

heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramersch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Weiden, 27 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Edith Cognigni e Francesca Vitrone¹ rispondono a Cristina Cervini

Introduzione

Per rispondere ai diversi quesiti posti da Cristina Cervini e, in particolare, per poter definire la didattica a distanza come subalterna rispetto a quella tradizionale, o al contrario foriera di meticcio culturale e – aggiungiamo – linguistico, è innanzitutto fondamentale chiedersi quale tipo di modello formativo ispiri una determinata formazione mediata dal computer (FAD) e, conseguentemente, quale rapporto sia possibile stabilire tra didattica a distanza e didattica in presenza. Non è un segreto, d'altronde, che talvolta i corsi a distanza siano pensati e strutturati come alternativi rispetto alla formazione in presenza, in modo da soddisfare e conciliare bisogni, per lo più di tipo logistico, di entrambe le parti coinvolte: del cosiddetto “utente” da un lato, che ha sempre meno tempo da dedicare alla formazione che, paradossalmente, è divenuta una *life long learning*; dell'istituzione dall'altro che, in dipendenza di una rappresentazione riduttiva della formazione a distanza come *unicum*, vede in essa una modalità più snella e alternativa rispetto a quella tradizionale in grado di facilitare la gestione di numeri elevati di studenti.

Se tuttavia l'e-learning viene concepito come un sostituto della tradizionale formazione in presenza, non può che esserne un surrogato, in quanto re-impiego delle modalità di comunica-

¹ Sebbene il presente contributo sia stato concepito insieme dalle autrici, la stesura dell'introduzione è opera di Edith Cognigni, mentre la stesura dei par. 1-6 è opera di Francesca Vitrone.

zione tipiche dell'aula e della didattica in presenza. Come evidenziano gran parte degli studi sulla "comunicazione mediata dal computer" (CMC), esistono infatti notevoli differenze che non si possono non considerare nella progettazione didattica come nella valutazione dei risultati attesi: laddove la comunicazione in aula è tradizionalmente e tendenzialmente da uno-a-molti (docente-allievi), la CMC è generalmente da molti-a-molti (tutor-allievo, allievo-allievo/i...); laddove nella comunicazione "immediata" dell'aula prevale la comunicazione orale faccia-a-faccia, la CMC è una comunicazione per lo più "scritta", che tuttavia porta le tracce dell'oralità tanto da essere definibile come un "creolo scritto-orale" (Baron 1998: 164) e diventare a sua volta varietà linguistica particolare². Come si discuterà in maggior dettaglio di seguito, molto dipende quindi da come tali ambienti di apprendimento sono progettati e da come gli spazi che li ospitano sono congegnati e a quali scopi.

Premesso quindi che la comunicazione tradizionale e quella mediata dal computer non debbano essere intese in concorrenza o date come alternative, ma poste in relazione di contiguità e complementarietà, ci interrogheremo sulle motivazioni che inducono a scegliere una formazione linguistica a distanza e/o in presenza, nonché quali modalità didattiche siano più adatte all'una o all'altra per potenziare le specificità delle rispettive modalità comunicative. Con particolare riferimento alle TIC per l'insegnamento delle lingue, è vero infatti che gli ambienti di apprendimento più aggiornati consentono di integrare gran parte delle modalità comunicative tipiche dell'una o dell'altra tipologia formativa: dalle *modalità asincrone*, o in differita, del forum e del wiki fino alle *modalità sincrone*, o in tempo reale, della chat e della videoconferenza. In più, la loro integrazione possibile nella FAD sembrerebbe facilitare una democrazia della parola non sempre attuabile in presenza, un'*interdipendenza positiva* che, oltre ad una condivisione dei compiti da portare a termine, preveda una condivisione di "risorse" e di "ruoli" (Fratter 1998: 54), poten-

² Sull'italiano elettronico come varietà diamesica si veda Fiorentino 2004.

ziando da un lato la partecipazione attiva di ciascuno studente e la relazione tra i partecipanti, e modificando dall'altro il ruolo del tutor (vd. par. 2).

A partire da tali presupposti teorico-metodologici, faremo riferimento a diversi progetti italiani ed esteri per illustrare, seppure nelle linee essenziali, un possibile orizzonte di innovazione, ed in particolare ci soffermeremo su progetti dell'Università di Macerata sviluppati da una o da entrambe le autrici insieme, come *Verso l'Italia*, un percorso online di formazione linguistico-culturale rivolto a studenti stranieri in mobilità Erasmus. Questo come gli altri progetti è quindi preso in esame non perché voglia proporsi come paradigmatico, bensì per mostrare come sia possibile attualizzare una prospettiva tanto "plurilingue" quanto "interculturale" nell'insegnamento delle lingue straniere attraverso la FAD. Il corso, rivolto a studenti di livello elementare o intermedio di diverse provenienze europee, intende infatti avvicinare o far approfondire la lingua-cultura italiana a partire dal riconoscimento dei repertori plurilingui e pluriculturali dei destinatari, di cui si valorizzano le diverse competenze parziali attraverso l'intercomprensione tra lingue vicine, la conoscenza di lingue globali o di mediazione, non solo ai fini della comprensione reciproca, ma anche come ausili per portare a termine delle attività. Nella costruzione della loro competenza dell'italiano e in italiano si privilegia pertanto un "approccio dialogico" più che semplicemente comunicativo (Coppola 2009: 112), basato sulla presenza di un "agire comunicativo" (Habermas 1981) plurilingue, di un'azione orientata alla reciproca comprensione e alla cooperazione prima che all'efficacia comunicativa, anche *attraverso lingue diverse da quella target*, l'italiano appunto, che diventa una tra le possibili opzioni di espressione, ma chiaramente la prima e la più auspicabile e, per così dire, una *lingua prima inter pares* perché obiettivo principale di apprendimento, sebbene in un contesto che non è monolingue ed immersivo cui gli approcci comunicativi ci hanno abituato.

