

RADEYA GESHEVA
(UNIVERSITÀ DI SOFIA “SAN CLEMENTE D’OCRIDA”)
ORCID 0000-0002-5364-5676

LE METODOLOGIE DIDATTICHE PER L’APPRENDIMENTO ATTIVO DELLA LINGUA ITALIANA: IL *CASE STUDY BULGARIA*

THE DIDACTIC METHODOLOGIES FOR ACTIVE LEARNING OF THE ITALIAN LANGUAGE: THE BULGARIA CASE

ABSTRACT

Le metodologie per l’apprendimento delle lingue straniere, anche dell’italiano, sono strategie. Negli ultimi anni l’apprendimento attivo mette al centro del processo il discente. L’obiettivo principale del presente articolo è quello di fare una panoramica delle metodologie didattiche, evidenziando la situazione in Bulgaria. L’analisi presenta alcune metodologie didattiche come *l’interdisciplinarietà, il role-play, il circle time, il cooperative learning, la flipped classroom, il peer education*.

PAROLE CHIAVE: metodologia, didattica, apprendimento, italiano, Bulgaria

ABSTRACT

The methodologies for learning a foreign language, including Italian, are strategies. In recent years, active learning, which places the learner at the center of the process, has become very important. The main objective of this article is to provide an overview of teaching methodologies, with a focus on the Bulgarian situation. In the research, teaching methodologies such as interdisciplinarity, role-play, circle time, cooperative learning, flipped classroom, and peer education will be analyzed.

KEYWORDS: methodology, didactics, learning, Italian, Bulgaria



Copyright © 2024. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

INTRODUZIONE

Negli anni compresi fra il 1972 e il 2023 gli studi teoretico-pratici della didattica della lingua italiana si sviluppano rapidamente. Si indica il periodo degli anni Ottanta in poi come cruciale per la svolta nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, mettendo a fuoco soprattutto il contesto bulgaro. L'anno 1972 viene scelto appositamente perché proprio in quel momento viene pubblicato per la prima volta il manuale di Katerin Katerinov, in collaborazione con la moglie Maria Clotilde Boriosi Katerinov, *La lingua italiana per stranieri* (Katerinov, Boriosi 1972). Tale autore bulgaro, che era partito per l'estero, si ferma a Perugia dove si afferma come notevole linguista, studioso e docente di lingua italiana a stranieri. Il contributo di Katerinov sta nel fatto che rinnova la metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere. In questo caso non possiamo parlare solo della lingua italiana. Uno dei termini, coniato da lui, è la *glottodidamatica* per la quale si intende l'informatica applicata alla didattica linguistica. Il contributo di Katerinov va ben oltre. A livello dell'apprendimento delle lingue straniere, della pedagogia della lingua lo studioso e insegnante bulgaro introduce tante novità.

Il manuale di Katerin Katerinov viene definito “la bibbia” della didattica dell'italiano a stranieri (cfr. Rotunno 2020: 5). Lui è tra i pionieri che riescono a vedere l'immenso potenziale dell'informatica come strumento di facilitazione e miglioramento sia dell'insegnamento, sia dell'apprendimento. Nell'intervista di Caterina Rotunno l'autore del libro spiega che s'impara solo quello che si fa, ovvero si apprende usando la lingua, manipolandola, avendo un feedback immediato (cfr. *ibidem*: 5). E grazie a questa sua affermazione possiamo delineare uno dei termini più importanti che riguarda l'apprendimento. Si tratta della parola *feedback*. L'altra tematica trattata da Katerinov in questa famosa intervista è la *multimedialità* (le cose viste e ascoltate si ricordano facilmente) ovviamente strettamente collegata con l'*interattività* (il più alto livello, evidenziato dallo studioso, che spiega l'apprendimento tramite le attività di ascoltare, vedere e fare). Le sue osservazioni si potrebbero “trapiantare” anche in altri ambienti, non solo in quello dei nativi digitali. Ed è ciò che faremo, con un riferimento all'ambiente didattico bulgaro, presentando i lati positivi e negativi di alcuni degli strumenti utilizzati. Nel percorso di studio l'analisi comincia con il contesto universitario, mettendo in evidenza i modelli maggiormente efficaci. Naturalmente l'idea di Katerinov esplora anche gli audiovisivi, le applicazioni elettroniche, le piattaforme che veicolano tantissime informazioni e facilitano il processo dell'insegnamento, dunque dell'apprendimento attivo. Il presente contributo intende soffermarsi sulle principali caratteristiche dell'insegnamento dell'italiano come L2 nel contesto universitario, presentando alcuni dei modelli efficaci utilizzati come l'*interdisciplinarietà*, il *circle time*, il *role-play*, il *cooperative learning* e la *flipped classroom*. Si tratta di esempi che fanno l'abbinamento perfetto fra la teoria e la prassi ed è doveroso metterli a fuoco anche per il fatto che sono già sperimentati, applicano le idee di Katerinov ma nello stesso tempo si evolvono.

