

**UNA CLASSE VENUTA DA LONTANO
PROPOSTA DI UN MODELLO DI SILLABO PROCESSUALE**

LAURA BERRETTINI

Università per Stranieri di Perugia

Abstract

Tra i diversi sillabi che sono stati proposti in ambito glottodidattico, quello processuale, - ancora scarsamente documentato in classi di italiano L2 - in cui i contenuti vengono organizzati in sequenze di attività e compiti, ha il merito di enfatizzare i processi di costruzione delle competenze, non solo linguistiche, più che i prodotti, nel rispetto degli stili di apprendimento e delle peculiarità individuali degli apprendenti. Secondo la prospettiva sociocostruttivista, il processo di insegnamento/apprendimento di una lingua è considerato una costruzione attiva di saperi teorico-pratici, frutto di condivisione e negoziazione di significati e riflesso di nuove dinamiche sociali, culturali e (inter)personali.

Nel contributo viene documentato il percorso svolto da un gruppo di studenti afgani, che nel febbraio-marzo 2006 ha seguito un corso di lingua italiana all'Università per Stranieri di Perugia, acquisendo non solo la lingua per comunicare, ma le competenze socio-pragmatiche "proprie" della cultura ospitante, verso cui hanno sviluppato empatia, curiosità e atteggiamenti autenticamente interazionisti, in quanto aperti al confronto e al cambiamento per reciproca influenza.

Parole chiave: *sillabo, apprendimento, italiano L2, studente afgano, cultura*

[...] Ciò che oggi ha davvero senso chiedersi non è *quanto* italiano hanno imparato i nostri studenti, ma di *quali* capacità li ha arricchiti quel tanto (o quel poco) che hanno appreso di questa lingua straniera e soprattutto *in che misura* abbiamo saputo suscitare in loro una motivazione solida e duratura.

(P. Mazzotta, 2003, *Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano*, ITALS, 1, 2003, pp. 47 – 64)

1. Introduzione

Questo contributo propone l'analisi di un'esperienza di apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 in contesto universitario che ha coinvolto 51 studenti afgani, provenienti da Kabul e Herat, borsisti del M.A.E. e ospiti dell'Università per Stranieri di Perugia nel periodo febbraio – marzo 2006.¹

L'intento è quello di descrivere il percorso glottodidattico attuato nelle sette settimane di svolgimento del corso e dare conto dei risultati ottenuti, sia da un punto di vista linguistico – comunicativo che affettivo e culturale. Infatti, come opportunamente sostiene Camilla Bettoni, “mentre imparare un'altra lingua può anche essere principalmente un compito **cognitivo**, imparare a vivere linguisticamente un'altra cultura – e dunque imparare a usare un'altra lingua in modo culturalmente efficace e appropriato – è prevalentemente un processo **affettivo**. [...] Mentre è possibile usare una lingua diversa dalla propria in modo e per ragioni esclusivamente strumentali e diventare in qualche modo bilingui stando all'interno del proprio mondo, per diventare anche biculturali – almeno nel senso e nei limiti in cui questo è possibile, [...] - è necessario uscire dal proprio mondo, cercando un contatto continuo e profondo con chi in un'altra cultura è nato e cresciuto”. (Bettoni, 2006, prefazione, pp. V, VI)

E un approccio autentico alla cultura si può realizzare solo attraverso la lingua, in quanto nella nozione di cultura come pratica cognitiva-interpretativa della realtà, la lingua occupa un posto assolutamente privilegiato perché è il miglior sistema di classificazione e comunicazione dell'esperienza di cui disponiamo, l'espressione più alta della cultura.

Nel caso specifico di cui si parla qui, imparare l'italiano era necessario ed utile, ma , una volta intrapreso il percorso, si è innescato un circolo virtuoso che ha dato fiducia agli apprendenti, inducendoli ad usare di più la lingua e, conseguentemente, ad apprenderla meglio, per conoscere (e farsi conoscere), agire (e interagire); più in generale, per partecipare progressivamente ad una “nuova” esperienza di vita.

¹ Il progetto, sostenuto e finanziato dal Ministero degli Affari Esteri, dall'Università per Stranieri di Perugia, dall'Agenzia per il Diritto allo Studio dell'Università degli Studi di Perugia, rientra nel programma di cooperazione internazionale allo studio, di cui il Rettore, Prof.ssa Stefania Giannini, è referente per il Sistema Universitario Italiano nell'ambito dell'Unità di Coordinamento e Comunicazione della Cooperazione allo Sviluppo del MAE. L'obiettivo è la costruzione di un sistema organico che coinvolga enti locali e nazionali, associazioni e università per la formazione di giovani alla cultura dei diritti umani e dello sviluppo. E' stato lo stesso Ministero a indirizzare gli studenti all'Ateneo di Palazzo Gallenga, dando un ulteriore riconoscimento all'impegno dell'istituzione perugina a favore della rinascita afgana, già sancito dalla presenza del Rettore alla Conferenza Internazionale sull'Afghanistan, tenutasi a Londra nel dicembre 2005.

La sollecitazione ad “uscire dal proprio mondo”, sostenuta da condizioni particolarmente favorevoli e la possibilità di frequentare un corso di lingua prima e successivamente un corso di laurea in una città italiana, oltre che rappresentare un’opportunità straordinaria per questi giovani, hanno incrementato l’interesse e la curiosità per una realtà socio-linguistico - culturale, quella italiana, già “percepita”, seppur in piccoli frammenti, attraverso i contatti con i militari italiani in missione nel loro paese; inoltre questi fattori hanno inciso sugli aspetti psico-affettivi e sulla motivazione del gruppo.

Infatti è unanimemente riconosciuto che la motivazione esercita un ruolo sostanziale sull’apprendimento linguistico, come su qualunque altro tipo di apprendimento e le variabili che concorrono a sostenerla e a determinarne la qualità e la durata sono molteplici; per i giovani studenti afgani “i motivi intrinseci e profondi” (Titone,1977, p.34) sono rintracciabili in un insieme di aspetti che vanno dal bisogno di imparare una lingua per comunicare alla necessità di sapersi muovere autonomamente nell’ambiente di accoglienza, dalla curiosità per il “nuovo” alla convinzione di essere dei “privilegiati” per l’opportunità loro accordata e, quindi, di non voler deludere le aspettative riposte su di loro.

Questa motivazione di natura interna, connessa agli altri *affective factors* , ha permeato e caratterizzato il processo di studio, pur nella brevità del percorso, influenzando sia la costruzione di un rapporto cooperativo tra i partecipanti sia di reciproca fiducia tra docenti e discenti.

2. La classe

Dal test d’ingresso, somministrato all’arrivo, è risultato che 39 studenti (30 maschi e 9 femmine) erano principianti assoluti e 12 “falsi principianti” ; si sono, quindi formate due classi, ognuna delle quali è stata affidata ad un team di insegnanti.