Attraverso diverse risorse ed attività graduate per livelli, l'italiano si impara quindi in un contesto di apprendimento plurilin-

gue: allo studente straniero non vengono semplicemente date delle informazioni di base sulla lingua e sulla cultura italiana quotidiana o accademica che sia, ma si cerca di stimolarlo, partendo dal sé, a scoprire in modo attivo la lingua e la cultura italiana, e a farsi a sua volta mediatore delle proprie appartenenze e conoscenze linguistico-culturali.

In questo senso riteniamo che un ambiente *on line* per la formazione linguistica possa essere qualcosa in più di una semplice metafora dell'interculturalità: seppure ancora "virtuale", esso si fa effettivo *spazio terzo* di contatto e mediazione tra la/e lingua/e e cultura/e del paese di provenienza e quelle con cui lo studente verrà in contatto una volta in Italia. In modo speculare a quanto avviene in genere durante l'esperienza Erasmus, in cui non si apprende solo la lingua italiana (ma anche quelle di altri studenti stranieri, le varietà regionali e locali ecc.), nell'ambiente descritto si offre un'occasione in più di ampliare ed approfondire la *competenza plurilingue e pluriculturale* (Coste, Moore, Zarate 1999) dello studente in mobilità.

Interrogare la mediazione che si apre con l'online

Nel proseguire l'analisi – senza proporre un'impossibile visione esaustiva - iniziamo dall'articolare la domanda stessa, che parte dalle potenzialità considerate implicite nel 'nuovo' («*la mondialisation, l'internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer*») per poi chiamare il 'noto', cioè la didattica tradizionale delle lingue (= realizzazione storica specifica) a "rispondere" al fenomeno: «il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingues des langues étrangères» (Kramsch, Lévy, Zarate 2008: 440).

Interpretare il nuovo alla luce del noto è operazione complessa; qui in particolare, perché l'ibridazione avviene già tra apprendimento formale e informale, ed interroga la formazione nel suo

complesso³; è una transizione complessa che tutti riconoscono ma che tutti faticano a considerare nel concreto (Iiyoshi, Kumar 2008).

Forse, dividendo preliminarmente proprio tra valutazione del concreto, da un lato, e dei principi dall'altro, ed utilizzando criteri corrispondenti, ci si pone su una via promettente di analisi. Discutere di come è realizzato un singolo corso online o una singola iniziativa comporta specifici criteri, passare a principi generali comporta la consapevolezza di trattare di *relazioni tra aspetti*, che è più complesso.

Uno studioso di didattica online, commentando uno studio sui corsi online gratuiti di italiano L2, si interrogava su quanto un programma online per l'insegnamento-apprendimento della seconda lingua potesse essere interattivo, rispondendo che lo poteva essere solo in modo "assai limitato" perché, "anche se prendiamo in considerazione solo i parametri di questo studio, cioè interazione immediata, interazione complessa, possibilità di navigazione, niente in un programma multimediale potrà sopprimere alla necessità delle attività di interazione orale fra discenti e a quelle fra insegnante e discente" (Maggini 2008: 3). Non c'è dubbio, viene da dire. Naturalmente nessuno dei corsi analizzati sostituiva la classe, e perché dovrebbe farlo? Si trattava di corsi multimediali, che rappresentano un aspetto specifico, e che a loro volta possono entrare in un generale programma di didattica online, costituendone solo un elemento in rapporto ad altri. Nell'articolo citato, la distinzione era ben chiara, ma possiamo dire che lo è sempre? La 'concorrenza' messa in campo dai corsi online rispetto a quelli in presenza 'presentandosi' come sostituzioni, è una cosa; altra invece è l'intreccio e la complementarità, se correttamente intese (a livello teorico), realizzate (in un singo-

³ Al problema di definire la demarcazione e la possibile integrazione di apprendimento formale ed informale, con particolare riferimento al contributo dell'online, sono state date molte diverse soluzioni; qualcuno l'ha vista nelle pratiche narrative e autoriflessive – come il blog, che per De Kerckhove è la forma più matura del web (De Kerckhove 2005: VIII). Tuttavia, vedere 'la soluzione' in uno strumento o in un altro, o nella percentuale di utilizzo di distanza e presenza, o simili, nasconde l'essenza del potenziale che l'online (o, meglio, la relazione dell'online con chi lo realizza e utilizza) potrebbe avere. Sul tema vedi anche Bonaiuti 2006, e Bonaiuti, Calvani 2007.

