



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del linguaggio
Percorso Glottodidattica

Tesi di Laurea

Studio sull'apprendimento informale delle lingue straniere di una studentessa universitaria

Relatore

Ch. Prof.ssa Carmel Mary Coonan

Correlatore

Ch. Prof.ssa Svetlana Nistratova

Laureando

Ambra Formenton
Matricola 846202

Anno Accademico

2017 / 2018

Sommario

Abstract	1
1. Вступление.....	2
Parte 1. Quadro Teorico	13
2. L'apprendimento delle lingue fuori dalle mura della scuola	14
2.1 L'apprendimento informale delle lingue	14
2.2 L'apprendimento della lingua al di fuori della classe	18
2.3 Differenze nell'apprendimento delle lingue dentro e fuori dalla classe.....	19
2.4 Opportunità di apprendimento al di fuori dalla classe	21
3. Le politiche europee per la convalida dell'apprendimento informale	27
3.1 L'iceberg dell'apprendimento informale.....	27
3.2 La convalida e la valutazione dell'apprendimento informale	28
3.3 European Language portfolio (ELP)	30
4. Literature Review.....	33
4.1 Ricerche sull'apprendimento delle lingue al di fuori dell'ambiente scolastico	33
Parte 2. Lo studio	41
5. Domande di ricerca	42
5.1 Metodo.....	42
5.2 I soggetti.....	43
5.3 Materiali	43
5.4 Procedure.....	44
6. Analisi	45
6.1 Quali sono le opportunità di auto studio che uno studente coglie al di fuori dell'università e come vengono sfruttate?.....	45
6.1.1 Abilità di Lettura.....	46
6.1.2 Webtoon e manga	46
6.1.3 Libri	48
6.1.4 Articoli.....	49
6.2 Abilità di scrittura.....	49

6.2.1 Messaggi	50
6.2.2 Dettato.....	51
6.3 Abilità di ascolto	52
6.3.1 Film, serie televisive	52
6.3.2 Cartoni	53
6.3.3 Audio e video.....	54
6.3.4 CD-ROM	56
6.4 Abilità del parlato	56
6.4.2 Messaggi vocali	56
6.4.3 Skype	57
6.4.4 Opportunità mancate.....	59
7. Si percepiscono miglioramenti nella lingua e negli atteggiamenti?.....	60
7.1 Parlato.....	60
7.1.1 Lingua russa.....	60
7.1.2 Lingua inglese.....	62
7.2 Lettura	62
7.2.1 Lingua russa.....	62
7.2.2 Lingua inglese.....	64
7.2.3 Lingua francese.....	65
7.3 Ascolto.....	65
7.3.1 Lingua inglese.....	65
7.3.2 Lingua francese.....	66
7.3.3 Lingua russa.....	68
7.4 Scrittura	69
7.4.1 Lingua inglese.....	69
7.4.2 Lingua russa.....	69
7.4.3 Lingua francese.....	71
8. Quali sono le reazioni nei confronti delle attività?	72
8.1 Delusione.....	72
8.2 Felicità e soddisfazione	74

8.3 Stupore.....	77
8.4 Irritazione	79
8.5 Nervosismo.....	81
8.6 Impazienza.....	81
8.7 Desiderio	82
9. Quali sono i fattori che influenzano o impediscono lo svolgimento dell'attività?	83
9.1 Stanchezza ed esami.....	83
9.2 Malessere.....	85
9.3 Tecnologia.....	86
9.4 Elementi di disturbo	88
9.5 Stati d'animo	89
9.6 Strategie.....	90
10 Discussione	94
10.1 Opportunità nell'ambiente esterno	94
10.2 Le nuove tecnologie e i social	95
10.3 Il lavoro	96
10.4 Autonomia	97
10.4.1 Responsabilità.....	97
10.5 Motivazione.....	99
10.5.1 Migliorarsi	99
10.5.2 Il piacere	100
10.5.3 Il piacere della lettura	101
11. Conclusione.....	102
References.....	103
Online Resources	104
Sitography	106
Bibliography.....	107
Online Resources	108

Abstract

There have been few studies about the informal learning of languages outside the class because most of the research studies have focused on what happens inside the classroom walls, in a formal and structured context. However, in recent years there have been some studies on how languages are learnt informally in the target language environment and, in a different context, where it is a foreign language.

The purpose of the present study is to add further insights into the field of OCLL (out-of-class language learning) analysing a diary kept for 4 months by a university student of languages on the opportunities she takes outside the classroom. In this diary she also observes and reflects on her learning process.

The data show that most of the tasks are related to receptive skills (reading and listening), but she also engages in activities which involve productive skills, such as face-to-face contacts and writing, thanks to her job and friends. It seems that these activities are useful to improve her linguistic competences and reflect her interests and hobbies. Thus, she considers them a source of pleasure. Moreover, it can be noticed that her reactions to the tasks can be both positive or negative according to her mood, her knowledge of the language, the situation and how she perceives the work done. Finally, it is important to observe that there are factors which can affect her language experiences, such as the absence of internet connection, external sounds, tiredness etc.

1. Вступление

Данная дипломная работа посвящена неформальному изучению языков. Был проанализирован собственный опыт неформального изучения русского, английского и французского языка.

В первой части говорится о разнице между неформальным и формальным изучением иностранного языка и, в частности, о неформальном изучении вне школы и университета.

Ранее проводилось много исследований, посвящённых формальному типу изучения языка, которое проходит по программам, учебным планам и по которому можно получить какой-либо сертификат. Наоборот, неформальное изучение языка – это новая модель, которая выходит за рамки формального образования, например, в школе или на курсах. Любой человек вовлечён в этот процесс, но большинство людей не знает этого или не отдаёт себе в этом отчёт.

Исследования в сфере неформального изучения языка впервые были проведены в 70-е годы 20-го века и продолжены потом в 90-е годы. Давид Ливингстон создал *NALL- New Approches to Lifelong Learning* (новые подходы к изучению языка), чтобы анализировать связь между неформальным и формальным изучением языков, а также понять проблемы, препятствующие официальному признанию такого обучения. Полученные данные помогли лучше понять этот вид обучения.

По данным разных исследований, неформальное изучение языка может происходить в любом месте и в любой момент, даже случайно, при этом учащийся использует разные средства для получения новой информации или пополнения своих знаний.

Ученые считают, что неформальное изучение языка связано с общественными или повседневными видами деятельности, как, например, хобби, поэтому люди не думают об этом как об обучении. В научной литературе этот вид изучения языка сравнивается с айсбергом, потому что большая его часть находится под водой, не видимая людям и обществу, и только 20% неформального изучения связано с формальным обучением. Поэтому на вопрос: «Чему ты научился?» – многие не знают, как ответить.

Очень важно, чтобы общество и государство признали значение неформального обучения и дали людям возможность официально подтвердить получение любого неформального знания.

По этой причине в последние годы Европейская комиссия старалась найти решение этой проблемы. Таким образом, благодаря признанию полученных результатов человек сможет найти работу и заниматься чем-либо. Европейская комиссия признала, что всем

людям надо дать возможность показать свои знания независимо от того, где человек получил эти знания.

Поэтому она утвердила некоторые положения о признании неформального обучения, которые разделяют все европейские страны.

Прежде всего надо собрать все доказательства обучения, используя разные способы: экзамены, беседы, разного рода практики и так далее. Затем надо разместить эти доказательства и затем продемонстрировать их.

В этой дипломной работе анализируется неформальное изучение иностранных языков. Этот процесс выходит за рамки школ. В частности, когда школьник хочет получить практический опыт или найти средства, чтобы улучшить своё знание языка. Это может происходить из-за проблем в школе, например, при недостаточности материала, большом количестве учеников на курсах или низкой квалификации учителей. Поэтому учащийся хочет получить как можно больше опыта, чтобы использовать язык в реальных ситуациях и самостоятельно выбирать виды деятельности в зависимости от своих интересов.

Неудивительно, что большинство успешных учеников и студентов считает, что их успех в изучении языков зависит от выбранных видов деятельности. Это не значит, что неформальное изучение языков важнее, чем формальное, потому что помощь преподавателей в приобретении знания иностранных языков и выработке самостоятельности является значительной.

Существует разница между неформальным и формальным изучением языков, в этих процессах можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны.

Прежде всего за пределами школы ученики должны быть самостоятельными в выборе наилучших стратегий и способов, чтобы получить хорошие результаты и достичь поставленной цели. Они могут научиться этой самостоятельности с помощью учителей или без их помощи, всё зависит от мотивации учащихся.

Самостоятельные ученики и студенты выбирают различные нескучные виды деятельности в зависимости от своих интересов и потребностей. Это решение не зависит от преподавателей, и учащийся чувствует себя свободнее, потому что он сам контролирует своё обучение и может использовать те новые технологии, которые используются не во всех школах. Кроме того, у них больше возможностей изучать и использовать язык в реальных ситуациях и в различных видах деятельности. Например, можно поговорить с людьми из разных стран по скайпу, принять участие в форуме в интернете, где любой человек пишет о своих интересах на иностранном языке,

посмотреть фильмы и так далее. Таким образом, у учащихся есть возможность делать то, что в школе делать невозможно.

Самая важная особенность изучения иностранных языков – мотивация. Дёрнеи, профессор психолингвистики Ноттингемского университета, считает, что мотивация – важный фактор в изучении языков и сила, которая помогает студентам продолжать его. Процесс изучения иногда может быть трудным и долгим, поэтому нужна мотивация.

Без сильной мотивации или без самой мотивации, учащийся постепенно теряет интерес к тому, чем он занимается, он хуже понимает свою цель, почему он изучает язык.

По мнению Дёрнеи, мотивация существует не всегда, она может появиться и исчезнуть в зависимости от внешних и внутренних причин. Поэтому чем лучше учащийся понимает свою цель, тем лучше он использует все необходимые средства, чтобы заниматься и получить положительные результаты.

Мотивация связана с изучением языков как в школе и университете, так и вне их. Но главная разница состоит в том, что вне школы и университета студент свободен выбирать интересные и нужные виды деятельности для достижения своей цели, а в школе он должен делать то, что хочет учитель. У студентов могут быть различные цели: желание жить или работать за границей, познакомиться с людьми из других стран или просто получать удовольствие от изучения языков. Самое важное, что в принятом решении отражаются увлечения и вкусы человека.

В основном вне школы учащийся выбирает ту деятельность, которая соответствует его языковому уровню, поэтому он не выбирает те задания, которые им кажутся ему трудными. Наоборот, в школе учителя не всегда обращают внимание на уровень своих учеников и могут дать сложные задания. Поэтому не у всех школьников получается выполнить их. Из-за этого учащийся считает, что он ничего не знает, что у него нет способностей. Следствием этого является то, что ученик теряет мотивацию.

Кроме этого, в школе не используются все передовые технологии и существует мало стимулов к изучению языка, обучению, потому что т.к. задания часто повторяются и иногда бывают скучными. Но, с другой стороны, школа, с психологической точки зрения является более спокойным местом, где ученики знают тему урока, и учитель даёт им время, чтобы подумать и поговорить. А вне школы невозможно предвидеть тему разговора, нет времени подумать, и человек боится сделать ошибки или услышать осуждение других людей.

Итак, учащиеся могут найти разные и новые стимулы за рамками формального обучения, но надо иметь в виду, что эти ситуации часто нельзя предвидеть. Кроме того, надо знать не только язык, но и национальные особенности, которые зависят от культуры и иногда

создают проблемы во время разговора. Но этот фактор не важен, когда люди относятся к одной и той же культуре.

Учащиеся, которые хотят улучшить знание языка и получить положительные результаты, должны иметь не только мотивацию, они также должны быть самостоятельными.

Самостоятельность – не просто индивидуальное, а социальное качество, так как оно позволяет установить отношения между людьми из других стран, разделить их интересы и вкусы, познакомиться с новыми культурами. Благодаря международным контактам, учащийся становится самостоятельным, может исправить свои ошибки. Он начинает думать о языке, о процессе его изучения.

Например, изучающие иностранные языки, стараются поговорить с кем-нибудь, чтобы использовать язык и научиться говорить. Они используют все способы, чтобы говорить лучше, несмотря на то, что еще не всё знают, они употребляют синонимы, перифразы и так далее. Главное, они не боятся делать ошибки.

Так, говоря с людьми, они понимают, какой у них уровень, что они ещё не знают или что хотят получить.

Существуют разные сайты и средства, которые помогают установить отношения с людьми со всего мира, например, скайп, тандем...

Язык собеседника помогает учащимся работать в тесном контакте и встречаться с людьми. Оба собеседника переписываются по email или иногда говорят по скайпу. Они решают, о чём разговаривать, назначают день встречи и всегда исправляют ошибки собеседника. Это исправление помогает задуматься о своих лингвистических способностях и детальнее проанализировать знание языка.

Скайп также используется, чтобы установить отношения с людьми других национальностей. Благодаря этому средству, собеседники могут использовать язык в реальной ситуации, в которой они должны обращать внимание на культурные факторы, например, на жесты, темы разговора, лингвистические проблемы и так далее.

Так, неформальное изучение иностранных языков даёт возможность использовать язык в реальных и значимых ситуациях, где любой человек может выбрать те задания, которые ему нравятся и которые ему нужны. Несмотря на то, что эти ситуации кажутся необычными, пугают студентов, у них есть возможность улучшить и глубоко знание языка.

Вторая часть данной работы посвящена неформальному изучению иностранных языков в университете.

Некоторые исследования были проведены в стране изучаемого языка или в местах, где он просто преподаётся. В данной дипломной работе рассматриваются те работы, в которых анализируется изучение языков там, где язык является просто учебным предметом в университете.

Большинство исследователей обращалось к изучению английского языка, потому что он является языком глобализации. Все знают его, изучают его, и он всегда больше нужен на работе.

В этих исследованиях анализируются те виды деятельности, которые выбираются студентами вне университета для повышения уровня знания, усиления эмоций, повышения мотивации и так далее.

Выяснилось, что большинство студентов в разных странах предпочитает чтение и аудирование говорению и письму. Многие читают журналы, книги, смотрят фильмы и слушают музыку.

Кажется, что существует мало возможностей общения с иностранцами. Но решение не встречаться с людьми в интернете зависит также от культурных и эмоциональных факторов.

Иногда студенты боятся говорить, сделать ошибки или не имеют общих интересов, поэтому не могут найти собеседников в интернете. Кроме того, им кажется, что интернет опасен, потому что там нельзя точно идентифицировать человека.

Затруднения в разговоре могут быть связаны также с культурой страны. Например, в Китае учащиеся и студенты не говорят по-английски, потому что общество считает английский язык языком колонизаторов, а людей, знающих английский, –выскачками. Вследствие этого многие студенты боятся мнения большинства людей.

Кроме того, студенты сами выбирают виды речевой деятельности, в зависимости от своих потребностей. Например, если тестирование по иностранному языку включает только чтение и аудирование, студентам не нужно работать над устным языком.

Даже если у всех нет возможности использовать иностранный язык в любом месте, очевидно, что в настоящее время технологии дают человеку возможность лучше понять и лучше изучать иностранные языки.

Сегодня все пользуются интернетом, в котором можно смотреть фильмы, теленовости, читать книги на иностранных языках, играть в видеоигры и т.д.

Как показали исследования, многие технологии полезны для того, чтобы улучшить лингвистические способности и понять язык. Отношение к технологиям меняется со временем и зависит от уровня студента. Например, студенты сначала начинают смотреть мультфильмы, а потом фильмы. Неформальное изучение иностранных языков помогает

также подробнее проанализировать то, что было сделано во время занятий в университете и найти дополнительные задания.

Главное, что доказали авторы этих исследований, что при неформальном обучении есть свобода выбора, который зависит от мотивации и интересов. Благодаря этому студенты изучают язык с удовольствием.

Студенты рассматривают эти виды деятельности не как работу, а как хобби. Комментарии студентов по этой теме положительные. Все говорят, что сами решают, что делать, иногда они создают новые задания и изучение становится увлекательным. Важнее всего, что эти задания можно делать в любой момент и в любом месте.

Некоторые студенты заявляют, что от многих видов деятельности, полезных для улучшения знания языка, они получают удовольствие.

Эти исследования показали, что студенты без мотивации не ищут возможности улучшить свой язык или использовать его в разных ситуациях. Кроме того, успешные студенты выбирают и создают новые и разные виды деятельности или расширяют свои возможности в изучении языка.

Авторы этих исследований отметили, что студенты отдают себе отчёт в улучшениях и той пользе, которую они получают во время неформального изучения языков. Поэтому они с удовольствием продолжают изучать их разными способами.

Большинство отзывов студентов о неформальном изучении языков –положительные. Но можно отметить и отрицательные отзывы, которые зависят от уровня знания языка и эмоционального состояния человека. Некоторые считают, что их уровень не высокий, поэтому они боятся говорить и делать ошибки или не чувствуют себя комфортно, когда они должны общаться с людьми, в то время как другие не имеют таких проблем. Всё зависит от личности человека.

Эти трудности могут влиять на изучение языков, так как студенты решают не продолжать больше изучать их. Такое решение означает, что у них нет мотивации, и они недостаточно самостоятельны.

Существуют и другие проблемы в изучении языков, например, работа, интернет, проблемы в семье, отсутствие времени работать или с кем-либо говорить на иностранном языке и так далее. На основе исследований, посвящённых неформальному изучению иностранных языков, был проанализирован дневник одной студентки.

Цель этой работы – исследовать, в частности, выбранные студенткой виды деятельности вне университета и способы выполнения ею таких заданий.

Дневник включает период с апреля до конца августа, во время которого студентка описывала свой собственный опыт изучения русского, английского и французского

языка. В дневнике были описаны трудности, успехи, различные возможности в изучении иностранных языков, а также размышления о своей учёбе.

Были заданы 4 вопроса, чтобы лучше проанализировать полученные данные:

- Какие возможности для изучения иностранных языков студентка выбирает вне университета?
- Можно отметить некоторые улучшения?
- Каковы ее эмоции?
- Какие факторы помогают или не дают возможности сделать задание?

Из полученных данных, стало ясно, что она выбирает разнообразные виды деятельности, которые она может осуществлять ежедневно или время от времени.

Ей нравятся разные виды деятельности, потому что она рассматривает их не как работу, а как хобби. Она только решает не продолжать аудирование по учебнику русского языка и не писать диктанты по французскому языку. Она объясняет, что не любит эти задания, потому что они ей кажутся скучными.

Она предпочитает читать книги и комиксы, смотреть фильмы, мультфильмы, видео в интернете и переписываться с друзьями из других стран. Кроме того, она иногда говорит по скайпу с друзьями и занимается с преподавателем русского языка.

Эти виды речевой деятельности меняются в зависимости от языков и языкового уровня студентки. Например, она знает, что её уровень русского языка невысокий, поэтому она решает смотреть мультфильмы Диснея по-русски. Они не так сложны, как фильмы. А в других языках у неё нет этих проблем, потому что она изучала их много лет. Этот фактор показывает, что студентка самостоятельно выбирает те виды деятельности, которые больше соответствуют её уровню. Неудивительно, что она использует интернет. Она считает, что интернет может быть полезен, чтобы найти материал, которого нет в её стране. К примеру, в Италии не во всех книжных магазинах есть книги по русскому языку, поэтому она читает комиксы на русском в интернете, где можно найти всё, что нужно.

Кроме того, можно смотреть интервью иностранных писателей, актёров, спортсменов и так далее. Благодаря этому средству, возможно слушать настоящий живой язык, обращать внимание на свою речь, на ошибки.

Также важно отметить, что разговоры с друзьями помогают лучше понять культуру других стран. Во время уроков с преподавателем говорящие обмениваются знаниями по двум культурам. Таким образом не только студентка узнает новую интересную информацию о России, но и преподаватель начинает лучше понимать итальянские

обычай.

Студентка также считает, что технология помогла ей познакомиться с иностранцами из России, Венгрии, Франции и других стран. Они переписываются в любом месте и в любой момент с помощью современных технических устройств. Чаще всего они исправляют её ошибки. Таким образом они помогают ей повысить уровень владения языком.

Итак, выбранные виды деятельности являются полезными, для того чтобы улучшить языковые навыки и изменить отношение изучающего к процессу изучения во всех языках.

Студентка много пишет о своих успехах и благодаря этим размышлениям, возможно найти ответ на второй вопрос.

Становится ясно, что успехи в изучении зависят от языка. На английском её уровень достаточный, чтобы быстро и внимательно читать книги, смотреть фильмы, несмотря на то, что она не всё понимает или знает. Кроме того, она без проблем говорит с друзьями по-английски. Вероятно, она учит этот язык уже много лет, поэтому она привыкла заниматься этими видами деятельности.

Понятно, что студентка не хочет больше улучшать этот язык, потому что он её не интересует, то есть она не любит его и её уровень достаточно высокий. Поэтому она не беспокоится о повышении уровня своего английского.

На самом деле, она не любит делать ошибки или неправильно выражать своё мнение. Студентка считает, что она должна уже хорошо знать язык и правильно говорить по-английски. Несмотря на то, что ей не нравится этот язык, она хочет хорошо его знать.

Одновременно у неё высокий уровень французского языка. Она не считает трудным читать или смотреть фильмы на нём. В отличие от английского языка, студентка любит французский язык и хочет повысить свой уровень. У неё конкретная цель – стать преподавателем этого языка.

По этой причине она смотрит фильмы и мультфильмы, чтобы улучшить произношение. Занимаясь таким образом, ей кажется, что она может лучше произносить носовые звуки.

Наоборот, студентка осознаёт, что она должна много работать над русским языком. Она читает комиксы, смотрит интервью или мультфильмы и иногда говорит с друзьями. Постепенно она замечает некоторые улучшения.

Ей удаётся читать быстрее и понимать тему разговора, несмотря на то, что она не знает все слова. Сначала она путала некоторые буквы с итальянскими буквами, а потом привыкла к такому письму. Одновременно она узнает новые слова и запоминает их.

Студентка также начинает смотреть видео и без проблем понимать их. Она осознаёт необходимость слушать разные стили этого языка и привыкать к ним. Настоящий язык сложнее, чем язык преподавателей, потому что обычные люди не говорят медленно и нечетко выговаривают слова.

Кроме того, видео в интернете полезны для того, чтобы узнать новые слова, выражения, обратить внимание на грамматику, интонацию и произношение. Поэтому она повторяет то, что привлекает её внимание.

Что касается уроков с преподавателем, они помогают студентке быть уверенной в себе, не бояться ошибок и думать. Самое важное – продолжать говорить несмотря на ошибки. Надо пробовать и не молчать. На самом деле, преподаватель исправляет её. Наиболее важным фактором для разговора является спокойствие. Когда студентка спокойна, она говорит правильно. И наоборот: она не думает о разговоре из-за страха или спешки.

Данные дневника показывают также, какие эмоции она переживает во время разных видов деятельности. Таким образом, можно ответить на третий вопрос.

Эмоции могут быть и отрицательными, и положительными, например: радость, удовлетворение, разочарование, раздражение, нервозность и желание.

Во время осуществления разных видов деятельности эмоции разные. Студентка может быть рада и грустна или просто грустна. Это зависит от её впечатлений.

Она разочарована, когда не понимает тему текстов или реплики главных героев фильмов. Иногда во время разговора она не достаточно хорошо объясняет своё мнение, не помнит некоторые слова или делает много ошибок. Поэтому она чувствует себя немного подавленной.

Она также строга к себе. Студентка не принимает те ошибки, которые она считает глупыми, например, неправильное употребление грамматических структур, глаголов и т.п.

К счастью, это не сильно влияет на ее изучение языка. Эти впечатления недолгие, но сильные и, может быть, полезные, они помогают ей продолжать учить язык. Действительно, она хочет изменить эту ситуацию.

Одновременно есть также положительные эмоции. Несмотря на разочарования, она ~~может~~ находит и положительные стороны в своём изучении языка. Она видит улучшения по сравнению с начальным уровнем. Иногда она удивляется своим способностям во всех языках. Так, например, она легко понимает фильмы на всех языках, читает тексты на русском, спокойно говорит с другими и так далее. Удивление бывает неожиданным и вместе с разочарованиями усиливает мотивацию продолжать изучение языков для достижения своих целей.

Данное исследование показало, что некоторые факторы могут мешать и влиять на изучение языков. Студентка также подробно описывает их. В её дневнике можно найти и конкретные, и личные проблемы, например, такие как шум, эмоции, интернет, экзамены и т.д.

