Testi, tecnologie e *learning object* nell'insegnamento dell'italiano a stranieri

Gerardo Fallani
Università per stranieri di Siena (Scuola di dottorato)
Via dell'Anguillara, 8 – 50122 Firenze (FI)
g.fallani@gmail.com

L'incontro tra la didattica delle L2 e la riusabilità "così com'è" dei learning object *(LO) è problematico. Nell'insegnamento delle lingue straniere assume importanza il processo più del risultato, cioè il modo in cui le tecnologie possono assistere la didattica più del prodotto cui esse danno sostanza. Nel testo che segue, si proporrà una diversa idea di riutilizzo delle risorse didattiche che lasci al docente lo spazio per esercitare quella mediazione dei contenuti che lo riguarda in quanto educatore. Questa visione è resa plausibile qualora si pensi che un LO possa essere prodotto all'interno di un software online, attorno al quale si riunisca una comunità di pratica che operi secondo un'ottica di lavoro cooperativo. Favorire il confronto e l'interazione tra coloro che si dedicano all'insegnamento e alla diffusione della lingua e cultura italiana consente inoltre di configurare una tale risorsa come un contesto di formazione permanente.*

1. Educazione e *learning object*

Il presente documento si basa su una critica della costituzione e dell'utilizzo dei *learning object* (LO) con particolare riferimento alla didattica delle L2. In questo caso, più che sui LO, è interessante concentrarsi sull'utilizzo della tecnologia come ausilio alla didattica. Il **contributo della tecnologia**, infatti, è necessariamente presente nella fase di creazione e realizzazione dei materiali didattici, mentre non vale altrettanto per la loro fruizione, che può darsi su supporto cartaceo o digitale, a seconda dei casi.

Come punto di partenza si può rifarsi al breve *paper* di David Wiley [2003b] sul **paradosso della riusabilità**, in cui si afferma che «l'efficacia pedagogica del contenuto di un modulo indipendente è inversamente proporzionale alla sua riusabilità» [*ibidem*]. Da una parte, infatti, il significato dei contenuti che si apprendono è una funzione del contesto in cui questi ricorrono: più il contesto in cui un modulo ricorre è ricco ed esplicito, più un apprendente potrà imparare da esso. Dall'altra, per un progettista didattico, riutilizzare un LO significa riposizionarlo in un contesto diverso da quello per il quale era stato inizialmente progettato, e la capacità di adattamento di un LO in un nuovo contesto dipende allora dalla sua autoconsistenza, che nel nostro caso significa assenza di rimandi esterni, siano essi di natura contestuale che di approfondimento.

ISBN 978-88-98091-10-2

Massima e minima contestualizzazione in funzione di un buon uso, in questo caso del riutilizzo delle risorse: le ragioni confliggono. Queste condizioni si applicano non tanto ai contenuti didattici di discipline matematico-scientifiche, per le quali l'autoconsistenza di un modulo può essere il giusto obiettivo, quanto alla didattica delle L2, dove al contrario si insiste su un procedimento 'a spirale' [Diadori, Palermo e Troncarelli, 2008], nel quale i temi affrontati debbono essere necessariamente ripresi più volte.

1.1 *Crisi e opportunità*

Nello stesso anno, in *Difficulties and Opportunities*, Wiley [2003a], tornando a riflettere sui punti di debolezza degli approcci alla didattica online, osserva che la **progettazione didattica** sottesa ai LO sta ancora e anzi sempre più decisamente orientandosi verso la decontestualizzazione. D'altra parte, «i moderni teorici dell'apprendimento enfatizzano sempre più la preminenza del contesto, usando espressioni come "contesto sociale" (Vygotsky, 1981), "impostazione culturale, storica e istituzionale" (Wertsch, 1991), e "situabilità" (Lave & Wenger, 1990; Jonassen, 1991)» [*ibidem*]. Dunque, se la larga fruizione (ovvero, implicitamente, l'indipendenza dal contesto) è l'utilitaristico obiettivo tanto delle correnti di pensiero dominante quanto delle grandi organizzazioni che hanno il potere di decidere le sorti della didattica, specialmente per gli studi caratterizzati in senso umanistico l'avvenire si tinge di scuro: «la semplice concatenazione o sequenziazione di risorse educative decontestualizzate non produce l'ambiente per un apprendimento significativo. La via della decontestualizzazione, mentre è sensibile agli aspetti economici, può rivelarsi, nella realtà, controproducente per il punto di vista dell'apprendente» [*ibidem*].