lo esempio ‘discreto’), e presentate all’utente come categorie di fruizione possibili, quindi come ‘discorso sull’apprendimento’). I tre livelli - principi teorici, realizzazione (non applicazione, come se fosse neutra), e modalità di descrizione, non sono del tutto sovrapponibili, seppure tra loro intimamente correlati; ed ognuno porta una forte carica educativa. Quindi, per quanto possibile, in questa analisi cercheremo di discuterli senza confonderli ma approfondendo lo sguardo sulle aree di mediazione tra di essi, gli spazi cioè in cui si gioca la vera sfida per una didattica innovativa.

Tutor, mediazioni reali e possibili

Se ci si concentra sull’area di relazione tra presenza e distanza ne guadagna anche il dibattito sulle funzioni e l’importanza del tutor, figura di mediazione per eccellenza negli ambienti di apprendimento online: facilitatore, mediatore, esperto, insegnante, sono le vesti che assume nei vari studi⁴, spesso focalizzati sulle competenze necessarie per svolgere tali compiti (Berge, Collins 1996; Calvani, Rotta 1999; Rotta 2002⁵).

Qui invece vorremmo solo sottolineare come il tutor è a rischio di essere un mediatore limitato: una sorta di elemento protesico a colmare un vuoto che è incolmabile – e lo è per fortuna. Se si parte dal presupposto che tale ‘difficoltà’, tale spazio di non-definizione è un’opportunità, il tutor diventa un reale elemento di *scaffolding*, ‘supportando’ la crescita dell’apprendente non solo rispetto

⁴ Ad esempio, Cacciamani 2001: “svolge un ruolo di coordinatore del percorso formativo con almeno tre funzioni: facilitatore della collaborazione nella comunità, mediatore nei confronti degli strumenti di interazione dell’ambiente e (spesso) partecipante esperto al processo di costruzione di conoscenza [...]”. Ma la letteratura in merito è ormai quasi senza fine.

⁵ Berge e Collins (1996) definiscono il tutor come Istruttore, Moderatore, Facilitatore, distinguendo aree di competenza necessarie a creare le condizioni che fanno della formazione on line una formazione di successo (area pedagogica, sociale, organizzativa-procedurale, tecnica). Calvani e Rotta (1999) lo vedono come istruttore, facilitatore, moderatore/animatore. Il primo ruolo è più legato al lavoro sui contenuti, il secondo alla gestione dei gruppi di lavoro e delle discussioni, il terzo a forme di *scaffolding* del lavoro di gruppo, ed ognuno necessita di competenze specifiche.

ai contenuti ma – cosa più importante – rispetto alle rappresentazioni degli stessi e di come essi entrino nel processo di apprendimento. Per dirla in altri termini, “non si tratta ovviamente di negare i presupposti costruttivisti di cooperazione, condivisione e partecipazione, ma piuttosto di accogliere il presupposto di realtà che la cooperazione e la condivisione sono un obiettivo (per niente facile) dell’interazione formativa e non un’aprioristica condizione dell’interazione stessa” (Smiraglia 2008: 229). Ovvero, che educare all’interazione è altro (preliminare, e più urgente) che offrire risorse e strumenti per realizzare tale interazione; portare a livello di consapevolezza qualche aspetto di questo, sia nei ‘fruitori’ (altra temibile definizione) che in coloro i quali elaborano l’ambiente, è premessa di ogni reale cambiamento. È per questo che le autrici si sono impegnate, nel percorso per studenti Erasmus in entrata, a lasciare aperto lo spazio di definizione del ruolo del tutor, incoraggiando la discussione (non solo e non tanto scritta, ma anche diretta nelle chat settimanali o individuali) sulle sue funzioni reali e augurabili. Si è notata una crescente attività critica e riflessiva da parte degli studenti, richiesti di ‘interrogarsi’ su cosa si aspettassero da un tutor, su cosa avessero sperimentato prima in merito, e monitorati nel loro percorso in modo che alla fine potessero chiudere il circolo delle loro riflessioni. Il ‘coraggio’ di non rassicurare è a volte, in particolare per studenti di scambio la cui esperienza dovrebbe essere spunto di crescita e auto-formazione, una premessa essenziale proprio per quello sviluppo di competenze di partecipazione attiva di cui si trattava nella domanda.

