



Roberto Balò

Italiano L2/LS fai da te

Guida pratica
per insegnanti/facilitatori linguistici

adgblog.it
italiano L2/LS



i camaleonti
sestante edizioni

Roberto Balò

Italiano L2/LS fai da te

Guida pratica
per insegnanti/facilitatori linguistici



i camaleonti
sestante edizioni

In collaborazione con

cooperativa sociale
PANE@ROSE
qualità è relazione

© 2020, Sestante Edizioni - Bergamo

Collana “I Camaleonti” - Vol. 1

ITALIANO L2/LS FAI DA TE

Guida pratica per insegnanti/facilitatori linguistici

Roberto Balò

p. 206 - cm 15x21

ISBN – 978-88-6642-352-2

Sestante Edizioni - Bergamo

www.sestanteedizioni.it



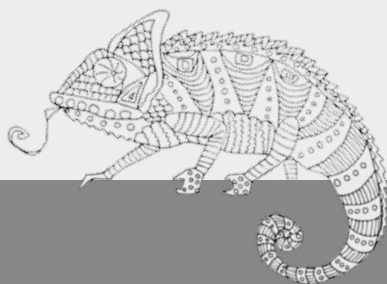
*È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico. Eventuali violazioni saranno perseguite a norma di legge.
L'Editore è a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare, nonché per eventuali omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti.*

COLLANA

i camaleonti

I camaleonti rappresentano un caso unico nel mondo animale. I loro occhi possono ruotare e mettere a fuoco anche indipendentemente l'uno dall'altro.

La collana glottodidattica “I Camaleonti” di Sestante Edizioni ospita sguardi di professionisti riflessivi, di artigiani colti della didattica, che sanno posare il loro sguardo attento su aspetti sia teorici che pratici, fondendo insieme le informazioni ricavate da questa pratica bifocale. Teoria e pratica, studio ed esperienza nelle classi: il doppio fuoco che Sestante sceglie per questa collana.



Indice

<i>Prefazione</i>	pag. 11
<i>Introduzione</i>	» 15

ITALIANO L2/LS FAI DA TE

1. Approcci e metodi	» 21
1.1 La mia esperienza con i metodi	» 23
1.2 La prima lezione	» 28
1.3 Le lezioni successive	» 31
1.4 L'esperienza di adgblog.it	» 32
1.5 A cosa serve questo libro	» 33
2. I materiali	» 35
2.1 Dove reperire il materiale didattico	» 35
2.2 Materiale autentico o artificiale?	» 36
2.3 Che tipo di materiale usare?	» 37
3. I testi	» 39
3.1 Grammatica: scelta multipla e inserimento	» 39
3.2 Il lessico: <i>brainstorming</i> e inserimento	» 43
3.3 Comprensione: riordino e abbinamento	» 44
3.4 Comprensione: vero/falso, scelta multipla, risposte chiuse e aperte	» 48
3.5 Comprensione: caccia al tesoro su internet (o <i>webquest</i>)	» 52
3.6 Comprensione e grammatica: <i>cloze</i> e testi brevi	» 53

4. I video	»	63
4.1 Scegliere il video	»	64
4.2 I video di cucina	»	76
4.3 I video e i modi di dire	»	82
4.4 I video di alleggerimento	»	84
5. I film	»	89
5.1 La scelta del film	»	89
5.2 Contestualizzare il film	»	91
5.3 Dividere il film	»	92
5.4 Attività con i film	»	94
5.5 La lezione successiva	»	103
5.6 Dopo il film	»	103
6. Le canzoni	»	105
6.1 Dal testo alla canzone	»	107
6.2 Dalla canzone al testo	»	111
6.3 Il principio di utilità	»	117
6.4 Il principio del rinforzo	»	120
6.5 Il principio della notorietà	»	123
6.6 Il principio della semplicità	»	126
7. I videoclip	»	129
7.1 I videoclip narrativi	»	130
7.2 I videoclip tematici	»	135
7.3 I videoclip particolari	»	139
7.4 Altre attività sui videoclip	»	143
8. Gli audio	»	149
8.1 Gli audio autentici	»	150
8.2 Gli audio artificiali	»	150
8.3 Gli audio e la fonetica	»	158
9. Le immagini	»	167
9.1 Le immagini per prevedere	»	170
9.2 Le immagini per interagire	»	171
9.3 Le immagini per parlare	»	172

9.4 Le immagini per creare	» 172
9.5 Le immagini per comprendere	» 173
9.6 Le immagini per riflettere	» 173
9.7 Le immagini per imparare	» 174