Очевидно, что усталость влияет на изучение языков. Из-за учебы студентка часто устает, поэтому она не занимается языком. Несмотря на то, что она хочет что-либо делать, это бесполезно, поскольку она не обращает внимание на задание, не может сконцентрироваться. Если человек хочет улучшить знание языка, надо быть внимательным. Она не раз повторяет эту мысль.

Кроме того, интернет иногда работает не достаточно хорошо, поэтому бывает трудно общаться с друзьями по скайпу или переписываться с ними.

Следует также рассмотреть, каким способом она делает задания. Она применяет разные и эффективные способы, чтобы обойти трудности и успешно закончить свою работу. Например, употреблять синонимы, антонимы, говорить с помощью жестов, понять сюжет текста и т.д. Человек, применяющий разные методы, получит положительный результат при изучении языков.

Данные дневника выявляют также новый и интересный фактор при изучении – это затруднения, связанные с концентрацией внимания из-за шума или разговоров людей. Из-за этих проблем она должна читать текст не один раз или более внимательно смотреть фильмы и интервью. Таким образом, у неё возникают проблемы с выполнением заданий. Несколько раз ей удавалось продолжить занятия, но иногда нет. Этот фактор – индивидуальная особенность студентки. Вероятно, она привыкла заниматься в спокойной обстановке, когда никто не может ей помешать.

В последней части данной дипломной работы рассматриваются полученные результаты проведённого исследования.

Анализ дневника показывает, что самостоятельность очень важна при неформальном изучении языков. Благодаря ей, человек может продолжить свою учебу самостоятельно, выбрать полезные виды деятельности и решить, каким образом выполнять задания. Вне университета человек должен заниматься без помощи преподавателей. Самостоятельность обычно зависит от возраста человека и его опыта.

Очевидно, что студентка уже достаточно самостоятельная. Вероятно, она учит языки много лет и знает то, что ей нужно. Благодаря своему опыту, у неё нет проблем с осуществлением видов деятельности, связанных с русским языком. Несмотря на невысокий уровень знания этого языка, она ищет те способы, которые помогают ей повысить её уровень.

Кроме того, у студентки есть серьезная мотивация. С одной стороны, она мечтает хорошо говорить по-французски и по-русски, потому что ей нравится звучание этих языков и их культура. С другой стороны, она хочет продолжать учить английский, потому что тогда у неё есть больше возможностей узнать эту культуру и контактировать с людьми из других стран. Надо также отметить, что студентка с удовольствием осуществляет эти виды деятельности. Этот фактор связан с мотивацией, поскольку ей нравится делать то, что ей интересно и не-делать скучные задания.

Итак, желание и удовольствие – важные факторы для мотивации, которая помогает студентке справиться с неудачами и заниматься до достижения своей цели. Она точно знает, что хочет получить и использует для этого любую возможность. Работу студентки в порту Венеции также можно считать полезной для того, чтобы использовать язык в реальных ситуациях вне университета и найти кого-то, с кем можно поговорить.

Подводя итоги, можно сказать, что данная дипломная работа теоретически и практически доказывает важность неформального изучения языков. В ней было показано, что вне университета студенты могут выбирать интересные задания и повышать свой уровень владения языком, но они должны быть самостоятельными и иметь серьезную мотивацию, чтобы достичь своих целей и не отказаться от продолжения

Parte 1. Quadro Teorico

2. L'apprendimento delle lingue fuori dalle mura della scuola

La maggior parte delle ricerche sullo studio delle lingue straniere avviene all'interno degli ambienti scolastici dove, solitamente, si analizza il ruolo dei professori e degli studenti. Negli ultimi anni sono stati condotti però vari studi per approfondire l'apprendimento informale delle lingue straniere, ovvero ciò che avviene al di fuori degli ambienti cosiddetti formali, come una classe.

Finora questo aspetto è stato poco studiato e il quadro delle ricerche condotte sull'OCLL (out-of-class language learning) si presenta molto vasto, ma altrettanto vago.

2.1 L'apprendimento informale delle lingue

In primo luogo, quando parliamo di apprendimento intendiamo prendere in considerazione non un unico aspetto, ma tutte le sue forme. Come dichiarato dalla Commissione europea: “lifelong learning should encompass the whole spectrum of formal, non-formal and informal learning” (Rogers, 2014: 16).

Per definire l'apprendimento informale è necessario contrapporlo all'apprendimento formale e non formale. A questo proposito, prenderemo in considerazione le descrizioni fornite dal Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop).

L'apprendimento formale è descritto come ogni forma di apprendimento che ha luogo in un ambiente strutturato ed organizzato (per esempio, la scuola) e può condurre all'ottenimento di un riconoscimento, come un diploma o un certificato.

Invece, l'apprendimento non formale si collega sia all'apprendimento formale, in quanto è strutturato ed è intenzionale ma, come per l'apprendimento informale, non conduce a una certificazione. Quindi, l'apprendimento non formale è legato a quello informale anche se, molte volte, la distinzione tra i due non è sempre chiara (Van Marseille, 2015).

Secondo la definizione del Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale, l'apprendimento informale: “is defined as learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is often referred to as experiential learning and can to a certain degree be understood as accidental learning. It is not structured in terms of learning objectives, learning time and/or learning support. Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional (or incidental/random)” (Cedefop, 2000). Prendendo in considerazione queste definizioni possiamo dire che l'apprendimento informale si oppone a quello formale in quanto non avviene all'interno di istituzioni organizzate, ma risulta dalle esperienze di vita quotidiana. Inoltre, non è intenzionale anzi, a volte può avvenire in maniera casuale senza che la persona ne sia consapevole.

L'apprendimento informale è una categoria residua di un'altra categoria residua (l'apprendimento non formale) poiché si definisce come ciò che non è ufficiale, qualcosa che è al margine più estremo (Schugurensky, 2007).

Le istituzioni scolastiche, i luoghi di lavoro e le organizzazioni professionali, grazie al lavoro di vari ricercatori, hanno iniziato a prendere in considerazione l'apprendimento informale in questi ultimi vent'anni.

Queste ricerche sono iniziate per la prima volta in Canada, a partire dagli anni 70. Uno dei primi "pionieri" di questo settore fu Allan Tough che condusse vari studi sull'autoformazione.

In seguito, intorno agli anni 90, venne fondato il NALL (New approaches to Lifelong Learning) research network dall'SSHRC (Social Sciences and Humanities Research Council) composto da più di 50 ricercatori e collaboratori e diretto da David Livingstone. I dati raccolti da questi studiosi, attraverso ricerche qualitative e quantitative, hanno contribuito a fornire dati sul "lifelong learning" (apprendimento permanente).

Il NALL si propone diversi obiettivi tra cui: identificare le relazioni tra l'educazione formale/non formale e quella informale, identificare i problemi sociali nell'integrazione dell'apprendimento informale all'interno di programmi e certificazioni di carattere formale e, infine, sostenere iniziative per superare eventuali ostacoli.

L' apprendimento informale può essere applicato a vari ambiti e può essere acquisito grazie a un numero rilevante di esperienze: situazioni lavorative, impegni civili, visite ai musei, responsabilità familiari, attività di volontariato, navigazione su Internet, partecipazione a festival...

Molti studi hanno sottolineato il fatto che il processo di apprendimento, avviene infatti all'esterno di istituzioni formali e si sviluppa spesso in modo disorganizzato e, nella maggior parte dei casi, autogestito. Ma, anche all'interno della scuola, l'apprendimento informale può avvenire indipendentemente dagli obiettivi stabiliti dai docenti e dal contenuto del programma. Nel 1998, Livingstone condusse la sua prima ricerca sull'apprendimento informale, rivolta a 1500 adulti canadesi. Gli studi di questa ricerca indagavano 4 aree dell'apprendimento informale: occupazione, lavoro di volontariato nella comunità, lavoro domestico e altri interessi.

I dati confermarono ciò che aveva già ipotizzato Tough: "Informal learning includes anything we do outside of organized courses to gain significant knowledge, skill or understanding. It occurs either on our own or with other people. As this survey confirms, informal learning is like an iceberg – mostly invisible on the surface and immense (...)" (Livingstone, 1999: 18).

Secondo Schugurensky (2000), l'apprendimento informale non è un singolo processo, ma si divide in diverse tipologie. Egli ne distingue tre in base ai concetti di intenzionalità e coscienza: "self-directed learning", "incidental learning" e "socialization".

Il primo si riferisce ad attività condotte senza l'aiuto di un educatore ed è un processo intenzionale e consapevole, poiché c'è l'obiettivo di imparare e perché l'individuo sa di aver appreso.

Il secondo riguarda esperienze di apprendimento che avvengono senza l'intenzione di imparare ma, alla fine, l'individuo diventa consapevole di aver acquisito qualcosa.

Infine, per "socialization" si fa riferimento all'interiorizzazione di principi, valori, comportamenti della vita di tutti i giorni.

Perciò, secondo Schugurensky (2000), le caratteristiche dell'apprendimento informale sono le seguenti:

- Avviene in diversi luoghi e diversi momenti.
- Colui che apprende utilizza una grande varietà di risorse.
- L'apprendimento avviene a livello inconscio e non intenzionale, in quanto può capitare che l'individuo non si renda conto immediatamente di aver appreso, ma solo dopo un po' di tempo.
- Può essere additivo, quando si aggiungono e si migliorano le proprie conoscenze e le proprie capacità.
- Trasformativo, quando le esperienze di apprendimento portano l'individuo a mettere in discussione i propri valori e cambiare il proprio approccio.

In conclusione, l'apprendimento informale può rinforzare ciò che è stato appreso in contesti formali e non formali, ma può anche favorire un atteggiamento critico e contraddittorio.

L'informalità è uno degli aspetti di ciò che viene definito LBC (language learning beyond the classroom). Questo termine è stato associato a moltissimi altri nomi; "out-of-class", "self-access", "extra-curricular", "out-of-school and distance learning", "informal", "non-formal and naturalistic learning", "autonomous", "independent", "self-directed and self-regulated learning" (Benson and Reinders, 2017).

Tutti questi termini sono legati alle diverse dimensioni che caratterizzano l'apprendimento al di fuori della classe e che permettono di definire nei dettagli quest'area di ricerca.

Benson definì "out-of-class learning", riferito alle lingue, come: "(...) any learning that takes place outside the classroom and involves self-instruction, naturalistic learning or self-directed naturalistic learning" (Benson 2001 citato in Inozu, Sahinkarakas e Yumru 2010: 1).

“Self-instruction” indica l’intenzionalità da parte di colui che studia la lingua di migliorarla e, cercare strumenti che possano aiutarlo al suo scopo; “naturalistic learning” significa che la maggior parte di ciò che si impara avviene in maniera non intenzionale, attraverso la comunicazione e l’interazione con gruppi della lingua di studio; infine “self-directed naturalistic learning” si intende che lo studente crea o cerca occasioni per usare la lingua in determinati contesti, ma non sempre è consapevole di apprendere.

Il concetto di base è quindi che il coinvolgimento dello studente in attività fuori dalla classe può avvenire in maniera autodiretta, attiva e deliberata.

Nel 2011, Benson ideò un modello in cui identificava 4 dimensioni dell’apprendimento al di fuori della classe:

Dimension	Description	Terms
Location	Where and when the learning takes place	out-of-class, after-class, self-access, out-of-school, distance
Formality	The degree to which learning is linked to educational qualifications or structured by educational institutions	Informal, non-formal, naturalistic
Pedagogy	The degree to which teaching is involved	Non-instructed, self-instructed
Locus Of Control	How decisions are distributed between the learner and the others	Autonomous, independent, self-regulated

Tabella 1 Dimensions of LBC (Benson, 2011)

Ognuna di queste dimensioni fornisce una descrizione e i relativi termini a cui fare riferimento. In base a questo modello possiamo dire che, l’apprendimento della lingua al di fuori di istituzioni organizzate (come l’ambiente scolastico), avviene in maniera disorganizzata, non strutturata e in modo indipendente e si contrappone perciò all’apprendimento formale, ovvero sviluppato all’interno di contesti riconosciuti.

Secondo alcuni studiosi però bisognava aggiungere alcuni elementi, ritenuti necessari per fornire uno schema più preciso.

Lai et al. (2015) prendevano in considerazione la varietà delle attività, gli strumenti utilizzati, le relazioni sociali, le modalità e le strategie di apprendimento e, infine, anche la dimensione linguistica che riguarda le abilità e il livello di competenza in una determinata lingua.

2.2 L'apprendimento della lingua al di fuori della classe

L'apprendimento all'interno della classe è solo una delle tante forme che lo studente possiede per praticare la lingua e, secondo Nunan (2015), l'apprendimento e l'uso delle lingue straniere si sviluppa in due contesti: sia all'interno che all'esterno della classe.

Per molto tempo si è considerato che le istituzioni scolastiche, con l'aiuto degli insegnanti e dei materiali a disposizione, siano stati il veicolo principale nello studio della lingua.

Sono stati creati perciò sillabari, materiali, libri di testo adatti a questo scopo e si è cercato di formare gli insegnanti in modo tale da sfruttare al meglio le potenzialità della classe e di ogni studente attraverso un tipo di insegnamento che possiamo considerare formale, strutturato e gerarchico.

Al contrario, l'apprendimento che avviene al di fuori delle mura scolastiche, dove spesso la lingua viene utilizzata per compiere attività reali e pratiche, è stato sempre poco considerato e valutato poiché si privilegiava l'aspetto formale.

A questo proposito, Nunan riporta: “The most successful language learners often attribute much of their success to initiatives they undertook to extend opportunities for language learning beyond the classroom” (2015)¹.

Nunan utilizza il termine “extend” perché l'apprendimento delle lingue all'interno della classe presenta varie limitazioni.

Non a caso, un altro studioso, Richards (2014) individua alcuni di questi limiti: il numero elevato di studenti all'interno delle classi, il numero ridotto di ore settimanali previste per le lingue, l'inadeguatezza dei materiali, la presenza di test per valutare gli studenti, oppure lo scarso livello degli insegnanti.

Per questo motivo gli studenti di lingua sentono il bisogno di far fronte alle limitazioni scolastiche, cercando opportunità per mettere in pratica le conoscenze apprese in classe, consolidarle e apprendere qualcosa di nuovo.

Lo studente, inoltre, inizia a studiare la lingua in classe, ma poi al di fuori di essa accumula diverse esperienze, che lo portano a rendersi sempre più autonomo e a scegliere le attività che preferisce o che gli si addicono maggiormente.

Secondo Stoller (2002), come anche già sottolineato da Schugurensky (2000), le attività svolte al di fuori degli ambienti scolastici, sono necessarie per rafforzare quello che è stato appreso precedentemente. In questo modo gli studenti: “can connect what they have already learned with real life learning opportunities providing authentic language input” (Pearson, 2004 citato in Coskun, 2016: 3).

¹ Tratto da <https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-05-DAVID-NUNAN.pdf>. Data ultima consultazione 18/10/2018

Vi sono diversi luoghi e modi in cui lo studente può applicare le proprie conoscenze della lingua per rafforzare e migliorare quello che ha appreso: forum communities su internet, conversazione con madrelingua in situ, sia per Skype, videogiochi online, film in lingua, canzoni, attività di blogging, studio all'estero...

Ovviamente, l'apprendimento informale della lingua non esclude quello formale e viceversa, anzi è importante che siano collegati tra loro, in quanto non possiamo non considerare il fatto che abbiamo bisogno di entrambi per rendere l'apprendimento linguistico efficace:

- Classroom learners can also engage in learning beyond the classroom.
- Autonomous learners can take classroom-based language courses.
- Self-study learners can use textbooks designed for classroom use (Benson e Reinders, 2017: 563).

Detto ciò, dobbiamo tenere conto che ciò che avviene all'interno della classe è necessario, ma non sufficiente poiché: “they are not sufficient for language acquisition to develop to the point where learners can communicate effectively beyond the classroom”².

Il termine acquisizione venne introdotto per la prima volta dal linguista Krashen in contrapposizione all'apprendimento. È un processo inconscio simile a quello utilizzato dai bambini per apprendere la lingua madre; tutto ciò che viene acquisito diventa competenza della persona ed entra a fare parte della memoria a lungo termine.

Quindi, è necessario che ci sia acquisizione affinché l'apprendente utilizzi la lingua in modo efficace e duraturo anche al di fuori della classe.

2.3 Differenze nell'apprendimento delle lingue dentro e fuori dalla classe

L'esposizione alla lingua straniera, sia in ambienti formali che informali, è importante perché permette di entrare in contatto con un input naturale e autentico, però è necessario che sia comprensibile, stimolante e non troppo difficile, come sosteneva Krashen (1985).

Egli sosteneva che il “comprehensible input”: “is the crucial and necessary ingredient for the acquisition of language” (Krashen, 1985)³, ovvero rappresenta tutti gli stimoli linguistici a cui viene esposto lo studente e attraverso i quali acquisisce una determinata competenza linguistica. A differenza dell'ambiente scolastico, fuori della scuola l'apprendente entra a contatto con una grande varietà di stimoli offerti, soprattutto, dallo sviluppo delle nuove tecnologie. Esse permettono di accedere a materiale autentico, reale e offrono all'individuo la possibilità di scegliere, in base alle sue preferenze e alle sue capacità linguistiche.

² Tratto da <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Data ultima consultazione 22/11/2018

³ Ibidem

Perciò, può selezionare quelle attività che sono adatte al suo livello linguistico, partendo da quelle più semplici, per poi optare per qualcosa di più complesso, in base ai suoi miglioramenti. Egli si sente così motivato, poiché non solo seleziona i materiali in base ai propri gusti personali, ma è anche consapevole di essere in grado di svolgere il compito prefissato, perché ne ha le capacità.

In questo modo, lo studente acquisisce una certa autonomia non solo, nella selezione degli strumenti da utilizzare, ma anche nella pianificazione delle attività e nell'uso delle strategie.

Al contrario, all'interno della classe, è l'insegnante che decide le attività da svolgere, gli strumenti da utilizzare e, pochissime volte, include i nuovi mezzi che le tecnologie offrono per l'insegnamento delle lingue. Spesso i docenti non tengono conto che ogni alunno possiede un diverso livello linguistico e, per questo motivo, non tutti gli esercizi proposti sono adeguati alle capacità di ogni persona. Purtroppo, all'interno dell'ambiente scolastico, lo studente non sempre ha possibilità di scelta e, molto più frequentemente, si deve adattare alle decisioni del docente.

Se non si prende in considerazione questa variabile, si corre il rischio di esporre l'alunno a un input incomprensibile, in quanto troppo difficile e si rischia così di innescare nello studente uno stato d'ansia e di rifiuto, perché si autoconvince di non avere le capacità per superare le difficoltà e svolgere correttamente il compito. L'alunno non è quindi sufficientemente motivato e l'insegnante rischia di sviluppare apprendimento e non acquisizione.

Se da una parte la classe offre allo studente pochi stimoli per praticare la lingua, allo stesso tempo crea uno spazio sicuro e strutturato dove l'uso della lingua è prevedibile. Infatti, è l'insegnante che decide come, quando e quale argomento trattare e durante la conversazione o un'interrogazione lascia comunque agli studenti il tempo per pensare e riflettere.

Diversa è, invece, la situazione che si presenta fuori dalle mura scolastiche.

Poiché l'apprendimento informale della lingua è, allo stesso tempo, sociale e individuale, la lingua straniera si impara anche in situazioni, culturali e collettivi. Infatti, ciò che si impara è soprattutto legato alle esperienze acquisite in un contesto pubblico e per determinati obiettivi che ci si pone, ma è anche: "a social and yet intimate activity, learning is both a socialization process and the inner-driven construction of one-self" (Rogers, 2014: 41).

Apprendere una lingua straniera è un processo in cui lo studente sviluppa una propria immagine di sé, di quello che vuole essere e diventare, attraverso cui costruisce una propria identità, che può essere minacciata costantemente a seconda delle situazioni che deve affrontare.

Nell'ambiente esterno, l'apprendente si trova ad affrontare situazioni che non ha mai vissuto e a cui non sa come fare fronte, poiché sono imprevedibili e fuoriescono dagli schemi, che gli sono stati presentati durante le lezioni.

Queste circostanze possono portare a stati d'ansia o di paura che non permettono la focalizzazione sulla lingua e quindi non favoriscono il processo di acquisizione. Si innesca perciò, quello che Krashen (1985) definisce: filtro affettivo. È una sorta di autodifesa che si attiva in certi momenti, in situazioni d'ansia, in attività che mettono a rischio l'immagine che lo studente vuole dare di sé e che minano l'autostima e la sensazione di non essere in grado di apprendere, come può succedere di fronte ad esami, conversazioni al di sopra del proprio livello di conoscenza linguistica ecc.

Le esperienze all'esterno dell'ambiente scolastico possono essere utili, perché offrono moltissimi stimoli per migliorare le proprie capacità e conoscenze linguistiche ma, allo stesso tempo, possono creare situazioni imprevedibili per lo studente, che non può più affidarsi alla sicurezza del libro o del professore.

In situazioni reali entrano in gioco diversi elementi: l'ansia di utilizzare la lingua in un contesto reale o di comunicare con una persona madrelingua, la paura di ricevere un riscontro negativo da parte dell'interlocutore o la pressione di dover rispondere immediatamente. In queste situazioni, fattori fisici ed emozionali possono influenzare l'abilità di comunicare in maniera efficace, attivando così il filtro affettivo (Nunan & Choi, 2018).

Inoltre, in situazioni reali, non si tratta solo di applicare le proprie conoscenze linguistiche, ma anche di conoscere quei fattori interculturali (gesti, oggetti, vestiti, espressioni facciali...) che possono avere un'influenza negativa nello stabilire un rapporto con gli altri.

Questo elemento non è invece rilevante all'interno di una classe, composta da persone che per la maggior parte condividono la stessa cultura e per i quali il problema non si pone.

Quindi, al di fuori dell'ambiente scolastico, lo studente deve imparare ad interagire in un ambiente ricco di stimoli, ma anche a filtrare quelle esperienze che possono rappresentare una "minaccia" per la sua autostima, imparando ad agire in maniera autonoma e cercando, allo stesso tempo, di gestire eventuali stati d'ansia e di pressione.

2.4 Opportunità di apprendimento al di fuori dalla classe

Al di fuori dell'ambiente scolastico lo studente è esposto a una grande varietà di stimoli linguistici e ha perciò la possibilità di confrontarsi con un input naturale e autentico. Alcuni potrebbero pensare che lo studente abbia maggiori vantaggi ad apprendere la lingua straniera immerso nell'ambiente della lingua di studio ma, in realtà, questo non è del tutto veritiero.

Negli ultimi anni, le tecnologie hanno fornito e offrono moltissime opportunità per praticare la lingua in maniera autentica e significativa rispetto a ciò che viene offerto all'interno della classe dove, molto spesso, non si tengono nella giusta considerazione le nuove metodologie a

disposizione e molto spesso non si fa ricorso alle tecnologie, continuando invece ad usare i sistemi più tradizionali di insegnamento.

La tecnologia offre infatti una vasta offerta di materiale online, per poter guardare e ascoltare in lingua straniera come: film, cartoni animati, musica, telegiornali, video, incidendo ulteriormente sulle possibilità per l'apprendente, di migliorare le proprie capacità di ascolto.

Webb (2014) definisce l'uso dell'"extensive viewing": "an activity that involves regular silent uninterrupted viewing of television both inside and outside of the classroom – as a means of improving vocabulary as well as to improve listening comprehension" (Webb, 2014 citato in Richards, 2014:14).

Questa esposizione permette ai discenti di entrare in contatto diretto e per un tempo prolungato con un input comprensibile e reale, sicuramente maggiore di quello che l'ambiente scolastico offre. Ciò permette allo studente di ascoltare la lingua autentica, rendendosi conto dei diversi registri utilizzati, delle variazioni linguistiche, delle differenze tra lingua parlata e scritta, rilevando eventuali gap nella propria conoscenza linguistica, apprendendo modi di dire, espressioni utili nel linguaggio quotidiano, oppure nuovi modi per esprimere i propri sentimenti.

La visione di film o serie televisive è un'attività che i ragazzi possono svolgere quotidianamente, anche come passatempo, e che permette di scegliere il modo che più li aggrada: con o senza sottotitoli, ripetendo le scene che non si sono comprese, scegliendo il momento più adeguato.

La tecnologia permette all'individuo di imparare quando e dove vuole, a seconda delle sue necessità e, soprattutto, del tempo a disposizione. Lo studio delle lingue fuori dalla scuola è diventato perciò sempre più informale e autodiretto. Gli studenti sempre più approfittano di ciò che offre il mondo esterno, per praticare la lingua in modo autonomo conciliando spesso studio e piacere.

