

APPRENDIMENTO ROVESCiato IN LS E SVILUPPO DI ABILITÀ COGNITIVE COMPLESSE

EDOARDO MENEGAZZO

ABSTRACT

The article analyses the teaching methodology known as flipped learning, or flipped classroom, with particular reference to its theoretical framework and to the importance of constructive peer interaction in class. The flipped pedagogical model is actually far more complex than many oversimplified definitions might suggest and its focus is less on technology than on the constructive outlook which underpins class interaction. During group work, organised following the principles of *content-based learning*, students can both practise the language of communication and activate higher-order cognitive processes using the foreign language to explore content, to share resources and to build up new knowledge in a collaborative environment.

1. FONDAMENTI TEORICI DELLA FLIPPED CLASSROOM

Numerosi studi (Bishop 2013; Hamdan et al. 2013; Fraga e Harmon 2014; Hung 2014; Wan 2015) sottolineano che, al di là di semplificazioni e false credenze, il modello pedagogico della classe rovesciata o *flipped classroom* (FC) è teoricamente fondato e può ormai citare a proprio sostegno validi contributi di ricerca, sia quantitativa che qualitativa. Le prospettive teoriche più di frequente richiamate fanno riferimento allo spostamento da un approccio didattico incentrato sul docente a un modello incentrato sullo studente. Riferimenti fondamentali sono dunque rintracciabili a partire dal costruttivismo di Bruner (1966), la teoria cognitiva di Piaget (1971), con particolare riguardo all'importanza della partecipazione attiva nel processo di apprendi-

mento, il socio-costruttivismo, per la dimensione sociale e collaborativa e per il ruolo di supporto dell'istruttore (Vygotsky 1978), fino a includere tutti gli approcci teorici incentrati sull'Apprendimento attivo¹ come pratica didattica che coinvolge gli studenti nel processo di apprendimento e li fa riflettere criticamente. Tra questi ultimi il *project work learning* sembra particolarmente adatto a coinvolgere gli studenti nella ricerca di risposte e nella risoluzione di problemi all'interno dello spazio formale della classe e si presta all'implementazione della FC, grazie al ruolo di guida e assistenza del docente e alla mediazione tra pari che consente di agire sulla "zona di sviluppo prossimale" teorizzata da Vygotsky.

In generale e in linea con il socio-costruttivismo, la FC sottolinea il ruolo fondamentale dell'insegnante nel dare supporto ai processi di apprendimento degli studenti, fornendo materiali e indicazioni di studio, sostenendo l'apprendimento dei contenuti con tecniche di *scaffolding*, sollecitando la discussione e la negoziazione nel lavoro in classe, intervenendo per chiarire, definire, ampliare laddove lo ritiene necessario e riconoscendo le diverse abilità degli studenti all'interno di un percorso pianificato e chiaro negli obiettivi.

Ovviamente la pratica didattica di rovesciare la lezione tradizionale chiedendo agli studenti di leggere materiali a casa in preparazione alla lezione successiva non è nulla di particolarmente innovativo e fa parte da decenni del bagaglio di tecniche di qualsiasi insegnante. Tuttavia, la crescente disponibilità di supporti tecnologici e, nell'istruzione superiore, l'interfaccia *user-friendly* di molte piattaforme didattiche, ha creato notevole interesse intorno ad ambienti di apprendimento inte-

¹ Michael (2006) definisce l'Apprendimento attivo nel modo seguente: "The process of having students engage in some activity that forces them to reflect upon ideas and how they are using those ideas. Requiring students to regularly assess their own degree of understanding and skill at handling concepts or problems in a particular discipline. The attainment of knowledge by participating or contributing. The process of keeping students mentally, and often physically, active in their learning through activities that involve them in gathering information, thinking, and problem solving" (p. 160).

grati, in cui l'utilizzo della tecnologia si coniuga con l'interazione in presenza.

