

# LA MACCHINA INSEGNANTE E L'AMBIENTE VIRTUALE: UN BILANCIO DI UN SECOLO DI DIDATTICA DELLE LINGUE CON LE TIC E UNO SGUARDO AL FUTURO

*Fabio Ruggiano*<sup>1</sup>

## 1. LA MACCHINA INSEGNANTE

### 1.1. *Gli albori*

La prima macchina con il precipuo scopo di insegnare fu progettata da Sidney Pressey alla fine degli anni Venti del Novecento (cfr. Petrina, 2004). Trent'anni più tardi, Burrhus Skinner, riflettendo sulla funzione di queste macchine nel processo di insegnamento/apprendimento, notava che questi strumenti non avrebbero mai potuto sostituire l'insegnante umano:

Will machines replace teachers? On the contrary, they are capital equipment to be used by teachers to save time and labor. In assigning certain mechanizable functions to machines, the teacher emerges in his proper role as an indispensable human being (Skinner, 2003: 65).

Per Skinner l'innovazione tecnologica avrebbe lasciato al docente umano più tempo per insegnare<sup>2</sup>; ma la domanda che lo studioso poneva a sé stesso («Will machines replace teachers?») era motivata dalla constatazione, evidentemente diffusa, sebbene da lui rigettata, che gli insegnanti impiegati nelle istituzioni pubbliche di fatto non facessero altro che proporre e valutare test, quindi potevano essere non aiutati, bensì sostituiti dalle macchine:

Teaching machines are widely misunderstood. It is often supposed that they are simply devices which mechanize functions once served by human teachers. Testing is an example. The teacher must discover what the student has learned and can do so with the help of machines; the scoring of multiple-choice tests by machine is now common. Nearly 40 years ago Sidney Pressey [...] pointed out that a student learned something when told

<sup>1</sup> Università di Messina.

<sup>2</sup> Lo stesso Pressey, del resto, pensava che le macchine avrebbero “liberato” gli insegnanti dalle attività più ripetitive e standardizzate, permettendo loro di sviluppare strategie didattiche individualizzate: «Like physicians who viewed technology as promising them more time to attend to patients, Pressey wanted the Automatic Teacher to give the human teacher more time for individual students. [...] Individuality, for conservative and radical educators alike, was effected by liberating students and teachers from the constraints of mass education. For progressive educators and psychologists in general, the social was antagonistic to the individual; schooling threatened individuality and human nature. The Automatic Teacher would simultaneously normalize, socialize, and liberate» (Petrina, 2004: 307).

whether his answers are right or wrong and that a self-scoring machine could therefore teach. Pressey assumed that the student had studied a subject before coming to the testing machine, but some modern versions also present the material on which the student is to be tested. They thus imitate, and could presumably replace, the teacher. But holding a student responsible for assigned material is not teaching, even though it is a large part of modern school and university practice. It is simply a way of inducing the student to learn without being taught (Skinner, 2003: 75).

Piuttosto che liberare gli insegnanti dal peso delle esercitazioni, le macchine si candidavano a riprodurre gran parte del lavoro svolto dagli insegnanti nelle scuole e nelle università. Avendo preso a modello questi insegnanti, per giunta, le macchine si dimostravano persino migliori di quei modelli, essendo instancabili e pazienti più di qualsiasi essere umano:

Machines also have the energy and patience needed for simple exercise or drill. Many language laboratories take the student over the same material again and again, as only a dedicated private tutor could do, on some theory of "automaticity." These are all functions which should never have been served by teachers in the first place, and mechanizing them is small gain (Skinner, 2003: 75).

Le macchine allora esistenti presentavano test a risposta multipla e alla fine valutavano il risultato contando il numero delle risposte esatte date dallo studente. Tale procedura di funzionamento, detta *lineare* (cfr. McMeen, 1986: 21) perché permetteva di accedere al quesito successivo solo dopo aver risposto correttamente al precedente, fu presto resa più sofisticata, con l'inserimento di unità informative che precedevano ogni quesito, e la possibilità di operare un'ulteriore scelta, nel caso di errore iniziale, potendo poi valutare il numero complessivo dei tentativi effettuati.

Il modello di funzionamento era applicabile a qualunque disciplina, modificando il materiale e le domande. Ovviamente, i programmi responsabili del funzionamento di queste macchine potevano proporre solamente domande a risposta chiusa; nell'ambito delle lingue, quindi, potevano testare solamente la conoscenza delle regole grammaticali e del lessico, senza riguardo per la riflessione metalinguistica e la dimensione pragmatica. L'interazione così organizzata, nella quale l'apprendente aveva un ruolo passivo e si conformava al modo di "ragionare" di una macchina, per giunta poco sofisticata, ha segnato il primo passo del CAI, *computer-assisted instruction*, e ha inaugurato un ambito di ricerca e di sviluppo commerciale proficuo ancora oggi, legato a doppio filo, in un rapporto di reciproca influenza, con la ricerca pura e con la pratica didattica.

Dagli anni Cinquanta a oggi i progressi tecnologici sono stati rilevantissimi; una fase di svolta, che ha accelerato lo sviluppo di nuove metodologie, strategie e tecniche didattiche, è stata certamente la diffusione dei personal computer.

## 1.2. *Il personal computer come insegnante privato*

La programmazione lineare, alla base dei primi *software*, già alla fine degli anni Cinquanta era stata sostituita da quella ramificata (Sisti, 2007: 86). Questa strutturazione più complessa consentiva l'apertura di finestre di approfondimento con le informazioni necessarie per rispondere alle domande, nel caso di risposta sbagliata (ma l'analisi dei

meccanismi di produzione dell'errore era comunque del tutto trascurata), e la possibilità di saltare delle unità, sulla base di una concezione più incline all'individualizzazione del processo di apprendimento *Software* di questo genere permisero di passare dal CAI al CALL, *computer-assisted language (teaching and) learning*. Qualunque opzione, comunque, era decisa al momento della programmazione, e non poteva adattarsi alla diversità di età, stile cognitivo e bagaglio socioculturale degli apprendenti.

Questo tipo di programma trovò varie applicazioni nell'editoria privata, soprattutto dopo l'avvento del personal computer negli anni Ottanta. Il computer segnò un passaggio evolutivo netto rispetto agli strumenti precedenti, rendendo ancora più evidenti i punti di forza delle macchine: l'ampia memoria, l'instancabilità e la capacità di fornire un *feedback* immediato (che consiste, però, nella sola risposta possibile, o in un suggerimento preconfezionato).

Il *software* alla base dei corsi individuali di lingue straniere per il computer rappresentò un rinnovamento strumentale, ma non metodologico, rispetto ai corsi su cassetta e videocassetta, che, infatti, continuarono ad accumularsi, proponendo formule sempre più ricche di materiali, nelle edicole e sugli scaffali delle librerie ancora per molti anni. Gli esercizi, nei corsi individuali su CD-ROM, rappresentavano una trasposizione dei comuni esercizi strutturali su carta; attività controllate nelle quali lo studente doveva indovinare l'unica risposta possibile. Il vantaggio dell'uso del computer era rappresentato essenzialmente dalla praticità dello strumento: il CD-ROM consentì di trasportare in digitale, a poco a poco, tutto il contenuto del libro, compresi le tracce audio e i brevi video che già da tempo accompagnavano, su supporti magnetici, gli esercizi e le spiegazioni. Alla base dei corsi su computer, però, rimase la stessa impostazione situazionale di stampo comunicativo. L'ondata di corsi di lingua su CD-ROM si è andata esaurendo alla fine degli anni Novanta, sia per la saturazione del mercato, sia per il rinnovamento tecnologico, che ha fatto sparire i supporti usati fino ad allora e ha lanciato Internet come contenitore-veicolo dei materiali e delle attività.

Il principio della macchina insegnante, però, non è morto, anzi è ancora oggi vitale, nonostante che la ricerca glottodidattica abbia rivelato i grossi limiti di questa impostazione. Diversi corsi chiavi in mano per l'apprendimento di lingue straniere molto diffusi nel mondo, realizzati da aziende specializzate e frutto di ricerche e sperimentazioni di alto livello, ripropongono ancora oggi un modello di apprendimento di stampo comunicativo, basato sulla ripetizione di espressioni stereotipate e cristallizzate in uno standard non realistico. Metodologicamente, questi sistemi ripropongono l'interazione uno ad uno studente-computer: benché l'enfasi sia sullo studente, il controllo sulla comunicazione è ancora in mano alla macchina. Allo stesso tempo, la programmazione recupera molti principi del comportamentismo: tutta l'attenzione è posta sulla ripetizione di stimoli uditivi accompagnati dalle immagini statiche e in movimento, con la creazione di routine e la presenza del rinforzo, costituito da icone e impulsi sonori motivazionali. La grammatica, in questi corsi, è lasciata in secondo piano: le spiegazioni esplicite sono escluse, con il risultato che in alcuni punti del programma sono presentati schemi e regole, tutti insieme, come fossero degli accessori.