Ciò presuppone però un certo livello di autonomia da parte dell'individuo, che può avere il controllo di ciò che sta imparando, decidendo quali strategie utilizzare, i compiti da svolgere e come superare le eventuali difficoltà che incontra. Le decisioni vengono quindi prese in maniera autonoma, indipendente e diretta dall'individuo stesso.

Holec (1981) sosteneva che l'autonomia è: "The ability to take charge of one's own learning; this ability is not inborn but must be acquired either by "natural" means or (as most often happens) by formal learning"⁴. Non si tratta di un processo innato, ma può essere acquisito grazie all'aiuto dell'insegnante, che cerca di rendere lo studente autonomo, sia nella scelta delle strategie da utilizzare per affrontare le diverse attività, sia nel favorire lo sviluppo di senso

⁴ Tratto da slide preparate da Marcella Menegale per un corso universitario.

critico e di riflessione per motivare il proprio impegno. Talvolta, è lo studente stesso a sviluppare tutto ciò per soddisfare i propri desideri e le proprie speranze in modo da raggiungere gli obiettivi che si è proposto. Quindi, è il discente stesso che si trova al centro del processo di apprendimento, di cui diventa il protagonista.

Knowles (1985) definiva questo processo come self-directed learning: “a process in which individuals take the initiative, with or without the help from others, in diagnosing their learning needs, formulating goals, identifying human and material resources, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating outcomes” (Knowles, 1985: 18, citato in Song e Bonk, 2016: 3).

Perciò, lo studente in autonomia, al di fuori della scuola, è in grado di dirigere il proprio processo di apprendimento, scegliendo le strategie migliori, il materiale più adatto e valutando gradualmente i risultati ottenuti, nella consapevolezza che un eventuale fallimento non è dovuto a fattori esterni, ma alle proprie scelte. Ciò permette quindi una riflessione più cosciente su come potersi migliorare e quali cambiamenti attuare.

Al contrario, quando lo studente non possiede un’immagine di se stesso e di ciò che vuole ottenere dallo studio e dall’approfondimento della lingua straniera, viene a mancare la volontà di migliorare le proprie conoscenze, di acquisire un certo grado di autonomia e perciò la motivazione stessa all’apprendimento.

Secondo Dornyei (2005), la motivazione è il fattore principale che spinge lo studente a studiare una lingua straniera ed è la forza che lo sostiene in questo processo faticoso e difficile. Se non è adeguatamente sufficiente, lo studente perde interesse per quello che sta facendo e non ha più punti di riferimento da seguire. Infatti, la motivazione ha una natura dinamica, va e viene in base a fattori esterni ed interni. Più uno studente è in grado di mantenerla stabile e di non perdere di vista il suo obiettivo, più è in grado di sfruttare i meccanismi per apprendere nel miglior modo possibile.

Studiare le lingue, sia all’interno che all’esterno dell’ambiente scolastico, presuppone che ci sia una carica, che spinga l’individuo a svolgere l’attività con interesse e impegno.

Un esempio è rappresentato dalla lettura estensiva. Krashen (2009) la definisce come: “The reading of any book newspaper or magazine that students have chosen for themselves and is not subject to follow up work e.g tests or a summary.....It is the most powerful educational tool in language education. It serves to increase literacy and to develop vocabulary”⁵.

⁵ Tratto da: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/english/motivation/extensive-reading-improve-fluency-english.html#>. Data ultima consultazione: 27/01/2019

Si tratta di un processo volontario in cui lo studente sceglie i libri, gli articoli da leggere per puro piacere, sulla base dei propri interessi. Dal momento che la scelta è legata al desiderio dello studente, la lettura diventa così stimolante e rilevante

Il successo dell'attività dipende dalla sua volontà di trovare materiale adatto alle proprie conoscenze e rifiutare ciò che sembra troppo difficile. Può scegliere se saltare delle pagine, mettere da parte una storia per sceglierne un'altra o leggere solo le parti che gli interessano.

La lettura estensiva è inoltre utile sotto molto punti di vista in quanto permette di aumentare il proprio vocabolario, rivedere parole acquisite in diversi contesti e, ai livelli più bassi, aiuta a sviluppare velocità e fluidità, processando la lingua in maniera sempre più automatica e, ovviamente, permette di sviluppare varie abilità e strategie di lettura.

I problemi che si riscontrano nello svolgimento di questa attività sono, nella maggior parte dei casi, legati al tempo, al costo o alla disponibilità del materiale, piuttosto che alla mancanza di piacere.

A differenza della scuola, nel mondo esterno lo studente è quindi libero di scegliere le attività che preferisce, quelle in cui si sente maggiormente motivato per raggiungere i propri obiettivi, che possono variare dal desiderio di andare a vivere all'estero, di conoscere persone e culture di altri paesi o molto spesso per uno sbocco professionale, come diventare insegnante. Altre volte, si tratta anche semplicemente di mettersi alla prova, per il semplice piacere di imparare una lingua, e questo è un aspetto fondamentale, perché deriva proprio dall'immagine che lo studente ha di sé ed è il motore essenziale dell'apprendimento.

Nel mondo esterno, le attività che vengono svolte si possono adattare al livello di lingua che l'individuo possiede in quel momento. Per esempio, nel praticare l'ascolto in lingua straniera si può iniziare con qualcosa di più semplice (cartoni, musica...) e, una volta acquistata fiducia in sé e una maggiore padronanza della lingua, passare a qualcosa di più difficile (film, telegiornali o serie televisive). A questo proposito, nella sua tesi sull'apprendimento informale, la ricercatrice Van Marseille Anne riporta: "The interviewed student chooses the type of films that is adapted to her knowledge of the language. This refers to Krashen's (1976) comprehensible input, through which learners understand the addressed message. Students can start by watching easy types of films"⁶.

L'individuo nello scegliere le attività riconosce quali sono i suoi punti deboli e cosa può fare per superarli, approfondendo così le sue capacità linguistiche e migliorando le proprie facoltà di ascolto, lettura, scrittura e lingua orale.

Spesso l'individuo assimila parole, strutture grammaticali e modi di dire in maniera incidentale, ad esempio, attraverso la lettura di articoli di giornale in lingua straniera, senza che ci sia quindi

⁶ Tratto da tesi non pubblicata

un'intenzione diretta ad acquisire un nuovo lessico. Lo stesso avviene con i videogiochi dove è possibile imparare la lingua senza rendersene conto, infatti i giochi online richiedono una comprensione sia a livello orale che scritto. I ragazzi devono perciò cercare di interpretare tutto ciò utilizzando il vocabolario, o dopo vari tentativi imparando a decifrare le istruzioni.

Le diverse attività quindi possono combinare studio e piacere, oppure essere semplicemente una fonte di appagamento personale. Ciò che è rilevante è che le scelte rispecchiano i gusti e gli interessi della persona e, di certo, non saranno mai compiti noiosi o poco stimolanti.

Al contrario, negli ambienti scolastici i compiti assegnati non sempre tengono conto né del diverso livello linguistico degli studenti, né dell'importanza di offrire attività che infondano piacere; di conseguenza, spesso l'alunno si sente demotivato e demoralizzato.

Per molto tempo, ma ancora oggi, l'autonomia è stata considerata un processo individuale.

In realtà, essa è basata anche sulle relazioni sociali: volontà di stabilire dei rapporti con gli altri, esprimere le proprie necessità in situazioni reali e imprevedibili, condividere i propri interessi, conoscere nuove culture e allargare i propri orizzonti.

È grazie al contatto con gli altri, attraverso le correzioni e i consigli ricevuti, che lo studente acquisisce autonomia e inizia a riflettere sui meccanismi della lingua.

Come sostenuto da Rubin (1975), coloro che vogliono imparare una lingua straniera, sia all'interno che all'esterno degli ambienti scolastici, esprimono un forte desiderio di comunicare con gli altri e soprattutto di imparare da questa comunicazione.

Per raggiungere questo obiettivo utilizza tutti i modi possibili per far fronte alla mancanza di parole: gesti, sinonimi, perifrasi... Inoltre, non ha paura di sbagliare, perché sa che verrà corretto, e come dice il proverbio "sbagliando s'impara".

Nell'interazione con gli altri, l'individuo si rende conto di ciò che riesce a produrre, della propria competenza e della differenza tra la propria produzione e quella altrui e ciò lo porta a riflettere sulla lingua stessa e sulle sue possibilità.

Attualmente esistono moltissimi modi per instaurare rapporti con persone, che studiano la nostra stessa lingua, o direttamente madrelingua, con le quali comunicare attraverso le rispettive lingue. Non è difficile infatti trovare in internet siti web dove poter conoscere persone straniere con cui scambiare e-mail, messaggi oppure, instaurare conversazioni faccia a faccia.

Per esempio, le comunità di pratica (communities of practice, CoPs), sono degli ambienti dove si possono condividere interessi comuni utilizzando la lingua studiata.

Invece il tandem linguistico mette in comunicazione due persone, che studiano le lingue reciproche e si basa, nella maggior parte dei casi, sullo scambio di e-mail.

Questa tecnica promuove l'autonomia della persona, poiché decide gli elementi della conversazione e quali riscontri fornire al partner. Inoltre, il feedback ricevuto aiuta a migliorare le proprie abilità linguistiche e ad approfondire la conoscenza della lingua straniera.

Infine, un altro strumento per socializzare con persone madrelingua è Skype.

Questo sistema aiuta a utilizzare la lingua in un contesto reale, dove l'individuo deve tenere conto di molte variabili: non solo la lingua da utilizzare, ma anche gli elementi extralinguistici e culturali. Significa quindi applicare ciò che si conosce ma, allo stesso tempo, acquisire nuove conoscenze della cultura di appartenenza del proprio interlocutore. Per esempio, si può scoprire che una determinata frase non può essere utilizzata in determinati contesti o che un gesto assume un significato diverso a seconda del paese.

Coloro che sono motivati e autonomi approfittano di tutte le opportunità che si presentano per migliorare le proprie capacità linguistiche, approfondire o applicare quello che già conoscono. Talvolta succede che i rapporti instaurati in internet sfocino in legami di amicizia, che vanno oltre lo schermo e permettono una conoscenza diretta, magari durante una vacanza studiata appositamente, per conoscere non solo la lingua, ma anche la persona e il suo paese.

3. Le politiche europee per la convalida dell'apprendimento informale

Per molti anni l'apprendimento informale non è stato riconosciuto né dalla società e nemmeno dall'individuo stesso. Grazie agli studi condotti, oggi c'è una maggiore consapevolezza che l'apprendimento permanente (o lifelong learning), di qualsiasi tipo, ha un ruolo fondamentale e non si può sottovalutare. Infatti, l'apprendimento informale non è semplicemente qualcosa che avviene in un determinato periodo della propria vita, ma si evolve durante tutto il corso della nostra esistenza, a casa, al lavoro e nelle varie situazioni in cui ci si trova.

Negli ultimi anni, c'è stata una maggiore consapevolezza di tutto ciò e la Commissione Europea ha cercato di trovare una soluzione, affinché i risultati ottenuti nei diversi contesti e luoghi possano essere considerati e valutati, al pari di quelli ottenuti in programmi o istituzioni formali.

3.1 L'iceberg dell'apprendimento informale

Tough (2002) definì l'apprendimento informale come qualcosa di invisibile. Infatti, agli occhi dell'individuo sembra una normale attività quotidiana, in quanto le persone non sembrano essere consapevoli del fatto che, in realtà, stanno imparando.

Perciò questo tipo di apprendimento non è né reso visibile, né valorizzato e nemmeno preso in considerazione. Alla domanda su come si possa motivare una persona Tough risponde: “And I say, nonsense, people are already learning. Maybe you can't motivate them to learn what you want them to learn, but they're motivated to learn. A lot of adult educators perceive adults as not normally learning. You have to somehow motivate them or force them or persuade them to do this thing. Well, they're already doing it, they just may not be doing it in the way the educator wants them to do it” (2002: 2).

Egli rappresentò i dati delle sue ricerche utilizzando la metafora dell'iceberg. Da questi dati risultava che la maggior parte di ciò che si impara è sommerso e quindi non visibile né all'individuo stesso, né alla società in generale: solo il 20% degli sforzi di apprendimento ricadeva infatti nell'apprendimento formale e l'80% in quello informale.

Utilizzando le parole di Coffield (2000) potremmo dire che: “If all learning were to be represented by an iceberg, then the section above the surface of the water would be sufficient to cover formal learning, but the submerged two thirds of the structure would be needed to convey the much greater importance of informal learning”(Coffield 2000:1, citato in Rogers 2014:9).

Purtroppo: “not only are we as society (or as educators) oblivious to informal learning, we don't even notice our own” (Tough 2002: 7).

La persona non concepisce le esperienze di tutti i giorni come apprendimento, per questo alla domanda dei ricercatori “Che cosa hai imparato?” non sa cosa rispondere. Solo dopo un’investigazione approfondita, l’individuo si rende conto di aver effettivamente imparato più di quello che pensava.

È importante perciò cercare di valorizzare, formalizzare e rendere visibili queste conoscenze. In questo modo, il soggetto, non solo si sente motivato a perseguire determinati obiettivi e a continuare il suo processo di apprendimento ma, comincia anche ad osservarlo e a considerarlo. Finché le capacità e le competenze apprese al di fuori degli ambienti formali non vengono riconosciute, rimanendo così invisibili, non si potrà raggiungere quella prospettiva di apprendimento permanente che l’Unione Europea vuole valorizzare.

Per questo motivo, negli ultimi anni, l’Unione Europea ha iniziato a cercare dei sistemi per convalidare e valorizzare l’apprendimento informale, al pari di quelli ottenuti in programmi o istituzioni formali.

3.2 La convalida e la valutazione dell’apprendimento informale

Con il termine convalida si intende il processo di identificazione, valutazione e riconoscimento di un’ampia gamma di capacità e competenze che l’individuo sviluppa durante la propria vita e nei diversi ambienti di apprendimento.

Nella politica europea, già dal 2000 è in corso un processo per affermare l’importanza di valorizzare l’apprendimento informale. Nel 2002, con la Dichiarazione di Copenaghen, i ministri invitavano gli Stati Membri ad elaborare una serie di principi comuni, riguardo alla convalida dell’apprendimento informale e non formale.

Venne quindi proposto di lanciare un “European Inventory of approaches” da cui ricavare elementi condivisi riguardanti: metodologie, procedure di convalida e meccanismi di coordinazione.

Lo scopo della convalida è: “rendere visibile la ricchezza e la diversità di quanto appreso da un soggetto. L’apprendimento ha spesso luogo al di fuori dei contesti formali di istruzione e formazione, perlopiù sul posto di lavoro o nello svolgimento di un’attività ricreativa, ed è spesso sottovalutato e ignorato. In secondo luogo, la convalida si propone di attribuire un valore a quello che il soggetto ha imparato, a prescindere dal contesto in cui l’apprendimento è avvenuto” (Cedefop 2014: 17).

In questo modo, non solo l’individuo può far valere queste conoscenze per future opportunità di lavoro, ma anche generare fiducia e vedere riconosciuti i suoi sforzi.

Il processo di convalida prevede 4 fasi:

- Individuazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- Documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- Valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- Certificazione della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

(Consiglio dell'Unione europea, 2012, p. 3, punti 2a-2d, citato in Cedefop 2014: 18).

Riassumendo, la convalida vuole individuare e documentare gli apprendimenti acquisiti, che saranno tenuti in considerazione per future esperienze di lavoro e/o studio. Perché ciò sia possibile, deve avvenire sulla base di uno standard concordato e trasparente, deve essere credibile da un paese all'altro, per permettere ai cittadini dell'Unione di spostarsi liberamente e deve favorire la considerazione delle loro capacità e competenze in qualsiasi luogo si trovino. Una volta che un paese ha stabilito i propri modelli, le procedure di valutazione possono essere anche diverse, ma le funzioni principali devono essere prevalentemente due: formativa e sommativa.

“(a) Gli approcci formativi alla valutazione offrono un riscontro sul processo di apprendimento o la carriera d'apprendimento, enucleandone forze e debolezze e fornendo una base per la crescita personale e il miglioramento dell'organizzazione. La valutazione formativa svolge una funzione essenziale in numerosi contesti, dall'orientamento e consulenza alla gestione delle risorse umane nelle imprese;

(b) Gli approcci sommativi alla valutazione vertono espressamente a formalizzare e certificare i risultati dell'apprendimento e sono collegati a, e integrati in, istituzioni ed organismi autorizzati a rilasciare qualifiche”. (Cedefop 2014: 59)

Ciascun approccio ha finalità diverse anche se, a volte, la distanza tra i due non è sempre netta. Ciò che li accomuna è che, in entrambi i casi, gli strumenti di convalida vengono analizzati secondo: affidabilità, validità, imparzialità, ampiezza cognitiva e idoneità.

All'interno del documento “Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale” viene inoltre evidenziata la differenza tra le metodologie per la raccolta prove e quelle per la documentazione e presentazione delle prove.

La raccolta delle prove avviene in vari modi: esaminazione (esami, colloqui o discussioni), metodologie dichiarative (individuazione e registrazione indipendente delle competenze del singolo soggetto), osservazione (come il candidato svolge le mansioni assegnategli),

simulazione (i candidati devono affrontare situazioni simili a quelle reali per valutare le loro competenze), evidenze estratte dal lavoro o altre esperienze pratiche.

Un esempio di raccolta delle evidenze è il “Prior learning assessment and recognition” o, in Francia, VAE (Validation des acquis de l’expérience). Questo sistema riguarda tutti i candidati che hanno almeno 3 anni di esperienza professionale. Gli esaminatori sono 4 o 5 insegnanti e professionisti del settore. Le decisioni vengono prese in base alla descrizione dell’esperienza e alla spiegazione delle competenze acquisite dal candidato stesso. Il VAE utilizza una grande varietà di mezzi per aiutare a identificare, esprimere e provare ciò che si è acquisito al di fuori delle strutture formali di educazione. Lo scopo è quello di permettere di ottenere un riconoscimento da parte delle istituzioni scolastiche e di altri organismi.

Una volta che l’evidenza è stata raccolta è necessario documentarla.

Vi sono moltissimi modelli per la documentazione: il CV, è lo strumento più diffuso e utilizzato per convalidare le proprie conoscenze e capacità; le relazioni da parte di terzi; i portfolio, che presentano una sintesi delle esperienze sociali, personali e occupazionali; il *Bylan de compétences* in Francia, uno strumento di guida e supporto che serve ad aiutare il candidato a costruire una sua auto-valutazione.

I principi alla base delle linee guida dell’Unione Europe sottolineano quindi che la maggior parte di ciò che si apprende avviene al di fuori degli ambienti formali e, perciò, le conoscenze devono essere considerate e valutate per essere riconosciute dai vari organismi e che ciò che si apprende è più importante di dove, come e quando è avvenuto.

3.3 European Language portfolio (ELP)

Esiste una tipologia di portfolio specifica per le conoscenze linguistiche: the European Language Portfolio (ELP), creato per la prima volta nel 1991 e diffuso a partire dal 2001.

I portfolio sono descritti come: “tools that offer learners an opportunity to gather, evaluate, select, enquire and reflect on the work they have done and share it with others as proof of effort and achievement for assessment and employment purposes” (Alvarez 2012: 126). Questo strumento riporta una sintesi delle esperienze sociali, culturali e occupazionali acquisite al di fuori degli ambienti formali e permette di sottolineare le competenze che si possiedono.

L’ELP all’inizio era stato progettato come una raccolta di documenti personali. Ciò che lo caratterizzava era la possibilità che offriva agli apprendenti di riflettere e registrare le esperienze e i traguardi raggiunti, sia a livello formale che informale, e rappresentava quindi un mezzo per pianificare futuri scopi linguistici e culturali.

Un'ulteriore caratteristica dell'ELP, secondo Kohonen (2007: 7 in Alvarez 2012) era la facoltà di far emergere ciò che è immerso, rendendo quindi visibile quegli esiti di cui l'individuo non si accorge.

Il portfolio delle lingue è suddiviso in 3 parti: il passaporto delle lingue, la biografia linguistica e il dossier.

Il passaporto delle lingue offre una visione delle conoscenze linguistiche dell'individuo, dei certificati ottenuti e delle attestazioni in suo possesso.

La biografia linguistica documenta invece le tappe del proprio apprendimento linguistico, le esperienze vissute sia in ambito linguistico che interculturale, l'insegnamento ricevuto e inoltre contiene le liste di controllo per l'autovalutazione delle competenze acquisite. Questa parte facilita la riflessione e la pianificazione della persona sul suo processo di apprendimento e sui suoi progressi.

Nell'ultima parte, vengono selezionati i materiali per la documentazione dei progressi raggiunti o delle esperienze vissute e già registrate nelle due parti precedenti.

Gli obiettivi principali del portfolio delle lingue sono: promuovere l'autonomia e la riflessione di chi apprende e informare sulle conoscenze linguistiche e interculturali.

È infatti usato come strumento di riflessione in cui l'individuo descrive e giudica le proprie esperienze al di fuori della classe annotando le attività informali che svolge, i metodi e le strategie che utilizza e gli obiettivi raggiunti durante tutto il corso del suo apprendimento. Viene aggiornato costantemente in base ai progressi registrati.

Grazie all'ELP, l'individuo riflette su ciò che conosce e ciò che ha acquisito, non solo a livello linguistico, ma anche interculturale.

Inoltre, sulla base degli obiettivi stabiliti dalla Commissione Europea, rappresenta un metodo di informazione concreto e trasparente sulle conoscenze linguistiche e interculturali acquisite nel corso di esperienze al di fuori dell'ambito scolastico e non attestate da documenti formali, valido a livello internazionale.

Ciò favorisce la mobilità dell'individuo all'interno dell'Unione Europea, in quanto ha la possibilità di vedere riconosciute queste esperienze, ad esempio nel momento d'iscrizione ad una nuova scuola, o quando deve assumere un incarico di lavoro o partecipare ad un corso di lingue.

Infatti, permette di informare le scuole e i docenti sulle esperienze scolastiche ed extrascolastiche svolte, in modo da poter valutare in maniera differenziata le conoscenze linguistiche possedute e le attività svolte. Anche per gli eventuali datori di lavoro rappresenta un valido aiuto in quanto permette di avere una consapevolezza sulle conoscenze linguistiche di chi possiede il portfolio e sfruttarle in ambito lavorativo.

Contribuisce perciò a sostenere quella prospettiva di “apprendimento permanente” delineata dall’Unione Europea e fondamentale nella società attuale, dove l’individuo si sposta con sempre maggiore frequenza da un luogo all’altro.

Inoltre, non possiamo ignorare che, quando qualsiasi tipo di apprendimento viene valutato, l’individuo si sente più motivato a continuare, poiché vede riconosciuti i propri sforzi: “when learners can see the real-world application of their skills they are more likely to understand why it is important to continue to build their skill and competence level. They see a use for learning beyond the formal classroom and understand that it is a lifelong endeavour” (Sarah Elaine Eaton, 2010:26).

4. Literature Review

In questo capitolo ci focalizzeremo sulle diverse ricerche condotte nell'ambito dell'apprendimento delle lingue al di fuori delle istituzioni scolastiche, in particolare, negli ambienti dove essa non è presente, ma rappresenta la lingua studiata a scuola.

Si prenderanno in considerazione gli studi in cui i soggetti sono studenti universitari e, in misura minore, analisi su studenti delle scuole superiori.

4.1 Ricerche sull'apprendimento delle lingue al di fuori dell'ambiente scolastico

Le ricerche condotte sull'OCLL (out-of-class language learning) hanno preso in esame soggetti che studiano l'inglese come lingua seconda o straniera, mentre pochi studi sono stati effettuati sull'apprendimento di altre lingue. La ragione di questa scelta dipende dal fatto che l'inglese è la lingua della globalizzazione ed è, perciò, studiata e usata, sempre di più, in varie parti del mondo, sia per motivi di studio, che di lavoro o mobilità.

La maggior parte di queste ricerche hanno focalizzato l'attenzione sull'individuazione delle attività che gli studenti svolgono al di fuori delle mura scolastiche, per passare poi ad analizzare gli strumenti utilizzati, i miglioramenti ottenuti, le reazioni nei confronti della lingua e delle attività svolte e le percezioni degli studenti.

“Out-of-class language learning strategies (OCLLSs) basically refers to the activities by language learners involving the use of the target language outside the class” (Maros, Saad, 2016: 3). Questo termine è stato utilizzato per la prima volta da Pickard (1996) in una delle prime ricerche sull'apprendimento delle lingue, al di fuori del contesto scolastico.