Il merito di aver per primi implementato in classe il modello della FC viene comunemente attribuito a Bergmann e Sams, due insegnanti americani di chimica alla ricerca di una strategia didattica che aiutasse gli studenti della loro scuola superiore che frequentavano le lezioni in modo discontinuo. Nel 2007 Bergmann e Sams cominciarono ad utilizzare un software che consentiva di sincronizzare la voce con presentazioni di *power point*. Le lezioni così create venivano messe sul web a disposizione degli studenti assenti durante le spiegazioni. Visto il successo dell'iniziativa, il modello didattico venne esteso all'intera classe, in modo da sfruttare le lezioni in classe non più per la trasmissione di contenuti, ma per attività di comprensione, rielaborazione e ricerca. La necessità di risolvere un problema pratico portò dunque gli insegnanti a rivedere completamente il modello didattico tradizionale, basato sulla trasmissione dei contenuti nel corso della lezione frontale, e a passare a un contesto di apprendimento che poneva davvero lo studente al centro e in cui l'insegnante assumeva il ruolo di tutor. Nel loro modello le tecnologie hanno un ruolo fondamentale ma ancillare rispetto allo sviluppo del vero obiettivo: l'aumento dell'interazione produttiva tra studenti in classe con il supporto esperto del docente. Le tecnologie non si sostituiscono dunque al docente ma sono strumenti di trasmissione di contenuti che sono acquisiti autonomamente a casa e poi elaborati in modo collaborativo in classe, secondo modalità *blended* di apprendimento².

L'idea di anticipare contenuti sul web così da liberare tempi per sviluppare in classe attività collaborative di rielaborazione non era tuttavia nuova. L'accessibilità di video istruttivi era già una realtà abbastanza diffusa nella scuola superiore americana grazie alla Khan Academy, fondata nel 2006, mentre l'importanza dell'istruzione tra pari e dell'uso delle tecnologie nell'istruzione universitaria era già in-

² "In fact, we strongly believe that flipping the classroom creates an ideal merger of online and face-to-face instruction that is becoming known as a 'blended' classroom" (p. 25).

sita nella *peer instruction*, sviluppata dal docente di Fisica dell'Università di Harvard E. Mazur nei primi anni novanta. In questo metodo la lezione tradizionale viene sostituita dall'interazione tra pari. All'inizio della lezione gli studenti, che hanno letto a casa materiali preparatori, rispondono individualmente a un quesito concettuale a scelta multipla con l'ausilio di un telecomando. Le risposte ai quesiti vengono visualizzate su uno schermo in forma percentuale. Il docente incoraggia quindi gli studenti a confrontarsi tra di loro e promuove la discussione produttiva e il pensiero critico girando tra gli studenti. Il quesito viene successivamente riproposto e a questo punto il docente fornisce la risposta corretta, procedendo poi con altri quesiti. Il vantaggio è duplice: gli studenti sono continuamente coinvolti in processi cognitivi di ordine elevato e il docente riceve *feedback* costante sul livello di apprendimento.

L'articolo *From Sage on the Stage to Guide on the Side* (1993) di A. King cattura già nei primi anni novanta lo spirito dell'apprendimento attivo che sottende al modello della FC e definisce fin dal titolo il ruolo decentrato ma fondamentale del docente. Facendo riferimento alla teoria costruttivista dell'apprendimento, la studiosa distingue tra informazione, che può essere trasmessa, e conoscenza, che deve essere costruita mediante un processo in cui le informazioni nuove acquisiscono senso e si integrano con quanto l'individuo già sa³. È proprio l'elaborazione di informazioni che potenzia le strutture cognitive e aiuta la memorizzazione, e il ruolo del docente consiste nel selezionare e presentare i materiali e nel facilitare l'interazione degli studenti nella costruzione di conoscenza. In questo modello il docente non è più "il saggio sul palcoscenico" che ha le risposte a tutte le domande e rispetto a cui gli studenti hanno il ruolo di recipienti passivi, ma il facilitatore che li aiuta a porsi delle domande e a trovare delle risposte utilizzando le risorse di cui collettivamente dispongono.

³ "[...] knowledge must be constructed – or reconstructed – by each individual knower through the process of trying to make sense of new information in terms of what that individual already knows" (p. 30).

Altro fondamentale contributo critico alla realizzazione del modello della FC viene da un articolo di Lage, Platt e Treglia del 2000: “Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment”. Lo studio si riferisce all’ambito universitario e mette in evidenza come la disponibilità crescente di risorse multimediali consenta di creare nuovi ambienti in cui i docenti possono rispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti senza per questo dover aumentare le ore di lezione o sacrificare contenuti. Nel modello proposto, sperimentato e valutato presso la facoltà di Economia della Miami University (Ohio), gli studenti prima di tutto si preparano seguendo le indicazioni di studio fornite dai docenti e accedono individualmente alle lezioni videoregistrate o a presentazioni di *power point* con file audio. Il giorno della lezione gli studenti possono formulare domande e pochi minuti iniziali sono destinati a una mini-lezione di chiarimento dei dubbi. Se non vi sono domande si passa ad attività laboratoriali di complessità variabile in cui gli studenti sperimentano, mediante simulazioni, i concetti economici appresi. Alla fine gli studenti devono applicare quanto appreso rispondendo a quesiti scritti o mediante presentazioni elaborate in piccoli gruppi e poi presentate in plenaria.