La lettura del questionario socio-linguistico compilato dai 39 studenti principianti assoluti ha fornito le seguenti informazioni:

- *Età*: tra i 18 e i 21 anni;
- *LI* : lingua dari (neopersiano afgano).²
- *LS* : inglese, a livelli di competenza non omogenei;
- *Motivazione*: - per tutti un forte interesse personale : interagire e collaborare
con gli italiani impegnati nelle varie missioni avviate nel paese;

- per i 13 “prescelti” dall’università (o scuola) di provenienza
l’opportunità di iniziare e/o proseguire il corso di laurea nelle
facoltà italiane (area giuridica, medica e tecnologica).

² La lingua dari è una delle due lingue ufficiali dell’Afghanistan, insieme al pashto.

E’ del tipo SOV, manca della categoria del genere e dell’ articolo ; per la scrittura utilizza una versione modificata dell’alfabeto arabo che presenta quattro lettere in più rispetto a quello in uso nei paesi arabi e due lettere con grafia modificata.

Ai dati emersi si è aggiunta una breve osservazione del clima della classe, per tentare di cogliere “il reticolato sociale, personale e di gruppo” (Simmel, 1955, cit. in Ciliberti *et al.*, 2003, p.57) che caratterizzava i rapporti all’interno del gruppo: i ragazzi, più numerosi e più estroversi, le ragazze, nove, più isolate e silenziose. I primi chiassosi, le seconde intorpidite; tutti impazienti di imparare “a comunicare”.

3. Le ragioni di una scelta

Ogni volta che imposta un programma di insegnamento di una L2, l’insegnante (o il *team* di insegnanti) si trova a dover affrontare il tema dell’organizzazione dell’attività curricolare più pertinente al raggiungimento degli obiettivi previsti, specificando una serie di conoscenze e capacità che “ci si propone di fare acquisire tramite il processo di insegnamento” (Pallotti, 1998, p.294; ma anche Ciliberti, 1994, pp.99-100). Un compito non semplice, né scontato, se si tiene conto della difficoltà di stabilire una scansione lineare dei contenuti: “l’apprendimento linguistico e lo sviluppo delle abilità linguistiche di base, così come lo sviluppo delle conoscenze metalinguistiche relative alla lingua studiata, sono difficili da segmentare in un prima e un poi o da trattare isolatamente”. (Lavinio, 2000, p.119)

Oltre a ciò, nella letteratura d’area si sostiene che nessuna delle opzioni relative alla scelta di un “tipo” di sillabo è in sé migliore delle altre: “si tratta piuttosto di scegliere quale struttura sembri più adeguata agli scopi del proprio insegnamento”. (cfr. Richards J.C., 2001, p.168). È dato che gli scopi sono molteplici e possono variare nei diversi segmenti di cui sempre si compone un corso di lingua, la soluzione più spesso adottata è un “integrated syllabus”, un modello di sillabo integrato che tenta di combinare assieme alcuni tratti (o parti di essi) fra i modelli proposti dalla glottodidattica attuale.

Né si può trascurare il fatto che quando il corso si svolge nel paese in cui quella lingua è parlata, “data la situazione di totale immersione nella realtà in cui gli studenti ospiti vivono – realtà fatta di incontri e scambi dai più formali ai più informali, il corso di italiano deve, o dovrebbe, provvedere a guidare la focalizzazione e l’acquisizione degli elementi linguistici, tendenzialmente di tutti gli elementi linguistici, che costituiscono l’input variegato e per buona parte incontrollabile cui lo studente è esposto” (Lo Duca, 2006, p.57). Ma questo significa che il problema della scelta del sillabo si sposta sul tipo di competenza linguistica che “si pensa di dover attivare: se solo ricettiva o anche produttiva; se implicita e inconsapevole o esplicita, consapevole e verbalizzabile”. (*ibidem*)

Partendo da un’attenta osservazione della classe³ fin dalle prime ore di lezione, è risultato subito evidente che gli studenti “re-agivano” agli input proposti con curiosità e partecipazione: sollecitati da domande semplici, tentavano di dare una “loro” risposta; ascoltando un breve testo, imitavano e provavano a ripetere le parole/frasi sentite; si domandavano l’un l’altro conferma su “ipotesi” di comprensione di suoni, forme, e “tante parole nuove”. Nell’atto di “*presentare se stesso/a ad altri*” – atto comunicativo irrinunciabile tra persone che si incontrano per la prima volta – gli studenti, imitando il

³ Sull’importanza di osservare la classe per favorire la riflessione sull’azione pedagogica dell’insegnante si rimanda a Ciliberti, 1994, *Manuale di glottodidattica*, cap.XIII, pp.199-210; Zorzi D., 2001, *Modelli etnografici per la ricerca in classe*, in Lend, 2, XXX; Ciliberti *et al.*, 2003, *Le lingue in classe*, Carocci, in particolare pp.11-16; Losito B., Pozzo G., 2005, *La ricerca azione*, Carocci, Roma; Margutti P., 2005, *L’osservazione dell’interazione nella classe di lingue: uno strumento di (auto)formazione*, in ITALS, III, n.7, pp.49-72.

modello avuto sia dall'insegnante sia da un video⁴ e mettendo in campo tutti i mezzi a loro disposizione (la L1, la L2, i gesti, la postura, ecc...) "hanno svolto il compito", impegnandosi in una attività che costituiva "il primo messaggio in italiano".

Questo impatto con la lingua italiana, giudicato positivo dagli allievi, in quanto – come hanno avuto occasione di commentare più tardi – “non abbiamo fatto l'alfabeto, ma noi stessi” è stato uno dei tanti segnali utili per capire il contesto della classe, caratterizzata da una forte coesione interna, ma re-attiva e desiderosa di entrare quanto prima in una nuova comunità di parlanti, con cui stabilire relazioni sociali.

Tenuto conto dei diversi fattori suesposti (motivazione, individuazione dei bisogni linguistici, esplorazione del clima della classe, indice di re-attività ai primi input), la selezione di conoscenze e abilità da includere nel sillabo non poteva che essere *in fieri*, perché “l'insegnante può anticipare ma non può predire le possibilità future” (Elliott, 1991, p. 11). Tra le tante opzioni possibili⁵, l'adozione di un sillabo processuale è sembrata a chi scrive la più naturale e la più adeguata agli scopi di “quel” tipo di corso. In aggiunta a ciò, c'era, implicita, l'intenzione di lanciare (e raccogliere) la sfida di coinvolgere gli studenti nella programmazione delle attività, nella gestione e nel controllo del proprio processo di apprendimento.

