

# La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione

**FRANCESCA LA FORGIA E GRETA ZANONI\***

---

## **Language for studying and teacher education: the case of an educational workshop**

The present paper proposes some considerations deriving from an educational workshop dedicated to teachers of lower-secondary schools in the province of Forlì-Cesena. A brief description of the theoretical framework is followed by a description of how the workshop was structured, which topics were covered, the reasons behind the choice of topics and the reflections that have arisen, in order to draw some concluding remarks on this experience.

Il contributo propone alcune riflessioni nate dall'esperienza di un laboratorio di formazione indirizzato agli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena. Dopo una breve descrizione del quadro teorico di riferimento, si descrive la struttura del laboratorio, evidenziando gli argomenti trattati, le ragioni che hanno guidato nella scelta degli argomenti e le principali riflessioni che ne sono scaturite, per tracciare un breve bilancio conclusivo di questa esperienza.

FRANCESCA LA FORGIA ([francesca.laforgia3@unibo.it](mailto:francesca.laforgia3@unibo.it)) ha lavorato presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna come ricercatrice di linguistica italiana e didattica delle lingue. Ora si occupa di formazione e insegna italiano L2 presso la società Itinera.

GRETA ZANONI ([greta.zanoni2@unibo.it](mailto:greta.zanoni2@unibo.it)) è docente a contratto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna dove insegna Didattica delle Lingue Moderne e Lingua Italiana L2. Collabora con l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del progetto *Osservare l'Interlingua*.

\* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le tre autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Francesca La Forgia le sezioni 3, 3.1 e 3.4 e a Greta Zanoni le sezioni 2, 3.2 e 3.3. L'introduzione (§ 1) e le conclusioni (§ 4) sono state scritte a quattro mani.

---

## 1. Introduzione

L'idea di un laboratorio di formazione indirizzato agli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena è nata a margine di un ciclo di conferenze intitolato *Incontri sulla didattica dell'italiano* organizzato dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna in collaborazione con il G.I.S.C.E.L Emilia Romagna. Il ciclo di conferenze (replicato per due anni) è nato dal desiderio di aprire uno spazio di riflessione che consentisse di individuare con maggiore precisione i nodi problematici dell'insegnamento linguistico e di ragionare su prassi didattiche che potessero rispondere in modo più efficace ai bisogni e alle esigenze di un insegnamento dell'italiano in un contesto multilingue e interculturale. Al termine del primo ciclo di conferenze, tenutosi nell'anno scolastico 2017/2018, alcuni docenti hanno manifestato il desiderio di corsi di aggiornamento più laboratoriali e dunque più interattivi, in cui potessero essere messe in pratica le sollecitazioni, le idee, i suggerimenti, gli approcci metodologici presentati e discussi negli incontri stessi.

Questo desiderio ha intercettato la nostra esigenza e curiosità di mettere alla prova alcune prassi didattiche che avevamo potuto sperimentare in un contesto "privilegiato" come quello universitario, in cui si ha piena libertà di scelta sia per quanto riguarda gli argomenti da trattare sia per quanto riguarda gli approcci o i metodi con cui trattarli. È nata così l'idea di organizzare un laboratorio "sperimentale" di quattro incontri che aveva una duplice finalità: la prima, legata alle esigenze degli insegnanti, cioè creare uno spazio in cui gli insegnanti potessero riflettere sulle loro pratiche reali di insegnamento e che permettesse loro di creare e sperimentare i loro percorsi didattici modulati sulle loro esigenze e soprattutto sulle esigenze delle loro classi; la seconda, invece, funzionale alle nostre esigenze di ricercatrici e organizzatrici del laboratorio, cioè quella di creare l'occasione per sperimentare direttamente le eventuali difficoltà che possono incontrare gli insegnanti, per capire che cosa li frena e li intimorisce, in modo da farci un'idea più precisa di cosa "serva" ai docenti per rendere effettivamente ed efficacemente praticabile nelle classi un approccio didattico basato su due presupposti teorici oramai ampiamente condivisi da coloro che si occupano di didattica della lingua: il concetto di lingua per lo studio e il concetto di interlingua.

L'esplicitazione di questi presupposti teorici è l'argomento del successivo paragrafo (§ 2), mentre nel § 3 e nelle sue sotto-sezioni descriviamo la struttura del Laboratorio evidenziando gli argomenti trattati, le ragioni che ci hanno guidato nella scelta degli argomenti e le principali riflessioni che sono scaturite in particolare dagli ultimi due incontri previsti. Nelle conclusioni (§ 4), infine, tracciamo un breve bilancio conclusivo di questa esperienza.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico di riferimento del laboratorio di formazione è costituito da due presupposti ampiamente noti e generalmente condivisi da chi si occupa di glottodidattica e di educazione linguistica.

Il primo presupposto è il concetto di “lingua di/per lo studio” (Balboni, Mezzadri 2014; Corrà 2018) o di “lingua di scolarizzazione” (Beacco *et al.* 2016), ossia dall’idea che l’oggetto dell’insegnamento linguistico non deve essere più considerato l’insegnamento di una L1, bensì l’insegnamento di una lingua che serve contemporaneamente per comunicare e per “conoscere”, cioè per organizzare, apprendere, trasmettere e costruire conoscenze, per rispondere a quel «bisogno di formazione dei giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa» (MIUR 2016: 29). Uno degli aspetti caratterizzanti di questo concetto è la trasversalità dell’insegnamento linguistico, che in Italia è ben presente sin dal 1975, anno di pubblicazione delle *Dieci tesi* del GISCEL, documento in cui si sottolinea che l’insegnamento dell’italiano deve essere considerato come centrale, non più confinato all’“ora di italiano” bensì come insegnamento trasversale, appunto, che deve investire tutte le materie e tutti gli insegnanti (cfr. GISCEL 2007)<sup>1</sup>.