Appendice A

Glossario di tecniche glottodidattiche	» 183
--	-------

Appendice B

Film consigliati da utilizzare nelle classi di italiano L2/LS	» 191
--	-------

Appendice C

Canzoni consigliate nelle classi di italiano L2/LS	» 195
--	-------

<i>Bibliografia</i>	» 199
---------------------	-------

<i>Riferimenti fotografici</i>	» 201
--------------------------------	-------

<i>Ringraziamenti</i>	» 203
-----------------------	-------

Prefazione

L'Accademia del Giglio è una scuola di italiano per stranieri che si distingue per la quantità e la qualità di proposte metodologiche, generosamente condivise attraverso il blog *Adgblog*. In questo libro Roberto Balò tesse la filosofia che anima le pagine di *Adgblog*. Ne esce un pronuario utile a chi si avvicina alla pratica dell'insegnamento di italiano L2/LS. Indicazioni di percorso, scorciatoie, avvisi, suggerimenti frutto di una solida esperienza consentono al lettore di calarsi nel vivo di una classe, considerando la complessità dei fattori che rendono l'insegnamento una vera e propria arte. Non è un caso che proprio dall'Accademia del Giglio esca questo libro. Una scuola che media lingua e arte è testimone di una delle intuizioni più potenti in seno all'insegnamento linguistico: *insegnare una lingua è un'arte*. A sostenerlo, del resto, è uno dei padri dell'approccio comunicativo, Henry Widdowson¹, a detta del quale gli insegnanti (la traduzione è nostra) "sono degli artisti, in procinto di realizzare la loro opera". E precisa: "Non sono degli scienziati, che evitano di soffermarsi sui dettagli in vista di scorgere regole generali. Non sono [nemmeno] dei tecnici, che si avvalgono degli spunti che provengono dalle scienze, manipolandoli. Sono [piuttosto] degli artisti che puntano al dettaglio e ne attribuiscono valore, alla luce delle regole che presiedono la propria arte". E non è un caso, dopotutto, che l'Accademia del Giglio operi nella Firenze laboriosa che fu culla del Rinascimento. Caratteristiche proprie di un laboratorio artigiano – quali, lo spirito pratico, le scelte dettate da buon senso, l'attenzione alle risorse, il gusto per il dettaglio – caratterizzano pure le proposte di

¹ Cit. in A. Maley, T. Kiss. (2018), *Creativity and English Language Teaching*, Palgrave MacMillan, London, p. 70.

didattizzazione contenute in *Italiano L2/LS fai da te*. Basti vedere le interessanti concatenazioni che vigono tra un'attività e un'altra (dando origine a percorsi improntati a una certa continuità, a beneficio della tenuta dell'attenzione di chi impara); le risorse segnalate (film e canzoni, in *primis*), in accordo con le possibilità di sfruttamento didattico che ciascuna ammette; le mappe relative alle azioni didattiche che un certo *media* consente (es. le immagini). Ma c'è di più. Il tratto che distingue la creazione delle attività è quel pizzico di divergenza che desta stupore e curiosità. Qualche esempio.

La mia famiglia immaginaria

- L'insegnante divide gli studenti in gruppi di 2 o 3 (ma è possibile svolgere questa attività anche individualmente).
- L'insegnante mette a disposizione una certa quantità di immagini ritagliate da riviste o stampate da internet. Possono esserci anche personaggi famosi.
- Lo studente prendendo spunto dalle foto, che volendo possono essere attaccate a un foglio grande e appeso a una parete, descrive la sua famiglia immaginaria usando il lessico relativo.
- A livelli più alti si può passare anche alla descrizione del carattere dei "familiari" scelti dagli studenti.

In quest'attività non si tratta semplicemente di dire: prendete le foto e immaginate la vostra famiglia fantastica. Non è un esercizio gratuito. Al contrario: è una dinamite per le relazioni tra gli studenti. Sprigiona energia. Perché? Quando lo studente A racconterà la propria famiglia immaginaria allo studente B, troverà orecchie attente, perché il compagno, attraverso quella descrizione, ha modo di accedere all'universo di significato di cui l'interlocutore è portatore. Questa è l'essenza del *comunicare*. Spesso gli insegnanti di italiano, di inglese, di francese, ecc. si interrogano sul loro ruolo. E quando gli si chiede che lavoro fanno, rispondono: siamo insegnanti di lingua. Il fatto è che, piuttosto, sono insegnanti di comunicazione. Ovviamente, una comunicazione *in ita-*

liano, nel nostro caso. Balò, questo lo coglie benissimo. Quando scrive, nell'introduzione, "insegnare una lingua è relazionarsi e, come in tutte le relazioni, c'è bisogno di comunicazione e di ascolto", per una sorta di proprietà transitiva noi possiamo leggere: "*imparare* una lingua è relazionarsi e, come in tutte le relazioni, c'è bisogno di comunicazione e di ascolto". Perché sia chiaro: un autore può realizzare un manuale tecnicamente perfetto (così come un insegnante può realizzare una lezione tecnicamente perfetta) ma se non coglie che il testo (manuale o lezione che sia) è un vettore di comunicazione (tra sé e gli studenti, e tra gli studenti e i loro compagni), il suo testo sarà privo di anima. Sarà un albero spoglio. Chi insegna lo sa. Gli studenti ci sono grati per il tempo che dedichiamo loro nel preparare una lezione. Insomma, c'è un circolo. Di entusiasmo. E questo entusiasmo si trasmette. Perché se il docente è entusiasta, nel momento in cui stende il piano di una lezione (e si mette nei panni di chi apprende), lo studente ne sarà contagiato. Questo è il corollario dell'attenzione allo studente ben descritta dall'autore. La creatività di cui parlavamo si riscontra in molte occasioni nel corso di questo volume. Anche nella seguente proposta, il confronto con gli altri può suscitare curiosità, se non addirittura ilarità.

