

From out of the drill. Margini di comunicativizzazione del drill

PAOLO TORRESAN¹

Alma Edizioni

Received 16 February 2014; received in revised form 3 April 2014; accepted 13 April 2014

ABSTRACT

IT I *drill* rappresentano dei *golden oldies*: al pari della traduzione e del dettato, sono attività 'sempreverdi', soggette a continui rinnovamenti, anche quando pare ne sia giunto il tramonto. Con questo saggio intendiamo chiudere, di fatto, una trilogia, avendo già dedicato spazio a come fornire una cornice comunicativa alle altre due classi di attività: dettato e traduzione, appunto (Torresan, 2011a; Torresan, 2012).

Anche i *drill* offrono ampi margini di comunicativizzazione. È possibile impostare *drill* come esercitazioni che prevedono uno spazio, nel loro stesso svolgersi, per la comunicazione. Essi possono, peraltro, costituire la base di percorsi in cui l'attenzione sulle forme si avvicenda con leggerezza, ma al tempo stesso con confini netti, a quella sui significati.

Parole-chiave: DRILL, DIDATTICA COMUNICATIVA, DIDATTICA UMANISTICA, LESSON PLAN.

EN Drills are golden oldies: even when their popularity seems to have waned, they still are 'evergreen' activities i.e., always open to innovation, like translation tasks and dictation exercises. After having previously examined the role of communicative framing in both translation and dictation activities (Torresan, 2011a; Torresan, 2012), this article completes a trilogy by investigating the use of drills within a communicative framework.

Like other activities, drills can also serve as useful communicative tools: they can rely on an interactive communicative space and be based on the relationship between form and content, without being too demanding or lacking focus.

Key words: DRILL, COMMUNICATIVE TEACHING, PEDAGOGY OF HUMANITIES, LESSON PLAN.

ES Los *drill* representan unos *golden oldies*: al igual que la traducción y el dictado, son actividades siempre actuales, que se renuevan continuamente, incluso cuando parece que hayan decaído. De hecho, con este ensayo pretendemos cerrar una trilogía, después de haber dedicado espacio a cómo proporcionar un marco comunicativo a las otras dos clases de actividades, es decir, dictado y traducción (Torresan, 2011a; Torresan, 2012).

Los *drill* ofrecen también amplios márgenes de comunicatividad. Es posible emplear *drill* como ejercicios que, durante su desarrollo, prevén un espacio para la comunicación. Estos pueden, además, constituir la base de programas en que la atención a la forma se acerca –ligeramente y al mismo tiempo con confines netos– a la de los significados.

Palabras clave: DRILL, DIDÁCTICA COMUNICATIVA, DIDÁCTICA HUMANÍSTA, LESSON PLAN.

¹ Contatto: esh@unive.it oppure piroclastico@tin.it

1. Fissare lessico e regole: dallo strutturalismo alle soglie del metodo comunicativo

La psicologia comportamentista che, alla metà del secolo scorso, ha fornito una struttura epistemologica alla linguistica applicata, allora una neo-scienza, riduceva l'apprendimento linguistico a una serie di comportamenti che si fissano mediante l'esposizione ripetuta a uno stimolo. Per essa valse l'equazione *apprendimento = comportamento*, ovvero una serie di sequenze *stimolo-risposta* da trasformarsi in abitudine.

Il metodo audio-orale e quello strutturale, che a questa concezione della mente si ispirano, riconoscono nella ripetizione la caratteristica principale dell'apprendimento linguistico. Essi assumono, inoltre, che la lingua, secondo una concezione bloomfieldiana, sia facilmente segmentabile in una serie di strutture discrete. Insegnare una lingua, secondo tale concezione, significa ripetere *pattern linguistici* mediante *drill*, vale a dire *esercizi strutturali* (del tipo "volgi la frase al..." oppure "inserisci l'articolo mancante"), al fine di consolidare un'abitudine: memoria fatta comportamento. Si tratta di una ripetizione sorvegliata, dal momento che ogni forma di deviazione può contribuire al consolidarsi di un comportamento estraneo alla logica della lingua di arrivo. L'errore quindi va evitato, prevenuto.

L'etimo di *drill* ci riporta al passo militare, a rappresentare la forma di obbedienza e di disciplina cui la mente dell'allievo viene allenata. Nella logica del *drill* l'insegnamento equivale, in effetti, a un *addestramento*. Come un colonnello addestra le reclute o un istruttore addestra dei cani, così l'insegnante istruisce gli studenti.

In realtà siamo convinti che in epoca pre-comunicativa (prima cioè dell'approccio comunicativo), anche i metodi caratterizzati da *focus on meaning* e quindi orientati alla conversazione, come il metodo Berlitz (la prima scuola Berlitz fu fondata sul finire del XIX secolo), facessero propria una ripetizione che costringeva l'allievo a un ruolo passivo. La conversazione, in una scuola Berlitz, tutt'oggi gravita attorno a *pattern linguistici* la cui ripetizione è pilotata dal docente: questi segue rigorosamente un copione, mentre l'allievo è tenuto a replicare con margini di libertà alquanto ridotti. Si vedano dei modelli di conversazione tratti da una dispensa usata per la formazione degli insegnanti delle scuole Berlitz in Brasile (*Treinamento Inicial*, 2004, pp. 5-7). Riportiamo la nostra traduzione dell'originale portoghese:

Contrasto

Il contrasto è usato principalmente per introdurre contrari. Il termine introdotto è il contrario di una parola che l'allievo già conosce. Per esempio, per introdurre "piccolo" una volta che l'alunno già conosce la parola "grande".

Insegnante: Il Canada è un paese grande?

Studente: Sì.

Insegnante: Cuba è un paese grande?

Studente: No.

Insegnante: Ah! è un paese piccolo.

Il contrasto può essere utilizzato per introdurre nuovi termini: per esempio, "mercato" quando "banca" è già noto.

Insegnante: Il Carrefour è una banca?

Studente: No.

Insegnante: È un supermercato.

Eliminazione

Usando la tecnica dell'eliminazione, l'insegnante rivolge una serie di domande che comportano una risposta negativa, creando una situazione nella quale il nuovo lessico può essere introdotto in maniera logica all'interno di un contesto.

Per esempio, per introdurre "coltello":

Insegnante: Tagli il pane con una matita?

Studente: No.

Insegnante: Benissimo! Tagli il pane con il coltello.

Sostituzione

La tecnica della sostituzione è utilizzata per introdurre sinonimi di parole già note e strutture equivalenti ad altre già note, per esempio *aggettivi*:

Insegnante: Il Nilo è lungo?

Studente: Sì.

Insegnante: Benissimo. OPPURE Il Nilo è *esteso*.

Oppure *voci verbali*. [Ecco un esempio relativo alla] presentazione della forma passiva quando il presente è già noto:

Insegnante: Le persone parlano francese in Canada?

Studente: Sì.

Insegnante: Le persone parlano francese in Canada OPPURE il francese è parlato in Canada.

(*Treinamento Inicial*, 2004, pp. 5-7, traduzione nostra)

La pratica ripetuta di questi micro-dialoghi:

- è noiosa: l'alunno ripete come un pappagallo sì o no, al solo scopo di corrispondere agli obiettivi che il docente si è posto;
- non è stimolante:
 - tutte le domande sono retoriche (le risposte sono ovvie);
 - alcune domande sono assurde ("Tagli il pane con una matita?").
- i contenuti sono opinabili (Cuba non è un paese grande se raffrontato al Canada, ma lo è se messo a confronto con il Liechtenstein, con Panama, con la Svizzera o con il Libano);
- impone una comunicazione di tipo verticale:
 - solo il docente ha il potere di aprire e chiudere la conversazione;
 - il docente elargisce complimenti generici e gratuiti ("Il Nilo è lungo? / Sì. / Benissimo.");
 - il docente dimostra reazioni inautentiche, come espressioni di sorpresa eseguite a comando ("Cuba è un paese grande? / No. / Insegnante: Ah! è un paese piccolo").