Il secondo presupposto è il concetto di interlingua (Selinker 1972), ampiamente noto nella didattica delle L2, ma che deve essere applicato anche alla didattica delle lingue per lo studio perché in grado di informare nel suo complesso una buona educazione linguistica. Come sottolinea Berruto (1987: 59), la nozione di interlingua ha rilevanza per descrivere i processi di apprendimento dell’italiano standard da parte degli italiani: «in Italia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l’italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi». La stessa idea è ribadita in Moretti (2011), in cui si afferma che nessuno è parlante nativo delle varietà formali della propria lingua materna. Il che significa che questo concetto deve essere usato come unità di misura per osservare le competenze (sapere, saper fare, sapere usare) di *tutti* gli alunni, nativi e non nativi, come evidenziano i risultati degli studi condotti nell’ambito del progetto *Osservare l’interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it/>) che si basa su un principio fondamentale: una buona didattica linguistica deve essere fondata sull’osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità, strategie, bisogni, limiti (Pallotti 2017: 506). Una prassi didattica incentrata sull’interlingua richie-

---

<sup>1</sup> Il concetto di trasversalità è stato ripreso più volte anche nei programmi scolastici ministeriali, a partire da quello del 1979 per la scuola media fino ad arrivare alle *Indicazioni nazionali* del 2007.

de, dunque, un approccio *learner-oriented* (Dam 2011), cioè una didattica attiva, che si fonda su processi induttivi e sulla centralità dello studente e delle sue competenze, in cui la priorità è attribuita al punto di vista degli studenti, e di conseguenza al processo di riflessione metacomunicativo e metalinguistico.

Questi due presupposti sono generalmente condivisi anche dagli insegnanti che partecipano alle formazioni. Condivisi almeno a livello astratto, perché numerosi insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado affermano di trovare le attività proposte stimolanti e teoricamente valide ma sembrano in qualche modo frenati e intimoriti quando pensano o quando tentano di mettere in pratica nelle loro classi quello che ascoltano negli incontri di aggiornamento o quello che leggono nei diversi studi. Alcuni poi temono di non riuscire a svolgere il programma, nonostante «in un'epoca di "Indicazioni e di autonomia scolastica", sia quantomeno curioso questo attaccamento al "programma", che spesso coincide con i programmi di molti decenni fa, riprodotti fedelmente nell'indice dei libri di testo» (Pallotti, Rosi 2017: 205-206). In altre parole, nel sistema scolastico italiano sembra prevalere ancora una modalità di insegnamento tradizionale, in cui ogni disciplina è confinata nella sua "ora" e in cui "fare italiano" significa principalmente "fare grammatica" con attività di etichettatura di elementi linguistici – analisi grammaticale, logica o del periodo (Lo Duca 2003).

Lo spirito con cui è stato pensato il laboratorio è stato proprio quello di scardinare le difficoltà e le resistenze degli insegnanti nella messa in pratica di una didattica coerente con i principi teorici condivisi in astratto. Come tradurli in una prassi didattica coerente e costruttiva, che diventi stabile e ripetuta nella programmazione degli interventi di educazione linguistica? Avviare questo processo di riflessione significa anche, per l'insegnante, rivedere le proprie modalità di insegnamento per realizzare percorsi sempre più efficaci, inclusivi e commisurati alle caratteristiche degli studenti.

La finalità principale non è stata dunque quella di arrivare a realizzare una serie di prodotti finiti, ma piuttosto quella di permettere agli insegnanti di cimentarsi concretamente in un tipo di lavoro e di pratiche didattiche che, discusse insieme e consolidate, sarebbero potute diventare una consuetudine nell'attività scolastica.

### 3. La struttura del Laboratorio

Come anticipato, l'idea che ci ha guidate nell'organizzazione di questo laboratorio sperimentale è stata quella di cercare di superare, per così dire, il *gap* tra teoria e pratica, mettendo l'insegnante al centro della formazione e concentrando la nostra attenzione sulle modalità con cui si può passare da ciò che si sa che si dovrebbe fare (perché se ne condividono i presupposti

teorici) al farlo realmente nella quotidiana pratica didattica all'interno delle classi<sup>2</sup>.

Per mettere l'insegnante al centro del laboratorio, superando la transitorietà delle conferenze, e consentirgli di sperimentare attivamente nuove pratiche didattiche, si è deciso di coinvolgere un numero limitato di insegnanti. Inizialmente, si pensava di coinvolgere docenti di tutte le discipline; ma alla fine, nonostante l'interessamento di alcuni docenti di Arte e immagine e di Tecnologia, agli incontri hanno partecipato solo docenti di Lettere: 16 docenti che insegnano italiano, storia o geografia in 9 scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena<sup>3</sup>.

In linea con le indicazioni contenute nel *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019* (MIUR 2016), il laboratorio è stato strutturato sul modello di ricerca-azione partecipata, in modo da fornire alle docenti partecipanti un'occasione per progettare e sperimentare proposte, pratiche didattiche e attività / materiali.

