante ritaglia le cartoline, le mette in una busta con scritto "Ambienti naturali" e la mostra alla classe (per altre cartoline, cfr. CD ROM). Chiede agli alunni di dire le parole, eventualmente anche in L1, per indicare ambienti naturali e le scrive sulla lavagna.

Mette i tasselli dei *puzzle* su un tavolo e invita gli alunni a ricomporre le cartoline, dicendo loro che i *puzzle* rappresentano sei ambienti naturali. L'alunno che completa la cartolina con l'ultimo tassello deve dire il nome dell'ambiente naturale rappresentato. Se sbaglia, paga penitenza.

Tipo di attività

Gioco.

Genere di attività

Parlata.

Modalità di svolgimento

Di gruppo.

Possibili consegne per gli apprendenti

Ricomponete i *puzzle*. L'alunno che completa una cartolina con l'ultimo tassello deve dire il nome dell'ambiente naturale. Se sbaglia, paga penitenza.

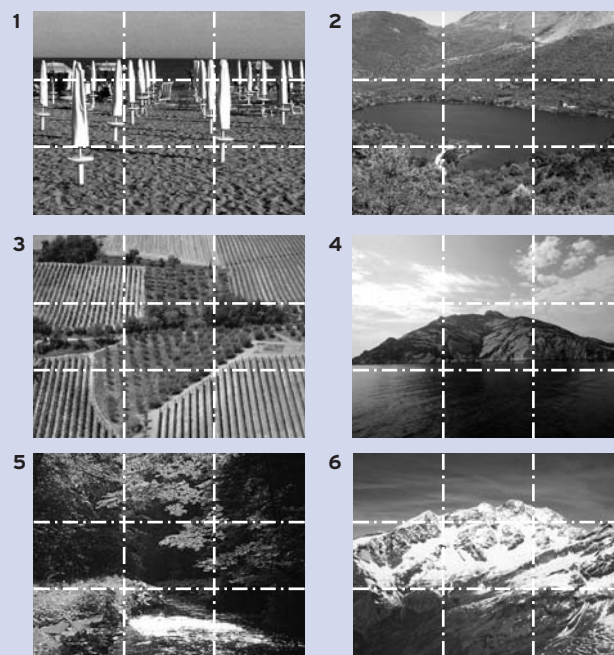


Tabella 1. *Langopolis* - Ambiente Agenzia di viaggi, attività di motivazione.

⁵ Sull'importanza dell'azione nella didattica cfr. Cangia 2009.

motivare gli allievi, recuperando inoltre le loro conoscenze sull'argomento e introducendo parole nuove funzionali al percorso del gioco, è impostata sull'utilizzo del *puzzle*, che gli allievi devono ricomporre, lavorando tutti insieme, per ricostruire immagini di ambienti naturali, evidenziando l'importanza del gioco e dei canali visivo e tattile per l'apprendimento del lessico. Attività, questa, che l'insegnante, in base al livello di gradimento degli allievi, può ampliare e riproporre con altre finalità didattiche, sfruttando anche il repertorio di immagini contenuto nel CD ROM (vedi tabella 1 nella pagina precedente).

L'uso di canali sensoriali diversi contraddistingue anche i percorsi che avvengono all'interno degli ambienti tematici. L'attività presentata nella tabella 2, tratta dall'"isola" 2 dell'ambiente Palestra, mette in pratica alcuni principi del *Total Physical Response* (Asher 2003), uno degli approcci umanistico-affettivi che in *Langopolis* "è alla base soprattutto di alcune delle scelte didattiche che hanno portato alla creazione di attività fortemente influenzate dal movimento, dalla partecipazione attiva degli apprendenti e dall'importanza data alla motricità" (Nucetelli, Villarini 2009). L'attività di reimpiego del lessico relativo alle parti del corpo è impostata sull'abbinamento di comandi, che l'allievo deve dare al compagno perché rappresenti i movimenti caratteristici degli animali raffigurati nelle immagini, e sequenze mimiche, che il compagno deve eseguire fisicamente per dimostrare di aver capito gli *input* linguistici. Questo tipo di approccio, centrato sul gioco motorio, risulta altamente spendibile con bambini della scuola primaria per l'attenzione posta sugli aspetti psicofisici dell'apprendimento e per la priorità data alla comprensione dei significati attraverso azioni piuttosto che alla *performance* linguistica.

Ulteriori e svariati esempi di come in *Langopolis* il paradigma della didattica multisensoriale venga tradotto in concreto si trovano nella Ludoteca, l'ambiente di tipo ricreativo, dove i giochi trovano la loro naturale collocazione e offrono la possibilità di sviluppare in modo dinamico certi obiettivi di apprendimento in un certo punto del percorso, indipendentemente dal loro possibile legame con le attività specifiche degli ambienti tematici. Nel caso del gioco "Che rumore è?", la cui scheda è riportata nella tabella 3, per esempio, gli allievi possono accedere dall'uscita dell'"isola" 1 dell'ambiente Scuola, se l'insegnante ritiene necessaria un'attività ludica di rinforzo sul lessico degli oggetti della scuola, basata sul riconoscimento di rumori prodotti con oggetti presenti in classe (sedia, penna, libro ecc.); è anche possibile, tuttavia, che gli allievi scelgano autonomamente l'attività in un altro punto del percorso sulla base di criteri motivazionali, non legati direttamente alla sequenza suggerita nello specifico ambiente. L'attività, inoltre, è implementata da stimoli di tipo uditivo e cinestetico

Guida per l'insegnante - Attività: Tu fai il cocodrillo.

Ambiente: Palestra (isola 2)

Indicazioni

L'attività mira al reimpiego del lessico relativo alle parti del corpo attraverso un'impostazione giocosa che stimola l'uso creativo del linguaggio motorio.

Tipo di attività

Abbinamento.

Genere di attività

Integrata.

Modalità di svolgimento

A coppie.

Possibili consegne per gli apprendenti

Scegliete un animale e date le indicazioni al vostro compagno per fare la posizione di questo animale.



cocodrillo gabbiano



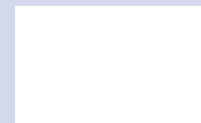
canguro



squalo



tigre



?

Tabella 2. *Langopolis* - Ambiente Palestra, attività "Tu fai il cocodrillo".

Ludoteca - Che rumore è?

Che cosa ci serve?

Pentola, cucchiai, oggetti presenti in classe.

Come giochiamo?

Tutti insieme.

I bambini hanno in mano un cucchiaio e siedono in una fila di sedie a 10 metri da una pentola appesa al soffitto oppure messa su un tavolo. L'insegnante è in piedi dietro ai bambini e fa cadere un oggetto (penna, astuccio ecc.), o lo muove (sfoglia un libro), o lo sposta (sedia, tavolo). I bambini riconoscono il rumore, corrono verso la pentola e la colpiscono con il cucchiaio. Chi colpisce la pentola per primo può dire di che rumore si tratta. Se la risposta è corretta guadagna un punto, se la risposta è sbagliata i bambini tornano al loro posto e l'insegnante fa sentire il rumore una seconda volta.

Chi vince?

Vince chi indovina il numero più alto di rumori.

Tabella 3. *Langopolis* - Ambiente Ludoteca, attività "Che rumore è?".

che influenzano positivamente il processo di apprendimento dei bambini perché coerenti con i loro sistemi di rappresentazione dell'esperienza.

Si conclude questo paragrafo ricordando che la disponibilità di un *kit* di strumenti su supporti diversi (cartacei, fisici e digitali), consente di variare al massimo la conduzione delle attività didattiche: uno dei tratti distintivi di *Langopolis* è infatti la possibilità di integrare "vari media (carta, pc, Internet ecc.), consentendo alla classe di muoversi in varie direzioni per lo

sfruttamento delle attività didattiche” (Nuccetelli, Villarini 2009) e all’insegnante di espandere il proprio percorso d’insegnamento in una prospettiva multisensoriale dell’apprendimento, orientandosi verso attività implementate da stimoli visivi, uditivi e cinestetici. In questo senso, la presenza di risorse digitali, come il CD ROM e il collegamento al sito Internet di *FLaChi* crea le condizioni operative per modellare non solo mentalmente, ma anche virtualmente e poi fisicamente, il villaggio fantastico.

Il CD ROM è lo strumento di lavoro multimediale che consente l’arricchimento dell’orizzonte di apprendimento e di entrare nel gioco attraverso la possibilità di:

- aggiungere aspetti multimediali ai vari ambienti del villaggio (rumori, sottofondi musicali, scenografie multimediali archiviate nel *software* originale “Cinema”, testi introdotti in modo casuale per rendere più complesso il percorso contenuti nel *software* originale “Oracolo”);
- produrre elementi funzionali al gioco (dadi, carte, *puzzle*, giochi) a partire da schemi già pronti, oppure creati *ex-novo*, da colorare, stampare e ritagliare tramite vari programmi di *editing* multimediale.

Il collegamento al sito Internet, che prevede forme d’apprendimento a distanza tra gruppi di pari inseriti in una rete di classi e/o di scuole, è finalizzato alla condivisione dei vari materiali autoprodotti (testi, audio, immagini, video) e al confronto delle proprie esperienze di gioco/apprendimento attraverso il “diario di bordo” collocato sul *web*. Nel sito è presente, inoltre, un vocabolario collaborativo multimediale, cioè uno spazio autonomo di approfondimento lessicale, che permette di definire parole e di illustrarle con testo, immagini, suoni, *link* interni o esterni.

4. Fare e imparare: il Laboratorio

L’idea di una glottodidattica fortemente basata sulla centralità dell’apprendente e sui suoi bisogni linguistico-comunicativi si traduce in una serie di ricadute applicative che giustificano uno sviluppo del percorso di apprendimento/insegnamento come trama di attività e compiti orientati a un approccio didattico centrato sul *learning by doing*.

A questo proposito sembra opportuno ricordare quanto suggerito nel documento ministeriale contenente le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (MPI 2002), in cui si sostiene che “non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l’e-

sperienza. La Scuola Primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l’agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni [...]”.

In *Langopolis* la prospettiva di apprendimento/insegnamento, orientata al fare e alla collaborazione fra gli allievi (cfr. par. 3), viene particolarmente enfatizzata nelle uscite verso il Laboratorio, l’ambiente di tipo procedurale dove gli allievi possono rielaborare creativamente quanto hanno già affrontato in altri spazi del percorso didattico, non necessariamente sequenziali tra di loro come è stato più volte ricordato, sperimentando la lingua per configurare il proprio villaggio secondo la propria immaginazione e le proprie capacità linguistiche.