IL CONTESTO

L'impatto del contesto, nel caso specifico, dell'ambiente universitario, è molto importante per l'apprendimento. Numerosi studi dimostrano la rilevanza dei fattori che influiscono sull'idea di apprendimento. Si potrebbero citare Schön (1993), Snijders e Bosker (1999), Diadori (2001), Serragiotto (2016), Danesi *et al.* (2018). Per questa ragione, con riferimento al sistema universitario bulgaro, ci sembra importante presentarne le sue caratteristiche. Prima di tutto si tratta di un ambiente che ha le sue condizioni, cambiate o addirittura mutate completamente nel periodo dopo la pandemia. Gli apprendenti si trovano in ambito universitario e per questo motivo devono adeguarsi alle sue caratteristiche. In tal modo si potrebbe cominciare con le cosiddette attività di pre-contatto che attivano la motivazione e poi in base alla tipologia della materia si va al nocciolo di ogni questione, applicando diverse attività in base agli obiettivi preposti.

Per chiarire meglio occorre presentare brevemente i tratti distintivi dell'istruzione universitaria bulgara. Le lezioni negli atenei bulgari si svolgono in due modi: in presenza e online. L'e-learning nell'università è uno strumento di riferimento che facilita l'apprendimento (cfr. D'Amario 2017: 5). L'insegnamento online è collegato alla sostenibilità didattica e allo sviluppo delle competenze. Non risulta meno o più importante dell'insegnamento in presenza nelle aule universitarie. L'insegnamento online potrebbe essere in *sincrono* – la presenza del docente in sincrono, in *asincrono* – le diverse attività che si devono svolgere in momenti diversi da quello dell'insegnamento; e *ibrido*, detto anche *online-blended* oppure *online-hybrid* nel quale l'apprendente ha la possibilità di alternare le due modalità. La prima tipologia – in presenza – consiste in diverse lezioni, prevalentemente frontali, che comprendono il ruolo di guida del docente. Per quanto riguarda l'insegnamento online, indipendentemente dalla sua tipologia, si tratta dei diversi livelli dell'autonomia che viene data all'apprendente, nel caso universitario allo studente. Quando si insegna in sincrono, l'indipendenza degli apprendenti è minore. Nell'insegnamento asincrono e quello ibrido lo studente diventa sempre più autonomo. In tal modo si possono delineare le caratteristiche di queste tipologie di insegnamento, di largo uso in Bulgaria. Il ruolo del docente è fondamentale per il processo dell'insegnamento e dell'apprendimento attivo. Invece i tratti distintivi che riguardano le categorie sopramenzionate riguardano il livello dell'*autonomia*. L'obiettivo dei docenti consiste nell'incentivare e nel cercare di stimolare le “strategie autonome di apprendimento” (Diadori *et al.* 2009: 129). Come afferma il famoso pedagogista e filosofo italiano Duccio Demetrio i metodi efficaci sono quelli che facilitano l'apprendimento attivo, coinvolgendo completamente il discente (Demetrio 1988: 139). In una delle sue ricerche lui li definisce nella seguente maniera:

I metodi attivi s'inseriscono in quell'area cruciale e troppo spesso dimenticata del momento educativo [...] Le tecniche attive, dette anche tecniche di comunicazione a più vie, si propongono di porre al centro del momento formativo i formandi stessi, attraverso la loro

diretta partecipazione attiva all'azione ottenendo nel contempo un costante feedback rispetto al livello raggiunto. *Learning by doing* (si impara facendo): questo potrebbe essere considerato il presupposto concettuale che sta alla base dei metodi attivi (*ibidem*: 139–140).

In questo suo lavoro, Duccio Demetrio si focalizza sulle caratteristiche dell'apprendimento attivo che consiste in metodi attivi e tecniche di comunicazione. Secondo il pedagogista si tratta di coinvolgimento a diversi livelli: cognitivo, relazionale, emotivo. Fondamentale secondo Demetrio è il costante feedback. L'ideologia del pedagogista si può riassumere con una frase: *learning by doing*, che si pone obiettivi immediati da raggiungere nel curriculum formativo. Secondo Demetrio in questo modo lo studente diventa partecipante attivo, coinvolto personalmente ed emotivamente. Ma nello stesso tempo, indipendentemente dalla tipologia delle discipline, il discente con queste attività di *imparare facendo* sviluppa abilità e competenze utili sia nell'università sia nella vita reale. La pragmaticità è uno degli obiettivi formativi principali a livello universitario. Imparare a far fronte a situazioni reali, individuare i problemi, pensare a possibili soluzioni sono tra gli intenti alla base dell'istruzione universitaria bulgara nella seconda metà del XX e ancora di più nel XXI secolo.

