



Società Italiana di Ricerca Didattica





**Giornale Italiano della Ricerca Educativa**

**Italian Journal of Educational Research**

RIVISTA SEMESTRALE

anno XI – numero 20 – Giugno 2018



**Direttore | Editor in chief**

ACHILLE M. NOTTI | Università degli Studi di Salerno

**Condirettori | Co-editors**

PIETRO LUCISANO | Sapienza Università di Roma

PIER CESARE RIVOLTELLA | Università Cattolica di Milano

**Comitato Scientifico | Editorial Board**

JEAN-MARIE DE KETELE | Université Catholique de Lovanio

VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOVA | City University di Mosca

GIOVANNI BONAIUTI | Università degli Studi di Cagliari

ETTORE FELISATTI | Università degli Studi di Padova

MARIA LUCIA GIOVANNINI | Università di Bologna

MARIA LUISA IAVARONE | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

LOREDANA PERLA | Università degli Studi di Bari Aldo Moro

PATRIZIA MAGNOLER | Università degli Studi di Macerata

GIOVANNI MORETTI | Università degli Studi di Roma Tre

ELISABETTA NIGRIS | Università degli Studi di Milano-Bicocca

**Comitato editoriale | Editorial management**

MARIA CINQUE | Università di Roma LUMSA

ANNA SERBATI | Università degli Studi di Padova

ROSA VEGLIANTE | Università degli Studi di Salerno

**Note per gli Autori | Notes to the Authors**

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all'indirizzo email del Comitato Editoriale: [rivista@sird.it](mailto:rivista@sird.it)

Ulteriori informazioni per l'invio dei contributi sono reperibili nel sito [www.sird.it](http://www.sird.it)

---

Submissions have to be sent, as Ms Word files, to the email address of the Editorial Management: [rivista@sird.it](mailto:rivista@sird.it)

Further information about submission can be found at [www.sird.it](http://www.sird.it)

**Consultazione numeri rivista**

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird>

**Codice ISSN 2038-9736 (testo stampato)**

**Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)**

**Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010**

**Finito di stampare: Giugno 2018**

**Abbonamenti • Subscription**

Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: [abbonamenti@edipressrl.it](mailto:abbonamenti@edipressrl.it)

**Editing e stampa**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) - [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

**Progetto grafico copertina**

Valentina Sansò

## Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

---

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

## Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

---

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

## Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito della SIRD ([www.sird.it](http://www.sird.it)), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

**Per consultare il codice etico consultare il link:**

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/editorialPolicies#custom-0>

---

Editor in chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the SIRD website ([www.sird.it](http://www.sird.it)), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

# INDICE

9 **EDITORIALE DI PIETRO LUCISANO**

11 Documento SIRD - AIMC - CIDI - FNISM - MCE - UCIIM

## Studi

- 17 **MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI, TOMMASO ROMPIANESI**  
Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori  
Identity and religious conflicts: intercultural training tracks for educators
- 33 **GIUSEPPA COMPAGNO, FRANCESCA MACHÌ**  
Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto  
Situated language learning methods: a cross-sectional study on General Teaching and Language Teaching
- 47 **CHIARA PANCIROLI, ANITA MACAUDA**  
Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive  
Heritage education and augmented reality: what prospects
- 63 **MICHELE PIERI, MANUELA REPETTO**  
Comunità di pratica e formazione degli insegnanti  
Communities of practice and teachers' training


## Ricerche

- 75 **ELIF GÜLBAY, ALESSANDRA LA MARCA**  
L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle soft skills  
Flipped learning at University for the development of soft skills
- 95 **CRISTINA LISIMBERTI, KATIA MONTABETTI**  
Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli  
Evaluation committees at work: knowing the processes to support them

- 111 KATIA MONTALBETTI**  
Assessment for learning nel contesto universitario  
Assessment for learning in higher education
- 125 LOREDANA PERLA, ANTONIO BRUSA, VIVIANA VINCI**  
Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico  
Teaching the historical landscape. Delineating epistemological background
- 151 MARIA RANIERI, ISABELLA BRUNI, REIJO KUPIAINEN**  
Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL  
La competenza mediale e digitale nella formazione universitaria degli insegnanti: risultati e raccomandazioni dal progetto europeo e-MEL

## Esperienze

- 167 ELEONORA FARINA, BARBARA GIRANI DE MARCO**  
La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio  
Teaching Developmental Psychology to teachers: a workshop on study method
- 181 MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-SEGURA, ANTONIA CASCALES-MARTÍNEZ, MARÍA ÁNGELES GOMARIZ-VICENTE**  
¿Cómo realizar la evaluación formativa en las asignaturas de grado a través de las herramientas del aula virtual?  
How carry out the formative assessment in the grade subjects through the virtual classroom tools?



## Referees che hanno collaborato ai nn. 16, 17, 18, 19 e 20 della rivista

Paola Aiello  
Giovambattista Amenta  
Gigio Asquini  
Michele Baldassarre  
Lucia Balduzzi  
Federico Batini  
Guido Benvenuto  
Fabio Bocci  
Giovanni Bonaiuti  
Lucia Cajola  
Marika Calenda  
Antonio Calvani  
Giuseppa Cappuccio  
Roberta Cardarelli  
Antonio Cartelli  
Ferdinando Cereda  
Maria Donata Cesareni  
Salvatore Colazzo  
Felice Corona  
Cristiano Corsini  
Armando Curatola  
Francesca D'Elia  
Orlando De Pietro  
Gaetano Domenici  
Piergiuseppe Ellerani  
Loretta Fabbri  
Floriana Falcinelli  
Ettore Felisatti  
Paolo Ferri  
Luciano Galliani  
Andrea Garavaglia  
Giangiacomo Gerla  
Giacomantonio  
Catia Giaconi  
Maria Lucia Giovannini  
Filippo Gomez Paloma  
Teresa Grange  
Valentina Grion  
Elizabeth Guerin  
Dario Ianes  
Maria Luisa Iavarone  
Lanciano

Alessandra La Marca  
Loredana La Vecchia  
Pierpaolo Limone  
Mario Lipoma  
Fabio Lucidi  
Pietro Lucisano  
Daniela Maccario  
Patrizia Magnoler  
Massimo Marcuccio  
Massimo Margottini  
Antonio Marzano  
Domenico Milito  
Pasquale Moliterni  
Giovanni Moretti  
Maria Teresa Moscato  
Anna Maria Murdaca  
Elisabetta Nigris  
Achille M. Notti  
Antonella Nuzzacci  
Davide Parmigiani  
Peluso Cassese  
Loredana Perla  
Picchio  
Marco Piccinno  
Salvatore Pignato  
Maria Ranieri  
Luca Refrigeri  
Anna Salerno  
Patrizia Sandri  
Marina Santi  
Maurizio Sibilio  
Patrizia Sposetti  
Domenico Tafuri  
Rosanna Tammaro  
Emanuela Maria Torre  
Roberto Trincherò  
Ira Vannini  
Roberto Vastola  
Renata Viganò  
Tamara Zappaterra  
Luisa Zecca



# Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto

Giuseppa Compagno • Università di Palermo - giuseppa.compagno@unipa.it  
Francesca Machì • Università di Palermo - francesca.machi@unipa.it

## Situated Language Learning Methods: a cross-sectional study on General Teaching and Language teaching

La glottodidattica fonda il proprio impianto teorico e metodologico su un assioma: oggetto e strumento didattico coincidono nella lingua target. Ne consegue che l'active learning sia la chiave applicativa dei saperi linguistici con una efficacia in termini apprenditivi che sembra possa essere un principio trasferibile dal contesto educativo specifico al contesto educativo generale.