Le competenze e le abilità che gli apprendenti sviluppano insieme al docente nei momenti laboratoriali, articolati su ognuna delle tre “isole” in cui si suddivide l’ambiente tematico, hanno come obiettivo la realizzazione condivisa di prodotti (disegni, fotografie, immagini, video, drammatizzazioni, giochi di movimento,

testi su supporto cartaceo, *realia*) fruibili non solo dagli stessi autori, i bambini che li hanno realizzati, ma destinati anche a essere consultati *online* da bambini di altre classi e/o scuole in una logica di scambio di esperienze che aumenta gli spazi sociali di comunicazione all’interno della rete di gruppi.

I prodotti realizzati nella loro concretezza sono solo il risultato finale: a essi è sottesa infatti una serie di processi e operazioni di tipo cognitivo e strumentale in contesti di comunicazione caratterizzati da *input* multisensoriali differenziati, che ottimizzano l’apprendimento della lingua in linea con quanto formulato dalle recenti teorie in ambito neuro-piscolinguistico (Cangià, in stampa). Il Laboratorio, insomma, come spazio trasversale di mediazione tra conoscenza ed esperienza recupera tutte le potenzialità insite nel processo di apprendimento e le collega in un’ottica interdisciplinare, offrendo la possibilità di:

- promuovere forme di interazione basate sull’apprendimento cooperativo;
- proporre stimolanti compiti di apprendimento collegati al mondo reale;
- coinvolgere tutti gli apprendenti attraverso l’uso di vari canali sensoriali;
- creare in modo condiviso prodotti relativi a contenuti di varie discipline;
- favorire pratiche di riflessione e monitoraggio su quanto si sta facendo.

Tale visione del processo di insegnamento/apprendimento va oltre gli approcci tradizionali e condivide i

*Uno dei tratti
distintivi
di Langopolis
è la possibilità
di integrare
vari media*

principi della “didattica per progetti”, caratterizzata dalla collaborazione tra gli apprendenti e tra gli apprendenti e l’insegnante, dall’esecuzione di compiti collegati al mondo reale, dalla realizzazione concreta di un prodotto finito (Quartapelle 1999 e, da ultimi, Cassandro, Maffei 2008).

Come applicazione dimostrativa viene presentato, in particolare, un esempio di uscita dall’ “isola” 1 dell’ambiente tematico Casa verso il Laboratorio, partendo dall’analisi della Scheda-laboratorio contenuta nella Guida per l’insegnante e riprodotta nella tabella 4, che, considerata la natura di prototipo sperimentale del progetto *FLaChi*, risulta perfettibile in vista della versione definitiva. Nella Scheda-laboratorio sono indicati gli obiettivi generali del laboratorio, sia linguistici sia applicativi, i tipi di strumenti multimediali di *FLaChi* utilizzabili (CD ROM, collegamento al sito Internet), lo schema di lavoro per l’insegnante e per gli allievi con le procedure organizzative e operative delle varie fasi del percorso,

so, la formulazione essenziale delle istruzioni per i bambini, i prodotti finali che i gruppi dovranno realizzare. L’attività laboratoriale è intesa come spazio di lavoro in cui le abilità cognitive, linguistiche e sperimentali si integrano secondo una dimensione progettuale finalizzata alla realizzazione di un prodotto, che permette agli allievi di sentirsi attori del proprio processo di apprendimento e “autori” del prodotto finale da realizzare. Il laboratorio si propone quindi come obiettivi principali quello più propriamente linguistico di riuso creativo del lessico relativo all’abbigliamento, affrontato nell’ambiente tematico Casa, e quello di tipo applicativo e funzionale alla configurazione del villaggio immaginario, finalizzato alla creazione dei vestiti fatati degli *avatar*.

La tappa introduttiva al percorso, preceduto da una fase preliminare svolta a casa in orario extrascolastico durante la quale i bambini hanno raccolto dei vestiti, è dedicata al recupero delle preconoscenze degli allievi con un confronto collettivo sui tipi di vestiti, scelti dai bam-

Guida per l’insegnante

Ambiente tematico

Casa.

Laboratorio

Il vestito fatato dell’*avatar*.

Obiettivi

Usare creativamente il lessico relativo ai vestiti/all’abbigliamento.

Creare il vestito fatato dell’*avatar*.

Strumenti *FLaChi*

CD ROM (Rimari, Sfondi, Sottofondi musicali).
Collegamento al sito Internet.

Cosa fa l’insegnante

1. Sollecita la motivazione del gruppo.
2. Comunica le consegne per le diverse fasi dell’attività e scrive sulla lavagna i seguenti punti:
 - a. nome di fantasia del vestito (p. es. la *maglietta* può diventare la *smaglietta*);
 - b. poteri magici del vestito (p. es. trasforma in statue le persone quando si pronuncia una formula magica)
 Modello di formula magica con rima: *Maglietta bacchetta polpetta!*
 - c. caratteristiche del vestito (colore, lungo, corto ecc.).
3. Guida e sostiene il lavoro dei gruppi e dei singoli nelle diverse fasi.
4. Fornisce elementi linguistici aggiuntivi richiesti dagli alunni, anche ricorrendo alle schede dell’UIL (Ufficio Informazioni Linguistiche).
Cura l’immissione nel glossario, da parte degli apprendenti di elementi lessicali nuovi emersi.

Cosa fanno gli alunni

1. Ogni alunno porta da casa un capo d’abbigliamento vecchio.
2. Lavorano tutti insieme e scrivono sulla lavagna la lista dei vestiti e alcune loro caratteristiche fisiche.
3. Lavorano a gruppi e, con l’aiuto dell’insegnante, decidono i nomi di fantasia dei vari capi d’abbigliamento, i loro poteri magici sulle persone, le relative formule magiche (cfr. CD ROM Rimari).

4. Scrivono la lista di formule magiche del gruppo.
5. Si accordano per mimare gli effetti di ogni vestito fatato sulle persone.
6. Con nastri colorati, colori ecc. personalizzano i vari vestiti e poi li indossano.
7. Lavorano tutti insieme e scelgono uno sfondo di immagini e un sottofondo musicale (cfr. CD ROM).
8. Gli alunni di ogni gruppo, a turno, sfilano davanti allo sfondo con indosso il loro indumento fatato e pronunciano di tanto in tanto la formula magica.
9. I compagni del gruppo mimano gli effetti sulle persone dell’indumento fatato.
10. Se possibile, videoregistrano lo spettacolo.

Possibili consegne per gli alunni

1. Portate da casa un vestito vecchio che non usate più (una maglietta, un paio di pantaloni ecc.).
2. Lavorate tutti insieme e scrivete alla lavagna la lista dei vestiti che avete portato da casa con alcune loro caratteristiche.
3. Lavorate a gruppi e, con l’aiuto dell’insegnante, decidete i nomi di fantasia dei vari vestiti, i loro poteri magici sulle persone e le relative formule magiche.
4. Scrivete le formule magiche del gruppo.
5. Accordatevi con i compagni del gruppo per mimare gli effetti dei vestiti fatati sulle persone.
6. Personalizzate i vestiti fatati con nastri colorati, colori ecc. e poi indossateli.
7. Lavorate tutti insieme e scegliete uno sfondo e un sottofondo musicale.
8. Gruppo dopo gruppo, a turno, sfilate davanti allo sfondo con indosso il vostro vestito fatato e pronunciate di tanto in tanto la formula magica.
9. I compagni del gruppo mimano gli effetti sulle persone del vestito fatato.
10. Fate un video della sfilata.

Prodotti

Lista di formule magiche.
Vestiti fatati degli *avatar*.
Video della sfilata.

Tabella 4. *Langopolis* - Laboratorio, “Il vestito fatato dell’*avatar*”.

bini, e su alcune loro caratteristiche fisiche. Si stabilisce poi la divisione in gruppi di lavoro e si passa a un'attività di discussione all'interno di ogni gruppo sull'attribuzione ai vestiti scelti di nomi di fantasia, di poteri magici e di formule magiche – per la cui elaborazione gli allievi possono fare riferimento anche al file “Rimari” contenuto nel CD ROM di *FLaChi* –; la discussione di gruppo ha lo scopo di raccogliere gli immaginari dei bambini e di suscitare interesse e curiosità verso le fasi successive del percorso.

Terminata la fase preparatoria, gli allievi, lavorando sempre in gruppo, riorganizzano le informazioni ottenute per l'allestimento della sfilata di vestiti degli *avatar* e svolgono una serie di attività associate all'uso di canali sensoriali diversi, che offrono l'opportunità di valorizzare il proprio potenziale creativo, mimando gli effetti dei vestiti fatati sulle persone e manipolando l'oggetto “vestito” con i colori e l'assemblaggio di altri materiali. È in questa fase che gli allievi si impegnano in attività strumentali e motorie come colorare, tagliare, incollare e mimare gesti, consoni a questa fascia di pubblico e altamente motivanti.

I bambini poi si confrontano insieme per selezionare, tramite lo strumento “Cinema”, *software* originale di *FLaChi* contenuto nel CD ROM, una scenografia multimediale, ossia uno sfondo con immagini accompagnate da audio - fruibile con videoproiettore o, in alternativa, con computer dotato di uno schermo sufficientemente grande da poter essere visto da tutta la classe –; lo sfondo verrà attivato durante la presentazione della sfilata che ogni gruppo ha preparato. In questo modo la creazione di uno spazio tridimensionale produce un valore aggiunto, favorendo l'immersione totale nel “gioco”. Durante la presentazione della sfilata, può essere realizzato un video con lo scopo sia di documentare l'esito conclusivo del laboratorio, e utilizzabile quindi anche in fase di valutazione/autovalutazione, sia di offrirsi come ulteriore fonte di risorsa per eventuali scambi tra classi

e/o scuole nella rete, oltre agli altri materiali prodotti (lista di formule magiche, vestiti fatati degli *avatar*).

Si ricorda, concludendo, che i contenuti e le indicazioni procedurali della Scheda-laboratorio non hanno natura direttiva e suggeriscono solo uno dei tanti possibili percorsi tra quelli che l'insegnante, in virtù della sua funzione di conduttore co-autoriale del percorso, può gestire e ampliare, modificando e adattando le varie fasi di lavoro. Sulla base della traccia data è infatti possibile togliere, aggiungere o stratificare, secondo un altro ordine sequenziale, punti di interesse adeguati alle esigenze del proprio contesto formativo.