In questa indagine ha analizzato le attività di 20 studenti tedeschi iscritti al primo anno dell'università degli affari economici europei di Humberstone. È risultato che la maggior parte dei discenti svolgevano soprattutto attività legate alle abilità ricettive, come lettura e ascolto (leggere giornali, libri, riviste e ascoltare la radio o guardare programmi televisivi inglesi), rispetto a quelle produttive: “data on speaking and writing was negligible, being limited to comments on writing to pen-friends and attempts to help foreigners lost in town” (Pickard, 1996:3).

Pickard non è stato l'unico a individuare questa predilezione per le attività di ascolto e lettura. Altri studi condotti hanno portato alle medesime conclusioni (Hyland, 2004; Lai et al., 2015; Bailly, 2011; Cheng, 2015; Van Marseille, 2015; Pearson, 2004).

Ad esempio, lo studio di Hyland (2004) sulle attività condotte e le impressioni sull'uso dell'inglese al di fuori della classe di alcuni studenti dell'università di Hong Kong ha portato alla conclusione che la maggior parte delle persone esaminate leggeva libri, giornali, scriveva

e-mail, navigava in internet, guardava video e ascoltava canzoni ed erano invece escluse le attività faccia a faccia.

Ciò che risulta quindi da questi studi è un interesse comune verso una determinata serie di attività che vanno dal guardare programmi in lingua ad ascoltare canzoni, programmi radiofonici, leggere libri o giornali, scrivere e-mail. I risultati sono perciò in linea con quanto dichiarato nelle ricerche precedenti.

Hyland ha fornito però una spiegazione sulla preferenza per le attività di ascolto e lettura. Come risulta dalle annotazioni degli studenti, in Cina è difficile parlare in inglese per motivi di carattere sociale. Infatti, se da un lato la lingua inglese è considerata importante per accedere a un'istruzione superiore, o fondamentale dal punto di vista lavorativo, allo stesso tempo, viene ancora vista come la lingua del colonialismo e della superiorità: "Many people think that English is a more superior language than Chinese, and if you are speaking English to a Cantonese speaker, they may think that oh you are showing off your English. (Betty, full-time B.Ed student)" (Hyland, 2004: 9). Per questo motivo, gli studenti cinesi sono ancora limitati nel suo utilizzo al di fuori dell'ambiente scolastico. Invece, una ricerca condotta in Turchia da Inozu, Sahinkarakas e Yumru (2010) su 309 studenti turchi, ha rivelato che trovano difficile utilizzare l'inglese al di fuori della classe, poiché non hanno nessuno con cui parlare, hanno timore di sbagliare o trovano difficile esprimersi in lingua inglese. Per questo motivo le attività privilegiate sono quelle di ascolto e lettura.

La scelta può dipendere quindi sia da fattori culturali che emozionali, ma spesso anche dalle necessità degli studenti.

Lo studio di Cheng (2015) su studenti universitari in Taiwan ha dimostrato che, probabilmente, la necessità di superare il TOEIC (Test of English for International Communication) aveva spinto i discenti a focalizzarsi su attività quali la lettura e l'ascolto, utili al superamento del test, dal momento che l'esame non prevedeva una parte orale.

In riferimento alle attività di ascolto condotte dagli studenti tedeschi, le cui opportunità per praticare la lingua non sono offerte solo dall'ambiente, ma anche dagli strumenti che avevano a disposizione, ad esempio la possibilità di guardare o meno programmi in inglese dipendeva dalle stazioni televisive, a cui le famiglie avevano accesso, Pickard commenta: "It is unfortunate that not all learners in foreign language situations have such easy access to spoken language" (Pickard, 1996: 7).

Al giorno d'oggi, grazie a internet, c'è un maggiore accesso a materiale autentico per poter approfondire ciò che si conosce, migliorare le proprie abilità linguistiche o mettersi in contatto con persone di tutto il mondo. I giovani usano internet sempre più spesso, sia per svolgere

attività utili alle loro necessità, che ai propri interessi. Di conseguenza lo studente diventa guida del proprio apprendimento.

Trinder (2017) ha esaminato l'utilità e l'uso delle tecnologie su un gruppo di 175 studenti austriaci. Dai dati ricavati si è notato che i dizionari e i moduli e-learning sono considerati tra i più utili per migliorare le proprie competenze grammaticali. Inoltre, la maggior parte del loro tempo è occupato dalla visione di film, che offrono una lingua vera e autentica; i film sono infatti considerati validi strumenti per migliorare le abilità di ascolto e la pronuncia, anche se non danno la possibilità di praticare la lingua.

La stessa cosa viene individuata nello studio di Van Marseille. Gli studenti di inglese trascorrevano molte ore guardando serie televisive o programmi: "Watching films and TV series on the Internet is a popular activity for young people nowadays" (Van Marseille, 2015: 9). Ciò è reso possibile da una sempre più ampia offerta a disposizione, che permette di accedere a materiale in lingua originale.

Un'ulteriore ricerca sull'uso delle tecnologie nel processo di apprendimento e su ciò che influisce sul loro uso, è stata condotta da Lai e Gu (2011). Sono stati analizzati i questionari e le interviste di 279 studenti di lingua straniera o seconda all'università di Hong-Kong. Dai dati raccolti è emerso che gli studenti utilizzavano diversi strumenti tecnologici, che consideravano positivi per il loro processo di apprendimento, come: Facebook, i dizionari online, Youtube, le riviste online o i forum per leggere commenti. Al contrario l'uso della tecnologia, per stabilire dei contatti, era meno gettonato: "their response to the use of technology to connect with native speakers and seek help from peer learners around the world was the least positive and showed the most variation among all the technology use categories" (Lai e Gu, 2011: 10), dimostrando ulteriormente come le attività che sviluppano abilità ricettive, sono privilegiate rispetto a quelle produttive.

Inoltre, l'uso di questi strumenti varia nel corso del tempo, a seconda della lingua e del livello di conoscenza. Le risorse tecnologiche permettono di cercare opportunità per l'utilizzo della lingua in maniera autentica, ottenere informazioni culturali, allargare le relazioni sociali, creare esperienze di apprendimento interessanti, inaspettate, estendere le ore di studio a casa e, infine, motivarsi e valutare la propria conoscenza linguistica.

L'apprendimento all'esterno dell'ambiente scolastico è quindi considerato un'estensione delle attività svolte in classe: "Further, the participants believed that out-of-class English-learning outcomes were indeed helpful in promoting their in-class English learning" (Cheng, 2015: 6). Inoltre, le tecnologie offrono materiale supplementare per gli studenti: "All of the interviewees responded that they had incorporated online resources into their out-of-class English learning

because of the great variety. Unlike the English textbooks, the online resources were more interesting and more related to their day-to-day interests” (Cheng, 2015: 7).

All'esterno dell'ambiente scolastico gli studenti scelgono liberamente le attività che preferiscono in base ai loro interessi e alle loro motivazioni, poiché senza di esse è difficile che ci sia piacere nel praticare la lingua e nel migliorarsi.

Nella ricerca condotta da Bailly su un gruppo di studenti di scuola superiore dai 15 ai 21 anni è risultato che: “(...), we found that students doing light activities did not all seem to consider them to be “work”, and very few seemed to use them as part of a conscious learning strategy” (Bailly, 2010:7).

Il termine “light activities” si riferisce quindi a ciò che gli studenti scelgono in base ai loro interessi, ai loro bisogni e al loro stile di vita. In certi casi, non sono considerate come attività di studio, ma piuttosto come un passatempo.

Uno dei soggetti dello studio di Cheng commenta in questo modo: “I like out-of-class English learning because I can pick the topics that interest me, and learning is not confined in any way. I can do that at any time and any place. Learning is supposed to be fun” (Cheng, 2011: 7).

Quindi, le opportunità offerte dall'ambiente esterno, combinano studio e piacere dal momento che si può scegliere ciò che si desidera fare.

In una ricerca di Coskun (2016), 21 studenti universitari turchi erano stati invitati a scegliere delle attività, per migliorare le proprie abilità nel parlato. I risultati ottenuti dimostravano come i discenti avessero creato diverse attività con riscontri positivi: “As for the benefits of the Fantasy Role-Playing, it was thought that the activity was helpful in terms of practicing unprepared speaking, solving problems, practicing English in a fun way, acting skills, vocabulary and pronunciation development, as well as critical thinking skills” (Coskun, 2016: 12). Molti riportavano che le attività svolte non solo erano state utili per migliorare le capacità linguistiche, ma anche, che si erano anche divertiti molto, più di quello che si sarebbero aspettati.

In particolar modo, ciò che emerge da alcuni studi sull'OCLL (Cheng, 2015; Hyland, 2004, Bailly, 2010, Van Marseille, 2015) è che alla base di tutto deve esserci una motivazione. Infatti, coloro che non risultano sufficientemente motivati, sono incapaci di cercare e trovare opportunità per praticare la lingua. Come sostiene Pearson: “Although some OCLL opportunities may be exploited by learners, others are not. In addition, some learners have the capacity to increase the number and range of opportunities they use, or to create new ones to suit themselves.” (Pearson, 2004:7)

La ricerca di Cheng (2015) ha rilevato che gli studenti migliori erano motivati nello svolgere attività al di fuori dell'ambiente scolastico, perché volevano migliorare il proprio livello di

inglese sulla base dei loro interessi e delle loro necessità: “A major finding is that the successful vocational college English majors were more motivated and interested in conducting out-of-class English learning because all of them had developed out-of-class English learning as part of their learning routines, in contrast with their peers” (Cheng, 2015: 8). La motivazione e l’interesse erano quindi il motore che li spingeva a persistere e a continuare nel loro processo di apprendimento.

Inozu, Sahinkarakas e Yumru (2010) hanno anche individuato che l’attitudine positiva verso l’inglese induceva gli studenti a cercare opportunità per praticarlo e migliorarlo e, di conseguenza, la maggior parte degli studenti era motivata nel proseguire lo studio di questa lingua.

Altre ricerche (Hyland, 2004; Coskun, 2016; Litzler e Bakieva, 2017; Litzler, 2014; Cheng, 2015) hanno analizzato le percezioni dei ragazzi sia riguardo l’attività, che la lingua impiegata e, sulla base di queste analisi, è stato possibile dedurre che l’impressione sull’attività favorisce reazioni più o meno positive, facendo leva sulla perseveranza della persona, sulla sua volontà di continuare o abbandonare il proprio lavoro.

Nella maggior parte dei casi, le attività condotte al di fuori dell’ambiente scolastico sono risultate positive e utili per migliorare e rafforzare le abilità linguistiche.

Uno dei soggetti dello studio di Hyland riporta che: “Listening to the radio not only provided me a chance of practising, but also a way to learn more vocabulary. It seems to me that the terms I had heard from the radio news were more ‘unforgettable’” (Hyland, 2004: 16). Un altro ancora scrive: “I wrote for the newspaper with the purpose to improve my writing skills. After several months of being a columnist, my writing skills have improved. I can write more clearly and finish more quickly” (Hyland, 2004: 14).

Diversi studenti della ricerca di Coskun sostengono che le attività condotte sono state utili per migliorare le proprie abilità nel parlato, ma anche per sviluppare il proprio pensiero critico e la creatività, in particolare nel role-play e nella creazione di storie: “This game allows imagining yourself in certain circumstances and demands you to adapt to created environment while acting as if you were really living them in your mind. It also allows you to think as a character, which improves the individuals' strategic skills in the process. So it enhanced both my speaking and my acting” (Coskun, 2016: 8).

La maggior parte degli intervistati ha riportato che, durante il corso delle attività, hanno acquisito una maggiore confidenza con la lingua, riducendo gli stati d’ansia e aumentando la conoscenza del lessico. Uno dei partecipanti scrive: “I feel that this activity contributed to my speaking skills. On the other hand, I kept informed of current news so my general knowledge

increased, too. Also, this activity decreased my tension and uneasiness I experienced while speaking English. Additionally, I had a lot of fun during the activity” (Coskun, 2016: 9).

Gli studenti infatti provano piacere nello svolgere l’attività scelta in quanto loro stessi si rendono conto dei miglioramenti e dei benefici che ne traggono e, di conseguenza, sono stimolati nel continuare il loro percorso. Ad esempio, una studentessa afferma: “I think it was beneficial. If I continue practicing my English like that with either my friends or people I have never met before, my speaking skills will improve” (Coskun, 2016:9).

Altri vedono un’opportunità per praticare la lingua in modo diverso. A questo proposito, uno dei soggetti dello studio di Cheng (2015) sostiene che le attività al di fuori dell’ambiente scolastico rappresentano un modo per utilizzare la lingua in maniera pratica ed efficace: “(...) Being able to really use English makes me more curious about what people from different cultures think. Without English, I wouldn’t be able to communicate with them. (Student D)” (Cheng, 2015: 8).

Non sempre però le reazioni sono positive, poiché molto dipende dal livello di lingua o da come la persona stessa percepisce l’attività, tenendo comunque presente che esse possono cambiare nel corso del tempo.

Litzler (2014) ha condotto uno studio su alcuni insegnanti in Spagna, che dovevano frequentare un corso di inglese, per insegnare in una scuola bilingue. In questa ricerca, Litzler ha analizzato l’uso del diario per guidare e incoraggiare i discenti nel loro processo di apprendimento e per spingerli ad assumere un atteggiamento più autonomo. Gli studenti dovevano riportare in questo diario le attività che svolgevano al di fuori della classe per imparare e migliorare il loro inglese e, una volta consegnato all’insegnante, ricevevano un riscontro, un consiglio oppure un incoraggiamento a proseguire.

Litzler osserva che: “The last part of the log observed is actually the most important: the reaction of the students to what they are doing. By observing the students’ logs over time, patterns of enthusiasm, optimism, frustration and negativity appear” (Litzler, 2014:3).

Dalle varie ricerche svolte si può dedurre che ogni persona reagisce in maniera diversa e diversi sono i fattori che possono influire: dall’identità personale, all’immagine che la persona dà di se stessa quando deve esprimersi in lingua. Ad esempio, una delle studentesse intervistate da Hyland (2004) dimostrava un forte entusiasmo nell’utilizzare la lingua inglese in situazioni pubbliche, mentre un’altra sosteneva che in questi casi non si sentiva a suo agio, perché temeva le opinioni delle persone sul suo livello linguistico, dal momento che era un’insegnante d’inglese.

Nello studio di Lai e Gu (2011), è risultato che alcuni studenti non sfruttavano gli strumenti tecnologici per cercare opportunità di comunicazione con persone native per diverse ragioni:

mancanza di interessi comuni, diffidenza nello stabilire contatti in internet con persone che non si conoscono, un livello linguistico troppo basso o la paura di non venire corretti in modo adeguato.

Questi fattori portano gli studenti a reagire in diversi modi. Uno di loro infatti sosteneva che il suo livello di lingua non era ancora abbastanza buono per parlare di temi complicati con una persona madrelingua e ciò lo scoraggiava prima di iniziare. Un altro ancora temeva di non essere compreso: “I’m afraid of committing very serious mistakes and the person couldn’t understand what I’m trying to say, so I’ll feel quite embarrassed” (Lai e Gu, 2011: 12).

Dati simili coincidono anche con la ricerca di Inozu, Sahinkarakas e Yumru (2010): “When asked what made it difficult for them to use English out of class, the students mention their feelings, such as anxiety, lack of confidence, and fear of making mistakes as the most common reasons (see Table 2). Having no friends speaking English is the other source of difficulty for the students to use English out-of-class” (Inozu et al., 2010:3).

Esistono quindi fattori che possono influire non solo sulla costruzione di esperienze linguistiche, ma anche sullo svolgimento delle attività stesse.

Bailly (2010) ha individuato alcuni problemi che gli studenti liceali incontravano nel corso delle attività eseguite fuori della scuola.

Le giustificazioni degli studenti andavano dalla difficoltà di trovare materiale adeguato a causa della scarsità di risorse, all’inaffidabilità della rete, all’impossibilità di connettersi a Internet, alle necessità familiari, alla mancanza di tempo o al fatto di non trovare nessuno con cui lavorare, tutti elementi che potevano influire negativamente sul processo di apprendimento. Bisogna inoltre tener conto che, non tutti hanno la possibilità di accedere ad internet, oppure disponibilità economica.

Questi risultati sono individuabili anche nelle ricerche di Litzler (2014) e di Hyland (2004). Litzler (2014) ha individuato che: “The time that the students study English is also very revealing as it sometimes becomes clear that their family, study and/or work obligations mean that they can only study late at night, an additional constraint on their learning.” (Litzler, 2014: 3).

Così Hyland (2004) ha sottolineato che le ragioni degli studenti per non svolgere le attività riguardavano l’organizzazione del lavoro, la mancanza di interesse o di tempo e, che certe attività, come la lettura in lingua straniera, richiedeva delle ore e per questo motivo si preferiva leggere nella propria lingua madre, che è sicuramente più rilassante e meno impegnativo.

Dagli studi di Bailly emerge inoltre che, quando lo studente è ad un livello iniziale, è possibile che non abbia ancora raggiunto una certa autonomia nel percorso di studio e nella scelta delle strategie più adeguate per conseguire i propri obiettivi. Al contrario: “Successful learners were

more skilled at learning independently and better informed about how to do it. They had more ideas about learning.” (Bailly, 2010: 8).

Parte 2. Lo studio

5. Domande di ricerca

Sulla base delle ricerche svolte sull'OCLL, ci si propone di investigare e offrire nuove prospettive su come e in quali attività, al di fuori dell'università, uno studente impiega il proprio tempo nello studio e nel miglioramento delle lingue.

A questo scopo sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le opportunità di auto studio che uno studente coglie al di fuori dell'università e come vengono sfruttate?
2. Si percepiscono miglioramenti nella lingua?
3. Quali sono le reazioni nei confronti dell'attività?
4. Quali sono i fattori che influenzano o impediscono lo svolgimento dell'attività?

La prima domanda ha come obiettivo quello di identificare le attività svolte, la frequenza e determinare se l'attività può essere considerata più o meno utile, apprezzabile o meno e per quale motivo.

Il secondo quesito si focalizza sui miglioramenti che lo studente percepisce in base alle attività svolte, alla lingua utilizzata e se i compiti scelti sono effettivamente utili per migliorare, non solo le proprie conoscenze linguistiche, ma anche i propri atteggiamenti.

La terza domanda indaga le emozioni coinvolte nel processo di apprendimento dello studente: delusione, felicità e soddisfazione, stupore, irritazione, nervosismo, impazienza e desiderio.

Infine, si analizzano i fattori positivi o negativi, esterni e interni, coinvolti nello svolgimento delle attività dagli elementi concreti come: esami, stanchezza, malessere, uso delle tecnologie, rumori esterni, presenza di persone, a quelli più astratti come gli stati d'animo e l'uso delle strategie di apprendimento.

5.1 Metodo

La ricerca è uno studio qualitativo di un diario, sull'apprendimento delle lingue (inglese, francese, russo) al di fuori dell'ambiente scolastico, tenuto per 4 mesi (dal 24/04/2018 al 31/08/2018) da una studentessa di lingue.

Prendendo spunto da un esempio utilizzato durante una lezione di un corso universitario, il diario è stato suddiviso in 5 parti: *attività*, *difficoltà*, *punti di forza*, *miglioramenti* e *note*. In quest'ultima sezione il soggetto dello studio riportava le sue riflessioni e le opinioni sull'attività svolta.

I compiti svolti venivano riportati giorno per giorno non appena conclusi o, al massimo, il giorno dopo, se le attività erano svolte la sera, per evitare che passasse troppo tempo

dall'esecuzione dell'attività alla sua trascrizione, poiché le reazioni e le percezioni dello studente avrebbero potuto risultare alterate o diverse rispetto alle impressioni reali. Per questo motivo è importante che il diario venga compilato abbastanza velocemente. Nel caso in cui le attività fossero state svolte la sera, o la studentessa non avesse avuto tempo o voglia di scrivere, si è consigliato di trascrivere le sue riflessioni sotto forma di appunti, in modo da non dimenticarle e ricostruirle il più fedelmente possibile il giorno dopo.

Quando non si dedicava allo studio delle lingue, riportava il giorno oppure i giorni e il motivo per cui non aveva svolto nessuna attività.

Nel corso della stesura del diario, la studentessa ha aggiunto altre due sezioni: *attività abituale*, dove riportava i compiti svolti in maniera autonoma, quotidianamente senza riscontrare difficoltà, e *opportunità*, quando si presentavano occasioni impreviste non colte o altre, che sarebbero tornate utili in futuro.

5.2 I soggetti

Il soggetto del presente studio è una studentessa ventiquattrenne di lingue straniere (inglese, francese e russo) all'ultimo anno dell'università magistrale di "Scienze del Linguaggio" a Cà Foscari.

Ha studiato la lingua inglese come lingua straniera a partire dalla scuola elementare, mentre il francese a partire dalle scuole medie, per poi continuare a studiarle entrambe al liceo e, successivamente, all'università. Infine, al primo anno di università ha introdotto lo studio della lingua russa.

5.3 Materiali

Per la presente ricerca è stato impiegato come strumento di ricerca qualitativa il diario che permette di ricavare maggiori e approfondite informazioni sul soggetto di studio. Il diario è stato scritto in prima persona dalla stessa ricercatrice e si situa nella categoria "self-study diaries" (Kasper e Rose, 2002, citato in Tanako, 2009: 59).

Il diario è un testo personale, autoriflessivo che coglie la prospettiva soggettiva del partecipante e fornisce spunti per riflessione e analisi. Bailly lo definisce come: "a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events" (Bailey, 1991, p. 215 citato in Tanako, 2009: 58).

Il diario permette quindi di analizzare a fondo il processo di apprendimento della lingua, difficile da investigare in un altro modo e comprendere i cambiamenti che avvengono nel corso

del tempo. Inoltre, questo strumento consente di far emergere ulteriori dati, che non erano stati presi in considerazione dal ricercatore prima di iniziare lo studio.

Presenta però alcune limitazioni poiché non si può sapere con certezza se il diarista omette o rielabora le informazioni intenzionalmente o inconsciamente e, inoltre, se passa del tempo, prima di trascrivere le informazioni, può influire sull'autenticità di quest'ultime.

5.4 Procedure

Le annotazioni del diario sono state riportate in un file Word, dove venivano annotate giorno per giorno le attività svolte, le difficoltà, i miglioramenti, i punti di forza e infine le riflessioni. Si è deciso di non utilizzare un'applicazione online per la sua compilazione, poiché non sempre la connessione internet può funzionare per problemi di rete o di indisponibilità, ad esempio durante un viaggio.

I dati analizzati sono stati suddivisi a seconda della lingua e delle abilità linguistiche: lettura, ascolto, scrittura e parlato.

Prima di tutto il diario è stato letto interamente per avere un'idea generale di ciò che è stato riportato dal diarista. Poi, si è deciso di evidenziare ogni attività con un colore diverso, a seconda della tipologia di abilità per poter identificare quali compiti richiedessero l'uso di più di una abilità e vedere quali fossero quelle più utilizzate. È stato così possibile notare le eventuali differenze sia nella scelta delle attività, che nel loro svolgimento.

Successivamente, si è proceduto a identificare gli elementi utili per rispondere alle quattro domande, riportandoli in un file, insieme alla data di trascrizione. Le informazioni addizionali, ovvero non necessarie ai quesiti della ricerca, sono state raccolte in un secondo file a seconda del tema trattato, ad esempio: motivazione, autonomia, lavoro al porto e lettura di romanzi francesi per un esame universitario.

Una volta raccolti tutti i dati relativi alle varie domande, si è cercato di raggruppare gli elementi simili o diversi per poi procedere alla stesura scritta.

6. Analisi

In questa sezione, viene presentata l'analisi delle quattro domande di ricerca sulla base dei dati raccolti dal diario della studentessa. Ogni domanda verrà organizzata in modo da fornire un quadro completo delle attività, dei miglioramenti, delle reazioni e dei fattori che hanno ostacolato il lavoro della diarista.

6.1 Quali sono le opportunità di auto studio che uno studente coglie al di fuori dell'università e come vengono sfruttate?

Dal diario della studentessa emerge che le attività maggiormente svolte sono quelle legate alle abilità ricettive, ovvero ascolto e lettura, e in secondo piano, grazie alle conoscenze personali, le attività di parlato e scrittura.