Questa impostazione relega in secondo piano il problema della scelta e della definizione di un sillabo, in quanto

- prevede iter flessibili, “ovvero catene diverse di attività integrate” (Bozzone Costa, 1994, p. 49);
- sono *anche* gli studenti a “suggerire i compiti e ad individuare eventuali bisogni linguistici, da suggerire all'insegnante nella pianificazione del sillabo”. (Rampini, 1994, p. 131)
- la classe, come gruppo sociale, “comporta già di per sé una grande varietà di situazioni comunicative, che costituiscono il primo importante repertorio per individuare i testi utili nella programmazione didattica”. (Vedovelli, 2002, p.116)

4. Caratteristiche del sillabo processuale

Nel presentare le diverse tipologie di sillabo, Ciliberti, nel suo *Manuale di Glottodidattica* (1994), fa sua una distinzione, operata da Breen (1987), tra due macro-categorie:

- sillabi intesi come “piani proposizionali”;
- sillabi intesi come “piani processuali”;

e specifica che “la seconda macro-categoria considera le conoscenze e/o capacità non più come contenuti statici e sistematici, bensì come procedimenti o operazioni che sottostanno ai saper fare di cui si vuole che il discente si impadronisca.” (*ivi*, p.101)

Nelle pagine seguenti (pp.108-110) la studiosa descrive ampi frammenti di una esperienza molto nota di programma processuale applicato nel *Bangalore Project*, da N.S.

⁴ Il materiale video e audio di supporto alle attività svolte è stato preso da “*Bravissimo*”, corso multimediale di lingua e cultura italiana per stranieri di K. Katerinov e M.C. Boriosi, Edizioni Scolastiche B. Mondadori, 2004.

⁵ Per una rassegna delle varie possibilità attuative di modelli di sillabi applicati alla didattica linguistica si veda Richards J.C., 2001, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, University Press.

Prabhu è descritto nel volume *Second Language Pedagogy*, 1987, edito dalla Oxford University Press.⁶

Secondo Prabhu, il sillabo è uno strumento operativo (*operational construct*, p. 87) che l'insegnante usa per pianificare e per specificare ciò che si fa e/o che è stato fatto in classe – ma anche fuori dalla classe - e non necessariamente quello che è stato appreso.

Dalle sue parole, “ *The syllabus is a form of guidance in the construction of appropriate lesson plans. It is concerned [...] with what is to be done in the classroom, not necessarily with what is perceived to be taught or learnt thereby*” (p.86), si evince che, come strumento operativo di pianificazione, esso incide più sulla metodologia di insegnamento che sulla specificazione dell'apprendimento.

Nelle pagine seguenti l'autore sostiene anche che un sillabo procedurale si giustifica, “*when the ability to be developed is perceived as a matter of natural 'organic' growth and teaching is directed to creating conditions which are most favourable to that process.*” (*ibidem*, p. 90).

Strumento operativo, guida per lezioni appropriate, resoconto di attività svolte, abilità da sviluppare, crescita “organica” naturale, creazione di condizioni favorevoli al processo: sono queste le parole chiave di una programmazione che viene ad assumere un significato nuovo, legato ad una visione dell'insegnamento come progettazione continua. Un sillabo, allora, inteso non come sequenza ordinata e lineare di conoscenze, ma come “trama di relazioni” tra programmazione dei contenuti, delle conoscenze e degli atteggiamenti degli studenti e convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti; insomma, uno strumento dinamico e “aperto”, che tiene conto dei processi di comunicazione e di apprendimento (più che dei prodotti) e delle strategie ad essi sottostanti.

Appare, allora, evidente che un sillabo così concepito “deve venire costantemente negoziato e rinegoziato tra insegnante/i e allievi nel corso del tempo” (Ciliberti, 1994, p.110; Pallotti, 1998, p.294); e questo, oltre che essere faticoso, può creare qualche insicurezza sia negli allievi che nel docente per l'apparente asistematicità nella progressione dei contenuti, sia linguistici che comunicativi; in realtà, un sillabo procedurale ha il merito di stabilire un ponte tra contenuti e metodologia e soprattutto tra contenuto, metodologia e apprendenti, sviluppando in questi ultimi autonomia e partecipazione attiva alla comunicazione che si svolge in classe (Breen, 1987).

Gli studenti, infatti, mentre svolgono le attività, siano esse comunicative che di apprendimento⁷, mettono in moto i processi cognitivi, linguistici e culturali che possiedono

⁶ Anteriormente a questo studio, altre due esperienze significative di “sillabo basato sui compiti”, erano state documentate nelle seguenti pubblicazioni: a) Brota F., 1985, *L2 Project Work in L1 Context*, in “Problems and Experiences in the Teaching of English”, II, 2; b) Legutke M., 1989, *Szenarien für einen handlungsorientierten fremdsprachenunterricht*, in G. Bach – J.P. Timm (a cura di), 1989, *Englischunterricht*, Tübingen, Francke.

⁷ La distinzione, operata da Breen, tra compiti comunicativi e compiti di apprendimento è funzionale al tipo e alla finalità dell'attività in svolgimento: i compiti comunicativi si basano sulla negoziazione del significato nella comunicazione orale e scritta; gli altri sulle abilità operative necessarie per comunicare. Anche il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, (2002) nel capitolo dedicato ai “compiti e la loro funzione nell'insegnamento linguistico” (cap. 7), distingue tra compiti di “realtà”, “su obiettivo” o “di prova”- quelli scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori della classe - e compiti di natura specificamente “pedagogica”, che si basano sulle caratteristiche sociali e interattive della situazione di classe, sul coinvolgimento e il rapporto diretto con cui gli apprendenti accettano, in una “volontaria finzione” di usare la lingua obiettivo per portare a termine compiti centrati sul significato. (cfr., p. 192)

per capire e farsi capire in un contesto sociale e culturale definito, imparando *contestualmente* a gestire le abilità necessarie a quel *tipo* di comunicazione che stanno sperimentando. (Margutti, 2004)

Come già detto, questo modello di sillabo, nella sua progettualità⁸ enfatizza, più che la preparazione e la programmazione di un piano di conoscenze strettamente grammaticali da acquisire, le risorse linguistiche che vengono presentate in classe, ponendo particolare attenzione “all’attivazione di una *competenza del processo*, usando *qualsiasi tipo di contenuto* possa servire allo scopo di offrire al discente occasioni di uso linguistico il più possibile spontaneo e autentico”. (Ciliberti, 1994, p. 49, corsivo mio)

E le regole della lingua? La “*language awareness*”, come la definisce Prabhu (p.75)? Una eliminazione completa (*total elimination*) è probabilmente impossibile in ogni forma di insegnamento e incompatibile (*inconsistent*) con l’uso normale del linguaggio: “*The claim is rather that meaning-focused activity ensures that any attention to form is (1) contingent to dealing with meaning and (2) self-initiated (i.e. not planned, predicted, or controlled by the teacher). Such self-initiated attention to form may in fact have value for learning in that it is likely to be engendered either by the process of meaning-extraction / meaning-expression or by the internal process of structure-abstraction and, in either case, to have a facilitative role to play. Attention to form which is externally initiated or manipulated is likely to remain unrelated to either process and can only be a pedagogic objective in itself*”. (Prabhu, 1987, p.76)

Se a queste considerazioni si aggiungono le nozioni di “sillabo incorporato” (Corder 1981), gli studi sulle sequenze evolutive naturali di apprendimento (Krashen, 1982; 1985), la quantità e il tipo di lingua necessaria per lo svolgimento del/i compito/i (Long e Crokes, 1992), non si può negare l’utilità (e la necessità) di includere nel sillabo basato su procedure anche un “certo grado di *focus on form*.” (Pallotti, 1998, p.296)⁹

I principali obiettivi di un sillabo così scarsamente predefinito nell’articolazione di contenuti standardizzati sono:

- la focalizzazione sui processi di apprendimento linguistico e di produzione del discorso;
- la comprensione delle strategie che gli studenti mettono in atto quando affrontano le attività linguistiche;
- la comprensione delle procedure e delle strategie adottate dagli allievi per trasmettere i messaggi, quando partecipano ad un discorso;
- il cambiamento di obiettivi, contenuti e/o compiti, in base ai problemi e alle difficoltà incontrati nello svolgimento del compito.