2. FLIPPED CLASSROOM: UNA DEFINIZIONE FACILE?

Il modello didattico della FC viene comunemente definito come un modello pedagogico che rovescia quanto solitamente avviene in classe, anticipando la trasmissione dei contenuti nello spazio domestico, generalmente attraverso la visione di video-lezioni, e destinando la lezione ad attività di rielaborazione. Si tratta di una definizione generica e poco soddisfacente, dato che l’enfasi dovrebbe essere non tanto sul rovesciamento dell’ambiente e dei momenti di apprendimento, per cui prima si ascolta la lezione a casa e poi si fanno i compiti per casa in classe, ma sul superamento della modalità tradizionale di trasmissione dei saperi attraverso la lezione frontale, in favore di ambienti di ap-

prendimento incentrati sullo studente. L'attenzione, dunque, non dovrebbe essere tanto sull'aggettivo *flipped*, quanto su *classroom*, inteso come luogo dove lo studente è protagonista attivo del processo di apprendimento, invece che fruitore passivo di un modello trasmissivo. Ne consegue che quanto avviene in classe è centrale perché si situa nello spazio privilegiato per l'apprendimento collaborativo (Honeycutt e Garrett 2015)⁴. Per questo motivo risulta probabilmente meno fuorviante utilizzare la dicitura *Flipped Learning* (FL), come suggerito dal *Flipped Learning Network*⁵, piuttosto che *Flipped Classroom*. In letteratura i due termini sono spesso usati in modo intercambiabile ma il primo ha il pregio di mettere in evidenza il modello di apprendimento, piuttosto che il luogo dove questo avviene. In questo lavoro si preferisce, come altri (Hwang et al. 2015), utilizzare FL, a meno che non si faccia riferimento specifico ad articoli e testi dove è usato il termine FC.

Tra i vantaggi offerti dal FL viene spesso citata la possibilità di personalizzare l'insegnamento e questo obiettivo si realizza grazie al modello *blended* che costituisce l'ossatura organizzativa della metodologia *flipped*. La crescente disponibilità di risorse online rende possibile nei fatti l'accesso diretto alle conoscenze da parte degli studenti, i quali possono apprendere seguendo il proprio ritmo e piegando la fase dell'istruzione alle proprie esigenze (cognitive, di stile di apprendimento, logistiche, temporali). In questo modo lo studente diventa pienamente responsabile del proprio apprendimento mentre l'inse-

⁴ "There are other ways to define the flip. It can be described as moving from an instructor-centered learning environment to a student-centered learning environment. It could also be defined as shifting from individual to collaborative strategies" (p. 13).

⁵ The Association of Flipped Learning Network (2014), <http://flippedlearning.org>, propone la seguente definizione ufficiale di *flipped learning*: "Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter".

gnante assume anche un compito organizzativo che va oltre il contesto classe e entra nella sfera dello studio domestico, fornendo risorse specifiche e selezionate per l'acquisizione asincrona dei contenuti (Davies, Dean e Ball 2013)⁶. Nello stesso tempo l'istruzione diretta a casa mediante le tecnologie si integra con un approccio di tipo costruttivista in classe, facilitando in tal modo un apprendimento individualizzato. Le istruzioni che lo studente riceve per svolgere il lavoro a casa secondo le proprie modalità sono infatti funzionali al recupero delle conoscenze in classe e alla loro rielaborazione collaborativa.

Il FL rende dunque possibile conciliare teorie di apprendimento apparentemente incompatibili: l'istruzione diretta a casa, che si fonda sulle teorie comportamentiste dell'apprendimento, e il costruttivismo, che si realizza in attività cognitivamente elevate svolte in modo collaborativo in classe. La generica definizione che fa riferimento alla semplice riorganizzazione dei tempi e degli spazi dell'apprendimento (istruzione a casa e rielaborazione a scuola) deve quindi essere estesa a includere aspetti che riguardano la funzione delle tecnologie a casa nel modello di apprendimento istruttivo e incentrato sul docente, e l'utilizzo di attività cooperative incentrate sullo studente in classe.