In particolar modo le attività sono rivolte alla lettura di libri, fumetti, articoli in lingua straniera, visione e ascolto di film, cartoni, interviste, scrittura di messaggi, conversazioni via Skype, e invio di file audio.

La tecnologia è un elemento molto utilizzato, poiché fornisce fonti e risorse che, altrimenti, non sarebbero disponibili nell'ambiente esterno: Youtube e la piattaforma Netflix offrono la possibilità di ascoltare interviste e guardare film e cartoni in lingua originale; i diversi siti internet mettono a disposizione testi da leggere e, infine, Facebook e Skype hanno il vantaggio di mantenere le persone in contatto tra loro, in modo tale che si possono coltivare amicizie anche a distanza. Allo stesso tempo, questi strumenti presentano anche degli svantaggi dovuti alla mancanza di una connessione stabile, oppure alla difficoltà di visualizzazione, ad esempio nei testi dei fumetti.

La tecnologia fornisce comunque diversi materiali tra cui scegliere, in base alle proprie esigenze e alla padronanza linguistica. La studentessa, consapevole di quali siano i suoi punti deboli e di forza, seleziona così le attività più adatte, utili e piacevoli. Ad esempio, preferisce guardare video legati ai suoi interessi, dove oltre che ascoltare può osservare la scena descritta aiutandosi con la comprensione visiva, piuttosto che ascoltare un CD e svolgere esercizi che le sembrano più noiosi.

Per favorire l'abilità di ascolto, predilige la visione di film in inglese o in francese, lingue in cui si sente più esperta, perché studiate da più tempo, mentre, per quanto riguarda russo, dove ha un livello più basso, preferisce iniziare con qualcosa di più semplice, come i cartoni animati, per acquisire una discreta padronanza che la potrà portare in futuro ad attività più "impegnative", come i film.

Anche le attività di lettura si differenziano in base alla lingua: legge romanzi in lingua inglese, invece per quanto riguarda la lingua russa si dedica a brevi testi, che prima legge e poi ascolta, in questo modo può correggere la pronuncia e rendersi conto dei propri errori.

Inoltre, le esperienze di vita quotidiana le offrono diverse opportunità di utilizzare la lingua. L'adesione al progetto Buddy, proposto dall'università di lingue di Ca' Foscari, le consente di conoscere studenti stranieri, che vengono a studiare nella sua città e, infine, fondamentale per lo studio della lingua russa è il rapporto online, grazie ai contatti tramite Skype con l'insegnante di russo, conosciuta durante un soggiorno di studio a Mosca.

Dall'analisi del diario emerge una predilezione per alcune attività che maggiormente si legano ai propri piaceri, interessi e necessità. Alcune sono svolte quotidianamente e non si riscontrano problemi nella loro esecuzione, altre invece, considerate inutili o troppo difficili vengono abbandonate dopo poco tempo, ad esempio l'ascolto del CD-ROM, il dettato online.

6.1.1 Abilità di Lettura

Per consolidare e sviluppare le proprie abilità di lettura la studentessa prende visione di diversi tipi di testo: dai fumetti, ai libri, agli articoli, scelti in base alle proprie conoscenze linguistiche.

6.1.2 Webtoon e manga

Webtoon, è una piattaforma online dove è possibile leggere fumetti amatoriali scritti in lingua inglese da autori di diversa nazionalità. È un'attività che svolge quotidianamente senza nessuna difficoltà, può leggerli infatti ovunque, anche in vacanza o in battello, durante brevi spostamenti, poiché sono disponibili sul cellulare. Non rinuncia a leggerli nemmeno quando è stanca o soffre di mal di testa. Scrive infatti in diversi passaggi del diario: "Oggi non mi sentivo bene, quindi ho deciso di riposarmi. L'unica cosa che sono riuscita a fare è stata leggere i nuovi episodi su Webtoon" (10/05), e ancora: "In questi giorni avrei voluto approfondire francese e russo, oltre che studiare per gli esami. Purtroppo, non ce l'ho fatta perché alla sera ero troppo stanca mentalmente e volevo solo distrarmi. Per fortuna, ciò non mi ha impedito di continuare a leggere i webtoons" (13/06). Si può quindi supporre che la lettura in inglese sia diventata un processo naturale e non faticoso, anche se bisogna sottolineare che questa attività più che per un fine strettamente didattico, è legata al piacere del fumetto.

Nonostante tutto, ritiene però che la lettura dei webtoons alla fine sia utile perché: "(...) ho notato che, involontariamente, memorizzo parole o espressioni e tendo a correggere il testo scritto, dove noto degli errori. Perciò, diventa anche un modo per mettere in pratica le conoscenze acquisite nella lingua" (1/05/2018). Trova anche un certo piacere nel riconoscere e

correggere gli sbagli commessi dagli altri: “(...) vedo anche molti errori di scrittura. Così mi diverto a correggerli mentalmente” (10/05).

Inoltre, questa attività le permette di apprendere nuove espressioni, che attirano la sua curiosità, e di acquisire nuovi vocaboli.

Diversa è invece l’esperienza di lettura dei manga in russo, fumetti giapponesi tradotti in lingua russa, presenti in diversi siti internet. Infatti, l’amore per questo tipo di testo favorisce la lettura nell’ultima lingua in via di acquisizione. Visto che in Italia è difficile trovare libri in russo, bisogna ingegnarsi in qualche modo e trovare delle soluzioni alternative. I manga sembrano quindi essere un’opportunità per far fronte alla mancanza di risorse.

Ritiene comunque che siano un ottimo esercizio, sia per acquisire nuovo lessico e strutture grammaticali, che per concentrarsi sul testo, dal momento che si tratta di brevi dialoghi, accompagnati da immagini, che ne facilitano la comprensione, attivando sia la memoria visiva che quella testuale.

Dal momento che le traduzioni sono svolte da amatori, è possibile riscontrare degli errori: “Da una parte, è un fattore negativo per chi sta imparando la lingua, poiché può indurre ad errori sull’uso dei casi, dell’aspetto verbale... Dall’altra parte, può essere considerata come un esercizio per individuare questi errori, mettere in pratica le conoscenze che si possiedono” (30/04).

A differenza dei webtoons, questa attività viene iniziata con un fine più specificatamente didattico, anche se ammette: “(...) ho iniziato a leggere i primi capitoli la sera, l’unico momento in cui posso rilassarmi e dedicarmi a qualcos’altro che non sia lo studio” (28/05). Da questa affermazione si può dedurre che, alla fine, la lettura dei manga non viene più considerata solo sotto l’aspetto dello studio, ma anche come un passatempo.

Non riesce comunque a svolgerla quotidianamente, probabilmente per il fatto che deve ancora acquisire una completa padronanza della lingua russa e ha bisogno di maggior tempo e più tranquillità per dedicarsi a questo tipo di lettura.

Inoltre, in occasione della lettura di un fumetto sostiene che la traduzione non le piace e non la convince: “Vi sono delle frasi che, secondo me, non sono costruite nel migliore dei modi e alcune sono sbagliate (ho provato a controllare nella grammatica). Proverò a continuare a leggerlo e vedere se si tratta solo di questi casi” (28/05). Questo motivo la spinge ad abbandonare temporaneamente l’attività di lettura per dedicarsi ad altro. Non è però una scelta definitiva. Infatti, verso luglio, decide di riprendere a leggere in russo, utilizzando però la piattaforma Webtoon, già conosciuta per i fumetti in inglese. Anche in questi testi riscontra degli errori ma: “Sebbene vi siano errori nella traduzione, non ritengo questa lettura inutile. Mi permette di mettere in pratica le mie conoscenze linguistiche e verificare se i dubbi sull’uso di

certe costruzioni siano esatti oppure no. (...) in certi casi ho ragione mentre, altre volte, ho torto. Di solito capita per usi linguistici che non ho mai sentito, oppure che non ricordo esattamente” (8/08). La lettura, alla fine, risulta molto utile per consolidare conoscenze già acquisite e, allo stesso tempo, per ripetere e scoprire elementi linguistici nuovi, oltre che per la memorizzazione del lessico e dei modi di dire.

Si rileva comunque una differenza di difficoltà nella lettura dei due tipi di testo dovuti al diverso livello linguistico della studentessa, ma anche alla traduzione meno corretta in russo, rispetto a quella inglese.

6.1.3 Libri

I libri sono letti in inglese, dove la lettura è abbastanza scorrevole e non si riscontrano troppe difficoltà. Al contrario, come abbiamo già detto, per quanto riguarda la lingua russa, preferisce dedicarsi ai fumetti in quanto, anche se con errori di traduzione, sono comunque più semplici, veloci e le immagini possono contribuire alla comprensione.

Possiamo quindi dedurre che la sicurezza e il livello linguistico influiscono molto sulla scelta delle attività, mentre per quanto riguarda il tipo di libri, sono soprattutto gli interessi e le necessità della studentessa a guidarla nella scelta.

Ad esempio, Harry Potter è letto in inglese per puro piacere personale: “Avevo già letto la serie in italiano e poi, quando ho acquisito una maggiore conoscenza in inglese, ho deciso che volevo provare a leggerlo in lingua originale, poiché non sempre la traduzione rispecchia l’originale” (25/06). Probabilmente, il fatto di conoscere già la storia, sia dalla lettura che dalla visione del film, la porta a leggere con grande facilità come se si trattasse di un romanzo in italiano. Infatti, può dedicarsi alla sua lettura ovunque e in qualsiasi momento senza nessuna difficoltà.

L’attività è altamente apprezzata soprattutto per il piacere che ne ricava, come risulta dai seguenti commenti: “Rimarrei ore a leggerlo (...)” (25/06) o ancora: “Prima di pranzare ho continuato a leggere il libro e, se non avessi dovuto studiare, avrei continuato per ore” (25/08). Un altro motivo di gradimento è dovuto alla soddisfazione di riuscire a leggere senza bisogno di traduzioni o intermediari grazie alla buona conoscenza della lingua inglese.

L’attività viene svolta con meno frequenza in coincidenza con il periodo degli esami, mentre si cerca di non trascurarla in occasione di viaggi: “Quel poco tempo che avevo tra una visita e una passeggiata la sera l’ho dedicato alla lettura dei webtoons e del libro di Harry Potter. Anche se non ho letto molto rispetto a quanto leggerei a casa” (9/07-12/07).

6.1.4 Articoli

La lettura degli articoli, in francese e in russo, è svolta in maniera ridotta rispetto alle attività fin qui analizzate. Dai dati del diario è evidente che questo tipo di esercizio non viene molto usato dalla studentessa, anche se il motivo rimane sconosciuto.

Non si fa cenno ad articoli di giornale, ma a piccoli testi online accompagnati da video, come nel sito di “France Culture”, oppure da una voce narrante che guida la lettura del testo nel sito russo “Have Fun with Russian”.

Fatta eccezione per il sito russo, gli articoli in francese non sono cercati appositamente, ma compaiono su Facebook ed è il titolo ad attirare l’attenzione della studentessa: “Mentre stavo navigando su Facebook, un articolo ha catturato la mia attenzione. Si parlava di una classifica, stipulata sulla base delle risposte dei lettori di France culture, sui 10 romanzi più difficili da leggere. Il titolo mi ha incuriosita” (18/05). Nel periodo delle elezioni italiane, l’attenzione viene attirata da un articolo, sempre su Facebook, che riguardava i partiti politici italiani e scrive: “(...) ero curiosa di sapere che cosa i francesi ne pensassero” (23/05).

Non si fa riferimento all’utilità di questi testi, mentre si può capire che, nella maggior parte dei casi, la scelta è dettata dalla curiosità.

È invece diversa la valutazione degli articoli russi dal sito “Have Fun with Russian”. Sono audio-testi considerati utili in quanto vi è la traduzione in inglese di alcuni termini più complicati e, che potrebbero creare problemi durante la lettura. Viene considerato un ottimo esercizio, proprio per migliorare l’abilità di lettura: “Questi testi, oltre ad essere interessanti, sono anche utilissimi per migliorare la pronuncia. Infatti, accanto al testo vi è l’audio da ascoltare” (8/07). Offrono quindi un’opportunità per autovalutarsi e correggere i propri errori che, ascoltati e ripetuti allo stesso tempo, sono più facilmente memorizzabili. Ritiene infatti che la possibilità di leggere e, allo stesso tempo, ascoltare la voce narrante le permetta di memorizzare la giusta intonazione e pronuncia.

Nonostante tutto, questo tipo di esercizio viene nominato solo in due occasioni e non si conoscono le ragioni del suo abbandono. Forse, preferisce dare maggiore spazio ad altre attività più efficaci e interessanti e meno noiose.

6.2 Abilità di scrittura

Per consolidare e sviluppare le proprie abilità di scrittura la studentessa usa due tipi di testi: messaggi e dettato.

6.2.1 Messaggi

Lo scambio di messaggi è un'attività svolta quotidianamente con gli amici più stretti, mentre con altre persone la comunicazione avviene in maniera irregolare.

I messaggi vengono scambiati tramite Facebook oppure con WhatsApp, sono molto utili perché permettono di mantenere i contatti con persone distanti, conosciute in occasione di viaggi, oppure con studenti in Erasmus che l'hanno contattata per motivi di studio, e anche per mettere in pratica le lingue studiate e migliorare la propria conoscenza linguistica grazie al feedback che riceve da queste persone. Risulta quindi un'attività molto apprezzata sotto vari punti di vista. In alcuni casi, non sembra esserci la necessità di migliorare la lingua, ma solo il piacere di mantenere viva l'amicizia, in particolar modo con l'amica ungherese.

Le conversazioni vengono condotte in diverse lingue: inglese, francese e russo. Dove possibile si utilizza la lingua madre della persona con cui comunica; in altri casi scrivono nella lingua che entrambi conoscono. Ad esempio, con la sua amica ungherese: "Ci scriviamo in inglese e, ormai, è diventato naturale usare quella lingua anche se, a volte, devo controllare nel dizionario (...)" (26/04), oppure con un ragazzo dell'Algeria: "Ci scriviamo in russo, nonostante entrambi sappiamo il francese. Ormai sono abituata a scrivergli in russo perché, quando ero in Russia, usavamo questa lingua" (3/07). Molto probabilmente, dipende dal fatto che, entrambi hanno bisogno di rinforzare la lingua russa, piuttosto che quella francese.

La possibilità di scambiarsi messaggi con persone a distanza permette di instaurare rapporti di amicizia e di avere qualcuno con cui praticare la lingua senza stati d'ansia. Ad esempio, scrive in riferimento a una ragazza francese che l'ha contattata tramite il progetto Buddy: "Sono veramente contenta di poter parlare con una francese, perché in internet facevo fatica a trovare qualcuno con cui praticare la lingua" (9/07-12/07) e aggiunge che spera possano diventare amiche, così come per gli altri ragazzi che la contattano.

Inoltre, avere qualcuno madrelingua che possa correggere eventuali errori, rappresenta un vantaggio non indifferente: "E' molto utile avere qualcuno che ti corregge gli errori perché così sai dove hai sbagliato e cosa devi evitare di dire o fare la volta successiva" (25/05). Ribadisce questo concetto in diverse occasioni: "Sono contenta quando mi corregge, perché così so dove ho sbagliato e in che modo posso formulare la frase" (3/07), e ancora durante la conversazione con una ragazza russa: "Ho parlato con Elena e, senza chiederle nulla, mi ha corretto gli errori che avevo fatto. Gliene sono grata perché ho bisogno di qualcuno che possa correggermi in russo, sia che si tratti di errori di distrazione, che di errori grammaticali" (4/08). Aggiunge inoltre che memorizza più facilmente gli errori quando vengono corretti per iscritto, come nel

caso di Elena: “Scrivo le correzioni in lettere maiuscole e questo mi aiuta a memorizzare meglio” (5/08).

Ci sono anche delle situazioni in cui le persone con cui scambia i messaggi studiano la sua lingua, cioè l’italiano e questo offre la possibilità di ricorrere alla propria lingua madre per ricevere la traduzione corretta, in particolare quando è più stanca, oppure non conosce il termine. Altre volte scrive semplicemente la frase scorretta, poiché sa che riceverà la correzione immediata.

Le conversazioni sono inoltre molto utili per approfondire la lingua stessa, sia dal punto di vista grammaticale, sia per scoprire espressioni linguistiche particolari, appartenenti al linguaggio familiare, ma anche per conoscere più a fondo la persona.

6.2.2 Dettato

Il dettato combina ascolto e scrittura ed è svolto, solo in francese, tramite il sito “Tv5 Monde”, che offre vari dettati. Il motivo della scelta è il seguente: “Però, ultimamente, avevo voglia di scrivere in francese. Non solo messaggi brevi ad amici, ma testi più lunghi per piacere personale. Questa attività mi è sembrata una soluzione e, allo stesso tempo, mi incuriosiva e divertiva il fatto di mettermi alla prova per testare le mie capacità” (8/05).

L’attività era già conosciuta dalla studentessa in quanto veniva utilizzata durante un corso di francese all’università, dove l’insegnante sosteneva l’utilità del dettato, perché permetteva agli studenti di concentrarsi sia sulla pronuncia che sul suono della lingua. In realtà, sembra di capire che la studentessa non l’apprezzasse completamente: “Non ho mai trovato questa attività così utile e interessante (...)” (8/05). Molto probabilmente, in questo particolare momento ne coglieva i vantaggi.

Le opinioni cambiano costantemente in base a come procede lo svolgimento del dettato: “Non riesco a capire come il dettato possa essere di aiuto per migliorare la facoltà di ascolto. Quando trascrivo sono più concentrata a finire di ascoltare la frase e il resto passa in secondo piano” (9/05). La volta successiva sembra invece che l’attività vada meglio, quindi scrive: “Tutto sommato, il dettato non è così inutile e noioso come pensavo. È una sfida contro me stessa per cercare di migliorarmi. Inoltre, riascoltando il punto dove ho commesso gli errori, capisco meglio perché ho sbagliato” (12/05).

Alla fine, questo tipo di esercizio può offrire effettivamente diverse opportunità: osservare gli errori commessi, riascoltare i punti non compresi o la pronuncia di certe parole.

In una giornata svolge più dettati, poiché non sono troppo lunghi e coglie l’occasione nei momenti liberi. Dopo solo quattro volte, non accenna più a questa attività. Si può supporre che non abbia interiorizzato completamente la sua utilità e, per questo motivo, vi rinuncia dopo

poco tempo per dedicarsi ad altro. L'abbandono potrebbe anche dipendere dal fatto che il dettato richiede troppo tempi lunghi di esecuzione, oppure perché non le piace il tipo di correzione, fatta esclusivamente online, senza la possibilità di un controllo autonomo degli errori.

6.3 Abilità di ascolto

Per migliorare e consolidare l'ascolto utilizza diversi materiali audio: film, serie televisive, cartoni, interviste.

6.3.1 Film, serie televisive

Per quanto riguarda le abilità di ascolto in lingua straniera i film, le serie televisive, sembrano essere le attività privilegiate, anche se la scelta e la frequenza variano a seconda della lingua. La possibilità di accedere a materiale in lingua originale è offerta da Internet, soprattutto dalle piattaforme Youtube, dove è possibile trovare video di tutti i generi e di diversa durata, e Netflix, che offre una grande varietà di film, da poter guardare in lingua originale.

La capacità e il livello linguistico permettono di ampliare la scelta dei programmi e delle attività da svolgere, migliorando le proprie abilità e approfondendo i propri interessi e le conoscenze culturali.

In inglese l'attività privilegiata è la visione di serie televisive, che la studentessa guarda con una certa frequenza, dal momento che si tratta di episodi collegati tra loro. Non si riscontrano difficoltà e anzi apprezza la possibilità di notare eventuali errori nella propria pronuncia e di memorizzare nuove espressioni utili o interessanti. Preferisce ascoltare in lingua originale la serie "Downton Abbey"⁷, perché riesce ad apprezzare anche il suono della lingua: "(...) guardo questa serie in inglese perché mi piace ascoltare l'accento inglese, al contrario, non mi piace come è stata doppiata in lingua italiana" (15/05). In riferimento ad un'altra serie televisiva "Once Upon A time"⁸, presentata in lingua anglo-americana, esprime dei dubbi se ascoltarla o meno in originale perché non apprezza molto questo accento ma, alla fine, cambia idea. Questa scelta dipende anche dal fatto che le piaceva ancora meno con il doppiaggio italiano.

Il rifiuto del doppiaggio in italiano diventa quindi un'occasione per ascoltare in inglese e, di conseguenza, trarre benefici da questa attività, che viene svolta per puro piacere e interesse, non solo linguistico, ma anche tematico, ad esempio: "(...) Mi piace poter riconoscere i vari

⁷ Serie televisiva in costume ambientata in Inghilterra che racconta la vita della famiglia aristocratica dei Crawley e dei loro servitori a partire dal 1912.

⁸ Serie televisiva di genere fantasy i cui protagonisti sono i personaggi di fiabe, trasportati nel mondo reale, contemporaneo.

protagonisti delle fiabe e vedere come quest'ultime sono state modificate. Inoltre, lo trovo interessante anche dal punto di vista linguistico" (26/08). Una considerazione simile viene espressa per la serie televisiva "Downton Abbey": "Guardo questa serie soprattutto per piacere personale. Mi piace la rappresentazione dello stile di vita di una famiglia aristocratica negli anni 20, la riproduzione dei costumi e i caratteri dei vari personaggi. Inoltre, mi piace ascoltare l'accento inglese (...)" (26/04).

Nonostante non vi sia un intento prettamente didattico o la necessità di migliorare la lingua, suggerita dal fatto che più volte ribadisce di avere un livello di lingua sufficiente da potersi permettere di guardare in inglese senza problemi, nota comunque che questo tipo di attività è utile soprattutto per correggere errori di pronuncia e dare la giusta intonazione alla frase.

L'ascolto in francese invece viene considerato utile soprattutto per migliorare la pronuncia errata delle nasali, ripetendole in modo corretto: "Dovrei cercare di praticare di più l'ascolto in francese. Non esistono solo i film, ma anche interviste, file audio... È un'attività che mi sarebbe di grande aiuto per migliorare la pronuncia delle nasali (...)" (29/04). Il problema della pronuncia delle nasali viene ribadito in diverse parti del diario: "(...) cercavo di fare attenzione alla pronuncia delle nasali, perché voglio capire come devo pronunciarle quando parlo" (1/06).

Inoltre, annota le parole che le sembrano più utili e interessanti: "Durante l'ascolto cercavo di fare attenzione alla pronuncia e di annotare le parole che attiravano la mia attenzione come le esclamazioni, le onomatopree, oppure parole nuove che possono venirmi utili nelle conversazioni" (2/06).

Inoltre, la visione di alcuni film francesi presenta l'opportunità di approfondire il contatto con i diversi registri della lingua, dal linguaggio familiare a quello popolare, che di solito vengono trattati poco nelle lezioni scolastiche: "Perciò, ascoltare in lingua originale mi permette di cogliere caratteristiche della lingua orale che, nell'ambiente scolastico, sono solo accennate o non insegnate" (22/08).

E, come ribadito per la lingua inglese: "(...) Sono contenta di avere la possibilità di guardare i film in lingua originale. Infatti, i doppiatori non sempre riescono a ricreare certe particolarità linguistiche (per esempio la troncazione) che sono proprie del francese" (22/08).

6.3.2 Cartoni

I cartoni sono ascoltati soprattutto in lingua francese e russa, in prevalenza per piacere personale, ma anche per migliorare le proprie abilità di ascolto.

“Tin-Tin”⁹, un cartone belga, risulta essere molto utile per migliorare la pronuncia delle nasali e, dal momento che si tratta di un linguaggio molto semplice, permette anche di focalizzarsi sulla costruzione delle frasi e sulla pronuncia. La ripetizione di espressioni e parole permette infine una maggiore memorizzazione.

La studentessa sottolinea: “Infine, mi piace scoprire parole nuove, termini composti in cui posso individuare i vari elementi da cui sono formate, oppure notare parole che hanno un suono particolare. Inoltre, riscopro parole apprese anni fa e poi più utilizzate” (15/07).

