

KWARTALNIK NEOFILOLOGICZNY, LXIX, 1/2022
DOI: 10.24425/kn.2022.141253

PAOLO NITTI
(UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA)
ORCID 0000-0003-1263-7482

MICAELA GROSSO
(UNIVERSITÀ DEGLI STUDI E-CAMPUS)
ORCID 0000-0002-6187-1104

L'IMPATTO DELL'EMERGENZA SANITARIA SULL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO E DELLE LINGUE. UN'INDAGINE ESPLORATIVA¹

ABSTRACT

The health emergency, caused by viruses SARS-CoV-2, has been a major challenge for the teaching of foreign languages and Italian. This essay investigates the main criticalities of distance learning by a representative sample of teachers, in the first phase of the health emergency.

KEYWORDS: Covid-19, pandemics, Language Education, Educational Linguistics, Italian Language Teaching

STRESZCZENIE

Kryzys epidemiologiczny wywołany przez wirusy SARS-CoV-2 stanowił duże wyzwanie dla nauczania włoskiego i generalnie wszystkich języków obcych. Przedmiotem artykułu jest analiza najważniejszych problemów związanych z dydaktyką na odległość, z jakimi w pierwszej fazie pandemii musiała się zmierzyć reprezentatywna grupa nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: Covid-19, pandemia, glottodydaktyka, lingwistyka edukacyjna, dydaktyka języka włoskiego

INTRODUZIONE

Il periodo dell'emergenza sanitaria causata dal virus SARS-CoV-2 ha coinvolto, globalmente, ogni società e ha posto le istituzioni scolastiche a confronto con la 'quintessenza' delle sfide educative; in questo frangente la glottodidattica ha incontrato le difficoltà maggiori. L'insegnamento di materie teoriche quali storia, filosofia, scienze infatti ha potuto conservare molte tra le modalità e le dimensioni

¹ Pur essendo stato concepito in forma unitaria, a Micaela Grosso vanno attribuiti i paragrafi Introduzione, 2, 3, 4.1, Conclusioni e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5.

a cui studenti e insegnanti erano abituati, incontrando le problematiche che normalmente si intrecciano alla modalità di apprendimento in ambiente *e-learning*: un tasso di dispersione maggiore rispetto alla didattica tradizionale², un' aumentata distrazione e un conseguente calo di motivazione da parte degli apprendenti (cfr. Trentin 2014). La necessità da parte delle classi di fruire di stimoli differenti (cfr. Calvani 2005), di conseguenza, è aumentata e ha costretto gli insegnanti di ogni ordine e grado a un aggiornamento pressoché immediato delle proprie competenze informatiche e al reperimento di modalità secondarie (cfr. Torsani 2009); strategie mai sperimentate da collocare in un contesto fino a quel momento impossibile da prevedere.

Se è vero che l'operato dei docenti è stato rapido e per quanto possibile capillare, è anche vero che mai come in questo periodo l'obbligo alla didattica *online* ha messo in luce le differenze di mezzi e, sostanzialmente, di risorse economiche (cfr. Nitti 2021). Gli studenti che non avevano accesso libero alla rete Internet e a dispositivi aggiornati e prestanti sono rimasti esclusi *de facto* dall'azione formativa o ne hanno comunque potuto disporre in maniera frammentaria e insufficiente (Troncarelli 2020: 3–8).

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e delle lingue moderne è stato particolarmente colpito in questa situazione, specialmente nel contesto di interventi non rientranti nell'offerta formativa statale: le associazioni che erogano corsi agli adulti, gli enti formativi e i CPIA, ad esempio, hanno dovuto non senza difficoltà fronteggiare questa disparità di risorse e concepire modalità che permettessero agli studenti un accesso diffuso (cfr. Galliani 2004).

Al di là delle difficoltà contingenti, questa crisi sanitaria invita a riflettere su come sia essenziale ripensare alla didattica delle lingue e quanto sia necessario, anche in condizioni 'normalizzate', predisporre gli strumenti per un intervento consapevole e organizzato (Vergano 2002: 305–324), poiché oggi, come afferma Palermo (2017: 99) “non si può immaginare di tenere fuori la rete dal processo educativo”; anche se si incontrano tuttora opinioni contrastanti, tra gli insegnanti, che talvolta non colgono appieno la potenzialità degli strumenti propri della didattica a distanza (d'ora in poi, DaD). Pertanto, “il docente deve conoscere le caratteristiche e le opportunità della comunicazione digitale anziché rimuoverle o demonizzarle” (*ivi*).

Da un questionario (§ 4.2) somministrato a 600 docenti di italiano L2 e di lingue straniere provenienti da tutta Italia, al termine di un seminario di formazione del Centro Interculturale di Torino³ nei mesi di maggio e giugno 2020, emerge che oltre

² In questa trattazione con il sintagma “didattica tradizionale” si fa riferimento alle pratiche di insegnamento caratterizzate dal modello della *lectio*, ovvero da una presenza significativa della figura dell'insegnante, dal ricorso insistente al libro di testo, seguito pedissequamente, dall'insegnamento esplicito delle regole di grammatica, talvolta sfruttando paradigmi teorici superati e dall'assenza di pratiche e modalità cooperative e collaborative (cfr. tra gli altri, M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma 2013).

³ <http://interculturatorino.it>; ultima consultazione 17 marzo 2022.

il 60% dei rispondenti non aveva mai sperimentato, prima del periodo della quarantena, alcuna forma di DaD.

Storicamente, inoltre, per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, in Italia il ricorso alle TIC (le tecnologie per l'informazione e la comunicazione)

è stato promosso [...] principalmente come supporto da utilizzare in contesto scolastico o comunque per attività strettamente correlate a esso: in primo luogo produzione e distribuzione di materiali didattici mirati agli apprendenti per facilitare il superamento delle loro difficoltà linguistiche. Minore attenzione, invece, è stata prestata all'utilizzo delle nuove tecnologie con lo scopo di migliorare le abilità e le competenze interculturali (La Grassa, Troncarelli 2016: 184).