Il laboratorio prevedeva quattro incontri in presenza, così intitolati:

Primo incontro: *Lo sviluppo della competenza linguistica e testuale.*

Secondo incontro: *Lo sviluppo della competenza orale e interazionale.*

Terzo incontro: *Costruire un percorso didattico.*

Quarto incontro: *Consolidare e condividere i percorsi didattici sperimentati.*

I primi due incontri, ravvicinati nel tempo, avevano un carattere più simile ad una lezione frontale, e servivano ad impostare il lavoro di sperimentazione che ciascun docente avrebbe dovuto portare avanti. Gli ultimi due incontri, invece, prevedevano il diretto coinvolgimento delle docenti perché erano pensati, rispettivamente, come discussione e messa a punto dei percorsi da sperimentare, e come condivisione della sperimentazione e riflessione sui punti forti e deboli dei percorsi. Per facilitare il coinvolgimento

---

<sup>2</sup> Questa attenzione dovrebbe essere centrale in tutti i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Nonostante l'inserimento di tirocini e di insegnamenti incentrati sulla didattica di diverse discipline (ad es.: didattica dell'italiano L1 o L2, didattica della matematica; didattica della storia dell'arte, ecc.), i corsi di studio universitari attualmente esistenti restano prevalentemente corsi orientati all'acquisizione di presupposti teorici e di metodologie didattiche; pochissimo spazio (o nessuno spazio) è lasciato alla reale messa in pratica di ciò che si è imparato. Anche i corsi per il conseguimento dell'abilitazione (i TFA fino al 2017 e gli attuali PAS) sono spesso corsi di formazione incentrati sulla teoria più che sulla pratica. In Italia manca ancora un percorso iniziale di formazione istituzionale in cui i futuri insegnanti di tutte le discipline possano realmente confrontarsi e imparare a progettare e a condividere percorsi interdisciplinari fondati sulla centralità delle competenze degli studenti e su modalità di insegnamento / apprendimento inclusive multilingue e interculturali.

<sup>3</sup> Si ringraziano le docenti delle scuole secondarie di primo grado IC2 Palmezzano e IC4 Maroncelli di Forlì, Vecchiazzano, IC di Santa Sofia, Viale della Resistenza di Cesena, Civitella, D. Alighieri di Castrocaro- IC Valle del Montone, Savignano sul Rubicone per la fiducia e la disponibilità al confronto e ad aprire le loro classi alla sperimentazione dei percorsi.

diretto delle insegnanti coinvolte, nel secondo incontro abbiamo dato loro la possibilità di usufruire del nostro supporto a distanza, per aiutarle sia nella progettazione del percorso sia nella sua sperimentazione. Nei paragrafi successivi si descrivono in maggiore dettaglio i contenuti e gli obiettivi dei singoli incontri.

### 3.1. Il primo incontro

Il primo incontro era incentrato sul concetto di trasversalità dell'insegnamento linguistico e sullo sviluppo della competenza linguistica e testuale. A partire da materiali tratti da manuali di geografia e storia, si sono mostrati attività e percorsi mirati ad affinare le competenze linguistiche, la capacità di comprendere un testo, e la capacità di produrre un testo scritto corretto, appropriato ed efficace.

Questa scelta è stata dettata da due considerazioni: le abilità di scrittura e lettura e le competenze "grammaticali" sono da sempre centrali nell'insegnamento dell'italiano; dall'altro, storia e geografia sono discipline affini all'italiano, in quanto incluse nella stessa classe di concorso (l'A-22) per le scuole secondarie di I grado. Questa duplice familiarità consentiva a noi di mettere a fuoco, partendo da un terreno comune e condiviso, quegli aspetti necessari a mettere in atto un reale insegnamento trasversale della lingua, tenendo insieme competenza comunicativa degli studenti ed efficacia dell'insegnamento e apprendimento dei contenuti disciplinari. E poiché lo scopo era mostrare che si può ragionare di lingua partendo da qualsiasi testo e solo mettendo al centro il processo di riflessione dello studente, il punto di partenza di ogni attività e percorso è stato l'analisi dei testi su cui costruire le attività.

I testi disciplinari sono per loro stessa natura testi "difficili", che pongono sfide al lettore, dal punto di vista lessicale (e, soprattutto, terminologico), ma anche dal punto di vista testuale, soprattutto per quanto riguarda la presenza di impliciti e di presupposti (Sbisà 1999). Queste sfide non devono essere viste come criticità bensì come punti di partenza privilegiati per verificare il reale livello di comprensione degli studenti e per aiutarli ad appropriarsi della lingua disciplinare. Tale verifica può essere fatta attraverso un'esplicita riflessione metalinguistica<sup>4</sup> e metatestuale, che può partire da una lettura ad alta voce in classe seguita da una richiesta di riformulare oralmente e con parole proprie il contenuto del testo (Firenzuoli, Saura 2017). Dal momento che mira a verificare il livello di comprensione, questa prima riformulazione deve essere focalizzata sui contenuti (*focus on mea-*

---

<sup>4</sup> Quando parliamo di analisi metalinguistica intendiamo l'analisi del modo in cui la lingua è stata usata nel testo, soprattutto in dimensione lessicale e sintattica. Il focus del docente deve essere sulle scelte linguistiche e non sul metalinguaggio per etichettare i fenomeni presenti.

ning) e non sulle risorse linguistiche impiegate dallo studente. Per sollecitare la riformulazione, l'insegnante può iniziare con alcune domande aperte e molto generali (la più generale: *Di cosa parla il testo?*) per poi passare a domande più precise basate su quanto viene detto dagli studenti, e soprattutto domande che richiedano agli studenti di giustificare le loro affermazioni. Domande come *Perché dici così? Dove è scritto nel testo?* servono per abituare gli studenti a tornare al testo e per cominciare a identificare le risorse linguistiche (lessicali e sintattiche) usate da quella specifica lingua disciplinare (cfr. Busti 2017).