Per quanto riguarda l’ascolto in russo, sceglie di non guardare film, poiché non si sente ancora sicura del proprio livello linguistico e predilige quindi i cartoni Disney, doppiati in lingua russa. Sostiene che si tratta di una situazione temporanea: “Per il momento preferisco provare ad ascoltare qualcosa di semplice come un cartone, in modo da abituarci all’ascolto, e poi provare a guardare dei film” (14/08). Preferisce quindi dedicarsi ad un’attività più leggera e semplice non solo per quanto riguarda il linguaggio, ma anche scegliendo cartoni di cui già conosce la trama, in modo da focalizzarsi sul linguaggio utilizzato: “Ascoltare dei cartoni che già si conoscono in un’altra lingua ha i suoi vantaggi, perché si conosce già il soggetto e la lingua utilizzata è molto semplice perché rivolta ai bambini” (12/06). Nonostante ciò i dialoghi non sono sempre uguali e questo richiede una certa concentrazione e attenzione, ma la facilità di comprensione permette di annotare espressioni che potrebbero tornare utili in una conversazione, oppure verificare alcune costruzioni grammaticali su cui non si sente sicura. È quindi un’importante opportunità di auto correzione.

Da quanto emerge nel diario, la visione di cartoni in russo non è un’attività nuova, ma era già stata svolta precedentemente in occasione di un viaggio in Russia e viene ora ripresa perché considerata un utile esercizio di apprendimento, e poi è sempre piacevole avere una scusa per guardare un cartone che ti riporta ai ricordi della propria infanzia.

6.3.3 Audio e video

Una parte del tempo viene dedicata anche all’ascolto di audio e video di vari argomenti in russo e in francese: dalle interviste a personaggi famosi, ai dibattiti letterari, alle manifestazioni sportive, in particolare di pattinaggio artistico, sport che le piace particolarmente. La scelta delle lingue deriva da una passione personale per il francese e dalla necessità di rinforzare la competenza del russo.

Appare un certo interesse per le interviste di tipo letterario, rivolte a scrittori francesi, che forniscono spunti per eventuali letture future o approfondimenti e discussioni su temi

⁹ Personaggio immaginario protagonista di una serie a fumetti disegnato e ideato da Hergé.

contemporanei. In un commento a un video del programma di letteratura, “La grande Librairie”, dove consigliavano letture di romanzi francesi e russi, annotava: “(...) Perciò, mi sembrava un modo per poter approfondire conoscenze sul mondo russo e francese, e scoprire l’opinione di persone con un livello culturale maggiore” (30/08).

Anche la scelta di guardare le notizie del giornale in francese scaturisce non solo dalla volontà di ascoltare in questa lingua ma, soprattutto, dalla curiosità di confrontarsi con diversi tipo di pensiero, per espandere e approfondire le proprie conoscenze.

Quello che emerge dalle note della studentessa è che prova piacere nell’ascoltare in lingua originale, nel praticarlo e nel poter anche allargare le proprie competenze personali e linguistiche. Possiamo inoltre supporre che il suo livello linguistico sia buono da poterle così permettere di accedere a diverse fonti, senza riscontrare difficoltà e approfittando dei vantaggi che offrono.

Le attività svolte in russo riguardano essenzialmente la visione di diversi video su Youtube, che servono per migliorare le proprie abilità di ascolto, memorizzare nuovo vocabolario ed espressioni, oltre che per migliorare la propria pronuncia.

Come già ribadito in altre occasioni, la scelta ricade su attività che non sono solo utili dal punto di vista linguistico, ma che infondono piacere. Scrive a questo proposito: “Perciò, oggi ho colto l’occasione per guardare questi video stupendi di pattinatrici russe e, allo stesso tempo, ascoltare i commenti dei giudici” (14/05).

Considera questa visione utile perché ha la possibilità di ascoltare, imparare nuove parole, soprattutto grazie alla ripetizione e, inoltre, conoscere una parte del mondo russo, con i suoi personaggi più noti al pubblico. I commenti alla fine del video forniscono spunti linguistici interessanti: “Si trovano sempre espressioni particolari o parole che vengono usate in un ambiente familiare, piuttosto che in quello scolastico” (14/05).

Non è considerata un’attività pesante, anzi, piuttosto un modo per svagarsi, godersi le esibizioni sportive e la lingua stessa: “Nonostante tutto, non trovo troppo difficile o pesante guardare questi video in russo. Da un lato, mi aiutano a migliorare le mie capacità di ascolto e di attenzione, dall’altro li guardo con piacere. Anzi, dopo una giornata di studio mi aiuta e pensare ad altro” (20/05).

Guardare diversi video pone la studentessa di fronte alle differenti varietà linguistiche e di registro delle varie lingue. Ascoltare diversi modi di parlare è utile proprio per adattarsi a queste differenze e per abituarsi così ad ascoltare la lingua vera, autentica, diversa da quella scandita, utilizzata durante il percorso scolastico dagli insegnanti.

6.3.4 CD-ROM

L'ascolto del CD, per praticare la lingua russa, un esercizio molto più scolastico, rispetto agli altri fino ad ora elencati, non ha dato i risultati sperati.

La studentessa sperava che questa attività potesse aiutarla nelle difficoltà di comprensione e a raggiungere così una certa autonomia, attraverso lo svolgimento degli esercizi proposti dal libro.

Nonostante sostenga che un lavoro di questo tipo può aiutare ad abituarsi alla pronuncia dei vari suoni e a correggere i propri errori, l'attività non viene ripetuta e abbandonata quasi subito. Probabilmente, la mancanza di piacere nell'eseguirla e la percezione che gli esercizi svolti non avevano dato risultati troppo brillanti, portano la studentessa a rivolgersi a compiti più coinvolgenti, già menzionati.

6.4 Abilità del parlato

Per migliorare e consolidare le proprie abilità del parlato, comunica con amici stranieri di diverse nazionalità per Skype, invia messaggi vocali su WhatsApp e svolge delle lezioni online con la sua professoressa di russo di Mosca.

6.4.2 Messaggi vocali

I messaggi vocali, inviati tramite WhatsApp, sono considerati utili per far fronte alle situazioni in cui non si riesce a comunicare via Skype, ed evitare così di rimanere per troppo tempo senza sentirsi. Anche se non c'è interazione tra i due interlocutori è pur sempre una forma di comunicazione orale e, dal momento che il messaggio è breve, permette di focalizzarsi sulla lingua.

L'idea viene proposta da una sua amica russa, come suggerimento, e la studentessa prova a metterla in pratica. Da un lato, è utile proprio per mantenere i contatti in modo diverso, usando la lingua, inoltre permette di riascoltarsi per individuare eventuali errori. Dall'altro lato, non viene utilizzata molto spesso, forse per il fatto che crea una certa ansia, dovuta alla correttezza dell'audio, ma anche alla situazione e al luogo in cui si trova. Ha paura che qualcuno potrebbe sentirla, mentre sta registrando e questo la blocca.

Il messaggio vocale rende la studentessa nervosa: "Penso di essere più nervosa quando registro dei messaggi vocali, rispetto a quando parlo direttamente con una persona (...). Probabilmente, in una conversazione posso sbagliare ogni tanto. Al contrario, il file audio è breve e rischio di

sbagliare tutto ciò che dico” (1/08). Inoltre, non riascolta la sua registrazione perché non le piace il suono della sua voce e teme di notare troppi errori, così l’esercizio perde di significato e di utilità. Dopo due tentativi, possiamo supporre che l’attività sia abbandonata, in quanto non viene più menzionata nel diario.

6.4.3 Skype

Skype è utilizzato per restare in contatto con amici stranieri che vivono lontano, permettendo così di continuare l’amicizia, oppure svolgere delle lezioni personali di russo con la professoressa conosciuta a Mosca.

Nel primo caso si tratta principalmente di mantenere viva l’amicizia e la pratica della lingua passa in secondo piano, in particolar modo quando viene usata la lingua inglese, mentre quando viene utilizzato il russo c’è maggiore attenzione. È un’attività che viene svolta di rado, a causa degli impegni da entrambi le parti, però è molto apprezzata e si può dedurre che fosse consolidata già prima di iniziare il diario: “Era da un bel po’ che non le parlavo dal vivo” (7/05). Scrive inoltre che, anche se i messaggi permettono di sopperire alla difficoltà di vedersi, sicuramente comunicare faccia a faccia, è molto più significativo: “Di sicuro, scriversi messaggi è più comodo di una chiamata Skype poiché puoi rispondere quando vuoi, hai il tempo di pensare a cosa scrivere e non sei preoccupata per come parli, se le frasi o la pronuncia sono corrette. Però, non è la stessa cosa che vedersi di persona” (7/05).

Parlare con un’amica è la cosa più naturale del mondo e le conversazioni spaziano su ogni argomento. Sono così piacevoli che, a volte, si protraggono oltre un’ora e se si incontrano difficoltà legate alla connessione, si cercano tutti i modi possibili per non interromperle: “Uno dei maggiori problemi riguardava la connessione internet. Non funzionava bene, perciò abbiamo tentato più volte di riprendere la conversazione o continuarla con altri mezzi (videochiamata su Messenger)” (2/08). Il piacere di parlare con un’amica che non si vede da tanto tempo è forte e, soprattutto, non vi è il timore di sbagliare, perché comunque chi ti corregge è una persona con la quale si ha una certa confidenza.

Le conversazioni permettono alla studentessa di accorgersi e riflettere su ciò che sa e ciò che deve migliorare della lingua straniera utilizzata: “Comunque, sono consapevole che devo lavorare molto sul vocabolario, poiché ho notato che utilizzo spesso le stesse parole. Vorrei invece che la conversazione fosse più ricca e varia” (7/05).

Skype è utilizzato anche per svolgere, insieme alla sua professoressa, delle lezioni online di russo una volta alla settimana, iniziate già prima di scrivere il diario: “Da circa due settimane ho iniziato a vedermi, una volta alla settimana, con la mia professoressa di russo su Skype” (25/04). L’attività viene condotta durante tutto il corso dell’estate, anche in quei momenti in

cui si è giù di tono, ma capisce subito che, in queste occasioni, non le è utile: “Mi sono ripromessa di evitare, per quanto possibile, di svolgere le lezioni online quando sono giù di morale, per evitare di non sfruttare appieno questi momenti” (27/07).

Gli incontri su Skype sono interrotti solamente in agosto, in coincidenza con il periodo di esami e con il viaggio in Italia della professoressa.

Le lezioni sono molto utili, soprattutto per praticare e migliorare la lingua russa, dal momento che non ci sono molte opportunità per praticarla. È evidente che il processo di acquisizione è molto più lento, poiché non si è immersi nella lingua straniera e le lezioni avvengono una volta alla settimana. Sa quindi che deve avere pazienza e che i miglioramenti si vedranno nel corso del tempo: “Però, sono consapevole che non posso pretendere di saper parlare come una madrelingua dopo qualche lezione e senza avere la possibilità di praticarla ogni giorno. Devo fare un passo alla volta e impegnarmi sempre di più” (22/06).

Dai dati si deduce che preferisce sviluppare le abilità nel parlato, piuttosto che dedicarsi alla grammatica: “Abbiamo dedicato la lezione alla conversazione. Sono stata molto contenta perché è quello che volevo” (11/05). L'utilità principale è proprio quella di praticare la lingua russa a livello orale, individuare gli errori grammaticali commessi, le difficoltà riscontrate durante la conversazione e prendere nota di nuovi termini o espressioni utili.

Può inoltre contare sull'aiuto della professoressa che la corregge, quando e se necessario, oltre a lasciarle il tempo di concludere la frase: “Inoltre, apprezzo il fatto che mi corregga la frase o la parola solo quando ho finito di parlare. Così, non perdo il filo del discorso” (5/07).

Le lezioni non sono solo un'occasione per migliorare la lingua russa, ma anche per instaurare un rapporto di amicizia con la professoressa, oltre a poter discutere di temi interessanti e attuali, confrontando le culture reciproche: “(...) durante la conversazione nascevano domande sui reciproci paesi e le nostre opinioni. Abbiamo raccontato aneddoti, vicende personali, abbiamo individuato le differenze tra i costumi russi e italiani” (11/05). Le lezioni diventano quindi una piacevole occasione di scoperta.

Ribadisce il piacere di parlare di temi che risvegliano la sua curiosità: “(...) mentre ci sono altre questioni che suscitano il mio interesse e da cui sorgono nuovi temi, esempi a cui ricollegarsi e sono questi i momenti che preferisco” (1/08).

Ciò crea anche una certa naturalità e scioltezza nel parlare, perché si tratta di temi vicini alla studentessa e utili per conoscere meglio la professoressa, scoprire e comprendere la cultura russa. Si tratta perciò di un'occasione di crescita personale, che va oltre il semplice esercitare la lingua russa. La studentessa trova queste lezioni stimolanti e coinvolgenti, grazie anche alle capacità dell'insegnante di stimolarla con aneddoti e nuove informazioni da raccontare e che riesce a stabilire un rapporto di fiducia tanto che, alla fine, le sembra di conversare con un'amica

piuttosto che con una docente: “La conversazione prosegue in modo naturale come se due persone stessero parlando al bar del più e del meno. Condividiamo esperienze personali, esempi e molto altro” (30/05).

L’attività è quindi molto apprezzata sotto tutti i punti di vista: linguistico, culturale e relazionale.

6.4.4 Opportunità mancate

Dal diario risulta che la studentessa non coglie l’opportunità di parlare in russo con un’amica ucraina della madre. È consapevole di aver sprecato questa possibilità, in quanto non capita tutti i giorni di poter dialogare in lingua russa, tuttavia cerca di giustificarsi spiegando il motivo della sua scelta: “Non ho pensato di approfittare di questa opportunità per parlare in russo perché stavo studiando e non volevo distrarmi. Inoltre, lei doveva lavorare e volevo lasciarla tranquilla” (26/07).

In un’altra occasione avrebbe voluto parlarle in russo, ma: “(...) ero veramente stanca e non sarei riuscita a formulare una frase” (30/07-31/07).

Se però le chiede di tradurre qualche vocabolo l’aiuta con piacere: “Però, se aveva bisogno di aiuto quando non sapeva come si diceva una parola in italiano o come tradurre la parola dal russo, l’aiutavo con piacere” (30/07-31/07). Ritiene questo esercizio utile per scoprire nuovi termini e far emergere domande anche sulla lingua russa.

Non approfitta quindi della possibilità di parlare con la signora per vari motivi ma, in compenso, sembra più propensa ad ascoltarla mentre sta parlando al cellulare, infatti afferma: “In compenso, quando la chiamavano al cellulare, restavo ad ascoltare ciò che diceva perché ci sono molti elementi in comune con il russo” (26/07).

7. Si percepiscono miglioramenti nella lingua e negli atteggiamenti?

In questa parte ci focalizzeremo sui miglioramenti che la studentessa percepisce in base alle attività svolte e alla lingua utilizzata e se i compiti scelti sono effettivamente utili per perfezionare non solo le proprie conoscenze linguistiche.

Tra le sezioni del diario vi è infatti una parte dedicata ai miglioramenti. Quando un compito viene svolto per breve tempo (1/2 giorni) non viene fatta nessuna annotazione, mentre riporta i propri miglioramenti quando l'esercizio viene ripetuto più volte, in modo da poter verificare quali siano stati i progressi.

Quando si tratta di un'attività abituale, in cui non riscontra nessuna difficoltà, non fa cenno ai miglioramenti. In alcuni punti del diario, infatti, la studentessa sottolinea che non sente la necessità di migliorarsi, poiché il livello linguistico è più che sufficiente per ciò che deve fare. Nella stesura del diario, confronta inoltre la situazione attuale con esperienze precedenti, soffermandosi sui progressi delle proprie capacità linguistiche.

Dalla lettura si percepiscono miglioramenti anche negli atteggiamenti, soprattutto in attività che richiedono l'interazione con altre persone, come le lezioni private via Skype.

In questo capitolo, i miglioramenti verranno suddivisi in base alle quattro abilità basi e alla lingua in cui è svolto l'esercizio poiché, a seconda del livello linguistico, i miglioramenti percepiti sono diversi.

7.1 Parlato

L'utilizzo della lingua parlata è svolto prevalentemente in russo e in inglese, mentre l'uso della lingua francese è quasi assente.

7.1.1 Lingua russa

L'utilizzo della lingua russa a livello orale vede diversi miglioramenti, in particolare, grazie alle lezioni private online. Riflettendo sui propri errori, comprende la necessità di migliorare alcuni aspetti per metterli in pratica nelle lezioni successive.

Capisce che la fretta di parlare è controproducente, perché rischia di commettere errori, a volte anche quelli più semplici. Cerca quindi di prendere tempo e di riflettere, prima di esprimere un pensiero complesso: "Quando voglio costruire una frase più complessa, ci penso qualche minuto. In questo modo posso ragionare con calma invece di avere fretta" (30/05).

Intuisce inoltre la necessità di non interrompersi durante la conversazione, cercando di aggirare il problema attraverso l'uso di sinonimi o termini conosciuti: "Rispetto all'ultima volta, sono riuscita a non bloccarmi mentre parlavo" (11/05).

Il principale miglioramento che riscontra è la capacità di non bloccarsi mentre parla. Per questo motivo, spesso sottolinea i momenti in cui riesce ad arrangiarsi da sola, senza l'aiuto di altri: "Inoltre, ho saputo mantenere una conversazione senza bloccarmi spesso o aver bisogno di chiedere come si dice qualcosa" (5/07).

In un'altra occasione aggiunge che sente meno la necessità di tradurre mentalmente quello che la professoressa sta dicendo: "Inoltre, ho notato che sono riuscita a mantenere una conversazione stabile, bloccandomi solo poche volte e capisco quello che mi sta dicendo senza aver bisogno di tradurre la frase in italiano" (5/07).

Durante la conversazione, utilizza parole che ha sentito, oppure letto in modo da ampliare così il suo vocabolario. In occasione di una conversazione con un'amica russa, aveva accennato al fatto che il suo vocabolario era ancora troppo ristretto e avrebbe voluto che fosse più ricco e vario. Perciò, il fatto di riutilizzare le espressioni ascoltate, rappresenta un modo per migliorare la propria conoscenza linguistica. Durante la conversazione le vengono spesso in mente termini utilizzati durante il suo soggiorno in Russia, che pensava di aver dimenticato.

Nota soprattutto che l'uso della lingua si fa sempre più automatico e naturale grazie a una pratica costante: "Allo stesso tempo, praticando più spesso il russo mi accorgo che l'uso della lingua diventa un po' più automatico. Ovviamente continuo a sbagliare, ma faccio meno fatica ad accordare certi termini, verbi oppure espressioni" (5/07).

Questo fatto viene ribadito più volte: "Ho notato una maggiore scioltezza nella conversazione e, pian piano, riesco a controllare con maggiore facilità la declinazione dei nomi (...)" (1/08). Nonostante vi siano ancora delle difficoltà sull'uso degli aspetti grammaticali della lingua, la conversazione le viene più naturale, tanto che può soffermarsi anche sulla pronuncia e sull'intonazione.

Si sente quindi soddisfatta dei progressi che ha raggiunto: "(...) riesco a farmi capire e, soprattutto, a spiegarmi in un modo o nell'altro" (1/08)

Nel corso del tempo cambia il suo atteggiamento nei confronti dell'attività da svolgere.

Rispetto ai primi anni di università, sostiene di sentirsi più sicura nell'esposizione orale. Nonostante permangano alcuni momenti di esitazione, grazie anche alle lezioni private, continua ad acquisire una maggiore confidenza in se stessa, nelle sue capacità e ha meno timore di commettere errori: "(...) Ho parlato con più calma, senza avere paura di sbagliare" (11/05), e capisce che se è tranquilla e un po' più sicura riesce a concentrarsi positivamente su quanto sta producendo.

La sicurezza e la fiducia in sé, probabilmente, dipendono dalla valutazione positiva o negativa del lavoro svolto, e quando nota dei miglioramenti, acquisisce una maggiore sicurezza nelle proprie abilità: “Però, vedo che sto facendo dei progressi, sono più sicura di me e riesco a sostenere una conversazione di un’ora in russo” (30/05).

I miglioramenti sembrano inoltre dipendere dal rapporto che si è instaurato con la professoressa: “All’inizio si trattava di una debole sensazione, ma adesso ho più fiducia in me stessa e, avendo potuto conoscere meglio la professoressa, mi sento a mio agio” (5/07). L’insegnante riesce quindi a creare un rapporto sereno e la studentessa non si sente più intimorita e, anzi, le lezioni diventano anche un piacevole momento di confronto e di scambio.

7.1.2 Lingua inglese

L’inglese viene impiegato a livello orale quando comunica su Skype con l’amica ungherese.

Per quanto riguarda le conversazioni su Skype, non riporta nessun tipo di miglioramento e ne spiega il motivo: “Non registro dei miglioramenti significativi poiché penso che il mio livello di inglese sia già buono per l’uso che ne faccio. Inoltre, non sento la necessità di migliorarmi ancora” (2/08).

Non sembra quindi esserci una forte motivazione per progredire ulteriormente, in quanto si sente abbastanza sicura del livello di padronanza linguistica raggiunto e le conoscenze che possiede sono sufficienti per comunicare con l’amica, senza riscontrare difficoltà. Scrive a questo proposito: “Non ho problemi nel sostenere un’ora o più di conversazione in lingua” (4/06).

7.2 Lettura

Le esercitazioni di lettura vengono svolte in tutte le lingue studiate e i miglioramenti percepiti variano, soprattutto, a seconda del livello linguistico.

7.2.1 Lingua russa

Dal diario risulta che la lettura in lingua russa è utile per sviluppare e migliorare le proprie capacità in una lingua in cui, a differenza di inglese e francese, non ha ancora una padronanza elevata.

I fumetti tradotti in russo sono scelti perché l’aiutano ad acquisire lessico, strutture grammaticali e a concentrarsi su alcuni aspetti della lingua. I miglioramenti riguardano principalmente la memorizzazione del lessico e la scorrevolezza della lettura.

All'inizio sembra che la scrittura cirillica le crei qualche difficoltà. Vi sono infatti alcune lettere in stampatello che si assomigliano: “Infatti, alcune lettere possono sembrare simili tra loro, per esempio la D, L, e P (in russo: д, л, п)” (30/04). Inoltre, vi sono delle interferenze con la lingua madre, perché alcune sono uguali nella scrittura a quelle italiane, ma hanno suono diverso: “Inoltre, può capitare che certi capitoli del fumetto siano tradotti utilizzando il corsivo. In questo caso, mi capita di confondere certe lettere russe con quelle italiane. Per esempio, “*m*” *in russo*, (pronunciata come t), la leggo come m oppure la lettera “*p*”, *in russo*, (pronunciata come r), la leggo come p” (30/04).

Grazie alla lettura continua, comincia ad abituarsi ai vari tipi di scrittura. Infatti, non si tratta solo di migliorare le proprie abilità di lettura, ma anche di adattarsi a un alfabeto diverso dal proprio che, all'inizio, può suscitare non poche difficoltà nella comprensione.

La lettura acquista una maggiore fluidità, e la studentessa acquisisce una maggiore confidenza con la scrittura cirillica anche se, in certi casi, ha bisogno di rileggere la frase più di una volta o per problemi di comprensione o per la lettura errata. Sostiene infatti che: “Vedo che comincio a leggere molto più velocemente e a sbagliare di meno la lettura delle parole” (13/05).

All'inizio ha bisogno di qualche minuto per abituarsi a leggere in un altro alfabeto, ma poi procede senza difficoltà, prendendo il ritmo: “Se in un primo momento ho qualche difficoltà, leggendo vari capitoli di seguito mi accorgo che mi abituo alla scrittura cirillica e anche la lettura diventa più scorrevole” (28/05). Si focalizza quindi sulla lettura riuscendo a non perdere il filo del discorso.

La lettura costante porta inoltre all'acquisizione di nuovo lessico: “Leggendo qualche episodio quotidianamente, mi accorgo che comincio ad assimilare certe parole che sono spesso ripetute” (30/04), riconosce i termini già incontrati all'interno del testo: “Inoltre, mi sembra di memorizzare automaticamente nuove parole e le riconosco con più facilità nel testo” (13/05). Probabilmente, la memorizzazione è favorita dal fatto che si tratta di vari episodi, letti in successione, che possono riutilizzare le stesse espressioni.

Il miglioramento percepito non riguarda solo la memorizzazione e il riconoscimento dei termini già utilizzati, ma anche la comprensione del loro significato.

Sulla base delle annotazioni, possiamo dedurre che comprende il contesto in generale e buona parte dei termini anche se, talvolta, non approfondisce il significato di alcuni, perché non le è necessario per la comprensione globale. Cerca quindi di interrompere la lettura il meno possibile, concentrandosi sul significato globale e ricorrendo al dizionario, solo se non può farne a meno.