Quasi tutti questi corsi danno accesso anche a un servizio di tutoring con una persona reale, in *chat*, al telefono o in videoconferenza; si tratta di un tentativo di limitare l'invasione della macchina, che, però, rimane il principale interlocutore dell'apprendente. Un altro servizio offerto da questi corsi è la possibilità di connettersi ad altri utenti del corso in una sorta di comunità virtuale, al fine di praticare la conversazione ed eventualmente sfruttare il *peer tutoring*. Come si vedrà anche per le

applicazioni *on line*, tali servizi, privi di una progettazione latente che mira a un obiettivo didattico e culturale, e di un controllo autorevole, risultano poco efficaci. Solo un docente adeguatamente formato, infatti, può selezionare il giusto *feedback* da fornire al discente, più o meno esplicito e con informazioni metalinguistiche più o meno estese, e può elaborare strategie di insegnamento modellate sui principi della linguistica acquisizionale e della psicolinguistica (cfr. Chini, 2016).

### 1.2.1. Applicazioni per l'autoapprendimento *on line*

Nella sua versione più recente, la macchina insegnante opera attraverso le applicazioni internet, che sfruttano tutte le possibilità della rete per mitigare i limiti del modello di interazione.

La prima applicazione del genere ad avere un successo mondiale, *Livemocha*<sup>3</sup>, chiusa il 22 aprile 2016, si presentava come un social network finalizzato all'apprendimento linguistico, quindi con una spiccata propensione all'interazione tra gli utenti. Già questa dimostrava, comunque, tutti i limiti di uno strumento inerte, cioè non funzionale a un progetto didattico. Si configurava, al massimo, come un possibile complemento di un corso tradizionale, visto che, tra l'altro, proponeva esercizi che presupponevano una riflessione grammaticale non fornita in alcuna parte del corso (Ferri, 2014: 214).

Un recente sondaggio svolto tra gli studenti stranieri di italiano dell'Università per Stranieri di Reggio Calabria<sup>4</sup> ha rilevato che le applicazioni per l'autoapprendimento linguistico disponibili *on line* sono largamente usate anche per rinforzare lo studio dell'italiano svolto all'interno di un corso in presenza. Tutti i 17 studenti coinvolti, di età compresa tra i 17 e i 55 anni, hanno rivelato di usare almeno *YouTube* per guardare video in italiano; molti di loro, inoltre, fanno uso anche di applicazioni come *Busuu*, *Memrise*, *Mosalingua*, *Duolingo*, di cui sfruttano i materiali e le attività<sup>5</sup>. Queste applicazioni sono costruite, in realtà, come percorsi da seguire in autonomia, che integrano attività di vario genere per favorire la memorizzazione di lessico e formule fisse decontestualizzate.

L'applicazione *Memrise* presenta nel suo sito una sezione *Scienza* (<https://www.memrise.com/it/science/>), nella quale viene spiegato che l'impianto dell'applicazione è di tipo neuropsicologico; alcune ricerche sul funzionamento della memoria (*Memrise* fornisce anche una bibliografia minima) fanno da spunto per la strutturazione di una serie di modelli di attività applicati negli esercizi e nei test proposti. Ecco due esempi di attività<sup>6</sup>; nella prima si chiede di cliccare sulla parola che traduce in italiano la parola stimolo, nella seconda si chiede di ascoltare la pronuncia di «Mi dispiace»:

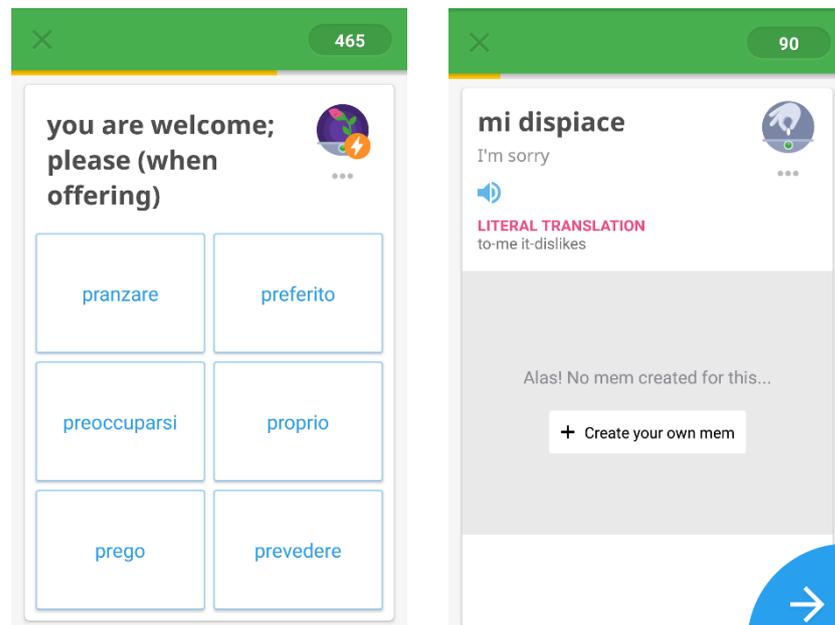
<sup>3</sup> L'indirizzo internet [www.livemocha.com](http://www.livemocha.com) risulta ancora attivo (febbraio 2019), ma indirizza automaticamente a [www.rosettastone.com](http://www.rosettastone.com), nel quale si può acquistare *Rosetta Stone*, uno dei corsi chiavi in mano basati sull'interazione uomo-macchina più diffusi al mondo.

<sup>4</sup> Il sondaggio è alla base di una tesi di laurea triennale in Lettere, curriculum Docente di italiano a stranieri, anno accademico 2016-2017, dell'Università di Messina.

<sup>5</sup> Nessuno dei partecipanti al sondaggio ha, invece, nominato i corsi *on line* specifici per l'italiano, offerti da centri linguistici e istituzioni. Per una disamina di alcuni di questi corsi, cfr. Bartolucci, Santalucia, 2014.

<sup>6</sup> Il profilo prescelto per accedere all'applicazione è di un anglofono; il corso scelto è denominato *Italian 1*.

Figura 1. Esempi di attività di Memrise.



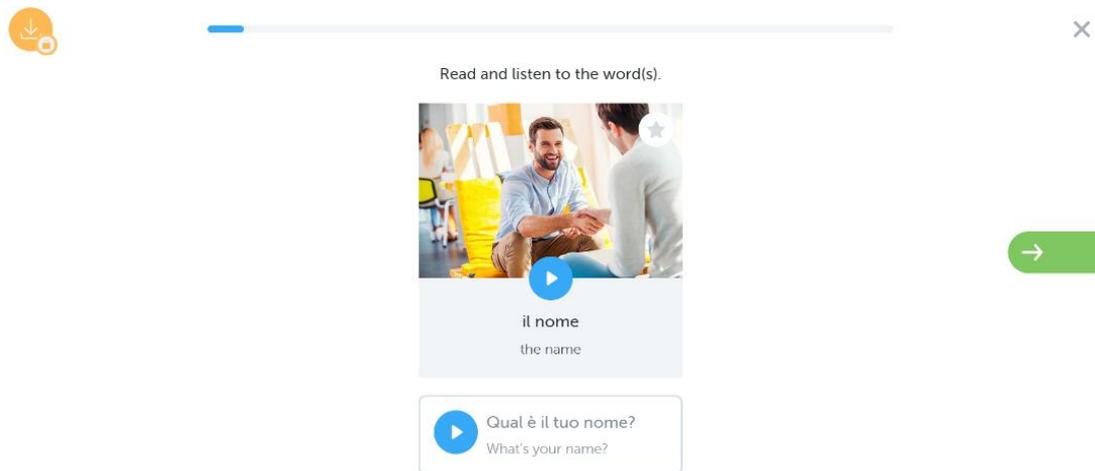
Come si vede, le parole e le espressioni sono presentate con la traduzione (o le traduzioni) nella L1 dell'apprendente. Non è facile risalire ai criteri di selezione del materiale, che appaiono vagamente ispirati alla funzionalità (non viene mai fatto, comunque, riferimento al QCER o ad altre scale di progressione acquisizionale), come dimostra l'elenco dei temi tra cui è possibile scegliere: *Launchpad*, *I Come in Peace*, *Being Human*, *Food*, *What Do You Like?*, *Where in the Universe?*, *10, 9, 8...*, *Word Mechanic* (diviso in due parti), *Getting Fed*, *TellIt How ItIs*, *My Opinion*, *Phrases: Make Them Smile*. Le due sezioni denominate *Word Mechanic* contengono, rispettivamente, le parole *siamo*, *siete*, *lui (gli)*, *lei (le)*, *esso (essa)*, *noi*, *voi*, *loro (gli)* e la coniugazione del presente indicativo del verbo *pensare* più l'infinito. Queste parole sono trattate alla stregua delle altre, cioè memorizzate in isolamento; non si capisce, in particolare, perché i pronomi siano proposti per la memorizzazione, visto che nelle frasi da memorizzare sono omessi, anche nel livello 2 del corso (ad esempio: «Sei sempre felice»).

È riconoscibile nel funzionamento dell'applicazione il meccanismo della programmazione ramificata della macchina insegnante, aggiornata con una grafica accattivante e l'integrazione di audio e video.