Nell'incontro è stato chiesto alle insegnanti di analizzare loro stesse i testi proposti, in modo da far loro sperimentare direttamente il tipo di lavoro da fare in aula. A partire da questa analisi, si sono proposte una serie di attività, alcune più "tradizionali", almeno nell'impianto complessivo, altre meno perché prendono spunto dalle attività presenti nei testi disciplinari per allargare gli obiettivi dell'insegnamento / apprendimento e per lasciare spazio agli studenti di usare la lingua per esprimere le loro opinioni.

Tra le attività di impianto tradizionale ci sono quelle che permettono di focalizzarsi esplicitamente sulle risorse linguistiche e testuali del testo (*focus on form*), evidenziando terminologia e lessico usati, strutture usate per le definizioni dei concetti specialistici, progressione tematica, e così via. Ad esempio, a livello sintattico, si può lavorare sulla sostituzione dei nessi che legano il testo o sulla loro esplicitazione in caso di legami di giustapposizione, chiedendo agli studenti di produrre riscritture mirate di passi del testo. A livello lessicale, invece, si può lavorare sul riconoscimento e sulla definizione di parole e collocazioni specialistiche ampiamente usate anche nella lingua comune, mettendo in luce «rapporti senso-significato, connotazione-denotazione, univocità-plurivocità del significato, slittamenti di senso, vaghezza, ecc.» (Corrà 2018: 17), tutti aspetti che sono diretta conseguenza del contatto tra lingua comune e lingue specialistiche. A livello testuale, si può, ad esempio, far leggere agli studenti un altro testo sullo stesso argomento, chiedendo loro di confrontarli focalizzandosi sulla presenza / assenza di informazioni, sulla disposizione dei contenuti (progressione tematica) e sulla chiarezza / esplicitezza linguistica. La conclusione di questo confronto può essere la scrittura di un nuovo testo che includa tutte le informazioni presenti nei due testi di partenza ed eventualmente una diversa distribuzione delle informazioni (cfr. Notarbartolo 2014).

Tra le attività meno tradizionali, come detto, ci sono quelle che prendono spunto dalle attività presenti nei manuali disciplinari. I testi disciplinari sono testi discontinui che presentano fotografie, grafici, figure per approfondire o esemplificare contenuti testuali. Inoltre, la maggior parte dei manuali propone una serie di attività mirate all'acquisizione e/o consolidamento dei contenuti disciplinari. Tutte queste risorse possono essere usate anche come spun-



to per attività incentrate sull'insegnamento e sull'apprendimento delle abilità linguistiche.

Ad esempio, nel volume *Facciamo geografia 3* (per gli studenti del terzo anno), la lezione dedicata all'introduzione del tema della globalizzazione (Unità 1 Lezione 2) si chiude con un'attività centrata su tre foto. Come si può vedere dalla Fig. 1, l'attività presente nel libro chiede di associare tre fotografie a tre aspetti della globalizzazione («modello unico consumista», «fragilità delle risorse» e «punto-limite dello sviluppo») trattati nel testo.

**attività B**  
**Lavora con la mappa**  
 • Abbinare le immagini alla definizione corretta inserendo la lettera corrispondente nell'apposito quadratino.

globalizzazione

spazio mondiale unico

differenza tra Nord e Sud del mondo

modello unico consumista

fragilità delle risorse

punto-limite dello sviluppo

Due adolescenti di Pechino in un centro commerciale. Il processo di globalizzazione diffonde prodotti e abitudini in tutto il mondo.

Un ragazzo raccoglie rifiuti di plastica al largo della costa indonesiana. I paesi ricchi consumano e inquinano di più; nei paesi del Sud del mondo, tuttavia, la popolazione sta crescendo rapidamente e sta lentamente aumentando il consumo di beni. I problemi ambientali stanno di conseguenza diventando sempre più gravi.

Fila per l'acqua nel villaggio di Natwarghod, in India, nello stato del Gujarat: qui nel 2003 si è registrata una terribile siccità a causa del riscaldamento climatico.

Figura 1: Da Iarrera, Francesco – Pilotti, Giorgio (2011<sup>2</sup>), *Facciamo geografia 3. Regioni e problemi del mondo*, Bologna, Zanichelli, p. 5

Ma le tre fotografie possono anche essere usate per la scrittura di testi descrittivi o narrativi, che sono due delle tipologie testuali previste come possibili prove di scrittura nel nuovo esame di stato di terza media (MIUR 2017). Oltre all'indubbio vantaggio di preparare gli studenti all'esame di stato, questo tipo di attività (la scrittura a partire da fotografie) ha il vantaggio di permettere all'insegnante di osservare cosa vedono realmente gli studenti. Le didascalie delle foto, la scelta dei concetti a cui abbinarle, la stessa consegna dell'attività indirizzano fortemente gli studenti verso un'unica lettura; tuttavia, non è detto che questa lettura coincida con quella che gli studenti darebbero se potessero vedere le stesse foto in un altro contesto. Lasciare loro lo spazio necessario per esprimere sé stessi e le loro opinioni è fondamentale non solo perché i testi prodotti possono essere usati per creare occasioni di confronto tra diversi punti di vista (e quindi essere usate per sviluppare la

capacità di confrontarsi con gli altri, argomentare le proprie idee, ecc.), ma anche perché una tale attività permette di mettere al centro lo studente e di valorizzare le sue opinioni, passaggio imprescindibile se si vuole “costruire” una didattica realmente inclusiva e mirata all’acquisizione della lingua per comunicare e per organizzare, trasmettere e creare conoscenza.