Web personale e personalizzazioni linguistiche

Proseguendo in termini di rimessa in discussione di abiti mentali, occorre allora ricordare che, se da un lato gli studenti proiettano sull’online le loro rappresentazioni dell’apprendimento in presenza cercando rassicurazioni (sia nel supporto che nei materiali), dall’altro la necessità di soluzioni specifiche ha

fatto in modo, fino quasi ad oggi, che molta della ricerca sui LO (*learning objects*) si sia concentrata sulle caratteristiche tecniche, condite da una logica ‘promozionale’ che ne enfatizzava l’efficacia in termini di costi e di facilità d’uso (Clark 2010: 70). Stretti tra queste esigenze, e come già chiarito pressati da bisogni di ‘soddisfazione’ del cliente online del corso, coloro che devono ideare un corso online possono essere tentati di dirigere gli sforzi progettuali verso soluzioni che sembrano offrire il massimo risultato (= massima rassicurazione e rappresentazione di efficacia) con il minimo sforzo (= minimo impiego di risorse tecnologiche o umane), investendo sulla produzione di LO il cui costo può essere riassorbito nel tempo, perché essi sono riutilizzabili (perfino da più piattaforme allo stesso tempo se programmati in tal senso). Possono esserlo però solo a patto che siano in qualche modo ‘slegati’ dalla dipendenza allo spazio ed al tempo ed agli attori che costituiscono la loro cornice, e le conseguenze di tale decontestualizzazione sono una questione tuttora aperta (tra gli altri Alvino 2008).

Se non si vuole, quindi, che questo tipo di logica finisca con l’incidere sulla potenzialità di rinnovamento della didattica online, e non si vuole (e perché si dovrebbe?) rinunciare alla conquista di risorse utili, sembra che la soluzione sia, anche qui, nel ri-pensamento delle categorie: non più il LO come oggetto, lo studente come fruitore, la piattaforma come contenitore, il tutor eventuale come ‘supplente’ (colui che supplisce) alla ‘differenza’ con una classe ‘normale’, quanto piuttosto una rete di relazioni tra tutto questo e gli altri elementi in gioco; altrimenti, si può radicare ancor più nell’apprendente la consapevolezza dell’ “incommensurabile distanza che necessariamente separa i setting artificiali dalle situazioni di vita in cui si sviluppano, naturalmente, le forme spontanee di apprendimento” (Bonaiuti, Calvani 2007: 295). Non a caso, diversi ambienti di apprendimento linguistico moderni sono invece lontani dall’inseguire il mito di piattaforme intese come sorta di mondo a parte, isola di apprendimento virtuale in cui lo studente è alla fine un naufrago per necessità, e sono piuttosto reti di percorsi, che connettono link, risorse *ad*

hoc, e spazi di dialogo e co-costruzione paritaria. In alcune reti di apprendimento docenti posti in diversi luoghi fisici collaborano per permettere ai loro apprendenti di utilizzare network sociali, blog, risorse linguistiche online, migliorando al tempo stesso le relazioni interpersonali (Dale, Sharma 2010). In altri casi, si cerca di conciliare scopi pratici e logistici (limitazione di classi, esigenze di studenti lavoratori...), obiettivi linguistici strumentali (acquisto di certificazioni linguistiche) ed esigenze relazionali, come negli esperimenti del CLA dell'Università di Siena per la lingua inglese, iniziati nel 2005 e proseguiti fino ad oggi (v. Mesh 2010; Camarra *et. al.* 2010).

Gli ambienti impostati secondo questa modalità, possibilmente anche con ottiche più innovative ancora ed in cui la pluralità linguistica acquisti visibilità e capacità di influire sull'ambiente stesso, rappresenterebbero un'opportunità di 'svelare' contraddizioni e opportunità di apprendimento, evitando derive in un senso o nell'altro (troppa dipendenza da risorse 'efficaci' ed 'economiche' da un lato, troppa fiducia nella pura navigazione ed esplorazione dall'altro).

Questo tipo di competenza si rifletterebbe su capacità di auto-formazione essenziali per tutti in un'epoca in cui, se tutti oggi *usano* un *Personal Web*, pochi sanno *farne uso* per gestire e costruire la conoscenza (Pettenati 2010). Così, in *Verso l'Italia* si è deciso di rendere molto evidente l'inserimento di link a programmi di apprendimento gratuiti online (del tipo di quelli di cui si diceva all'inizio) chiarendo che erano oggetto di valutazione degli studenti e non meri strumenti da subire⁶.

In un progetto pilota per l'accoglienza online di studenti di un Master internazionale in cui era previsto un modulo di lingua italiana, si era notata una tendenza di molti degli studenti (laureati, qualificati, giovani o meno) a manifestare bisogni di rassicurazione linguistica e culturale, così che il dialogo con i vari tutor/

⁶ La scelta derivava in effetti anche da sperimentazioni precedenti che una delle autrici aveva condotto insieme con altri docenti e con l'ausilio del Centro per l'e-learning dell'Ateneo di Macerata.

insegnanti⁷ rischiava di strutturare una relazione pericolosamente tendente alla dipendenza, con conseguenze sull'apprendimento e sull'interazione complessiva. Si era quindi deciso di limitare le risorse didattiche *ad hoc* e di evitare unità rigide, costituendo *percorsi* in cui risorse online erano offerte e commentate dalle insegnanti/tutor; inoltre si era dato come task (nella lingua inglese che aveva lo *status* di lingua ufficiale del Master e permetteva un effetto inclusivo molto forte dei principianti) la valutazione di queste risorse, incoraggiando il confronto metalinguistico con la/e lingua/e dell'utente; idee e commenti venivano poi rimessi in circolazione tra gli studenti e rimodellati dalle insegnanti/tutor, diventando patrimonio condiviso. Ciò non esclude problemi didattici, proprio in quanto prospettiva differente da quella 'tradizionale' e 'monolingue' (infatti, alcuni studenti chiedevano compiti e risorse più usuali). Tuttavia, proprio questo dimostra quanto bisogno vi sia di insistere su certe vie.