È grazie alla *Pearson's School Achievement Services* (Hamdan et al. 2013) e al già citato *Flipped Learning Network* (2014) che si arriva a una definizione formale di *flipped learning* e alla sua distinzione rispetto alla *flipped classroom*. I due termini non sarebbero in realtà sinonimi, poiché la FC è una modalità che porta all'apprendimento rovesciato, ma non è di per sé sufficiente, vale a dire che non basta coinvolgere gli studenti in attività domestiche di istruzione mediante video o altro perché il modello si realizzi. La pratica didattica deve incorporare quattro pilastri fondamentali, riconducibili all'acronimo F-L-I-P:

⁶ "The teacher's role as a course designer shifts somewhat from structuring in-classroom time to providing learning resources that can be consumed asynchronously as needed" (p. 565).

- *Flexible environment*: la flessibilità dell'ambiente di apprendimento riguarda non solo l'organizzazione degli spazi, che devono essere funzionali alla collaborazione, ma anche i tempi e le modalità con cui gli studenti apprendono e sono valutati.
- *Learning culture*: cambia il modello culturale tradizionale, incentrato sulla figura dell'insegnante, a favore di un approccio in cui lo studente è il protagonista, attraverso la pratica collaborativa di costruzione della conoscenza.
- *Intentional content*: l'educatore è costantemente impegnato nella definizione precisa degli obiettivi, nella pianificazione delle lezioni e creazione dei materiali per l'utilizzo a casa o in classe, in modo funzionale all'ottimizzazione dei tempi.
- *Professional educator*: ben lungi dall'essere sostituito dal video, l'educatore professionista ha il ruolo fondamentale di osservare attentamente i processi, fornire feedback agli studenti, attuare una valutazione formativa costante e perseguire la pratica riflessiva finalizzata al miglioramento.

Chen (2014) propone un ampliamento dei quattro pilastri nell'istruzione superiore e ipotizza un modello F-L-I-P-P-E-D in cui le tre lettere aggiunte a formare l'acronimo fanno riferimento ad aspetti rilevanti per implementazione in classe non tenuti in debita considerazione nel modello F-L-I-P, quali:

- *Progressive Networking Learning Activities*: lo schema F-L-I-P è incentrato sulla pianificazione delle attività piuttosto che sulla loro realizzazione. Secondo Chen è fondamentale indicare che tipo di attività si debbano svolgere in classe e in che modo esse debbano essere presentate.
- *Engaging and Effective Learning Experiences*: il modello di partenza privilegia l'opinione dell'educatore e non considera il punto di vista dello studente. Entrambe le esperienze dovrebbero essere incluse.

- *Diversified and Seamless Learning Platforms*: nell'educazione superiore è fondamentale considerare il ruolo delle piattaforme di e-learning perché sono una componente essenziale del modello *blended*. Tale aspetto non è considerato nel modello a quattro pilastri.

L'esigenza, da parte dei fautori del metodo, di definire esattamente che cosa si intenda con FL si spiega con il desiderio di evitare derive, disinformazione e approssimazioni. Malgrado il successo crescente non mancano infatti i detrattori e, pur escludendo le critiche legate a una non corretta o parziale conoscenza del metodo e dei suoi fondamenti teorici, vi sono aspetti critici, o quantomeno migliorabili. Secondo Bardi (2014), la "classe capovolta" tenta un superamento della didattica frontale, dando maggior spazio alla costruzione delle conoscenze, e introduce ad un uso consapevole del *cloud*, ma rimane comunque fortemente centrata sull'insegnante trasmettitore di conoscenze (in presenza o a distanza, non cambia); non è solo capovolgendo la procedura che si crea confronto, collaborazione e condivisione di significati in un'ottica costruttivista (pp. 18-19). Tuttavia, è proprio l'enfasi sul lavoro di gruppo, che fino ad ora abbiamo sostenuto, che permette di spostare l'attenzione dal docente-istruttore all'interazione costruttiva tra gli studenti, fermo restando che il docente deve vigilare sulla qualità dell'interazione e sulla correttezza delle informazioni raccolte, sviluppate e condivise dagli studenti.