LA TASSONOMIA DI BLOOM

Gli obiettivi didattici prefissati vengono influenzato da diversi fattori: il contesto, il corso, la disciplina, il livello di padronanza della lingua ma anche da un altro aspetto che deve essere tenuto in considerazione. Secondo la tassonomia dell'apprendimento dello psicologo dell'educazione americano Benjamin Bloom (Bloom 1956: 20–24) si fa l'analisi delle diverse abilità cognitive. Il più basso livello della piramide dell'apprendimento è *la conoscenza*. Di seguito si passa alla *comprensione*, all'*applicazione*, all'*analisi*, alla *sintesi* e infine si arriva alla *valutazione*. La tassonomia viene presentata per la prima volta nel 1956 e suscita grande interesse. Tanti decenni più tardi le idee di Bloom vengono rivisitate. Anderson e Krathwohl (Anderson, Krathwohl 2000) prendono in considerazione le idee espresse dallo psicologo statunitense ma i nomi vengono sostituiti con i verbi. Nella loro tassonomia alla base della piramide dell'apprendimento sta il verbo *ricordare*, seguito da *comprendere*, *applicare*, *analizzare*, *valutare* e in alto si arriva al concetto di *creare*, la massima espressione dell'atto di imparare. La nomenclatura elaborata da Bloom e di seguito sviluppata da Anderson e Krathwohl prima nel 2000 (Anderson, Krathwohl 2000) e poi nel 2001 (Anderson, Krathwohl 2001) – quest'ultima con l'unica differenza nella denominazione del livello gerarchicamente più alto: *valutare* diventa *sintetizzare* – sta alla base del sistema educativo bulgaro, che cerca di introdurla nei diversi livelli dell'istruzione e della formazione. L'obiettivo dell'istruzione superiore è la formazione di persone altamente

qualificate, specialisti dell'istruzione superiore e dello sviluppo della scienza e della cultura. (Zakon za vissheto obrazovanie (Legge sull'istruzione superiore 2022: art. 2). Nello stesso tempo la caratteristica principale degli atenei bulgari è *la libertà*. Sempre nella stessa legge nel capitolo intitolato "Autonomia accademica" viene indicata questa nozione che sta alla base del sistema dell'istruzione bulgaro:

La libertà accademica si esprime in libertà di insegnamento, libertà di ricerca, libertà di espressioni creative, libertà di apprendimento, libertà di cooperazione da realizzare attività didattica congiunta con altre università ed enti scientifici, di franchising didattico con altri atenei, nonché congiunte attività di ricerca artistica, progettuale e di innovazione con altre università e organizzazioni nel paese e all'estero (Zakon za vissheto obrazovanie (Legge sull'istruzione superiore 2020: art. 20).

In questo modo si è descritto il contesto universitario bulgaro e la sua aderenza alla tassonomia di Bloom. Si è evidenziata l'idea principale alla base della vigente normativa legislativa che pone l'accento sulla *libertà*. Una volta delineato l'ambiente universitario, tramite la tassonomia di Bloom e la legislazione bulgara, si può procedere con il panorama delle caratteristiche e dei modelli efficaci per l'apprendimento attivo in Bulgaria.

ALCUNI DEI MODELLI EFFICACI IN BULGARIA. L'INTERDISCIPLINARITÀ

Negli ultimi anni si parla sempre più spesso della nozione *interdisciplinarietà*. Il concetto viene definito da diversi studiosi. Per Bernard Terrisse riguarda il contributo di una o più discipline allo studio di un problema o di un oggetto e si può posizionare in continuità con il grado di interazione o fusione di queste discipline, dalla mono-disciplinarietà alla trans-disciplinarietà (cfr. Terrisse 1997: 56). Diversi studi interpretano la nozione come un approccio didattico che permette lo studio trasversale di più materie (cfr. Kress 2003), al giorno d'oggi caratteristica della comunicazione nell'aula (cfr. Kress 2003; Barnett 2011; Marra Barone 2006).

Nel campo universitario *interdisciplinarietà* significa relazione tra due o più di due discipline. Marra Barone ci offre la definizione di disciplina. Secondo lei si tratta di un complesso specifico di conoscenze avente caratteristiche proprie sul piano dei concetti, dei meccanismi, dei metodi (cfr. Marra Barone 2006: 3). Soprattutto in relazione al contesto universitario spesso viene posta l'idea dell'*interdisciplinarietà*. Addirittura si specifica che cosa si intende per *multidisciplinarietà*: la caratteristica di analizzare da diversi punti di vista disciplinari (cfr. Nicolescu 2014: 19), *pluridisciplinarietà* che riguarda due o più discipline, che prendono in esame un argomento comune o un problema che risolvono in modo autonomo (cfr. *ibidem*), *interdisciplinarietà*, la quale si distingue per la volontà di interazione allo scopo di

trovare una soluzione del problema (Nissani 1995: 121–128) e *transdisciplinarietà*, la quale, a sua volta, tramite l'integrazione delle diverse discipline ne porta alla costruzione di una nuova (cfr. Nicolescu 2002; Lang *et al.* 2012: 30).