Questa prospettiva risponde alle esigenze educative e ai traguardi posti da un modello didattico quale quello degli EAS (Rivoltella, 2013), secondo cui l'apprendimento è mediato dall'azione e dalla capacità dell'apprendente di simulare in classe "situazioni di vita reale".

Il contributo vuole aprire una pista di riflessione epistemologica a partire dalla comparazione tra glottodidattica e didattica generale in ordine alla recente metodologia degli EAS, ravvisabili nelle metodologie glottodidattiche innestate nell'Approccio Comunicativo, con particolare riguardo al CLIL.

**Parole chiave:** EAS, apprendimento linguistico, active learning, glottodidattica, didattica/didattiche

Language teaching bases its theoretical and methodological framework on an axiom: object and teaching tool coincide in the target language. There follows that active learning is the key to efficacious linguistic knowledge as well as to transferable learning from a specific disciplinary context to a general one. This perspective is in tune with the educational claims and the learning aims fixed by the EAS teaching model, according to which learning is mediated by action and by the learner's ability to simulate real life situations within classroom.

The present study means to start up an epistemological reflection moving from the comparison between language teaching and general teaching with regard to the recent EAS methodology detected in Communicative Approach and its correlated language teaching methods, having a special look at the CLIL methodology.

**Keywords:** EAS, language learning, active learning, language teaching, general/disciplinary teaching

33

studi

**Introduzione e paragrafo n. 1 sono di Giuseppa Compagno. I paragrafi n. 2 e n. 3 e le Conclusioni sono di Francesca Machì.**

# Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto

## Introduzione

Nel dibattito sempre aperto tra ‘Didattica’ e ‘Didattiche’ (Domenici & Semeraro, 2009, pp. 67-229), si fa strada da tempo la tendenza a considerare non più semplicemente una certa supremazia della Didattica Generale sulle Didattiche Specialistiche, intese meramente come ancelle della prima. Se, infatti, ogni singola disciplina è dotata di una propria specificità epistemologica, che ne marca i contorni e ne detta le linee operative, è pur vero che, come rileva Corallo, ciascuna didattica speciale deve rimanere radicata nella teoria generale (Corallo, 1967, p. 310). Le ‘didattiche’ devono costituire le declinazioni specialistiche di quell’unico “ceppo epistemologico” che coniuga in sé slancio pedagogico e operazionalità didattica, tensione educativa e meccanismi di insegnamento/apprendimento.

D’altra parte, la filiazione delle Didattiche Speciali dalla Didattica Generale, piuttosto che dall’ambito disciplinare proprio di appartenenza, ribaltano la configurazione delle didattiche stesse. Se si guarda al contesto universitario, la didattica specialistica viene talvolta percepita come “appendice” dell’area disciplinare di afferenza, acquisendo più l’aspetto di un settore-nicchia che non quello autosufficiente di un preciso segmento della conoscenza (si pensi, per esempio, al rapporto di subalternità epistemologica in cui la Didattica della Lingua è vincolata alla Lingua Straniera).

Diversamente, l’ancoraggio alla Didattica Generale è auspicabile onde consentire ad ogni Didattica disciplinare di sviluppare appieno il proprio profilo autonomo di scienza strettamente connessa con la Pedagogia (nel suo versante di Metodologia dell’educazione) di taglio pratico-prescrittivo, pur mantenendo inalterata la propria specificità, anzi, esaltandola nella trasfigurazione di contenuti e nozioni in saperi da veicolare, condividere, co-costruire.

Questi aspetti rendono conto del vincolo tra Didattica e Glottodidattica, a dispetto di una certa tendenza ad affrancare la ricerca della linguistica applicata, della glottodidattica e dell’educazione linguistica rispetto ai contributi della Didattica Generale e della Pedagogia.

Tra le aree scientifiche dalle quali la Didattica delle Lingue mutua linee teoriche, approcci e metodi, vi è, naturalmente, quella delle Scienze dell’Educazione e della Formazione, la cui prossimità epistemologica rispetto alla glottodidattica è espressa in maniera efficace dal parallelismo emergente tra due metafore utilizzate per descrivere il profilo evolutivo e lo stato dell’arte tanto della Didattica Generale quanto della Didattica delle Lingue.

Nel suo studio panoramico sulla nuova ricerca didattica, dal titolo “*La Nuova Alleanza*”, Elio Damiano (2006) ricorre all’immagine spaziale – e non letterario-diegetica -- della parabola per tratteggiare l’evoluzione della Didattica, dei suoi mutamenti, delle inversioni di rotta, dei passi in avanti che hanno segnato il cammino della ricerca rispetto alle pratiche educative nel corso degli ultimi cinquantennio. Solo qualche anno prima, nel suo lavoro intitolato “*Le sfide di Babele*”, sulle strategie contemporanee di insegnamento linguistico nella società complessa, Pao-



lo Emilio Balboni (2002) aveva rappresentato metaforicamente il profilo della glottodidattica del XX secolo con il pendolo o, più precisamente, mediante la cosiddetta “sindrome del pendolo”, volendo indicare la sequenza delle trasformazioni, dei corsi e ricorsi metodologici in seno alla prassi glottodidattica, nonché il rischio “di far passare i vari approcci per mode temporanee anziché per fasi di una travagliata ricerca” (Balboni, 2003, p. 13).