1. GLOTTODIDATTICA E GLOTTOTECNOLOGIE

La didattica delle lingue moderne rappresenta una delle scienze del linguaggio che si configurano come applicative (cfr. Diadori 2019). A causa della sua natura, la glottodidattica è una disciplina interconnessa con altri campi del sapere e, fin dai primi momenti di affermazione scientifica sul piano epistemologico, già nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta (cfr. Levy 2009), ha dimostrato interesse e affinità nei confronti delle tecnologie (Favata 2018: 56). Queste ultime, rispetto alla microlingua settoriale, utilizzata nella didattica delle lingue moderne, prendono il nome di glottotecnologie (cfr. Porcelli 1994), se connesse con l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue:

l'uso della tecnologia nella didattica delle lingue moderne prende il nome di glottotecnologie, e rientrano all'interno della casistica tutti i sussidi e i dispositivi *hardware* e *software* in grado di migliorare, perfezionare e ottimizzare l'evento del corso di lingua. Si intendono glottotecnologie i nuovi media, gli strumenti che i docenti utilizzano nella redazione dei sillabi, dei curricoli e delle programmazioni, così come i dispositivi di registrazione e di riproduzione audio-visiva, la LIM, la lavagna luminosa e gli apparecchi intelligenti-*smart*, come *smartphone*, *Smart TV*, *Smart PC* e *tablet* (Nitti 2018a: 40).

Questa lista non può che essere considerabile come una mera bozza (cfr. Trentin 2004), dal momento che il progresso scientifico e tecnologico fornisce continuamente nuove apparecchiature e strumenti (cfr. Garelli, Betti 2010). Le glottotecnologie, tuttavia, identificano molto di più che puri mezzi operativi: “la relazione che lega la didattica dell'italiano L2 e la didattica delle lingue moderne alle

glottotecnologie è da rilevare nell'ambito delle teorie psicolinguistiche e linguistico-acquisizionali degli ultimi 60 anni” (Nitti 2018a: 40). D'altronde,

le teorie cognitive si soffermano sulle forme di rappresentazione delle conoscenze e sulla disamina dei processi conoscitivi e costituiscono la base delle teorie costruttiviste dell'apprendimento; ciascun individuo possiederebbe una propria idea del mondo e rivedrebbe costantemente in modo più o meno consapevole le rappresentazioni soggettive in base all'esperienza. Il perno delle teorie costruttiviste dell'apprendimento riguarda l'organizzazione e la strutturazione dell'esperienza e della conoscenza. Sul piano didattico il Costruttivismo è stato significativo fin dalla seconda metà del secolo scorso, caratterizzando l'apprendimento come processo attivo, costruttivo, cooperativo e interattivo e l'apprendente come individuo in grado di utilizzare strategie, tattiche e schemi autonomi ed enciclopedici, sempre collegati alla matrice pregressa (Nitti 2019: 43).

Le implicazioni glottodidattiche di quanto affermato sono significative (Peacock 1997: 144–156), giacché le teorie costruttiviste (Dolci 2004: 83–104) hanno orientato l'azione didattica alla valorizzazione dello studente in quanto singolo, al rispetto dei diversi profili cognitivi e delle strategie di apprendimento individuali, alla considerazione della matrice pregressa e della realtà in cui vivono i corsisti, alla progressiva trasformazione dei contenuti in competenze, alle pratiche cooperative e alla visione della lezione come vera e propria esperienza (cfr. Hampel, Lamy 2007). A tal proposito, Porcelli sostiene che “il mezzo attraverso il quale viene veicolato il messaggio assume notevole importanza nel determinare alcune qualità fondamentali del messaggio stesso; non è quindi indifferente che si faccia ricorso alle tecnologie didattiche avanzate e, in generale, a strumenti audiovisivi e informatici” (Porcelli 1994: 151–152). Se le tecnologie, dunque, permettono di modificare la comunicazione, tale variazione avviene anche nelle pratiche didattiche, basti pensare alle caratteristiche della DaD, nella quale parte della mimica e della prossemica possono essere poste in secondo piano rispetto alla comunicazione verbale in senso stretto, nonostante in molti casi sia possibile osservare gli apprendenti attraverso i dispositivi di videoregistrazione. Pertanto, la possibilità di ricorrere alle glottotecnologie ha certamente portato a un miglioramento significativo dell'azione didattica orientata all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, perché è possibile presentare ai gruppi di studenti voci differenti da quella dell'insegnante, registrare, riascoltare e rivedere azioni, eventi e contesti comunicativi: “se in un corso di italiano L2 di livello avanzato si vuole far notare la resa fonologica e morfosintattica differente di due o più varietà di italiano, le glottotecnologie consentono di riprodurre gli scambi comunicativi e di poterli riascoltare e rivedere, elicitando le strutture oggetto di trattazione” (Nitti 2018a: 40). Queste considerazioni sono ancor più rilevanti per quanto concerne l'insegnamento delle lingue straniere e, fin dalle prime possibilità di sviluppo tecnologico, “foreign language educators [...] employ new technologies to allow their students to converse with native speakers” (Blyth 2018: 226).

In aggiunta a quanto detto, i contenuti realizzati per mezzo delle glottotecnologie

possono essere programmati anche per l'autoapprendimento, cui ricorre chi vuole accostarsi all'italiano ma non trova corsi disponibili nella sua area o nelle ore in cui gli è possibile frequentare. Tuttavia, per quanto si possa svolgere molto del lavoro da soli, in self access, la presenza dell'insegnante è comunque indispensabile [...]. Sempre più frequentemente si tenta una mediazione tra l'autoapprendimento e la partecipazione a un corso di italiano: si parla in tal caso di insegnamento a distanza, ma l'espressione è imperfetta perché in realtà si tratta di autoapprendimento guidato da un insegnante collocato a distanza (Balboni 1994: 115).

2. DAD E ITALIANO L2

Oltre alla resistenza alla tecnologia da parte di alcuni docenti, all'accesso alle risorse, alla soglia di attenzione e alla motivazione degli studenti (cfr. Nitti 2022), la difficoltà accresciuta rispetto all'insegnamento di discipline puramente teoriche cui si faceva cenno poco sopra riguarda, nel caso dell'italiano per stranieri, la complessità dello sviluppo, attraverso canali *online*, di un buon livello di interazione, utile ad accrescere la competenza comunicativa (cfr. Warschauer 1999). Tale prospettiva, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, si riferisce a un concetto elaborato dal lavoro in materia di sociolinguistica operato da Hymes negli anni Settanta, e che in contesto di glottodidattica è stato ampliato:

la competenza sociolinguistica è relativa alla conoscenza e abilità implicate nella dimensione sociale dell'uso linguistico [inclusendo anche] gli aspetti propri dell'uso linguistico che non sono stati trattati altrove: gli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali, le regole di cortesia, le differenze di registro, il dialetto e l'accento (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue 2020: 19).