Alcuni dei miglioramenti percepiti possono essere visti attraverso la lettura degli articoli del sito “Have Fun with Russian”, che affiancano il testo scritto a una voce narrante. Grazie a

questa, è possibile individuare e correggere i propri errori, migliorando così la pronuncia, l'intonazione che permettono quindi di leggere correttamente, dando il giusto ritmo alla narrazione: "(...) la lettura diventava più fluida e prendevo il ritmo, ovvero seguivo attentamente il testo senza perdere il filo del discorso" (8/07). Infatti, se non si dà la giusta intonazione, si rischia di non comprendere il senso del testo o della frase e la pronuncia errata può anche indurre a una lettura scorretta: "Più testi leggevo e più riuscivo a leggere la frase con la giusta intonazione, riuscendo così a capire più facilmente l'argomento (...)" (20/07).

Grazie al miglioramento nella comprensione del testo e nella lettura stessa, ribadisce più volte che legge più facilmente rispetto all'inizio, anche se: "(...) non leggo ancora troppo velocemente, soprattutto termini lunghi e difficili da pronunciare" (20/07).

Inoltre, non confonde più le lettere, come avveniva all'inizio, e si accorge subito di aver sbagliato, perché la frase non ha senso, rispetto all'argomento generale del testo.

In alcune occasioni riesce a individuare errori di scrittura o grammaticali commessi dai traduttori di alcuni fumetti amatoriali e ne spiega il motivo: "(...) vuol dire che ho acquisito un livello di conoscenza linguistica che mi permette di individuare certi usi errati della lingua" (8/08). Ha invece ancora qualche difficoltà nel notare eventuali errori nell'aspetto verbale poiché: "io stessa continuo a fare errori relativi a ciò quando parlo" (8/08).

7.2.2 Lingua inglese

Per quanto riguarda la lettura in lingua inglese non individua molti miglioramenti. Forse dipende dal fatto che il suo livello linguistico è già abbastanza sicuro e non sembra riscontrare problemi nella comprensione e, se si presentano, sa come aggirarli.

Uno dei miglioramenti che annota riguarda la velocità di lettura: "Man mano che vado avanti con la storia, prendo il ritmo del racconto e leggo velocemente" (3/07). Probabilmente, leggere in una lingua diversa dall'italiano può essere un processo lento, all'inizio, perché bisogna abituarsi a un altro modo di scrivere oltre ad un'altra lingua, ma poi si acquista familiarità.

Annota inoltre che durante la lettura le sorgono dei dubbi sulla pronuncia corretta di alcuni termini e, successivamente, va a verificare nel dizionario e questo le permette di migliorare ulteriormente la propria pronuncia, correggendo gli errori.

Ribadisce inoltre che il suo vocabolario aumenta grazie alla memorizzazione involontaria di espressioni, termini che vengono ripetuti varie volte nel corso del romanzo. A questo proposito scrive: "Mi sono accorta che, involontariamente, certe frasi mi rimangono impresse, soprattutto espressioni utilizzate nei dialoghi per rivolgersi a qualcuno, esprimere il proprio disappunto o lamentarsi. Probabilmente, la ripetizione delle stesse parole o frasi aiuta la memorizzazione" (13/07).

Non sembra che ci sia una volontà specifica di ampliare il proprio vocabolario e ribadisce questo concetto più volte nel corso del diario: “Nonostante il significato di molte parole rimanga oscuro, non mi preoccupo minimamente. Capisco di cosa si stia parlando, cosa stia succedendo ed è questo l’importante” (17/07).

Allo stesso tempo, però nota un miglioramento tra il passato e il presente: “A volte mi stupisco di me stessa, di poter capire la maggior parte del testo nonostante il mio vocabolario non sia ancora così ampio” (27/06). E ancora. “Inoltre, mi stupisco sempre del fatto che riesco a leggere con grande facilità, senza aver bisogno di cercare parola per parola o tradurre la frase, come succedeva le prime volte che avevo iniziato a leggere” (25/08).

Questo significa che molti dei miglioramenti sono stati raggiunti grazie ad attività che aveva già intrapreso e che continua a svolgere quotidianamente.

7.2.3 Lingua francese

La lettura riguarda principalmente brevi articoli online, che non sembrano creare nessuna difficoltà e, di conseguenza, non vengono annotati eventuali miglioramenti: “Non ci sono state difficoltà nella lettura. È un testo molto breve e semplice da leggere” (23/05).

7.3 Ascolto

Anche l’ascolto è condotto in tutte le lingue studiate e i miglioramenti percepiti sono diversi a seconda del livello linguistico.

7.3.1 Lingua inglese

L’ascolto riguarda principalmente serie televisive in lingua originale. In questa sezione non vengono sottolineati frequenti miglioramenti, in quanto la studentessa è consapevole di avere già un livello linguistico sufficiente, da non avere difficoltà nello svolgimento delle attività o di sentire il bisogno di migliorarsi ulteriormente.

Solo in alcune situazioni annota dei progressi. Per quanto riguarda la serie televisiva “Downton Abbey”, più episodi guarda e più riesce a adattarsi al suono della lingua, alla pronuncia che, inizialmente, potevano creare qualche difficoltà: “Ho iniziato a guardare la serie televisiva già da alcuni mesi e mi sembra di riuscire, pian piano, a capire meglio questa lingua” (26/04).

Alcune volte, anche se non comprende completamente i dialoghi, non si preoccupa e continua la visione dell’episodio: “Ho notato che in alcuni casi non mi preoccupa se non riesco a capire le singole parole o certe frasi pronunciate” (29/08).

Le serie televisive aiutano inoltre a migliorare la propria pronuncia: “Guardare in inglese mi aiuta a notare gli errori nella mia pronuncia e a correggerli. A volte, senza motivo, ripeto delle espressioni che hanno colto la mia attenzione o la frase con la giusta intonazione” (15/05). Ciò le permette di notare le differenze tra la pronuncia reale e il proprio modo di esprimersi. Per fissare la pronuncia corretta o certi termini, li ripete: “Inoltre, se la parola attira la mia attenzione per il suono o come è costruita, la ripeto a voce alta” (26/08).

Annota inoltre che, a volte, riesce ad anticipare la parola o la frase che verrà detta nel dialogo. Procedendo con la serie televisiva migliora la sua capacità di comprensione e la sua “grammatica dell’anticipazione”. Annota infatti che riesce ad anticipare quello che comparirà nel dialogo, anche se la frase o la parola non sono esattamente quelli: “Anche se la parola non era esattamente quella, era un sinonimo e ciò significa che il mio vocabolario mi permette di trovare termini che possono compensare alla mancanza di certe parole” (27/08).

Possiamo inoltre supporre che il miglioramento nell’ascolto sia avvenuto nel corso degli anni. Infatti, sottolinea come, un paio di anni fa, la visione in lingua anglo-americana, le comportava dei problemi. Durante la scelta se guardare una serie televisiva americana in lingua originale o in italiano, commenta così il suo dubbio: “(...) qualche anno fa, quando avevo provato a guardare una serie non avevo capito niente” (26/08). Il fatto che adesso possa guardarla in lingua originale, senza grandi sforzi, dimostra che la situazione è cambiata rispetto al passato. Verso la fine del diario fa una riflessione generale sui suoi miglioramenti in questa lingua: “Sono contenta dei progressi che ho fatto e quelli che, in realtà, continuo a fare” (29/08).

7.3.2 Lingua francese

I miglioramenti percepiti variano, a seconda del tipo di film o audio visto, in base al linguaggio utilizzato. Se viene usato un registro standard, ovvero quello a cui si è abituati ad ascoltare in un ambiente scolastico, non riscontra difficoltà e non sembra percepire dei miglioramenti. Al contrario, se viene impiegato un registro familiare o popolare, la comprensione è più complicata.

Anche in questo caso, la visione di film aiuta a migliorare la propria pronuncia attraverso la ripetizione, infatti in più occasioni sottolinea questo esercizio di auto correzione: “(...) riesco a capire che c’è una differenza tra le vocali nasali, ma quando parlo non riesco a riprodurla e sbaglio la pronuncia. Sapendo di avere questa difficoltà nella pronuncia, provavo a ripetere le parole che sentivo come esercizio” (29/04). Oppure: “Quando mi capita di sentire una parola che, di solito, pronuncio scorrettamente, provo a ripeterla fino a che non mi sembra che il suono sia uguale” (18/08).

Con il passare del tempo, riesce a distinguere con più chiarezza i diversi suoni nasali, grazie alla visione del film d'animazione "Tin-Tin".

La visione ripetuta degli episodi di questo cartone non solo rende l'ascolto più semplice e automatico, ma favorisce inoltre un miglioramento nella comprensione e nella capacità di non lasciarsi distrarre da elementi di disturbo. Inizialmente, infatti, scrive che le voci dei personaggi sono stridule e le impediscono di concentrarsi sui dialoghi. Sembra però che la situazione cambi e che l'elemento di disturbo scompaia: "Mi sembra di riuscire a capire meglio i dialoghi tra i personaggi: seguo la conversazione con molta facilità e mi sono abituata alle voci dei personaggi" (15/07). Anche in un'altra occasione ribadisce questo concetto: "Mi sembra di essermi abituata alle voci dei personaggi, soprattutto quelle "stridule". All'inizio avevo qualche difficoltà nel distinguere certe parole e questo tipo di voce disturbava la mia comprensione ora, invece, non ho più questi problemi" (6/08). Quello che, all'inizio, sembrava difficile da capire, diventa sempre più semplice e comprensibile.

Inoltre, man mano che procede con il processo di ascolto, la comprensione diventa più automatica e naturale e questo le permette di concentrarsi sulla struttura della lingua: "Inoltre, sono riuscita anche a concentrarmi sulla grammatica (per esempio, l'uso di certi modi verbali), la pronuncia delle frasi e, soprattutto, delle nasali" (21/07).

Comincia quindi a fare più attenzione alla lingua stessa, alla pronuncia, alla grammatica, e non si limita solo a comprendere quello che viene detto: "Durante l'ascolto, riuscivo a concentrarmi, senza difficoltà, sulla grammatica e il linguaggio utilizzato. Per esempio, mi accorgevo quando gli intervistati utilizzavano delle espressioni del linguaggio parlato: la mancanza di negazione, oppure ça al posto di cela" (13/08).

Lo stesso avviene guardando "Tin-Tin": "(...) Inoltre, faccio più attenzione alla struttura della frase e, in particolar modo, alla pronuncia" (18/08).

Come possiamo capire dai dati del diario, il suo livello di comprensione è già abbastanza elevato, anche se ha ancora qualche difficoltà da superare e dei progressi da fare nell'ascolto della lingua familiare o popolare: "Il problema maggiore era capire che cosa dicessero i bambini del film. Parlavano utilizzando l'argot, la lingua familiare francese, ed era difficile riuscire a capirli. Inoltre, i protagonisti sono bambini di varie origini e, in certi casi, la lingua di origine influiva sulla pronuncia francese" (14/07). Per questo sostiene che sarebbe utile imparare ad abituarsi anche a questo tipo di linguaggio, molto più difficile come struttura e pronuncia.

Per quanto riguarda il dettato, invece, la situazione è più complessa perché si tratta di trascrivere quanto viene pronunciato dalla voce registrata e richiede molta concentrazione.

Dopo aver svolto l'esercizio di dettatura una seconda volta scrive: "Mi sembra di aver fatto più attenzione non solo a quello che scrivevo, ma anche a quello che ascoltavo e come sentivo

pronunciare le parole”. Comprende quindi che è necessario focalizzarsi sia sull’ascolto, che sulla scrittura, perché per scrivere correttamente e distinguere le differenze tra un suono e l’altro, è fondamentale un buon ascolto.

7.3.3 Lingua russa

Il rapporto della studentessa con l’ascolto in russo inizia con il CD-ROM di un libro che offre una serie di esercizi di comprensione.

Dopo aver svolto l’esercizio una prima volta, capisce che la concentrazione è molto importante se si vogliono ottenere buoni risultati. Per questo motivo, al tentativo successivo, appunta: “Ho notato che faccio più attenzione a ciò che ascolto. Cerco di essere il più possibile concentrata per cogliere frasi o parole che, al primo ascolto, non ho potuto cogliere” (6/05).

Molto spesso, i miglioramenti che registra sono legati al fatto di comprendere meglio; impara inoltre a non soffermarsi troppo sulle difficoltà che incontra e se non riesce a capire tutte le parole, non abbandona e procede con l’attività.

Dopo la visione ripetuta di filmati di pattinaggio artistico, sembra che il processo di ascolto sia diventato più naturale e comincia ad abituarsi al suono e alla pronuncia della lingua, riuscendo a distinguere con più facilità le varie parole. Questo viene favorito proprio da un’esposizione maggiore alla lingua russa, tanto da dimenticare il motivo principale per cui aveva iniziato l’attività: “Se all’inizio ho deciso di guardarli per migliorare l’ascolto in russo, adesso lo faccio per un interesse personale” (31/05).

Possiamo inoltre dedurre dalle note del diario che, all’inizio, la comprensione fosse più lenta e complicata e che avesse spesso bisogno di tradurre i termini in italiano, per poter comprendere completamente il testo. Probabilmente, vi era una scarsa abitudine all’ascolto e aveva bisogno di fare pratica per renderlo più efficace. Infatti, dopo una serie di esercizi scrive: “Mi sembra di riuscire ad ascoltare in russo in maniera più naturale, senza tradurre nella mia testa ogni singola parola in italiano” (9/06). Alcuni giorni dopo ripete: “Mi sono resa conto che il processo di ascolto diventa sempre più naturale e tendo a tradurre sempre meno la frase russa in italiano” (12/06).

Aggiunge inoltre che, anche per la lingua russa, riesce ad anticipare quello che sarebbe stato detto nel dialogo. Secondo la studentessa questo implica un notevole miglioramento nella sua capacità di ascolto, tanto da riuscire a seguire un discorso senza perderne il filo o lasciarsi distrarre da parole sconosciute. Riesce perciò a fare attenzione non solo al tema della conversazione, ma anche alla struttura della frase o al caso che un verbo o un termine regge. Il riconoscimento di certe strutture, l’aiuta nell’anticipare la frase o la parola, anche se non si tratta del termine esatto, ma di un suo sinonimo.

Durante la visione di un cartone Disney, si accorge che la conoscenza del soggetto è utile per facilitare la comprensione ma, allo stesso tempo, la lingua madre interferisce nell'ascolto delle canzoni. Le conosce a memoria e, per questo motivo, ha difficoltà a concentrarsi sul testo tradotto in russo. Grazie a un piccolo sforzo di volontà riesce, mentre guarda un altro cartone Disney doppiato in russo, a focalizzarsi sul brano tradotto: "(...) a differenza del Re Leone, sono riuscita a concentrarmi di più sulla canzone russa riuscendo a non pensare al testo in italiano" (14/08).

A un certo punto del diario, la studentessa annota la sua opinione generale riguardo ai miglioramenti percepiti fino ad ora, in seguito all'ascolto di un'intervista sul sito "Have Fun With Russian": "Credo che, dopo aver visto vari video in russo, mi sono abituata all'ascolto di questa lingua e a trovare delle strategie per far fronte alle mie mancanze" (26/06).

È quindi possibile supporre che l'ascolto, ripetuto nel tempo, aiuti lo studente ad abituarsi al suono della lingua, ai suoi diversi registri e anche alla struttura stessa del linguaggio, che ha imparato a riconoscere, grazie alle varie attività condotte. Questo rappresenta uno stimolo per continuare questo lavoro, non solo per il piacere di ascoltare in lingua russa ma, soprattutto, per migliorarsi sempre di più e raggiungere così un buon livello linguistico.

7.4 Scrittura

Questa sezione riporta poche annotazioni riguardo ai miglioramenti perché, in alcuni casi, si tratta di attività svolte abitualmente, senza un fine didattico. Mentre, c'è una volontà di migliorarsi nella scrittura in russo e francese.

7.4.1 Lingua inglese

Per quanto riguarda la parte scritta in lingua inglese non ci sono annotazioni di rilievo, in quanto sembra rappresentare più uno scambio di messaggi con un'amica, senza nessun intento didattico.

7.4.2 Lingua russa

Per quanto riguarda i messaggi che scambia con gli amici, fa pochissimi riferimenti ai miglioramenti che percepisce, oppure allo svolgimento dell'attività stessa. Possiamo dedurre che ha già acquisito una certa dimestichezza nella scrittura, che viene svolta quotidianamente e già da qualche tempo prima di iniziare il diario ma, diversamente da quanto detto per la lingua inglese, rappresenta sia uno scambio amichevole, ma anche la possibilità di migliorarsi.

In base ai dati del diario, comprendiamo che la padronanza di questa abilità sia buona ma, allo stesso tempo, emerge che non è del tutto sufficiente.

Infatti, sente una costante necessità di migliorarsi nella scrittura e, per questo motivo, chiede agli amici madrelingua di correggerla, quando notano degli errori. Questo significa che è consapevole di sbagliare e ha bisogno di essere corretta per poter apprendere dai propri sbagli. È proprio grazie al costante contatto con le persone attraverso i messaggi, i feedback che riceve da quest'ultime che la sua abilità di scrittura migliora.

È consapevole di commettere errori in russo, quando scrive, e aggiunge che: “(...) dagli sbagli si impara e più scrivo, più miglio” (6/08)

Annota quindi il suo apprezzamento per le correzioni effettuate dalla sua amica russa: “Sono contenta quando mi corregge, perché così so dove ho sbagliato e in che modo posso formulare la frase” (3/07).

Un'altra ragazza russa, con cui si scrive, corregge sempre i suoi messaggi e questo l'aiuta ulteriormente: “Scrive le correzioni in lettere maiuscole e questo mi aiuta a memorizzare meglio le correzioni” (5/08). Memorizza così la formula corretta, propria della lingua straniera che può, eventualmente, riutilizzare in altre occasioni.

Dimostra inoltre un interesse nell'approfondire le correzioni ricevute e migliorare così la sua conoscenza linguistica: “Durante la conversazione sono sorte domande riguardo alla grammatica. Infatti, volevo sapere perché mi avesse corretto un certo costrutto e quale fosse la differenza con quello che avevo utilizzato” (30/08).

Quando si trova di fronte a termini che non sa tradurre correttamente, scrive la frase come pensa possa essere giusta, per cercare di risolvere il problema da sola: “Questa volta, non sapevo come si diceva “fare ripetizioni” perciò ho scritto come pensavo potesse essere giusto, sapendo che lei mi avrebbe corretto. Infatti, piuttosto che scriverle la frase in italiano, ho preferito provare a scriverla in russo, anche se non ero sicura di quello che avevo scritto” (3/07).

In una nota del diario, sembra notare che il suo modo di scrivere sia migliorato: “(...) di riuscire a scrivere molto velocemente e con naturalezza” (4/08). Il processo di scrittura è diventato quindi più automatico, grazie all'esercizio più o meno costante, e cerca di utilizzare le parole che conosce: “Quando non so la parola cerco nel dizionario ma, di solito, uso termini che conosco o che ho appreso recentemente, grazie alle letture o alle lezioni online” (4/08).

Sembra quindi che la maggior sicurezza nelle sue abilità di scrittura influisca positivamente nel processo di apprendimento e, la mancata conoscenza di alcuni termini, non rappresenta più un ostacolo al compito che sta svolgendo.

7.4.3 Lingua francese

A differenza dello scambio di messaggi con le amiche russe, non scrive mai di aver ricevuto un feedback dalla ragazza francese, conosciuta attraverso il progetto Buddy. Sappiamo, però, che le chiede esplicitamente di correggere gli sbagli che nota perché, probabilmente, sa di commetterli, però non sempre se ne accorge o fa attenzione quando scrive: “Questa volta ci siamo scambiate più messaggi perché eravamo entrambe libere e le ho chiesto di correggere i miei errori quando ne trova” (16/06). C’è comunque la necessità di migliorarsi e di trarre beneficio dal riscontro di una persona madrelingua.

Il dettato invece aiuta a migliorare l’attenzione della studentessa per quello che sta scrivendo in base all’audio ascoltato: “Sono più concentrata nel dettato (...)” (12/05). Controlla anche la frase alla fine dell’esercizio, per verificare che non ci siano errori grammaticali: “Rileggo ciò che ho scritto e correggo gli errori commessi” (22/05)

Dopo aver svolto diversi dettati le sembra di scrivere più velocemente, rispetto alle prime volte e aggiunge: “Inoltre, comincio a distinguere meglio le differenze tra le varie nasali e a correggerle immediatamente, se le sto scrivendo in modo sbagliato” (22/05).

Possiamo affermare che, l’attenzione con cui svolge questi esercizi, l’aiuti a focalizzarsi sulla lingua scritta non solo mentre scrive, ma anche nella fase di correzione, per individuare delle incoerenze con il testo. In questo modo consolida e migliora la sua conoscenza grammaticale.

8. Quali sono le reazioni nei confronti delle attività?

In questa sezione si analizzano le varie reazioni coinvolte nel processo di apprendimento: delusione, soddisfazione, stupore, ansia, irritazione e consapevolezza.

Gli effetti registrati sono sia negativi che positivi, a seconda di come sta procedendo l'attività, del livello di conoscenza delle varie lingue studiate e dei miglioramenti percepiti.

Vi sono dei momenti in cui la studentessa si sente soddisfatta delle proprie capacità, di come gestisce la situazione, a volte si stupisce di quello che riesce a fare; altri momenti si sente abbattuta, delusa dal suo lavoro, scontenta di se stessa.

In certi casi, dà una spiegazione dei suoi risultati, positivi o negativi, e cerca soprattutto, quando l'attività non è andata bene, di analizzare in modo oggettivo il proprio processo di apprendimento e i progressi che ha ottenuto. Le attività che hanno un buon esito la spingono a continuare il proprio processo linguistico, ma soprattutto i giudizi positivi esterni sono un incentivo in più per proseguire nel percorso intrapreso.

8.1 Delusione

In alcuni punti del diario, la studentessa riporta la delusione per le sue capacità linguistiche, che la spinge a riflettere sul suo livello.

A seconda delle attività e del tipo di abilità che richiedono, le insoddisfazioni annotate sono diverse: incapacità di esprimersi correttamente, di trovare il termine esatto, difficoltà nel capire interamente i dialoghi, nel condividere le battute degli intervistati, lo scontento per la valutazione ottenuta nello svolgimento del dettato, oppure un'insoddisfazione generale per le sue capacità.

In riferimento alla lettura dei fumetti in lingua russa, le note sulle sue reazioni sono poche, e le annotazioni riguardano principalmente lo svolgimento dell'attività, le strategie utilizzate e le riflessioni suscitate.

Manifesta la volontà di dedicare più tempo alla lettura poiché, da quanto possiamo dedurre, non è del tutto soddisfatta delle sue capacità: "(...) cercare di trovare un minuto di tempo da dedicare alla lettura, senza restare delusa dal fatto di non riuscire a leggere in maniera scorrevole o capire tutto" (30/04). Questo la sprona perciò a continuare a dedicarsi a queste letture che, tra l'altro, le infondono piacere e sono utili sotto molti punti di vista, ad esempio ampliare il proprio vocabolario, acquisire una maggiore velocità di lettura e di comprensione.

Quando si tratta di attività che implicano l'interazione con gli altri, la studentessa esprime la sua delusione per non essere riuscita ad esprimersi nel migliore dei modi o per non ricordare, immediatamente, la parola corretta. In una delle sue prime annotazioni riguardo le lezioni

online, riporta questa riflessione: “(...) Quando non conosco la parola o sbaglio la desinenza del caso, a volte, mi blocco. In questi casi mi sento un po’ delusa perché penso di non avere ancora una buona conoscenza della lingua e di non riuscire a raggiungerla” (25/04). E ancora: “(...) Alcune volte mi sento delusa di non riuscire a spiegarmi bene oppure di non trovare la parola esatta (parola che mi viene in mente più tardi, quando meno me l’aspetto)” (30/05). Le difficoltà che incontra, soprattutto in russo, sembrano quindi evidenziare una mancanza di autostima e il pensiero di non essere in grado di migliorarsi.

In alcuni momenti, nonostante i progressi ottenuti, permane però ancora la delusione per non riuscire ad utilizzare frasi più elaborate: “Sono soddisfatta per come procedono queste lezioni e vorrei riuscire ad utilizzare costruzioni sempre più complesse e nuove. Ma, per il momento, non mi lamento perché riesco a farmi capire (...)” (1/08).