Strumenti per pensare la formazione

Si comprende allora anche il motivo per cui vorremmo dedicare qualche parola ai *tool* ed alle modalità con cui sono presentati (ovvero, al modo in cui si contribuisce a rappresentare il loro ruolo). Negli ambienti di apprendimento si rischia a volte di trascurare la portata dell'impatto comunicativo e formativo del 'dialogo' instaurato con l'apprendente nelle descrizioni dei vari *tool* a disposizione e anche degli 'esercizi' e delle 'risorse'. Qualcuno ha notato che il software creato per scopi educativi è comunemente descritto come pedagogicamente neutro (Clark 2010: 70); ma che sia descritto o meno in tal modo, spesso è a rischio di

⁷ Si veda il paragrafo precedente per le ragioni di questa consapevole articolazione interna della figura. È una strategia di rappresentazione (utilizzata anche con gli studenti) che alterna il posizionamento delle due 'anime' del tutor quando lo si cita, in base alla diversa esigenza svolta in modo prioritario (tutor/insegnante, nelle occasioni in cui si occupa di questioni 'più tecniche che didattiche ma anche didattiche', insegnante/tutor quando si occupa prioritariamente di didattica ecc. Le anime sarebbero ben più di una, ma si deve pur cercare di essere concreti e si tratta solo di un input concettuale.

essere pensato come tale, mentre proprio la zona di connessione tra competenze tecniche e pedagogico-didattiche è essenziale. Nessuno può trasformare un docente in un tecnico e viceversa, e nessuno lo augura, ma entrambi possono/devono avere ben presente con quali dimensioni hanno a che fare se operano su e con un software ‘didattico’, e lo scompongono in ‘strumenti’. Questo può comprendere, almeno nella nostra visione, anche una sorta di ibridazione tra diversi apporti che concorrano al medesimo fine. Perciò, se un docente non può intervenire nel processo di creazione di una risorsa o di un *tool* – a meno che non abbia anche competenze tecniche – è a lui che spetta l’onere di mediare il senso di quello strumento all’allievo, ed a lui di coglierne le potenzialità educative. Gli studenti nei corsi online sperimentali citati avevano a disposizione diversi *tool*, dal caffè (spazio libero per studenti), ai forum, alla posta interna con messaggi istantanei, alla chat audio-video e testo. Al di là della tipologia, però, si è cercato di trasformare le stesse descrizioni degli strumenti in occasioni di dialogo, aperte anche ad una vena di umorismo, e mirate non solo alla ‘funzionalità’ degli elementi; cercando cioè di indurre la consapevolezza che distinguere cosa fare in un forum o in una bacheca era già in se stesso un modo di imparare in lingua e tra le lingue; così, il lessico ‘tecnologico’ o legato alle azioni dello studio, ad esempio, ha acquisito una vitalità particolare, ed è stato immediatamente arricchito in senso multilingue dagli apporti degli studenti, poi trasformato in dinamica plurilingue dalle attività di interazione. La prospettiva plurilingue si fondava sulla relazione tra apporti di discipline linguistiche differenti. Ad esempio, nelle attività di interazione orale/scritta in chat, prima nel Master internazionale cui si accennava, e poi in *Verso l’Italia*, si è puntato a mettere in rapporto linguistica acquisizionale, glottodidattica e sociolinguistica, incoraggiando anche tecniche di intercomprensione⁸. Si è cercato di coniugare multimodalità (l’insegnante/tutor operava con chat testuale e testo orale insieme),

⁸ Sull’intercomprensione si veda ad es. Benucci 2005 e Jamet 2009.

collaboratività e riflessività (sfruttando la possibilità del sistema di tesaurizzare il testo delle chat).

Il materiale prodotto veniva poi ri-utilizzato (nel corso di Master particolarmente) come risorsa comune, concludendo la sinergia in direzione plurilingue: si chiedeva infatti agli studenti di riflettere ed elaborare note aggiuntive rispetto alla/e loro lingua/e. In effetti si era consapevoli che l'allievo all'inizio avrebbe presumibilmente interpretato il *task* in senso contrastivo (cosa che puntualmente accadeva) e si intendeva usare questa possibilità come punto di forza confidando che nel definirsi delle relazioni tra attori del processo, le note avrebbero preso una direzione più ricca, tendente all'integrazione. Ed infatti, le riflessioni si facevano via via più dense, con confronti non più monodirezionali verso l'italiano ma tra due, tre, lingue in gioco (tutte incoraggiate, nella chat⁹).