Ancora Wiley, a partire dall'esame del concetto di riutilizzo che si fa nella *Object Oriented Programming* (OOP), sottolinea una differenza fondamentale tra la pratica della programmazione e la concezione vulgata dei LO. I LO, intesi come entità riutilizzabili in contesti di sviluppo didattico, sono stati generalmente descritti come pezzetti di contenuti, oggetti di contenuto condivisibili, pacchetti di contenuto e così via. Tuttavia, le entità di riuso nei contesti dello sviluppo dei software, ad esempio «le librerie dell'OOP, non sono per niente contenuti. Al contrario, sono **algoritmi *content free***» [*ibidem*] che stanno in rapporto ai contenuti solo nel senso che servono a elaborarli, manipolarli. Da qui l'idea 'programmatica' che «se vogliamo seguire il modello di sviluppo dei software, dobbiamo tenerci cara l'idea che i LO non abbiano alcun contenuto; piuttosto, essi dovrebbero contenere per così dire l'equivalente educativo degli algoritmi – strategie didattiche per operare su contenuti strutturati e disponibili a parte» [*ibidem*]. L'idea di un oggetto senza contenuto – questa è la convinzione che sorregge il presente discorso – può costituire un fondamento.

1.2 Una diversa idea di riusabilità

Nell'elaborazione teorica della didattica dell'italiano L2, esiste un modello operativo che può esser fatto corrispondere all'algoritmo *content free* di cui si è detto. Si tratta dell'**Unità di Lavoro in tre fasi** [Diadori, 2009]. Intesa come iperonimo [Diadori, Palermo e Troncarelli, 2008], l'UdL rappresenta un'istanza logica, un modello generale che può sussumere gli altri modelli fin qui elaborati dalla tradizione glottodidattica italiana, come l'Unità didattica [Freddi, 1970], l'Unità di Apprendimento [Balboni, 2002] e l'Unità Didattica centrata sul Testo [Vedovelli, 2002a]. È così possibile disporre di un *template* con cui, ricorsivamente, giungere a progettare e realizzare finanche un modulo o un intero corso.

D'altra parte, scindendo il contenuto dal contenitore, si può pensare alla **riusabilità dei costituenti**, cioè del contenuto stesso. Seguendo l'articolazione di Giacomantonio [2007], secondo cui un LO è strutturato in una successione di schermate (*content object*), ognuna delle quali è composta da più risorse digitali (*content fragment*), diviene ragionevole pensare che singole risorse 'grezze', siano esse materiali audio, video, immagini, testi o attività didattiche, possano essere riutilizzate in diverse circostanze e con scopi diversi. Si tratta, in sostanza, dei contenuti strutturati e disponibili a parte, cui si riferiva Wiley.

A questo punto, niente ci impedisce di considerare che il paradosso tra contestualizzazione e granularità possa esser evitato tenendone separati gli elementi. Anziché il LO nel suo insieme, inteso cioè come un tutto da riutilizzare così com'è, si potrà considerare, da un lato, la **riusabilità del contenitore**, facendo riferimento alla UdL in tre fasi, e, dall'altro, quella dei suoi contenuti.

Quest'idea non è in sé nuova e non nasce in ambito tecnologico: la **Commedia dell'arte**, com'è noto, funzionava così. I commedianti disponevano, da una parte, di vari canovacci, o scenari, sulla base dei quali organizzare gli spettacoli. Le strutture narrative erano varie, dalle storie d'amore, con le loro varianti sul tema, a quelle di guerra, satira politica e così via. Stabilito quale dovesse essere il tema, gli attori si riunivano per preparare lo spettacolo. E fin qui abbiamo detto dei modelli, o del contenitore. D'altra parte, ogni attore aveva con sé il suo zibaldone, ovvero il repertorio delle battute che avrebbe potuto dire a seconda delle circostanze e, appunto, dei canovacci. Si noti che i materiali contenuti nello zibaldone erano assimilabili non tanto a dei materiali grezzi, quanto a cellule sparse che avrebbero assunto significato dal contesto, ovvero dal canovaccio.