⁸ Si ricorda che il sillabo processuale ha molti aspetti in comune con il *project work*, un metodo i cui presupposti teorico-pedagogici sono illustrati nel saggio di W. Kilpatrick, *The Project Method*, 1918, in “Teachers’ College Record”, XIX, 4 (trad. it.: L. Borghi, 1952, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia).

⁹ “Accuratezza grammaticale e abilità nella comunicazione non devono essere viste come “obiettivi mutuamente esclusivi. [...] Quello che è importante è che gli studenti si rendano conto del valore comunicativo, funzionale della grammatica, che si interessino ad essa perché sentono l’esigenza di esprimersi in modo più accurato ed efficace”. (Pallotti, 1998, p.322)

L'enfasi posta sui tre processi – la comunicazione, l'apprendimento e l'attività sociale dell'insegnamento/apprendimento *in classe* – sottolinea i vantaggi pedagogici di un approccio orientato all'azione (secondo le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*), in cui gli apprendenti sono *individui e attori sociali* che svolgono *compiti*¹⁰, usando le proprie *competenze* per realizzare delle attività linguistiche e raggiungere un determinato risultato. (cfr., *QCER*, p. 12)

Prefiggendosi lo sviluppo delle capacità necessarie alla conduzione di uno stile di vita “socialmente responsabile, partecipativo, volto alla società” (Ciliberti, 1994, p. 90), il sillabo processuale dà maggior rilievo al ruolo degli studenti, dal momento che essi sono protagonisti attivi del processo di insegnamento e delle decisioni sui compiti da svolgere. Grazie ai compiti, attraverso scambi interattivi autentici e naturali, essi hanno migliori opportunità di discutere con l'insegnante per decidere insieme *cosa fare e come farlo*; diventando più consapevoli di quanto avviene in aula, avranno migliori *chances* di verificare il proprio progresso. L'insegnante, da parte sua, sollecitando le opinioni e le impressioni degli studenti, attraverso discussioni, questionari o “analisi dei punti di vista” contribuirà a creare rapporti dinamici tra i vari componenti del gruppo classe.

Un sillabo procedurale, valorizzando l'autonomia e la differenza degli studenti, è molto flessibile e quindi non prevedibile nei suoi sviluppi e non facilmente verificabile; come afferma Prabhu, “...it would be simplistic to suggest that learners' actual progress is influenced by whether the syllabus is perceived one way or the other by the teacher, it is, I think, possible to suggest that the teacher's perception of the syllabus has an influence on the form of teaching employed and on the quality of learning achieved.” (p. 93)

Nella pratica concreta e quotidiana del processo di apprendimento/insegnamento, è soprattutto la capacità *interpretativa* dell'insegnante (riflessivo) che, nel monitorare e/o valutare le prestazioni relative ai compiti assegnati in situazioni reali e in quelle pedagogiche, può “percepire” la validità del sillabo e la “qualità” dell'apprendimento raggiunto, tenendo conto che apprendere una lingua è un'esperienza “totale”, che coinvolge l'individuo su più piani, non solo quello razionale, ma anche quello emotivo e psicologico.

5. Le coordinate metodologiche

Come si svolge una lezione che si ispira a questo modello? E secondo quali coordinate metodologiche si sviluppa e prende forma?

Innanzitutto è importante dire che non si arriva in classe “sprovvisti di un piano di lavoro” (Quercioli, 2004, p.184)¹¹, ma è necessario uno schema concettuale ben definito sul quale far convergere l'attenzione e gli interessi degli studenti. Poiché ogni atto linguistico “s'inserisce nel contesto di una precisa situazione all'interno di uno dei domini (sfere d'azione o aree d'interesse) della vita sociale” (*QCER*, p.57-58), la selezione di situazioni, compiti, temi e testi dei materiali e delle attività diventa rilevante ai fini della motivazione e dell'utilità che rispecchiano. Inoltre “un progetto” può nascere nel momento in cui si nota che l'interesse della classe si coagula intorno ad un tema, che può essere costituito da un luogo (la mensa, la banca, la casa), da persone (conosciute o sconosciute),

¹⁰ Per una trattazione dei compiti e delle loro funzioni si rimanda al *QCER*, cap. 7, pp.191-215.

¹¹ Per l'insegnante questa metodologia comporta il reperimento e la disponibilità di materiali aggiuntivi, da integrare a quelli eventualmente adottati per lo svolgimento del corso.

da oggetti (soldi, documenti, programmi), da avvenimenti (incontri, feste, visite)¹²; ma può anche basarsi su una struttura grammaticale della lingua, ad es. l'uso degli articoli determinativi / indeterminativi, punto "critico" indagato piuttosto presto dalla classe qui descritta.

Tenendo comunque conto dei parametri indicati nel *QCER* (cfr., p. 115 e segg.), i testi da presentare come *input* possono essere scelti tra i tipi e i generi ritenuti più adeguati alla realizzazione del *task*¹³ selezionato. Infatti, l'organizzazione delle attività prevede che siano specificati e condivisi tra i partecipanti sia i compiti da svolgere, sia le procedure e i "sottocompiti" necessari alla loro realizzazione.

Tra le diverse tipologie descritte da Legutke e Thomas (1991)¹⁴, la selezione è stata orientata, soprattutto all'inizio del corso, verso (micro) compiti, contenenti esempi di lingua quotidiana informale, finalizzati ad accorciare le distanze tra L1 e L2 e a favorire le dinamiche relazionali fra gli apprendenti, in particolare tra i maschi e le femmine del gruppo.

I "piccoli successi" dei primi giorni (portare a termine un compito con scarsissimi mezzi interlinguistici, cooperare con gli altri, mettersi alla prova, scoprire di incominciare a "saper fare con la lingua" (Balboni, 1994, 2002) hanno galvanizzato la classe.

Per citare un esempio che si riferisce alle prime ore della prima settimana del corso, vorrei brevemente ri-costruire il progetto fatto in classe che aveva come tema "la famiglia". Partendo da una foto che ritraeva una famiglia composta da circa 25 persone (la famiglia patriarcale) e da un depliant che presentava un nucleo di tre persone, il compito assegnato è stato: "Questa è la mia famiglia". Gli studenti, interagendo tra di loro – anche in L1 - e con l'aiuto dell'insegnante, hanno cercato le strutture, le espressioni linguistiche e le parole utili per presentare i componenti della loro famiglia alla classe e all'insegnante. Alcuni elaborati scritti sono riportati negli allegati, in appendice.