Inoltre, molti degli allievi si mostravano ben consci che ciò che svolgevano era un aiuto di diversa natura dal supporto offerto da un esercizio interattivo online, o da un video didattico: diverso, non per questo 'migliore' se isolato dal resto, ma adatto a rendere l'insieme più efficace. Le resistenze di alcuni erano chiare, ma spesso l'apporto delle discipline acquisizionali e del loro ruolo di potenziamento influivano positivamente, garantendo che il progresso fosse percepito anche nei termini che essi cercavano¹⁰. Ci si augurerebbe un filone di ricerca specifico al riguardo,

⁹ Un piccolo esempio, di interazione tra studenti del Master Est di livello assolutamente principiante, e diversità di lingue madri molto marcata tra ambito romanzo e non (due rumeni e un cinese):

O.C. (ragazzo rumeno) Z, come si dice 'sure' in cinese?

J.Z.: (caratteri cinesi, letti ad alta voce in chat)

O.C.: capito, no 'ba da', just 'da'

O.C. conosci questi? sure - sigur ; bineinteles

J Z: cosa lingua?

A.S: romania, tutto romania.

J.Z.: sure - sigur (legge ad alta voce, mostra di notare similarità)

F.V: si si suonano simili; yes they sound so similar

¹⁰ Nell'ambiente, i testi delle descrizioni o delle consegne erano elaborati in base alle sequenze di acquisizione; in più però nelle chat l'input veniva progettato di conseguenza, ed il *recast* era monitorato per potenziare l'interlingua di ogni *singolo* allievo;

in particolare per l'analisi del contributo delle chat come sopra descritte al potenziamento degli stadi interlinguistici ed al ruolo che in questo gioca il livello metacognitivo. Qui si può solo dire che il contributo della didattica acquisizionale¹¹ allo sviluppo della competenza linguistica (intesa come conoscenza ed uso di strutture) tanto richiesta dagli allievi, sembra essere stato fonte di parallela crescita dell'autostima e quindi a sua volta aver agito positivamente sull'apprendimento.

Lo spazio delle differenze o gli spazi 'per' la pluralità?

Verso l'Italia è nato da necessità abbastanza simili a quelle di molti altri programmi di accoglienza online di studenti Erasmus; in più, vi era anche la situazione per cui gli studenti non trovano, come in grandi città, molti parlanti locali in grado di interagire con loro attraverso lingue di mediazione globali e possono contare su questo tipo di contatto solo entro il contesto universitario, mentre cresceva costantemente la percentuale di apprendenti principianti, portando la questione linguistico-culturale al centro delle preoccupazioni formative dell'istituzione. Si poteva teoricamente strutturare un percorso mirato al soddisfacimento di bisogni comunicativi primari, ma si è scelto di dare occasioni di ripensamento della natura stessa di tali bisogni, del loro peso nell'esperienza all'estero, del ruolo dell'italiano 'tra' le lingue in gioco.

i testi erano poi offerti nuovamente al gruppo e divenivano fonte di acquisizione di competenze metalinguistiche, che a loro volta concorrono ad evitare fossilizzazioni e aiutano lo sviluppo positivo in senso acquisizionale. Sull'importanza del *recast* in prospettiva acquisizionale vedi Rastelli 2009: 54-58.

¹¹ Si fa riferimento qui all'utilità nei termini in cui l'espressione didattica acquisizionale venne per prima citata da Massimo Vedovelli (didattica linguistica che "tiene in considerazione i processi soggiacenti all'uso linguistico", e "modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle sequenze acquisizionali e non violi le sequenze implicazionali" (Vedovelli, Villarini 2003) e soprattutto all'orizzonte aperto da riflessioni ed esperienze ben descritte da Rastelli (2009), sebbene la didattica acquisizionale sia per certi versi ancora in fase di definizione epistemologica.

Non è quindi casuale che l'immagine del logo del corso (creata *ad hoc*) sia stata una valigia, e che essa contenesse alcuni dei simboli più stereotipati dell'italianità, accostati in modo chiaramente non coerente: un'immagine facilmente leggibile del viaggio cui si accingono gli studenti, ed al tempo stesso metafora di un approccio alla diversità che inizia in modo necessariamente affastellato, per giustapposizione, e necessita di riflessione per cogliere *la relazione* tra diversi elementi e il ruolo che in questo gioca la lingua. Così, nella figura il dizionario di italiano è preferito alla bandiera, in nome della Babele di parole che prendono senso solo negli esempi, e della metafora di un'identità che (come per ogni singola parola) è sempre potenzialmente multipla, diversificandosi in rapporto con la frase, e sempre soggetta ad interpretazioni. La discussione sull'uso del dizionario (anche per la propria lingua) è infatti uno dei primi *topic* trattati per introdurli a una prospettiva 'verso'. Che deve restare tale, perché ciò che ci si può porre come obiettivo è solo una "démarche¹²" verso la conquista di competenze interculturali (Pécheur 2006).

Più che alla quantità di risorse si è quindi dedicato impegno e spazio alla ricerca di modalità attraverso le quali gli studenti potessero riflettere su aspettative e timori, ed imparare a confrontarsi con un'esperienza *potenzialmente* plurilingue e pluriculturale, che può però ridursi facilmente a un soggiorno in ambienti multilingui e multiculturali, inframmezzato da studio formale della lingua del paese ospite e da contatti con la realtà locale vissuta a guisa di turisti.