Al giorno d'oggi le università bulgare mirano a mantenere il loro posto primario nella società come punto di orientamento e approdo. L'insegnamento è lo strumento che stimola l'apprendimento attivo che avviene grazie alla tendenza interdisciplinare, definita anche modello. Il coinvolgimento di due aree di studi o della conoscenza diverse arricchisce. Si stimolano sempre di più le ricerche interdisciplinari, i docenti assegnano agli studenti diversi compiti o progetti da presentare in gruppo o in maniera individuale. Uno degli esempi a conferma di questa affermazione è l'insegnamento della grammatica tramite le canzoni o i testi letterari. In questo modo i discenti possono tranquillamente imparare le regole oppure ricordarsi facilmente per quale motivo è stato fatto l'errore. La pietra miliare della lingua italiana può essere il congiuntivo che spesso e volentieri si sbaglia. Adriano Celentano nella canzone *Una carezza in un pugno* canta: “*Ma non vorrei che tu, a mezzanotte e tre, stai già pensando a un altro uomo*” (cfr. Cotti 2007).

Si possono fornire numerosi esempi: Andrea Bocelli e Giorgia nella canzone *Vivo per lei* (“*Ci fosse un'altra vita, la vivo per lei*”), Arisa in *Controvento* sbaglia due congiuntivi di fila (“*brucia nelle vene come se il mondo è contro te e tu non sai il perché*”). Tutti questi errori madornali possono essere discussi, sia durante le lezioni di *Italiano come lingua seconda (L2)*, sia durante quelle di *Grammatica*, sia nei corsi specifici come *Storia della canzone italiana*. E grazie all'*interdisciplinarietà*, il riferimento a discipline diverse, che si possono trovare eventuali risposte alle domande che sono sorte, di diverso genere, argomento, ambito.

IL CIRCLE TIME

L'inclusione, soprattutto nel XXI secolo, è uno degli argomenti che vengono trattati a livello didattico e formativo. Far sentire una persona membro del gruppo non è facile, né obbligatorio. Non si tratta solo dell'*istruzione inclusiva*. La terminologia usata in Italia comprende abbreviazioni come BES, espressione che significa Bisogni Educativi Speciali. L'acronimo viene introdotto dalla Direttiva ministeriale italiana del 27.12.2012 “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” (Direttiva BES e CTS, 27 dicembre 2012). Invece in Bulgaria una Disposizione sull'istruzione inclusiva, entrata in vigore il 27.10.2017, presenta questa categoria di persone, non solo a livello dell'istruzione secondaria, ma anche a livello dell'istruzione superiore (Disposizione sull'istruzione inclusiva, 27.10.2017). In questo caso nelle diverse normative vigenti si deve trovare una soluzione del problema come si possono includere questi apprendenti. Personalizzare l'insegnamento o introdurre l'insegnante di sostegno sono delle possibilità a livello scolastico. Ma se si va

nell'ambiente accademico, bisogna rispondere ai requisiti specifici dello studente, cercando di includerlo, se non sceglie il piano di studi individuale.

Uno dei metodi usati in tale ambito che si pone questi obiettivi è *il circle time*. Il concetto di questa metodologia educativa e didattica sta nell'idea principale del cerchio. Con questa attività gli studenti si possono disporre a cerchio, guardando tutto il tempo sia il docente, sia gli altri partecipanti, i loro compagni universitari. Questo metodo viene apprezzato sempre di più, non solo su scala nazionale ma anche su quella internazionale. Il valore del *circle time* viene sottolineato da diversi studiosi (cfr. Barnes 1976; Curry, Bromfield 1998; Glazzard 2016) non solo per gli alunni a scuola ma anche per gli studenti universitari e addirittura per i discenti di diversa età, indipendentemente dall'istituzione educativa. Ideato dalla psicologia degli anni 70 del Novecento questo metodo si sviluppa, aiuta l'avvicinamento emotivo, la risoluzione di conflitti, stimola le relazioni sociali, migliora in maniera notevole la comunicazione.

Di solito, nelle università bulgare, quivi inclusa anche l'Università di Sofia "San Clemente d'Ocrida", si preferiscono attività con il *circle time* nel caso in cui si possono confrontare gli studenti più preparati con quelli meno preparati. Questo metodo offre immense possibilità di comunicazione. Per quanto riguarda il livello orale, possiamo dire che la conversazione o addirittura la discussione si facilita, dando spazio a diversi punti di vista. Il contesto è accademico, si spostano le sedie, naturalmente non è possibile applicarlo durante tutti i corsi. Spesso le aule non sono adatte ad attività di questo genere. Perciò, trattasi del Corso di *Italiano come L2*, di *Letteratura italiana*, di *Grammatica pratica*, non è importantissimo disporre le sedie a cerchio. La cosa più importante è scegliere l'argomento. Nel caso della disciplina *Italiano come L2* in base al livello – che di solito varia da A1 a B1 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER 1996) – si può fare una conversazione a cerchio nella quale si discutono delle caratteristiche della cucina italiana. Quando il livello di padronanza della lingua è più alto, nell'ambito della disciplina *Letteratura italiana* – medievale, rinascimentale, illuminista, romantica, contemporanea – una volta insegnato il materiale, presentando per esempio Alessandro Manzoni e il genere romanzo storico si può fare una discussione a cerchio che presenta i problemi della lingua, del genere, il percorso da *Fermo e Lucia* a *I promessi sposi*. Le potenzialità del metodo *circle time* sono tante, come afferma anche Fisher, si tratta di un vero e proprio *thinking circle* (cfr. Fisher 2001).