### 3.2. Il secondo incontro

Il secondo incontro era incentrato sullo sviluppo della competenza orale e interazionale. L’obiettivo di questo incontro era stimolare la riflessione sulla necessità di valorizzare e sviluppare la competenza orale degli studenti; per quanto riguarda il canale comunicativo, in ambito scolastico, da un lato «il parlato attraversa tutte le discipline, presentando aspetti specifici nelle singole materie di studio» (De Renzo, Tempesta 2014: 15), dall’altro l’attenzione è rivolta in particolare alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell’insegnamento in aula (De Renzo, Tempesta 2014; Ferrari 2016; Leone, Mezzi 2011).

A partire da materiali autentici (registrazioni audio e audio-video con esempi di usi della lingua, compresa la lingua così come utilizzata dagli studenti) sono stati mostrati esempi e modelli significativi, immediatamente applicabili, di attività e percorsi mirati ad affinare la competenza orale e interazionale, intesa come un’importante dimensione della competenza comunicativa. Secondo l’approccio didattico per *task* (Ellis 2003; Nunan 2004, [www.insegnareconitask.it](http://www.insegnareconitask.it)), le attività proposte sono *focused on meaning* ovvero sono centrate sulla trasmissione di un significato e non sulla dimostrazione di una conoscenza delle forme linguistiche corrette. Diversi studi dimostrano che questo tipo di didattica offre risposte interessanti al bisogno di lavorare in modo efficace in contesti plurilingue tenendo insieme diversi livelli di competenza e permette di sviluppare tutte quelle abilità che mettono gli apprendenti nelle condizioni di usare in modo efficace e adeguato la lingua nelle diverse situazioni.

Il punto di partenza delle attività e percorsi proposti può consistere ad esempio nell’attivazione delle conoscenze pregresse e degli elementi linguistici necessari. In classe, prima ancora di iniziare a leggere occorre far emergere tutte le conoscenze che gli alunni già possiedono: si propongono attività di gruppo come brainstorming sull’argomento, domande per stimolare gli alunni a recuperare le conoscenze pregresse. La visione di immagini e video può essere funzionale a instaurare base di conoscenze senza necessariamente richiedere particolari abilità linguistiche. In questa fase, l’insegnante può inoltre fornire le conoscenze fondamentali necessarie per la comprensione dei testi disciplinari, come ad esempio parole-chiave, o spiegare i termini meno comuni.

Ad esempio, in un percorso interdisciplinare di scienze e geografia incentrato sui climi della terra, prima di affrontare la lettura del testo nei diversi manuali, si può domandare agli studenti di provare a rispondere a domande come: *Che cos'è il clima? Che differenza c'è tra tempo (meteorologico) e clima? quali sono gli elementi che caratterizzano il clima?* Data una serie di parole (ad es.: *cielo, primavera, estate, autunno, inverno, temperatura, precipitazione, ecc.*) si può domandare, a coppie, di individuare il maggior numero di aggettivi che possono essere utilizzati per descrivere ciascuna delle parole indicate e poi confrontarsi con i compagni.

In alternativa, l'attivazione del percorso può consistere nella visione di uno stimolo audiovisivo da riportare individualmente in un racconto o descrizione orale. Le produzioni orali degli studenti rappresentano la base su cui articolare l'intervento didattico e per questo si suggerisce di registrare o videoregistrare gli studenti. Le produzioni orali vengono infatti successivamente trascritte non per essere valutate dal docente ma per essere utilizzate come momento di riflessione, prima di gruppo e poi individuale, per far emergere limiti e problemi a livello comunicativo e linguistico. In questo caso, l'obiettivo è sviluppare negli studenti la capacità di osservare singolarmente i diversi aspetti del testo e individuare coerenza con le sequenze del video proposte (lessico, chiarezza ed efficacia espositiva).

### 3.3. Il terzo incontro

Sulla base delle attività e degli esempi presentati nei primi due incontri, le docenti sono state invitate a riflettere in prima persona su un possibile percorso da sperimentare in aula e relativi materiali da utilizzare / sviluppare. Al termine del secondo incontro è stata consegnata una scheda contenente alcune informazioni utili per progettare l'intervento didattico (cfr. Fig. 2). In particolare, si chiedeva di descrivere la composizione della classe (numero di alunni, loro provenienza, presenza di alunni con difficoltà di apprendimento, ecc.), di individuare un macroargomento (es. la seconda Guerra Mondiale, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, ecc.) ipotizzando anche eventuali collegamenti con altre discipline (Arte e immagine, Geografia, Scienze, ecc.).

L'obiettivo del terzo incontro è stato quindi quello di fornire alle insegnanti un'occasione per confrontarsi tra loro e per progettare insieme, con la nostra supervisione, percorsi da sperimentare in classe tra fine febbraio e maggio 2019. È stata data la possibilità di progettare uno stesso percorso da sperimentare in istituti o classi diverse (es. prima e terza) coinvolgendo più insegnanti della stessa scuola (ad esempio insegnanti di matematica o scienze) e incoraggiando la realizzazione di percorsi multidisciplinari.