Non basta, cioè, dare spazio alle differenze, e l'ambiente non è stato pensato come luogo dove si lasciasse modo di esibire frammenti delle proprie lingue o del proprio patrimonio culturale. Come la linguistica contrastiva metteva in luce solo le differenze, e la didattica linguistica derivata immaginava che per un apprendente notarle potesse essere già di per sé efficace, altrettanto poco efficace sarebbe una linea che incoraggia "solo" il "rico-

¹² L'autore la definisce come percorso verso l'obiettivo di rendere l'apprendente davvero cosmopolita e libero dal condizionamento di giudizi discriminatori.

scimento” delle differenze, senza lavorare affinché le differenze stesse interagiscano tra di loro, e scoprono la propria intrinseca pluralità. Così, il principio a cui ci siamo ispirati è stato quello di un ambiente in cui la diversità culturale e la ricchezza linguistica in cui tale diversità si esprime (Vitrone 2006) venissero non solo tutelate o manifestate, ma piuttosto incoraggiate a ripensarsi. Un esempio può essere anche solo il *task* iniziale, che prevedeva come ovvio la presentazione individuale, e tuttavia sollecitava la riflessione su tutta una serie di categorizzazioni e una serie di impliciti linguistico-culturali, che tramite la modalità online e la sua riflessività, ri-lettura e ri-pensamento, acquistavano particolarmente in profondità. *Quali delle categorie usate per presentarci sono davvero essenziali? Se lo sono, lo sono perché ciò è stabilito culturalmente, e quanto?*

Molte questioni silenziose (per citarne solo una, la caratteristica spagnola del doppio cognome, che porta alle questioni socio-culturali ed istituzionali legate alla trasmissione del cognome) vengono alla luce in modo spontaneo ma non più ingenuo. Inoltre, almeno sul piano concettuale si è cercato di non far rappresentare agli allievi l’ambiente come una sorta di spazio a parte dalla rete di intrecci di apprendimento e di crescita che con esso coesistevano nello spazio e nel tempo, riportando sempre l’attenzione sulle esperienze vissute o in atto, e da quelle traendo linfa per ulteriori argomenti o risorse (che venivano anche create ‘in corsa’ o, meglio, in percorso).

Conclusioni

Interrogarsi sul ‘nuovo’, ma soprattutto su lati non visibili di aspetti considerati ‘noti’ è forse il tipo di esperienza più proficuo per una didattica online che sia *media* (mezzo e mediatrice) di un ri-pensamento, di quel *ré-examiner la didactique traditionnellement monolingues des langues étrangères*. E così, alla luce di quanto esaminato, i luoghi della formazione linguistica mediata ci appaiono concepibili come spazi di ricerca per le *scienze glot-*

todidattiche e per *l'etnografia virtuale*, riflettendo sul processo di co-costruzione delle competenze comunicative e interculturali, ma anche come luoghi di indagine della *linguistica acquisizionale* e della *sociolinguistica*, per approfondire come le differenti interlingue e le diverse identità linguistiche di cui il parlante plurilingue è portatore possano svilupparsi e potenziarsi reciprocamente in contesti plurilingui e pluriculturali. E tutto ciò può concorrere al rinnovamento della didattica linguistica, a patto che essa non si limiti ad aprire spazi ed orizzonti rischiando la frammentazione di esperienze, ma articoli la differenza rendendola 'plurale' con coraggio, dando spazio alla capacità di chi la vive di rimettere in discussione se stessi ed il proprio percorso.

Anche per questo, simbolicamente, ci mettiamo in gioco lasciando tracce delle nostre esperienze a disposizione di altri.

I frequenti richiami a corsi sperimentati non rappresentano esempi di 'buone pratiche' e tanto meno modelli, ma al contrario segni della volontà di messa in discussione auspicata nel nostro articolo, perseguita anche a costo di non essere completamente 'compiuta', in corsi tutt'altro che esenti da problematiche, tecniche come didattiche. Il nostro tentativo di discutere le potenzialità dell'online è quindi un modo per cercare di *com-prenderle*, nel senso etimologico di "prendere insieme", cogliendo alcune relazioni tra diversi elementi in gioco, e di farlo insieme con chi legge perché ripensandosi insieme si può crescere, se si crea un dialogo. Anche a distanza...