Nonostante i docenti siano, oggi, sempre più spesso inseriti in percorsi di aggiornamento professionale e dunque abituati a fruire personalmente di situazioni di apprendimento in DaD (cfr. Sayers 1993), non è scontato che sappiano gestire contesti di apprendimento *web-based*. Quest'ultimo, infatti, prevede dinamiche differenti rispetto a quelle che coinvolgono i corsi *online*, i master e i *webinar* cui a cui si iscrivono i docenti alla ricerca di perfezionamento. Chi frequenta simili corsi incontra spesso delle strutture chiuse e rigidamente organizzate, che conducono il discente in un percorso guidato che poco ha a che fare con l'interazione tra studente e insegnante, nonostante il panorama contemporaneo tenda a un costante aggiornamento, basti pensare ai corsi interattivi a cui si partecipa in modo attivo o la cui tematica è proprio dedicata alla stimolazione dell'interazione. In molti casi,

tuttavia, lo scambio avviene normalmente attraverso l'invio di elaborati, saggi finali e relazioni scritte, che vengono visionati e restituiti dopo la correzione. Talvolta è previsto, se non obbligatorio, l'intervento in *forum* di discussione tematica, sui quali avvengono conversazioni asincrone tra colleghi e *tutor* delle piattaforme. Più di rado in questi spazi di dialogo interviene il docente titolare del corso, ma è del tutto infrequente che ci sia una reale interazione (cfr. Kern 1995).

Se si pensa poi all'apprendimento delle lingue, è molto facile individuare in queste piattaforme e in tali modalità di erogazione un limite consistente, da imputarsi alla prevalenza di una conversazione unidirezionale, la quale oltre a non agevolare il progresso della competenza linguistica e socio-pragmatica, non tiene conto della competenza extralinguistica.

In particolare, è utile in questa sede fare ricorso al concetto di competenza interazionale, elaborata da Kramsch alla fine degli anni Ottanta, ovvero: "a push for interactional competence to give our students a truly emancipating, rather than compensating, foreign language education" (Kramsch 1986: 370).

Sul tema, Walsh sostiene che spesso, nel processo di valutazione della produzione orale, gli insegnanti di italiano L2 si concentrino sulla *performance* individuale degli studenti, tralasciando completamente l'efficacia comunicativa:

al di fuori della classe di L2, ovviamente, l'efficacia della comunicazione dipende invece essenzialmente dalla capacità di interagire con gli altri, raggiungendo insieme una comprensione reciproca. Ciò che serve per 'sopravvivere' nella maggior parte degli incontri comunicativi è dunque la competenza interazionale, mentre la correttezza grammaticale e la fluenza, di per se stesse, sono a mio parere insufficienti. I parlanti di una L2 devono saper fare molto di più che non produrre una serie di enunciati grammaticalmente corretti: devono essere in grado di tenere conto del contesto locale; devono saper ascoltare, e saper mostrare di aver capito; devono saper chiarire i loro intendimenti e rimediare a impasse comunicativi; e molto altro ancora. Tutto ciò richiede abilità mentali ed interazionali estremamente sviluppate, le quali però difficilmente verranno potenziate prendendo parte a esercizi in coppia o a discussioni di gruppo (Walsh 2016: 62).

Questo accade in condizioni 'normali', poiché è più semplice valutare la produzione di forme linguistiche corrette e l'ampiezza del lessico posseduto dallo studente, rispetto alla sua capacità di negoziazione di significati e di interazione con l'interlocutore.

Se quindi si assume l'esistenza di tale vizio di forma, unito alla scarsa o inesistente conoscenza di modalità differenti da quelle cui si prende parte in qualità di studente, si comprende come progettare un efficace intervento in DaD risulti di norma complesso, per molti insegnanti di italiano L2 e di lingue moderne.

3. PREMESSE PER UN INTERVENTO EFFICACE

Nel processo di accostamento alla preparazione del corso in generale e della singola lezione in particolare, i docenti di italiano L2 e LS devono essere in grado di preventivare una calibrazione dei contenuti che tenga in considerazione un'identificazione del profilo degli apprendenti (cfr. Giacalone Ramat 2003) e una prioritaria analisi dei bisogni (cfr. Coppola 2001). Nel contesto della DaD, però, quest'analisi va ampliata e deve considerare una serie di fattori aggiuntivi, rispetto alla didattica in contesto tradizionale.

Come si accennava, uno dei principali ostacoli è da far risalire al supporto con il quale gli studenti fruiscono dei materiali: un dispositivo idoneo, dal sistema operativo aggiornato e compatibile alle piattaforme selezionate per la didattica, una connessione Internet stabile e uno spazio sufficiente disponibile nella memoria del dispositivo sono solo alcuni dei prerequisiti essenziali per il corretto e adeguato accesso da parte della classe.

In diversi casi, in aggiunta a quanto detto specialmente nel contesto dell'insegnamento rivolto agli adulti, è obbligatorio valutare la modalità di connessione, che sempre più spesso avviene da dispositivi *mobile* (*smartphone* e *tablet*) anziché da computer fisso. Inoltre, la fruizione di contenuti attraverso uno schermo di dimensioni ridotte modifica la percezione e si ripercuote sulla ricezione, limitando l'efficacia dell'*input* proposto (cfr. Nitti 2019) e perfino l'interazione. Le produzioni scritte, ad esempio, risentono dell'assenza di una tastiera, che agevola la scrittura e la velocizza. Una possibile soluzione, in casi simili, potrebbe essere di chiedere agli studenti sprovvisti di adeguato supporto di svolgere le attività richieste sul proprio quaderno, per poi fotografarle e inviarle con un messaggio di posta elettronica, una chat *online* o attraverso un sistema di messaggistica integrato nella piattaforma di *e-learning* utilizzata, laddove presente.