5. C conclusioni

La varietà di compiti e di attività, con cui i bambini si confrontano nei vari ambienti procedurali, tematici e ricreativi, che compongono *Langopolis*, trova la propria giustificazione nella continua interazione tra competenze e abilità di tipo cognitivo, linguistico e procedurale, e nel ricorso a una pluralità di *media* e modalità didattiche coerenti con l'età, le motivazioni, gli stili cognitivi e i bisogni linguistico-comunicativi dei destinatari del progetto *FLaChi*. In questa prospettiva l'ambientazione generale del percorso formativo, basata sulla metafora del villaggio, garantisce una forte spinta verso l'apprendimento della L2, coincidendo inoltre con l'obiettivo finale del gioco stesso, cioè la creazione di mondi fantastici. Reinterpretare il percorso suggerito dalla plancia di *Langopolis* equivale a una forma creativa di apprendistato linguistico e pratico guidato dall'insegnante; attraverso questo apprendistato gli allievi agiranno in situazioni di apprendimento in cui la lingua assume un forte valore pragmatico, fungendo da tramite principale per prendere parte al gioco, e potranno usare le competenze e le abilità acquisite per espandere le attività didattiche proposte e per definire la mappa finale del villaggio con gli scenari a loro più congeniali.

Bibliografia

Asher J. J., 2003. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos CA. Sky Oaks Production.

Cangià C. (in stampa), *La glottodidattica dell'azione: fondamenti psicolinguistici*. In: E. Jafrancesco (in stampa), *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*, Atti del XVII Convegno Nazionale ILSA, Firenze, 22 novembre 2008. Firenze. Le Monnier Italiano per stranieri.

Cassandro M., Maffei S., 2008. *Didattica per progetti*. In: A. Benucci (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia. Guerra. pp. 233-269.

Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press (trad. ita. a

cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.

Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), 2002. *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* in <http://www.pubblica.istruzione.it> (ultimo accesso: 30.04.2009).

Nuccetelli G., Villarini A., 2009. *Una nuova proposta per la didattica delle lingue straniere nella scuola elementare: il modello Langopolis*. In: “ILSA, Italiano L2 in classe”, febbraio 2009. pp. 14-21.

Quartapelle F. (a cura di), 1999. *Didattica per progetti*. Milano. Franco Angeli.

Vedovelli M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue”*. Roma. Carocci.

Cantanti, cuochi e fotografi per un giorno: il *Project Work* nella didattica dell'italiano a stranieri

DI ALESSANDRA GIGLIO
FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

Durante l'anno accademico 2006-2007 ho avuto la possibilità di insegnare presso l'Università di Genova nell'ambito dei corsi di lingua italiana per studenti cinesi del "Progetto Marco Polo": un'esperienza sicuramente unica e molto stimolante data la tipologia di "pubblico", per certi versi esigente e con una lingua e cultura di partenza totalmente differenti da quelle italiane. Era pertanto essenziale trovare continuamente nuovi stimoli e metodologie per catturare l'attenzione del gruppo classe: così, ho imparato a portare in classe frutta, coltelli e cucchiaini per studiare, ad esempio, l'imperativo, riproducendo la ricetta della macedonia. Da questa esperienza scaturisce quindi la domanda che giustifica il presente intervento: è effettivamente utilizzabile nella didattica delle lingue straniere, e dell'italiano in particolare, il metodo conosciuto come *Project Work*? Come è possibile applicarla alle diverse tipologie di apprendenti? In questo breve studio cercherò di rispondere a tali quesiti con alcuni esempi di *Project Work* nell'ambito dei corsi di italiano L2.

1. Premessa teorica: cosa s'intende per project work

Cosa hanno in comune una guida alle strutture di una città accessibili ai disabili, una serie di interviste ai passeggeri di un aeroporto, l'organizzazione di un mercato delle pulci a scopo di beneficenza? Sono tutti esempi di progetti finalizzati all'insegnamento linguistico.

Il *project work* consiste nell'insegnare la lingua tramite interazioni in lingua con il mondo reale, svolte pertanto in gran parte all'esterno della classe. Ogni progetto prevede la realizzazione finale di un prodotto finito o comunque fornisce un riscontro pratico che permette di verificare l'efficacia della comunicazione (Ridarelli, 1998 in Serra Borneto, 1998).

Queste frasi introducono, nel noto volume sull'evoluzione del metodo nella glottodidattica, alcuni esempi pratici di progetti "finalizzati all'insegnamento linguistico". Il *Project Work* viene qui definito come un'integrazione della vita scolastica con la vita reale che si svolge al di fuori delle quattro mura di una scuola. Riprendendo la teoria del *learning by doing* di Kilpatrick (Kilpatrick, 1918), ovvero l'utilizzo dell'esperienza pra-

1 Per informazioni sul progetto si veda <http://www.crui.it/internazionalizzazione/HomePage.aspx?ref=1245> Sul corso tenutosi presso l'Università di Genova è in fase di pubblicazione sulla rivista "Tecnologie Didattiche" lo studio di Braghin C., Cotroneo E., Giglio A., *Le tecnologie per la didattica nella classe di lingua italiana per stranieri*. Un ulteriore saggio sulla didattica a studenti sinofoni del "Progetto Marco Polo" è quello di Tiraboschi (Tiraboschi, 2008).

tica per motivare maggiormente il discente e responsabilizzarlo, il metodo del *Project Work* fa sì che le conoscenze statiche e teoriche sviluppate sui libri di scuola siano messe a frutto in situazioni reali e pratiche: tali situazioni diventano pertanto la finalizzazione dello stesso studio della lingua.

In questo modo, la lingua si fa apparentemente mezzo, e non più fine, del singolo atto formativo, nonostante essa sia il reale scopo del processo d'apprendimento messo in atto dallo studente. Come già sosteneva Krashen con la sua *"rule of forgetting"*, "regola del dimenticare", l'apprendente impara in maniera più efficace e proficua nel momento in cui si dimentica di imparare, concentrandosi quindi non sulla forma della produzione linguistica, quanto sul contenuto. In questo modo, il filtro affettivo del discente è totalmente abbassato e l'acquisizione linguistica può avvenire nel migliore dei modi (Krashen, Terrel, 1983).

Lo studente è pertanto coinvolto e concentrato per il raggiungimento dell'obiettivo contingente, ovvero quello del *Project Work*, e usa in modo inconscio e maggiormente produttivo la lingua oggetto di studio: così facendo, si mette in pratica quanto sostenuto dalla dottrina dell'*edutainment*. L'*edutainment* (*educational + entertainment*) è l'idea secondo la quale per apprendere in modo efficace sia necessario divertirsi (Maragliano, 2004). Vi sono pareri discordanti sulla reale adeguatezza di questo tipo di metodo: Stoll (2004), tra i più scettici, sostiene che l'apprendimen-

uso della lingua e consolidando quindi le abilità comunicative acquisite in classe (Ridarelli, 1998).

Pertanto, lo studente sarà maggiormente concentrato sull'efficacia dei contenuti comunicati piuttosto che sulla forma utilizzata. Inoltre, egli sarà maggiormente attento ai propri bisogni e interessi: questi, infatti, vengono sviluppati in modo più efficace in lavori di tale tipologia, generalmente realizzati in gruppo e che quindi permettono agli studenti di suddividersi i compiti in modo più consona e rispondente alle proprie singole personalità.

Del resto, il *Project Work* presenta "una forte caratterizzazione ipertestuale" (Quercioli, 2004), che permette allo studente di approfondire l'argomento interdisciplinariamente, stimolando contemporaneamente le differenti abilità e peculiarità personali del gruppo classe. Il discente, infatti, potrà esprimere le proprie potenzialità in modo ottimale se tali progetti verranno realizzati in collaborazione con altri apprendenti:

Molti recenti metodi di insegnamento (...) sottolineano l'importanza della cooperazione fra gli studenti come fattore motivante ed è evidente che nello svolgimento di un progetto gli studenti non possono fare affidamento solo sulle loro capacità ma sono costretti ad agire in gruppo (Ridarelli, 1998, in Serra Borneto, 1998).

La tipologia di attività proposta permetterà così, ai singoli discenti, di responsabilizzarsi maggiormente e di attuare scelte autonome e indipendenti dal docente, che dal canto suo dovrà trasmettere ad essi parte della responsabilità dell'atto formativo, decentralizzando il proprio ruolo.

In questa tipologia di progetti – che possono durare poche ore di lezione o, nei casi migliori, coprire un intero anno scolastico o accademico, ottenendo risultati più che positivi (Quercioli, 2002) –, il docente riveste il ruolo di organizzatore dell'atto formativo: è necessario che egli sia realmente decentrato rispetto alla figura, protagonista, del discente. È l'apprendente che si trova al centro del proprio processo formativo, adeguando ritmi e tempistiche alla propria personalità

e individualità, per mettere in pratica quella glottodattica che "coinvolge l'intera persona dell'apprendente"

to sia un processo che costa fatica (e quanto più si fatica, tanto più si apprende in modo valido) e che non può essere sminuito da una semplice attività ludica². In questo modo, gli studenti vengono incoraggiati ad uscire fuori dai confini della classe e a muoversi nell'ambiente esterno, colmando il divario tra studio e



² Tali concetti sono tratti dalla tesi di laurea di Giglio (Giglio, 2008).

te facendo quindi appello anche alla sua sfera fisica ed emotiva” (Quercioli, 2002).

Il docente monitora, guida, anima, organizza ogni fase del progetto, fungendo anche da referente nella lingua oggetto di studio: ne modererà quindi l'utilizzo e la fruizione tentando, se necessario, di “correggere il tiro”. Inoltre, lavorando per la maggior parte in gruppi, il docente dovrà anche essere pronto a gestire eventuali conflitti e dissapori che potranno sorgere tra i collaboratori. I punti chiave che pertanto delimitano e governano un *Project Work* possono essere riassunti come segue:

- l'apprendimento si svolge secondo un'ottica di *learning by doing*;
- l'apprendente si trova in un ambiente di *edutainment* in cui dimentica di imparare e abbassa il proprio filtro affettivo;
- l'apprendente collaborerà con i suoi pari per raggiungere una condivisione dei saperi in modo indipendente ed autonomo dal docente;
- l'apprendente si troverà realmente al centro del proprio processo formativo, diventandone attivo responsabile. Tuttavia, potrà costantemente contare sulla figura del docente;
- il docente, decentrato dal suo ruolo di protagonista dell'apprendimento, monitora e guida il processo formativo dell'apprendente, mitigando i climi di classe e mediando tra l'atto educativo e i suoi partecipanti.

Da ricordare inoltre che gli studi teorici consigliano di coinvolgere lo studente nella scelta del prodotto finale del progetto, in modo da stimolarne la partecipazione e la cooperazione. Lo studente verrà coinvolto anche nella scoperta, autonoma e induttiva, dei nuovi concetti da affrontare, così da renderlo realmente parte attiva e centrale del processo di apprendimento.

2. Applicazioni pratiche: scatti per le strade di Genova

Nell'ambito dei corsi di lingua italiana per studenti sinofoni del “Progetto Marco Polo”, è stato essenziale inventare metodologie e stratagemmi sempre nuovi per appassionare i ragazzi alla lingua e cultura di studio, ovviando al pericolo di abbandono del corso e di demotivazione, dovuti alle difficoltà strutturali e comunicative incontrate durante il nostro percorso. Questa è stata la prima volta che ho utilizzato attivamente la fotografia nella didattica dell'italiano L2.