IL ROLE-PLAY

Negli ultimi anni anche la metodologia educativa e didattica del *role-play* prende sopravvento nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Si tratta di simulazioni di situazioni reali. *Il role-play* o *il role-playing* è il metodo, introdotto dallo psichiatra rumeno Jacob L. Moreno negli anni 20 del Novecento (cfr. Moreno 1946). Le sue

idee si sviluppano prima in Austria e poi negli Stati Uniti. Grazie al contributo di Moreno nell'ambito delle scienze sociali nasce anche la branca della *sociometria* che studia i gruppi, la loro formazione e la descrizione delle relazioni interpersonali (cfr. *ibidem*). La drammatizzazione alla base dell'insegnamento lo incentiva in maniera significativa. Bisogna distinguere tra *il role-playing* e *lo psicodramma*. L'idea iniziale di Moreno era quella di trovare un metodo che l'avrebbe aiutato nel lavoro di psichiatra e psicoterapeuta. E lui arriva allo psicodramma. Ma successivamente da questa nozione si sviluppa un'altra, a valenza pedagogica, che è *il role-playing* (cfr. Demetrio 1988: 146). L'analisi di quello che viene vissuto, provato, sperimentato facilita il processo dell'apprendimento attivo. Gli studenti, ovvero i discenti, sono veri e propri attori che interpretano la loro parte in base allo scenario prestabilito. Esistono due tipologie: *il role-play – strutturato* (con le regole precise, ogni partecipante sa in che cosa consiste il suo ruolo e che cosa si aspetta da lui) e *libero* (molto utile per i feedback, quando si dà più libertà o si invertono i ruoli). Questo metodo si può usare anche durante l'insegnamento online.

TIPOLOGIE DEL ROLE-PLAY. VANTAGGI E SVANTAGGI

Una delle tipologie più usate nel sistema universitario bulgaro riguarda *il role-play* (il gioco o meglio – l'interpretazione dei ruoli). In questo caso si facilita la comprensione del punto di vista altrui. Per esempio quando si studiano le discipline *L'italiano settoriale*, *La lingua italiana nella musica*, *Il linguaggio medico*, *Il linguaggio del cinema*, *La memoria e la cultura nella letteratura italiana*, *Il linguaggio dei media*, o anche nei corsi di *L'Italiano come L2* si possono simulare situazioni della vita reale tra il capo e il dipendente, interviste tra il giornalista e i personaggi famosi, rapporti quotidiani – familiari o no – madre-figlio, venditore-cliente, impiegato-cittadino (allo sportello).

L'inversione dei ruoli che viene utilizzata spesso implica anche diverse sottocategorie o sottotipologie. Si possono fare monologhi, si applica anche la tecnica dello specchio. Quest'ultima aiuta in maniera notevole a commentare il comportamento degli studenti o dei discenti. Gli apprendenti si divertono molto anche quando si fa *il role-playing multiplo*. In tal modo il lavoro in gruppo viene facilitato, ma anche si ha l'esperienza di diversi ruoli. Infatti, la rotazione offre un grande sostegno al processo. Si vedono i diversi lati, si conosce la varietà dei punti di vista. Per esempio in casi della vita pratica. In questo senso si evidenziano le caratteristiche principali, nonché i vantaggi più rilevanti. Si tratta dell'aspetto pratico di questo metodo didattico molto efficace: la *praticità* e la complessità della *realtà*. Uno dei grandi vantaggi del *role-play* è il fatto di far parlare e raccontare. Anche Duccio Demetrio presenta questa problematica, sottolineando i lati positivi di questo metodo (Demetrio 1988). Con *il role-play* si favorisce sia la presentazione del

proprio punto di vista, sia lo sviluppo delle competenze personali, comunicative, cognitive, organizzative. Come affermano Giusti e Ornelli si tratta di un metodo dell'apprendimento attivo che è molto efficace grazie al fatto che offre la possibilità di mettersi nei panni degli altri (cfr. Giusti, Ornelli 1999: 2).

COLLABORATIVE – COOPERATIVE LEARNING (L'APPRENDIMENTO COLLABORATIVO – COOPERATIVO)