Ora, se si inquadra la questione in questi termini, vale a dire rinunciando a un ideale di riutilizzo del LO 'così com'è' e anzi richiamando in causa il lavoro, certamente faticoso, ma necessario al riadattamento dei materiali alle diverse situazioni didattiche, si ha modo di lasciare uno spazio creativo al docente di L2, ricollocandone finalmente la figura di 'maestro-autore' entro il quadro dell'**artigianato culturale** che gli è proprio [Vedovelli, 2002b].

In tal modo, sembra possibile procedere nell'auspicio di un ritrovato umanesimo che, non sarà Wiley l'unico a ripetere, è realmente assente da un discorso educativo, affidato solo alla tecnologia, nel quale l'apprendimento, ridotto a 'oggetto', va incontro alla sua reificazione.

ISBN 978-88-98091-10-2

2. Un *Social Learning Environment*

2.1 Il progetto

Questa idea di riutilizzo dei LO assume particolare consistenza se inserita in quello che abbiamo pensato di chiamare un *Social Learning Environment*. Con SLE si fa riferimento a una risorsa online – attualmente in fase di progetto – che riunisca insegnanti di italiano per stranieri, aiutandoli a costruire e pianificare i loro interventi, in aula o a distanza, attraverso un supporto tecnologico. In altri termini, si tratta di realizzare un **software di *authoring*** da utilizzare come servizio online, attorno al quale costruire un ***social network* a carattere professionale**.

Alla base del progetto ci sono **due idee**. Prima di tutto si vuol rendere disponibile, e facilmente usabile, un software online attraverso cui realizzare materiali didattici esportabili in formato sia cartaceo che digitale (ma di fatto realizzati e depositati online in formato digitale – dunque dei LO). Inoltre, si vuol dedicare questa risorsa a docenti di italiano, che in tal modo possano condividere, oltre all'esperienza, i cosiddetti 'materiali grigi' che certamente posseggono, per vederli incrementare quantitativamente e migliorare qualitativamente.

L'obiettivo del *Social Learning Environment* è tale da rendere il significato del termine ***learning*** in una duplice accezione: cercare di migliorare la qualità sia dell'**apprendimento** che della **didattica**, ovvero sia il risultato del momento didattico, sia il processo che a esso presiede. In altri termini, si vuol mettere al centro la figura del docente, che, da un lato, diventa editore di se stesso e, dall'altro, è **co-editore** di opere la cui stesura dovrebbe avvenire in collaborazione con gli altri membri della *community*. Ciò significa che un tale professionista, attraverso questa risorsa, può creare i materiali didattici di cui servirsi nel suo operare quotidiano e al tempo stesso, grazie al contesto informale e con spiccato orientamento all'azione, porsi nel quadro di quanto i recenti documenti europei sembrano suggerire in tema di ***long life learning*** [Commissione Europea, 1996].

2.2 Riscontri teorici e pratici

Idealmente, possiamo stabilire un primo riferimento nel molto citato articolo di Tim O'Reilly, dal titolo *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [2005]. Molti dei concetti discussi in quell'analisi trovano riscontro, pressoché puntualmente, nel progetto della risorsa di cui ci si sta occupando.

Per accennarvi, ancorché sinteticamente, si può far riferimento all'utilizzo del **web come piattaforma**: invece degli applicativi desktop (eXe-Learning, Hot Potatoes ecc.), valga l'idea di un (*authoring*) ***software as a service***. È quanto già avviene, ad esempio, con lo standard aperto ePub o, per citare qualcosa di immediato, in Google, con il modulo *Form* o con la **scrittura condivisa** in Google Documents. In pratica, queste unità di contenuto digitali possono essere esportate in formato PDF, ad es. per l'aula, in HTML, poniamo, per il sito del docente, o in formato SCORM, per una piattaforma LMS/LCMS.

Inoltre, si tratta di un'applicazione web da mettere quanto prima a disposizione della *community*, ovvero un ***perpetual beta*** perfezionabile grazie alle indicazioni degli utenti. Ecco allora anche il riferimento agli ***user generated content***: i contributi degli utenti saranno il miglior feedback che ci si può attendere per migliorare, progressivamente e continuativamente, tanto i materiali didattici quanto le funzioni che servono a produrli.

C'è poi la predilezione per la pratica del ***social tagging***, con cui si pensa di ottenere le migliori indicazioni sui materiali, ovvero, riuscire a impostare un sistema di metadati (sui quali si tornerà nell'ultima sezione).