Era effettivamente già capitato, in altre esperienze didattiche, di mostrare mie fotografie scattate in Italia e di utilizzarle didatticamente; tuttavia, per la tipologia di studenti di quel corso, si richiedeva maggiore interazione e coinvolgimento dello studente in prima persona. Pertanto, ho scelto di portare gli studenti in giro per la città, in modo che loro stessi in prima persona

ne fotografassero degli scorci. Ho poi avuto la possibilità di ripetere l'esperienza con altri corsi e studenti.

Al termine della perlustrazione della città, le fotografie scattate sono state votate dagli studenti in modo da eleggere le migliori che ritraevano diversi aspetti della città: tutto questo è stato di grande utilità per applicare e studiare le forme del comparativo e del superlativo italiano.

I casi che seguono sono gli unici, presentati in questo intervento, ad essere stati realizzati fuori dalla classe.

*Ho scelto
di portare
gli studenti
in giro per la città,
in modo che loro
stessi in prima
persona
ne fotografassero
degli scorci*

2.1. Il caso degli apprendenti cinesi

L'attività di *Project Work* proposta agli apprendenti cinesi del “Progetto Marco Polo” si basava sulla necessità di far interagire gli studenti con nativi italiani in situazioni più spontanee possibili. Gli studenti, una ventina di apprendenti a livello A2/B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue³, seppur a livello pre-intermedio della lingua, presentavano grandi difficoltà nell'espressione orale spontanea della lingua; necessitavano inoltre di continui stimoli sempre nuovi per mantenere alto l'interesse e la motivazione dell'apprendimento della lingua italiana. Lo scopo dell'uscita fotografica, quindi, era quello di consolidare e utilizzare attivamente le forme del comparativo e del superlativo nella lingua italiana, e contemporaneamente quello di proporre una nuova attività che stimolasse la produzione spontanea degli apprendenti. Pertanto, dopo aver affrontato in alcuni incontri le forme grammaticali in oggetto, è stato necessario preparare gli studenti al “contatto” con i passanti italiani, a cui dovevano chiedere informazioni per raggiungere determinati posti di Genova: i sinofoni del corso, seppur abitassero in città da qualche mese, spesso non conoscevano intere parti del centro città, né sapevano come raggiungere posti già visitati. Era pertanto necessario, per loro, chiedere indicazioni ai passanti per portare a termine il compito assegnato.

La classe è stata divisa in cinque gruppi da 2/3 studenti ciascuno; ogni gruppo aveva il compito di fotografare la città da un punto di vista diverso. C'era, infatti, il

³ D'ora in avanti, QCER. Il testo del documento è visionabile in inglese all'indirizzo: <http://www.coe.int>

gruppo che doveva fotografare l'angolo di Genova che fosse "il più alto"; c'erano poi gli studenti che dovevano catturare lo scorcio che fosse "il più romantico"; chi, ancora, aveva il compito di trovare il panorama che fosse "il più stretto", ecc...

Ogni studente, a seconda del proprio gruppo di appartenenza, doveva quindi scattare una serie di fotografie possibili che rappresentassero il tema assegnato, in modo da portare il risultato l'indomani in classe per la votazione finale. Il giorno successivo, infatti, dopo aver mostrato le fotografie in classe tramite l'ausilio di un videoproiettore, gli studenti hanno dovuto scegliere quale fosse effettivamente la fotografia che rappresentava la Genova più romantica, quale la Genova più stretta, quale la Genova più alta, ecc...

Questo modo di procedere, se privilegia un approccio poco autonomo da parte dei discenti, che non hanno potuto scegliere il prodotto finale né tanto meno dedurre la regola grammaticale proposta "sul campo", dato che già l'avevano conosciuta sui libri, è stato tuttavia necessario per la tipologia di studenti del corso: essi, infatti, non sarebbero stati in grado di portare a termine il compito senza aver ricevuto precise regole stabilite a priori dall'insegnante; inoltre, se fosse stato previsto un iniziale *brainstorming* sulla tipologia di prodotto da ottenere, gli studenti avrebbero sicuramente utilizzato la lingua cinese per comunicare tra loro, essendo un gruppo di studenti monolingue. In questo modo, però, sarebbe venuto meno il fine ultimo del *Project Work*, ovvero quello di esercitare la lingua italiana in contesti comunicativi reali e non artefatti in classe.

L'esperimento fotografico proposto agli apprendenti cinesi ha sicuramente avuto un positivo impatto sulla classe di apprendenti: se, da un lato, non è possibile sapere se gli apprendenti abbiano realmente consolidato la propria conoscenza del comparativo e del superlativo, dato che non era presente un gruppo di controllo dello stesso livello che apprendesse la stessa regola grammaticale nello stesso momento, è indubbia l'efficacia dell'attività da un punto di vista motivazionale. Gli apprendenti, infatti, dopo aver mostrato entusiasmo per le strade di Genova, scattando numerose fotografie e interagendo con i passanti per la richiesta di indicazioni e aiuto per portare a termine il compito, hanno espresso il desiderio di esporre i propri lavori fotografici pubblicamente. Da tale *Project Work*, quindi, è nata una mostra fotografica, "Marco Polo" a Genova, tenutasi nella primavera del 2008⁴.



Figura 1: "Marco Polo" a Genova, la mostra fotografica degli scatti degli apprendenti del Progetto Marco Polo.

2.2. Il caso dell'apprendente tedesca

Il *Project Work* sperimentato con gli apprendenti cinesi ha avuto un tale successo per quanto riguarda la motivazione e lo stimolo all'apprendimento, con conseguenti ripercussioni positive sulla didattica in classe, che ho avuto la possibilità di ripeterne alcuni degli "ingredienti" in un altro corso, questa volta individuale, con un'apprendente adulta di origine tedesca e di livello intermedio. In questo caso, non era la motivazione a dover essere "sostenuta", dato che la studentessa aveva spontaneamente deciso di seguire un corso intensivo di due settimane per imparare quanto più possibile della lingua italiana. Anche qui, però, era importante stimolare la produzione spontanea della lingua dato che la studentessa, sebbene con conoscenze culturali e della città solide, raramente utilizzava la lingua per esprimersi in contesti comunicativi reali: era, così, necessario stimolare la sua creatività linguistica in situazioni spontanee.

Inoltre, la studentessa era un'appassionata fotografa, quindi non è stato difficile scegliere la tipologia di mezzo per spronare la sua spontaneità nella produzione orale. Dopo la visione di alcuni filmati di Genova, abbiamo visitato la mostra di scatti del "Progetto Marco Polo"; successivamente l'apprendente ha dovuto mettere in pratica il compito assegnatole: scegliere uno dei luoghi rappresentati negli scatti della mostra e

⁴ La mostra "Marco Polo" a Genova, in programma per il periodo 19 aprile - 15 maggio 2008 al Berio Cafè di Genova, è stata realizzata con la partecipazione della fotografa Elisa Catalano.

raggiungerlo. Dopo averle dato alcuni indizi e indicazioni iniziali su una mappa geografica, siamo uscite per strada: per raggiungere il luogo deputato; la studentessa non disponeva più di una cartina della città, ma solamente della parola. Ha quindi iniziato a fermare i passanti per chiedere come raggiungere il luogo prescelto, non senza una certa riluttanza iniziale. In questo caso, l'esperimento è nuovamente riuscito, in quanto il luogo è stato raggiunto dopo una serie di richieste di indicazioni ai passanti; tuttavia, non vi è stato un apprendimento induttivo vero e proprio di un qualche concetto linguistico: più che un *Project Work*, l'attività proposta è stata una sorta di "caccia la tesoro" di un determinato luogo, sebbene l'obiettivo didattico prefissato, ovvero la maggior spontaneità nella produzione orale, sia stato raggiunto.

2.3. Il caso degli apprendenti adolescenti

Durante l'anno scolastico corrente mi è stata affidata una classe di apprendenti adolescenti di una scuola internazionale di Genova. Si tratta di una classe composta da 5 studenti di provenienza varia, prevalentemente anglofoni e comunque bilingui o trilingui. Sebbene il gruppo sia numericamente ridotto, sono presenti nella classe almeno tre livelli linguistici differenti; in oltre, il problema maggiore della classe è a livello disciplinare: è necessario trovare situazioni di insegnamento sempre nuove e il più ludiche possibili per mantenere viva l'attenzione. In questo contesto, ho pensato che avrei potuto riproporre l'esperimento del *Project Work* che già aveva funzionato con gli apprendenti cinesi per avvicinarsi al superlativo in italiano.

Questa volta, gli studenti non sapevano in anticipo l'argomento grammaticale che dovevano studiare: lo scopo dell'uscita era quindi quello di capire a cosa sarebbe servito fotografare alcuni angoli di Genova secondo i differenti temi assegnati. Abbiamo quindi predisposto in classe un percorso nel centro di Genova in modo da aver la possibilità di portare a termine gli obiettivi di ciascuno, assegnati con un sorteggio; in seguito alla visita, abbiamo valutato tutti gli scatti degli studenti, nuovamente decidendo quale fosse il migliore per ogni categoria individuata. Al termine della votazione, gli studenti hanno dovuto capire quale fosse l'elemento grammaticale che avevano appena imparato

ad utilizzare, ed effettivamente tutta la classe ha individuato la nuova forma del superlativo relativo nella comparazione degli scatti effettuati.

3. Applicazioni pratiche: "Dipingere un ritratto"

Nell'ultimo anno scolastico ho avuto la possibilità di insegnare, come già precisato, presso un liceo internazionale ad apprendenti di differente origine geografico-linguistica ed età. Al termine dell'anno scolastico in corso, molti degli studenti del livello più avanzato dovranno sostenere un esame finale che sancisce il termine del percorso di studi e che attesta il livello di preparazione dello studente nelle differenti materie in cui si è specializzato. Compito degli insegnanti è prin-



Figura 2: Le fotografie del gruppo di adolescenti della scuola internazionale

cialmente quello di preparare adeguatamente gli studenti ad affrontare tale prova, simulando le differenti tipologie di esercizi del *test* finale e contemporaneamente ripassando tutti gli argomenti previsti dal syllabo internazionale.

Nel caso dell'italiano per stranieri, essendo il *test* ad un livello avanzato della lingua, si presuppone che gli apprendenti raggiungano un livello pari al C1/C2 del QCER; pertanto, uno dei compiti del docente di lingua è di ripassare e soffermarsi sugli argomenti grammatico-comunicativi più ostili allo specifico gruppo classe per dipanare eventuali dubbi che potrebbero

mettere in difficoltà gli studenti al momento della prova finale.