<b>PROPOSTA PERCORSO DIDATTICO</b>	
<b>CLASSE E COMPOSIZIONE</b>	
<b>MACRO-ARGOMENTO E COLLEGAMENTI CON ALTRE DISCIPLINE</b>	
<b>DURATA</b>	
<b>MACRO E MICRO-OBIETTIVI</b>	
<b>COMPETENZE COINVOLTE</b>	
<b>MATERIALI DA USARE</b>	

**Figura 2: Esempio di scheda per la progettazione dei percorsi didattici**

Ulteriore obiettivo dell'incontro era quello di consentire diversi livelli di fruizione dei percorsi, cioè rispondere all'esigenza di individualizzare le attività sulla base dei livelli di competenza linguistica, ed essere pronti a lavorare su argomenti correlati emersi nel corso della sperimentazione e non previsti in fase di progettazione. Considerare quindi micro obiettivi chiari, ma rendere il percorso flessibile ed essere pronti a calibrarlo in corso d'opera a seconda delle esigenze comunicative e linguistiche scaturite dalle produzioni degli studenti stessi. Tutti i percorsi didattici progettati si basano pertanto su una logica di inclusione, nel rispetto delle effettive competenze degli studenti. Le attività sono rivolte all'intera classe, senza distinzione tra "italiani e nuovi italiani" (Vedovelli 2017), studenti con bisogni educativi speciali (BES) o con disabilità certificata. Le attività di gruppo implicano che gli studenti lavorino all'interno di gruppi di livello misto, in modo da favorire la collaborazione e attivare processi di tutoring tra pari, una modalità di lavoro sperimentata già con successo in altri contesti educativi (si veda progetto *Osservare l'Interlingua*). Come anticipato, questo tipo di pratiche didattiche tende a non fare distinzioni a priori tra alunni parlanti nativi e non nativi. Diversi studi evidenziano come sia opportuno applicare la nozione di interlingua e le positive ricadute didattiche anche a persone nate e cresciute in Italia, da genitori italiani (Pallotti, Rosi 2017; Ferrari, Burzoni 2018; Pallotti, Borghetti, Ferrari c.s.) considerato che «Anche chi è nato in Italia e ha il passaporto italiano (quasi) mai parla l'italiano standard, insegnato a scuola. Molti alunni hanno

come lingua materna, parlata a casa, un dialetto, o una varietà non standard di italiano» (Pallotti 2017: 507).

Il terzo incontro formativo è stato condotto dividendo le docenti in due gruppi: un gruppo si è concentrato su percorsi che miravano allo sviluppo delle abilità orali, l'altro gruppo su progetti più legati all'abilità di scrittura. Il fatto che la maggior parte delle docenti si sia orientata verso percorsi legati all'oralità sembra suggerire che vi sia la consapevolezza che nella pratica didattica quotidiana l'abilità del "parlare" continua a non ricevere la stessa attenzione rispetto alla scrittura, oltre a presentare difficoltà oggettive legate tipo di attività da realizzare. Il confronto iniziale con le docenti di entrambi i gruppi di lavoro ha messo in evidenza che i percorsi si presentavano discontinui e soprattutto con attività tradizionali finalizzate a sé stesse: ogni attività circoscritta e mirata a un obiettivo immediatamente valutabile. Non erano previste fasi o passaggi in cui usare le produzioni degli studenti per creare momenti di riflessione e di discussione. Si è quindi cercato di esemplificare in che modo le attività tradizionali possono essere inserite in un contesto nuovo in cui la produzione dello studente diventa il punto di partenza necessario per costruire una didattica con altre finalità, che vada oltre la produzione di un testo (orale o scritto) immediatamente valutabile. Progettare percorsi che mettano le produzioni dello studente al centro dell'esperienza educativa e comunicativa implica un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche: una prima versione (racconto orale e prima stesura del testo), una fase di riflessione di gruppo a partire dalle produzioni realizzate, e una fase di revisione o riscrittura (di gruppo, a coppie o individuale). Su ciascuna fase l'insegnante deve far lavorare gli allievi e per questo sono necessari tempi distesi. Inoltre, l'insegnante deve essere pronto a cogliere e seguire eventuali suggerimenti provenienti dall'osservazione delle produzioni e delle riflessioni degli studenti.

### 3.4. Il quarto incontro

L'incontro finale è stato concepito come momento di condivisione dei percorsi sperimentati, e come occasione per riflettere su quanto era stato fatto, su cosa si poteva riproporre e su come eventualmente costruire materiali didattici. Al centro della discussione abbiamo posto tre punti: le modalità di progettazione delle attività e delle fasi del percorso a partire dalle reali produzioni (orali o scritte) degli studenti; la necessità di modulare i micro-obiettivi del percorso in base a quanto emerge dalla riflessione e discussione e/o dalle produzioni degli studenti; il peso che metalinguaggio e valutazione devono avere in questi percorsi.

La scelta di questi tre punti è stata dettata dal fatto che sono gli aspetti che hanno creato più difficoltà alle insegnanti, e sui quali siamo state più volte interpellate durante lo svolgimento del progetto. Tutti i percorsi concorda-

ti nel terzo incontro, come detto nel § 3.3, prevedevano un'attività iniziale di scrittura o di produzione orale (con conseguente trascrizione) seguita da attività di riflessione metalinguistica e metacomunicativa (cioè metatestuale o metadiscorsiva). Dopo l'attività iniziale, svolta senza problemi, di fronte alle produzioni (orali o scritte) degli studenti le docenti hanno richiesto un nostro intervento attivo, sia a distanza per mettere ulteriormente a punto i percorsi (e in un caso per cambiarlo totalmente), sia in presenza per eseguire materialmente le diverse attività in aula.

Ci teniamo a sottolineare esplicitamente che tali difficoltà non derivano da una incapacità delle insegnanti coinvolte, bensì da una sorta di "paura" che deriva dal non essere abituate a costruire attività e percorsi incentrati sulle reali competenze degli studenti. Le docenti che hanno frequentato il laboratorio, infatti, sono persone altamente motivate e perfettamente consapevoli della necessità di un cambiamento dell'approccio didattico, delle difficoltà che questo cambiamento comporta e del lavoro che è loro richiesto per attuarlo. Ma essere motivati e consapevoli non significa essere automaticamente in grado di tradurli in una prassi didattica.