Un altro metodo utile per il miglioramento delle competenze relazionali, sociali, cognitive e operative è il *cooperative learning*. L'*apprendimento cooperativo* usa diversi principi e tecniche che aiutano il docente a incentivare la cooperazione tra gli studenti. Il termine *cooperative learning* viene usato come sinonimo del *collaborative learning*. Ma c'è una differenza tra i due. L'*apprendimento collaborativo* è la più alta tipologia, invece quello *cooperativo* è una sottocategoria che si concentra su attività come workshop che sono per piccoli gruppi di discenti a cui viene assegnato qualche compito concreto, lavorano faccia a faccia e come una vera e propria squadra (cfr. Montagu 1966). L'obiettivo per tutto il gruppo rimane lo stesso e il suo raggiungimento avviene solo e unicamente tramite il miglioramento reciproco. La prospettiva dello sviluppo cognitivo si basa sulle teorie di Jean Piaget (cfr. Piaget 1971) e di Lev Vygotsky (cfr. Vygotsky 1969). Secondo le idee di Piaget l'apprendimento avviene tramite l'interazione sociale (cfr. Piaget 1971). Vygotsky introduce un termine che risulta molto utile per l'apprendimento. Lui delinea la zona di sviluppo tramite la distanza tra il livello di sviluppo al momento e il livello di sviluppo che è potenziale, raggiunto solo quando intervengono altre persone, adulti o coetanei (cfr. Vygotsky 1966). In questo modo si stabilisce il rapporto importantissimo tra il processo di *apprendimento attivo* e il coinvolgimento di ambiente esterno.

L'*apprendimento cooperativo* è un metodo basato sulle evidenze (*Evidence Based*), nella quale gli studenti sono preparati dai docenti a offrirsi sostegno a vicenda (cfr. Abramczyk, Jurkowski 2020). Il principio di lavorare insieme in piccoli gruppi (cfr. Johnson, Johnson 1999) rende il processo cooperativo e si potrà arrivare al livello successivo di collaborazione. Questo metodo inclusivo, in un altro modo, viene proposto per la prima volta da Bell-Lancaster. Noto come metodo del *mutuo insegnamento* o *peer education*, risale al Medioevo, ma si sviluppa in maniera notevole grazie al pedagogista Joseph Lancaster e al reverendo Andrew Bell. Nell'opera riunita in italiano dal titolo "Sistema inglese d'istruzione ossia Raccolta de' miglioramenti e delle invenzioni poste in pratica nelle scuole reali d'Inghilterra" di J. Lancaster e "Piano di educazione pe' fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell" del predetto signor Lancaster viene esposta l'idea che i discenti migliori devono essere utilizzati come "monitori" o collaboratori dell'insegnante (cfr. Bell, Lancaster 1816).

Ulteriormente sviluppato, questo concetto lancasteriano o d'insegnamento mutuo si può trasferire nell'ambito del sistema accademico. La pratica educativa è stata influenzata dall'*apprendimento collaborativo-cooperativo* che porta alla sua maggiore valorizzazione. Durante le lezioni di *Italiano come L2*, *Lessico*, *Linguaggio del cinema*, *Letteratura italiana*, *Itinerari turistici* si potrebbero abbinare attività che stimolano lo sviluppo delle diverse competenze tramite un video. Per esempio durante una delle lezioni di *Letteratura italiana*, dedicata a Luigi Pirandello, gli studenti si dividono in gruppi a cui si distribuiscono dei questionari. L'attività di potenziamento dell'*apprendimento cooperativo* comprende un video di breve durata. Successivamente, una volta che è stato guardato, il profilo dello scrittore deve essere completato. Lavorando in gruppi di due, tre o quattro studenti viene offerta la possibilità di confrontarsi con i compagni, di fare sintesi, analisi, di prendere in esame le diverse peculiarità del video e di riflettere sull'importanza di una figura di rilievo come uno scrittore. Nello stesso momento si applica anche l'idea di Bell e Lancaster perché di solito in gruppi di questo genere i più avanzati, ben preparati e interessati, aiutano gli studenti meno bravi. In tal modo è presente anche il sostegno a vicenda di cui si è parlato prima, tipico del *mutuo insegnamento* ma anche dell'*apprendimento cooperativo*. Dunque si arriva anche alla categoria più alta che è l'*apprendimento collaborativo*.

FLIPPED CLASSROOM (L'INSEGNAMENTO CAPOVOLTO)

Un altro metodo che inverte il classico ciclo di apprendimento è quello della *flipped classroom*. Tale strategia didattica consiste in lezioni frontali, studio individuale a casa e verifiche (cfr. Militsa Nechkina 1984; Pancucci 2017). *L'insegnamento capovolto* comincia dal contesto scolastico e si trasferisce in quello accademico. Si possono usare videolezioni o sostituire le diverse attività (quelle individuali possono diventare collaborative e il docente diventa il tutor dello studente). Quando si parla di pedagogia differenziata e apprendimento a progetto bisogna citare le osservazioni di Rivoltella (2013). La sollecitazione degli studenti che devono farsi una base solida di conoscenze, imparare a domandare, formulare ipotesi, analizzare, trovare le false notizie arriva al momento di rielaborazione. Ogni attività viene sintetizzata, valutata, elaborata. Il ruolo del docente corrisponde a quello di mentore o tutore che guida il processo. Si può paragonare ad una specie di mago che ha la bacchetta magica. In questo modo il contesto accademico si trasforma in vero e proprio palcoscenico su cui viene presentato uno spettacolo, guidato dal docente, ma con il sostegno e la partecipazione attiva degli studenti.