Infine, in ragione della ***wisdom of the crowds*** [Surowiecki, 2005], ben esemplificata dalla cosiddetta Legge di Linus (nota anche come Motto di Wikipedia) [Raymond, 1997], si ritiene che l'utenza di tale risorsa possa produrre materiali progressivamente perfettibili – e in questo senso ci si è sentiti incoraggiati nella direzione di un esperimento di fiducia radicale – e tali da far pensare, capovolgendo l'aspetto di instabilità del testo in rete, a una testualità *in fieri*, continuamente riprodotta, mobile e, tuttavia, fissabile in un dato momento, che è quello del suo impiego, *hic et nunc*, nella didattica.

2.2.1 Il docente-editore

Nel panorama attuale dell'insegnamento, la divaricazione tra esperti ed editori, che producono testi per la didattica, e insegnanti o istituti, che decidono quale testo utilizzare, sembra poter essere messa in discussione. La capacità di produrre materiali didattici non è solo e non è più appannaggio di pochi specialisti: di fatto, la progettazione di un intervento didattico è senz'altro tra le competenze del docente di italiano L2 [Diadori, 2009]. La **formazione dell'insegnante di italiano L2**, infatti, a seguito della riflessione teorica e della pratica degli ultimi venti anni, ha raggiunto una notevole maturità: ne è già una prova l'enorme offerta formativa e certificatoria, sebbene, si noti, quest'ultima si giochi prevalentemente sul piano dell'istruzione formale. Si può dunque ritenere che si diano le condizioni per intendere il mestiere dell'insegnante estensivamente allargato alla produzione di materiali didattici.

La **competenza del docente**, d'altra parte, diviene, oltre che plurale, dinamica nel momento in cui si immagini che i singoli membri della *community* partecipino alla costruzione (si potrebbe allora dire co-costruzione) di materiali sempre perfettibili, quali in effetti sono i testi per il web [Pichiassi, 2007].

Ciò detto, viene naturale tentare un parallelo con il sistema editoriale tradizionale, che prevede che un ristretto gruppo di specialisti lavori sotto la supervisione di un responsabile scientifico. L'idea che anima questo progetto è che una comunità di pratica possa giungere, nel tempo, a realizzare il lavoro di supervisione come e forse meglio di un singolo responsabile scientifico. Infatti, con l'avvento delle nuove tecnologie, l'idea di **comunità di pratica** diviene centrale. In questo contesto, l'apprendimento ha luogo attraverso la partecipazione a gruppi (o reti) sociali – e di qui l'idea di un *social network* – il cui obiettivo ultimo sia la generazione di un complesso di conoscenze tanto organizzate quanto condivise, ovvero, organizzate grazie alla condivisione che ha luogo nel momento stesso in cui si dà l'istanza partecipativa. In altri termini, le stesse *peer interactions* che tanto utilmente si ritiene possano animare i

ISBN 978-88-98091-10-2

contesti di intervento didattico, possono, o forse dovrebbero, anzitutto trovare una prima applicazione già nel contesto di formazione degli insegnanti, i quali sono a tutti gli effetti parte di un processo in primo luogo acquisizionale. È in gioco, in ultima istanza, il ***learning by doing***, l'idea insomma che tra fare e saper fare ci sia un mutuo e continuo scambio, basato su esperienze personali e condivisibili perché anzitutto personali [Calvani, 2001; 2007; Fratter, 2010; Wenger, 1998]. In altri termini, l'affermazione che «imparare l'italiano in una condizione di isolamento è diverso da impararlo in uno spazio di condivisione» [Maragliano, 2010] può essere applicata *à rebours* al docente, per la cui formazione varrebbe la stessa impostazione che vale per i suoi studenti: apprendere l'italiano, come pure imparare a insegnarlo, è da questo punto di vista un'attività che si può svolgere in condivisione.

2.2.2 Network, connessioni

Dal punto di vista teorico si è fatto riferimento anche al **connettivismo**, il quale, analizzando le tendenze dell'apprendimento supportato dalle nuove tecnologie, sembra dar luogo a una teoria dell'apprendimento molto coerente con l'attualità [Fratter, 2010]. Il riferimento va all'articolo di George Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* [2004], in cui, tenendo conto delle tendenze dell'apprendimento e del ruolo della tecnologia, si tenta di creare un potente costrutto teorico per l'apprendimento nell'era digitale.