È interessante notare come le due immagini condividano un aspetto che, evidentemente, è pertinente tanto alla Didattica Generale quanto alla Didattica delle Lingue, ossia l'oscillazione. Questa non è da intendersi come semplice alternanza tra approcci e metodologie, ma come tensione costante e sforzo continuo nel trovare risposte efficaci alle sfide emergenti della conoscenza, facendo tesoro del vecchio ed anticipando le spinte del nuovo, inaugurando, passo dopo passo, svolte inedite nel dialogo tra teoria e prassi. Parabola e pendolo divengono, allora, icona simbolica della Didattica che, sia nella sua veste generale onnicomprensiva sia nelle sue specifiche declinazioni operative, va annoverata tra le scienze dell'educazione, decisamente “non esatte”. Essa è chiamata ad operare costantemente una conciliazione epistemologica di paradigmi tra domini generali e domini specialistici la cui elaborazione “è volta a costruire, comunque, percorsi complessi e compiuti ed ad esemplificare le varie teorie progettando attività unitarie, complete e olistiche, che non possono essere divise in due parti separate e autonome (Rossi, 2011, p. 68).

In altri termini, “se le Didattiche Speciali conservano una stretta relazione con la Didattica Generale, il giudizio sull'efficacia e l'efficienza di una particolare azione didattica diventa poi più agevolmente riconducibile a quello sulla sua rilevanza pedagogica” (Zanniello, 2008, p. 125).

Nella glottodidattica l'apprendente viene proiettato in una dimensione di acquisizione globale di saperi, abilità, e schemi operativi; questi sviluppa, cioè, competenze agilmente trasferibili da situazione a situazione, in funzione dell'agire, per dare una soluzione adeguata, scientificamente fondata a problemi di decodifica e ri-codifica dell'input linguistico. In questa direzione, particolare rilievo assume la glottodidattica comunicativa che privilegia il tratto situazionale dell'atto comunicativa poiché è focalizzata sull'agire attraverso la lingua e il suo potere di evocare e ri-creare contesti interazionali sempre nuovi (Compagno, 2012; Veyrat Rigat & Compagno, 2012).

Nel solco della glottodidattica comunicativo-situazionale ben si iscrive l'attualissima metodologia degli EAS che pone l'accento sulla dimensione situazionale della prassi didattica ed offre interessanti spunti di riflessione tanto alla Didattica generale quanto alle didattiche disciplinari che mirano primariamente al lavoro *con e per* competenze.

Come nella scuola di Freinet (1990), la classe diventa un laboratorio, dove si esperiscono situazioni di vita reale, motivanti e coinvolgenti per studenti. Le istanze socio-pedagogiche sentite da Freinet appaiono abbastanza calzanti a quelle della scuola dei giorni nostri che auspica la predisposizione di un ambiente di apprendimento adeguatamente progettato per consentire il processo formativo.

Nell'illustrare lo schema degli EAS, il cui impianto si intreccia con altre metodologie diffusamente adottate in tutti gli ambiti disciplinari, quali *l'active learning*, *la cooperative work* e *la Flipped classroom*, si vuole aprire una pista di riflessione epistemologica a partire dalla comparazione tra glottodidattica e didattica generale in ordine alla metodologia degli EAS. Questi sono, infatti, anticipati e pienamente realizzati in quelle pratiche glottodidattiche, di tipo *task-based* e *learning by doing centered*, tra cui spicca il CLIL (metodologia didattica che prevede l'insegnamento



di contenuti disciplinari in lingua), che trovano i fondamenti pedagogici nell'approccio comunicativo-funzionale e in quello, di matrice nord-Europea, dell'insegnamento orientato all'azione, i quali concettualizzano l'apprendimento linguistico come pratica sociale e situata (Ciliberti, 2012).

Non stupisca, pertanto, la possibilità di ravvisare, nel tessuto strutturale della glottodidattica comunicativo-situazionale, una serie di riferimenti ad approcci, teorie e metodi perfettamente in linea con i canoni della Didattica Generale, recepiti in chiave disciplinare. In particolare, si può osservare una marcata corrispondenza tra l'impalcatura degli EAS ed alcuni assunti-chiave della Glottodidattica situazionale (tanto da poter utilizzare la metodologia degli EAS come strumento per ripensare metodologie e pratiche glottodidattiche con una sistematicità che faccia da *fil rouge* tra Didattica generale e didattica disciplinare).

## 1. I modelli glottodidattici a sfondo situazionale



L'impianto teorico a sfondo situazionale che caratterizza la metodologia degli EAS trova una significativa anticipazione in buona parte della "didattica comunicativa", ovvero quella branca della glottodidattica incentrata sull'idea di comunicazione, piuttosto che sull'idea di descrizione analitica della lingua.

Influenzata dagli approcci umanistico-affettivi, la didattica comunicativa ha soppiantato la prassi di insegnamento/apprendimento che privilegiava l'attenzione alla grammatica, alle strutture della lingua, alle operazioni di traduzione, dando spazio ai contesti, alle situazioni, alla pragmatica della comunicazione. Non a caso, nel quadro della didattica comunicativa, un posto preminente è occupato dall'Approccio Comunicativo, che scaturisce dalla volontà di assecondare il naturale bisogno di porsi in relazione con gli altri e, dunque, di usare la lingua a scopi prettamente comunicativi. In seconda istanza, esso promuove l'insegnamento della lingua straniera e/o della lingua seconda facendo leva sul tipo di uso che della lingua si fa nei contesti e nelle circostanze in cui questa viene adoperata. L'approccio comunicativo presenta alcune peculiarità quali: 1) il privilegiare gli aspetti funzionali della lingua; 2) l'attenzione per l'autenticità del materiale linguistico; 3) la progressione degli input all'interno di unità didattiche, di apprendimento, e/o moduli; 4) la differenziazione dell'offerta didattica; 5) il ruolo sociale dell'apprendente in un'ottica di co-costruzione della conoscenza (Serra Borneto, 1998, pp. 131-132). I cinque tratti appena evidenziati palesano uno spostamento dall'asse dell'attenzione dall'*osservazione* del fatto linguistico all'*esperienza* del fatto linguistico; in altri termini, parlare una lingua diversa dalla propria non può limitarsi meramente alla considerazione descrittivo-analitica delle sue specificità strutturali, ma deve tradursi in 'pratica della comunicazione' tra soggetto parlante e mondo circostante. Tale relazione tra soggetto e mondo, mediata dalla parola, sostanzia l'articolazione dell'Approccio Comunicativo in due metodi: il Metodo Nozionale-funzionale ed il Metodo Situazionale.

Secondo il Metodo Nozionale-funzionale, l'insegnamento della lingua straniera deve tenere conto del fatto che a ciascuna nozione, o sapere linguistico, corrisponde una funzione comunicativa atta a veicolarlo. Si procede ad una sorta di segmentazione dei contenuti linguistici in nozioni nonché alla messa in corrispondenza di queste agli scopi comunicativi, le cosiddette "funzioni", ovvero unità per lo più binarie (domanda/risposta) che mirano a fornire o richiedere informazioni di varia tipologia. La connessione tra nozione e funzione svincola definitivamente l'apprendimento linguistico dalla dipendenza dall'atto di traduzione rendendo il

soggetto parlante protagonista della propria azione comunicativa (Ciliberti, 2012). Le situazioni comunicative sono scelte in base ai futuri bisogni dell'allievo e graduate secondo una logica di successione nella realtà, piuttosto che secondo principi di facilità linguistica. All'insegnante spetta il compito di decidere quale registro, stile e varietà della lingua utilizzare in una situazione data.