Per ripassare alcuni degli elementi grammaticali di base della lingua italiana, ho scelto di utilizzare canzoni e video per mantenere alto il livello di attenzione della classe, che già aveva affrontato tali nozioni in passato; in particolare, ripassando il futuro, ho deciso di presentare loro un video musicale e il relativo testo, per stimolare un'analisi a gruppetti del prodotto multimediale e per indurre una riflessione collettiva sulla regola grammaticale che sta alla base dell'uso di questo tempo verbale.

Ho proposto quindi il video della canzone "Ti scatterò una foto" di Tiziano Ferro, che presenta un testo ricco di forme verbali al futuro e soprattutto che ben sintetizza il modo in cui il tempo verbale viene utilizzato nella lingua parlata. Dopo aver visionato il video e aver analizzato il testo della canzone, i differenti gruppi di studenti avevano il compito di riscrivere il testo musicale, utilizzando la medesima base musicale ma cambiandone a piacimento il contenuto: l'unica costrizione contenutistica era data dal titolo dei nuovi brani, che sarebbe necessariamente stato "Dipingerò un ritratto".

Dopo aver riscritto il testo della canzone, i diversi gruppi hanno deciso autonomamente di girare anche il video dei nuovi componimenti: al termine del *Project Work*, che ha richiesto diverse ore di lezione e di impegno pomeridiano degli apprendenti, abbiamo visionato collegialmente i video e abbiamo eletto il vincitore: i criteri di valutazione comprendevano sia la correttezza del testo e l'aderenza alla traccia, sia la qualità del prodotto finale consegnato⁵.

La tipologia di *Project Work* qui descritto sembra seguire, a grandi linee, le direttive teoriche che ne definiscono l'uso didattico: la regola grammaticale che esso sintetizza è stata presentata in modo induttivo, con un attivo coinvolgimento degli studenti nella sua determinazione; l'obiettivo e il prodotto finali sono stati scelti direttamente dagli studenti; gli apprendenti hanno infine dichiarato di essersi divertiti in questa tipologia di azione didattica, e il loro impegno finale è stato in proporzione maggiore rispetto ad altri progetti basati su approcci formativi più tradizionali. Tuttavia, l'attività è stata svolta prevalentemente in classe, eccetto la realizzazione dei video, autonomamente girati per la città dagli studenti.

4. Applicazioni pratiche: prepariamo la macedonia!

La tradizione culinaria italiana viene spesso utilizzata per trasmettere alcuni degli aspetti comunicativi della lingua di studio: basti pensare a quanti manuali di lingua e cultura italiana includono tale aspetto nel pro-

prio sillabo. Del resto, il cibo e la cucina italiana sono spesso di grande interesse per gli apprendenti che si avvicinano alla nostra cultura: ho quindi pensato di sfruttare il potenziale motivazionale di tale tematica per introdurre alcune costruzioni grammaticali della lingua oggetto.

Dopo aver presentato delle specialità della cucina italiana con un video di un cartone animato⁶, e dopo un *brainstorming* su alcune fotografie⁷ di frutta e verdura con relativi esercizi, ho proposto di riprodurre una ricetta italiana al gruppo classe, composto da studenti universitari di differente provenienza e di diversa età. Per questo progetto, ho scelto di chiedere loro di riprodurre una macedonia di frutta: la scelta della ricetta è stata dettata soprattutto dalla praticità della preparazione; inoltre, è stato possibile occupare ogni studente nella preparazione attiva del piatto, che poi è stato diviso tra i partecipanti e assaggiato.

Gli apprendenti avevano inizialmente il compito di cercare *online* la fotografia di una macedonia e successivamente la ricetta. Dopo aver deciso collegialmente quale delle numerose ricette seguire, gli studenti dovevano elencare e scrivere alla lavagna quali ingredienti fossero necessari. Per fare questo, ho dapprima introdotto alcuni elementi e strumenti di cucina di base utilizzando la costruzione del "ci" presentativo.

Una volta recuperati tutti gli ingredienti necessari alla ricetta, ho preso in mano un frutto ed un coltello e, gesticolando, ho fatto capire che da quel momento gli studenti avrebbero dovuto guidarmi nel tagliare il frutto, dandomi delle direttive. Dopo aver terminato il primo frutto, ho fatto capire al gruppo di studenti che avrebbero dovuto continuare loro in prima persona nella preparazione della macedonia: gli studenti, divisi a coppie, hanno tagliato la frutta rimanente a seconda delle indicazioni che uno dei due componenti della coppia dava all'altro. In questo modo, gli apprendenti hanno imparato ad utilizzare la forma dell'imperativo, che man mano veniva trascritta alla lavagna.

Anche in questo caso, il *Project Work* qui presentato ha seguito le linee teoriche che lo definiscono, facendo in

Ho scelto di utilizzare canzoni e video per mantenere alto il livello di attenzione della classe

⁵ Alcuni dei video girati dagli studenti sono visionabili all'indirizzo: <http://it.youtube.com/user/alegigliodeledda>

⁶ *Le ricette di Arturo e Kiwi* è una serie di cartoni animati di 4 minuti l'uno che presenta alcune delle ricette più famose italiane. La serie di cartoni animati è in onda sulle reti RAI dal 2006. Per maggiori informazioni e per visionare alcuni degli episodi della serie, si rimanda all'indirizzo: <http://www.arturoekiwi.rai.it/>

⁷ Alcune delle fotografie sono state tratte dal lavoro di Carl Warner, reperibile all'indirizzo: <http://www.carlwarner.com/>

modo che gli apprendenti scoprissero inductivamente le strutture comunicative obiettivo del progetto e innalzando la motivazione della classe dato l'interesse degli studenti per le tradizioni culinarie italiane. La macedonia era un piatto non conosciuto da tutti: le studentesse cinesi, ad esempio, non avevano mai sentito parlare di un'“insalata di frutta”, ed erano anche restie ad assaggiare il risultato del loro progetto. In questo caso, tuttavia, la ricetta e la sua realizzazione, ovvero il prodotto finale del progetto, è stato deciso arbitrariamente dall'insegnante del corso, in quanto altre alternative sarebbero state di difficile realizzazione⁸.

5. Conclusioni: tra il dire e il fare... c'è davvero di mezzo il mare?

Zambrini, nella sua tesi di Master ITALS presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, analizza accuratamente le diverse definizioni storiche che vengono date alla didattica per progetti; al termine della sua analisi, Zambrini sintetizza e definisce il *Project Work* in questo modo:

Ecco quindi che definiremo il *Project Work* come una metodologia centrata sull'apprendente, di lungo respiro - ove i docenti abbiano un ruolo di consigliere coordinatore - che promuova l'indagine, principalmente collaborativa, di un problema o di un argomento negoziati da tutti i partecipanti e strettamente legati al contesto, in modo interdisciplinare e che porti quindi gli apprendenti, tramite un percorso che vada oltre le mura della classe, alla creazione di un prodotto che dimostri l'approfondimento delle questioni prese in esame (Zambrini, 2005).

Del resto, già Quercioli aveva definito in modo simile il *Project Work* nell'ambito della differenziazione tra tale metodo didattico e la didattica modulare:

Un progetto nasce nel momento in cui si nota che l'interesse della classe si coagula intorno a un tema che può essere costituito anche da un frammento di un'unità didattica, da un'attività di decondizionamento, da un elemento reale che gli studenti chiedono di analizzare. (...) Un progetto è spesso *content-based* e in molti casi è il coronamento di un insegnamento della lingua basato sui contenuti disciplinari (...) Un progetto può quindi iniziare in qualunque momento del syllabo, perché non è detto che il docente sia così fortunato da presentare subito un materiale che catturi tanto l'attenzione dei suoi allievi da far loro desiderare di approfondirlo. (Quercioli, 2004).

La didattica per progetti aiuta a scardinare alcune delle prassi e routine formative che portano alla monotonia e al calo motivazionale degli apprendenti

Quercioli, poi, definisce alcune delle fasi costitutive di un *Project Work*: dall'autodeterminazione del punto di partenza del progetto, infatti, si passa alla fase in cui si raccolgono ed elaborano le informazioni, alternando momenti di lavoro individuale e cooperativo, dentro e fuori dalla classe; successivamente, si dovrà negoziare il mutuo significato ottenuto collaborativamente nell'ambito del progetto, che sarà interdisciplinare e che sarà volto alla costruzione di un prodotto finale ben definito (Quercioli, 2004).

Zambrini individua inoltre alcuni dei punti di forza della didattica tramite

Project Work, come già accennato in precedenza: lo studente, infatti, viene stimolato a partecipare in un lavoro di gruppo, dove avrà il compito di collaborare attivamente per condividere saperi e esprimere la propria personalità e intelligenza soggettiva; potrà inoltre progettare autonomamente e indipendentemente dall'insegnante le fasi per la costruzione del proprio prodotto finale, trovando stimoli motivazionali sia nella collaborazione di gruppo, sia nell'autenticità del contesto formativo.

È anche vero, tuttavia, che vi sono alcuni limiti della teoria didattica del *Project Work*, come già sostenuto da Cerovsky e Gallacher (Cerovsky, 2000 e Gallacher, 2004); ho potuto riscontrare tali limiti direttamente “sul campo”, in alcuni dei progetti svolti in un arco di tempo maggiore o a più riprese: la spinta motivazionale iniziale sembra destinata a scemare non appena lo studente avverte sovraccarico didattico e troppa responsabilità; inoltre, non è sempre facile riuscire a lavorare in gruppo e dividersi equamente il lavoro.

Nelle esperienze di *Project Work* che ho presentato, ho riscontrato molti dei punti di forza qui elencati – uno fra tutti, l'implementazione della motivazione degli apprendenti – e alcuni dei limiti individuati, come, ad esempio, la difficoltà di lavoro in gruppo: se è difficile dimostrare l'efficacia didattica di tale metodo su dati oggettivi, dato che è mancato un gruppo di controllo che validasse o smentisse il metodo didattico, è indubbia l'efficacia motivazionale del metodo, che ho potuto testare su diversi apprendenti con personalità differenti, provenienze geografiche diverse, età disparate. Inoltre, sebbene la necessità di attuare i progetti anche al di fuori della classe sia indicata come prerequisito fondamentale nella stessa definizione di *Project Work*, nelle esperienze qui presentate non si è

⁸ In esperienze passate, ho avuto la possibilità di far preparare a lezione il pesto genovese. In quel caso, però, era possibile usufruire di una cucina e preparare quindi la pasta fresca per assaggiare il condimento risultante.

verificata un'influenza decisiva riguardo all'efficacia dei differenti progetti.