La vigilanza sulla qualità dei processi che portano alla costruzione di conoscenze è il filo conduttore della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom (1956), che si articola su sei livelli di crescente complessità: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione. Nella versione del 2000 rivista da Anderson, Krathwohl et al. l'ambito cognitivo viene riorganizzato in: ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare, creare. Il nuovo dominio è particolarmente utile nel definire il percorso graduale di sviluppo di modalità cognitive che dovrebbe essere l'obiettivo di qualsiasi metodologia didattica. Numerosi studi (Bonwell 1996; Hung 2014) fanno riferimento alla tas-

sonomia come guida programmatica per lo sviluppo di abilità cognitive di ordine elevato. La trasferibilità nella metodologia del FL è evidente: la fase della conoscenza, vale a dire della trasmissione dei contenuti, può infatti trovare posto al di fuori della classe e la lezione tradizionale può essere rimpiazzata da video istruttivi senza correre il rischio di riduzione dei contenuti. Anche la fase della comprensione può svolgersi a casa, con la guida delle attività di supporto che il docente avrà cura di predisporre. I livelli più complessi di elaborazione trovano invece collocazione in classe, e sono adeguatamente sostenuti grazie alla presenza esperta dell'insegnante e all'interazione costruttiva tra pari che sollecita la zona di sviluppo prossimale in attività cognitivamente esigenti.

3. APPRENDERE INTERAGENDO

La natura essenzialmente interattiva della comunicazione è presupposto fondamentale nell'apprendimento di una seconda lingua; si parla per comunicare e la comunicazione implica la presenza di uno o più ascoltatori con cui interagire. Long (1985) sviluppa l'ipotesi krashe-niana di "input comprensibile" (1997, 1985) al quale gli studenti devono essere esposti per acquisire la lingua, collegandola con l'ipotesi di Swain di "output comprensibile", all'epoca ancora nella sua fase iniziale di elaborazione. L'ipotesi poi compiutamente elaborata da Swain (1995) sostiene che il processo di apprendimento di una lingua si avvalga dei tentativi dell'apprendente di risolvere problemi di comunicazione derivanti dalla propria limitata competenza. Questo processo riformulativo, che porta a modificare l'output dell'apprendente in modo funzionale all'efficacia comunicativa, sarebbe parte del processo di apprendimento di una seconda lingua. Dato che nel contesto della classe di LS non è possibile fornire a tutti gli apprendenti una adeguata esposizione a un input comprensibile e nemmeno garantire sufficienti occasioni di interazione tra docente e studenti, Long ipotizza che l'interlingua (*interlanguage talk*) utilizzata dagli studenti

che lavorano insieme possa essere valido strumento nel processo di negoziazione dei significati che porta a un output comprensibile.

Considerato dunque che nella classe di LS la possibilità di interagire con il docente è ridotta a causa del rapporto numerico, si pone la necessità di identificare spazi di esercizio della lingua che consentano a ogni studente di migliorare le proprie capacità espressive. Lavorare in gruppo sembrerebbe la soluzione ideale per ricavare per tutti in egual misura tempi aggiuntivi di pratica comunicativa, ma ogni insegnante sa che vi sono luci e ombre in ogni modalità didattica e che non sempre l'interazione tra pari si traduce in valida occasione di potenziamento dell'espressione orale. Idealmente, i vantaggi del lavoro di gruppo possono essere riassunti come segue:

- aumenta il tempo destinato alla pratica orale individuale;
- riduce il filtro affettivo di quanti si sentirebbero in imbarazzo ad intervenire di fronte all'intera classe;
- promuove l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio apprendimento e rafforza il senso di autonomia;
- educa al rispetto, alla collaborazione e alla negoziazione;
- riconosce le differenze individuali, consentendo agli studenti di dare un contributo personale o di svolgere, all'interno del gruppo, il ruolo più consono al proprio stile di apprendimento;
- potenzia il senso di autoefficacia e autostima.

D'altro canto, far interagire gli studenti in gruppo richiede una attenta pianificazione, controllo dei tempi e feedback su quanto prodotto, pena la perdita di efficacia del lavoro. Non si tratta, infatti, di delegare al gruppo una attività che normalmente sarebbe destinata all'intera classe, ma di attivare una strategia di apprendimento collaborativo i cui obiettivi sono diversi rispetto all'interazione docente-studenti. Vi sono, indubbiamente, alcuni aspetti di difficile risoluzione:

- aumenta il livello di rumore e la disciplina è più difficile da mantenere, soprattutto in classi numerose e particolarmente vivaci;

- non tutti gli studenti accettano di buon grado di lavorare in gruppo e si determinano fenomeni di *social loafing* e *free riding*⁷;
- l'insegnante non ha la possibilità di esercitare la funzione di monitor contemporaneamente in più gruppi e di intervenire a correggere gli errori, evitando che si cristallizzino;
- nelle classi monolingue gli studenti, senza la supervisione del docente, tendono a utilizzare la lingua madre.