- Scegliete delle immagini di persone interessanti e fate lavorare insieme i vostri studenti per descrivere l'aspetto della persona nella foto;
- dite agli studenti che dovranno creare un profilo di quella persona inventando le seguenti informazioni: nome, nazionalità, età, professione, le/gli piace, non le/gli piace, obiettivi di vita e ambizioni e almeno tre parole per descrivere il carattere del personaggio.
- Al termine, i gruppi possono condividere i loro profili e discutere le loro scelte.

Altre attività sono più tecniche, in accordo con uno studio più meditato della lingua. Altre ancora, apparentemente ripetitive, hanno una logica sottile che ne guida la composizione. Si veda quest'esempio.

- L'insegnante mostra a solo metà della classe un'immagine e chiede loro di riferire più accuratamente possibile all'altra metà ciò che vede.
- Il secondo gruppo dovrà provare a ripetere ciò che gli altri studenti hanno visto, nel modo più preciso possibile.

A tutta prima si dirà: chi ripete si annoia. Provate a farlo in lingua straniera: difficile, ma straordinariamente avvincente. Lo studente, in questo caso, ha l'altro (che è un suo pari, quindi non è l'insegnante in autorità che giudica) che gli fa da specchio. Io sono convinto che molte volte la pratica giunga prima della grammatica. Altrimenti detto, gli insegnanti sono in grado di cogliere, per via di un intuito educato dall'esperienza, le potenzialità in alcune strategie didattiche *prima* che l'Accademia si sia espressa a riguardo. L'apertura verso gli apprendenti (*questi* apprendenti, con *queste* esigenze) è fonte di conoscenza; al tempo stesso, è ciò che rende l'insegnante una figura indelebilmente impressa nella memoria dei suoi studenti.

PAOLO TORRESAN

Università Federale Fluminense

6 giugno 2020

Introduzione

Nessuno meglio di voi conosce i vostri studenti: che stiate facendo lezione individuale o di gruppo, che siate dei *free lance* o stiate lavorando in una scuola privata o pubblica, solo voi conoscete le loro esigenze e i loro interessi. Solo voi sapete perché sono lì davanti ad ascoltarvi, perché stanno imparando la lingua, quali sono le loro difficoltà, se hanno più problemi nella comprensione, nella conversazione, nella scrittura, nell'uso delle regole grammaticali o se sono interessati solo ad alcune delle abilità. Tra loro c'è chi vorrebbe esclusivamente sviluppare la comunicazione orale, chi ha bisogno di scrivere bene perché frequenta l'università, chi vuole solo imparare a leggere i libri nella lingua originale, chi ancora non sa bene cosa fare dal momento che studia italiano semplicemente perché ama l'Italia. Solo gli insegnanti sanno queste cose, nessun altro. Soprattutto non lo sanno i libri: esistono decine di ottimi manuali di didattica dell'italiano come lingua straniera, che tuttavia sono fatti per i grandi numeri, per studenti generici, non sono pensati per specifici apprendenti. Un manuale andrà bene per il vostro studente argentino, ma non sarà adatto a quello cinese, oppure se state insegnando a un gruppo omogeneo di studenti statunitensi probabilmente un libro pensato per loro potrebbe funzionare, ma se avete un gruppo variegato di persone provenienti da diverse aree del mondo, di varie età ed estrazioni sociali, dovrete cominciare a cercare materiale didattico, facendo prove, esperimenti, perdendo tempo prezioso per voi e per loro. Non sono contrario ai manuali per principio, li ho usati e tuttora li uso in particolari situazioni: sono infatti una base sicura sulla quale costruire un percorso didattico. Difficilmente riescono però a soddisfare le esigenze degli studenti e c'è sempre bisogno di integrarli per compensare carenze o per sostituire attività non adatte ai bisogni didattici o al livello a cui si sta insegnando.