Se necessario, dunque, tra i compiti dei docenti vi deve essere l'individuazione delle strategie alternative che consentano a tutti gli studenti di svolgere la stessa attività, nel modo più omogeneo possibile. In capo agli insegnanti vi è inoltre la scelta della piattaforma o del *tool* su cui svolgere la lezione che, oltre all'adeguatezza rispetto al livello linguistico e alla competenza informatica della classe, dovrà rispondere a un parametro di accettabilità. Tale criterio "si collega con la motivazione e gli aspetti affettivi dell'apprendimento. Non basta che un programma sia utile: esso deve anche apparire utile all'utente potenziale. Se sembra puerile, insulso, troppo facile o troppo complicato, verrà o rifiutato esplicitamente o eseguito distrattamente – in entrambi i casi, risulterà inefficace" (Porcelli 1994: 139). Tuttavia, capita frequentemente che i *tool* o le piattaforme didattiche vengano scelte dalle agenzie formative a livello istituzionale, lasciando poco margine di scelta all'insegnante. L'elaborazione del syllabo, "un elenco dei contenuti, risultato di un processo di analisi dei bisogni strumentali" (Balboni 1999:

99), dovrebbe contemplare anche una riflessione sulle modalità di presentazione alla classe della piattaforma e del contenuto della lezione, stipulando un patto d'aula in grado di creare un clima disteso di condivisione e in modo da anticipare eventuali dubbi o obiezioni (Cfr. Long, Crookes 1992). Pertanto, la gestione della comunicazione è un punto essenziale, che impone ai docenti di incrociare gli obiettivi del corso con i diversi stili di apprendimento degli studenti (Weidenhiller 2002: 209–246). Una classe collaborativa e in grado di interagire correttamente è un luogo in cui vi è un equilibrio degli interventi e, specie per quanto riguarda l'oralità, una condizione diffusa di arginamento dello stress e dell'ansia, con un abbassamento generale del filtro affettivo, “una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via” (Balboni 1999: 43). È bene infatti ricordare che “l'efficienza glottodidattica non concerne solo una buona qualità dell'*input*, ma anche una strutturazione significativa delle occasioni di *output*; gli studenti devono potersi mettere alla prova” (Nitti 2019: 19).

Il docente di italiano L2 o LS, come qualsiasi insegnante, deve possedere la competenza di gestire con equilibrio ogni comunicazione, facendosi interlocutore e mediatore, con l'obiettivo di ‘diluire’ la propria presenza e di aumentare progressivamente la libertà d'azione degli studenti, per poterli rendere effettivamente autonomi, poiché

ha il compito di sostenere le attività dell'allievo dapprima con una puntuale dimostrazione ed esemplificazione di come si svolgono certi particolari compiti, quale metodologia utilizzare, fino ad una progressiva emancipazione dello studente che conquista una propria e specifica competenza e una indipendenza di pensiero e di azione. Il sostegno offerto dall'insegnante è simile a quello delle impalcature dei ‘lavori in corso’ (il cosiddetto *scaffolding*): man mano che ‘l'edificio’ si va costruendo, l'impalcatura viene tolta fino a sparire completamente (Ligorio 1996: 74).

4. LA RICERCA

4.1. IL PARADIGMA

Come si è visto nei paragrafi precedenti, la ricerca ha interessato un campione di 600 insegnanti di lingue moderne in Italia ed è stata condotta a inizio giugno 2020, raccogliendo le opinioni del corpo docente riguardo alle pratiche didattiche a distanza più diffuse per quanto concerne l'insegnamento delle lingue e dell'italiano come L2: “la glottodidattica, infatti, è caratterizzata da un continuo studio delle dinamiche che hanno luogo durante l'apprendimento, in maniera che l'azione didattica possa influenzare positivamente i processi cognitivi dell'apprendente” (Favata 2019: 72).

Il campione, contattato sulla base della banca dati del Centro Interculturale della Città di Torino e attraverso le piattaforme dedicate all'insegnamento presenti nei principali *social media* (Facebook, LinkedIn) è stato invitato a compilare un questionario in forma elettronica (Nitti 2018b: 34–36).

Rispetto all'indagine, come si è esplicitato, il disegno della ricerca verteva sulle pratiche glottodidattiche relative alla DaD. A causa della messa in discussione delle modalità didattiche e dei cambiamenti affrontati da diverse realtà scolastiche e formative nel corso della pandemia, l'intenzione era quella di indagare innanzitutto il livello di conoscenza delle glottotecnologie da parte del campione coinvolto; in secondo luogo l'interesse era volto a rendere noto se e in quale modo fossero state adottate delle tecniche, delle strategie, degli strumenti e dei materiali differenti rispetto a quelli cui i docenti erano abituati in un contesto di didattica tradizionale, sincrona e in presenza.

Tra i fenomeni indagati, è stato innanzitutto individuato l'inquadramento dell'ambito di insegnamento e della competenza glottotecnologica del campione, e della sua eventuale precedente esperienza di DaD. Nello specifico, la ricerca intendeva valutare gli strumenti o le risorse digitali utilizzate con maggiore frequenza e le difficoltà connesse con il loro uso. Si è inteso poi tratteggiare un profilo degli informanti dal punto di vista professionale, approfondendo la loro frequenza a corsi di aggiornamento e le opinioni sviluppate nei confronti della DaD. Si è infine deciso di approfondire l'operatività della prassi didattica, indagando le modalità preferite di presentazione dei contenuti e la risposta dei propri studenti, le attività privilegiate da studenti e discenti, i materiali utilizzati, le modalità di valutazione ritenute opportune e quelle di correzione.

4.2. LO STRUMENTO DI ANALISI

Il questionario, compilato in forma anonima, prevedeva 17 quesiti e una durata inferiore ai 15 minuti di compilazione. Si è scelta, infatti, la forma di un questionario snello al fine di non dilatare i tempi legati alla compilazione e di non gravare sul tempo a disposizione dei docenti (cfr. Nitti 2018b). In effetti, la predilezione di una batteria ridotta di domande non inficia sicuramente la riflessione che deriva in merito all'analisi dei dati, dal momento che la ricerca risulta di carattere esplorativo e che si indagano le tendenze in atto a livello glottodidattico e linguistico-educativo. La questione della complessità dei dati relativi alle scienze del linguaggio, ricavati per mezzo di questionari, inoltre, è ben indagata all'interno della letteratura scientifica: “dati di questo genere, ottenuti con sondaggi e rilevamenti in cui si chiede ai parlanti di riferire come si comportano linguisticamente in determinate situazioni [...] richiedono una certa cautela, in quanto appunto riguardano autodichiarazioni” (Berruto 2004: 23). Al di là dei nodi critici appena evidenziati, “si tratta di fissare parametri certi su cosa potrà essere utilizzato come evidenza empirica, cioè su quello che, nell'ambito di quell'indagine, è un dato linguistico.