I tre aspetti discussi nel quarto incontro sono di fatto i presupposti fondamentali per un approccio didattico basato sull'insegnamento e apprendimento della lingua per lo studio e sulla centralità dello studente. Far riflettere gli studenti sulle loro stesse produzioni richiede un attento lavoro preliminare di analisi da parte del docente. La scelta delle produzioni su cui riflettere deve essere guidata dal principio che la riflessione deve incentrarsi su un numero limitato di fenomeni che gli studenti possono individuare perché sono presenti, in forme diverse, in tutte le loro produzioni. Lo scopo ultimo non deve essere un'analisi esaustiva e rigorosa di tutti i fenomeni presenti nei testi selezionati, bensì deve essere il processo stesso di riflessione. Abituare gli studenti a riflettere su e a discutere delle loro produzioni serve principalmente per migliorare le loro capacità di comprensione e di produzione, e in particolare la loro capacità di argomentare i motivi per sostenere o rifiutare scelte espressive e/o comunicative (Pallotti, Borghetti, Ferrari c.s.). Inoltre, è di fondamentale importanza che in ogni attività di riflessione sia sempre concesso agli studenti uno spazio per dire liberamente ciò che vedono e pensano, usando le parole che conoscono senza la paura di essere valutati o peggio sanzionati. Il compito del docente deve essere quello di supportarli nella ricerca del modo più adeguato di esprimersi, senza sostituirsi a loro suggerendo cosa devono dire e come devono dirlo (una parola più precisa, una struttura sintattica più chiara, un ordine migliore / più logico). Inoltre, l'insegnante deve essere pronto a recepire le sollecitazioni e le criticità che emergono durante la riflessione, anche se sono distanti dai micro-obiettivi che si era prefissato.

Mettere al centro il processo di riflessione metalinguistico e metacomunicativo ha, da un lato, il vantaggio di creare percorsi di insegnamento e

apprendimento basati su ciò che gli studenti effettivamente fanno, ma, dall'altro, ha lo "svantaggio" che ciò che gli studenti fanno e ciò che riescono a vedere non è né sempre prevedibile né facilmente riconducibile alla progressione degli argomenti prevista dal curriculum scolastico. È ovvio che un percorso didattico deve avere un obiettivo finale chiaro e definito (ad es. la scrittura di un testo descrittivo, oppure riflettere sulle caratteristiche del racconto orale), tuttavia le fasi intermedie e i micro-obiettivi devono essere ri-modulabili in ogni momento. Questo significa che il lavoro del docente è molto complesso: da un lato, deve essere pronto a recepire e valorizzare ciò che gli studenti dicono / scrivono e deve essere pronto a trattare argomenti non previsti nel piano iniziale; dall'altro, deve evitare di creare situazioni "anarchiche" e non deve perdere di vista l'obiettivo finale. Si tratta di trovare un difficile equilibrio tra ciò che si vuole fare (ciò che si è pensato di fare) e ciò che realmente si può fare.

Quest'ultima considerazione ci porta all'ultimo aspetto discusso nel quarto incontro: il peso che metalinguaggio e valutazione devono avere in questi percorsi. È chiaro che questi aspetti sono importanti e devono essere presenti all'interno del processo educativo e formativo; tuttavia, a noi sembra che abbiano assunto un'importanza eccessiva. Più precisamente, ci sembra che ci sia la tendenza ad attribuire valore maggiore a quelle attività o quei percorsi didattici il cui obiettivo sia legato all'acquisizione del metalinguaggio e che possano essere immediatamente e oggettivamente valutabili. Questi due aspetti sono tipicamente legati all'insegnamento dell'italiano come L1; chi insegna italiano agli stranieri sa molto bene che la conoscenza del metalinguaggio e le attività che consentono una valutazione immediata e oggettiva non sono indici affidabili in assoluto; anzi, spesso sono indici fallaci che favoriscono gli studenti che imparano a memoria etichette, definizioni e i modi per svolgere determinati esercizi o attività, a scapito di quelli che cercano di capire come funziona una lingua.

Conoscere un metalinguaggio, ossia conoscere le etichette che servono per nominare i fenomeni linguistici, testuali e discorsivi e le relative definizioni, è certamente utile per favorire i processi di astrazione (importantissimi all'interno dei percorsi formativi), tuttavia non sono sufficienti per capire come funziona una lingua e come usarla al meglio. Il metalinguaggio legato all'insegnamento dell'italiano deve essere considerato una lingua disciplinare alla stregua di tutte le altre, cioè come una terminologia; e come sottolineano diversi contributi recenti (Busti 2017; Corrà 2018a), l'acquisizione di una terminologia passa soprattutto attraverso la riflessione e l'analisi dei modi in cui quella lingua disciplinare è usata nei testi (scritti od orali).

Analogamente, la valutazione ha un ruolo importante nei nostri processi formativi, ma non è necessario valutare sempre e valutare tutto. È importante che all'interno del curriculum si lasci spazio a percorsi e attività che non richiedono una valutazione immediata e oggettiva; in particolare, è im-

portante che i momenti di riflessione comune non siano concepiti come momenti valutabili. Tali momenti infatti sono formativamente efficaci se sono gestiti come momenti di reale interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti. Cercare di valutarli o cercare di ricondurli sempre e comunque ad attività valutabili è molto rischioso: si rischia infatti di replicare il modello di interazione *domanda risposta valutazione* (Sinclair, Coulthard 1975) tipico delle interrogazioni delle materie “non linguistiche”, ma in modo più pericoloso perché ad essere valutato non è un contenuto disciplinare, bensì ciò che pensano, ciò che sentono e come lo esprimono.