Brown (1994: 181) mette in evidenza come la resistenza del docente a far lavorare gli studenti in gruppo sia causata in buona parte dall'idea di perdere il controllo della classe. In realtà, è dimostrato⁸ che i livelli di accuratezza formale nelle performance con la supervisione del docente e nell'interazione di gruppo sono sostanzialmente gli stessi e non cambiano malgrado l'intervento diretto del docente nel correggere.

4. LA DIMENSIONE COLLABORATIVA DELL'APPRENDIMENTO

È possibile definire il lavoro di gruppo in base al tipo di compito che viene assegnato, distinguendo, sostanzialmente, tra lavori di gruppo in cui il contributo di ognuno è riconoscibile, e lavori unitari. In realtà la distinzione è più complessa, come segnala Davies⁹, ma in questo con-

⁷ “Social loafing” è termine utilizzato in psicologia sociale per indicare l’atteggiamento passivo e poco produttivo di uno o più membri del gruppo rispetto al maggiore impegno che si sarebbe profuso nel lavoro individuale. Il termine “free riding” è utilizzato nell’apprendimento cooperativo per indicare l’atteggiamento di chi ritiene che il proprio contributo non sia necessario per il successo del gruppo, pur traendo vantaggio dal lavoro degli altri membri.

⁸ Long e Porter (1985).

⁹ Davies (2009) distingue tra compiti disgiuntivi (*disjunctive tasks*), in cui un solo membro, il più capace e veloce, è responsabile della risposta corretta; compiti congiunti (*conjunctive tasks*), in cui ciascun membro contribuisce al prodotto finale senza che il contributo individuale sia individuabile; compiti additivi (*additive tasks*), in cui i contributi individuali sono identificabili; compiti discre-

testo si fa riferimento a compiti di gruppo in cui ogni membro fornisce il proprio contributo al prodotto finale in base alle proprie conoscenze, competenze, attitudini e interessi. Si tratta dunque di lavori di gruppo il cui obiettivo è complesso, e non di semplici esercizi o attività che fanno parte della pratica guidata per l'esercizio di funzioni comunicative. La collaborazione che intendiamo si realizza dunque in attività che comportano il coinvolgimento di abilità cognitive elevate, lo scambio collaborativo di idee e opinioni, e l'utilizzo consapevole e funzionale del linguaggio per negoziare significati.

Oxford (1997) identifica tre possibili modalità che riguardano la comunicazione nella classe di LS: apprendimento cooperativo, apprendimento collaborativo e interazione. L'apprendimento cooperativo è un insieme strutturato di tecniche che forniscono indicazioni precise su come lavorare in gruppo e sui compiti di ciascuno. L'obiettivo è il potenziamento di abilità cognitive e sociali che si realizza attraverso l'interdipendenza positiva e la responsabilità dei singoli e del gruppo. L'apprendimento collaborativo è di matrice socio-costruttivista e punta alla formazione di comunità di apprendimento, meno strutturate rispetto ai gruppi cooperativi, ma con l'obiettivo di costruire conoscenza mediante la messa in comune di risorse e la sollecitazione della zona di sviluppo prossimale attraverso attività cognitive adeguatamente sostenute (*scaffolding*) dal docente. L'interazione, infine, è termine generale che implica la comunicazione interpersonale in situazioni simulate che riflettono contesti d'uso della lingua.

Le attività di gruppo a cui si fa riferimento in questo lavoro sono di tipo collaborativo e si inseriscono all'interno della modalità di apprendimento che viene definita *content based instruction* (CBI). Si tratta di un approccio didattico non nuovo (Brinton – Snow – Wesche 1989), che presenta molti punti di contatto con il più noto CLIL con cui talora è identificato e che ha luogo quando è il contenuto veicolato a costituire il filo conduttore nell'apprendimento della lingua straniera:

zionali (*discretionary tasks*), che lasciano libertà a ciascuno studente su come contribuire al lavoro complessivo.

“In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the use of the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills. For example, it employs authentic reading materials which require students not only to understand information but to interpret and evaluate it as well. It provides a forum in which students can respond orally to reading and lecture materials. It recognizes that academic writing follows from listening and reading, and thus requires students to synthesize facts and ideas from multiple sources as preparation for writing. In this approach, students are exposed to study skills and learn a variety of language skills which prepare them for the range of academic tasks they will encounter” (Brinton – Snow – Wesche 1989: 2).