*Busuu*, che insieme a *Memrise* è l'applicazione più usata dagli studenti coinvolti nel sondaggio, ha un'impostazione che ricalca un manuale di italiano L2, con una progressione ispirata al QCER e una serie di "lezioni" con sezioni differenziate – sebbene contenenti attività quantitativamente limitate, almeno nella versione gratuita – per ogni livello. Ogni lezione presenta all'inizio la sezione «*flashcards*», schermate che presentano un singolo lemma (un nome, un verbo, un aggettivo) scritto e letto ad alta voce dal programma (la voce è piuttosto naturale, ma è probabilmente sintetica); il lemma è poi usato in una frase, che può anche essere ascoltata ed è associata a una immagine che la rappresenta (a volte in modo opinabile)<sup>7</sup>

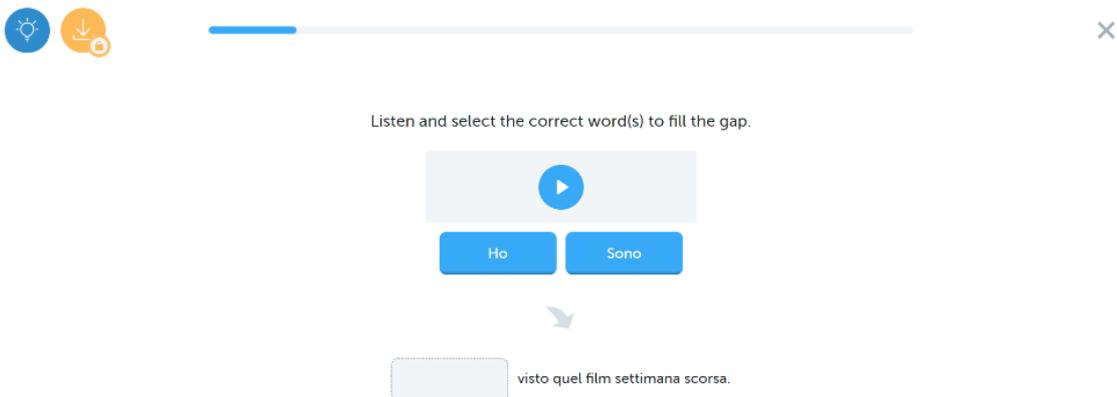
<sup>7</sup> Lo stesso sistema di *flashcard* e lo stesso accoppiamento opinabile tra immagine e situazione comunicativa è notato da Ferri, 2014: 215 a proposito del social network *Livemocha*.

Figura 2. Esempio di flashcard di Busuu.



Ci sono anche sezioni denominate «Grammar»<sup>8</sup>, quasi tutte, però, accessibili solo nella versione a pagamento. Ecco un esempio di attività di una sezione gratuita di grammatica, dedicata al passato prossimo:

Figura 3. Esercizio sulla scelta dell'ausiliare in Busuu.



Molto interessante, nell'esempio usato nell'esercizio, la scelta dell'espressione «settimana scorsa», decisamente substandard<sup>9</sup>. Una scelta così marcata non apparirebbe mai in un manuale tradizionale<sup>10</sup>, né si può ricondurre a un indirizzo glottodidattico: è, piuttosto, la conseguenza della mancanza di una linea teorica e metodologica alla base della selezione del materiale e di una vera responsabilità sui contenuti. Anche

<sup>8</sup> Come per *Memrise*, il profilo prescelto per l'accesso all'applicazione è di un anglofono.

<sup>9</sup> L'omissione, in alcune espressioni di tempo, dell'articolo e a volte della preposizione (come in «Ci vediamo pomeriggio» al posto di «Ci vediamo di pomeriggio») è oggetto di discussione da più di dieci anni (cfr. la nota del 2006 nel sito dell'Accademia della Crusca: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/omissione-dellarticolo-determinativo-locuzio>), ma è ancora considerata un uso scorretto.

<sup>10</sup> Sulla scelta dei manuali di italiano L2 di rispecchiare lo standard, con pochissime concessioni alle recenti innovazioni della lingua d'uso, cfr. Cutri, 2016 e Troncarelli, 2016.

nell'esempio della figura. 2, del resto, si nota la traduzione dell'inglese *What's your name* in un innaturale 'Qual è il tuo nome'.

*Busuu* offre anche la possibilità di scrivere brevi componimenti e di farli correggere da altri utenti registrati, che a loro volta sottopongono i propri componimenti alla comunità. Si instaura, così, tra gli apprendenti, una relazione non di semplice *peer tutoring*, o *peer teaching*, ma di *peer to peer teaching*, nella quale lo studente di una L2 è allo stesso tempo docente della propria. Tale sistema rappresenta la quintessenza del *Web 2.0*, perché sfrutta al meglio la connettività e la co-costruzione della conoscenza; presenta, allo stesso tempo, alcuni evidenti limiti: la conduzione del corso risulta comunque in mano al programma; in assenza di una figura autorevole di controllo, inoltre, non ci sono garanzie sulla bontà e sulla efficacia del *feedback* ottenuto. L'unico modo per distinguere i tutor "meno bravi" da quelli "più bravi" sono i voti dati dagli utenti stessi alle correzioni ricevute; una sorta di *feedback* per il *feedback* (come avviene nelle piattaforme commerciali, nelle quali i compratori valutano l'affidabilità dei venditori).

Come si vedrà, l'ambiente virtuale prospettato nel presente contributo come il prossimo auspicabile sviluppo per la glottodidattica formale si basa sul *Web 2.0*, ma non prescinde dal ruolo del docente, progettista del corso e facilitatore del percorso di apprendimento.

### 1.3. I laboratori nella scuola

La macchina insegnante è penetrata anche nella didattica delle lingue straniere a scuola, dove ha preso la forma del laboratorio linguistico. I primi laboratori scolastici degli anni Settanta non avevano computer né *software*, funzionavano con il mangiacassette centralizzato e le cuffie. In essi si esplicava il paradigma comportamentista dell'apprendimento: l'apprendente veniva isolato dal contesto della classe, anche fisicamente, nella convinzione che l'interazione nuocesse alla concentrazione. Ogni apprendente, dunque, si sedeva all'interno di una cabina e indossava le cuffie, che erano collegate alla postazione del docente. Tipicamente, allo studente veniva chiesto di ascoltare e ripetere alcune espressioni, di completare delle frasi con la parola giusta, di coniugare il verbo nella forma adatta alla frase ecc. La macchina forniva i testi e gli esercizi e gran parte del lavoro del docente consisteva nel controllare che l'interazione tra gli studenti e la macchina fosse corretta, cioè rispettasse le attese della programmazione. Il docente, quindi, una volta impraticatosi con i pulsanti da premere, non doveva sforzarsi di adattare la macchina al percorso di studio, ma, al contrario, era lui ad adattarsi alla programmazione della macchina, rigida e imm modificabile. Il suo margine di intervento consisteva nella possibilità di fornire un rinforzo, ma anche indicazioni e suggerimenti, a tutta la classe, oppure a uno studente, o a un gruppo di studenti, dopo averne ascoltato la produzione. La presenza del docente rappresentava, comunque, un enorme vantaggio rispetto al corso autonomo, perché garantiva il controllo esterno di un esperto, laddove nel corso singolo l'apprendente autovalutava le sue prestazioni rispetto alle aspettative della macchina.

Il passaggio dalla cassetta audio alla videocassetta, negli anni Ottanta, segnò un'evoluzione ancora più decisa in senso comunicativo, con un maggior peso dato alla contestualizzazione della lingua. Le immagini in movimento sono innanzitutto molto più coinvolgenti rispetto all'audio e alle immagini statiche. Veicolano, inoltre, molto efficacemente contenuti culturali, valori impliciti, convenzioni sociali e abitudini della comunità che parla la lingua oggetto di studio. L'immagine in movimento, infine, è

complessa, perché contiene informazioni sulla gestualità, la relazione tra il corpo e lo spazio, l'abbigliamento, i colori, gli oggetti, che lo studente trova all'esterno ma che non sempre può comprendere. A parte questa novità innegabilmente positiva, comunque, il laboratorio linguistico multimediale è rimasto il regno della macchina, nel quale l'uomo doveva adattarsi alla programmazione, prestabilita e indifferente alla situazione della classe.

L'ultimo tipo di aula multimediale, sebbene più potente e dotato di un certo fascino perché prevede l'uso delle periferiche del computer, lo schermo, la tastiera, il mouse, assomiglia ancora strutturalmente e metodologicamente ai laboratori tradizionali, dei quali ha replicato la rigidità, anche fisica, e l'isolamento dell'alunno. Quest'ultimo è ancora lasciato in molti casi solo con la macchina insegnante, laddove la classe dovrebbe invece privilegiare l'interazione tra persone.