Si tratta di caratteristiche che si ritrovano anche nelle batterie di molti *drill*.

Nella prospettiva dei linguisti che si affidarono al comportamentismo (Giggins & Shoebridge, 1970; Harkness & Eastwood, 1978; O'Neill 1978; per un prospetto, si veda Pedhani, 2012), s'impone una *meccanica* dell'apprendere che infonde ottimismo nell'educatore: come il liquido si conserva completo nel passaggio da un vaso all'altro, così l'*input* (il materiale presentato dall'insegnante), che si presenta in una serie di *item*, si trasforma, nella sua totalità, in *intake* (in lingua appresa da parte dell'apprendente), a patto, appunto, che il processo venga consolidato mediante il reimpiego.

Una critica a una visione dell'apprendere di questo tipo venne mossa nella recensione di Chomsky (1959) al volume *Verbal Behaviour* di Skinner (1957). Chomsky negò che l'*addestramento* valesse come modello di apprendimento nel caso del linguaggio. Se il bimbo genera ipotesi mai udite prima, del tipo *Daddy goed* out*, com'è possibile – si è chiesto Chomsky – che la mente apprenda il linguaggio *solo* in virtù di un modello *trasmissivo*, ovvero mediante forme *esclusivamente* trasmesse dall'esterno? La capacità di generare ipotesi fa supporre – ritenne Chomsky – che ci sia un meccanismo di acquisizione del linguaggio (*Language Acquisition Device*) in virtù del quale un bimbo si trasforma in linguista provetto. Si tratta di un'idea che anticipa – con particolare riferimento alla competenza linguistica – la concezione modulare della mente di cui molti psicologi e neuro-esperti avrebbero parlato a partire dagli anni '80. Ad ogni modo, per quanto fondata, l'obiezione non è bastata a contrastare il successo di cui lo *strutturalismo*, e con esso la pratica della ripetizione estesa, avrebbe goduto negli anni a venire.

Nuovi elementi volti a problematizzare la visione meccanica dell'apprendere avrebbero, comunque, fatto la loro comparsa:

- la rivoluzione cognitiva, secondo la quale la mente, nell'avvicinarsi alla realtà, non è innocente (tabula rasa) ma legge il reale mediante schemata, scripts formati in virtù di esperienze precedenti, e in quanto tale essa crea contesti, relazioni, connessioni ed è anzi essa stessa il frutto dei processi (in un linguaggio piagetiano, di accomodamento e assimilazione) che va elaborando;
- il concetto di lingua si sarebbe modificato per via della consapevolezza che essa è:
 - organismo soggetto a variazioni (descritte dalla sociolinguistica);
 - precipitato di cultura (le riflessioni interculturali entrano a far parte del curricolo di lingua);

- realtà complessa: tra i vari aspetti che il linguista suole analizzare (fonologia, sintassi, morfologia, lessico, testualità) intercorrono fitte relazioni e tali relazioni, a loro volta, sono spesso definite da esigenze di tipo pragmatico. La lingua quindi non è solo segno: è azione, comunicazione. A siglare e conferire autorità alle indicazioni che giungono dalla pragmalinguistica è il Consiglio d'Europa, che negli anni '70 definisce i livelli soglia (ovvero livelli di padronanza minima, che consentono a un individuo di gestire con sufficiente autonomia la vita sociale in un paese straniero) proprio sulla base di una serie di bisogni pragmatici;
- a discendere dalla visione complessa della lingua, sarebbe iniziato un lungo dibattito attorno alla questione dell'autenticità dell'input;
- il costruttivismo avrebbe insistito, percorrendo il solco tracciato da Vygotskij, sulla dimensione sociale dell'educazione: l'ap-prendere è, per definizione, un prendere qualcosa da altri e con altri (qualcosa di mediato, nel lessico di Feuerstein; si veda Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 1979).
- sulla scorta di un vasto dibattito in psicologia che, discendendo da Rogers, avrebbe posto un'attenzione peculiare alla qualità della relazione terapeuta-paziente (nel lessico rogersiano: cliente), in glottodidattica si sarebbero avvicinati i metodi umanistici, i quali avrebbero considerato, in tutta la sua complessità, la dimensione emotiva dell'apprendere (Stevick, 1990). Si sarebbe indagata, altresì, la possibilità di considerare la dimensione sensoriale (Total Physical Response; Suggestopedia), di sollecitare una perlustrazione autonoma della lingua da parte dello studente (Silent Way), di indagare credenze e atteggiamenti di insegnanti e allievi (Suggestopedia; Silent Way), di far leva sulle risorse linguistiche e sociali di cui l'alunno dispone (Community Language Learning) e ci si sarebbe iniziati a porre il problema di come gestire le differenze individuali nell'atto di apprendere una lingua.

Sulla soglia degli anni '80, si iniziò poi ad affermare un nuovo modo di intendere l'educazione linguistica che avrebbe posto l'accento, nell'economia della gestione di una classe, più sull'uso che non sullo studio della lingua, più su attività comunicative che su attività pre-comunicative (le quali, in linea teorica, dovrebbero preparare a comunicare).

L'assioma che si diffuse in Europa successivamente alla pubblicazione del libro *The Communicative Approach to Language Teaching* (1979), curato da Christopher Brumfit e Keith Johnson, fu il seguente: l'efficacia comunicativa ha priorità sull'accuratezza. Nella posizione di uno tra gli autori più celebri (e più discussi) del metodo comunicativo, Stephen Krashen, che per la sua visione estrema potremmo dichiarare *comunicativista*, la concezione di educazione linguistica brandita da quanti si riconoscevano nel metodo strutturale viene capovolta. Krashen non ha negato che lo studente impegnato a svolgere un *drill* apprenda, ma si tratta – ha sottolineato – di un processo instabile, lento, faticoso, che non produce possesso duraturo della lingua. Opposta all'*apprendimento* è l'*acquisizione*: nell'atto di comprendere testi graduati ("i+1"), la mente assimila le regole in maniera stabile, rapida, inconscia (Krashen, 1981; 1982; 1985). In breve, non esiste per Krashen un ponte che colleghi le esercitazioni formali alle attività di comprensione: svolgere *drill* non produce *acquisizione*. Piuttosto è vero il contrario: leggere o ascoltare consente l'acquisizione inconscia e stabile delle forme.

Si tratta di una posizione soggetta a critiche (per una rassegna, si veda Santoro, 2011), tra le quali spiccano quelle che ritengono che l'*analisi* delle forme concorra comunque all'*acquisizione* (tale *analisi* è espressa con il termine *noticing*, ovvero attenzione consapevole verso *pattern* linguistici; si vedano Schmidt e Frota, 1986; Schmidt, 1990), processo che del resto si consolida mediante ripetizione (Gass, 1997). In particolare, a tal riguardo, va fatta menzione alla posizione di Ellis, a detta del quale "no noticing, no acquisition" (1995, p. 89). Ellis è convinto cioè che le operazioni di *noticing* producano conoscenza esplicita, la quale ha modo con l'esercizio, appunto, di diventare implicita, di essere proceduralizzata, di generare *acquisizione*, ovvero memoria stabile.

Condivisa la posizione di Ellis, la questione che si pone, soprattutto da un punto di vista metodologico, è la seguente: possiamo recuperare il *drill* all'interno di una cornice comunicativa? Esistono margini di comunicativizzazione del *drill*? Tra il *focus on form* e il *focus on meaning*, esiste una terza via, un "*focus on meaningful form*" (Liu, 2002, p. 52)?