Questa guida è stata pensata per insegnare a creare del materiale didattico personale, unico, adatto agli studenti che avete di fronte. Potreste pensare che sia una perdita di tempo dato che si trova già tanto sui libri o su internet, oppure potreste pensare che è troppo difficile: io invece dico che è molto facile, veloce e soprattutto soddisfacente. Tutto può essere adatto e facilmente reperibile. Dopo la prima lezione avrete già un'idea dei vostri studenti e di che cosa vogliono e quindi vi verrà automatico andare a cercare il tipo di materiale di cui avete bisogno: ogni lezione vi suggerirà argomenti per quella successiva. Usate pure un manuale per avere un supporto didattico e psicologico, ma lasciatevi guidare dalle persone che avete di fronte a voi, ascoltatele e seguite le loro più o meno consapevoli richieste. Ascoltare gli studenti è fondamentale nell'insegnamento, soprattutto in quello di una lingua straniera: insegnare una lingua è relazionarsi e, come in tutte le relazioni, c'è bisogno di comunicazione e di ascolto.

Non dovrete scrivere un nuovo manuale di italiano L2/LS, ma costruire un percorso insieme ai vostri studenti: loro imparano e voi imparerete insieme a loro, creando uno scambio continuo. Con il tempo avrete accumulato una vostra riserva alla quale potrete attingere ogni volta che ne avrete bisogno: alcune lezioni saranno utili per la maggior parte dei vostri studenti, altre le userete solo una volta e forse dovrete riadattarle, altre le dovrete buttare². Non sarà mai una perdita di tempo perché vedrete i risultati davanti ai vostri occhi, e questa è la ricompensa migliore per il lavoro di ogni insegnante.

Anche gli studenti apprezzeranno le vostre lezioni perché capiranno che li avete ascoltati e che quel materiale lo avete preparato appositamente per loro. Non avrete usato materiale standard, ma un materiale pensato per una tipologia di apprendente e per uno scopo precisi. Lo psicoterapeuta lavora sul singolo paziente e così deve fare un insegnante; gli psicoterapeuti creano dei gruppi, la stessa cosa è per noi insegnanti quando siamo davanti a una classe: la consideriamo

² “Non affezionatevi al vostro materiale”, ha detto il collega Francesco Bianchi durante un corso di formazione.

come un'unità, ma al suo interno ci sono dei singoli studenti dei quali dobbiamo sempre tenere ben presenti le necessità. Si creerà così un circolo virtuoso in cui lo studente, attraverso le vostre lezioni riceverà *input* precisi, i suoi progressi saranno più veloci e voi vi sentirete sempre più spinti a creare strumenti qualitativamente migliori.

In questa guida troverete diversi esempi di attività didattiche dalle quali partire per sviluppare il vostro materiale personale. Nei primi capitoli sarà affrontata la parte teorica sulla creazione di attività didattiche, mentre nella seconda verrà spiegato come realizzare e sviluppare praticamente esercizi, attività e unità didattiche tratti da testi, video, videoclip, film, canzoni, audio e immagini.

I materiali, le tecniche didattiche e i suggerimenti presenti in questo libro sono stati pensati per l'italiano L2/LS, tuttavia restano validi anche per tutte le altre L2/LS: quindi anche gli insegnanti di lingue diverse dall'italiano potranno trovare utile questa guida.

ITALIANO L2/LS
FAI DA TE

CAPITOLO 1

Approcci e metodi

Chiariamo innanzitutto la differenza tra approccio e metodo: con il termine *approccio* si indica un insieme di tesi glottodidattiche ricavate dalle scienze linguistiche (linguistica generale, linguistica acquisizionale, sociolinguistica, neurolinguistica), dalle scienze dell'educazione, dalla psicologia, dall'antropologia ecc.: gli approcci rappresentano, quindi, delle teorie di fondo della glottodidattica volte ad individuare le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Dagli approcci derivano i diversi metodi, che rappresentano le applicazioni pratiche di scelte teoriche. Anche se le varie definizioni non sono unanimemente condivise dagli studiosi, i principali approcci sono: deduttivo, induttivo, strutturalistico, cognitivo, umanistico-affettivo e comunicativo.

Non esiste quindi un unico approccio, e di conseguenza un metodo efficace e universale, per insegnare una lingua: gli approcci e i relativi metodi adottati in questo libro non risolveranno la questione, ma spero che vi aiuteranno ad orientarvi in mezzo a questo *mare magnum*. Ogni metodo ha i suoi pro e i suoi contro, per questo, per ottenere dei risultati, bisogna scegliere di ognuno gli aspetti migliori, combinarli e adattarli agli apprendenti. Perché non esiste una soluzione unica e indiscutibile? Perché l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua dipendono da troppe variabili, tra cui quella fondamentale: la relazione che ha l'apprendente con la lingua studiata. Nessuno studente è uguale a un altro, potrebbe sembrare banale dirlo, ma in realtà quando si tratta di insegnamento si tende spesso a omogeneizzare gli apprendenti e a proporre loro lezioni preconfezionate. Se pensiamo alla teoria delle intelligenze multiple

di Howard Gardner³, ci risulterà chiaro che dovremmo ripensare il nostro modo di insegnare ponendo attenzione a chi ci sta di fronte. Gardner infatti individua nove tipi diversi di intelligenza che agiscono in modo differente: non ci sono intelligenze migliori di altre, ma esistono modi diversi per attivarle durante il percorso di apprendimento di una lingua. Paolo Torresan, nel suo breve e puntuale saggio, *The theory of multiple intelligences and language teaching*⁴, riprende il modello di Gardner e lo schematizza adattandolo all'insegnamento delle lingue: ne viene fuori un quadro teorico-pratico chiarissimo delle differenze di apprendimento dei vari tipi di intelligenze e di come l'insegnamento dovrebbe adattarsi a queste.