#### 4. Conclusioni

A conclusione di questo percorso, il bilancio non può essere che positivo. Nonostante i percorsi realmente sperimentati siano un numero limitato (solo 5 su 10 percorsi progettati), i commenti fatti dalle insegnanti durante l'ultimo incontro sono stati positivi. Tutte le insegnanti presenti hanno chiesto di poter replicare il laboratorio anche il prossimo anno, sottolineando come questa prima esperienza abbia loro permesso non solo di riflettere e condividere i reali problemi che incontrano nelle loro classi (e nel relazionarsi con i colleghi in merito a questioni didattiche), ma anche di farsi un'idea più precisa di cosa realmente significhi mettere in pratica attività e percorsi didattici basati sulla centralità dello studente e delle sue competenze.

Come già detto, il tipo di approccio didattico da noi proposto è ampiamente noto agli insegnanti, tuttavia pochi di loro lo applicano in modo sistematico. Secondo noi, questa resistenza ha una doppia causa. La prima è il timore di sottrarre tempo alle attività più tradizionali, rimanendo “indietro con il programma”. Il tipo di didattica proposto infatti richiede la costruzione di percorsi specifici con un inizio e una fine, in modo da permettere di monitorare i vari passaggi e valutarne i punti forti e i punti deboli. La seconda causa è il timore di uscire da una valutazione legata al criterio di giusto / sbagliato, un criterio discutibile, ma sicuramente più rassicurante.

Per costruire una didattica che metta efficacemente al centro il processo di riflessione metalinguistica e metacomunicativa, è necessario che gli insegnanti imparino a osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: devono abbandonare l'atteggiamento tradizionale di contare gli errori ed evidenziare i limiti, ma devono sforzarsi di comprendere cosa gli alunni stanno facendo, le loro strategie e le loro ipotesi.

Inoltre, questa capacità di osservazione deve essere usata per tutto quello che succede in aula, non solo nel momento in cui si sperimenta un percorso o si svolge esplicitamente un'attività di riflessione. Si tratta di un cambiamento radicale, che non può essere ottenuto attraverso la sperimentazione di un singolo percorso, né tantomeno inserendo sporadicamente qualche attività



“trasversale” o *task-based*. Per gli insegnanti è fondamentale sapere riconoscere le occasioni e gli spunti per “insegnare italiano” al di fuori del libro di testo e dell’ora di italiano; occasioni che devono essere adatte per quella specifica classe, per quegli specifici studenti.

Questi due aspetti sono fondamentali e dovrebbero essere centrali nei percorsi formativi, contemporaneamente sono anche i più difficili da apprendere. L’esperienza del laboratorio ci ha mostrato come questi aspetti non possono essere semplicemente discussi o esemplificati, ma debbano essere sperimentati in prima persona dagli insegnanti stessi.

## Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo – Mezzadri, Marco (a cura di) (2014), *L’italiano L1 come lingua dello studio*, in «I Quaderni della Ricerca», 15.
- Beacco, Jean-Claude *et al.* (2016), *Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in «Italiano LinguaDue», VIII/1, pp. 1-195.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Busti, Daniela (2017), *Processi e strumenti di analisi dei testi disciplinari: il modulo zero*, in Sandra Corvino (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Firenze, Cesati, pp. 83-99.
- Corrà, Loredana (2018), *Introduzione*, in Corrà 2018, pp. 9-18.
- Corrà, Loredana (a cura di) (2018), *La lingua di scolarizzazione nell’apprendimento delle discipline non linguistiche*, Roma, Aracne.
- Dam, Leni (2011), *Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results*, in David Gardner (ed.), *Fostering autonomy in language learning*, Gaziantep, Zirve University, pp. 40-51.
- De Renzo, Francesco – Tempesta, Immacolata (2014), *Il parlato a scuola*, Roma, Aracne editrice.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferrari, Stefania (2016), *Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», VIII/2, pp. 270-280.

- Ferrari, Stefania – Burzoni, Giulia (2018), *Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui*, in «Italiano LinguaDue», X/II, pp. 308-327.
- Firenzuoli, Valentina – Saura, Valeria A. (2017), *Verificare la comprensione del testo: alcuni suggerimenti*, in Sandra Corvino (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Firenze, Cesati, pp. 47-62.
- GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- Leone, Paola – Mezzi, Tiziana (2011), *Didattica della comunicazione orale*, Milano, Franco Angeli.
- Lo Duca, Maria G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- MIUR 2016 = *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, [http://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/) (ultima consultazione: 10.06.2019).
- MIUR 2017 = *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0> (ultima consultazione: 10.06.2019).
- Moretti, Bruno (2011), *I fondamenti del formale*, in Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, pp. 57-67.
- Notarbartolo, Daniela (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Nunan, David (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pallotti, Gabriele (2017), *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze*, in Vedovelli 2017, pp. 505-520.
- Pallotti, Gabriele – Rosi, Fabiana (2017), *Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado*, in Vedovelli 2017, pp. 193-210.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Ferrari, Stefania (c.s.), *Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale*, in *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Atti del V

Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE).

Sbisà, Marina (1999), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.

Selinker, Lerry (1972), *Interlanguage*, in «Internationale Review of Applied Linguistics», X, pp. 209-231.

Sinclair, John M. – Coulthard, Malcom (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.

Vedovelli, Massimo (2017) (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne editrice.

---