2. Comunicativizzare i *drill*

La comunicativizzazione del *drill* richiede che si possa rispondere ai seguenti quesiti:

- Come far sì che i processi di automatizzazione si integrino con processi di sapiente deautomatizzazione? (vedi paragrafo 2.1.)
- Come conferire significatività e contesto ad item in genere impersonali? (vedi paragrafo 2.2.)
- Come socializzare un *drill*, rendendolo veicolo di scambi? (vedi paragrafo 2.3.)
- Come evitare che il reimpiego sia una parentesi in sé conclusa ma si possa integrare armonicamente con altre attività, diventando parte di un ampio percorso di apprendimento? (vedi paragrafo 2.4.)

Di questi temi ci occupiamo nei paragrafi che seguono.

2.1. Automatizzazione e deautomatizzazione

Mentre la ripetizione contro la quale Krashen ha lanciato i suoi strali (e che affonda le sue radici, abbiamo visto, ben oltre lo strutturalismo) ha un aspetto passivo e meccanico, in tempi recenti si assiste alla concettualizzazione/operazionalizzazione di una ripetizione dinamica e coinvolgente. Possiamo pensare, sostiene Maria Simona Morosin (2011), ad una “ripetizione che si rinnova aggiungendo valore [...] a dati precedentemente analizzati” (p. 125). La studiosa fa corrispondere a tale concetto un nuovo nome, *reiterazione*:

La reiterazione è un atto di ripetizione della stessa idea con variazioni. Con il termine “idea” si intendono non solo il *significato* e la *forma* della lingua, ma una concezione dell’*input* linguistico più ampia che include i *concetti* e le *rappresentazioni distribuite* della memoria dell’apprendente². Per esempio, immaginiamo che l’insegnante voglia introdurre il campo lessicale dei *colori*. Può spiegare il loro significato o la variazione del genere e numero per attivare la memoria dichiarativa e procedurale, oppure utilizzare questi aggettivi con le loro collocazioni (*giallo canarino, nero come la pece*) e ampliare così il lessico, può ancora chiedere agli allievi di rinvenire oggetti di uno stesso colore oppure utilizzare acquerelli o matite per realizzare dei disegni, coinvolgendo così la dimensione multisensoriale. (Morosin, 2011, p. 124)

Ripetizione e novità non sono in conflitto: possiamo ripetere lo stesso contenuto coinvolgendo codici diversi, quindi con *nuove* combinazioni di linguaggi, a beneficio della struttura distribuita della memoria il ricordo è più stabile, infatti, se le informazioni a cui siamo stati esposti sono state trasmesse attraverso diversi codici di rappresentazione (Sabatano, 2004).

La novità del pensiero di Morosin sta nello spingere l’insegnante a spezzare l’effetto ipnotico che risiede nella ripetizione automatica del *drill* facendo leva su elementi di sfida e di rinnovamento: “la reiterazione è un atto di ripetizione della stessa idea con variazioni” (2011, p. 124). La varietà, oltre ai codici, può riguardare il contesto sociale nel quale il *drill* può essere eseguito. Ne sia d’esempio *l’intervista a tre passi* che segue—è un *format* dell’Apprendimento Cooperativo (Cristoni, in stampa)—in cui si reimpiegano le prime persone dell’imperfetto³. L’intervistato parla di sé utilizzando un *frame* linguistico che costituisce la base di continue variazioni.

- Si divide la classe a coppie.
- Lo studente A racconta come passava il tempo da piccolo, usando la formula “Da bambino + prima persona singolare imperfetto”. Lo studente B ascolta.
- Lo studente B ripete quanto detto da A: “Da bambino + seconda persona singolare imperfetto”.
- Scambio: lo studente B racconta le azioni compiute da bambino, mentre A ascolta.
- Lo studente A ripete quanto detto da B.

² Morosin sta parlando di concetti e rappresentazioni come forme più late del significare e della grammatica, che rimandano alla natura policentrica dell’intelligenza e della cognizione. La mente in realtà, anziché essere scorporata in tanti cassetti (come alcuni intendono secondo un’interpretazione ingenua della teoria delle intelligenze di Gardner, 1983) è una rete di rappresentazioni neurologicamente distribuite, come avviene nella frammentazione dei *byte* nel disco fisso di un computer. E così è la memoria, e così sono le emozioni.

³ L’attività ci è stata suggerita da Chaz Pugliese.

- Si formano gruppi di quattro; A presenta B ai compagni, usando la formula “Da bambino + terza persona singolare imperfetto”. Idem fa lo studente B.

In alternativa pensiamo ad una *presentazione a catena* (da un’idea presente in Almond, 2005) in cui uno studente si presenta agli altri dicendo il proprio nome e assegnandosi un aggettivo (al limite, onde rendere l’attività linguisticamente più stimolante, l’aggettivo deve avere la stessa iniziale del nome proprio); chi segue ripete quando detto dal compagno, e aggiunge la propria presentazione.

- Studente 1: “Sono Massimo e sono magnifico”.
- Studentessa 2: “Lui è Massimo ed è magnifico; io sono Paola e sono povera”.
- Studentessa 3: “Lui è Massimo ed è magnifico; lei è Paola ed è povera; io sono Stefania e sono silenziosa”.

Se volessimo adottare una strategia che rompa ulteriormente la meccanicità della presentazione citata, potremmo aggiungere un mimo ad ogni singola presentazione (Paola ripete alla terza persona quanto detto da Massimo e rifà lo stesso gesto, quindi passa a descrivere sé mediante un nuovo enunciato, simbolizzato da un gesto che sia appropriato, e via ripetendo/recitando).

È anche possibile orientare pragmaticamente un’attività di ripetizione, vale a dire assegnare uno scopo all’esercitazione, al fine di facilitarne la ritenzione. Si pensi, per esempio, a un’attività di *lining* in cui viene chiesto agli allievi di disporsi in linea sulla base dell’ora in cui si sono svegliati la mattina, o sulla base del giorno e del mese in cui sono nati, ecc.

Un ulteriore esempio di attività formale orientata a uno scopo pratico è costituita dal *sondaggio*. Agli studenti può essere fornito un questionario le cui domande sono finalizzate a sollecitare l’uso, da parte dell’intervistato, di una certa forma. Nei riquadri che seguono si osservano gruppi di domande destinate a studenti adulti di italiano LS di livello B1; le forme da reimpiegare sono le terze persone dei pronomi diretti personali, il pronome partitivo *ne* e il locativo *ci*. L’insegnante ritaglia e distribuisce le tessere, una per ciascun allievo. Lo studente deve rivolgere ad altri le domande presenti nella propria tessera, controllare che il compagno risponda correttamente (per il controllo viene aiutato dal *prompt*/dalle chiavi segnati tra parentesi) e annotare le risposte. Le risposte, alla fine, costituiscono il materiale attraverso il quale redigere una statistica relativa all’intera classe.