La possibilità di capovolgere tale contesto, nel contesto accademico bulgaro viene fornita al docente tramite diverse piattaforme o applicazioni. Quella più usata, naturalmente approvato dal Rettore dell'Università di Sofia "San Clemente

d'Ocrida" è Moodle. La piattaforma dà la possibilità di "distribuire" o fornire il materiale prima, assegnando compiti autentici (cfr. Bergmann, Sams 2012). Moodle è utile per il miglioramento dell'espressione orale e scritta, per il potenziamento lessicale, per l'ascolto, si usa in tutti i corsi e per tutte le discipline e ha riscosso enorme successo nelle lezioni di *Italiano come L2*, *Lessico*, *Linguaggio del cinema*, *Letteratura italiana*, *Itinerari turistici*.

Uno degli esempi di largo uso porta all'applicazione dell'*insegnamento capovolto* tramite Moodle. Con il cambio dei ruoli si traccia una prospettiva diversa davanti allo studente che si trova in una situazione del tutto nuova, ovvero nella veste del suo docente, anche se per un po' di tempo. Il capovolgimento dei ruoli porta inizialmente una certa tensione, ma poi una volta provata, questa pratica viene sviluppata con diversi metodi. Per esempio con l'insegnamento capovolto lo studente fa la presentazione che è stata prevalentemente concordata con il docente il quale gli ha permesso di esporre un argomento in questa maniera. Nello stesso tempo si tratta di una pratica che contiene in sé diversi altri metodi, già menzionati nel presente articolo, come per esempio *l'interdisciplinarietà*, *il role-playing*, *l'apprendimento cooperativo* – soprattutto nell'interazione con gli studenti.

Nella società dell'*Information Age* la rivoluzione Internet diffonde sempre più velocemente diversi contenuti nella rete. L'apprendimento attraverso video, videolezioni, podcast, anche se svoltosi in autonomia, può produrre sempre gli stessi effetti. L'obiettivo formativo anche nel caso dell'*insegnamento capovolto* è mirato a sviluppare le competenze dello studente, il quale deve acquisire le necessarie conoscenze per poter usare gli strumenti pratici che l'aiutano a risolvere problemi e conflitti.

CONCLUSIONI

Il fine di tutte le metodologie didattiche sovraesposte è quello di "imparare ad imparare". In questo caso il discente non solo acquisisce competenze, ma anche abilità. Il *case study* qui analizzato è collegato all'esperienza in Bulgaria e riguarda l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana e di diverse discipline in italiano. Con le tipologie dei metodi più comunemente usati nell'università, si illustra il forte legame con la tradizione ma nello stesso tempo anche il tocco di innovazione. La questione che riguarda l'apprendimento è sempre stata posta all'ordine del giorno. Ma quando si tratta di partecipazione attiva e coinvolgimento emotivo, anche se le basi sono gettate nei secoli scorsi, possiamo dire che il vero sviluppo si raggiunge nel XX secolo. L'idea di presentare le metodologie didattiche si è limitata a quelle di successo ed efficaci in base alle esigenze dei discenti bulgari nel contesto accademico. Per quanto riguarda i vantaggi e gli svantaggi il presente articolo si è soffermato prevalentemente sui lati positivi. Il motivo di questa scelta è stato intenzionale. L'articolo si è posto l'obiettivo di delineare l'aspetto didattico ed

educativo nelle università bulgare, mettendone a fuoco quella più antica – L'Università di Sofia “San Clemente d'Ocrida”. In questo modo sono stati presentati i metodi usati, dalla loro origine all'applicazione a livello accademico. L'intento di fornire esempi ha dimostrato l'immenso potenziale e la valenza educativa di ogni tipologia delineata. *L'interdisciplinarietà* sta alla base del rapporto interpersonale e intrapersonale, *il circle time* cerca di includere anche le categorie emarginate, *il role-playing* inverte i ruoli e allarga gli orizzonti, *l'apprendimento cooperativo-collaborativo* stimola il lavoro in gruppo e il brainstorming, mentre invece *la flipped classroom* costituisce un vero e proprio ponte tra tutti i metodi precedentemente elencati, che rende possibile il capovolgimento dell'insegnamento, nelle sue modalità individuali e collettive, nelle forme in presenza e a distanza (online). In questo modo sono state presentate le caratteristiche principali dei metodi fortemente influenzati dall'interazione sociale. Tale osservazione, che interpreta l'apprendimento attivo come appropriazione sotto l'impatto dell'ambiente – prevalentemente sociale – apre nuovi orizzonti per future ricerche in questo ambito.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMCZYK A., JURKOWSKI S. (2020): *Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it*, “Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy”, 46/3: 296–308.
- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. (2000): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Pearson, London.
- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Pearson, London.
- BALBONI P. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società*, UTET, Milano.
- BARNES D. (1976): *From Communication to Curriculum*, Penguin, London.
- BARNETT R. (2011): *Complexities of interdisciplinarity: two (or three) into one will go*, “Complicity: An International Journal of Complexity and Education”, 8/2: 59–66.
- BELL A., LANCASTER G. (1816): *Sistema inglese d'istruzione ossia Raccolta de' miglioramenti e delle invenzioni poste in pratica nelle scuole reali d'Inghilterra di J. Lancaster e Piano di educazione pe' fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell del predetto sig. Lancaster*, Sonzogno e Compagni, Milano.
- BERGMANN J., SAMS A. (2012): *Flip your classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Washington.
- BLAKE R. (2012): *Best Practices in Online Learning: Is It for Everyone?*, “Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular”, Heinle Cengage Learning, Boston: 10–26.
- BLOOM B. (1956): *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*, McKay, New York: 20–24.
- CONSIGLIO D'EUROPA (1996): *Il quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, “1996, Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship”, Council of Europe, Strasbourg.
- COTTI S. (2007): *Adriano Celentano 1957–2007. Cinquant'anni da ribelle*, Editori Riuniti, Roma: 327.