Secondo il Metodo Situazionale la pratica glottodidattica si inserisce all'interno di uno spazio di comunicazione per cui si dà rilievo all'interazione linguistica come molla motivazionale all'apprendimento. Secondo tale metodo, la lingua serve alla comunicazione, deve essere inserita in situazione. L'allievo diviene attivo costruttore del proprio bagaglio linguistico e procede per gradi mentre l'insegnante deve essere tanto un esperto della lingua quanto della cultura per dar vita a situazioni reali o verosimili. Di fatto, il metodo si dice "situazionale" proprio perché mira a ricreare, entro il perimetro della classe, situazioni reali di comunicazione che hanno luogo nel mondo reale. Fare riferimento alla situazione comunicativa determina, da parte del soggetto apprendente, una partecipazione attiva alla costruzione dell'evento linguistico dal momento che egli deve essere in grado di mettere a fuoco gli scopi della comunicazione, il contenuto esatto del messaggio, la scelta del canale e la selezione del registro più appropriato al contesto.

La dimensione situazione propria dell'Approccio Comunicativo propone un passo in avanti rispetto alla definizione di competenza la quale non è più semplicemente di tipo linguistico, ma di tipo linguistico-comunicativo. Questa deve, poi, inevitabilmente connettersi a quella competenza d'azione che permette a chi apprende la lingua di relazionarsi con il mondo circostante intessendo una rete di scambi comunicativi tesi sia a veicolare informazioni, ma anche a negoziare onde raggiungere precisi obiettivi concreti di un *dire* convertito in *fare* (Austin, 1987).

E se uno dei contrassegni della metodologia dell'apprendimento situato è il potenziale trasformativo che investe soggetto apprendente, contesto e contenuti, ciò è particolarmente vero nel caso della glottodidattica, dal momento che una delle condizioni essenziali perché si realizzi una didattica comunicativa è la trasformazione della classe di lingua in comunità di apprendimento. Il discente deve avere la chiara percezione di trovarsi inserito all'interno di una realtà stimolante che implica la messa in atto di quanto imparato, al fine di trovare soluzioni concrete a problemi reali di comunicazione. Solo in questi termini la mente dell'apprendente si attiva ed organizza i dati linguistici entro una rete comunicativa di contenuti autentici mediante la quale connettere informazioni, ricevere input, produrre lingua. Grazie a questo tipo di didattica, muta la concezione del soggetto apprendente, "considerato ora in tutta la sua complessità di individuo, con una propria storia ed affettività, con determinati bisogni, scopi e motivazioni, con stili cognitivi e tempi di apprendimento personali da considerare e rispettare.

Tra le formule operative privilegiate dalla glottodidattica comunicativo-situazionale vi sono: il lavoro per situazioni-problema, in forma laboratoriale e per progetti.

Lavorare per situazioni problematiche conduce inevitabilmente lungo un percorso di apprendimento del tipo *cosmos-caos-cosmos* in cui il discente deve riportare l'equilibrio dopo un momento di conflitto; conflitto generato, nel caso precipuo della LS, da una congerie di possibilità di resa lessicale, semantica, sintattica spesso dissonanti dalla L1 di appartenenza. Il soggetto, messo davanti a 'famiglie' di input linguistici variegati, deve essere in grado di selezionarli riconoscendone la tipologia. Da ciò scaturisce quella *trasferibilità* della competenza linguistico-comunicativa che consente di attraversare situazioni problematiche distinte, padroneggiando il medesimo "nucleo concettuale o invariante o procedimento comune" (Pellerey, 2004:



103) ad esse sottese. In questo quadro, la predisposizione di situazioni-problema simulate sarà funzionale allo sviluppo della abilità sia di ricezione sia di produzione linguistica con un grado di autonomia, da parte dell'apprendente, che è proporzionato alla sua interlingua (Selinker, 1992). Il senso della "sfida" intrinseca alla situazione da risolvere, il senso di apertura che ciascuna situazione deve mantenere onde lasciare un margine di gestione creativa, il ricorso a documenti autentici, la declinazione del problema in maniera articolata sono – secondo Roegiers (come citato da Maccario, 2006, pp. 141-142) – solo alcuni dei vettori su cui deve fondarsi l'architettura della problematicità situata e simulata.

La forma laboratoriale è quella per cui si concepisce lo spazio-classe come spazio aperto operativo nel quale, dato un modello di riferimento, lo sforzo di chi apprende è quello di astrarre dal modello tratti peculiari e specificità da riproporre in chiave creativa e rinnovata. All'interno della classe-laboratorio, le abilità linguistiche e pragmlinguistiche si sviluppano grazie a questa interazione tra modello e replica che si ri-sostanzia, di volta in volta, alla luce delle abilità sollecitate, delle conoscenze emerse e delle risorse interne elicitate, come nel caso del CLIL (Coonan, 2012). A ciò si aggiunga che, focus del lavoro laboratoriale è certamente il *cooperative learning/work* il quale, lungi dall'essere considerato la ripetizione semplicistica, ma diversamente denominata, del lavoro di gruppo, si configura come strategia operativa mirata ad attivare forme di co-costruzione della conoscenza fondate sul contributo di più soggetti. L'assetto didattico laboratoriale è polifunzionale giacché l'apprendimento si colloca in uno spazio non monocorde, ma in cui sono ammissibili e coesistono più potenzialità operative; è plurilingue e ciò comporta che tutti i linguaggi trovano il loro diritto d'espressione in un'atmosfera di pari dignità tra i codici; ha un carattere di interdisciplinarietà che fa leva sulle divergenze creative tra le discipline e alimenta la capacità immaginifica degli apprendenti; è irrorato da una tensione progettuale costante che immette gli apprendenti nel circuito di campi d'esperienza concreti nei quali progredire muovendosi tra l'attualità e la problematicità, proprie della vita reale (Frabboni & Pinto Minerva, 2013).