<p>Da piccolo/a dove passavi le vacanze? (<i>Le passavo...</i>)</p> <p>Quale personaggio pubblico rappresenta di più il tuo paese? (<i>Lo rappresenta di più...</i>)</p>	<p>Rifai il letto la mattina, appena sveglia/o la sera, prima di andare a dormire? (<i>Lo rifaccio.../Non lo rifaccio mai</i>)</p> <p>Qualche volta vai al cinema? (<i>Si ci vado/No, non ci vado mai</i>)</p>	<p>Guardi delle serie televisive? (<i>Si, le guardo/No, non le guardo</i>)</p> <p>Quante volte fai la spesa al mese? (<i>La faccio x volte</i>)</p>
<p>Guidi la macchina? (<i>Si, la guido/No, non la guido</i>)</p> <p>A casa tua chi lava i piatti? (<i>Li lava x/Li lavo io</i>)</p>	<p>Come trovi l’italiano: facile o difficile? (<i>Lo trovo facile/difficile</i>)</p> <p>Come mangi gli spaghetti: ben cotti o al dente? (<i>Li mangio ben cotti/al dente</i>)</p>	<p>Bevi il caffè? (<i>Si, lo bevo/No, non lo bevo</i>)</p> <p>Quanti italiani conosci? (<i>Ne conosco uno, due, pochi, molti, ecc./Non ne conosco nessuno</i>)</p>
<p>Mangi spesso la pizza? (<i>Si, la mangio spesso/La mangio qualche volta/No, non la mangio spesso</i>)</p> <p>Usi Facebook? (<i>Si, lo uso/No, non lo uso</i>)</p>	<p>Usi la bicicletta? (<i>Si, la uso/No, non la uso</i>)</p> <p>Parli cinese⁴? (<i>Si, lo parlo/No, non lo parlo</i>)</p>	<p>Prendi l’autobus per venire al corso di italiano? (<i>Si, lo prendo/No, non lo prendo</i>)</p> <p>Vai spesso in centro? (<i>Si, ci vado spesso/Ci vado qualche volta/Non ci vado mai</i>)</p>

Figura 1. Tessere di un sondaggio.

In sintesi, invochiamo la possibilità di assegnare al *drill* una veste stimolante grazie all’introduzione di elementi di novità, siano questi legati alla socializzazione (vedi paragrafo 2.3.), al ricorso ad altri codici (Pugliese, 2007) o all’orientamento pragmatico conferito all’attività.

⁴ O una qualsiasi altra lingua straniera, rispetto alla lingua parlata dallo studente.

L'insegnante può adottare una scheda che gli/le consenta di archiviare le attività definendo per ciascuna di esse caratteristiche e obiettivi. Si veda il seguente esempio, riferito all'attività del *sondaggio* sopra descritta:

Tabella 1
Scheda volta alla catalogazione di attività di reiterazione.

DOMANDE GUIDA	ESEMPIO
Quale competenza devo attivare?	morfologia
Quale aspetto in particolare devono ripetere gli studenti?	uso dei pronomi diretti, del partitivo <i>ne</i> e del locativo <i>ci</i> in enunciati al presente indicativo
Qual è l'elemento che può variare?	le informazioni personali cui si riferiscono le domande
L'esercitazione è scritta o orale?	orale
L'attività è pragmaticamente orientata? Se sì, qual è lo scopo pratico?	redigere una statistica
Coinvolgo altre competenze? Quali?	sì, sociali
L'esercizio si combina con attività motorie?	sì

2.2. Personalizzare le esercitazioni

Le neuroscienze insegnano che ciò che è carico di emozione e/o di significatività, quindi di valore agli occhi dell'allievo, viene ricordato più a lungo: le vie neuronali dell'emozione si sovrappongono a quelle che regolano i processi mnestici (Jensen, 2005).

Un *drill* personalizzato verte su contenuti personali e, in quanto tale, sollecita un coinvolgimento da parte dell'apprendente. Per fare un esempio, l'*intervista a tre passi* descritta nel paragrafo precedente è costruita in maniera tale che lo studente è spinto a condividere qualcosa di sé con l'altro; nell'atto, poi, della ripetizione da parte dell'altro viene promosso un senso di riconoscimento a beneficio di chi ascolta.

Un altro esempio, meno controllato e più aperto alla produzione libera, è un'attività che abbiamo presentato in Naddeo, Torresan e Trama (2013, p. 87) volta al reimpiego del condizionale presente e riproposta qui sotto:

Prova a inserire le informazioni richieste, riferite alla tua persona. Poi confrontati con uno o due compagni.

un lavoro che non farei:

un tipo di musica che non ascolterei:

un film che non rivedrei:

un posto in cui ritornerei:

un cibo che mangerei in grande quantità:

una passeggiata che rifarei:

una lingua che non studierei:

Figura 2. Traccia di una produzione orale. Da "NUOVO Canta che ti passa," di C. M. Naddeo, P. Torresan e G. Trama, 2013, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2013) di Alma Edizioni. Riadattato con permesso.

È necessario che l'insegnante abbia buon senso nell'allestire attività personalizzate. Se abbiamo degli eccessi, rispetto ai parametri della cultura di appartenenza dell'allievo o al senso di riservatezza da parte dello stesso, l'attività, anziché stimolare il confronto, rischia di essere improduttiva (Torresan, 2011b).

2.3. Socializzare le esercitazioni

L'intervista a tre passi descritta in precedenza ha un aspetto interattivo. Possiamo sostenere che lo stesso avvenga in ogni attività personalizzata, a meno che essa non si riduca a una serie di frasi che lo studente scrive/formula per proprio conto.

Tra le varie strategie che stimolano l'interazione si distingue il *vuoto di informazione*. Per *vuoto di informazione* è da intendersi un'asimmetria comunicativa tale per cui le persone coinvolte sono tenute a colmare il *gap* dei dati in possesso. Una persona, in sostanza, sa qualcosa che l'altro non sa; compito dell'altro è far sì che l'informazione venga condivisa (Rixon, 1979; Walz, 2008).

L'esercizio di *info gap* che segue, presente in un manuale di italiano per studenti adulti (Naddeo & Guastalla, 2011, pp. 13 e 137), punta al reimpiego dei numeri (Figure 3 e 4):

5 Gioco | Operazioni

* **Studente A** (Le istruzioni per lo Studente B sono a pag. 137)

Chiedi il risultato delle tue operazioni e controlla che la risposta sia corretta, seguendo l'esempio. Poi rispondi alle domande dello Studente B. Aiutati con la lista dei numeri da 1 a 30.

Esempio		
Studente A Cinque più quattro?	Studente B Nove!	Studente A Sì.

le mie operazioni

+ più - meno = uguale

$5+4=9$	$7-2=5$	$18+11=29$	$21+3=24$	$21-7=14$
$30-11=19$	$6+15=21$	$8+9=17$	$28-19=9$	$23+3=26$

Figura 3. Attività di reimpiego lessicale. Istruzioni per lo studente A. Da "Domani (Vol. 1)" di C. M. Naddeo e C. Guastalla, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

5 Gioco | Operazioni

* **Studente B**

Chiedi il risultato delle tue operazioni e controlla che la risposta sia corretta, seguendo l'esempio. Poi rispondi alle domande dello Studente A. Aiutati con la lista dei numeri da 1 a 30.

Esempio		
Studente B Ventinove meno sette?	Studente A Dodici!	Studente B Sì.

le mie operazioni

+ più - meno = uguale

$29-7=12$	$2+21=23$	$29-12=17$	$29-13=16$	$4+4=8$
$11+19=30$	$18-4=14$	$9-3=6$	$14+6=20$	$28-6=22$

Figura 4. Attività di reimpiego lessicale. Istruzioni per lo studente B. Da "Domani (Vol. 1)" di C. M. Naddeo e C. Guastalla, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Passando dalla coppia al gruppo, possiamo pensare ad attività di reimpiego che si ispirino ai principi dell'*Apprendimento Cooperativo*, vale a dire:

- l'interdipendenza tra i membri;
- l'assegnazione di un ruolo e quindi di una responsabilità individuale;
- la condivisione di materiali.

Si pensi, per esempio, alla seguente attività di reimpiego lessicale pensata per bambini e ispirata alla proposta *Proviamo a collaborare* presente in Comoglio e Cardoso (1996, p. 128). L'insegnante provvede a riportare dei termini, facenti parte di campi semantici noti agli allievi, su fogli A4, in colonna, distanziati uno dall'altro. Per ogni gruppo di vocaboli ne evidenzia uno che vale come *capolista*.