Altri progetti interessanti e degni di essere brevemente descritti sono i seguenti:

- da un articolo del mensile *Quattro Colonne*¹⁵, così intitolato "Vita, soldi, miracoli e fughe di...(nome di un noto personaggio del mondo del calcio)" sono stati individuati quattro percorsi – tanti quanti i nomi contenuti nel testo - per cercare di trovare il maggior numero di parole (vale a dire nomi, verbi, aggettivi, ecc...) che potevano essere abbinate a quei domini; con le mappe lessicali trovate, si sono poi "prodotte" le frasi, più o

¹² Occasioni di questo genere sono state frequenti durante il soggiorno a Perugia: a cominciare dall'incontro avuto con il sottosegretario agli Affari Esteri, onorevole Margherita Boniver, venuta a porgere il saluto del Governo Italiano.

¹³ Secondo la definizione di Nunan (1989), *task* è "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form". (p.10) Questa definizione sottolinea il percorso procedurale che porta l'allievo a sviluppare quelle capacità linguistiche che lo aiuteranno poi in situazioni di comunicazione reale.

¹⁴ I due autori in *Process and Experience in the Language Classroom*, London, Pergamon Press, descrivono varie categorie di "progetti": quelli esplorativi (*encounter projects*), che si svolgono fuori della classe e prevedono contatti con i parlanti nativi; i progetti testuali (*text projects*) che partono dai testi scelti per le attività e possono includere mappe, depliant, canzoni, ecc.; i progetti di scambio di corrispondenza (*class correspondence projects*), in cui avviene uno scambio di lettere, registrazioni audio e video, DVD, tra discenti appartenenti a lingue e culture diverse.

¹⁵ E' il mensile della Scuola di Giornalismo Radiotelevisivo -che ha sede a Perugia- dove vengono pubblicati gli articoli degli allievi della scuola.

meno personalizzate; alcuni hanno richiamato esperienze vissute, altri modi di dire o espressioni idiomatiche e, dallo scritto all'orale, si è parlato di... soldi, vita, miracoli e ... fughe;

- da una breve biografia di Rita Levi Montalcini, intitolata "La mia vita per la ricerca", gli studenti hanno elaborato le domande per un'intervista da fare alla studiosa; da lì è nato il progetto "La mia vita per...", in cui ognuno ha pensato, programmato e presentato i percorsi da fare ("immaginati", per ora) per realizzare i loro obiettivi futuri.

Ma sicuramente i migliori sono stati quelli svolti fuori dalla classe, come preparazione alle visite programmate e racconto - resoconto dell'esperienza vissuta: di questi sarebbe troppo lungo parlare in questa sede. Basta solo ricordare che, per la realizzazione del/dei compito/i esterni, influenti sono stati fattori quali la curiosità (per i luoghi e le persone), le aspettative sociali dell'incontro (essere accolti senza pregiudizi), i contenuti culturali presenti in ogni situazione esplorata.

In tutte le fasi del percorso (preparazione al compito/progetto, pianificazione, svolgimento, presentazione e discussione e valutazione) la comunicazione è stata parte integrante dei compiti, anche per il fatto che l'insegnante lavora con gli studenti: nella preparazione ha il ruolo di elaborare procedure e contenuti linguistici necessari alla sua esecuzione; ma deve anche "controllare" quale lingua viene usata durante il lavoro autonomo e/o di gruppo. In una classe monolingue, infatti, è facile che sia la L1 a dominare le interazioni tra gli studenti; tuttavia, intervenendo con strategie opportune, l'insegnante può limitare questa pratica.¹⁶ In ogni caso, risulta senz'altro vantaggioso che gli allievi vengano stimolati alla discussione e alla soluzione dei problemi in un processo di "prova ed errore". Inoltre, non avendo più un ruolo direttivo, il docente, in qualità di animatore e facilitatore, pur nella sua specificità di insegnante di lingua, "si fa sempre più "compagno di studi", non solo in quanto personaggio meno autoritario che condivide le esperienze di classe ma anche nell'atteggiamento "riflessivo" e programmatico, di ricerca continua e modificazione degli atteggiamenti, con una forte propensione ad un approccio cognitivo e "costruttivistico" nei confronti della sua attività" (Serra Borneto, 1998, p.36)

Come sostiene anche Mazzotta (2003), "in una visione del sapere di tipo processuale, le conoscenze dichiarative, relative alla lingua e alla comunicazione, e le conoscenze procedurali, riguardanti le strategie più adatte all'esecuzione dei compiti cognitivi e comunicativi, si saldano alla consapevolezza metacognitiva e metacomunicativa sui processi di apprendimento e di comunicazione e sulle dinamiche psico-affettive dell'Io, dando luogo a modelli sistemici di apprendimento linguistico." (p.60)

6. I risultati

Al termine del corso, con un breve questionario è stato chiesto agli studenti di indicare gli obiettivi che, secondo il loro punto di vista, erano stati raggiunti: non solo gli obiettivi di apprendimento linguistico, verificabili (e verificati) attraverso un test, ma anche quelli correlati alle "conoscenze e competenze generali" acquisite durante l'esperienza.

La domanda, diretta ed esplicita, è stata: "*Che cosa hai imparato?*"

¹⁶ Secondo L. Anderson (2003) va "abbandonato il mito che vorrebbe la classe di lingua straniera luogo di interazione esclusivamente in lingua straniera (situazione riscontrata nei dati solo sporadicamente ed esclusivamente in rapporto a determinate attività di classe)". (p.79)

Le risposte ottenute sono le seguenti, raggruppate in ordine di importanza, secondo le priorità indicate dagli studenti stessi:

- *A parlare*: la lingua parlata e le competenze sottese all'abilità di saper interagire nelle diverse situazioni dell'esperienza umana sono uno degli obiettivi primari dell'apprendimento di una L2, come ci hanno insegnato gli studi e le monografie di area glottodidattica, a partire dagli anni '80 del secolo scorso.

La "competenza interazionale" (Ciliberti, 1994, Balboni, 2002 e 2006, *QCER*, 2002, Margutti, 2004) si apprende seguendo percorsi didattici che permettano di: a) favorire l'esposizione e la partecipazione degli studenti a interazioni reali che, pur svolgendosi in classe, hanno lo scopo di insegnare a parlare "quella lingua"¹⁷; b) incrementare l'uso della lingua, con attività dedicate alla comprensione di interazioni autentiche, pur con una conoscenza limitata delle strutture linguistiche; c) sviluppare le strategie comunicative idonee a esprimere significati, ma anche a mantenere la "faccia" con i parlanti nativi, nel caso in cui la produzione del parlato risulti poco efficace e/o scarsamente intelligibile.