Il connettivismo, pur non negando la componente personale nell'atto conoscitivo, vuole allargare il discorso fino a sostenere che l'apprendimento è un processo che si verifica a livello sistemico e che non è mai del tutto sotto il controllo dell'individuo. «La salute dell'ecologia dell'apprendimento – sostiene Siemens – dipende dal promuovere un efficace flusso di informazioni» [Siemens, 2004]. Ciò equivale a riconoscere l'importanza, all'interno di **reti sociali**, di nodi ben collegati tra loro e in grado di favorire e mantenere il **flusso di conoscenza** secondo la dinamica di un'interdipendenza positiva. Nella conclusione dell'articolo, «*The pipe is more important than the content within the pipe*» [*ibidem*], si riafferma che «la nostra capacità di imparare ciò di cui abbiamo bisogno per il domani è più importante di quello che conosciamo oggi» [*ibidem*], e che se una «sfida per qualsiasi teoria di apprendimento è mettere in atto le conoscenze conosciute» [*ibidem*], è pur vero che quando la conoscenza «è necessaria ma non conosciuta, la capacità di collegare le fonti per soddisfare i requisiti diventa una competenza fondamentale» [*ibidem*].

2.2.3 Formale e informale in una didattica della prossimità

Stando ai contributi di Wenger e Siemens, si ricava tra l'altro che l'istruzione formale non comprende più la maggior parte del nostro apprendimento poiché questo si verifica attraverso comunità di pratica, reti personali, e attraverso la realizzazione di compiti lavorativi; o altrimenti, dato che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita, questo e il lavoro sono attività non più separabili.

Inoltre, il binomio tecnologia e didattica è stato fin da subito associato all'idea della **formazione a distanza** (FAD). In realtà, quella della distanza è

solo la dimensione più evidente e immediata dell'e-learning, ma, forse, è anche la meno rilevante per comprenderne la natura e soprattutto il valore innovativo. [Biondi, 2007]. A ben vedere, osserva Biondi, non c'è una differenza qualitativa tra l'utilizzo che si è fatto dei CD-Rom fin dagli anni Novanta e quanto si faceva in precedenza, nelle scuole e nelle università di tutti i tempi, ricorrendo allo «strumento più antico di formazione a distanza: il libro» [*ibidem*].

È d'altronde probabile, seguendo il ragionamento di Biondi, che si sia portati a considerare strumenti 'a distanza' quelli che possono in realtà dar luogo a modalità di lavoro che, se anche non si volessero definire in presenza, di certo tale distanza sembrano ridurre. I tanti sistemi di *instant messaging* (IM), come Skype, di fatto riattualizzino la presenza. Ciò equivale a dire che la nuova FAD contiene in sé un elemento di prossimità tale da far mancare alcuni dei pilastri su cui essa, almeno in certi casi, poggia il suo discorso.

Nell'epoca della centralità del supporto tecnologico accade però un altro fenomeno: attraverso questi strumenti, quello che fino a ieri era considerato il dominio extrascolastico sembra entrare a far parte del contesto formativo. In definitiva, potrebbe risultare utile vedere quanto non si dia una più significativa alterazione dei rapporti tra **apprendimento formale e informale** e come – e quanto – le nuove tecnologie consentano, da un lato, all'informale di penetrare nel dominio del formale e, dall'altro, a quest'ultimo di riposizionarsi nel mutato contesto. A quest'ultimo proposito, tornano bene le considerazioni di Roberto Maragliano, che, riprendendo il circolo marxiano concreto-astratto-concreto, afferma l'idea di una analoga circolarità informale-formale-informale. Citando Luciano Berio, lo stesso Maragliano riprende l'immagine per cui il rumore è nella musica, per concludere che ciò porta alla necessità di prestare attenzione ai nuovi suoni: tali nuovi suoni difficilmente provengono da contesti formali e in questo senso occorrerebbe far maturare processi consapevoli di formalizzazione che si basino su esperienze di conoscenza di cui è portatore ogni cittadino della rete, in modo che anche l'*informal* trovi un suo spazio di legittimità [Maragliano, 2010]. Ciò, a conti fatti, sta accadendo e su questo terreno si gioca una partita assai importante.