Per esempio, considerando di far lavorare studenti principianti in gruppi di quattro, si possono confezionare le schede qui sotto:

mare	gallo	sorella	astuccio
fiume	cane	fratello	zaino
montagna	gatto	cugino	gomma
cascata	mucca	zia	penna
spiaggia	topo	nonna	matita
pianura	serpente	madre	temperino

Figura 5. Scrittura di liste finalizzata a un'attività di insiemistica.

L'insegnante ritaglia le singole parole e le inserisce a caso in buste distinte; in ogni busta (4 nel nostro caso) è necessario ci sia una sola parola capolista.

Si distribuiscono le buste, una per studente:


 A	 B	 C	 D
mare	gallo	sorella	astuccio
fratello	fiume	spiaggia	cascata
temperino	montagna	cane	gatto
pianura	matita	gomma	zia
cugino	penna	zaino	topo
serpente	nonna	mucca	madre

Figura 6. Schede dell'attività cooperativa di insiemistica.

Ognuno apre la busta, trattiene la parola capolista ed eventuali altre parole facenti parte dello stesso campo semantico e distribuisce le parole altre ai compagni, a seconda delle parole capolista di cui essi dispongono. Si badi: non si può richiedere una tessera; si può solo *offrirla*.

Parimenti ispirato ai principi dell'*Apprendimento Cooperativo* è il seguente *format* che condividiamo con il lettore:

OBIETTIVO	Strutturare cooperativamente lo svolgimento di un <i>drill</i>
DURATA	Dipendente dal tipo di <i>drill</i>
PARTECIPANTI	Almeno tre
MATERIALI	Un esercizio strutturale (creato <i>ad hoc</i> o presente in un libro di testo)
SVOLGIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prima della lezione, l'insegnante sceglie un <i>drill</i> su cui la classe deve esercitarsi e lo divide idealmente in tre parti (es. <i>item</i> 1-10; <i>item</i> 11-20; <i>item</i> 21-30). 2. L'insegnante forma gruppi di tre. Chiede agli studenti di ciascun gruppo di numerarsi (1, 2, 3). 3. L'insegnante distribuisce, per ogni gruppo, lo stesso esercizio strutturale (un solo foglio per gruppo, in modo che vi sia una condivisione dei materiali). 4. Per la prima parte dell'esercizio l'insegnante decide chi è lo scrivente (es. A), chi ha l'onere di risolvere l'esercizio (es. B) e chi controlla (es. C), <i>item</i> per <i>item</i> o alla fine, le soluzioni (suggerite dal secondo – nel nostro caso, B – al primo, lo scrivente – nel nostro caso, A). Lo scrivente (nel nostro esempio, A) siede nel mezzo. 5. Nella seconda parte dell'esercizio si dà un cambio di ruoli: nel nostro caso, A diventa il suggeritore, C lo scrivente e B il controllore. 6. Nella terza parte, si dà un ennesimo cambio: B diventa lo scrivente, C suggerisce, A controlla. 7. Alla fine si procede a una correzione <i>in plenum</i>.

Figura 7. Il *drill* cooperativo.

L'esercizio impone un'equa distribuzione dei ruoli, consentendo un coinvolgimento attivo di tutti i membri, e quindi una valorizzazione di tutte le ipotesi. Riteniamo che un esercizio di questo tipo comporti un'equalizzazione delle zone di sviluppo prossimale, determinata dal contributo dei tre, tale per cui alcune lacune vengono colmate dalla condivisione dei saperi.

2.4. Far produrre le esercitazioni

Il *drill* diventa massimamente 'attivo' quando a crearlo sono gli studenti stessi. In altre parole, quando agli studenti è demandato il compito di provvedere alla lingua soggetta a ripetizione abbiamo ampie probabilità che l'attività guadagni in significatività (Deller, 1990; Marsland, 1998).

Gli studenti possono, per esempio, essere invitati a gruppi a stendere gli *item* di un'intervista volta a reimpiegare un particolare tempo verbale (es: il condizionale); ciascuno di loro intervista poi compagni di altri gruppi attraverso le domande formulate in seno al gruppo di origine⁵.

L'attività può essere combinata con elementi che vengono dal TPR: ogni gruppetto scrive una serie di frasi volte a reimpiegare un particolare tempo verbale (per esempio, un gruppo formula frasi all'indicativo presente, un secondo all'imperfetto, un terzo al passato prossimo). Un rappresentante del gruppo legge poi le proprie frasi ai membri di un altro gruppo, ciascuno dei quali, allineato assieme agli altri lungo una parete dell'aula, fa un passo avanti se la frase risulta vera per lui/lei o sta fermo se non corrisponde a verità.

Un *drill* può essere autoprodotta anche in una classe di bambini, come nel caso dell'attività che segue, pensata per il livello principiante: il *domino lessicale*. Ogni studente dispone di due fogli A4 da piegare e da dividere, ciascuno, in due. Alla fine si trova quindi ad avere 4 foglietti. Su due foglietti scrive un sostantivo a piacere, sugli altri due realizza i rispettivi disegni.

⁵ Gli si può fornire, eventualmente, uno schema semipieno, con alcuni esempi già riportati.

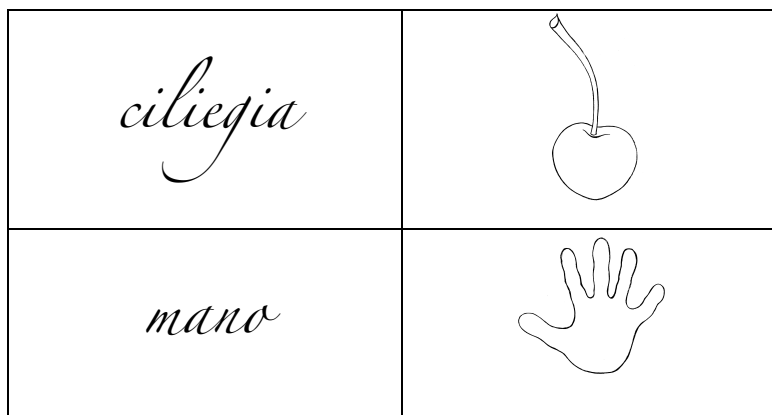


Figura 8. Schede del domino autoprodotta.

L'insegnante controlla che nessuno ripeta sostantivi scelti da altri. Ognuno consegna i quattro foglietti all'insegnante. Questi li ridistribuisce in modo che ogni allievo disponga di due nomi e di due disegni diversi da quelli che aveva scritto/disegnato e non abbinabili tra loro. Si procede con il domino: un bambino, riferendosi a uno dei sostantivi che ha in mano (per esempio: *ciliegia*), chiede: "Chi ha la ciliegia?"; il compagno che possiede il disegno della ciliegia, risponde: "Io ho la ciliegia" (oppure "Io ce l'ho" oppure "Ce l'ho io"). Quest'ultimo formula poi una nuova domanda in riferimento al sostantivo di cui dispone: "Chi ha la rana?"; e così via.

In quest'attività l'*interdipendenza* è a due livelli: nella preparazione (nel pre-reimpiego) e nell'attività di domino in se stessa (il reimpiego). Nell'atto di ripetere si usano sostantivi e disegni di tutti: il contributo di uno è di vitale importanza quanto il contributo dell'altro per lo svolgimento dell'attività.

2.5. Integrare le esercitazioni in percorsi

Altrove abbiamo rivendicato percorsi didattici flessibili e autonomi, intesi a stimolare la curiosità e il senso di sorpresa negli allievi (Torresan & Della Valle, 2014). All'interno di questa prospettiva, nell'economia della programmazione di una lezione di lingua, il *drill* può essere gestito con disinvoltura: collocato prima di un'attività di comprensione, per esempio, o usato come base per un'attività di produzione.