Infine, la glottodidattica situazionale non può non contemplare il lavoro per progetti il quale mette l'accento sulla promozione di quelle competenze trasversali che sono spesso poste a fondamento di *cluster* di competenze più complesse. L'azione del progettare è legata, per esempio, a competenze organizzative, gestionali, procedurali, strategiche, interazionali, comunicative, le quali si sviluppano allorché, stabilito il medesimo oggetto di lavoro comune, si fanno convergere conoscenze, abilità e risorse interne verso un piano di programmazione sistematico che tali elementi deve vedere armonizzati entro un perimetro situazionale verosimile. Tra gli esempi di schema progettuale campeggia il *Project Work*, pratica didattica fondata sul *learning by doing* che pone in risalto i "vantaggi pedagogici dell'insegnamento tramite l'esperienza pratica per suscitare l'interesse del discente, nonché l'importanza di un progetto di apprendimento che responsabilizzi gli studenti e li abitui a collaborare tra loro" (Ridarelli, 1998, p. 176) e che riesce a valicare i limiti perimetrali dello spazio-classe (nonché la ristrettezza di una prassi scolastica di tipo meramente esercitativo), onde rendere comunicanti esperienza di vita ed esperienza di apprendimento linguistico in contesto. Nello stesso perimetro metodologico si iscrive la *Strategic Interaction* che già negli anni '80 del secolo scorso aveva dato un grande contributo alla ridefinizione della glottodidattica comunicativa (Di Pietro, 1987). Questa si fonda sulla contestualizzazione strategica dell'input linguistico per cui l'apprendente crea, di volta in volta, contesti d'uso



della lingua, detti 'sceneggiature', entro i quali si muove secondo un piano interattivo di mediazioni e negoziazioni.

Tratto operativo ai diversi metodi che insistono sulla glottodidattica comunicativo-situazionale sono le diverse tipologie di compito: *task*, *drill*, *activity*.

I *task* (in italiano 'compiti pedagogici') si basano sulle peculiarità interattive della classe e fanno sì che si usi la lingua a fini comunicativi in una sorta di finzione scenica per cui il parlare una lingua diversa dalla propria risulta quasi naturale in ragione di un patto formativo sancito tra docente di lingua e discenti. Diversamente, i *drill* (in italiano 'esercizi') sono concentrati su forme linguistiche considerate separatamente ed avulse dalla prassi comunicativa vera e propria. Servono a sviluppare un'abilità alla volta o a focalizzare l'attenzione su un segmento singolo di conoscenza linguistica; pertanto garantiscono l'osservazione di risultati abbastanza immediati ed evidenti, poiché circoscritti. Infine, le *activity* (in italiano 'compiti di realtà') "vengono scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori dalla classe, nei domini personale e pubblico, ma anche con riferimento a più specifici bisogni professionali o educativi" (CEFR, 2002, p. 192). Quest'ultima tipologia di compito è quella maggiormente auspicata poiché chiama in causa, a un tempo, diverse competenze permettendone uno sviluppo organico ed estremamente creativo, è strutturato su più livelli operativi e richiede la messa in campo di abilità, conoscenze e risorse estremamente diversificate tra loro. Tale compito si definisce "complesso" poiché impone una serie differenziata di operazioni con intento risolutivo slittando da un linguaggio all'altro, da un codice all'altro, da un testo all'altro. Allo stesso tempo, esso è "di realtà" poiché mira a ricalcare situazioni problematiche reali, la cui verosimiglianza con il vissuto dei discenti permette una immersione nel ruolo di esperto o, in altri termini, "competente".



## 2. Il modello didattico degli EAS

La didattica degli Episodi di Apprendimento Situato EAS (Rivoltella, 2013) si riallaccia all'idea di una scuola nuova capace di insegnare ad apprendere e si fonda su due coordinate: l'apprendimento attraverso l'esperienza e l'utilizzo consapevole delle tecnologie che in questo modello didattico assumono un ruolo strategico nel processo di acquisizione ed elaborazione del sapere, lasciano ampia libertà alle differenti modalità di apprendimento della classe consentendo una personalizzazione del percorso formativo. Le tecnologie, da un lato, risultano familiari e congeniali alla sfera del vissuto degli studenti, dall'altra, amplificano le opportunità di conoscenza e la quantità di stimoli e informazioni cui uno studente può essere sottoposto. La Didattica degli EAS è una didattica che parla lo stesso linguaggio dei giovani, elevandolo, a supporto della relazione adulto/bambino, insegnante/alunno, per favorire quell'autentico modello "di comunicazione educativa" senza la quale non vi è una reale crescita cognitiva, psicologica, sociale.

Le radici epistemologiche degli EAS sono da ricercare nell'attivismo pedagogico di Freinet (1990), che si pose il problema di legare il lavoro didattico allo sviluppo di capacità, conoscenze e competenze tali da attrezzare gli studenti adeguatamente rispetto alle trasformazioni sociali (Rivoltella, 2013). Da qui la necessità di calare la scuola nella vita sociale dei villaggi, uscendo dalle aule. Nella della pedagogia laica e popolare di Freinet lo studente ha un ruolo attivo nella sua crescita e nel suo apprendimento. Si tratta, di un modello educativo non convenzionale che allontanandosi dal nozionismo favorisce una didattica strettamente connessa alla vita reale. La ricerca di un continuo scambio proficuo di esperienze

tra soggetti e la collaborazione (l'odierno *cooperative working*) sono i valori fondamentali nel pensiero di Freinet.

La più grande eredità lasciata dal pedagogista francese alla pedagogia contemporanea fu proprio la convinzione, che rappresenta, a nostro avviso, la cornice di senso entro cui si inserisce il modello didattico degli EAS, che l'insegnante non può accontentarsi di aspettare: ma deve fare nascere nell'alunno il desiderio di sapere, di creare situazioni, quella *volonta di apprendere* (Bruner, 1967) attraverso cui le conoscenze diventano risposte a domande. Inoltre, attraverso il lavoro cooperativo si può dare dignità di lavoro culturale autonomo al lavoro degli alunni (Cambi, 2003).

Gli EAS si inseriscono in questa prospettiva di *active learning*, giacché consentono di progettare dei percorsi finalizzati a che gli studenti imparino ad agire. Rispondono all'idea di una scuola nuova perché perseguono l'obiettivo di rendere gli studenti consapevoli e protagonisti di un sapere non astratto e avulso dalla vita reale ma spendibile nella vita quotidiana per negoziare e risolvere situazioni problematiche (Castoldi, 2011). Come sostiene Rivoltella (2013), rientrano nella cornice metodologica del *situated learning* (Cfr. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Greeno, Smith & Moore, 1993) in cui si enfatizza l'idea che la maggior parte di ciò che si apprende è dovuto alla situazione specifica *in cui* si apprende. "Situare" infatti, in inglese vuol dire, "mettere, porre, costruire in un determinato luogo". Pertanto situare l'apprendimento vuol dire collegare il processo di acquisizione della conoscenza ad un determinato e specifico luogo e momento, un ambiente che deve essere adeguatamente predisposto per consentire il processo formativo. La Didattica degli EAS parte dal presupposto teorico che la classe debba essere ridisegnata come un laboratorio perché non c'è apprendimento senza attività (Rivoltella, 2013).