Dal confronto delle diverse sperimentazioni ho potuto notare che, generalmente, la didattica a progetti è necessaria per l'insegnamento ad adolescenti, dato che li coinvolge completamente e li rende quindi davvero ricettivi verso le regole linguistiche da apprendere; tuttavia, è proprio con gli adolescenti che ho registrato un maggior numero di limitazioni dovute alla diminuzione della motivazione e alla problematicità del lavoro in gruppo.

Con giovani universitari e adulti, invece, i risultati sono stati sorprendenti: se è stato infatti necessario spiegare inizialmente l'obiettivo preciso di ogni progetto per suffragare quel patto glottodidattico che, in un approccio andragogico, risulta essenziale per la buona riuscita dell'atto formativo (Balboni, 2002), una volta

coinvolti nel progetto gli studenti si sono messi totalmente in gioco, abbandonandosi alla ludicità del momento e imparando in maniera proficua ed efficace le regole che man mano scoprivano.

In conclusione, sebbene in alcuni progetti non ci siano state la possibilità o l'occasione di seguire ogni direttiva teorica che definisce il *Project Work*, nel complesso si può affermare di trovare la didattica per progetti di grande utilità in alcuni contesti educativi, in quanto aiuta a scardinare alcune delle prassi e *routine* formative che portano alla monotonia e al calo motivazionale degli apprendenti; inoltre, essa mette realmente al centro del processo formativo il discente, che è concreto protagonista del *Project Work* in cui opera, più o meno consciamente, ed in cui si ritrova ad apprendere secondo la "regola del dimenticare".

Bibliografia

- Balboni P., 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Braghin C., Cotroneo E., Giglio A. *Le tecnologie per la didattica nella classe di lingua italiana per stranieri*, in pubblicazione su TD. Chieti. Edizioni Menabò.
- Cerovsky D., 2000. *Project Work – some theoretical aspects*. <http://www.uni-potsdam.de/u/spz/projekt.htm> (data di ultima consultazione: 10/01/2009).
- Diadori P. (a cura di), 2001. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze. Le Monnier.
- Gallacher L., 2004. *Project work with teenagers*, http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/project_work.shtml (data di ultima consultazione: 10/01/2009);
- Giglio A., 2008. *Insegnare italiano L2 a distanza: esperienze e progetti*. Tesi di Laurea Specialistica non pubblicata, Università degli Studi di Genova, discussa nell'ottobre 2008.
- Jafrancesco E. (a cura di), 2004. *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, Atti del XII Convegno Nazionale ILSA. Atene. Edilingua.
- Kilpatrick W. H., 1918. *The Project Method*. Teachers College Record, 19 (4), pp. 319-335.
- Krashen S., Terrell T., 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Harvard. Alemany Press.
- Maragliano R., 2004. *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari. Laterza.
- Quercioli F., 2002. *La didattica per progetti nella gestione della classe plurilingue*. ILSA, Agosto 2002. http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_agott02/art_quer.htm (data di ultima consultazione: 10/01/2009);
- Quercioli F., 2004. *La didattica modulare e per progetti nella prospettiva del "Quadro Comune Europeo"*. In: Jafrancesco E. (a cura di), 2004. *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, Atti del XII Convegno Nazionale ILSA. Atene. Edilingua. pp. 174-193.
- Ridarelli G., 1998. *Project work*. In: Serra Borneto C. (a cura di), 1998. *C'era una volta un metodo*. Carocci. Roma.
- Serra Borneto C. (a cura di), 1998. *C'era una volta un metodo*. Roma Carocci.
- Stoll C., 2004. *Confessioni di un eretico high-tech*. Milano. Garzanti.
- Tiraboschi T., 2008. *Italiano in e-learning per cinesi: progettare un corso tra teoria e tecnologia*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Zambrini L., 2005. *Integrazione tra CLIL e project work: un esempio di percorso in una classe plurilingue di scuola elementare*, Tesi di Master Itals in Didattica della lingua e cultura italiana a stranieri, http://venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/Tesi_Zambrini.pdf (data di ultima consultazione: 10/01/2009).

Sitografia

- <http://www.cruil.it/internazionalizzazione/HomePage.aspx?ref=1245> (data di ultima consultazione: 20/10/2007);
- <http://www.coe.int> (data di ultima consultazione: 01/10/2009);
- <http://it.youtube.com/user/alegigliodeledda> (data di ultima consultazione: 01/10/2009);
- <http://www.arturoekiwi.rai.it/> (data di ultima consultazione: 01/10/2009);
- <http://www.carlwarner.com/> (data di ultima consultazione: 01/10/2009);
- <http://www.beriocafe.it> (data di ultima consultazione: 01/10/2009).

Uno sguardo sugli altri: la Catalogna (Spagna)

DI CAMILLA SALVI
ISTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO, FIRENZE

Dedichiamo questo spazio sulle modalità di integrazione scolastica degli alunni stranieri alla regione autonoma della Catalogna. Secondo l'ordinamento spagnolo infatti le politiche scolastiche sono di pertinenza regionale salvo seguire gli orientamenti generali stabiliti a livello centrale.

La Catalogna è una regione che ha conosciuto negli ultimi anni una forte affluenza di immigrati soprattutto dal Maghreb e dall'Est europeo (rappresentano più del 12% della popolazione scolastica).

La prima istintiva osservazione confrontandosi con la documentazione esistente e paragonandola a quella di cui ci siamo serviti per la Francia, riguarda l'approccio più politico-culturale che queste fonti dimostrano. A differenza dei documenti francesi, più tecnici e interessati agli aspetti pratico-operativi dell'inserimento, le fonti catalane sono piuttosto orientate a delineare in primo luogo la filosofia di fondo di una politica scolastica dell'integrazione. Non si deve inoltre dimenticare che per la regione di Barcellona la questione linguistica è in primo piano a prescindere dal contesto migratorio: il catalano infatti è dal 1978 lingua ufficiale nelle scuole a fianco del castigliano e il processo di "catalanizzazione" del sistema educativo

è stato attuato ricorrendo alla metodologia dell'immersione linguistica, ispirandosi alle esperienze del Quebec e al principio che "le lingue non si apprendono prima e si utilizzano poi, ma si apprendono quando si usano". Il plurilinguismo è dunque già una realtà consolidata in molte delle scuole della regione che da tempo si sono attivate per concretizzarlo nella pratica didattica.

IL PIANO PER LA LINGUA E LA COESIONE SOCIALE¹

Il documento del Dipartimento istruzione della Comunità autonoma di Catalogna² propone una serie di iniziative per fronteggiare la potenziale esclusione e divisione sociale derivante dai mutamenti sociali legati ai fenomeni migratori in continua espansione.

La scuola è uno dei primi punti di contatto con la società catalana sia per gli alunni che per le loro famiglie e la lingua catalana rappresenta l'asse portante di un progetto educativo multilingue e di un modello educativo interculturale che abbia come obiettivo la coesione sociale. Le scuole devono perciò includere l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri tra i propri compiti fondamentali e attuare strategie pedagogiche che

affrontino i bisogni specifici degli alunni a rischio di emarginazione sociale. Questa sfida può diventare per le scuole stesse un'opportunità di miglioramento dell'intero sistema in un'ottica di rispetto della diversità e di garanzia di eguaglianza per tutti. Un aspetto interessante dell'approccio catalano alla questione alunni immigrati è la dichiarata consapevolezza che non sia sufficiente concentrarsi sugli interventi di tipo linguistico ma occorra tenere in considerazione altre aree dell'accoglienza: le emozioni, la coesistenza, le relazioni e la coesione sociale, fattori che incidono direttamente sugli alunni. I programmi di immersione linguistica attuati in conseguenza all'adozione del catalano come lingua ufficiale dell'istruzione (in una regione in cui non tutti sono di madrelingua catalana, ma in parte anche castigliana – "lo spagnolo" che viene anche insegnato nelle nostre scuole come lingua straniera) sono stati quindi rimodellati secondo tre obiettivi di fondo: sensibilizzare le famiglie che spesso sono ignare della realtà bilingue della regione, riconoscere il legame esistente tra l'apprendimento della lingua e i vincoli affettivi basati sulla valorizzazione delle lingue di origine, coinvolgere tutto il corpo docente e non delegare ai soli professori di lingua la responsabilità dell'insegnamento linguistico. Conviene dunque avviare in tempo processi di riflessione e informazione tra tutti gli insegnanti in

IL SISTEMA SCOLASTICO SPAGNOLO

scuola materna:	da 3 a 6 anni di età (<i>Escuelas de Educación Infantil</i>)
scuola elementare:	da 6 a 12 anni (<i>Educación Primaria</i>) 3 cicli di 2 anni ciascuno
scuola media:	da 12 a 16 anni (<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>) 2 cicli di 2 anni ciascuno
liceo: formazione professionale intermedia:	da 16 a 18 anni (<i>Bachillerato</i>)

¹ *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural* – Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2004

² Il *Pla* è entrato in vigore nel 2004 per rispondere alle carenze mostrate dalla precedente esperienza dei Laboratori di adattamento scolastico (*Tallers d'Adaptació Escolar TAE*), centri esterni alle scuole in cui venivano raggruppati gli alunni stranieri appena arrivati e in cui non si avviava di conseguenza alcuna dinamica interculturale.

modo che si possa mettere a frutto ciò che il contesto comunicativo e di apprendimento delle aree non linguistiche offre contribuendo a migliorare sia l'uso della lingua catalana che lo sviluppo delle abilità cognitivo-linguistiche proprie di ogni disciplina. Infine si è molto realisticamente preso atto del fatto che, come molti studi dimostrano, la competenza linguistica può essere raggiunta solo verso la fine dell'istruzione obbligatoria. Tra le raccomandazioni incluse in questo *Piano per la lingua* c'è quella di non concentrarsi esclusivamente sul primo anno di inserimento nella scuola ma di attivare azioni che coprano un periodo più lungo, soprattutto per quegli alunni che arrivano verso la fine della scolarizzazione obbligatoria per i quali supporti e risorse devono essere previsti per almeno i due primi anni estensibili al terzo a seconda dei bisogni (età, scolarizzazione precedente, contesto familiare etc.). Per l'attuazione del *Piano* il Dipartimento per l'educazione ha istituito un apposito "Ufficio generale della lingua e della coesione sociale" con il compito di coordinare le azioni di supporto scolastico locale in termini di progettazione e monitoraggio degli interventi nelle scuole, creazione, selezione e diffusione di risorse didattiche e materiali nonché di linee guida per il loro uso nei centri scolastici, comunicazione con gli altri enti territoriali interessati. L'Ufficio si occupa inoltre della formazione continua dei docenti, dei *tutor* e dei professionisti di supporto ai centri per quanto riguarda l'insegnamento e l'uso della lingua, l'educazione interculturale e la coesione sociale. Perché la coordinazione dei diversi attori inclusi in questo processo sia più efficace e possa tradursi in interventi coerenti è stata istituita una commissione territoriale che comprende diverse figure sia dell'amministrazione locale che degli istituti scolastici. Figure chiave sono qui i coordinatori locali come *liaison* tra scuole ed enti locali: questi ultimi forniscono la "linea politica" degli interventi di accoglienza mentre le scuole sono responsabili della loro attuazione attraverso l'elaborazione di piani di accoglienza e integrazione e

dei loro protocolli, organizzando le risorse, designando un coordinatore per la lingua, l'intercultura e la coesione sociale, creando **classi di accoglienza** e nominando i *tutor* che ne sono responsabili, pianificando *curricola* diversificati che tengano conto delle necessità individuali.