In merito al primo caso, si pensi alla possibilità di far svolgere agli allievi una *list poem* (cioè una poesia fatta di liste di frasi che condividono uno stesso *stem*; si vedano Fagin, 1991; Torresan, 2011c) orientata al reimpiego/condivisione del lessico e all'attivazione di conoscenze utili ad accostare l'allievo al brano da leggere/ascoltare.

Oppure, nel secondo caso, possiamo utilizzare il *drill* come trampolino di lancio di produzioni libere scritte/orali. In questo caso il *drill*, da esercitazione comunemente intesa come punto di arrivo (è la terza P della sequenza PPP in età precomunicativa, ed è la S della sequenza GAS che contraddistingue l'Unità Didattica), viene concepito come punto di partenza. Ciò imprime una *comunicativizzazione del drill*: si riutilizza indirettamente quanto era già stato oggetto di reimpiego nel contesto di un'attività comunicativamente orientata. Si pensi a un esempio rapido: dividere gli studenti in gruppetti ed assegnargli un'attività di insiemistica come raggruppare i participi irregolari a seconda delle desinenze; quindi chiedere agli studenti di formulare domande rivolte a membri di altri gruppi reimpiegando gli stessi item lessicali soggetti ad un primo reimpiego, nel nostro caso i participi irregolari.

Dall'esempio si evince come sia facile che un'attività di re-reimpiego, comunicativamente orientata, sussuma le caratteristiche di personalizzazione e socializzazione di cui abbiamo parlato in precedenza.

Nelle attività che presentiamo di seguito, condotte in classi di studenti di livello B1 presso il *Santa Monica College* (CA), la *comunicativizzazione del drill* non avviene per un'incursione su spazi esterni al *drill* (es: contenuti personali), bensì ricade sul materiale linguistico del *drill* stesso, occasione –in questo caso– per esercitare il pensiero critico e il pensiero creativo degli allievi. Le tre attività sono state soggette a una sperimentazione pilota che ruotava attorno ai commenti degli allievi sollecitati dall'esercizio. Ne è emersa una divergenza delle opinioni che reputiamo assai proficua, dal momento che favorisce e sostiene il confronto.

La prima attività di re-reimpiego si basa su un esercizio di *matching* presente in Nocchi (2011, p. 87). L'attività rientra nella logica dello *Structured-input*. Nello *Structured-input* l'allievo è esposto a un *input*

controllato in cui una certa struttura è *frequente* (nel nostro caso, i pronomi diretti). Il compito che gli spetta è quello di realizzare un'azione mediante la quale manifesta di aver compreso (*matching*, vale a dire incastro di frasi), senza dover produrre lingua. L'apprendimento della regola si suppone avvenga per via *implicita* e in maniera *incidentale*—portando a compimento un'azione di altro genere, non centrata sulla regola in sé (Ellis, 1998, p. 44).

2 Unisci le parole di sinistra con quelle di destra e forma delle frasi, come nell'esempio.

Es: **Le forbici...** → **le usiamo per tagliare le cose.**

1. La mia fidanzata...	a) la prendiamo se guidiamo troppo veloci.
2. La multa...	b) ci riempie di tasse.
3. Il motorino...	c) mi ama e mi vuole sposare.
4. I vigili...	d) lo usiamo per muoverci meglio in città.
5. I sandali...	e) ci controllano quando guidiamo.
6. Le tende...	f) li portiamo d'estate perché fa caldo.
7. La mamma...	g) le chiudiamo quando vogliamo un po' di buio.
8. Il governo...	h) mi tratta ancora come un bambino.

Figura 9. Esercizio. Da “Nuova grammatica pratica della lingua italiana” di S. Nocchi, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Una volta collegate le frasi, gli studenti sono stati chiamati a giudicarne il contenuto secondo i parametri presentati in una tabella da noi confezionata (Tabella 2). Successivamente è stato chiesto loro di confrontarsi, in un piccolo gruppo, sulle proprie decisioni. I risultati, come si vede nella Tabella 2, dimostrano una considerevole divergenza di opinioni.

Tabella 2

Giudizi degli studenti in merito alle frasi dell'esercizio di matching.

FRASI	ASSURDO	VEROSIMILE			TOTALE STUDENTI
		BANALE	INDIFFERENTE	INTERESSANTE	
la mia fidanzata mi ama e mi vuole sposare	0	5	5	5	15
la multa la prendiamo se guidiamo troppo veloci	2	2	4	7	15
il motorino lo usiamo per muoverci meglio in città	1	3	7	4	15
i vigili ci controllano quando guidiamo	1	3	9	2	15
i sandali li portiamo d'estate perché fa caldo	1	4	4	6	15
le tende le chiudiamo quando vogliamo un po' di buio	2	2	7	4	15
la mamma mi tratta ancora come un bambino	2	2	4	7	15
il governo ci riempie di tasse	4	5	4	2	15
TOTALE GIUDIZI	13	26	44	37	

Risultati simili sono stati riscontrati in occasione di una seconda attività.

Agli studenti è stato fornito un brano attinto da Nocchi (2011, p. 88). Si tratta di un dialogo non autentico, i cui contenuti sono inverosimili, ideato al solo scopo di far ragionare gli allievi sull'esplicitazione dei riferimenti dei pronomi diretti.

3 Scrivi nella tabella a cosa si riferiscono i pronomi diretti evidenziati nel dialogo, come negli esempi.

Un italiano, un islandese e un indiano sono in un aereo che va da New York a Londra. Durante il volo si verificano dei problemi ai motori e la situazione è un po' preoccupante.

- Italiano:* Oddio, mamma mia! E ora? Speriamo bene! Per fortuna che ho con me l'immagine di San Cristoforo che **mi** protegge! Signore, **la** vuole toccare?
- Islandese:* No, no grazie. Io non sono cattolico. Forse **la** vuole provare il signore vicino a me.
- Indiano:* No. Io sono ateo. Quindi spero solo che tutto andrà bene. Questo volo **lo** prendo spesso e i problemi di solito **li** risolvono subito.
- Islandese:* Forse ha ragione. Io però ho con me l'ascia di Thor, il dio del tuono. Io sono un seguace della religione degli Asi, gli antichi dei nordici. Sicuramente Thor **mi** salverà! Anche perché non è onorevole morire così banalmente.
- Italiano:* Gli Asi? Ma non è una religione pagana? E **la** seguite ancora? È incredibile! Fate anche sacrifici?
- Islandese:* Sì, **li** facciamo, ma raramente e non umani. Ci riuniamo per le feste pagane e la nostra sacerdotessa dirige il rituale. Celebriamo gli dei e **li** glorifichiamo. Un po' come voi cristiani no?
- Indiano:* **Mi** scusi, ma penso che il signore islandese abbia ragione. Che differenza fa in cosa si crede? Le vostre religioni sono illogiche e basate sulla superstizione. Perché invece non ci rilassiamo con una bottiglia di champagne? Se mi permettete **la** offro io.
- Italiano e islandese:* Grazie molto gentile, **la** beviamo volentieri. Questa è certamente una cosa che ci unisce tutti.

pronome	si riferisce a...
<i>mi</i>	<i>me (l'italiano)</i>
<i>la</i>	<i>l'immagine di San Cristoforo</i>

Figura 10. Esplicitazione dei riferimenti dei pronomi. Da "Nuova grammatica pratica della lingua italiana" di S. Nocchi, 2011, Firenze, Italia: Alma Edizioni. Copyright (2011) di Alma Edizioni. Riprodotto con permesso.