Progettare un "Episodio di Apprendimento Situato" significa costruire un percorso didattico basato su microattività (Pachler, 2010), su microcontenuti, secondo una logica che pone lo studente nella condizione di agire il proprio sapere e costruire le proprie abilità e conoscenze. Per fare ciò Rivoltella propone uno schema procedurale articolato in tre fasi: una fase anticipatoria in cui il docente dà l'input tematico e gli studenti autonomamente, a casa, reperiscono le info, una seconda fase, operativa in cui gli allievi, in classe, discutono e portano avanti un progetto con i compagni collaborando attivamente tra loro per risolvere un dato problema o rispondendo a specifici quesiti; una terza fase, ristrutturativa (Rivoltella, 2013), in cui, quando tutti hanno presentato e condiviso il proprio prodotto, l'insegnante fa la sua lezione, chiarendo dubbi, fraintendimenti e aiutando gli studenti a definire i concetti venuti fuori nelle fasi di lavoro precedenti e li incoraggia a "ripercorrere l'iter" verso una trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento.

La metodologia di EAS ci riporta a quella del *Flipped teaching* (Bergmann & Sams, 2012), all'insegnamento capovolto, giacché è in linea con una visione della classe come luogo in cui avviene un capovolgimento delle attività didattiche tradizionali, per cui ciò che si faceva a scuola si fa a casa e ciò che si faceva a casa si fa a scuola con l'obiettivo di rendere più interessanti e produttive sia le lezioni sia lo studio individuale.

Gli EAS così come pure la metodologia della *Flipped classroom* danno modo agli studenti di essere soggetti attivi del percorso formativo piuttosto che destinatari passivi delle lezioni. Nella FC, così come nella didattica degli EAS, l'insegnante trasferisce la responsabilità del processo di apprendimento agli studenti, i quali possono controllare l'accesso ai contenuti in modo diretto, avere a disposizione i





tempi necessari per l'apprendimento e la valutazione. L'insegnante, liberato dall'onere di "trasmettere il sapere" assume il ruolo di guida e facilitatore alla comprensione di quanto appreso dagli allievi e impiega il proprio tempo in questo processo di passaggio dall'ampliamento delle conoscenze all'acquisizione di capacità e competenze.

Gli EAS trovano una validazione teorica anche alla luce degli studi neuroscientifici. Secondo le neuroscienze l'apprendimento avviene attraverso tre modalità: ripetizione, esperienza, rimodulazione. La ripetizione è connessa alla memoria, il passaggio dalla memoria a breve termine che regola gli atti performativi, a quella lungo termine che fissa le procedure e le riproduce è dato dalla ripetizione dello stimolo, che si attua sia a livello cognitivo che fisico. Si impara attraverso i tentativi e ne consegue che non è pensabile un apprendimento senza memorizzazione (Daloiso, 2009) Attraverso i marcatori somatici che stimolano rispettivamente la memoria, le emozioni e la capacità di osservazione, il cervello umano fa esperienza ed impara ad affrontare la complessità del mondo.

Riportare questo concetto entro lo spazio della classe significa disegnare un progetto culturale, che va oltre i programmi ma si sofferma sugli individui, che restituisce valore e senso all'atto educativo e alla relazione tra insegnante e discente. La didattica degli EAS mira a perseguire l'"educazione al comprendere" (Rivoltella, 2013) e può essere un valido strumento per conseguire le competenze, giacché ripensa la classe come "officina di metodo", dove si progettano e si sperimentano percorsi formativi individualizzati, si realizzano progetti didattici a base interdisciplinare e di approfondimento (Pinto Minerva, 2016). Attraverso gli EAS si realizza infine la mediazione didattica che è il processo di trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento per un determinato gruppo di allievi in funzione di un determinato scopo. Questa trasformazione ha la funzione di proteggere il soggetto dall'esperienza diretta con la realtà decodificando i contenuti con segni appropriati (Cambi, 2009).



### 3. Gli EAS nella classe di lingua: il caso del CLIL

Il CLIL è una strategia che viene promossa a livello internazionale ormai da una ventina d'anni, prova ne sia che la Commissione europea la pone fra le modalità da privilegiare per diffondere la conoscenza delle lingue (Barbero, 2006). Numerose sono le esperienze in Europa e in Italia, dove le sperimentazioni, i corsi, i seminari, i convegni sono concrete testimonianze dell'interesse che questo approccio continua a suscitare pur tra mille difficoltà di attuazione. Tante le problematiche, prima fra tutte quella legate alla formazione dei docenti, questione di cui non si parlerà in questa trattazione. Il CLIL focalizza in egual modo la lingua e la disciplina e individua le influenze reciproche: non solo la lingua struttura la disciplina, favorisce l'elaborazione dei concetti, ma anche la disciplina con le sue specificità "trascina" la lingua, sceglie le forme testuali e morfosintattiche, i modi di comunicazione, stimola i processi cognitivi (Barbero, 2006, p. 106). L'insegnamento delle lingue straniere avviene in tal modo significativo, favorendo lo sviluppo delle competenze di *sapere*, *saper fare* e *sapere essere* con la lingue che si definiscono comunicative e che sono funzionali all'acquisizione di competenze d'azione che superano i confini del mero apprendimento linguistico.

Così come la didattica degli EAS, la metodologia CLIL facendo leva sulla motivazione e sulla apprendimento attivo e collaborativo punta al superamento

delle difficoltà insite nell'apprendimento, focalizzando l'attenzione sulla forma con cui si apprende piuttosto che sul contenuto che viene acquisito naturalmente e in maniera più significativa.

Il CLIL presenta una forte carica innovativa: il potenziamento dell'apprendimento linguistico, di quello delle discipline e dell'apprendimento *tout court* costituiscono altrettante sfide (Marsh, 2002), ma perché i risultati vengano conseguiti è importante che l'insegnamento non venga lasciato all'improvvisazione, e che invece sia oggetto di un'attenta programmazione. Risponde ad un'impostazione pedagogica di tipo costruttivista piuttosto che istruttivista, una pianificazione collaborativa (*team work, pair work, group work*) ed uno stile di insegnamento in compresenza (insegnante di lingua + insegnante di materia oppure docenti di lingua + esperti esterni).