- *A come pensiamo e pensano altri*: con la lingua, strumento di rappresentazione del pensiero e della realtà, conosciamo le cose, le persone ed entriamo in comunicazione con il mondo: "poiché quello che comunichiamo è la rappresentazione mentale della realtà, cultura e lingua permettono di stabilire relazioni simboliche tra individui e collettività e di *connettere* individui, collettività, situazioni e oggetti con altri individui, collettività, situazioni e oggetti". (Bettoni, 2006, cit.)

- *A come posso comunicare con chi non ho mai visto*: la competenza sociolinguistica, relativa alle conoscenze e abilità implicate nella dimensione sociale dell'uso linguistico "presuppone sia la capacità di individuare la situazione sociale, sia la capacità di formulare il proprio discorso in funzione dei fattori costitutivi di tale situazione attraverso la scelta e l'uso dei diversi modi di parlare" (Pichiassi, 1999, p. 220). Il contatto dinamico e piuttosto variegato con il mondo esterno, i contesti "*agiti*", non sempre con successo¹⁸, hanno sensibilizzato gli studenti alla diversità d'uso dei dati linguistici disponibili in relazione alla conformità della situazione comunicativa in atto.

- *A parlare di "soggetti" diversi*: l'approccio procedurale alla pianificazione curricolare è caratterizzato da unità di lavoro che contengono "una tranne linguistico-comunicativa realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche e lessico legati da un contesto situazionale" (Balboni, 2002, p.103). Nel grande "contenitore" (ivi, p.104) sono disponibili "i soggetti diversi" che vengono scelti a seconda dei bisogni che emergono e/o della preferenza accordata ad uno specifico ambito o dominio e in particolari situazioni. Non c'è una sequenza obbligata, ma l'insegnante "sa quali *link* può

¹⁷ "In classe, l'interazione stessa è strumento didattico, oltre che oggetto di apprendimento", in Margutti, 2004, p.125

¹⁸ Gli episodi che hanno evidenziato il possesso – o meno – di questa particolare competenza sono stati numerosi. Secondo Bettoni, (2006) con cui concordo, "spesso l'apprendente dispone del lessico e delle strutture grammaticali della L2 che gli servono per agire nel modo culturalmente più appropriato [...], eppure non ha adeguata percezione del contesto sociale in cui andrebbero applicate. Forse,[...] non avendo automatizzato la produzione pragmatica, l'apprendente non dispone di sufficienti risorse cognitive per elaborare *on line* anche la calibrazione sociopragmatica" (p.198). Più avanti Bettoni scrive: " Il ritardo nell'apprendimento delle regole sociopragmatiche rispetto a quelle pragmatiche non vuole certo dire fossilizzazione a bassi livelli di competenza. Il progresso è tutt' altro che raro, soprattutto se l'apprendimento avviene nel paese della L2, interagendo quotidianamente con i suoi parlanti nativi". (p.199)

stabilire tra le varie unità, in modo da saper cogliere con immediatezza quale scegliere a quel punto del percorso” (Balboni, 2002, p.105) La struttura modulare del lavoro per/su compiti offre l’opportunità di superare un insegnamento sequenziale, come da manuale didattico, e venire incontro ai bisogni e agli interessi degli studenti con un’organizzazione flessibile e trasversale delle attività didattiche delineate nei loro tratti principali, ma spesso del tutto imprevedibili negli sviluppi successivi.

- *La grammatica, un po’...: pur essendoci stata un’esposizione naturale alla lingua, una programmazione minima incentrata sulle strutture e sulle regole dell’italiano è stata indispensabile, soprattutto per il fatto che a incontrarsi erano due sistemi linguistici tipologicamente distanti.*

Inoltre, tra i criteri usati per la graduazione dei compiti, va inclusa anche la “quantità e il tipo di lingua necessaria” allo svolgimento del compito (Long & Crookes, 1992, citati in Pallotti, 1998, p.296). Quindi “un certo grado di *focus on form* è non solo opportuno e irrinunciabile, ma proficuo ad “attirare volta a volta l’attenzione dei discenti su determinati aspetti linguistico-strutturali” (Pallotti, 1998, p.296).

- *Come bambini, a camminare con la lingua, insieme* : il *cammino* come crescita culturale e intellettuale, da fare insieme, verso una lingua (e cultura) “altra” richiama l’opportunità straordinaria di *formarsi* alla conoscenza e alla pratica del contatto fra lingue e culture diverse, instaurando relazioni, scambi, confronti utili a gestire i conflitti e a rispettare le distanze, siano esse cognitive, esperienziali, relazionali e culturali.

A riprova della autenticità delle considerazioni emerse dal questionario, vengono riportate, fedelmente trascritte, le parole pronunciate da una giovane studentessa, scelta dal gruppo, che ha preso la parola alla fine del mio breve intervento.

E’ questo, a parer mio, il documento più autentico (e non concordato) che testimonia l’esperienza socioculturale (e didattica) vissuta insieme nelle sette settimane del corso di lingua italiana.

Dopo la presentazione della studentessa e un applauso del pubblico, al quale lei risponde con un “Grazie!”, pragmaticamente efficace, dice:

Inizio con + il nome di Dio +++ Ho diciotto anni ++ sono afgana, mi chiamo R**** . +++ Vorrei dire che sono molto contenta qui, specialmente da quanto tempo ++ da poco tempo siamo qui, ++ da + eh:: due + tre mesi, ++ così.

Vo- ++ volevo presentare un(a) piccolo articolo sul + qualche cose che abbiamo fatto qui + da quan +++ da quanto tempo abbiamo arrivati + siamo arrivati a Perugia. ++ OK.

Vorrei ringraziare l’Università per Stranieri di Perugia + per questa opportunità + anche per piccolo discorso che +++ eh:: ++ ehm: non sarebbe stato possibile per noi da due mesi fa. +++ Anche vorrei parlare in nome di +++ qualche studente, + studenti +++ siamo dodici studenti afgani che studiamo lingua italiana qui. E anche ehm: eh: vorrei, vorrei parlare di qualche (e)esperienza che abbiamo avuto qui in così poco tempo. (5’) Abbiamo avuto un’esperienza di vita, di studio, come dobbiamo studiare + una vita nuova che + abbiamo avuto emh: in così poco tempo.

Gli studi ehm:: ++ ehm:: sono eh: qualche ++ non posso dire difficile, ma qualche difficile. Ma ++ sono in 3.° grado, sono in 3.° grado

Ma quello per noi è stato importante sono, + posso dire, l'occo- + l'accoglienza, il metodo di studio eh:: +++ anche cultura italiana, conoscenza di cultura italiana che e- era molto difficile ++ che siamo stati in Afghanistan. Volevo ++ eh::: ehm:: (?tu?)+(?g?) + parlare su + sulla cultura italiana ++ sul queste cose. Anche molto importante che ++ fatta in maniera diretta e personale, abbiamo fatto così. Anche un'altra cosa + che abbiamo conosciuto gente Italia ++ ehm:::, + vorrei dire che sono molto gentile, molto gentile .