Edith Cognigni, Francesca Vitrone
Università di Macerata

Riferimenti bibliografici

- Alvino S., “Learning object, apprendimento situato e collaborativo: quali prospettive di integrazione?”, in *Il giornale dell’e-learning*, 2, anno III, 2008, <<http://www.wbt.it/index.php?pagina=784>>.
- Baron N.S., “Letters by phone and speech by other means: the linguistics of Email”, in *Language and Communication*, 18, 2, 1998, pp. 133-170.
- Benucci A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l’intercomprensione*, Torino, Utet, 2005.
- Bittarelli A., Cognigni E., Tittarelli L., Vitrone F., “Towards Italy: An e-Learning Experience for Future Incoming Students. Linguistic and Cultural Sharing at University, while still Packing” (poster), in A. Szúcs, A.W. Tait (eds.), Conference Proceedings EDEN Annual Conference 2008, *New Learning Cultures: How do we Learn? Where do we Learn?*, 11-14 giugno 2008, Lisbona, Portogallo, The European Distance and E-Learning Network (pubblicazione digitale).
- Bonaiuti G. (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.
- Bonaiuti G., Calvani A., “Dal formale all’informale. Verso l’eLearning 2.0”, in P.G. Rossi (a cura di), *Progettare eLearning eLearning design. Atti del convegno, Macerata 7-9 giugno 2006*, Macerata, eum, 2007, tomo I, pp. 289-299.
- Bruni F., “Blog e costruzione dell’identità”, in Rossi P.G. (a cura di), *Progettare eLearning eLearning design. Atti del convegno, Macerata 7-9 giugno 2006*, Macerata, eum, 2007, tomo I, pp. 320-329.
- Bruni F., *Blog e didattica. Una risorsa del web 2.0 per i processi di insegnamento*, Macerata, eum, 2009.
- Camarra M., Mesh L., Rocchiccioli A., Taylor C., “Weblingu@ - Building and Sustaining a Learning Community in Asynchronous Discussion Forums”, in Mesh L. (ed.), *Implementing e-learning in English Language*

- Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 23-42.
- Clark A., "Using Learning Objects in an Online Language Course", in Mesh L. (ed.), *Implementing e-learning in English Language Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 69-75.
- Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.
- Coppola D., "L'inter-azione glottodidattica: un approccio dialogico", in Coppola D. (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici, 2009, pp. 95-113.
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1999.
- Dale J., Sharma Y., "Flash forward: Language teachers using social networking sites", in *TES Magazine*, 2010, <<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6040748>>.
- De Kerckhove D., "Prefazione", in Granieri G., *Blog generation*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. VII-IX.
- Fiorentino G., "Scrivere come si parla – Variabilità diamesica e CMC: il caso dell'e-mail", in *Horizonte*, 8, 2004, pp. 83-110.
- Fini A., "Il mondo 2.0 e la formazione", in Fini A., Cigognini M.E. (a cura di), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 47- 88.
- Fratrer I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci, 1998.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, (1981) 1997.
- Iiyoshi T., Kumar M.S.V., *Opening up Education*, Massachusetts (USA), The MIT Press, 2008.
- Jamet M.C. (a cura di), *Orale e intercomprensione fra lingue romanze*, Venezia, Università Ca' Foscari, Le Bricole, 2009.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, p. 440.
- Ligorio M.B., "Aspetti teorici a supporto dei blog didattici", in Mancini I., Ligorio M. B., *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 9-30.

- Ligorio M.B., Hermans H. (a cura di), *Identità dialogiche nell'era digitale*, Trento, Erickson, 2005.
- Maggini M., “Editoriale”, in *ILSA – Italiano a stranieri – Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, n. 6, 2008, Roma-Atene, Edilingua, pp. 2-3.
- Mesh L., “Introduction”, in Mesh L. (ed.), *Implementing e-learning in English Language Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 7-12.
- Pecheur J., “Identité et citoyenneté: les limites de la perception interculturelle”, in *LEND - Lingua e Nuova Didattica*, anno 35, 5, 2006, pp. 143-149.
- Pettinati M.C., “PKE: tutti ce l'hanno ma pochi lo sanno (far funzionare). Perché un Personal Web non è un Personal Knowledge Environment (PKE)”, in *Form@are, newsletter per la formazione in rete*, 66, 2010, <<http://formare.ericsson.it/wordpress/it/2010/pke-tutti-ce-l-2%80%99-hanno-ma-pochi-lo-sanno-far-funzionare-perche-un-personal-web-non-e-un-personal-knowledge-environment-pke/>>.
- Rastelli S., *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2009.
- Rigutti S., Paletti G., “Usabilità Web e usabilità Web 2.0 a confronto: nuove sfide o vecchie conoscenze?”, in Fini A., Cigognini M.E. (a cura di), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 89-120.
- Rotta M., “Il tutor online: tipologie”, in *Form@re, newsletter per la formazione in rete*, febbraio 2002, <<http://www.formare.ericsson.it/archivio/febbraio/tipologie.html>>.
- Smiraglia S., “Blog and Book”, in *E-learning tra formale e informale, Atti del IV congresso della società italiana di e-learning*, Macerata, 3-6 luglio 2007, Macerata, eum, 2008, pp. 228-231.
- Vedovelli M., Villarini A., “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri”, in Giacalone-Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003, pp. 270-304.
- Vitrone F., “‘Se non ti esprimi non puoi parlare’: plurilinguismo e intercultura nelle rappresentazioni di studenti in mobilità universitaria. Riflessioni nella e per la classe di lingua ‘di stranieri’”, in Lévy D., *Da una a più*

lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, 2006, pp. 117-202.

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975