L’implementazione del CBI nella classe di lingua trova indicazioni operative nella modalità del *project based instruction*:

“In classrooms where a commitment has been made to content learning as well as language learning (i.e., content-based classrooms), project work is particularly effective because it represents a natural extension of what is already taking place in class” (Stoller 1997: 3).

Nel suo articolo Stoller riassume poi studi precedenti identificando le caratteristiche del *project work*:

- focalizzazione su contenuti, piuttosto che su obiettivi linguistici;
- la centralità dello studente e il ruolo di supporto del docente;
- la dimensione collaborativa;
- l’integrazione di abilità diverse per il raggiungimento di scopi reali;
- la presenza di un prodotto finale;
- la forte valenza motivazionale e lo sviluppo di abilità linguistiche e cognitive.

Il *project work* si realizza dunque nel lavoro di gruppo, che è tecnica di rilievo nell'approccio comunicativo dato che consente di coinvolgere gli studenti in attività linguistiche funzionali al raggiungimento di scopi pragmatici il più possibile vicini a contesti reali di utilizzo della lingua. Il presupposto è che la competenza comunicativa possa essere potenziata dall'interazione tra apprendenti. In una lezione comunicativa, improntata sui principi del CBI, gli studenti sono stimolati, con la guida dell'insegnante, a costruire senso attraverso l'interazione, in un processo di costruzione di conoscenze in cui gli aspetti formali sono funzionali al successo comunicativo, vale a dire che fluidità espressiva e accuratezza sono mezzi, non obiettivi, per il raggiungimento di scopi comunicativi. Questo non significa che non vi debbano essere momenti esplicitamente incentrati sulla forma, attraverso esercizi e/o attività controllate il cui obiettivo è l'acquisizione di strumenti linguistici. Diversamente dalla classe CLIL, infatti, il focus della lezione di LS è anche linguistico. Tuttavia, la pratica glottodidattica deve, a mio giudizio, prevedere sia momenti funzionali a far riflettere sulla struttura della lingua con l'obiettivo di acquisirne le grammatiche, sia occasioni di sviluppo di competenza comunicativa la cui focalizzazione è piuttosto sui significati che la lingua può veicolare, includendo tra i significati non solo gli aspetti pragmatici con cui la lingua agisce sul mondo, ma anche contenuti disciplinari la cui rilevanza epistemologica è indipendente dal veicolo linguistico.

Il sillabo di LS può dunque essere visualizzato come un *continuum* ai cui due estremi vi sono attività incentrate esclusivamente sulla lingua e attività la cui enfasi è sui contenuti veicolati attraverso la lingua. In un percorso CLIL tutte le attività del docente e degli studenti sono finalizzate a veicolare contenuti di DNL utilizzando la LS; il miglioramento della competenza comunicativa che deriva dall'utilizzo della lingua per svolgere operazioni cognitivamente esigenti legate a contenuti non strettamente linguistici è incidentale, mentre nella classe di LS il miglioramento della competenza comunicativa non è mai elemento incidentale e la produzione linguistica riceve maggiore atten-

zione esplicita rispetto alla classe CLIL, anche quando l'enfasi è sul contenuto, come nel CBI.

5. CONCLUSIONI

L'approccio metodologico dell'apprendimento rovesciato, spostando la semplice trasmissione dei contenuti fuori dalla classe e liberando in aula tempi aggiuntivi per l'interazione comunicativa funzionale alla ricerca e alla rielaborazione, può costituire una valida modalità di lavoro, all'interno della quale gli studenti, con la presenza esperta ma decentrata del docente, assumono il ruolo di protagonisti, responsabili del proprio apprendimento e costruttori di conoscenza in un'ottica pluridisciplinare. Maggiori spazio di utilizzo della lingua da parte degli studenti possono essere ricavati nel lavoro di gruppo, che è stato analizzato nei suoi fondamenti pedagogici essenziali e di cui sono state messe in evidenza le potenzialità generative, non solo in termini di occasioni per l'esercizio del parlato per lo sviluppo di competenza comunicativa, ma anche, e soprattutto, come strumento per l'interazione collaborativa in un'ottica costruttivista della conoscenza.