Quale che sia la scelta effettuata, i dati linguistici vanno quindi cercati e prodotti (più che semplicemente raccolti), o più precisamente costruiti, attraverso una serie di procedimenti che, di necessità, devono essere di volta in volta dichiarati e resi espliciti” (*ibidem*).

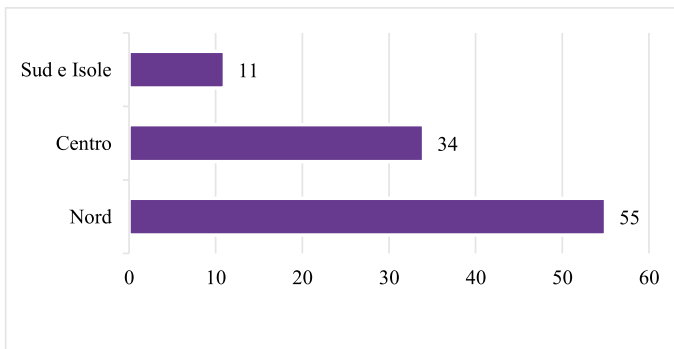
In merito all'indagine sulle pratiche linguistico-educative e glottodidattiche, tradizionalmente, “si utilizzano questionari di carattere sociolinguistico per analizzare le interlingue o le lingue degli apprendenti e dei docenti, la percezione degli usi linguistici e le pratiche per l'insegnamento della lingua” (Nitti 2018a: 34).

Come accade per qualsiasi strumento legato alla ricerca, il questionario è fondato sulle caratteristiche dell'indagine e dei fenomeni che si intendono studiare e, per quanto concerne questo studio, si sono proposte domande relative alle attività più ricorrenti per l'insegnamento delle lingue moderne e dell'italiano durante la prima fase dell'emergenza sanitaria, evidenziando la percezione delle criticità.

I primi 7 quesiti hanno riguardato la composizione del campione sul piano socio-anagrafico, rilevando gli anni di esperienza nelle agenzie formative, le lingue insegnate e i titoli di studio, nonché la frequenza a corsi di aggiornamento professionale relativi all'uso delle glottotecnologie a lezione.

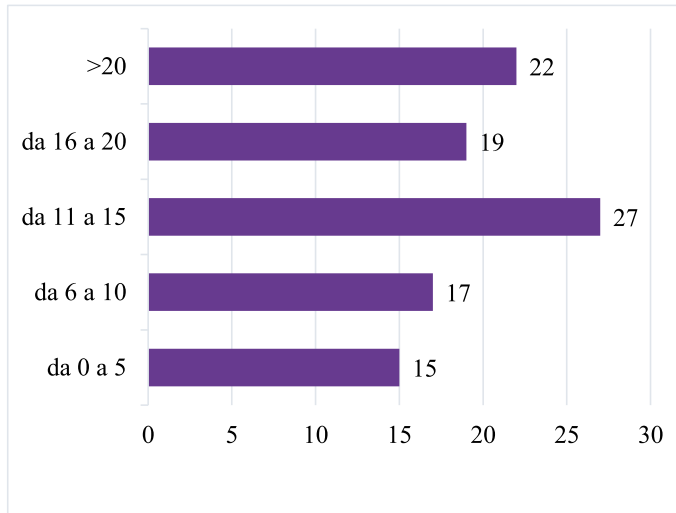
4.3. IL CAMPIONE INTERPELLATO

Il grafico 1 mostra la distribuzione geografica del personale docente e mette in evidenza che la maggior parte degli informanti che hanno risposto al questionario proviene dall'Italia centrale e settentrionale.



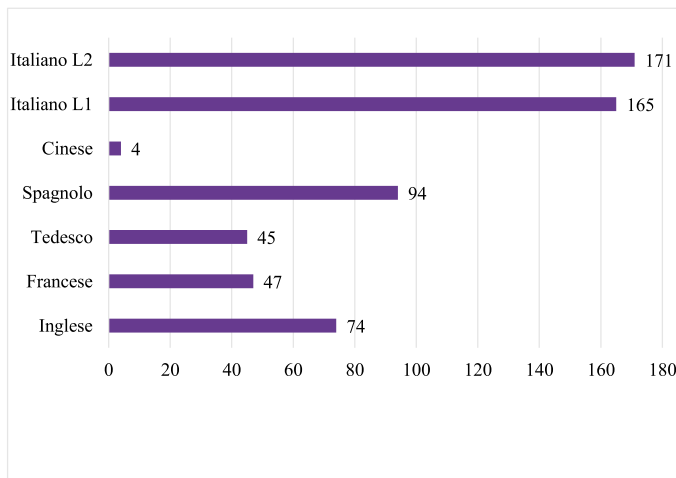
Graf. 1: La distribuzione geografica del campione (dati in %)

Il grafico 2, invece, mostra gli anni di servizio del campione: i dati sono particolarmente rilevanti in relazione alle criticità in merito all'uso delle piattaforme e i tipi di attività didattica privilegiati durante la fruizione a distanza.



Graf. 2: Gli anni di servizio del campione (dati in %)

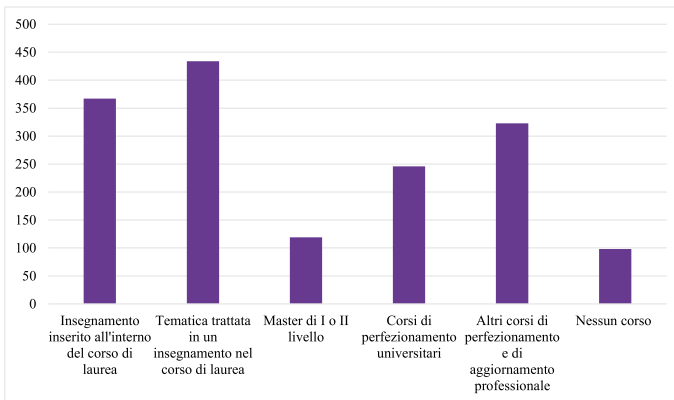
Il grafico 3 illustra le lingue insegnate dal campione, considerando che per alcuni docenti si tratta di due o più lingue moderne. Sul piano metodologico, si è deciso di inserire l'italiano come lingua seconda e come lingua materna nel novero delle lingue esaminate, assumendo, tuttavia, che il tipo di lingua insegnata non è in correlazione né con le attività privilegiate né tantomeno con le problematiche riportate, a eccezione dell'insegnamento dell'italiano come L1.