Terminato l'esercizio, gli studenti sono stati invitati a formare delle coppie e, tramite la guida di una serie di domande, è stato chiesto loro di giungere a un giudizio comune.

Scorrendo la tabulazione dei dati riportati sotto (Tabella 3) si nota, anche in questo caso, una discreta distribuzione delle risposte; una coppia, addirittura, 'scoppia' (è la coppia E, qui sotto rappresentata spesso attraverso i singoli membri: E1, E2) nel senso che è quasi costantemente divisa in merito al giudizio da esprimere.

In sostanza, anche in un contesto dove il *consensus gap* all'interno della coppia avrebbe dovuto portare a un'omogeneità dei commenti, assistiamo a una divergenza che si rivela *vitale* per l'*output* successivo. Il fatto che le coppie 'vedano' le medesime frasi in maniera diversa induce le stesse a trovare una giustificazione per la decisione assunta durante il confronto con le altre coppie.

Tabella 3

Giudizi degli studenti in merito alla qualità del testo usato come base per l'esercizio di esplicitazione (le coppie sono rappresentate dalle lettere A, B, C, D; la coppia E è rappresentata spesso dai singoli membri).

GIUDIZI SULLA QUALITÀ DEL TESTO	STUDENTI				
	1 (POCO)	2	3	4	5 (MOLTO)
Quanto è realistica questa storia?	A, D, E2	C		B	E1
Quanto è divertente questa storia?	B, E			A, D	C
Quanto è linguisticamente interessante questa storia?			A, E2	C, D	B, E1
Quanto è 'culturalmente corretta' questa storia?	E2	C	B	A	D, E1
Quanto è profonda questa storia?	E	A, D	B	C	
Quanto è utile per la grammatica questa storia?		B	A, E2	E1	C, D

Nell'attività che presentiamo di seguito il *drill* è costituito, invece, da una serie di frasi nelle quali il verbo all'infinito, riportato tra parentesi, deve essere volto al condizionale presente secondo il numero e il genere adatti (Manella, 2009)⁶. In un momento successivo agli studenti viene consegnata una griglia mediante la quale devono abbinare, a proprio piacere, le frasi a ipotetici personaggi. In questo caso, anziché puntare alla formulazione di un giudizio, la *comunicativizzazione del drill* poggia su associazioni personali volte a conferire un contesto alle singole frasi. Qui sotto abbiamo provveduto a riportare la lista di frasi (i verbi sono già coniugati):

- | | |
|----|--|
| A. | Stefano, mi faresti un piacere, andresti a fare la spesa per me? |
| B. | Io al tuo posto cercherei di risolvere il problema in un altro modo. |
| C. | Vorrei un caffè e un bicchiere di acqua naturale, per favore. |
| D. | Mi piacerebbe fare una vacanza lunga e rilassante: dormirei e prenderei il sole tutti i giorni. |
| E. | Amore, stireresti le camicie? Poi puliresti il bagno e la cucina? Prepareresti il pranzo? |
| F. | Avreste 500 euro da prestarmi? |
| G. | Con il lavoro che mi hanno offerto guadagnerei molto di più, ma non avrei tempo libero. |
| H. | Guideresti tu per favore? Io stasera ho bevuto troppo alcol e sarei un pericolo per tutti. |
| I. | Per favore, Luciano, mi restituiresti i soldi che ti ho prestato? |
| J. | L'isola d'Elba mi è piaciuta moltissimo e ci tornerei con piacere anche quest'anno per le vacanze. |
| K. | Sarebbe bello vivere in un mondo pacifico senza guerre! |
| L. | Sarei felice di potervi aiutare, ma non so se sarà possibile. |
| M. | Amo mio marito e farei di tutto per renderlo felice. |
| N. | Signor Giorgi, mi potrebbe aiutare a salire le scale? |
| O. | Secondo alcuni scienziati le riserve energetiche del nostro pianeta finirebbero tra pochi anni. |
| P. | Saremmo felici di ospitarvi nella nostra nuova casa. |
| Q. | Luca saresti così gentile da accompagnarmi in centro con la macchina? |
| R. | Laura rivedrebbe con piacere i suoi vecchi amici tedeschi. |
| S. | Dareste una parte del vostro stipendio per aiutare i poveri della terra? |
| T. | E, visto che sei così gentile, risponderesti al telefono che squilla da almeno cinque minuti? |
| U. | Sono molto stanca, dormirei tutto il pomeriggio. |
| V. | Proporrei di cambiare sistema. |
| W. | Dovreste studiare un po' di più e uscire un po' di meno la sera. |
| X. | Se non vi dispiace, resterei a dormire qui da voi. Sarebbe possibile? |
| Y. | Stasera sono stanca: rimarrei volentieri a casa e vedrei un film. |
| Z. | Pagherei con piacere la cena a tutti ma purtroppo sono senza soldi. |

Figura 11. Esercizio adattato da Mannella (2009).

A seguire riportiamo l'esito degli abbinamenti operati dagli studenti (Tabella 4; le lettere si riferiscono, in questo caso, agli enunciati dell'esercizio sopra riportato). Anche qui, la notevole divergenza di opinioni (eccezion fatta per l'ultimo personaggio), si è rivelata un formidabile incentivo al confronto quando, sul finale, abbiamo chiesto agli studenti di formare due gruppi e scambiarsi i pareri.

⁶ L'esercizio si trova anche in rete: <<http://www.progettolingua.it/res/pdf/comeperche1.pdf>>.

Tabella 4
 Associazioni tra drill completati e personaggi immaginari operate dagli studenti.

ASSOCIAZIONI TRA DRILL E PERSONAGGI	STUDENTI						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Una frase di una persona anziana	A	C	N	R	U	A	Y
2. Una frase di un mafioso	B	I	I	F	B	B	F
3. L'inizio di una pubblicità	C	J	K	S	M	E	W
4. Una frase tratta dal discorso di un politico	D	K	O	O	V	D	K
5. Una frase che fa scatenare una lite in una coppia	E	L	E	T	L	E	E
6. Una frase tra amiche	F	F	P	P	W	P	Z
7. Una frase seduttiva	G	M	Q	Q	M	X	M
8. La frase di un ubriaco	H	H	H	H	H	F	H

I percorsi riportati mettono in evidenza la potenzialità che anche il *drill* apparentemente più arido riserva in quanto a stimolo dell'*output*. L'abilità dell'insegnante si misura, in questo caso, nella capacità di costruire *raccordi* leggeri, che consentano di ri-recuperare lessico e strutture in maniera elegante e fluida. In questo contesto, la ripetizione non è il fine ma il mezzo mediante il quale ciascuno esprime la propria visione delle cose.

Vogliamo, a onor di cronaca, fare un accenno anche all'eventualità di ricavare catene di attività di reimpiego non già comunicativamente orientate ma *formalmente orientate*. Nella didattica dell'italiano non si tratta di un tema nuovo; nei quattro volumi del manuale *Volare* (Catizone, 2002; Catizone & Humphris, 1999; Catizone, Humphris & Micarelli, 1997; 1998) si contano infatti parecchi esempi (*cloze*, in generale) di attività formali ricavate a partire dallo stesso *input* e somministrabili agli allievi a distanza di alcune lezioni. Il *re-impiego*, in questo caso, si può configurare, appunto, come una *formalizzazione del drill* e può avvicinarsi a un'attività di *comunicativizzazione del drill*. Così, all'attività di *comunicativizzazione del drill* basato sul *matching* di frasi costruite attorno ai pronomi personali (Tabella 2, Figura 12) può seguire un'attività di *completamento/ricostruzione* come quella che segue, volta a far ragionare l'allievo su morfologia, sintassi e lessico. Gli studenti devono, appunto, ricostruire le frasi su cui avevano lavorato in precedenza e re-inserire, nei riquadri, i pronomi diretti appropriati.