Il numero infinito di relazioni che esiste tra apprendente, insegnante, lingua, ambiente ecc., rende praticamente impossibile l'esistenza di un approccio, o anche di un super-metodo, che possa funzionare per tutti. La relazione diventa dunque l'elemento decisivo sul quale si deve lavorare, l'insegnante deve favorire l'autonomia dell'apprendente e questi deve assumersi la propria parte di responsabilità nel processo didattico: il rapporto sarà così tra pari, almeno per quanto riguarda l'insegnamento ad adulti. Possiamo certamente parlare di una sorta di educazione, ma un'educazione che non viene dall'alto della conoscenza (l'insegnante sa, lo studente non sa), bensì da un rapporto paritetico, psicologico e affettivo. È qui che entra in gioco l'insegnante/facilitatore linguistico, cioè colui che agevola, favorisce, rende possibile l'apprendimento della lingua:

“[...] l'insegnante/facilitatore linguistico [...] non insegna italiano, ma fornisce input ricco, significativo e calibrato e crea occasioni di scambi relazionali (anche in lingua) con gli apprendenti per favorire i naturali processi di acquisizione linguistica e di sviluppo di competenze linguistico-comunicative. L'insegnante/facilitatore linguistico rimuove gli ostacoli all'apprendimento linguistico da parte di parlanti L2 predisponendo le condizioni ottimali per stimolare un contesto

³ Gardner H. (1983).

⁴ Torresan P. (2010).

comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio.”⁵

La relazione è bidirezionale e va dall'apprendente all'insegnante e viceversa: se tra i due si trova un punto di equilibrio, il processo di apprendimento sarà facilitato. La relazione è anche multipla: spesso insegniamo a un gruppo di studenti e in questo caso le relazioni saranno molte di più, non solo quella tra insegnante e studente, ma anche tutte quelle tra gli studenti e tra l'insegnante e gli studenti. Lo scopo ultimo dell'insegnante/facilitatore linguistico sarà quello di fare in modo che lo studente, soprattutto in un contesto di L2, sviluppi relazioni anche con l'esterno⁶.

1.1 La mia esperienza con i metodi

Tutte le attività presentate in questo libro nascono dalla mia esperienza di insegnante di italiano come lingua straniera e da quelle dei miei colleghi, Cecilia Pontenani e Lorenzo Capanni. Ho cominciato a insegnare all'Accademia del Giglio di Firenze nel 1997, qualche mese prima della laurea in lettere moderne, senza alcuna esperienza, né teorica, né pratica. In quegli anni il materiale disponibile era pochissimo: esistevano alcuni manuali, ma quasi tutti erano impostati su approcci formalistici e strutturalisti. I primi manuali, come *Rete!* di Mezzadri e Balboni, in cui si cominciavano ad usare i metodi comunicativi, sarebbero usciti di lì a poco. Sin dalla prima lezione ho applicato il metodo classico, quello che i nostri professori impiegavano per insegnarci la grammatica (o la matematica o qualsiasi altra materia): spiegazione della regola e poi tanti esercizi di grammatica, alternati a dettati, comprensioni scritte e compiti a casa. In pratica riproponevo il metodo

⁵ Chiappelli-Pona (2014), p. 2.

⁶ “Le attività comunicative proposte nella classe di L2 servono soprattutto a sollecitare l'incontro fra le persone affinché ci sia comunicazione e si parli per mezzo della lingua (*delle lingue*) e con tutti quei codici che fanno parte integrante della cosiddetta *competenza comunicativa*.” *ibid*.

⁷ Mezzadri M., Balboni P. E. (2000).

con cui io avevo studiato a scuola la mia L1 e le altre materie. Dopo poco tempo, i limiti di questo tipo di approccio in cui si dà importanza alla sola competenza linguistica, sono venuti alla luce: era evidente che non funzionava con la maggior parte degli studenti, la noia dilagava, i progressi erano significativi solo per la parte grammaticale, mentre le altre abilità stentavano a svilupparsi, di conseguenza il mio lavoro stava diventando frustrante.