Veniamo, così, all'evoluzione più recente dell'offerta tecnologica scolastica: la LIM. Questo oggetto tecnologico complesso nei primi anni Duemila promise un cambiamento di prospettiva nel rapporto tra la scuola, non solo italiana, e le tecnologie. Cominciò a diffondersi nelle scuole italiane dal 2006 (cfr. Ruggiano, 2015), grazie al progetto *DIGI Scuola per l'introduzione dei contenuti digitali nella didattica* del Ministero della Pubblica Istruzione (oggi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), del Ministero per le Riforme e l'Innovazione nella Pubblica Amministrazione (oggi Ministero per la Pubblica Amministrazione) e dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Al momento della sua introduzione, la lavagna interattiva sembrò poter sintetizzare tutta l'offerta tecnologica necessaria per il rinnovamento della didattica di tutte le discipline. L'impatto di questo strumento nella pratica didattica, però, non è stato significativo: molti insegnanti non ne hanno mai sfruttato che le funzioni di base, la lavagna (versione digitale di quella di ardesia) e, a volte, il proiettore, escludendo del tutto o in parte il *software* integrato. L'incompletezza del sistema tecnologico in dotazione alle scuole e carenti sensibilizzazione e formazione all'impiego dello strumento a fini didattici, infatti, hanno evidenziato che la LIM, al pari di qualsiasi dispositivo tecnologico, è un mezzo inerte senza un progetto che la animi. Bisogna sempre porre in primo piano la ricerca didattica e glottodidattica e solo in un secondo momento concentrarsi sul mezzo utilizzato per metterla in pratica, sia esso il computer, la lavagna, il libro o tutti insieme. È vero, infatti, che l'aspetto più complicato per tutti i docenti non è usare il computer, ma adattare le TIC alla didattica e la didattica alle TIC.

Persino un'analisi improntata all'entusiasmo per lo strumento come Di Carlo (2014) non può non ammettere che

Nonostante gli indiscussi vantaggi associati alla lavagna interattiva in aula, si assiste tuttavia nella prassi didattica a un diffuso utilizzo della LIM all'insegna di metodologie didattiche tradizionali che la relegano al ruolo rivestito dalla classica lavagna in ardesia attorno a cui ruota la lezione frontale tradizionale. Ancora, molti docenti utilizzano la LIM per proporre attività che sono possibili con altri supporti più familiari, trascurando le opportunità offerte dalla lavagna (ivi: 331).

Opportunità che, è bene ricordarlo, nel contesto della classe fisica si esplicano solamente se la LIM è parte di un sistema tecnologico, composto di un collegamento internet veloce, una serie di *software* integrativi e, preferibilmente, un computer per ogni studente. La LIM, in definitiva, presuppone, per funzionare al meglio, la sua

integrazione in un laboratorio multimediale<sup>11</sup>. Nella classe tradizionale, infatti, mantiene la classica direzionalità da uno (o al massimo da pochi) a molti<sup>12</sup>, con il risultato che, per quanto multimodale, la fruizione della lezione da parte della maggioranza, o della totalità, della classe è passiva:

La LIM [...] resta un elemento che difficilmente può, da “solo”, sostenere un approccio multicanale alla glottodidattica (soprattutto se il numero di insegnanti favorevole ad un suo utilizzo integrato non è esteso) se è riconoscibile come supporto di condivisione esclusivamente nello spazio fisico dell'aula. Un computer con proiettore in classe – se non collegato alla rete – diventa, anch'esso, uno strumento di uso locale, al quale “portare” i materiali da utilizzare. Un computer con proiettore e connessione diventa, invece, uno strumento attraverso il quale rendere tangibili anche sviluppi “estemporanei” che vanno a inserirsi nel percorso di insegnamento/apprendimento in maniera sostanziale, definendosi automaticamente come un veicolo flessibile e concreto (Santalucia, 2015: 182).

Nella classe laboratorio, invece, la LIM rappresenta il massimo grado di interattività oggi ottenibile con il computer nella classe fisica, nella quale gli studenti sono contemporaneamente raccolti. L'innovazione più avanzata apportata da questo strumento, infatti, è la possibilità di mostrare in un'unica schermata i prodotti realizzati contemporaneamente dagli studenti nelle loro postazioni. La LIM, in questo modo, realizza una forma minima di conoscenza co-costruita, una versione controllata di ambiente tecnologico.

L'apprezzamento delle istituzioni scolastiche per la LIM nella sua versione minimale è coerente con l'impostazione di fondo dell'istruzione formale, la costruzione di processi che mirano a obiettivi precisi e tendenti alla standardizzazione. Le tecnologie “ambientali” (di cui si parlerà nel prossimo paragrafo), per loro natura livellanti, difficili da controllare e votate all'intrattenimento più che all'istruzione, mal si adattano a questa impostazione. Le stesse ragioni che hanno decretato il successo della LIM nella scuola, nonostante lo scarso apporto innovativo che è in grado di produrre (o proprio in virtù di questo), impediscono l'adozione a scopo didattico, e in particolare glottodidattico, nella scuola e in qualsiasi istituzione ispirata all'apprendimento formale, di strumenti di comunicazione 2.0.

## 2. L'AMBIENTE VIRTUALE

### 2.1. *Due dibattiti che si rispecchiano*

Il confronto tra macchina insegnante e ambiente virtuale rispecchia un dibattito nato insieme alle macchine insegnanti, tra la visione della tecnologia come insieme di

<sup>11</sup> Alcuni esempi di interazione tra la LIM e le postazioni dei singoli studenti collegate in rete sono mostrati in questo video promozionale del 2014 a cura di INDIRE Ricerca: <https://www.youtube.com/watch?v=suBZPeU3I8E>. Simili attività sarebbero impossibili da realizzare con la sola LIM.

<sup>12</sup> Non è necessario elencare le funzioni manipolatorie sui testi consentite a chi usa la lavagna (quasi sempre il docente), come la sottolineatura e l'evidenziazione, lo spostamento delle parole, il *drag and drop*, l'accoppiamento di lingua e immagini ecc. (cfr. Di Carlo, 2014).

strumenti meccanici, poi elettrici, poi elettronici, usati per la didattica, e la visione della tecnologia come modalità progettuale dell'intervento didattico:

The view of instructional technology as audiovisual devices has been reinforced as new devices such as the microcomputer [...] have entered the educational scene. Among people in the field, however, the trend has been away from viewing instructional technology as audiovisual devices and toward viewing it as a systems approach for designing instruction, “a systematic way of designing, carrying out, and evaluating the total process of learning and teaching” (Rao, 2008: 21).

Con *tecnologia dell'istruzione*, cioè, si può intendere non solo l'insieme degli strumenti tecnologici che possono essere usati per la didattica, ma anche l'impostazione sistematica dell'istruzione, ovvero la progettazione, che individua gli scopi del percorso didattico e, sulla base di quelli, organizza gli interventi in termini di metodologia, materiali e strumenti, anche tecnologici. Le macchine che si propongono di assolvere a tutti i compiti dell'insegnante e del gruppo di apprendenti, così come gli strumenti tecnologici introdotti nel sistema scolastico come innovazioni isolate, non integrate funzionalmente in una progettazione, non possono che aspirare a risultati specifici e parziali, nucleari; la didattica che si prefigura scopi generali, come l'apprendimento di una lingua straniera, deve essere guidata e costantemente rielaborata dall'intelligenza umana.

## 2.2. *La sfida dell'italiano L2 a scuola*

Le nuove sfide per il sistema dell'istruzione italiano – dalle politiche unitarie in favore del plurilinguismo (cfr. Luise, 2013) alle migrazioni – impongono una riflessione sulla didattica delle lingue con le TIC nell'ottica dell'individuazione di modi efficaci e pratici per diffondere le competenze comunicative in italiano tra persone provenienti dall'Europa e da ogni parte del mondo. Mai come oggi la scuola italiana ha dovuto affrontare cambiamenti così urgenti e massicci, che richiedono non un aggiustamento, ma un ripensamento profondo della visione della didattica. Un ripensamento talmente profondo che non potrà lasciare fuori neanche la metodologia e gli scopi della didattica dell'italiano L1.

Le TIC, oggi sempre più accessibili e flessibili, rappresentano un'occasione imperdibile per accogliere il paradigma del costruttivismo. La progettazione per *task*, ma anche, a un livello più generale, la riflessione sugli aspetti pragmatici del parlato (presa di turno, cortesia, scelta del registro, sintassi marcata, ecc.) e su quelli testuali dello scritto (funzioni narrative, forza illocutiva e implicature, coesione, collocazioni, ecc.) si possono giovare dell'ambiente virtuale, delle applicazioni che facilitano il lavoro cooperativo, l'uso autentico e sociale della lingua, lo sviluppo di un modo di esprimersi creativo e personale.

Sullo sfondo, ovviamente, c'è la culturizzazione (Diadori, 2000: 94), la risposta a un bisogno di riconoscersi, sia per lo straniero, che si sentirà più a casa in un ambiente comprensibile, sia per la comunità, che sentirà meno estranea e sospetta una persona comprensibile.

### 2.3. *Il costruttivismo*

#### 2.3.1. *Principi generali*

La modalità dell'ambiente virtuale nella didattica è in linea con il paradigma filosofico, psicologico e pedagogico costruttivista (Bruner, 1992; Vygotskiĭ, 2012), che basa i suoi principi sull'interazione sociale tra gli attori del processo didattico, studenti e insegnanti.