Graf. 3: Le lingue insegnate dal campione

4.4. L'ANALISI DEI RISULTATI

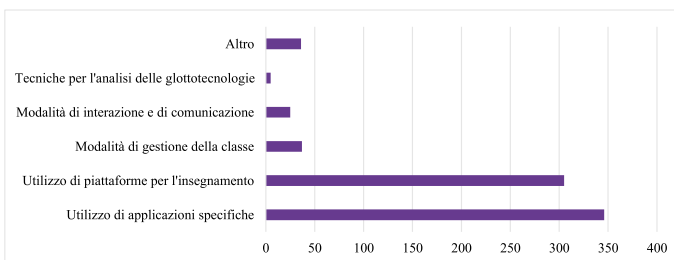
Nonostante il campione abbia dichiarato di aver preso parte a corsi di aggiornamento connessi con l'uso delle glottotecnologie nel corso della propria carriera professionale ed esperienza universitaria (Grafico 4), la percezione del successo delle attività formative è risultata piuttosto scarsa, attestandosi al 64%.



Graf. 4: La partecipazione ad attività formative connesse con le glottotecnologie

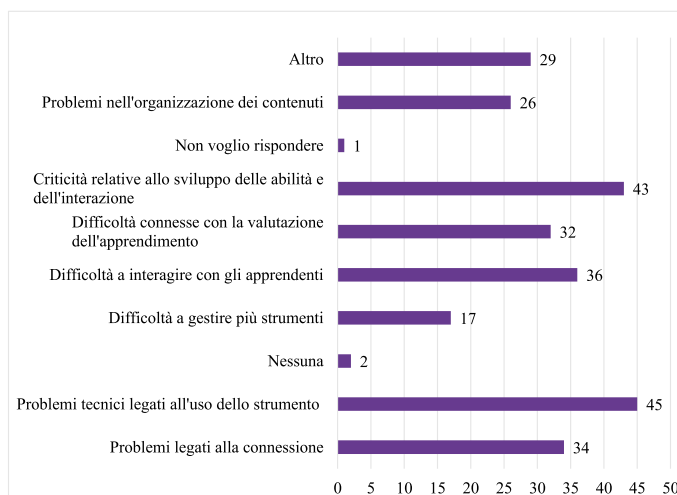
Come emerge dal grafico, la maggior parte del campione riferisce di aver affrontato l'uso delle glottotecnologie all'interno di percorsi universitari, mentre una minoranza riporta di non aver mai frequentato un corso su questi temi.

Il grafico 5 permette di evidenziare che la maggior parte degli interventi di carattere formativo che hanno riguardato il ricorso alle glottotecnologie è legata all'uso di applicazioni e di piattaforme, mentre poco spazio è stato affidato alle modalità di gestione della classe, all'interazione, alla comunicazione e all'analisi delle glottotecnologie. Questi dati contribuiscono solo in parte a spiegare la percezione delle criticità, dal momento che una formazione adeguata in merito alle applicazioni e alle piattaforme avrebbe contribuito certamente ad attenuare alcuni valori successivi (cfr. Nitti 2022).



Graf. 5: La formazione in ambito tecnologico

Il grafico 6 mostra le problematiche prevalenti relative all'insegnamento delle lingue ed è possibile evidenziare che la criticità maggiore, oltre alle difficoltà di connettività, riguarda la familiarità tanto del personale docente quanto dei gruppi classe per quanto concerne il ricorso alle glottotecnologie (cfr. Caon, Serragiotto 2012).



Graf. 6: Le criticità relative alla DaD, evidenziate dal campione (dati in %)

L'instabilità dei collegamenti mediati da Internet, purtroppo, rappresenta una delle peculiarità della didattica a distanza, e, in particolare, di quella sincrona (cfr. Kelm 1992). Bisognerebbe difatti chiarire precisamente, con i propri studenti, i punti di forza e di debolezza dei mezzi utilizzati, al fine di evitare defezioni e non creare false aspettative (cfr. Favaro 2014). Preparare il gruppo classe all'eventualità di un calo della connessione, ad aggiornamenti improvvisi delle apparecchiature o ad altre problematiche legate agli strumenti informatici non può che facilitare le condizioni didattiche, favorendo l'introduzione di veri e propri protocolli di comportamento. Oltre alla preparazione del gruppo classe, è necessario, laddove il contesto lo richieda, come accade per la scuola dell'obbligo, comunicare in modo efficace con le famiglie, in quanto non è scontato che i genitori di bambini e adolescenti siano competenti sul piano informatico e in grado di supportare adeguatamente gli studenti. Nel corso dell'emergenza sanitaria, le criticità relative ai contesti familiari in cui i tutori lavoravano e non hanno potuto assistere gli apprendenti nelle attività a distanza o, banalmente, in cui non avevano gli strumenti e le competenze necessari al supporto, risultano ai primi posti fra le problematiche descritte dagli insegnanti (94%). Un altro elemento che migliorerebbe molto la qualità della didattica a distanza è relativo alla gestione dei gruppi e dei singoli, riguardo al chiarimento delle modalità comunicative, sia con l'insegnante che tra

i pari: “ai fini dell’uso appropriato delle glottotecnologie a lezione, non esistono regole universali e modelli stabiliti a priori; in ogni ambiente di apprendimento, il buon senso, la formazione e l’esperienza dell’insegnante partecipano a orientare l’azione didattica e la scelta della quantità e della qualità delle glottotecnologie rispetto agli scopi formativi” (Nitti 2018a: 59).