- Basta ! (richiesta di interruzione)
- Basta! (replica della studentessa)

Segue un lungo applauso del pubblico, a cui R.***** risponde dicendo:

Grazie tante ¹⁹

Senza entrare nel dettaglio di un'analisi dell'interlingua che emerge a diversi livelli nel parlato di R***** , si può senz'altro notare che la “costruzione del (suo breve) discorso” è caratterizzata dalle norme appropriate a quel particolare contesto: responsabilizzata dal ruolo datole dai compagni, la giovane studentessa svolge un compito “di realtà” (cfr., *QCER*, p.192), quello di “parlare in pubblico”, e di descrivere l'esperienza in corso, spiegandone i punti salienti, addirittura usando l'enfasi per esprimere sfumature di significato; in questo modo “attualizza”, operazionalizzandoli, la gestione dello *script* “parlare in pubblico”, la selezione di un registro conforme al contesto, la realizzazione di un'ampia gamma di atti linguistici, la capacità di portare avanti il discorso senza aiuto, pur tra alcune esitazioni e pause.

In altre parole produce un testo, dimostrando di essersi “appropriata” di norme e comportamenti che riguardano gli aspetti culturali impliciti nella lingua, attraverso un processo di ri-socializzazione insito nell'apprendimento della L2. Una “Grammatica pragmalinguistica” (Balboni, 2006, p.124), la sua, che realizza

¹⁹ Trattandosi di un breve monologo, le norme di trascrizione, semplificate, indicano:

- + pausa breve (inferiore a un secondo)
- ++ pausa più lunga (superiore al secondo)
- (n) pausa lunga (n = lunghezza secondi)
- (?) trascrizione incerta
- testo- sillaba tagliata o accorciata
- testo : sillaba allungata (il numero di : indica il grado di allungamento)
- sottolineato : indica maggior intensità ed enfasi nella voce

un prodotto sociolinguisticamente adeguato, anche se non sempre corretto e fluente linguisticamente.

7. Riflessioni conclusive

Per superare e andare oltre la scansione tipicamente testuale di un sillabo basato su una successione di unità didattiche “preconfezionate” e nel rispetto del principio che l’apprendimento di una lingua è un’attività sociale e comunicativa, in cui i compiti sono scelti e (ri)negoziati localmente e collaborativamente, ma anche per mantenere costante il rapporto tra forme linguistiche e i parlanti che le producono, l’insegnamento basato su compiti e progetti costituisce un’alternativa che promuove la flessibilità dei percorsi e dei contenuti, pur non rinnegando la validità del sillabo come piano *operativo* generale.

Inoltre, una didattica “progettuale” tiene viva la motivazione, in quanto fornisce input e strumenti per la realizzazione di sentieri personali all’interno del percorso complessivo della classe. Le forme e i modi dell’ “agire” in classe e fuori dalla classe costituiscono indicatori importanti di crescita linguistica; ma soprattutto di incremento al coinvolgimento personale e alle relazioni interpersonali. Come afferma Bettoni “[...] oggi al centro dell’attenzione non c’è tanto la lingua da insegnare, quanto l’apprendente che la impara. [...] Quello che c’è da imparare non sono tanto le nozioni astratte e neppure le regole pratiche di comportamento, quanto le strategie di negoziazione dei significati e dei comportamenti, capaci non solo di esprimere i bisogni comunicativi, ma anche di prevenire o risolvere i malintesi che possono sorgere durante la comunicazione”. (2006, p. 233)

Il parlante non nativo, nel momento in cui si trova a instaurare relazioni interpersonali, deve (o dovrebbe) sostenere una conversazione (nel significato di *talk in interaction*) confrontandosi con l’interlocutore di turno, nelle circostanze date e secondo norme linguistiche e culturali ovvie per i nativi, ma non per lui; osservando prima e praticando poi i meccanismi sottesi all’incontro con l’altro/a, imparerà ad “usare” tutti i codici – linguistici, pragmatici e culturali – che i vari reticoli sociali richiedono. Esperienze multiple e variate aiutano ad attivare conoscenze (e strategie) estese: non solo in ambiente extrascolastico, ma anche in classe: “Se la natura fittizia degli scambi comunicativi in classe favorisce più la riflessione cognitiva che l’empatia affettiva, l’insegnante può efficacemente avviare un processo di sensibilizzazione ai problemi che incoraggi l’apprendente ad osservare analiticamente le nuove regole e a praticarle consapevolmente fuori della classe” (Bettoni, 2006, p. 237)

L’esperienza *vissuta*, più che condotta, in questa classe ha evidenziato che un’impostazione metodologica che avvicini gli studenti alla lingua-cultura straniera in maniera solo apparentemente informale e asistemica si accorda bene con una prospettiva ecologica dell’apprendimento di una L2 (Ciliberti, 1994, p.90; Pallotti, 2002, p. 171; Van Lier, 2002, p.54), che prevede l’integrazione di spazi fisici, sociali e culturali attraverso attività concentrate sulle relazioni tra ambienti e sistemi diversi.

La classe come “ambiente comunicativo” (Ciliberti, 2003, p.44), in cui l’interazione centrata sui temi è strumento/obiettivo attraverso cui si realizza il processo di apprendimento/insegnamento, si apre ad esperienze motivanti in cui il “fare con la lingua” permette agli apprendenti di auto-organizzarsi e di sviluppare

le loro potenzialità, affrontando il nuovo che si manifesta e disponendosi a (re)agire. L'intervento didattico dell'insegnante, opportunamente calibrato sia a livello linguistico che relazionale, offre il sostegno che serve per svolgere le attività nella L2, ma anche per parlare della L2, in quanto il comportamento verbale "si intreccia con una attività riflessiva, che riguarda le proprietà, il funzionamento, gli usi della lingua in quanto codice (l'oggetto didattico); allo stesso modo, riguarda la comunicazione nella sua singolarità, i momenti in cui i parlanti producono commenti, glosse, valutazioni sia rispetto agli scambi verbali in corso, sia rispetto a quelli precedenti o seguenti". (Ciliberti *et al.*, 2003, p.95)

Date queste peculiarità, le modifiche e gli esiti del sillabo processuale sono determinati dall'impegno personale (dell'insegnante e degli studenti), dalla ricchezza dei contributi, dalla diversità degli stili cognitivi e di apprendimento di ciascuno e dalla messa in comune di competenze individuali, che non sono solo linguistiche, ma tutte ugualmente ampliabili e innestabili su quelle di ordine strategico e relazionale, in funzione del raggiungimento delle finalità ultime dell'insegnamento linguistico, identificabili – come sostiene la glottodidattica moderna – nelle mete educative "ampie" che vanno sotto il nome di *living learning*.