LE CLASSI DI ACCOGLIENZA

Le **classi d'accoglienza** rispondono ai principi contenuti nel *Piano per la lingua* sopra delineato seguendo tre linee di azione: la considerazione delle necessità primarie dei nuovi alunni, sia per gli aspetti emotivi che per quelli curricolari e di apprendimento della lingua veicolare; la creazione di una scuola dell'accoglienza con politiche linguistiche coerenti che offra un'educazione interculturale e lavori per il successo scolastico di tutti gli studenti; il legame con i progetti educativi territoriali non solo scolastici. L'assegnazione di una classe di accoglienza è subordinata all'assunzione esplicita da parte della scuola di una serie di impegni didattici e organizzativi, tra cui prevedere le risorse umane e materiali necessarie per una buona accoglienza degli alunni neoarrivati, designare un *tutor* per la classe di accoglienza scegliendolo tra i docenti di ruolo in modo da garantire la continuità didattica, adattare i documenti gestionali alle linee del *Piano per la lingua*. L'assegnazione tiene poi conto di diversi parametri, in primo luogo il numero degli alunni immigrati registrati negli ultimi due anni, un dato che deve essere combinato con la percentuale di studenti di nazionalità straniera. Altrettanto importante è la situazione socioeconomica della comunità circostante perché a seconda del contesto l'accesso degli alunni alla lingua veicolare può essere più o meno facile. Infine si deve tener conto dell'equilibrio dell'offerta formativa della zona con lo scopo di evitare una concentrazione di alunni immigrati in una stessa scuola o in uno stesso tipo di scuole.

Le classi di accoglienza non sono una alternativa al percorso scolastico ordinario: al contrario le classi regolari sono il punto di riferimento per questi alunni mentre le classi di accoglienza sono pensate per garantire

l'accoglienza emotivo-affettiva e accelerare l'apprendimento della lingua veicolare di istruzione. Il processo di integrazione dei nuovi alunni si basa su entrambe le classi: sin dall'inizio gli alunni devono poter partecipare con il proprio gruppo classe alle materie che richiedono una minore competenza linguistica, come educazione fisica, artistica o quelle aree in cui si utilizzano in modo sistematico le nuove tecnologie. In questo modo è garantito uno spazio comune di socializzazione fin dai primi giorni dell'inserimento nella nuova scuola.

Le classi di accoglienza sono una risorsa aperta a cui gli alunni stranieri possono accedere in qualsiasi momento durante l'anno scolastico. Allo stesso modo si deve poter decidere dell'inserimento degli alunni nelle classi regolari nel momento in cui lo si ritiene più opportuno. Le classi di accoglienza sono anche una risorsa flessibile perché sono modellate sui bisogni degli alunni e offrono dunque risposte diverse secondo schemi organizzativi che possono variare da scuola a scuola.

Il numero degli alunni che possono trovare posto in una stessa classe di accoglienza deve essere limitato: può variare in relazione alle caratteristiche degli allievi, alla precedente scolarizzazione, alla distanza della lingua di origine da quella catalana, al grado di maturità e di progresso nel processo di apprendimento. Si raccomanda tuttavia di non superare il numero di 12 per classe. Come si è detto il tempo trascorso nella classe di accoglienza non deve coprire l'intero tempo scuola: è raccomandata una iniziale frequenza per metà della settimana che dovrebbe gradualmente diminuire via via che si registrano progressi nell'apprendimento. In generale la frequenza di queste classi non dovrebbe protrarsi per più di due anni.

Oltre al *tutor*, pochi altri insegnanti sono incaricati per le classi di accoglienza: è meglio infatti che nella fase iniziale gli alunni possano individuare il più chiaramente possibile i referenti loro assegnati. Per quanto riguarda la metodologia si suggerisce di adottare una visione globale dell'apprendimento, includendo attività funzionali,

incoraggiando l'apprendimento cooperativo e stabilendo relazioni personali positive. I nuovi alunni devono sentirsi riconosciuti in ciò che portano alla scuola: se parlano una lingua che i professori non conoscono il riconoscimento deve essere simbolico, ma ci deve essere. Questi aspetti emotivo-relazionali sono molto importanti nell'apprendimento di una nuova lingua: non bisogna dimenticare che si tratta di un processo lento, graduale, pieno di alti e bassi e per questo il modo in cui gli insegnanti si esprimono deve adattarsi alle abilità comunicative degli alunni. Ciò implica un discorso molto contestualizzato, attività basate su compiti (*task-oriented activities*), proposte metodologiche basate su centri di interesse o su progetti, relazioni interpersonali più individualizzate. In sostanza, alunni e insegnanti arrivano a negoziare costantemente ciò che viene fatto e ciò che viene detto in classe e la negoziazione dei significati – elemento chiave del progresso scolastico dell'alunno – viene a costituire la colonna vertebrale di tutta l'attività scolastica. Viene infine sottolineato che il lavoro nella lingua orale è fondamentale dato che la maggior parte dei nuovi alunni non ha contatto con la lingua dell'istruzione né in famiglia né nell'ambiente circostante. Per questo nelle prime fasi dell'inserimento deve prevalere la lingua orale che si trova alla base dello sviluppo linguistico necessario per affrontare la specificità linguistica implicita nelle attività di insegnamento e di apprendimento.

PROTOCOLLI DI ACCOGLIENZA

All'arrivo dei nuovi alunni le scuole devono raccogliere il maggior numero di informazioni possibile sui loro percorsi scolastici precedenti ed elaborare il più rapidamente possibile risposte educative adeguate. Il **Piano intensivo individuale (PII)** è un documento che registra

tutto ciò che fa l'alunno dal momento dell'inserimento nella classe di accoglienza fino al ricongiungimento con la classe ordinaria. Esso include in primo luogo una valutazione iniziale dell'alunno/a ottenuta attraverso interviste con la famiglia, un'analisi dei dati della scolarizzazione precedente, dei risultati delle prove di valutazione iniziale e altre informazioni che derivano da una prima osservazione. A questo scopo il Dipartimento dell'istruzione ha messo a disposizione dei centri dei modelli di prove iniziali in 20 lingue che permettono di valutare il grado di alfabetizzazione, di scolarizzazione precedente e di conoscenza dei principi della matematica³. A partire da questa ricognizione iniziale vengono stabilite misure e risorse adeguate alle necessità educative dell'alunno/a. Il PII viene elaborato nei primi giorni di scuola e rivisto ogni 3 mesi; è valido per due anni e continuerà ad essere applicato durante tutto il primo trimestre in cui l'alunno/a è inserito totalmente nella classe regolare per garantire una buona transizione. Il PII stabilisce anche gli obiettivi di apprendimento e di conseguenza i criteri di valutazione dei progressi di apprendimento nel raggiungere tali obiettivi.

VALUTAZIONE GENERALE DEL PIANO

L'Ufficio generale per la lingua e la coesione sociale congiuntamente all'Ispettorato dell'istruzione sono incaricati dell'azione valutativa dell'efficacia delle azioni intraprese. A questo scopo sono elaborati e pubblicati⁴ strumenti idonei per valutare i percorsi sia linguistici che organizzativi. La valutazione esterna in questo primo periodo di implementazione del piano è stata affidata a un gruppo di ricerca dell'Università di Girona⁵. Vale la pena considerarne i risultati soprattutto per quel che riguarda lo studio delle relazioni tra l'apprendimento della lingua e il grado di benessere

emotivo che l'alunno immigrato trova nelle classi di accoglienza. Come notano i ricercatori infatti se la classe di accoglienza fornisce i primi veloci strumenti di conversazione che facilitano l'inserimento nella classe ordinaria, è soprattutto in quest'ultima che si svolge la parte più importante del processo di apprendimento della lingua. L'integrazione e l'adattamento sono i fattori che più direttamente influenzano i risultati dei *test* linguistici, più che altri fattori quali l'età, il tempo di residenza in Catalogna o il numero di ore trascorse nella classe di accoglienza.

Questo significa che gli alunni con un basso livello di integrazione e adattamento scolastico ottengono i risultati peggiori nei *test* indipendentemente dal tempo che possono aver trascorso nella regione e dall'età.

Il fattore integrazione può anche superare in efficacia il vantaggio linguistico degli alunni provenienti da paesi di lingua romanza.

Infine, per chi volesse conoscere altre valutazioni di questa esperienza catalana, rimandiamo all'approfondita analisi di un gruppo di ricerca dell'Università autonoma di Barcellona che ha confrontato le diverse tipologie di modelli organizzativi, la transizione dalla classe di accoglienza a quella ordinaria e le prestazioni scolastiche degli alunni stranieri che sono stati inseriti secondo l'uno o l'altro dei modelli⁶.

³ Questo tipo di strumenti oltre alle normative e ai materiali didattici si trova nel sito del Dipartimento istruzione della regione: <http://xtec.cat/lic/index.htm>

⁴ Cfr. http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/profe_orienta.htm

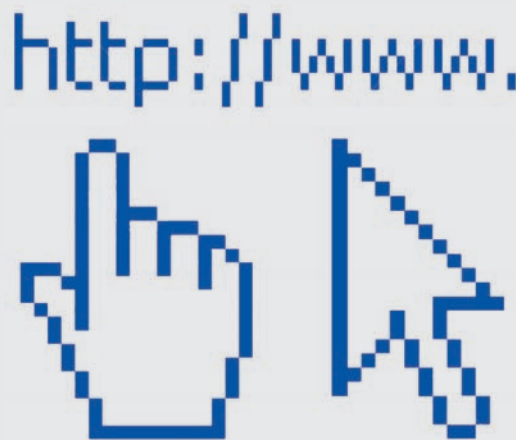
⁵ Cfr. Vila, I. (e altri) *Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005*. Caixa d'eines 04. Departament d'Educació, 2006.

⁶ Alegre M., Benito R., Gonzalez S., *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*, Bellaterra 2008.

Risorse in rete

A CURA DI MASSIMO MAGGINI

In questa sezione della rivista intendiamo indicare ai lettori dei percorsi di lettura di siti web collegati ai contributi ospitati in ogni numero.