Un altro aspetto significativo che emerge dall’analisi dei dati riguarda la predilezione del ricorso al testo scritto, come modalità privilegiata per l’insegnamento tanto dell’italiano come L2 (85% dei casi) quanto per quello delle lingue moderne (92%). In effetti, è opportuno ricordare che le lingue sono prioritariamente parlate (Troncarelli 2010: 31–51) e che l’attenzione alla produzione orale dovrebbe rappresentare uno dei parametri necessari alla realizzazione di un corso di lingue strutturato appropriatamente. Il mondo scolastico, infatti, si concentra in misura significativa sul testo scritto ma è noto come dal punto di vista glottodidattico e linguistico-educativo tale impostazione risulti inappropriata, dal momento che le lingue sono primariamente parlate. La prospettiva testuale non è esecrabile in senso stretto, perché la maggior parte degli eventi comunicativi riguardano proprio i testi, ma ciò che bisognerebbe modificare nell’atteggiamento delle agenzie formative riguarda la sola attenzione al testo scritto. Inoltre, sul piano delle scelte di tipi e generi testuali, la Scuola pare concentrarsi soprattutto sui testi di carattere letterario, trascurando in molti casi quelli regolativi e pragmatici:

Le discrepanze rispetto alle pratiche comunicative reali subentrano nel momento in cui la Scuola prende in esame alcuni tipi di testo – pochi – che diventano standard ed esempio paradigmatico di tutti gli altri. La didattica orientata ai testi permette di sviluppare in primo luogo la lettura e la scrittura, lasciando poco spazio alla comprensione e alla produzione del parlato [...]. Se si orienta la glottodidattica verso tipologie testuali variegata, riferite a contesti concreti, che prendano in esame sia i testi scritti che quelli audio, si propone un modello di lezione multidirezionale e aperto alle varietà della lingua, attento ai contributi della sociolinguistica (Nitti 2019: 44).

Come si è visto, pertanto, il parlato costituisce uno degli aspetti salienti di un corso di lingua e consente lo sviluppo della competenza comunicativa. Quest’ultima rappresenta uno dei concetti più significativi e utili della linguistica educativa, in quanto coinvolge l’attivazione di differenti sottocompetenze:

la competenza linguistica – conoscenza del sistema di regole della lingua, la competenza sociolinguistica – capacità dei parlanti di utilizzare e di comprendere le varietà diatopiche, diastratiche, diafasiche, diamesiche e diacroniche della lingua, la competenza pragmatica – capacità di ottenere e recepire gli scopi comunicativi dei messaggi, la competenza interazionale – capacità di gestire i rituali di comunicazione e il ruolo del silenzio, la competenza culturale – capacità di riconoscere i riferimenti culturali della lingua in oggetto, competenze cinesiche, gestemiche e vestemiche – capacità di gestire e interpretare le distanze, la gestualità e il vestiario secondo il profilo culturale (Nitti 2017: 47).

A riguardo dell'intersezione delle diverse sottocompetenze, è possibile notare come nella Scuola l'insegnamento della lingua sia spesso affiancato a quello della letteratura e fondato sulla comprensione del testo scritto, "a dispetto di una logica che miri alla realtà extrascolastica e dello sviluppo delle altre abilità di base e integrate. [...] Occorrerebbe strutturare i percorsi glottodidattici e i materiali considerando sempre il ruolo della competenza comunicativa rispetto all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue" (Nitti 2019: 38). La proposta di materiali autentici costituisce invece una modalità privilegiata per l'incremento della competenza comunicativa, perché si prenderebbero in esame prodotti che non sono stati creati per finalità didattiche, ma per scopi aderenti ai bisogni comunicativi reali.

4.5. COMPARAZIONE CON STUDI ANALOGHI

Come si è visto nel paragrafo precedente, i dati provenienti dal questionario permettono di mettere in luce le criticità relative alla didattica a distanza. In effetti, alcune indagini analoghe confermano i risultati dell'analisi dei dati e l'importanza di una buona formazione iniziale in merito all'utilizzo delle tecnologie tanto da parte degli insegnanti quanto degli studenti. In particolare, nell'indagine condotta da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020: 38–62), emerge con chiarezza la difficoltà da parte del personale docente a gestire l'interazione con la classe, nell'ambito della didattica a distanza: "nel motivare le loro scelte gli insegnanti hanno indicato alcuni aspetti negativi dipendenti da fattori tecnologici quali i *device* non adatti degli studenti, ma talvolta anche dell'insegnante" (*ivi*: 44). La ricerca di Fragai, Fratter e Jafrancesco presenta un campione più limitato rispetto a quello descritto all'interno di questa trattazione⁴, ma conferma da un lato le problematiche relative al ricorso alle glottotecnologie⁵ e dall'altro il peggioramento dell'interazione e delle attività di controllo della classe da parte del docente. Tali aspetti, oltre a essere attestati nella letteratura scientifica come potenziali derive dell'azione didattica, causate tanto dal mezzo quanto dalla preparazione del corpo docente e dalla disponibilità degli studenti (cfr. Balbo 2017), sono ben identificati anche in indagini non riferite all'insegnamento delle lingue moderne, ma alle discipline in contesti di apprendimento a distanza (Balbo 2021: 73–93). Un nodo critico, non affrontato all'interno delle ricerche prese in esame, ma discusso in questa trattazione, riguarda la comunicazione con le famiglie sulla quale occorrerebbe investire maggiormente al fine di creare delle condizioni didattiche e matetiche efficaci.

⁴ Il numero di informanti è pari a 195.

⁵ Nonostante il numero di informanti sia difforme, le percentuali relative alle risposte risultano molto simili, identificando alcune tendenze rappresentative. Si veda, a titolo esemplificativo, la porzione di informanti che non ha mai sperimentato didattica a distanza o che l'ha fatto in rare occasioni: nella ricerca di Fragai, Fratter e Jafrancesco è pari al 57%, mentre in questa ricerca è pari al 60%.

Il paragrafo precedente, infine, permette di notare come il ricorso alle glottotecnologie non si possa considerare necessariamente come innovazione sul piano didattico, giacché il ricorso privilegiato al testo scritto rappresenta una chiara manifestazione della resistenza dei modelli didattici tradizionali, riprodotti attraverso canali differenti.

CONCLUSIONI

Sulla base di quanto osservato nel primo periodo dell'evoluzione della pandemia, risulta chiaro come la DaD possa rivelarsi una modalità didattica caratterizzata da grande flessibilità e potenziale. In moltissimi casi, infatti, ha fornito strumenti di 'soccorso' e di intervento utili ad arginare situazioni che diversamente avrebbero potuto dare luogo a un forte rischio di dispersione.

Nel momento in cui si ritornerà a una situazione normalizzata, sarà responsabilità di tutti non dimenticare quanto appreso per farne tesoro e per impiegare al massimo le risorse messe a disposizione.