- CURRY M., BROMFIELD C. (1998): *Circle Time*, Tamworth, Nasen.
- D'AMARIO W. (2017): *L'elearning nell'università*, Narcissus.me, Milano.
- DANESI M., DIADORI P., SEMPLICI S. (2018): *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- DEMETRIO D. (1988): *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- DIADORI P. (2001) (a cura di): *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2009): *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Corciano.
- DIRETTIVA MIUR 27.12.2012 (2012): *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- FISHER, R. (2001): *Values for Thinking*, Nash Pollock Publishing, Oxford.
- GIUSTI E., ORNELLI C. (1999): *Roleplay: teoria e pratica nella clinica e nella formazione*, Sovera Multimedia, Roma.
- GLAZZARD J. (2016): *The value of circle time as an intervention strategy*, "Journal of Educational and Developmental Psychology", 6/2: 207–215.
- JOHNSON D., JOHNSON R. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, Individualistic Learning*, Allyn&Bacon, Boston.
- KATERINOV K., BORIOSI C. (1972): *La lingua italiana per stranieri*, Guerra edizioni, Corciano.
- KRESS G. (2003): *Literacy in the new media age*, Routledge, London.
- LANG D., WIEK A., BERGMANN M., STAUFFACHER M., MARTENS P., MOLL P., SWILLING M., THOMAS C. (2012): *Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges*, "Sustainability Science", 7/1: 25–43.
- MARRA BARONE A. (2006): *Interdisciplinarietà. Convergenza dei saperi sull'uomo e per l'uomo*, "Rivista digitale della didattica", 2: 3–13.
- MONTAGU A. (1966): *On Being Human*, Hawthorn, New York.
- MORENO J. L. (1946): *Manuale di psicodramma 1: il teatro come terapia*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.
- MORENO J. L. (2017): *Chi sopravviverà? Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Di Renzo Editore, Roma.
- NECHKINA M. (1984): *Increasing the effectiveness of a lesson*, "Communist", 2: 51.
- NICOLESU B. (2002): *Manifesto of Transdisciplinarity*, State University of New York Press, Albany.
- NICOLESU B. (2014): *Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Indisciplinarity, and Transdisciplinarity: Similarities and Differences*, "RCC Perspectives", 2: 19–26.
- NISSANI M. (1995): *Fruits, Salads, and Smoothies: A Working definition of Interdisciplinarity*, "The Journal of Educational Thought", 29/2: 121–128.
- PANCUCCI V. (2017): *Didattica capovolta e storia. Consigli per avviare una sperimentazione*, Pearson, London.
- PIAGET J. (1971): *Psicologia ed epistemologia. Per una teoria della conoscenza*, Loescher, Torino.
- PIAGET J. (1992): *L'epistemologie des relations interdisciplinaires*, in: AA.VV., *L'interdisciplinarietà*, Ceri, OCDE, Paris: 154–171.
- RIVOLTELLA P. C. (2013): *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La scuola SEI, Milano.
- ROTUNNO C. (2010): *Scusate, ma finora abbiamo scherzato. Nativi digitali protagonisti di un divario generazionale epocale e senza precedenti*, "Corriere canadese", 56: 5.
- RUBIO F., THOMAS J. J., BOURNS K. (2013): *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*, Heinle Cengage Learning, Boston.
- SCHÖN D. (1993): *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

- SERRAGIOTTO G. (2016): *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci, Roma.
- SNIJERS T., BOSKER T. (1999): *An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, Sage, London.
- TERRISSE B. (1997): *Monodisciplinarité et interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche à l'Université du Québec à Montréal*, "L'interdisciplinarité, à la frontière de l'université et de la cité", *Confédération universitaire suisse*, 2: 1–11.
- VYGOTSKY L. (1966): *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze.
- VYGOTSKY L. (1969): *Psicologia e pedagogia, con Aleksandr Romanovič Lurija e Aleksej Nikolaevič Leont'ev*, Editori Riuniti, Roma.
- ZAKON ZA VISSHETO OBRAZOVANIE 27.12.1995 ULTIMA MODIFICA 23.12.2022, art. 2 (Legge sull'istruzione superiore) (2022): *Zakoni*, Ministerstvo na obrazovaniето i naukata, Sofia.