Ho riflettuto allora su come avevo imparato le lingue, in particolare su come il mio inglese scolastico avesse subito un netto miglioramento dopo un breve viaggio di lavoro in Inghilterra, dove ero stato completamente immerso nella lingua: la necessità di capire e farmi comprendere mi aveva spinto a sviluppare delle strategie comunicative per esercitare intensamente le mie abilità. A partire da queste considerazioni, ho cercato di ricreare le condizioni linguistico-comunicative esterne, tipiche della L2, proponendo nella classe un'esposizione alla lingua più autentica. Questo mi ha portato, dunque, a selezionare materiali più "veri", quali giornali, riviste, libri, canzoni, *realia* e nuovi sussidi didattici che ho affiancato al manuale. Uno dei miei cavalli di battaglia era un'attività costruita ritagliando e incollando su dei cartoncini le immagini degli oggetti più strani trovati sul catalogo Dmail: ne avevo preparate diverse serie, più facili e più difficili, in modo da poterle adattare ai vari livelli. L'attività si svolgeva così:

- iniziavo mostrando i cartoncini con le immagini, uno alla volta. Gli studenti dovevano fare supposizioni su cosa fossero e a cosa servissero quegli strani oggetti: "Serve a..., si usa per..., secondo me è..., potrebbe servire a...". Le immagini venivano lasciate sul tavolo.
- Una volta conclusa la fase delle supposizioni, mettevo sul tavolo, alla rinfusa, i cartoncini con le descrizioni degli oggetti: da soli o a coppie, gli studenti cercavano indizi nel testo che permettessero loro di abbinare le descrizioni alle rispettive immagini.
- Lo studente (o la coppia di studenti) che riusciva ad abbinare correttamente più cartoncini vinceva.
- La lezione si concludeva con un *focus* sul lessico incontrato.

L'uscita nel 2001 del volume collettivo *Insegnare italiano a stranieri*⁸, a cura di Pierangela Diadori, è stata fondamentale per la mia ricerca: vi si trovavano riassunti tutti i principi più moderni di didattica della L2, gli approcci, i metodi, le tecniche, le verifiche, le correzioni, l'analisi dei manuali didattici, tutto un apparato teorico a 360° per prepararsi ad insegnare, accompagnato addirittura da esempi pratici. Molte delle cose che avevo intuito si trovavano lì, e molte altre le ho apprese studiando a fondo il libro che è ancora attualissimo: l'edizione aggiornata più recente è del 2015.

Un ulteriore salto di qualità è avvenuto con l'esplosione di internet, non solo per la possibilità di trovare e scaricare velocemente articoli ed esercizi per poterli modificare al computer, ma anche per imparare metodi diversi. La scoperta degli approcci comunicativi è stata una rivelazione: la competenza comunicativa univa la competenza grammaticale a quella sociolinguistica e, soprattutto, a quella strategica che consiste “nella capacità del parlante di organizzare il suo discorso nel modo più efficace possibile per raggiungere i suoi scopi comunicativi”⁹. Questo metodo sembrava avvicinarsi all'acquisizione naturale di una lingua, quella che si apprende da piccoli, e simultaneamente dava la possibilità di fare una riflessione metalinguistica sulla lingua stessa. La pratica in classe di queste proposte dava immediatamente esiti positivi: le lezioni diventavano più dinamiche, gli studenti più partecipativi, i risultati evidenti. In 80 ore di corso di gruppo gli studenti arrivavano a sviluppare contemporaneamente tutte le abilità e a passare tranquillamente al livello successivo. Bisogna però dire che i progressi sono così evidenti solo per i livelli iniziali: man mano che si sale di livello, l'approccio comunicativo, non dico che perda di efficacia, ma risulta meno incisivo. Forse perché quando lo studente arriva al punto in cui i suoi bisogni di apprendimento di base sono stati raggiunti (salutare, presentarsi, raccontare al passato, esprimere desideri ecc.), deve iniziare a lavorare in un modo diverso, più “individuale”. Per questa ragione, pensare agli studenti non come a un gruppo di

⁸ Diadori P. (a cura di), (2015) (prima edizione 2001).

⁹ Ciliberti, (2012), p. 96.

persone indefinite al quale applicare un metodo, ma a individui ben precisi, con i propri bisogni educativi, con una individualità, con un passato scolastico e un vissuto personale diverso per ciascuno di loro, mi ha portato a sperimentare quella che viene chiamata *l'individualizzazione dell'insegnamento*¹⁰:

“L’affermarsi di un orientamento che pone il discente – piuttosto che il sillabo, gli obiettivi dell’istituzione educativa o l’insegnante – al centro del processo di insegnamento/apprendimento rende inaccettabile accordare centralità ai contenuti, ed inattuabile la prassi di una loro specificazione rigidamente predeterminata.”¹¹

L’individualizzazione dell’insegnamento non è una novità nella glottodidattica: Renzo Titone, che nel 1961 occupò a Venezia la prima cattedra di apprendimento delle lingue in Italia, fu il primo, in un saggio del 1966¹², a porre l’attenzione sulle differenze tra gli apprendenti in termini di risultati e a rendersi conto dell’importanza dei loro bisogni individuali: su questa linea la scuola veneziana ha continuato e continua a lavorare. Il concetto di individualizzazione potrebbe essere così riassunto dalle parole di Torresan:

“Il significato di una metodologia di insegnamento delle lingue basata sulla individualizzazione (da qui in poi, LTM) è così spiegato: tracciare collegamenti tra linguaggi diversi al fine di favorire la competenza comunicativa degli studenti, compresi quelli che si ritiene che abbiano una poca predisposizione per le lingue.”¹³

Questa frase ci conferma, da una parte che gli studenti considerati “con una poca predisposizione per le lingue” sono in realtà appren-

¹⁰ “L’“individualizzazione” in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento.”, Baldacci (2004).