2.2.4 Questioni pratiche

Un'iniziativa di questo genere dipende 'essenzialmente', oltre che dalla capacità di autofinanziarsi, dal numero dei suoi partecipanti e dal lavoro che questi effettivamente svolgono. Quanto all'aspetto economico, si deve far riferimento alle migliori pratiche che derivano dai nuovi scenari che si sono venuti a creare con l'avvento di internet. È, infatti, al mondo dell'*open source*, già portatore di un forte cambiamento nei metodi di produzione e sviluppo dei software, che si può riconoscere anche l'introduzione di nuovi **modelli di *business*** – espressione che, in italiano può esser letta sia come modello operativo, o di lavoro, che come modello di diffusione nel mercato.

Tali modelli, in sostanza, dipendono da un'evoluzione culturale che a loro volta riflettono. A tal proposito, Di Bari [2007] ha affermato che «una start-up molto innovativa potrebbe meritare un *business model* altrettanto innovativo». Un tale modello, nel caso che stiamo trattando, sembrerebbe essere il *freedom to pay*, nella variante del ***crowdfunding***, basata su contribuzioni volontarie. È

ISBN 978-88-98091-10-2

chiaro che un sistema di questo genere potrebbe presentare un elemento critico: c'è bisogno di una larga base di condivisione, e di ciò sono esempio la buona riuscita di iniziative come Couch Surfing, Wikipedia, Avaaz ecc.

Tuttavia, sembra possibile che la caratterizzazione in senso professionale della comunità di pratica in questione sia tale da autorizzare una fondata speranza anche per realtà circoscritte a **un numero ridotto di appartenenti**. È effettivamente questo il risultato di uno studio dell'Università di Firenze sulle attività svolte nella **comunità *LTEve*r**, il Laboratorio di Tecnologie Educative del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze [Fini e Cigognini, 2009]. La conclusione di questo studio valorizza, infatti, l'idea della creazione di «modelli di *social networking* a carattere professionale, di dimensione ragionevolmente ristretta […] tipicamente alcune centinaia di partecipanti» [*ibidem*], i cui membri «abbiano un riferimento identitario originario comune» [*ibidem*]. Come esempi, si trovano un'istituzione universitaria e un'associazione professionale.

2.3 Metadati

Per quanto la questione dei metadati non sia qui affrontata, almeno nei termini in cui ne trattano sia gli studiosi, sia i grandi organismi internazionali che si occupano di definirne gli standard, sembra doveroso farvi cenno, altro non fosse che per motivarne in qualche modo l'esclusione. In primo luogo, essa avrebbe richiesto una trattazione analoga a quella che è stata dedicata ai LO. In ogni caso, il ragionamento conduceva alla stessa 'destinazione', ovvero al SLE.

Sinteticamente, si può dire che per il contesto cui si fa riferimento è interessante e forse preferibile concentrarsi sul ***social tagging*** che può aver luogo nella *community*. Semmai, secondo una logica di costruzione *bottom up*, si potrebbe aspirare a una sistematizzazione dei "dati sui dati" [Fini e Vanni, 2004] a opera degli utenti.

In sostanza, la domanda che ci si è posti è, semplicemente, quella riguardo a quali informazioni cerchi un membro della *community* del SLE. Con ogni probabilità, non gli interesseranno, gli identificatori univoci, il ciclo di vita, l'età dell'allievo e gli altri elementi, che si suppone caratterizzino un LO e che hanno trovato ampia ricorrenza negli standard messi a punto dai grandi organismi internazionali. In altri termini, il sistema di categorizzazioni, che nella *utility* di cui si sta parlando da altro non è dato che da quei *tag* con cui si avvalorano i metadati, richiede *keyword* quali, poniamo, "narrazione", "imperfetto", "testo orale", espresse nella lingua obiettivo. Un insegnante che sta progettando la lezione 'di domani', infatti, è verosimilmente interessato al livello di competenza secondo il **Quadro comune europeo di riferimento per le lingue** (Consiglio d'Europa, 2002], agli elementi del sillabo, sia esso funzionale, formale ecc., e così via. In definitiva, elementi che non possono essere condivisi con quelli di un più grande sistema internazionale che ha per proprio oggetto tutto ciò che forma materia di apprendimento.