I principi base del costruttivismo riportano l'apprendimento alla socialità e alla realtà, sottolineando che esso è un processo attivato dalla relazione con il mondo. In quest'ottica, lungi dall'essere accettazione passiva della conoscenza che esiste fuori dal soggetto, l'apprendimento è una costruzione di significati attraverso le esperienze. Ecco come Bevilacqua (2011) spiega le caratteristiche dell'apprendimento significativo (sulla scorta di Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2008):

L'azione, infatti, si traduce nell'imparare attraverso un fare costruttivo, che richiede la comprensione del compito, delle consegne e procedure, la riflessione cognitiva e metacognitiva sulle esperienze in corso, la comprensione del "perché" e del "come" della propria azione. Riflettendo su una situazione dubbiosa, gli studenti integrano le nuove esperienze e informazioni ricevute dall'esterno con la loro precedente conoscenza del mondo, in una sorta di negoziazione interna volta a trovare un senso a ciò che osservano. [...] L'apprendimento avviene in modo significativo anche quando implica eventi consapevoli, intenzionalmente diretti al raggiungimento di un obiettivo e carichi emotivamente. Quando gli studenti intendono attivamente e deliberatamente conseguire un obiettivo cognitivo, pensano e imparano di più perché stanno realizzando un'intenzione. Ciò consente loro di utilizzare più efficacemente le conoscenze che hanno costruito in nuove situazioni, governando il cambiamento e le circostanze imprevedibili.

Le persone imparano continuamente, ma mentre memorizzano informazioni ristrutturano il proprio modo di pensare, quindi imparano a imparare mentre imparano nuovi contenuti: ne deriva che l'apprendimento è costruzione di significati, ma anche costante costruzione del sistema delle conoscenze.

Quello che impariamo, in altre parole, ci permette di dare più facilmente significato ad altre esperienze simili; solo grazie a ciò che ci è noto, inoltre, possiamo imparare nuovi contenuti. Si impara, cioè, solo se si sono precedentemente costruite strutture di conoscenza a cui appoggiarsi. Quindi, più conosciamo più possiamo imparare.

Se la conoscenza è il frutto delle esperienze, i processi mentali sono solo una parte dell'apprendimento, accompagnata da tutte le facoltà della persona, l'emotività, il carattere, i sensi; ma anche le convinzioni, i valori, i pregiudizi, le paure. Inoltre, le esperienze presuppongono l'interazione con altri, quindi l'apprendimento è un'attività sociale: è strettamente interconnesso con la qualità e la quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i pari, gli esperti, la famiglia; ed è situato e in contesto. Non impariamo niente che sia separato dalla nostra vita quotidiana, e soprattutto dalla nostra prospettiva di vita.

Il quadro filosofico e pedagogico costruttivista ha avuto forti conseguenze sulla visione della didattica e, ancora di più, della didattica delle lingue: innanzitutto con il principio che l'apprendimento coinvolge sempre il linguaggio e, di conseguenza, il

linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento. Questo principio discende direttamente dalla valorizzazione della dimensione sociale della conoscenza: se le persone costruiscono conoscenza attraverso le relazioni, allora il mezzo privilegiato per questa costruzione è il dialogo e, più in generale, la comunicazione.

La didattica costruttivista, inoltre, è orientata all'azione, sia nel senso dell'organizzazione collaborativa e cooperativa, sia nel senso della valorizzazione della creatività degli individui (docenti e studenti), sia nel senso della considerazione della didattica non come la messa in pratica di schemi e programmi, ma come il frutto di una progettazione e di una costante ricerca-azione. La progettazione, rispetto alla programmazione, riflette l'esigenza di centrare l'intervento sullo studente, sugli stili di apprendimento, sulle strategie individuali, sull'autonomia e sulla capacità di imparare a imparare. Rispetto al programma, che è calato dall'alto e contiene l'elenco degli argomenti da trattare, il progetto contiene indicazioni sui metodi, le strategie e gli obiettivi in termini di competenze; ma soprattutto subordina tutto all'analisi dei bisogni degli apprendenti, che segna la rotta da seguire anche nella selezione delle tecniche e degli strumenti, comprese le TIC.

Tali principi diventano particolarmente significativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda nella scuola, in quanto il ragazzo immigrato inserito in una classe di italiano deve non solo apprendere un uso strumentale della lingua italiana, ma partecipare socialmente e culturalmente; allo stesso modo, gli alunni italiani sono incoraggiati a trovare nel compagno straniero una fonte di ricchezza, confronto, stimolo. La scuola, del resto, non persegue solamente l'obiettivo di istruire le nuove generazioni, ma aspira a educarle, perseguendo obiettivi più generali, quali la socializzazione, l'autopromozione, lo sviluppo della consapevolezza, del relativismo culturale e della pari dignità dei punti di vista e delle visioni del mondo, la culturizzazione. Questo aspetto dell'educazione, in particolare, è cruciale per gli apprendenti stranieri, che devono inserirsi, attraverso la comunicazione (e non solamente l'apprendistato linguistico) in un contesto nuovo, fatto di tradizioni, costumi e regole non scritte.

### 2.3.2. *Costruttivismo e tecnologie*

Nell'approccio costruttivista, l'uso delle tecnologie non può e non deve limitarsi al rapporto uomo-macchina, come nelle prospettive comportamentiste e cognitive, ma deve soprattutto essere considerato come un modo per facilitare la comunicazione tra persone (Dolci, 2004). Le tecnologie non devono essere considerate come surrogati che possono sostituire in tutto o in parte l'insegnante, ma rappresentano risorse strumentali e riserve di contenuti che l'insegnante può usare per sostenere l'apprendimento in un ambiente ispirato al lavoro collaborativo. I computer, e i *software* che li fanno funzionare, quindi, aiutano gli studenti a fare, costruire, imparare a imparare, dialogare, essere creativi, offrendo l'opportunità di realizzare esperienze molto vicine all'autenticità.

Dal punto di vista tecnologico, un ambiente di apprendimento ispirato al costruttivismo dovrebbe avere a disposizione risorse di contenuti tradizionali, come i libri e i dizionari, e *on line*; una serie di applicazioni *software* per l'elaborazione e la manipolazione di dati, testi, suoni e immagini (*word processor*, programmi di grafica, programmi per la realizzazione di ipertesti, altri *tool* specifici); programmi per la comunicazione elettronica: posta elettronica, *forum* telematici e *chat*, che permettono di contattare altre persone e di lavorare in modo cooperativo su progetti assegnati. Grazie

a questi strumenti, tutti reperibili *on line*, facilmente e gratuitamente, l'aula multimediale può diventare un'aula virtuale.

#### 2.4. *Le TIC promuovono il rinnovamento metodologico*

Il primo ostacolo alla diffusione dell'aula virtuale nella scuola italiana è la difficoltà del docente ad abbandonare il controllo. Nell'aula tradizionale l'insegnante è l'esperto che tutto sa e che fornisce l'unico *feedback* autorizzato; nel laboratorio multimediale il materiale e il *feedback* sono forniti da una fonte esterna, ma comunque soggetta all'autorizzazione del docente. In ambito linguistico, questa impostazione comprime la possibilità di socializzare autenticamente attraverso la lingua, che dovrebbe essere, nel quadro costruttivista, lo scopo principale dell'apprendimento linguistico.

La comunità in rete promuove esattamente l'aspetto pragmatico della lingua, perché si configura come un

sistema di azioni. Per i membri di questo tipo di comunità l'appartenenza "geografica" al luogo virtuale del gruppo telematico non conta: "essere in Rete" significa, invece, per loro condividere delle attività, fare significato insieme, far interagire i loro contesti di appartenenza (Rivoltella, 2003: 165).

L'interesse per l'aula virtuale è scoraggiato, inoltre, dai costi (anche per la manutenzione) dei computer (o *device* sostitutivi) e dell'infrastruttura digitale. Una valida soluzione a questi problemi è la realizzazione di un'aula veramente virtuale, priva di limiti spaziali e, in parte, temporali. All'interno di un patto formativo con le famiglie, la scuola potrebbe organizzarsi per promuovere lo svolgimento di progetti in collaborazione a distanza, soprattutto in orario non scolastico.

Per potersi dispiegare al meglio, le potenzialità delle TIC sfidano i docenti a ripensare completamente la modalità didattica, adottando organizzazioni del lavoro in parte asincrone, come la classe capovolta (o *flipped classroom*, cfr. Maglioni, Biscaro, 2014) e il *blended learning* (cfr. Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006). Lo sviluppo del *Web 2.0* può trasformare il computer in uno strumento che facilita sia il contatto con altri che l'individuazione e la condivisione di risorse:

Dal punto di vista della riflessione teorica, il rapido sviluppo del Web 2.0 porta alla definizione di nuovi modelli di apprendimento. Nascono così orientamenti come il connettivismo [...] e il social learning [...], accompagnati dalla possibilità di costruire conoscenza in maniera attiva e collaborativa, ricollegandosi esplicitamente all'approccio socio-costruttivista. Siemens e Weller (2011) pongono in questo senso l'accento sul dialogo tra pari, sulla creazione e condivisione di contenuti e sul possibile sviluppo di capacità comunicative favorito da questi ambienti (Moricca, 2016: 182).