Il CLIL nella scuola primaria è più facilmente attivabile rispetto agli altri ordini d'istruzione poiché gli insegnanti rivestono, allo stesso tempo, il ruolo di docente di materia (storia, geografia, matematica, ecc.) e di lingua (siano essi specialisti o specializzati). Lavorando con i giovanissimi apprendenti della primaria, è opportuno privilegiare le abilità orali e ricettive. Un CLIL siffatto consente di far apprendere la LS o L2 con la naturalezza che è propria dell'acquisizione della L1, procedendo dalla abilità ricettive (ascolto, lettura) e slittando, solo in un secondo tempo, alla fase di produzione linguistica (parlato, scrittura) (Coonan, 2008). Ma non solo con i giovanissimi è possibile sperimentare pratiche che favoriscano una educazione plurilingue, anche gli adolescenti e gli adulti possono raggiungere più alti traguardi di competenze comunicative multidisciplinari. A tal riguardo Balboni sostiene che è tra gli anni 11 e 18 che il ruolo del CLIL diventa essenziale per una più efficace padronanza delle Lingue Straniere. Lo scopo della lingua veicolare è quindi quello di migliorare i tempi e la qualità dell'apprendimento e questo incremento si attua attraverso una serie di fattori: l'incremento dell'esposizione alla LS; una maggiore autenticità della Lingua usata; una maggiore autenticità delle attività, la maggiore comprensione dell'input linguistico che viene agevolato dalle conoscenze extralinguistiche, lo spostamento del focus attentivo dalla forma ai contenuti, l'accomodamento della lingua ai contenuti disciplinari (Balboni, 2013). Ovviamente, un simile approccio non può che avere luogo se non in un contesto laboratoriale improntato *all'active learning*.

In questo lavoro si vuole sottolineare come, tra la metodologia CLIL e la didattica degli EAS, vi siano delle linee di principio, di metodo e finalità comuni e come gli "episodi CLIL" possano essere ricondotti alla procedura degli EAS. Serragiotto sostiene che i nuovi ambienti di apprendimento sono caratterizzati da una lingua non materna che viene utilizzata in maniera veicolare per reperire informazioni (Coonan & Serragiotto, 2008). L'impostazione laboratoriale nella quale si svolge il CLIL, che fa sì che la lingua *veicolo* e al tempo stesso *oggetto* dell'apprendimento, venga sperimentata, esercitata, consolidata; dall'altra, nella fase di studio fuori dalla classe, l'accesso al web, il reperimento di materiali in lingua originale, oltre che di quelli opportunamente preparati dall'insegnante, offrono una varietà di risorse ed input linguistici tali che nessuna lezione frontale potrebbe fornire e che favoriscono lo sviluppo delle 4 abilità linguistiche. In classe le attività volte al consolidamento e all'acquisizione dei contenuti, possono essere presentate sotto forma di *task*, compiti di realtà. A tal proposito in un suo recente articolo Coonan (2008) sostiene che l'aspetto linguistico nelle situazioni CLIL, non riguarda solo l'uso appropriato del lessico specifico (la microlingua) ma investe anche la sfera cognitiva giacché lo studente usa la lingua per apprendere. Coonan rifacendosi allo schema di Willis (1996), propone l'utilizzo del compito come stru-



mento operativo del CLIL. Ogni compito ha un obiettivo. Per il raggiungimento dell'obiettivo l'insegnante propone un input (testi da leggere o ascoltare, immagini, griglie, ecc.) sul quale lo studente dovrà svolgere attività. Lo svolgimento dell'attività porta all'elaborazione di qualche prodotto (l'esito). In base alla qualità dell'esito l'insegnante valuterà se l'obiettivo è stato raggiunto. Secondo Skehan (1998) in un compito ci sono delle fasi: c'è il significato (contenuto) che è primario; c'è un problema da risolvere; c'è qualche legame con il mondo 'esterno', fuori della scuola; viene data priorità al completamento del compito; si valuta il compito in termini dell'esito. "Il compito, così descritto", dice Coonan "calza bene la 'realtà' dello studio di una disciplina dove il fuoco cade naturalmente sul 'significato' e dove è facile trovare un 'problema' da risolvere" (Coonan, 2006, p. 5). Questa articolazione del percorso CLIL secondo la strategia *task based* che si realizza in una classe sotto la guida di un insegnante che stimola e facilita l'interazione verbale in LS. Inoltre così come la Didattica degli EAS si pone come una soluzione alla necessità di sviluppare un apprendimento consapevole e competente, allo stesso modo la metodologia CLIL, per sua natura pluridisciplinare, nasce in funzione di una concezione della lingua come strumento per compiere atti sociali e pragmatici, che si delinea in seno all'approccio comunicativo sviluppatosi in ambito glottodidattico già negli anni settanta. Tale approccio porta con sé la nozione di "competenza comunicativa" e afferma che "lo scopo dell'insegnamento della lingua è il raggiungimento di un livello x nella lingua straniera" (Balboni, 2013, p. 6).

Appare evidente che la metodologia CLIL basata sul *Task based method* di Willis (1996) ripreso da Coonan, in linea con i principi della glottodidattica comunicativa, persegue l'idea di una educazione linguistica capace di dare allo studente una chiave di decodifica della realtà e si pone come finalità l'acquisizione di saperi reali, messi in atto e sperimentati già in classe; inoltre a nostro avviso, lo schema procedurale di Willis, articolato in tre fasi, quella di pre-compito, in cui l'insegnante fornisce l'input; quella di svolgimento del compito, che coincide con la fase di sperimentazione; quella post-compito di *debriefing*, si ravvisano le caratteristiche di modellamento, esperienza e rimodulazione delineate negli Episodi di Apprendimento Situato e, alla luce dei meccanismi cerebrali che sottendono l'acquisizione linguistica e che rispondono ai medesimi meccanismi neurofisiologici precedentemente delineati, è auspicabile che nella classi di lingua si sperimentino percorsi di programmazione volta all'acquisizione di competenze comunicative e pluridisciplinare che tengano conto del frutto delle esperienze didattiche degli EAS e del CLIL.

## Conclusioni

L'idea di un sapere che per secoli è stato raffigurato dal "travaso di oggetti di conoscenza da qualcuno che li possiede a qualcuno che non li possiede" (D'Amore in Frabboni, 2008) sembra non trovare alcuna giustificazione fondante nella logica verso cui tende la scuola dei nostri giorni, incentrata sullo sviluppo delle competenze, così come delineato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Qui si traccia il "Profilo delle competenze dello studente" indicando come orizzonte le competenze chiave europee, contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, e articolandole nella specificità del percorso formativo della scuola italiana.