3. Conclusioni

In fuga dalla rigidità dell'oggetto (*object*), la via sembra quella che porta al processo (*learning*). *Learning*, sia in LO che in *Social Learning Environment*, ha valenza duplice, teso com'è a denotare sia l'apprendimento che la didattica, ovvero sia il risultato del momento didattico, sia il processo che a esso presiede. Inoltre, nell'idea di SLE, si vorrebbe condensare l'apprendimento del docente in formazione anche e proprio come conseguenza della produzione di materiali didattici. È questo, in fondo, il motivo per cui si è parlato di un contesto formativo incentrato sul *learning by doing* [Calvani, 2001; 2007; Fratter, 2010].

In concreto, le unità di lavoro – o *learning object* – sono riusabili in quanto rieditabili e ciò permette di pensare i materiali didattici come oggetti in divenire piuttosto che come qualcosa che è dato una volta per tutte. L'ipostatizzazione di un sapere, in questo caso la competenza linguistica e comunicativa, in oggetti da insegnare e da apprendere, separatamente e su larga scala, appare dunque scongiurata due volte. Una prima volta, attraverso la concezione del riutilizzo delle risorse che separa il contenitore dal contenuto, lasciando lo spazio a una doppia riusabilità – oltre a del lavoro da fare in più, naturalmente. La seconda volta, invece, in stretta relazione con la natura intrinseca del testo pubblicato in rete, che può esser visto come instabile [Prada, 2000], ma anche come perfettibile [Pichiassi, 2007], indefinitamente, e ogni volta riattualizzabile.

Oltre la vulgata degli oggetti fatti, finiti e riusabili, è allora pensabile che le nuove tecnologie applicate alla didattica delle L2 consentano di produrre un testo in divenire – tale è la sua consistenza e la sua potenzialità fintanto che è digitale (LO) – e ciò indipendentemente dal contesto di fruizione che, come più volte ripetuto, dovrebbe anche continuare a guardare alla viva presenza e al formato cartaceo.

Bibliografia

Biondi G., La scuola dopo le nuove tecnologie, Apogeo Editore, Milano, 2007.

Bonaiuti G. (cur.), E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale, Erickson, Trento, 2006.

Calvani A., Educazione, comunicazione e nuovi media, UTET, Torino, 2001.

Calvani A. (cur.), Fondamenti di didattica, Carocci, Roma, 2007.

Commissione europea, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea, Lussemburgo, 1996.

Consiglio d'Europa, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

Di Bari V. (cur.), Web 2.0. I consigli dei principali esperti italiani e internazionali per affrontare le nuove sfide, Il Sole 24 Ore, Milano, 2007.

Diadori P., "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Diadori P. (cur.), 2009, La DITALS risponde 6, Perugia, Guerra, pp. 103-112, 2009.

ISBN 978-88-98091-10-2

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., Manuale di nuove tecnologie per l'educazione linguistica, Guerra, Perugia, 2008.

Fini A., Vanni L., Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene, Erickson, Trento (rist. 2006), 2004.

Fini A., Cigognini M.E. (cur.), Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione, Erickson, Trento, 2009.

Fratter I., "Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche", in Jafrancesco E. (cur.), Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico, Mondadori, Milano, 2010, pp. 99-124.

Freddi G., Metodologia didattica delle lingue straniere, Minerva Italica, Bergamo, 1970.

Maragliano R., "Fare rete con la multimedialità", in Jafrancesco E. (cur.), Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico, Mondadori, Milano, 2010, pp. 21-35.

O'Reilly T., What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, URL (ultimo accesso 13/01/2011): http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html, 2005.

Pichiassi M., Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri, Guerra, Perugia, 2007.

Prada M., Lingua e web, in A. Masini & S. Morgana (eds.), La lingua italiana e i mass media, Carocci, Roma, 2003, pp. 249-289.

Siemens G., Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, URL (ultimo accesso 10/01/2011): www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm, 2004.

Surowiecki J., The wisdom of crowds, Anchor Books, New York, 2004.

Vedovelli M., Guida all'italiano per stranieri, Carocci, Roma, 2002a.