Internet offre infiniti testi, attività, materiali, ma, cosa ancora più importante, rappresenta un'occasione per riorganizzare e ristrutturare i percorsi di apprendimento. Le TIC possono facilitare la realizzazione del paradigma costruttivista (non solo nella didattica delle lingue), ma possono farlo solamente se i docenti sono disponibili a rimodellare il proprio modo di lavorare, la relazione instaurata con gli studenti, il loro stesso ruolo. La tecnologia non può essere considerata neutra, ma spinge fortemente verso il rinnovamento della didattica, e chi pretende di usarla come stampella per

ravvivare solo superficialmente metodi tradizionali (attraverso le presentazioni in diapositive, l'ascolto di tracce audio o la visione di video, l'uso strumentale della LIM)<sup>13</sup> mortifica il potenziale rivoluzionario delle TIC e rischia di rendere questi strumenti persino demotivanti. Il mezzo inevitabilmente influenza i contenuti e le modalità di interazione con essi, quindi affrontare il problema della tecnologia per la didattica si traduce direttamente nell'affrontare il problema del rinnovamento dei contenuti e della modalità di realizzazione della didattica, che è cosa ben più complessa. È difficile, infatti, rinunciare a tante certezze che la metodologia tradizionale offre, anche perché non c'è un modello chiaro a cui conformarsi, ma ci sono tanti futuri possibili, tanti suggerimenti, tutti affascinanti sulla carta, ma sui quali bisogna scommettere, provare e sbagliare, per poterli affinare e rendere efficaci. Tocca agli insegnanti più ricettivi e amanti del rischio fare questi passi, in modo da trasformare questi suggerimenti, questi esperimenti, in sperimentazioni e poi in esperienze.

Le nuove tecnologie, inoltre, non offrono solamente un inedito ambiente di lavoro per gli studenti, ma rappresentano opportunità di formazione e aggiornamento per gli stessi docenti. La rete, infatti, permette di reperire materiali già pronti o da adattare alle proprie esigenze, ma soprattutto di confrontarsi e collaborare con professionisti che gravitano intorno al mondo dell'istruzione (docenti di varie materie e di tutti i gradi di scuola, di diversa provenienza geografica, di diversa formazione, di età diverse, formatori, ricercatori nell'ambito di varie discipline, comunicazione, didattica, pedagogia). Grazie all'opportunità rappresentata dalla rete, il docente è costantemente parte del processo di costruzione condivisa della competenza sua e della comunità impegnata nella ricerca-azione: la rete annulla le distanze, le attese, i costi, rende la formazione accessibile, flessibile e personalizzata.

Come detto, la formazione dei docenti è la chiave per integrare le TIC nella didattica e abbandonare i metodi trasmissivi e, nelle lingue, comunicativi in senso situazionale:

La scuola del futuro pretende altre professionalità rispetto al passato, arricchite di nuove competenze comunicative, linguistiche, tecnologiche e organizzative in grado di rispecchiare e interpretare i cambiamenti intervenuti. Per affrontare queste sfide ed essere capaci di gestire la complessità della realtà scolastica, occorre, in primo luogo, una visione nuova, propria di una professionalità docente in grado di evolvere lungo tutto l'arco della vita (*life long learning strategy*). Da qui nasce la necessità che agli insegnanti sia garantita l'opportunità di vivere una formazione permanente che li solleciti ad adottare un pensiero flessibile e a rivedere costantemente i modi di confrontarsi con una realtà mutevole, fino ad assumere una concezione della cultura come *forum*, ovvero di un'educazione improntata alla negoziazione e ricostruzione del significato, abbandonando l'idea che il processo educativo consista in una trasmissione di conoscenze e valori da chi sa di più a chi sa di meno (Cimino, Troiano, 2011).

Volendo, infine, allargare il quadro a tutti gli operatori che ruotano intorno all'istruzione, dobbiamo rilevare che gli insegnanti non sono gli unici a doversi aggiornare per entrare in sintonia con il paradigma costruttivista e con la didattica con le TIC; accanto a loro è necessario anche

<sup>13</sup> I questionari alla base di Bankava Jonina, 2015 (somministrati in ambiente universitario) rivelano che nel 2012 erano ancora diffusi tra i docenti italiani (e lettoni) CD e DVD, mentre gli studenti avevano già colto le potenzialità dei social network e dei *device* come gli smartphone e i tablet.

formare i produttori di materiale, i quali dovranno essere in grado di percepire come i documenti potranno essere fruiti al variare del supporto e della condizione nella quale i discenti ne fruiranno (e con questo non si intende «solo» una questione di *setting*, ma anche di velocità di connessione, di potenzialità del supporto mobile – dimensione del monitor, qualità audio, qualità video ecc.) (Caburlotto, 2016: 54).

### 3. TIC E CMC

#### 3.1. *Un nuovo modo di comunicare*

Una didattica delle lingue che si realizzi attraverso le TIC si deve confrontare con la CMC, *Computer-Mediated Communication* (Pistolesi, 2004; Androutsopoulos, 2006), o CMT, *Comunicazione Mediata Tecnicamente* (Prada, 2015); una nuova microlingua, già ampiamente penetrata nelle abitudini dei parlanti, che, per le sue componenti lessicali e morfosintattiche e per le caratteristiche di informalità e velocità di fruizione, si colloca a metà strada tra il parlato e lo scritto. Innanzitutto, infatti, è multimediale, dal momento che i servizi consentono di inserire nel testo scritto gli *emoticon* e gli *emoji* per rappresentare iconicamente gesti, posture del corpo, espressioni facciali, di sfruttare i segni paragrafematici come il maiuscolo per rappresentare la forza illocutoria dell'atto comunicativo in presenza, di integrare la modalità scritta con l'audio e il video, secondo la preferenza degli interlocutori. Nella CMC, inoltre, le modalità comunicative dello scritto e del parlato si integrano in un nuovo codice, formalmente scritto, strutturalmente caricato di tratti del parlato, come l'organizzazione testuale orientata alla distinzione di dato e nuovo e alla focalizzazione, l'interpunzione che rispecchia la prosodia (grazie all'uso abbondante di marche dell'intonazione e puntini di sospensione) e la sintassi dell'informazione (virgola tra soggetto focalizzato e predicato o, al contrario, assenza di segni di interpunzione, nella convinzione che il testo scritto possa riprodurre automaticamente l'andamento di quello parlato), la deissi e in generale il forte ancoramento alla situazione extralinguistica.

Comunicare attraverso le TIC, quindi, non equivale a farlo oralmente, né per iscritto, ma è una terza via, che contiene caratteri dell'una e dell'altra modalità. Le TIC, inoltre, offrono la possibilità di comunicare “uno a uno”, “uno a molti” e “molti a molti”, in forma sincrona e in forma asincrona, permettendo, quindi, la creazione di comunità di apprendimento e di pratica fatte di studenti e docenti. Oltre che modificare la struttura dell'offerta didattica, insomma, il mezzo tecnologico influenza anche la forma e il contenuto del messaggio. Questo non deve spaventare: la CMC è utile, anche se non è tutto. La comunicazione scritta velocizzata e avvicinata al parlato tipica delle interazioni attraverso le TIC favorisce lo sviluppo delle abilità connesse alla competenza pragmatica e può essere un valido oggetto di riflessione autentico da usare per un confronto diafasico e diastratico con lo standard linguistico.

#### 3.2. *Tipi di programmi per una CMC asincrona e quasi sincrona*

Tra i mezzi di comunicazione *on line* che consentono una CMC asincrona, il più facile da usare è la *e-mail*. Essa rappresenta un'evoluzione tecnologica del sistema degli amici di penna, ma può essere efficacemente usata anche per le comunicazioni tra il docente e gli

studenti, per assegnare dei compiti o fornire dettagli metodologici e tecnici. All'inverso, «Scrivi un'*e-mail* al tuo professore per consegnare il compito svolto» può ben essere un compito di realtà, un *task* autentico da realizzare al termine di una unità didattica incentrata sulla narrazione di sé<sup>14</sup>.

I *blog* sono diari ipertestuali *on line* che chiunque, se autorizzato dal proprietario, può leggere e commentare. In un *blog* lo studente è chiamato a divenire produttore e diffusore dei propri contenuti multimediali, originali o assemblati in modo originale. Questi strumenti richiedono, quindi, più responsabilità, nonché più impegno, perché il singolo studente è l'unico responsabile del contenuto del messaggio (a meno che il *blog* non sia di classe, o addirittura di scuola). La pubblicità che lo caratterizza lo rende meno adatto agli studenti più timidi, che possono sentirsi inibiti; al contrario, i più intraprendenti si possono sentire motivati dalla possibilità di mettersi in mostra. L'aggiornamento costante è comunque faticoso, per cui va inteso come parte strutturale del corso di lingua (anche ai fini della valutazione). Anche questo, cioè, deve rientrare nella logica del *task*, integrato nel progetto didattico, e non lasciato alla libera iniziativa dello studente; altrimenti viene abbandonato presto.