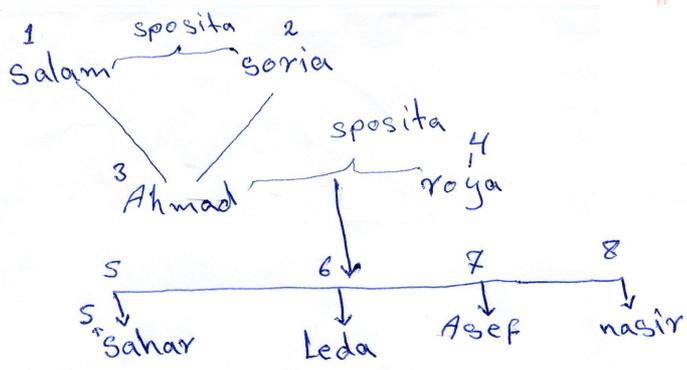
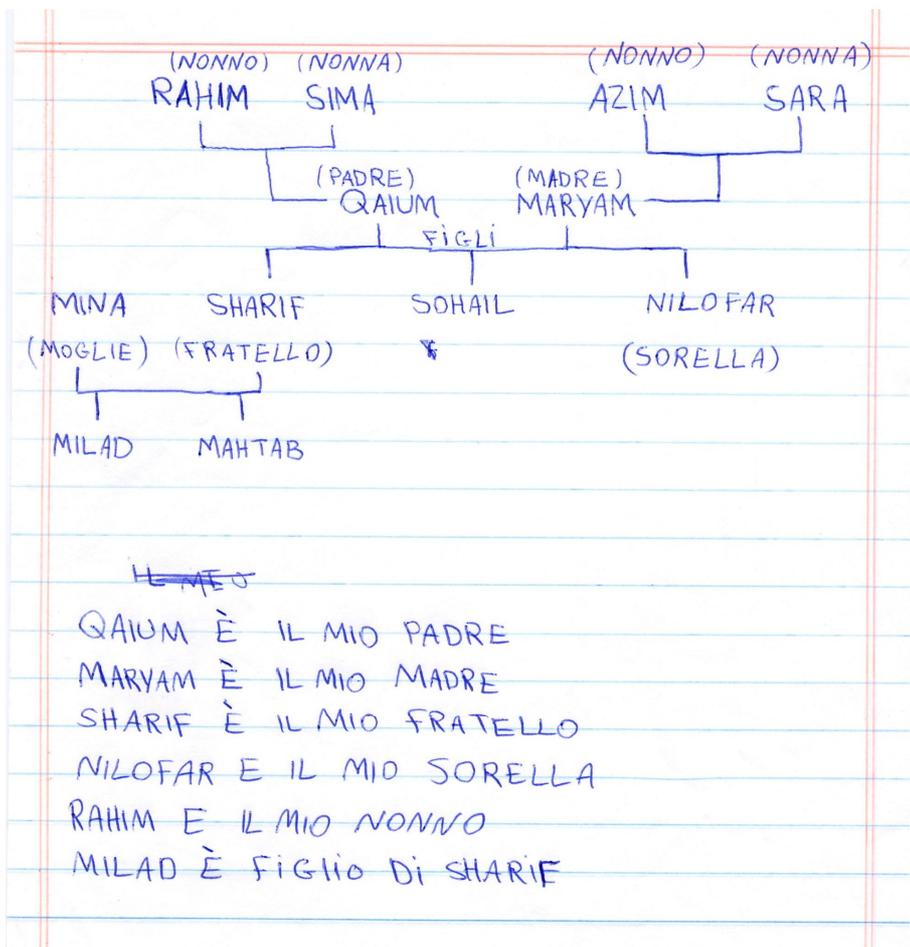
Riferimenti bibliografici

- ANDERSON L., 2003, *Processi di commutazione di codice nella classe di lingua*, in A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci, pp. 75 – 91.
- BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma - Bari, Laterza.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma – Bari, Laterza.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BOZZONE COSTA R., 1994, *Elaborazione di materiale didattico per studenti Erasmus di economia e commercio*, in S. Bruni, (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia*, Siena, Università per Stranieri, pp. 47- 65.
- BREEN M., 1987, "Contemporary paradigms in syllabus design", part I, in *Language Teaching Abstracts*, April, pp.81-92; part II, *ibidem*, July, pp. 157-174.
- BRUNI S., 1994, (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia*, Siena, Università per Stranieri.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.
- CONSIGLIO D' EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola (traduz. di F. Quartapelle, D. Bertocchi).
- ELLIOTT J., 1991, *Action Research for Educational Change*, Bristol, Open University Press.

- KILPATRICK W.H., 1918, *The Project Method*, in "Teachers College Record", 19 (4), pp. 319 - 335.
- LAVINIO C., 2000, *Programmazione e selezione dei contenuti*, in A. DE MARCO, (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp.117 – 139.
- LEGUTKE M., THOMAS H., 1991, *Process and Experience in the Language Classroom*, London, Pergamon Press.
- LO DUCA M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci
- LONG M. & CROKES G., 1992, , *Three approaches to task-based syllabus design*, in *TESOL Quarterly*, 26, pp. 27 – 56
- MARGUTTI P., 2004, *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Carocci.
- MAZZOTTA P., 2003, *Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, in *ITALS*, I,1, pp. 47 – 64.
- NUNAN D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PALLOTTI G., 2002, ' La classe dans une perspective ecologique de l'acquisition', in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, pp.165-97
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PICHIASSI M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- PRABHU N., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- QUERCIOLO F., 2004, *La didattica modulare e per progetti nella prospettiva del "Quadro Comune Europeo"*, in E. Jafrancesco, a cura di, *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, Atti del XII Convegno Nazionale ILSA, Atene, Edilingua, pp.174 – 193.
- RAMPINI A.,1994, *I progetti di lavoro nei corsi di italiano L2 diretti a studenti universitari. Un'ipotesi per lo sviluppo delle abilità di studio*, in S. Bruni, cit., pp. 125- 41.
- RICHARDS J. C., 2001, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- RICHARDS J.C., ROGERS T.S., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SERRA BORNETO C., 1998, (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
- SIMMEL G., *Conflict and the Web of Group Affiliation*, Free Press, Glencoe.
- TITONE R., 1977, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- VAN LIER L., 2002, ' A tale of two computer classrooms: The ecology of project-based language learning', in J.H. Leather – Dam Van J. (eds.), *Ecology of language Acquisition*, Netherlands, Kluwer Academic Publish., pp. 49-63.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- ZEDDA A.G., 2005, *Il Project Work, una metodologia di insegnamento linguistico*, in *ITALS*, 3, 9, Perugia, Guerra, pp.89 -114.

ZORZI D., 2001, *Modelli etnografici per la ricerca in classe*, in LEND, 2, XXX.

ALLEGATI



- 1- salam é marito del soria
- 2- soria é madre del Ahmad
- 3- Ahmad ha quattro figli
- 4- roya é moglie del Ahmad
- 5- Sahar é piú grande figlia
- 6- Leda é sorella del Sahar
- 7- Asef é fratello del nasir
- 8- Nasir é la mizzo figlio