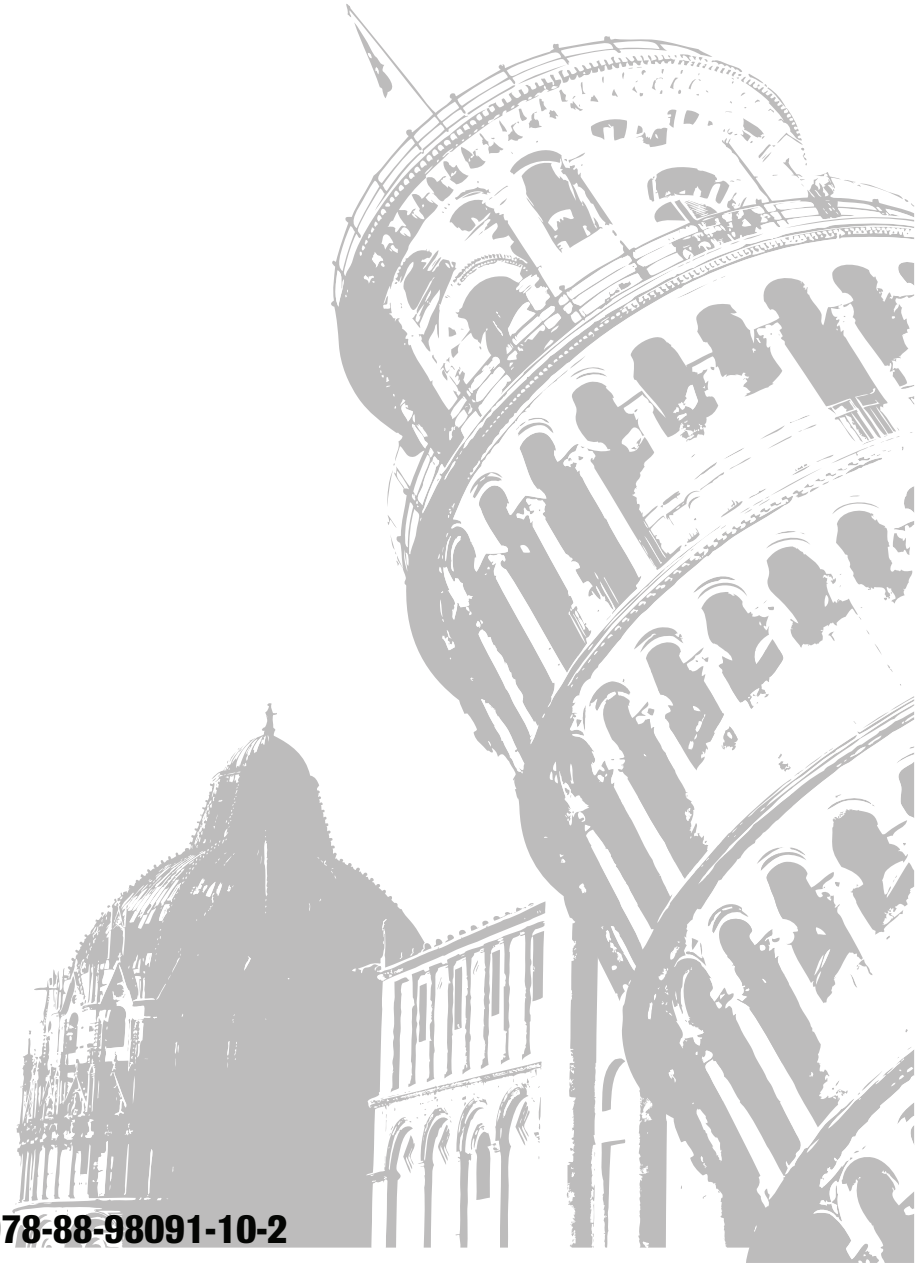
Vedovelli M., L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive, Carocci, Roma, 2002b.

Wenger E.C., Communities of Practice: Learning as a Social System, URL (ultimo accesso 08/01/2011): http://www.open.ac.uk/ldc08/sites/www.open.ac.uk.ldc08/files/Learningasasocialsystem.pdf, 1998.

Wiley D., Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy, URL (ultimo accesso 11/01/2011): http://www.reusability.org/read/, 2000.

Wiley D., Learning objects: Difficulties and Opportunities, URL (ultimo accesso 24/01/2011): http://opencontent.org/docs/lo_do.pdf, 2003a.

Wiley D., The Paradox of Reusability, URL (ultimo accesso 11/01/2011): http://cnx.org/content/m11898/1.18/?format=pdf, 2003b.



ISBN 978-88-98091-10-2