Similmente all'*e-mail*, un *blog* garantisce un forte controllo sull'interazione, visto che è essenzialmente monologico, e i commenti, pur possibili, sono secondari. I mezzi di comunicazione ispirati alla partecipazione, i *forum*, i *wiki* e le *chat*, diversamente dalle *e-mail* e dai *blog*, condividono il rischio che la discussione prenda strade imprevedibili e confuse, o che ristagni, o che non sia affrontata con serietà. Rispetto a questo rischio, il docente deve scegliere se lasciare la classe libera di interagire, senza correggere, né rimettere la discussione sui binari, oppure fare da moderatore, operando costantemente da filtro. Questo secondo caso è il più prudente (e il più in linea con l'impostazione tradizionale della scuola), ma anche il più impegnativo per il docente, in termini di tempo ed energie dedicate all'attività: egli dovrebbe, infatti, garantire la sua presenza virtuale negli stessi periodi in cui si svolge l'attività, decidere al momento che cosa sia *on* e *off topic*, applicare strategie di prevenzione del *flaming* (eventualmente escludendo partecipanti facinorosi dalla discussione), censurare allegati inappropriati o semplicemente distraenti.

L'alternativa di lasciare che la discussione si sviluppi liberamente non esclude, ovviamente, il controllo, ma assegna a questa funzione una dimensione precisa, prima e dopo l'attività. Prima dell'attività, il docente stabilisce e spiega chiaramente per iscritto le regole per la discussione: istruzioni, obiettivi, persino forme linguistiche da esercitare preferibilmente devono essere ben interiorizzate dagli studenti, e comunque accessibili in ogni momento per un controllo (non sfuggirà la funzione di *task* anche dell'atto secondario di leggere, comprendere e applicare le regole della conversazione). Alla fine dell'attività, il docente ripercorre la conversazione, che i servizi consentono di memorizzare, e raccoglie così i dati che gli servono per la valutazione, la progettazione e, eventualmente, la sanzione disciplinare.

Questa seconda modalità di relazione tra il docente e gli studenti rimanda a precisi principi, non solamente didattici, ma anche pedagogici. Dal punto di vista didattico/acquisizionale, la libertà (pur sempre inquadrata in un'attività scolastica) nella conversazione ne aumenta l'autenticità (reale e percepita) e stimola il reperimento da parte degli studenti di strategie di *problem solving* anche in relazione agli inceppamenti e alle sorprese che possono insorgere in questo genere di interazione. Dal punto di vista

<sup>14</sup> Sulla progettazione per *task* cfr. Torresan, Mazzotta, 2016.

pedagogico, in un spazio di libertà gli studenti si sentono responsabilizzati e protagonisti del proprio percorso formativo, oltre che di istruzione<sup>15</sup>.

Tra gli strumenti che favoriscono l'interazione, il più semplice è il *forum*, che può essere usato, in modo simile all'*e-mail*, per diffondere avvisi per tutta la classe e ricevere *feedback*. Il *forum*, però, è più indicato per un altro tipo di attività: la discussione plenaria su un argomento. Il docente lancia un argomento sotto forma di *thread* e richiede a tutti i partecipanti di confrontare le proprie opinioni su di esso rispondendo al messaggio iniziale. La forma del *forum* ha il vantaggio di mantenere visibile tutto il *thread* organizzando gli interventi in modo gerarchico, distinguendo tra quelli in risposta al messaggio iniziale, quelli di commento a risposte al messaggio iniziale e così via. In questo modo si può ricostruire in un'occhiata l'andamento della discussione: alla fine della discussione, scaduto il tempo stabilito dal docente, quest'ultimo ha la possibilità di valutare i contributi e prende spunto da essi per attività future (nonché per la valutazione, in base all'impegno e alle competenze linguistiche e interazionali dimostrate da ogni partecipante).

Un grande vantaggio del *forum* è che è uno strumento livellante, perché attenua il predominio esercitato nella discussione dal vivo dalle persone dalla personalità più forte: quindi sprona tutti a partecipare.

Sempre tra gli strumenti asincroni, molto attuali sono i *wiki*, simili ai *blog*, ma prodotti come iniziativa di un gruppo più che di un singolo. Rispetto al *blog* non sono organizzati cronologicamente, con l'ultimo post pubblicato posizionato in alto in home page, e via via quelli meno recenti; il prodotto è costantemente visibile solamente nella sua ultima versione, ulteriormente modificabile con aggiunte, correzioni, sottrazioni fatte da tutti gli utenti autorizzati, ognuno dei quali individuabile e distinguibile dagli altri. Il *software* tiene un registro a parte con tutti gli aggiornamenti fatti sul prodotto, con orari e nomi. Ogni intervento di uno studente modifica e influenza lo sviluppo del lavoro per gli altri, quindi il *wiki* può diventare una guerra di correzioni e controcorrezioni, oppure favorire la collaborazione verso un obiettivo finale, che deve essere, ovviamente, chiarito dal docente fin dall'inizio, e che avrà una definizione e una serietà molto maggiore di quella garantita da *forum* o *chat*. L'obiettivo finale di solito è una ricerca, che può comprendere testo, immagini, video, audio, link ad altri siti e tutto quello che la rete può offrire.

Rispetto all'ambiente di tipo *blog* o *wiki*, le *chat* (scritte o audiovisive), come quelle di *Facebook*, *Google+*, *Skype*, e i servizi di messaggistica istantanea (*Whatsapp*, *Telegram* e simili) presentano una modalità quasi sincrona: permettono di esprimere i propri commenti alle opinioni degli altri in tempo reale, come nel caso di uno scambio comunicativo condotto in presenza. Tutto questo risulta piuttosto innovativo nella misura in cui ciascuno può partecipare stando di fronte al proprio computer o *device* mobile. Nella *chat* sincrona (audiovisiva, solo vocale o scritta) i partecipanti possono comportarsi, da un punto di vista pragmatico, come se si incontrassero realmente. Anche in uno scambio comunicativo condotto a distanza, infatti, si chiameranno in causa abilità socio-pragmatiche quali riconoscere l'argomento della conversazione, fare predizioni, formulare ipotesi su ciò che verrà detto e verificarle, riconoscendo le parti ambigue ed eventualmente segnalandole all'interlocutore per ottenere informazioni aggiuntive, manifestare approvazione o disapprovazione rispetto a quanto detto/scritto da altri ecc. Anche in uno scambio *on line*, inoltre, occorre conoscere e mettere in pratica

<sup>15</sup> Un'esperienza di percorso *blended* (in un corso universitario di psicologia) finalizzato al «coinvolgimento degli studenti in termini di espressione identitaria e di costruzione del senso di appartenenza» è descritta in Cucchiara, Spadaro, 2008 (la citazione a p. 45).

le strategie per mantenere viva l'interazione, per essere cortesi e considerare lo stato d'animo dell'interlocutore mostrandosi, all'occorrenza, solidali con lui. Anche in quel caso, infatti, il *feedback* ricevuto in tempo reale può e deve modificare i termini della conversazione in un costante gioco di negoziazione tra partecipanti.

I vantaggi della *chat*, inoltre, sono che rallenta il ritmo della discussione rispetto all'interazione faccia a faccia. I messaggi sono pubblicati e visibili a tutti, quindi non del tutto effimeri: gli studenti, pertanto, possono rileggere gli interventi della conversazione più volte, e, inoltre, hanno il tempo di prepararsi per la risposta. Il filtro affettivo risulta, grazie a questi vantaggi pratici, più basso che nella conversazione di persona. Dal punto di vista della competenza linguistica, lo sforzo a scrivere il proprio pensiero induce a riflettere sui propri sbagli e il maggior tempo garantito per la formulazione del proprio enunciato consente di enfatizzare il *focus on form*, con conseguenze positive sulla metariflessione e sull'accuratezza.

Va rilevato, infine, che tutti gli strumenti descritti consentono una autentica interazione con un gruppo di pari; un vantaggio strategico che in classe può essere ottenuto a costo di una fatica organizzativa molto maggiore, e per periodi di tempo ridotti.

### 3.3. *Dai social per l'apprendimento linguistico all'apprendimento con i social*

Tutti gli strumenti strutturati di comunicazione sincrona o asincrona visti, *forum*, *blog*, *wiki*, *chat* e messaggistica istantanea sono integrati nei più comuni *learning management system* (cfr. Jafrancesco, 2014). Queste piattaforme consentono di pianificare, organizzare, seguire passo passo un intero corso di studio, con il calendario delle lezioni, le lezioni stesse, se necessario, l'assegnazione dei compiti, i compiti stessi, la valutazione e i canali di comunicazione tra docente e studenti e tra gli studenti.