¹¹ Ciliberti (2012), p. 101.

¹² Titone (1966).

¹³ Torresan (2010), p. 10. La traduzione è nostra.

denti con un'intelligenza che lavora in modo diverso rispetto agli *input* linguistici ricevuti, dall'altra che la risoluzione delle differenze di apprendimento tra studenti sta in un progetto di insegnamento delle lingue individualizzato. L'apprendente deve diventare il fulcro del processo di insegnamento/apprendimento, non i contenuti o i metodi, mentre l'insegnante, come abbiamo già detto, non è più il dispensatore di conoscenza, ma acquisisce il ruolo del facilitatore: grazie alla sua formazione linguistica, glottodidattica, pedagogica e interculturale dirige l'interazione tra lo studente e la lingua. In pratica sta un passo indietro e fa in modo che ogni studente inizi a camminare da solo e cerchi la propria strada nell'apprendimento, aiutandolo con l'esperienza e con il materiale adatto alla sua crescita linguistica. *Individualizzazione* non è sinonimo di *individuale*: non bisogna pensare che ogni studente debba avere un programma diverso dagli altri e lavorare da solo. Anzi, il gruppo classe resta fondamentale sia in un contesto di L2 che LS¹⁴, tuttavia l'insegnante-facilitatore deve avere ben presente chi sono i propri studenti in modo da poter gestire l'apprendimento nel modo migliore per ognuno di loro. Il gruppo classe è infatti composto dai seguenti elementi:

- *la persona singola, cioè l'“io”;*
- *l'interazione tra i componenti del gruppo ossia il “noi”;*
- *il compito o contenuto dell'attività di gruppo, cioè il “tema”;*
- *l'ambiente che circonda il singolo e il gruppo.*¹⁵

¹⁴ Per L2 o lingua seconda si intende una lingua non materna appresa “in una situazione naturalistica [...] nel paese dove questa è parlata” (Guasti M. T., 2007, p. 248), mentre per LS, o lingua straniera, si intende una lingua non materna appresa dove non viene parlata. Se mi trasferisco in Cina a imparare il cinese, studierò cinese L2, se invece imparo il cinese a Firenze, studierò una “lingua straniera” o LS. Nel caso della L2, l'apprendente si trova in una situazione immersiva, ovvero la L2 lo circonda: il docente non ha pieno controllo dell'*input* proposto poiché, anche al di fuori delle lezioni, l'apprendente ha svariate possibilità di essere esposto alla lingua, cosa che non succede in un contesto di LS dove l'apprendimento avviene spesso in una situazione formale come per esempio a scuola o in un corso di lingua.

¹⁵ Ciliberti (2012), p. 104.

L'insegnante non è esplicitamente presente in questi quattro punti, tuttavia indirettamente è coinvolto in tutti, poiché "assume il ruolo di animatore di processi creativi e di sollecitatore di processi autoregolativi nella lingua oggetto di studio."¹⁶

1.2 La prima lezione

Se non esiste un metodo efficace e se l'insegnante non deve più riversare il proprio sapere nella mente dello studente, che cosa si fa a lezione? Si cerca nei vari metodi ciò che ci è utile in quella certa situazione, in quel momento specifico. Questo non vuol dire andare a caso e non avere un syllabo o un curriculum: significa innanzitutto conoscere i nostri studenti e capirne le specificità, poi di conseguenza pianificare il corso stabilendo gli obiettivi da raggiungere e attraverso quali metodi. La prima lezione è ovviamente sempre la più difficile, perché gli studenti hanno aspettative alte e come gli insegnanti sono curiosi, dubbiosi, tesi. Il primo giorno, di solito, non sappiamo esattamente il livello degli studenti, né tantomeno ne conosciamo i bisogni educativi, quindi è bene sfruttare questo primo incontro per raccogliere durante la lezione più informazioni possibili. Le presentazioni già daranno indicazioni importanti, ma spesso non si ha il tempo di fare interviste approfondite (e non è nemmeno consigliabile). Il primo compito è di abbassare quello che viene definito il filtro affettivo¹⁷ e mettersi tutti a proprio agio: un breve giro di presentazioni sarà sufficiente, poi occorre immediatamente partire con qualcosa di pratico. Gli studenti hanno voglia di imparare, soprattutto all'inizio, per cui bisogna andare subito al sodo. Preparatevi una serie di attività, diverse tra loro, ma omogenee nel tema e calcolate i tempi stando larghi; meglio averne una in più che una in meno, perché

¹⁶ Ciliberti (2012), p. 105.