1. Le forbici us___ per t_____ le c___e.
2. La mia fi_____ a a_a e vuole sp_____e.
3. La mu_ta prend___o se guidiamo tr_____ vel__i.
4. Il motor__o us___o per m_____rci meglio in città.
5. I vigili contr_____ quando guid___o.
6. I sa_____i port__mo d'e_____e pe__ fa c___o.
7. Le ten_e chiu_____o qu___o v___iamo un po' di b_io.
8. La m___a tr__ta an___a c___e un b_____
9. Il gov___o riempie di t___e.

Figura 12. Attività di completamento/ricostruzione.

La questione rientra nella prospettiva, già delineata altrove (Torresan & Della Valle, 2014), secondo cui è possibile/auspicabile una gestione flessibile e disinvolta delle fasi di una lezione. Il paradigma, da noi sostenuto, è quello della *trama*: più fili che si intrecciano, secondo il gusto del *lesson planner*, dando origine a cicli ricorsivi e dotati di profonda armonia.

Riferimenti bibliografici

- Almond, Mark (2005). *Teaching English with drama*. Londra, Regno Unito: Keyways.
- Brumfit, Christopher, & Johnson, Keith (a cura di) (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher & Micarelli, Luigi (1997). *Volare. Corso di italiano*. Volume 1. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher, & Micarelli, Luigi (1998). *Volare. Corso di italiano*. Volume 2. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero & Humphris, Christopher (1999). *Volare. Corso di italiano*. Volume 3. Roma: Dilit.
- Catizone, Piero (2002). *Volare. Corso di italiano*. Volume 4. Roma: Dilit.
- Chomsky, Noam (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Comoglio, Mario, & Cardoso, Miguel Angel (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*. Roma, Italia: LAS.
- Cristoni, Marina (in stampa). El Aprendizaje Cooperativo: una herramienta para el fomento de la expresión oral. In Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de la expresión oral en la clase de lengua extranjera*. (pp. 100-115) Lima, Perù: Istituto Italiano di Cultura.
- Deller, Sheelagh (1990). *Lessons from the learner*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Ellis, Rod (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29(1), 87-106.
- Ellis, Rod (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly* 32(1), 39-60.
- Fagin, Larry (1991). *The list poem. A guide to teaching & writing catalog verse*. New York City, New York: Teachers & Writing Collaborative.
- Feuerstein, Reuven, Feuerstein, Raphael S., Falik, Louis & Rand, Yaacov (1979). *Dynamic assessment of cognitive modifiability*. Gerusalemme, Israele: ICELP Press.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York City, New York: Basic Books
- Gass, Susan (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giggins, Louis W. & Shoebridge, Duncan F. (1970). *Tense drills*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Harkness, Shiona & Eastwood, John (1978). *Cue for a drill*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Jensen, Eric (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Regno Unito: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Regno Unito: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York City, New York: Longman.
- Liu, Jun (2002). Process drama in second-and foreign-language classrooms. In Gerd Bräuer (a cura di). *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 52-70). Westport, Connecticut: Ablex.
- Manella, Claudio (2009). *Come e perché* (Vol. 1). Firenze, Italia: Progetto Lingua.
- Marsland, Bruce (1998). *Lessons from nothing*. Cambridge, Cambridge, Regno Unito: University Press.
- Morosin, Maria Simona (2008). *Repetition in language, learning and teaching*. (Tesi di Dottorato non pubblicata). Università Ca' Foscari, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Venezia, Italia.

- Morosin, Maria Simona (2011). La contribución de las neurociencias a la enseñanza de las lenguas. In Manuela Derosas, Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas* (pp. 109-126). Buenos Aires, Argentina: Sb International.
- Naddeo, Ciro Massimo, & Guastalla, Carlo (2011). *Domani* (Vol. 1). Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- Naddeo, Ciro Massimo, Torresan, Paolo, & Trama, Giuliana (2013). *NUOVO Canta che ti passa*. Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- Nocchi, Susanna (2011). *Nuova grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze, Italia: Alma Edizioni.
- O'Neill, Robert (1978). *Kernel lessons plus*. Harlow, Essex: Longman.
- Pedhazari, W. Catherine (2012). The audio-lingual methods in language teaching. *Educafl*, 1(1), 66-78.
- Pugliese, Chaz (2007). Are we neglecting our bodily kinesthetically intelligent learners?. *Humanising Language Teaching Magazine*, 7, <www.htmlmag.co.uk>
- Rixon, Shelagh (1979). The 'Information Gap' and the 'Opinion Gap'—Ensuring that communication games are communicative. *ELT Journal*, 33(2), 104-106.
- Sabatano, Claudia (2004). *Come si forma la memoria*. Roma, Italia: Carocci.
- Santoro, Elisabetta (2011). Después de Krashen: reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In Manuela Derosas, Paolo Torresan (a cura di). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*. (pp. 93-108) Buenos Aires, Argentina: Sb International, 93-108.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, Richard, & Frota, Sylvia (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Richard Day (a cura di). *Talking to learn*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957). *Verbal behaviour*. Cambridge, Massachusetts: Prentice Hall.
- Stevick, Earl W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: OUP.
- Torresan, Paolo (2011a). Il dettato: forme e usi. *Revista de Lenguas Modernas*, 14, 357-379.
- Torresan, Paolo (2011b). "Come barchette di carta su un mare di emozioni": personalizzare l'insegnamento dell'italiano. *Cuadernos de italianistica cubana*, 7, 28-42.
- Torresan, Paolo (2011c). Pensiero divergente nella didattica dell'italiano. *Revista de Italianistica*, 21-22, 93-122.
- Torresan, Paolo (2012). Uso strategico della L1: riflessioni ed esperienze. *Quaderni di Italianistica*, 33(2), 219-244.
- Torresan, Paolo, & Della Valle, Francesco (2014). *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*. Monaco di Baviera, Germania: Lincom.
- Treino inicial Berlitz - Português*. (2004). San Paolo, Brasile: Departamento de Instrução e Metodo.
- Walz, Joel (2008). The classroom dynamics of information gap activities. *Foreign Language Annals*, 29(3), 481-494.

Paolo Torresan. Alma Edizioni, Roma.esh@unive.it oppure piroclastico@tin.it

- IT** **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autonoma di Madrid, la Lancaster University. È stato Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e Visiting Professor presso l'Università dello Stato di Rio de Janeiro. È autore e formatore per ALMA Edizioni. Cura la redazione delle riviste *Officina.it* e *Bollettino Itals*. Ha scritto: *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna 2008); *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas** (con Manuela Derosas, a cura di; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013).
- EN** **Paolo Torresan** worked as a researcher at the Ca' Foscari University of Venice, the Complutense University and the Autonoma University of Madrid, and the University of Lancaster. He was Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College (California) and Visiting Professor at the Federal University of Rio de Janeiro. He now works as an author and trainer for ALMA Publishing. He is editor-in-chief for *Officina.it* and *Bollettino Itals*. He wrote *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna, 2008); *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas** (Torresan & Derosas, eds.; Sb International, Buenos Aires, 2011); and *Il noticing comparativo* (Torresan & F. Della Valle; Lincom, Munich, 2013).
- ES** **Paolo Torresan** realizó actividades de investigación en la Università Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid y la Lancaster University. Fue Fulbright Visiting Scholar en el Santa Monica College (California) y Visiting Professor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Es autor y formador para ALMA Edizioni. Trabaja en la redacción de las revistas *Officina.it* y *Bollettino Itals*. Ha escrito: *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna 2008); *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas** (con Manuela Derosas, eds.; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013).