Parlare per scoprire cose nuove, per dividerle con i compagni, per negoziare significati e per riportare in forma organizzata quanto appreso è la modalità con cui si realizza il modello didattico di apprendimento collaborativo finalizzato all'acquisizione di contenuti – *content based learning* – in cui la competenza comunicativa è strumentale, e non obiettivo finale, come solitamente avviene nella didattica della lingua straniera. In questo contesto il lavoro di gruppo accresce la quantità del tempo-parola degli studenti ma è prima di tutto tempo di qualità, perché destinato allo sviluppo di abilità cognitive complesse di analisi, sintesi e valutazione.

Liceo "Tito Lucrezio Caro", Cittadella (PD)
edoardomenegazzo@gmail.com

BIBLIOGRAFIA

Bardi, D.

2014 *La classe scomposta*, Bergamo, Centro Studi Impara Digitale.

<http://www.imparadigitale.it/wp-content/uploads/2015/11/La-classe-scomposta.pdf>

Bergmann, J. – Sams, A.

2012 *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Eugene – Washington DC, International Society for Technology in Education.

Bishop, J.L. – Verleger, M.

2013 *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*, in *120th ASEE Annual Conference & Exposition, June 25-26, Paper ID # 6219*, Atlanta, American Society for Engineering Education.

Brown, H.D.

1994 *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, San Francisco, Pearson Longman, pp. 164-191.

Brinton, D. – Snow, M. – Wesche, M.

1989 *Content-based Second Language Instruction*, Boston, Heinle and Heinle.

Bonwell, C. – Sutherland, T.

1996 *The Active Learning Continuum: Choosing Activities to Engage Students in the Classroom*, in «New Directions for Teaching and Learning», 67, pp. 3-16.

- Davies, W.M.
2009 *Groupwork as a Form of Assessment: Common Problems and Recommended Solutions*, in «Higher Education», 58: 4, pp. 563-584.
- Davies, R. – Douglas, D. – Ball, N.
2013 *Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in a College-Level Information Systems Spreadsheet Course*, in «Education Tech Research Dev», 61, pp. 563-580.
- Fraga, L. – Harmon, J.
2014 *The Flipped Classroom Model of Learning in Higher Education: An Investigation of Preservice Teachers' Perspectives and Achievement*, in «Journal of Digital Learning», 31: 1, pp. 18-27.
- Hamdan, N. – McKnight, P. – Arfstrom, K.
2016 *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literary Review titled «A Review of Flipped Learning»*.
http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Honeycutt, B. – Garrett, J.
2014 *Expanding the Definition of a Flipped Learning Environment*, in Bart, M. (a cura di), *Blended and Flipped: Exploring new Models for Effective Teaching and Learning*, Madison, Magna Publication, pp. 12-13.
- Hung, H.
2015 *Flipping the classroom for English language learners to foster active learning*, in «Computer Assisted Language Learning», 28: 1, pp. 81-96.

- Hwang, G. – Lai, C. – Wang, S.
2015 *Seamless Flipped Learning: A Mobile Technology Enhanced Flipped Classroom with Effective Learning Strategies*, in «Journal of Computing in Higher Education», 2: 4, pp. 449-473.
- King, A.
1993 *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, in «College Teaching», 41: 1, pp. 30-35.
- Krathwohl, D.R.
2002 *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, in «Theory Into Practice», 41: 4, pp. 212-218.
- Lage, M. – Platt, G. – Treglia, M.
2000 *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, in «The Journal of Economic Education», 31: 1, pp. 30-43.
- Long, H. – Porter, P.
1985 *Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition*, in «TESOL Quarterly», 19: 2, pp. 207-228.
- Mazur, E.
2006 *Farewell, Lecture?*, in «Science», 323: 5910, pp. 50-51.
- Michael, J.
2006 *Where is the Evidence that Active Learning Works?*, in «Advances Physiology Education», 30, pp. 159-167.
- Oxford, R.
1997 *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language*

Classroom, in «The Modern Language Journal», 81: 4, pp. 443-456.

Stoller, F.L.

1997 *Project work: A Means to Promote Language Content*, in «Forum», 35: 4, p. 2.

Swain, M. – Lapkin, S.

1995 *Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning*, in «Applied Linguistics», 16: 3, pp 371-391.

Talbert, R.

2012 *Inverted Classroom*, in «Colleagues», 9: 1, art. 7.

Wan, N.

2015 *New Digital Technology in Education*, Sydney, Springer International, pp. 149-169.