Ai fini dello sviluppo delle competenze, è utile guardare all'apprendimento situato, collocato in un contesto il più possibile reale e ripartito tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.) come una tra le modalità più efficaci. Nel dare una risposta efficace e fattiva all'indirizzo cui tende questa scuola, la didattica degli EAS integra la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti di ogni disciplina – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Diversamente dai saperi, le competenze si costruiscono, non si trasmettono ed è, quindi, necessario creare situazioni didattiche (contenitori di simulazione con alto grado di prossimità al mondo reale) in cui tali competenze possano svilupparsi. Le ricerche, le problematizzazioni, l'interpretazione dei dati, la realizzazione di compiti e la creazione di oggetti e progetti multidisciplinari (si veda, nella fattispecie, l'esempio del CLIL) sono solo alcune delle possibilità che i docenti hanno a disposizione per favorire nell'alunno capacità logiche, critiche, creative, espressive, operative e di osservazione. Le competenze possono essere trasversali e pertanto coinvolgere in varie circostanze il contributo complementare di varie discipline.

Educazione, in questa prospettiva, va ripensata non come un percorso costruito da compartimenti stagni, ma come un puzzle la cui costruzione è frutto di un lavoro interdisciplinare e multidisciplinare complesso e condiviso all'interno dell'istituzione scolastica. E tale strada è percorribile in forza di strategie di *active learning* e *task-based learning* che aiutino gli studenti ad acquisire e/o sviluppare conoscenze e procedure trasferibili da un ambito disciplinare ad un altro. Gli EAS propongono procedimenti e modalità di acquisizione del sapere che possono essere utilizzate in modo dinamico e funzionale per risolvere problemi che la vita quotidiana pone a ciascun cittadino (Cupello, Valentini, in Costabile, 2006). D'altra parte, si è detto, già da un ventennio a questa parte, la Didattica delle Lingue promuove metodologie trasversali efficaci per il raggiungimento di obiettivi pluridisciplinari, come nel caso del CLIL.

Nella cornice del presente lavoro emerge una riflessione più generale (e generalista) sulle metodologie, sulla creazione del contesto e sulla motivazione degli alunni ad apprendere e, al contempo, si apre l'orizzonte delle conoscenze e dei saperi verso cui disciplinare strumenti, strategie, esperienze onde accrescere le capacità creative e risolutive degli studenti (D'Amore, in Frabboni, 2008). Posta la fattibilità di una sorta di equazione dialogica tra gli EAS, come metodologia didattica a vasto spettro e il CLIL, come metodologia glottodidattica per l'acquisizione della L2 o l'apprendimento della LS, resterebbe da rintracciare un percorso situazionale analogo di potenziamento della competenza linguistico-comunicativa in L1.

## Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Balboni P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*. Torino: UTET.
- Balboni P. E. (2003). Scienze della comunicazione e glottodidattica. In E. Borello, B. Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica* (pp. ix-xxvi). Torino: UTET.
- Batini F. (2013). *Insegnare per competenze. I quaderni della ricerca*. Torino: Loescher.
- Barbero T. (2006). *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?* <http://arca-old.unive.it/bitstream/10278/270/1/Atti-4-8s-Barbero.pdf>.
- Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. *International Society for Technology in Education*.



- Berrett D. (2012). *How “flipping” the classroom can improve the traditional lecture*. Chronicle of Higher Education Reference.
- Bruner J. (1967). *Verso una teoria dell’istruzione*. Roma: Armando.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza: Roma-Bari.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Castoldi M. (2011). *Valutare e progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cecchinato G., Papa R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: Utet.
- Ciliberti A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Compagno G. (2012). Inglese con le nuove tecnologie: cosa cambia. In M. Fagioli, R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, *Inglese con la LIM nella scuola primaria* (pp. 19-48). Trento: Erickson.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*, 1. Roma: Aracne.
- Consiglio d’Europa – Modern Language Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Bruxelles in [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp). [Citato nel testo come CEFR, 2002].
- Coonan C.M. (2006). La metodologia task-based e CLIL. In F. Ricci Garotti (ed.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Coonan C. M., Serragiotto G. (2007). CLIL. In G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Voci Della Scuola*, 6. Napoli: Tecnodid.
- Coonan C.M. (2008). *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venez : Libreria Cafoscarina.
- Coonan C.M. (2012). *La Lingua Straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Corallo G. (1967). *Latto di educare: problemi di metodologia dell’educazione*. Torino: Societa Editrice Internazionale.
- Cupello F., Valentini (2006). Approcci metodologici efficaci per l’integrazione. In A.F. Costabile (ed.), *Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria* (vol. 3, pp. 105-121). Cosenza: Pellegrini.
- D’Amore B., Frabboni F. (2005). *Didattica generale e didattiche disciplinari*. Milano: Bruno Mondadori.
- D’Amore B. (2008). Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare. In G. La Face Bianconi, F. Frabboni F. (Eds.), *Educazione musicale e formazione* (pp. 171-178). Milano: FrancoAngeli.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica*. Venezia: Università Ca’ Foscari.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- Di Pietro R. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*: CUP.
- Domenici G., Semeraro R. (Eds.) (2009). *Le nuove sfide della didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Bologna: Monolite.
- Fagioli M., Carro R., Compagno G., Panzica F. (2012). *Inglese con la LIM nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Falcinelli F., Gaggioli C., Capponi A. (2016). Imparare ad imparare. Stili di apprendimento ed insegnamento a confronto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 242-257.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Bari: Laterza.
- Freinet C. (1990). *Le mie tecniche*. Roma: La Nuova Italia.
- Frabboni M. (2007). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Greeno J.G., Moore J.L., Smith D.R., Detterman D.K., Sternberg R. (Eds.). (1993). *Transfer*



- of situated learning. Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Luise M.C. (2008). Interazioni comunicative in classi plurilingui della scuola primaria. In C.M. Coonan (ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 153-166). Venezia: Cafoscarina.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Marsh D. (Eds.) (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: The European Commission.
- Pachler N., Bachmair B., Cook J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Pinto Minerva C.L.G. (2016). La didattica per competenze e gli strumenti digitali nella Scuol@2.0. *Didamatica*.
- Ridarelli G. (1998). Project Work. In Serra Borneto (ed.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere* (pp. 173-187). Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2014). *La Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.) (2012). *Lagire didattico. Manuale per l'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Scaratti G., Kaneklin C.L., Alastra V. (2012) (eds.). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Serra Borneto (ed.). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Serragiotto G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.
- Veyrat Rigat M., Compagno G. (2012). Rethinking language teaching and training procedures between online and offline communication. In A. La Marca (ed.), *Self-Regulated Learning in the use of technologies: critical thinking, reflection and teaching metacognitive strategies*. REM Research and Education Media, 4, 1, 97-11. Trento: Sirem Erickson.
- Willis J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Zanniello G. (2008). La didattica nel pensiero di Gino Corallo. *Pedagogia e Vita* 5-6, 101-134.