In realtà, i registri *on line* in uso nelle scuole già somigliano alle piattaforme gestionali, perché hanno al loro interno almeno il calendario e un mezzo di comunicazione; ma alcuni registri hanno anche altre funzioni. Ovviamente i registri *on line* e le piattaforme di gestione sono utili se si sa come usarli, ma per usare questi strumenti efficacemente bisognerebbe fare qualche cambiamento metodologico sostanziale e abbandonare molte certezze della didattica tradizionale – a partire dalla circoscrizione spazio-temporale della lezione –, per inoltrarsi in campi ignoti e problematici.

Un avviamento verso queste nuove prospettive potrebbe essere favorito dal social medium *Facebook*, presenza familiare per giovani e meno giovani, facile da usare, accattivante e ricco di funzionalità. Questo medium può essere usato come *forum*, sfruttando il sistema dei commenti ai post, che non hanno limiti di lunghezza. Può diventare un *blog*, personale o della classe, contiene una piattaforma *chat*, supporta allegati di vario genere (anche i file pdf, che non possono essere postati come le immagini e i video, ma possono essere condivisi all'interno di un gruppo).

Insomma, pur non essendo nato per scopi formativi, *Facebook* si configura come una raccolta di strumenti utilmente sfruttabili per l'istruzione, in particolare per quella linguistica. La sua natura di mezzo di comunicazione (potremmo dire di *ipermedium*) orizzontale e allo stesso tempo verticale, perché richiede la presenza di una figura di organizzazione e controllo (senza la quale rimane uno strumento di intrattenimento e di socializzazione generica), elimina il difetto dei social strutturati per l'apprendimento linguistico come *Busuu*, che si affidano al rapporto uomo-macchina e alla consulenza tra pari per la correzione della produzione (soprattutto scritta).

Le potenzialità per la didattica delle lingue di *Facebook* e degli altri social media sono note da un decennio; Selwyn (2012) metteva già in evidenza, sulla base di ricerche precedenti, la spinta motivazionale derivante dall'integrazione nella didattica di mezzi di comunicazione come i social media, familiari per gli studenti, nonché ispirati alla collaborazione e alla co-costruzione della conoscenza. Allo stesso tempo, metteva in guardia dai tentativi di vivacizzare la didattica con l'applicazione di una patina tecnologica superficiale al solo scopo di mascherare le pratiche tradizionali. Rischio, come abbiamo visto, presente fin dall'introduzione del laboratorio linguistico nella scuola, e ancora oggi vivo nell'uso superficiale della LIM e di simili oggetti tecnologici. Rilevava, inoltre, come il modello educativo latente nelle istituzioni educative sia funzionale a una ideologia politica e sociale di soppressione del conflitto (realizzabile solamente attraverso lo stretto controllo delle attività da parte della figura autorevole del docente), e come questa ideologia sia intrinsecamente in contrasto con la libertà di dialogo, di confronto e persino di disputa che sono i vantaggi primari dei social media (e del *Web 2.0* in generale).

Nella prospettiva elaborata nel presente contributo, l'impostazione dell'insegnamento formale, che è la radice della resistenza della scuola all'ingresso delle TIC "ambientali" nella didattica (non solamente nella didassi), è considerata legittima: senza un progetto e una figura che aiuti il gruppo a realizzarlo non c'è un corso; l'ambiente virtuale, inteso come il prolungamento in Internet della lezione (per mezzo degli strumenti di comunicazione messi a disposizione dal *Web 2.0*) non deve essere visto come la smaterializzazione del corso e dei suoi capisaldi, ma va inteso come una risorsa per il docente. La funzione del docente non è affatto annullata da questi strumenti: sono chiari, infatti, i limiti dei corsi di autoapprendimento, che pretendono di prescindere dal gruppo classe (a volte sostituito dalla *comunità* degli utenti del corso) e affidano la funzione del docente a un *software* (a volte accompagnato da un tutor).

L'idea dell'ambiente virtuale piegato alle necessità del corso di lingua sulla base di un progetto glottodidattico, nel quale, cioè, le dinamiche della classe non sono stravolte, ma si rispecchiano (gli studenti interagiscono, il docente progetta, facilita, corregge e valuta), è la strada per superare i dubbi sull'uso degli strumenti di comunicazione del *Web 2.0* e dei social media per la didattica delle lingue, senza cadere, d'altra parte, nella convinzione che una macchina, ovvero un *software* – per quanto complesso e sofisticato – possa insegnare qualcosa all'uomo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Androutsopoulos J. (2006), "Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication", in *Journal of Sociolinguistics*, 10, pp. 419-438.
- Bankava B., Jonina I. (2015), "Il ruolo del docente di lingue straniere – tra nuove tecnologie e tradizione", in Ramsey-Portolano C. (ed.), *The Future of Italian Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 22-35.
- Bartolucci S., Santalucia D. (2014), "Il web e l'offerta formativa per l'autoapprendimento dell'Italiano L2 per studenti di livello A2/B1, in *Italiano LinguaDue*, 6, 1, pp. 1-96:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4228/4322>.

- Bevilacqua B. (2011), “Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie”, in *Rivista Scuola IaD*, 4. <http://rivista.scuolaiaad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Caburlotto F. (2016), “Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete”, in Caon F., Serragiotto G. (2016), pp. 49-56.
- Caon F., Serragiotto G. (2016) (a c. di), *Tecnologie e didattica delle lingue*, UTET università, Torino.
- Chini M. (2016), “Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 1-18: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172/7806>.
- Cimino M. R., Troiano A. (2011), “Dalla lavagna nera alla lavagna digitale. Come le tecnologie possono cambiare la scuola”, in *Rivista Scuola IaD*, 4: <http://rivista.scuolaiaad.it/n04-2011/dalla-lavagna-nera-alla-lavagna-digitale-come-le-tecnologie-possono-cambiare-la-scuola>.
- Cucchiara S., Spadaro P. F. (2008), “Identità e comunità in contesti collaborativi: un’esperienza blended universitaria”, in *Qwerty - Rivista italiana di tecnologia, cultura e formazione*, 1, pp. 23-48.
- Cutri A. (2016), “le varietà dell’italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all’estero”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 84-102: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7565/7338>
- Diadori P. (2000), “Bisogni, mete e obiettivi”, in De Marco A. (a c. di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 87-115.
- Di Carlo T. (2014), “Uso della LIM nella classe di lingue”, in Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), pp. 315-335.
- Dolci R. (2004), “Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie”, in Serragiotto G. (a c. di), *Le lingue straniere nelle scuole*, UTET, Torino, pp. 83-104.
- Ferri E. (2014), “*Social network* nell’apprendimento linguistico: *Livemocha* per l’italiano L2”, in Fratter I., Jafrancesco E. (2014), pp. 207-223.
- Fratter I., Jafrancesco E. (2014) (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all’uso delle TIC*, Aracne, Roma.
- Jafrancesco E. (2014), “*Forum e wiki* per lo sviluppo della produzione scritta”, in Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), pp. 227-256.
- Jonassen D., Howland J. L., Marra R. M., Crismond D. P. (2008), *Meaningful Learning with Technology*, Pearson, Upper Saddle River (NJ)-Columbus (OH).
- Ligorio M. B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning. Dalla scuola dell’obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
- Luise M. C. (2013), “Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale”, in *LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La Classe Capovolta*, Trento, Erickson.
- McMeen G. R. (1986), “Modern Technology in Education: From Teaching Machine to Microcomputers and Student Response Systems”, in *Educational Technology*, 26, 8, pp. 20-24.
- Moricca C. (2016), “L’innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un’analisi critica e storica”, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, 1, pp. 177-187: [https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1040476/196417/innovation\\_italian\\_school.pdf](https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1040476/196417/innovation_italian_school.pdf).

- Petrina S. (2004), “Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924-1934”, in *Technology and Culture*, 45, 2, pp. 305-330.
- Pistoiesi E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rao V. K. (2008), *Instructional Technology*, New Delhi, APH Publishing Corporation.
- Rivoltella P. C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erickson, Trento.
- Ruggiano F. (2015), “2007. LIM”: <http://www.treccani.it/90anni/parole/2007-lim.html>.
- Santalucia D. (2015), “Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 157-183:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5040/5099>
- Selwyn N. (2012). “I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà”, in *TD-Tecnologie Didattiche*, 20, 1, pp. 4-10.
- Siemens G., Weller, M. (2011), “Higher education and the promises and perils of social network”, in *RUSC-Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 1, pp. 164-170.
- Sisti F. (2007), “Il computer come strumento di simulazione”, in *Studi di glottodidattica*, III, pp. 85-100.
- Skinner B. F. (2003), *The technology of teaching*, B. F. Skinner Foundation, (ed. orig. 1968, Appleton-Century-Crofts, New York):  
<http://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf>.
- Torresan P., Mazzotta C. (2016), “«Task» e multimedia”, in Caon F., Serragiotto G. (2016), pp. 155-167.
- Troncarelli D. (2016), “La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2”, in *Italiano a stranieri*, 20, pp. 8-13.
- Vygotskij L. S. (2012), *Thought and Language* (ed. Hanfmann E., Vakar G., Kozulin A.), MIT Press, Cambridge MA-London.