PROJECT WORK

In ambito italiano segnaliamo un contributo sulla didattica per progetti di Felicia Cicardi comparso sul sito web dell'IRRSAE Lombardia per conto del Centro Documentazione e Risorse per Progetti Europei di cui fa parte anche Franca Quartapelle: http://old.irrelombardia.it/web_it/risorse/bollettino/1999/99_69_45cicardi.pdf

Nell'articolo di apertura di Franca Quartapelle dedicato alla didattica per progetti si fa esplicito riferimento alle origini della metodologia di progetto, in particolare si citano i contributi di due grandi pedagogisti, John Dewey e William Heard Kilpatrick. Per avere maggiori informazioni su queste due grandi figure della pedagogia del XX secolo consigliamo su Wikipedia:

http://it.wikipedia.org/wiki/John_Dewey
e http://it.wikipedia.org/wiki/William_Heard_Kilpatrick

Sempre su John Dewey segnaliamo i seguenti siti:

<http://www.geocities.com/fylosofya/dewey.htm>
<http://www.ildiogene.it/EncyPages/Ency=Dewey.html>

Per approfondire le idee di Kilpatrick sul metodo di progetto potete leggere il sito statunitense *History Matters* che si rivolge agli studenti e agli insegnanti dei licei e dei *college* nordamericani:

<http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>

Un'analisi critica sulle difficoltà e i problemi del metodo di progetto affrontati in classe da un insegnante statunitense di storia della *Horace Mann School* (*high school*) è reperibile nel seguente sito:

<http://escolanova.net/pages/kilpatrick-projects-5.htm>

La didattica per progetti è oggetto di esame in un contributo di Fiorenza Quercioli, dedicato all'italiano L2 nell'ambito della scuola pubblica, apparso nel Bollettino online dell'ILSA:

http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_agott02/art_quer.htm

Una tesi di Master in didattica di lingua e cultura italiana a stranieri, centrata su un percorso didattico integrato fra il *Project Work* e il CLIL (acronimo per *Content and Language Integrated Learning*), è consultabile in:

http://venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/Tesi_Zambrini.pdf

Sempre in ambito italiano segnaliamo un contributo in *Power Point* del gruppo Scirocco sul *Project Work* in relazione alla didattica multimediale e al *Cooperative Learning*:

<http://www.slideshare.net/ilenia/presentazione-project-work>

Per quanto concerne il *Project Work* in ambito anglosassone segnaliamo il seguente sito in lingua inglese (Un contributo di Fredricka Stoller, una delle principali esperte di *Project Work*, scritto assieme a Ken Sheppard):

<http://eca.state.gov/forum/vols/vol33/no2/p10.htm>

Per una visione più approfondita del pensiero pedagogico di Fredricka Stoller consigliamo la consultazione della seguente pagina web:

<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/Stoller2002/READING1/stoller2002.htm>

Il sito del ministero dell'Educazione di Singapore:

<http://www.moe.gov.sg/education/programmes/project-work/>

Nel sito di *Language Teacher* un professore di *Lancaster University* esamina la metodologia del *Project Work*

<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/proj.html>

Nel sito di TESOL un'insegnante d'inglese come seconda lingua, Natalia Orlova, spiega come utilizzare nella sua classe di non nativi il *Project Work*

http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=1863&DID=10653

L'abstract di un articolo comparso su *ELT Journal* sull'utilizzo del *Project Work* in una classe d'inglese di studenti di livello avanzato. È scaricabile l'intero articolo in PDF iscrivendosi a *ELT Journal*
<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/36/2/98>

L'abstract di una conferenza sul *Project Work* di Alexis Denau:
<http://www.sfsu.edu/~matesol/conferences/spring2008/assets/Alexis.pdf>

INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN CATALOGNA (SPAGNA)

Nella sezione *Documentazione* curata da Camilla Salvi la sitografia di riferimento è la seguente:
<http://xtec.cat/lic/index.htm> (il sito del Dipartimento istruzione della regione autonoma della Catalogna).

Il sito chiamato "Espai Lic" (Spazio Lingua e Coesione sociale) è ricco di documenti (<http://xtec.cat/lic/documents.htm>), testi normativi, materiali didattici (http://xtec.cat/lic/nouvingut/alumnat_mat.htm), prove di ingresso e test di uscita (http://xtec.cat/lic/nouvingut/profe_orienta.htm), supporti iconografici per l'insegnamento del catalano (http://xtec.cat/lic/nouvingut/alumnat_alu_mat_manipulable.htm#lamines), esempi di buone pratiche (http://xtec.cat/lic/nouvingut/expe_centres.htm) e numerosi altri link utili sia per studenti che per insegnanti.

È suddiviso in 3 aree :

"Alumnat nouvingut" (<http://xtec.cat/lic/nouvingut/index.htm>) che comprende risorse per gli insegnanti, per gli alunni e per le famiglie, i risultati delle esperienze dei centri di accoglienza e un blog dove sono raccolti articoli e informazioni;

"Centre acollidor" (<http://xtec.cat/lic/centre/index.htm>) più orientata verso la diffusione della lingua catalana e materiali di tipo interculturale;

"Pla educatio d'entorn" (<http://xtec.cat/lic/entorn/index.htm>) area rivolta a tutti gli alunni e alla comunità locale, con una speciale sensibilità per i settori sociali meno favoriti.



APPUNTAMENTI



1st International Conference on Language Policy and Language Planning in the Mediterranean

1st MedLPL
 University of Cyprus, Nicosia
 17-19 October, 2009

Educazione Linguistica e Approccio per Competenze: norma, uso, apprendimento

Seminario Nazionale Lend
 Catania, Centro Culturale e Fieristico
 "Le Ciminiere"/"Liceo Scientifico Boggio Lera"
 29-30-31 Ottobre 2009
<http://www.lend.it/catania2009>

Languages meet Sport

Convegno per raccogliere e promuovere esperienze di lingua e dialogo interculturale attraverso lo sport e presentare modelli di buone pratiche attuati nelle scuole europee.

Trieste, Starhotels Savoia Excelsior Palace
 16-17 ottobre 2009

<http://languagesmeetsport.eu/home.htm>

Speaking Up for Languages. The Power of Many Voices

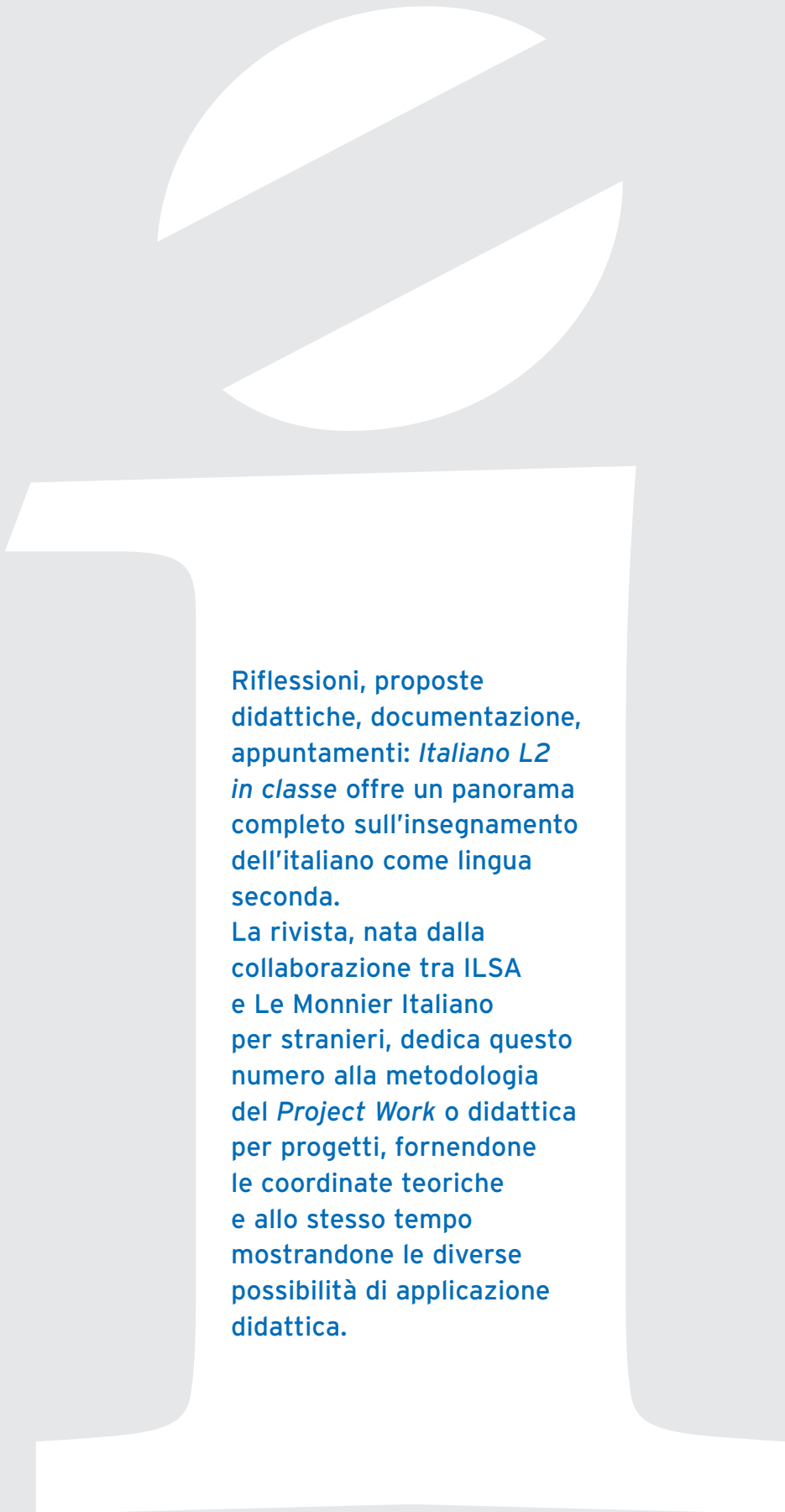
2009 Actfl Annual Convention And World Languages Expo
 San Diego, California 20-22 Novembre 2009
 (Pre-convention Workshops: Giovedì 19 Novembre 2009)

www.actfl.org

Apprendere in rete, multimedialità e apprendimento linguistico

XVIII Convegno Nazionale ILSA
 (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati)
 Firenze, Istituto di Scienze Umane – Palazzo Strozzi
 21 Novembre 2009

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/index.htm>



Riflessioni, proposte didattiche, documentazione, appuntamenti: *Italiano L2 in classe* offre un panorama completo sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

La rivista, nata dalla collaborazione tra ILSA e Le Monnier Italiano per stranieri, dedica questo numero alla metodologia del *Project Work* o didattica per progetti, fornendone le coordinate teoriche e allo stesso tempo mostrandone le diverse possibilità di applicazione didattica.