Come osservato dai dati estrapolati dalla ricerca, in ogni caso, tra i docenti non è ancora diffusa una solida cultura dell'*e-learning* e ciò, in presenza di un'azione poco (o mal) strutturata, può comportare un dispendio antieconomico di tempo ed energie. L'ulteriore minaccia generata da una scarsa organizzazione in ambiente di apprendimento *online* è l'abbandono vero e proprio degli studenti alle loro sorti, nonché 'al loro dispositivo'.

La possibile soluzione è offerta da un approccio ibrido, che integri gli aspetti preziosi della DaD con quelli della didattica tradizionale. Estrapolare dalle classi virtuali quanto di più utile a rinforzare la motivazione e a variare l'*input* offerto è un proposito saggio quanto lungimirante poiché consente, a lungo termine, di trarre vantaggio dall'intersezione delle opportunità offerte dal mondo digitale con elementi vitali come l'interazione faccia a faccia, che in alcuni casi diviene insostituibile.

Giacché oggi, a distanza di mesi dallo scoppio dell'emergenza sanitaria, non è ancora chiaro quale sarà la sorte del mondo scolastico nell'immediato futuro, l'atteggiamento cauto è di certo il più responsabile, nell'economia generale della formazione. Si potrebbe pensare pertanto a una soluzione *blended* che consideri di aumentare il numero delle classi in favore di una diminuzione del numero dei componenti di ciascun gruppo, al fine di rendere più gestibile la conduzione delle comunicazioni e delle interazioni autonome tra studenti e insegnanti ma anche tra studenti e studenti, con approcci quali la *flipped classroom* o la didattica per *task*. Infine, combinare le proposte e veicolare i contenuti sia *online* che *offline*, incoraggiando la progressiva autonomia dei corsisti, garantirebbe loro un accrescimento della competenza comunicativa, delle capacità di acquisizione e uno sviluppo delle capacità personali e interpersonali, quello che dovrebbe essere il vero obiettivo di ogni azione formativa.

BIBLIOGRAFIA

- BALBO A. (2017): *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Pátron Editore, Bologna.
- ID. (2021): *Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte*, "Educazione Linguistica Language Education", X (1): 73–93.
- BALBONI P.E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- ID. (1999): *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- BERRUTO G. (2004): *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza Editori, Roma-Bari.
- BLYTH C. (2018): *Immersive technologies and language learning*, "Foreign Language Annals", LI, 225–232.
- CALVANI A. (2005): *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (2012): *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, Risorse, Sperimentazioni*, De Agostini-UTET, Novara.
- COPPOLA D. (2001): *Analisi dei bisogni e programmazione glottodidattica*, Servizio Editoriale Universitario, Pisa.
- DIADORI P. (a cura di) (2019): *Insegnare italiano L2*, Le Monnier-Mondadori Education, Firenze-Milano.
- DOLCI R. (2004): *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in: SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino: 83–104.
- FAVARO G. (2014): *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- FAVATA G. (2018): *Les Technologies en aide aux professeurs de langues étrangères: enseigner le français à l'ère de l'Internet*, "Synergies Italie", XV : 55–67.
- ID. (2019): *Approcci e strategie per la didattica della 'seconda' lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado*, in: NITTI P. (a cura di), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*, Editrice La Scuola, Brescia: 67–74.
- FRAGAI E., FRATTER I., JAFRANCESCO E. (2020): *Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DaD*, "Italiano LinguaDue", XII (2): 38–62.
- GALLIANI L. (2004): *La scuola in rete*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- GARELLI P., BETTI S. (2010): *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano.
- GIACALONE RAMAT A. (2003): *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma.
- HAMPEL R., LAMY M.N. (2007): *Online communication in language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, London.
- KELM O. (1992): *The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report*, "Foreign Language Annals", XXV (5): 441–454.
- KERN R. (1995): *Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production*, "Modern Language Journal", LXXIX (4): 457–476.
- KRAMSCH C. (1986): *From language proficiency to interactional competence*, "The Modern Language Journal", LXX (4): 366–372.
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (2016): *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- LEVY, M. (2009): *Technologies in use for second language learning*, "The Modern Language Journal", XCIII: 769–782.
- LIGORIO B. (1996): *Le Comunità di Apprendimento: tutti apprendisti, tutti insegnanti, tutti scienziati* in: TRENTIN G. (a cura di), *Didattica in rete: Internet, telematica e cooperazione educativa*, Garamond, Roma: 71–81.

- LO DUCA M.G. (2013): *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma.
- LONG M.H., CROOKES G. (1992): *Three approaches to task-based syllabus design*, "TESOL Quarterly", XXVI (1): 27–56.
- NITTI P. (2017): *Interventi linguistico-pragmatici per evitare gli errori all'interno di contesti comunicativi da parte di apprendenti di lingua seconda e straniera*, "Expressio", I: 43–63.
- ID. (2018a): *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.
- ID. (2018b): *La costruzione di un questionario sociolinguistico*, "Scuola e Didattica", IV: 34–36.
- ID. (2019): *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Editrice La Scuola, Brescia.
- ID. (2021): *Le glottotecnologie a lezione*, "Scuola e Didattica", III: 28–29.
- ID. (2022): *Insegnare italiano nella classe plurilingue*, Editrice La Scuola, Brescia.
- PALERMO M. (2017): *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci Editore, Roma.
- PEACOCK M. (1997): *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*, "ELT Journal" LI: 144–156.
- PORCELLI G. (1994): *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (2020): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, "Italiano LinguaDue", XII (2): 1–283.
- SAYERS D. (1993): *Distance team teaching and computer learning networks*, "TESOL Journal", III (1): 19–23.
- TORSANI S. (2009): *La didattica delle lingue in rete. Teoria, pratica e sviluppo*, Schena Editore, Fasano (BR).
- TRENTIN G. (2004): *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2014): *Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti*, "Italian Journal of Educational Technology", XXII (1): 31–38.
- TRONCARELLI D. (2010): *Progettare un corso online per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*, in: VILLARINI A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze: 31–51.
- EAD. (2020): *Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona*, "Italiano a stranieri", XXVIII: 3–8.
- WALSH S. (2016): *Sviluppare la Competenza Internazionale di Classe*, in: ANDORNO C., GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione – Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AltLA, Milano: 61–76.
- WARSCHAUER M. (1999): *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- WEIDENHILLER U. (2002): *La competenza interculturale*, in: SERRA BORNETO C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci editore, Roma: 209–246.