¹⁷ "Si tratta di una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via. Secondo la teoria di Krashen, che ha ripreso la nozione di filtro affettivo facendone un cardine della sua Second Language Acquisition Theory [>], in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione ma solo apprendimento." ITALS, Nozionario di glottodidattica, <https://www.itals.it/nozion/nozf.htm>

non sapete quanto tempo ci metteranno a svolgerle. Un'attività che uso spesso, soprattutto per i livelli A1 e Pre A1, e che serve per rompere il ghiaccio, è "Secondo me sai già parlare italiano". Ecco come si svolge:

- l'insegnante chiede agli studenti quali parole italiane conoscono: qualsiasi parola va bene, anche nomi propri.
- Gli studenti iniziano a dire qualche parola.
- L'insegnante scrive le parole alla lavagna. Se gli studenti si bloccano, li aiuta dicendo: "La cucina? Conoscete parole della cucina? Spaghetti, per esempio..."
- Se non vengono fuori molte parole, l'insegnante le suggerisce, ad esempio: Ferrari, opera, Pavarotti, pasta...

Mentre "dirige" questa attività, l'insegnante deve fare una prova attoriale: loda lo studente che dice una parola, fornisce *feedback* positivi, ripete le parole pronunciandole correttamente, ma senza soffermarsi troppo, ride, approva, fa facce buffe davanti a parole strane, si diverte. Questo è molto importante per l'abbassamento del filtro: dopo pochi minuti tutti saranno più rilassati e avranno meno timore a intervenire. Al raggiungimento di una lista di circa venti parole, l'attività potrà terminare. Io a volte la concludo con una gag e dico: "Siete troppo bravi, sapete già l'italiano ed è inutile che stia qui a insegnarvi". A questo punto esco dall'aula e aspetto qualche secondo prima di rientrare: potete immaginare i loro volti, con espressioni tra il confuso, lo stupefatto e il divertito.

L'attività che vi ho appena illustrato è un semplice *brainstorming* che ha molti risvolti utili. Oltre ad abbassare il filtro affettivo e a creare un primo rapporto con e tra gli studenti (magari pensano che siate un po' pazzi, ma non importa, recupererete), la potrete usare per l'attività successiva. Se il gruppo classe è di un livello A1 potrete immediatamente fare questa cosa:

- selezionate le parole che vi sembrano utili per insegnare gli articoli: ne bastano una decina in cui si presentino tutte le possibilità: *il, lo, l', la*. Vanno bene anche i plurali, ma per iniziare è meglio se vi limitate ai singolari. Cancellate quelle che non vi servono.

- Scrivete gli articoli davanti ad ogni parola, ma solo di alcune: cercate di farli suggerire dagli studenti.
- Una volta scritti gli articoli, fateli riflettere sul perché ad ogni parola corrisponde un articolo. Gli studenti devono arrivare a capire il concetto di maschile e femminile (eventualmente anche di singolare e plurale).

Il fine di questa attività non è insegnare gli articoli, ma indurre gli studenti a capire una delle leggi fondamentali dell'italiano, ovvero che quasi tutto si basa sul genere (e sul numero), dai nomi, agli aggettivi, ai verbi, alle preposizioni. A questo punto potrete andare avanti spiegando gli articoli, oppure i nomi (genere e numero), aggiungendo qualche eccezione che magari avete già sulla lavagna perché uscita fuori durante il *brainstorming*, ad esempio la parola "bar", oppure potete continuare a lavorare sul lessico, nel caso ampliando uno dei campi semantici venuti fuori col *brainstorming*.

Guardando bene questa attività, vedrete che sono state usate diverse tecniche e metodi didattici: prima di tutto il metodo comunicativo, infatti gli studenti hanno subito iniziato a parlare anche se appartenenti a un livello iniziale. È stata poi usata la suggestopedia: l'insegnante ha recitato e gli studenti non si sono più sentiti in classe, ma a teatro o in un altro luogo informale. Allo stesso tempo, al momento della riflessione sulla lingua, è stato usato un approccio induttivo, poiché sono stati indotti a trovare la regola grammaticale. Se, in più, hanno lavorato a coppie o in gruppi per capire come funziona la lingua, è stato anche adottato un approccio umanistico-affettivo. Sicuramente è stato anche impiegato un approccio grammaticale-traduttivo, perché probabilmente non tutti conoscevano le parole scritte alla lavagna, parole che saranno state pertanto spiegate attraverso una lingua ponte o delle immagini. Eventualmente sono stati usati anche altri approcci che spesso differiscono di poco da quelli citati.

Attività di questo genere permettono di sviluppare contemporaneamente diverse abilità. Non solo, alla fine della lezione, se avete osservato bene il gruppo classe (ma anche il singolo se avete un individua-