Il livello di conoscenza linguistica sembra quindi influire sulle reazioni della studentessa. Anche in una lingua come l’inglese, dove sostiene di aver raggiunto un buon livello, ammette: “Ci sono momenti in cui sono soddisfatta di riuscire a cavarmela in inglese, nonostante non sia la mia lingua preferita. Però, in alcuni casi, provo delusione quando non riesco a costruire subito una frase in maniera corretta. Penso che tutti questi anni di studi non abbiano dato i loro frutti” (4/06). Si tratta però di una riflessione passeggera, che non influisce troppo sul suo processo di apprendimento, perché cerca subito di trovare gli aspetti positivi di questo percorso di studio.

Per quanto riguarda l’ascolto, si sente invece insoddisfatta quando non riesce a comprendere tutti i dialoghi delle serie televisive in inglese: “Da un lato, rimango un po’ delusa quando non riesco a capire ciò che viene detto. (...) dall’altro lato non mi preoccupa troppo (...)” (26/04). Questa delusione porta a farla riflettere sul proprio livello linguistico. Ammette infatti che, dopo anni che studia inglese, dovrebbe avere maggiore sicurezza e che il suo livello non è ancora abbastanza elevato, rispetto ad alcuni suoi amici. In realtà, non si impegna troppo per ridurre questo gap. Infatti, se da una parte sembra essere insoddisfatta di questo aspetto, dall’altra si capisce che si tratta di una reazione debole, che non ha conseguenze sull’attività che sta svolgendo o sul suo percorso linguistico. Forse, sembra non accettare molto gli errori, perché pretende troppo da se stessa.

Riguardo all’ascolto in russo, le delusioni maggiori sembrano essere legate soprattutto all’attività svolta con il CD-ROM.

Manifesta un’insoddisfazione per i risultati “disastrosi” ottenuti, realtà che si scontra con l’immaginazione della studentessa: “Sono rimasta delusa da questo esercizio. Pensavo di riuscire a capire meglio quando i russi parlano” (4/05). Infatti, dal momento che è abituata ad ascoltare la professoressa parlare, si aspettava di avere meno difficoltà nell’ascolto, ma: “(...) bisogna tenere conto che ascoltare una professoressa russa che parla a degli studenti stranieri,

è diverso dall'ascoltare una persona qualunque di origine russa" (4/05). E poi, il suono meccanico è molto diverso.

Esprime quindi la sua delusione e la convinzione che, all'inizio, le sarà difficile svolgere questi esercizi e spera, prima o poi, di migliorare, anche se non sembra che i risultati la soddisfino completamente: "Non posso di certo aspettarmi dei miglioramenti da un giorno all'altro, ma ho notato che faccio più attenzione a ciò che ascolto" (6/05).

In un caso particolare, durante l'ascolto di un video in russo, esprime il suo rammarico anche per non riuscire a condividere le battute degli intervistati: "Mi dispiace non riuscire a capire tutto quello che viene detto, soprattutto quando si tratta di prese in giro, aneddoti divertenti (...)" (26/06).

Dalle annotazioni del diario, è possibile identificare un'unica situazione in cui le sembra di non aver raggiunto alcun risultato e, anzi, il modo in cui l'attività è stata svolta genera solo un senso di frustrazione e delusione, e non riesce a cogliere alcun aspetto positivo: "Sono stata delusa da questa lezione. Nonostante riuscissi a rispondere alle domande dell'insegnante non ero del tutto concentrata e non riuscivo a formulare la frase come volevo. (...) Mi sembrava di essere tornata indietro e aver dimenticato tutto quello che sapevo" (27/07). Dobbiamo però tenere presente che questa situazione particolare deriva dallo stato d'animo della studentessa, come verrà approfondito nel capitolo successivo. Questo fattore ha quindi influito negativamente sull'attività stessa, impedendole di concentrarsi e di lavorare nel miglior modo possibile.

Per quanto riguarda la lingua francese, è possibile notare che i momenti in cui non si sente soddisfatta del suo livello di ascolto, di lettura e scrittura sono assenti e, sembra concentrarsi soprattutto nel riportare i miglioramenti percepiti, lo svolgimento dell'attività e alcune riflessioni generali.

Nella maggior parte dei casi, le delusioni percepite convivono accanto a reazioni di stupore o soddisfazione.

Dai dati raccolti, sembra quindi che le insoddisfazioni siano momentanee, dei momenti passeggeri che svaniscono velocemente dopo un'analisi oggettiva e complessiva dei risultati ottenuti. Non hanno quindi una ripercussione eccessivamente negativa sul processo di apprendimento, ad eccezione dell'attività svolta con il CD-ROM, che viene abbandonata in breve tempo. Nonostante le delusioni accennate, la studentessa continua a svolgere il proprio compito, cercando di sfruttare gli aspetti negativi per rimediare alle proprie difficoltà.

8.2 Felicità e soddisfazione

Le reazioni di soddisfazione e di felicità della studentessa derivano sia da una riflessione personale del proprio processo di apprendimento che dai giudizi positivi di persone esterne.

Come abbiamo già accennato, convivono accanto alle delusioni percepite e variano a seconda del livello e delle capacità linguistiche.

Nonostante alcuni momenti di delusioni già accennati, man mano che il percorso di apprendimento procede, possiamo notare apprezzamenti e gradimenti, come per le lezioni online.

Queste riflessioni spingono la studentessa a continuare nello svolgimento dell'attività: "Nel complesso, sono soddisfatta di queste lezioni e di come riesco a cavarmela durante la conversazione" (30/05). In altre occasioni, sembra apprezzare molto i risultati e i progressi raggiunti: "Sono molto soddisfatta di questa lezione. Parlo molto più tranquillamente senza bisogno di tradurre la frase (...) e sono contenta di utilizzare questa lingua in maniera naturale" (5/07). E ancora: "Sono stata molto contenta della lezione. All'inizio ho parlato in maniera tranquilla e fluente perché si trattava di temi che mi riguardavano da vicino (...)" (1/08).

La soddisfazione è espressa anche per essere riuscita a inviare un messaggio vocale ben strutturato e, soprattutto, è contenta per il suo modo di parlare: "Ero in un momento tranquillo e volevo riprovare a inviare un messaggio vocale cercando di non bloccarmi o farmi prendere dall'ansia. Stavolta il risultato è stato di gran lunga migliore" (26/05). La capacità di mantenere la calma ha influito positivamente sull'esito dell'attività e la studentessa sembra esserne molto soddisfatta.

In un'occasione sottolinea che anche l'amica russa le ha inviato un file audio in italiano: "Ho apprezzato questo fatto perché ho visto che anche lei, come me, ci ha provato, anche se faceva errori" (25/05). Questo fatto la conforta e le dà modo di riflettere sulla possibilità che sbagliare è umano e, anzi, dagli errori si può sempre imparare.

Dalle annotazioni del diario, è possibile rilevare la soddisfazione anche per le sue capacità di ascolto, riflessione suscitata dalla visione di alcuni episodi di "Once Upon a Time": Mi sentivo soddisfatta quando riuscivo ad anticipare la parola o la frase che sarebbe stata detta. (...) ciò significa che ho una conoscenza della lingua che mi permette di individuare, utilizzare certe strutture con grande facilità. Perciò, mi sento soddisfatta (...)" (29/08).

In un altro momento, riporta la sua felicità nel riuscire a ricostruire la parola incompresa: "(...) dopo aver rimuginato un po' e averla ripetuta mentalmente, sono riuscita ad individuarla. In quel momento ero contenta (...)" (29/08).

Riguardo alla visione di film in francese, si nota sempre un certo apprezzamento per le conoscenze linguistiche possedute. In riferimento alla visione del cartone belga "Tin-Tin", annota: "(...) provavo un certo piacere nel riconoscere e sapere certi termini che avevo letto o ascoltato in altre occasioni" (7/08).

Anche se non sempre riesce a cogliere tutte le frasi o le parole pronunciate, non sembra che questo influisca negativamente e, anzi, si concentra di più sul fatto di non aver avuto problemi e di essere riuscita a comprendere buona parte del film.

In russo, invece, annota la sua felicità per essere riuscita a capire un cartone Disney, doppiato in russo, senza riscontrare particolari difficoltà: “Tutto sommato, sono stata contenta di essere riuscita a guardare un cartone in russo e di non aver avuto troppe difficoltà nel capirlo” (12/06). Descrive inoltre la sua contentezza per poter approfittare delle nuove traduzioni in russo di un fumetto online: “Tempo fa avevo iniziato a leggerle [le traduzioni], poi ero arrivata a un punto in cui si interrompevano. Perciò, sono stata sorpresa e contentissima, allo stesso tempo, di trovare le nuove traduzioni” (26/07). È quindi contenta di poter approfittare di questa ulteriore opportunità per continuare ad esercitarsi.

Manifesta inoltre la sua felicità quando riesce a leggere con la giusta intonazione oppure ad individuare alcuni errori di scrittura o grammaticali nella traduzione. Per la studentessa, rappresenta un miglioramento significativo, perché dimostra che il suo livello di conoscenza linguistica le permette di individuare anche le scorrettezze:” (...) quando me ne accorgo, sono contenta e soddisfatta perché vuol dire che non solo cerco di capire il senso generale della frase, ma riesco anche a notare dei particolari” (21/08).

Dai commenti della studentessa, possiamo quindi notare la sua felicità per le proprie capacità linguistiche e per i miglioramenti. La gioia si esprime anche al momento della ricezione di messaggi da parte di studenti stranieri, che devono venire a Venezia per studiare.

Reagisce in maniera positiva all’e-mail di una studentessa francese. È infatti contenta di poter parlare e scrivere in lingua francese e approfittare di quando sarà a Venezia per comunicare di persona: “Quando ho ricevuto l’e-mail ero eccitatissima. Speravo che qualche francese mi scrivesse per parlare e, quando sarebbe arrivato a Venezia, vedersi di persona” (5/06). E aggiunge: “Sono veramente contenta di poter parlare con una francese, perché su internet facevo fatica a trovare qualcuno con cui praticare la lingua” (9/07-12/07).

Le conversazioni con questa ragazza risultano utili per praticare la lingua e farsi correggere gli errori. A questo proposito, commenta in un’occasione: “Sono stata contenta che mi abbia corretto gli errori. In realtà, era solo una costruzione della frase perché il resto era giusto” (17/07).

Esprime inoltre la sua soddisfazione quando viene contattata da una ragazza russa: “Ero eccitata all’idea, stavo perdendo le speranze perché nessuna ragazza russa mi stava scrivendo e mi sarebbe dispiaciuto non avere un’opportunità per praticarla” (3/08).

È evidente il suo apprezzamento nel poter comunicare in russo, soprattutto per l’aiuto che ne riceve: “Non avrei potuto sperare in meglio. È gentile, disponibile e abbiamo molti interessi in

comune, soprattutto la lettura. Infine, mi corregge sempre dove serve” (5/08). E ancora: “Sono stata veramente fortunata a trovare una persona così disponibile” (22/08).

È invece un po’ delusa quando riceve il messaggio di una ragazza americana ma, subito dopo, riflette che è comunque un’occasione positiva per conoscere altre persone e praticare la lingua inglese: “All’inizio ero rimasta delusa perché speravo mi avrebbe scritto qualche studente russo o francese, piuttosto che inglese (...). Inoltre, credo che non mi farà male praticare anche l’inglese, nonostante sia meno eccitata all’idea” (13/07).

Le soddisfazioni non si limitano a come l’attività viene svolta, alle proprie capacità linguistiche, ma sono alimentate anche dai commenti che riceve. I commenti positivi rappresentano un fattore fondamentale nel sostenere il compito intrapreso, soprattutto quando si tratta di attività che implicano l’interazione con gli altri, oppure nelle lingue in cui ha una discreta padronanza. Scrive a proposito di un commento ricevuto durante la lezione online di russo: “Sono stata contenta e, allo stesso tempo, orgogliosa. Sono sicura che la pronuncia non è sempre corretta ma, sapere che dall’esterno, l’intonazione sembrava veramente russa, mi ha fatto veramente piacere” (30/05).

In alcuni casi, riceve anche commenti positivi dagli amici russi, in risposta a un messaggio oppure a un audio vocale, dove le fanno i complimenti per il suo russo e per essere riuscita a fare pochi errori: “Poco dopo, ho ricevuto il messaggio di Natalia dove mi faceva i complimenti per il mio russo e sono stata veramente contenta” (26/05). Questo la rende orgogliosa, anche se è consapevole di avere ancora molto da fare: “Ne sono stata veramente felice perché fa sempre piacere sentire ciò da qualcuno che parla la lingua che studi. Ovviamente, so che faccio sempre errori, ma dagli sbagli si impara (...)” (6/08).

8.3 Stupore

Il processo linguistico è inoltre accompagnato da reazioni di stupore per qualcosa che non si aspettava di fare o ricordare. Non è un effetto limitato solo a lingue dove ha una minore competenza linguistica, ma anche a quelle in cui ha una maggiore padronanza, come francese e inglese.

Si tratta infatti di reazioni improvvise, che hanno luogo nel corso dell’attività e portano la studentessa a una continua scoperta e a una presa di coscienza di ciò che può e sa fare, attraverso una riflessione più approfondita.

Dalle annotazioni del diario, in occasione delle lezioni con la professoressa di russo, emerge un certo stupore nel ricordare alcuni termini: “Certe volte, mi stupivo di ricordarmi termini che non uso spesso” (25/04). Ripete questo concetto anche in altre occasioni: “(...) man mano che la conversazione proseguiva, mi stupivo di riuscire a ricordarmi certi termini che, durante lo

stage in Russia, utilizzavo spesso ma poi, praticando poco la lingua, ho usato sempre meno” (5/07).

In un’occasione particolare, viene riportata la sorpresa non tanto per qualcosa che non si aspettava di poter fare, ma per qualcosa di completamente inatteso. Durante una conversazione in inglese con Aniko, la sua amica ungherese, le capita di concludere la frase con un termine russo: “Ne sono stata stupita, ma è stato anche divertente perché non me lo sarei mai aspettata” (2/08). Un fatto simile era già capitato e, anche in quel caso, dopo essersene resa conto, entrambe hanno iniziato a ridere di quello strano fenomeno. Forse, tanto strano non è, perché è normale confondersi quando si studiano più lingue.

Anche in un’altra occasione, riporta un fatto curioso, di cui non si era mai resa del tutto conto e che non sa come spiegare: “Durante l’ascolto, mi sono resa conto che tendo a ripetere mentalmente l’ultima parola o la frase pronunciata. Ne sono stata stupita, ma mi sono accorta che è qualcosa che faccio molto spesso, inavvertitamente” (15/07). L’ipotesi è che si tratti di un modo per memorizzare espressioni utili o particolari, ma non ne è completamente sicura.

La sorpresa si manifesta anche nei confronti di attività che pensava di non poter svolgere con facilità. Forse, questa riflessione deriva da esperienze precedenti che però vengono rivalutate alla luce dei fatti.

Lo stupore è descritto in occasione di una conversazione su Skype con Natalia, un’amica russa, in cui scrive: “Ciò che mi ha stupito è il fatto di riuscire ad intervenire nella conversazione in modo diretto, senza aspettare che lei finisse di formulare la frase o aspettare la domanda” (7/05). Per quanto riguarda la visione di una serie televisiva in anglo-americano, si stupisce di riuscire a capire senza grandi difficoltà. Probabilmente, in base a un’esperienza già vissuta, pensava di avere maggiori problemi: “Con mio grande stupore non ho avuto troppe difficoltà nell’ascolto e, anzi, è stato più semplice di quello che pensavo” (25/08).

Una riflessione simile si può notare in riferimento alla visione di film o cartoni in francese. Varie volte, nel corso del diario, si sorprende di riuscire a comprendere con grande facilità i dialoghi dei personaggi perché, secondo lei, viene utilizzato un linguaggio semplice: “Non sono solita guardare molti film in francese, perché non sono molto conosciuti qui in Italia ed è difficile trovarli in Internet. Perciò, sono stata stupita del fatto di non aver avuto problemi nel seguire il film” (29/04). E ancora: “Sono stata stupita di non aver avuto problemi nell’ascolto. Fatta eccezione per alcune frasi, ho seguito il film tranquillamente, riuscendo a capire tutto” (22/08).

In diverse occasioni, anche per la lingua russa, si sorprende di poter comprendere più o meno facilmente i cartoni oppure alcuni video di pattinaggio artistico: “Mi sono stupita di riuscire a

capire la maggior parte dei commenti dei giudici e a cosa si riferissero” (14/05). Aggiunge che, probabilmente, i telecronisti scandivano le parole e quindi la comprensione era più semplice. Allo stesso tempo, rimane stupita di capire alcune interviste a pattinatrici russe perché sostiene che il modo di parlare dell’intervistata è diverso rispetto a quello del presentatore. Annota infatti che la ragazza utilizzava un linguaggio reale, quotidiano e quindi non scandito: “Nonostante non avessi compreso tutte le parole, mi sono stupita di capire la maggior parte dell’intervista e seguirla senza pensare alle difficoltà che stavo incontrando” (20/05).

Invece, durante la visione di cartoni doppiati in russo, all’inizio sembrava riscontrare delle difficoltà nel focalizzarsi sul testo russo delle canzoni doppiate, perché già conosciute a memoria in italiano. Successivamente, esprime la propria soddisfazione per essere riuscita a superare questo ostacolo: “Sono stata stupita del fatto che, a differenza del Re Leone, sono riuscita a concentrarmi di più sulla canzone russa, riuscendo a non pensare al testo in italiano” (14/08). Quindi, nonostante ci siano ancora problemi con la sovrapposizione dei testi, questa volta riesce a fare maggiore attenzione o forse, nel frattempo, ha acquisito maggiore sicurezza sulle sue capacità.

La sorpresa è evidente anche quando si tratta della lettura in inglese, attività dove non sembra riscontrare alcun tipo di difficoltà. Infatti, sostiene di svolgerla con grande naturalezza, come si trattasse di leggere dei libri in italiano.

In questo caso, lo stupore che prova è una sorta di consapevolezza di ciò che è in grado di fare: la capacità di leggere con grande facilità il romanzo e riuscire a capire gran parte del testo, nonostante non conosca tutte le parole. Afferma infatti: “A volte mi stupisco di me stessa, di poter capire la maggior parte del testo, nonostante il mio vocabolario non sia così ampio” (27/06). E ancora: “Inoltre, mi stupisco sempre del fatto di riuscire a leggere questo libro con grande facilità senza aver bisogno di cercare parola per parola o tradurre la frase, come succedeva le prime volte” (25/08).

8.4 Irritazione

L’irritazione della studentessa può derivare da eventuali errori commessi oppure dalla convinzione di non aver raggiunto un buon livello linguistico e di non essere ancora in grado di svolgere il compito senza riscontrare difficoltà. Però, come per le delusioni, anche queste reazioni sono passeggere e vengono superate attraverso un’attenta riflessione. Non provocano perciò un senso di abbattimento duraturo, ma solo momentaneo.

In riferimento all’ascolto in inglese scrive che, in certi casi, l’infastidisce non riuscire a comprendere tutti i dialoghi: “Però, vi sono anche dei momenti in cui mi dà fastidio non riuscire ancora a comprendere tutto quanto. Anche se, devo ammettere, sono rari” (29/08).

Probabilmente, dopo anni che studia inglese e dopo aver guardato varie serie televisive, si aspetta di poter capire le conversazioni, senza dover utilizzare dei modi per aggirare gli ostacoli. Nonostante tutto: “(...) non mi abbatto troppo se non comprendo tutto, mi basta riuscire a cogliere il senso generale e godermi questo film (...)” (29/08).

L’irritazione deriva anche dal fatto di non poter partecipare emotivamente alle battute dei personaggi o degli intervistati. Riguardo all’ascolto di video in russo annota: “A volte, mi infastidisce il fatto di non riuscire a capire tutto il discorso perfettamente anche se, probabilmente, è una cosa normale perché i risultati non si vedono subito (...)” (31/05).

Come per l’ascolto, l’irritazione si manifesta anche durante la lettura di articoli russi, quando non riesce a comprendere tutto il testo: “Dovevo sforzarmi di non bloccarmi quando non comprendevo completamente il testo. Era difficile perché mi dava fastidio non capire subito il testo e non conoscere tutte le parole presenti” (8/07). È però consapevole che il processo è ancora lungo e deve avere pazienza.

È abbastanza severa nei propri confronti, non accetta di sbagliare qualcosa che dovrebbe conoscere: “(...) Al contrario, mi ha infastidito sbagliare qualcosa che conoscevo già e che, immancabilmente, sbaglio” (20/07).

Un pensiero simile è espresso in merito alla lingua francese. La infastidisce commettere errori “stupidi” che, al suo livello linguistico, non dovrebbe fare.

In occasione di uno scambio di messaggi con una ragazza francese ammette che è stata felice di ricevere le sue correzioni, ma ammette anche: “(...) Però, non avrei dovuto farlo [l’errore]. Inoltre, sapevo come si diceva, ma ho sbagliato a scrivere e questo mi ha innervosita” (17/07). Mostra quindi la sua irritazione ma, allo stesso tempo, ammette che dovrebbe rileggere quello che scrive. Aggiunge inoltre che questo non la preoccupa molto, perché sa di ricevere la correzione.

L’attività del dettato sembra invece crearle maggior fastidi, non solo per gli errori che commette, ma anche per il tipo di valutazione. Infatti, alla fine di ogni dettato compare una finestra dove viene riportato il numero di errori commessi, accompagnata da una nota di sistema. Ed è proprio questa valutazione a infastidire la studentessa: “Il primo tentativo è stato una catastrofe. 66 errori e la nota automatica del sistema “y a pas mal de fautes”. Un commento non incoraggiante che mi ha infastidito perché, parte degli errori commessi, erano di battitura, svista, oppure nomi francesi che non sapevo come scrivere” (8/05). Ritiene il giudizio inaccettabile anche se ammette che, a volte, è talmente impaziente di vedere il risultato che non rilegge e, comunque, il sistema non poteva sapere che si trattava di errori di battitura.

Anche se il secondo tentativo sembra andare meglio, non è del tutto soddisfatta che la scrittura erronea dei nomi propri stranieri venga valutata, ed esprime il suo disappunto: “Però, non

condivido il fatto che anche i nomi stranieri vengano segnati come errore, soprattutto se sono pronunciati con un accento francese. Sarebbe più giusto che venisse rispettata la pronuncia tradizionale, almeno avrei meno difficoltà a capirli” (9/05).

Come abbiamo visto, in certi casi, è severa con se stessa: “Però, devo dire che non accetto il fatto di aver fatto così tanti errori. In certi casi si trattava di errori stupidi che riguardavano l’accento o lo spelling delle parole e, non dovrei farli” (9/05). Nonostante tutto, cerca di impegnarsi per svolgere il dettato nel miglior modo possibile.

Si stupisce però che la nota “Il y a pas mal de fautes” rimanga, nonostante gli errori vengano ridotti dopo diversi dettati. A questo punto commenta: “Non riesco ad accettare quella frase di valutazione, che compare alla fine della correzione. Mi dà fastidio perché non sono così incapace nello scrivere e lo dimostra il fatto che ho ridotto il numero di errori” (12/05). Il dettato diventa quindi una sfida con se stessa per dimostrare di essere competente in questa lingua.

8.5 Nervosismo

Questa reazione viene annotata in una sola occasione, quando deve registrare un messaggio vocale da inviare alla sua amica russa. La prima volta, questo fatto provoca nella studentessa un certo nervosismo: “Ero abbastanza agitata perché ero per strada e avevo paura che qualcuno potesse sentirmi” (22/05).

Dalle annotazioni successive capiamo che questo tipo di comunicazione non la mette a suo agio, soprattutto se è in un luogo pubblico. Inoltre, non tende a riascoltare quanto detto e questo le impedisce di verificare eventuali errori commessi: “(...) ho paura di quello che potrei notare (...)” (1/08).

8.6 Impazienza

L’impazienza della studentessa si manifesta in rapporto alla lettura del libro “Harry Potter” e, in alcuni casi, al desiderio di vedere i risultati ottenuti.

La lettura in inglese è svolta per puro piacere e, di conseguenza, è impaziente di riprendere a leggere il romanzo, interrotto a causa dello studio, perché la storia è interessante: “Non vedevo l’ora di riprendere a leggere questa saga. (...) sfogliavo le pagine velocemente e avrei voluto continuare per ore e ore” (23/08). Questa impazienza non la ferma, neppure quando è stanca: “Continuavo a guardare l’orologio per vedere che ore fossero e decidermi ad andare a letto, ma la tentazione di continuare era troppo forte” (28/08).

Dimostra quindi un forte desiderio di continuare la lettura, suscitato dall'interesse per la storia narrata e la lingua non sembra essere un elemento di ostacolo per svolgere costantemente questo esercizio.

In alcuni casi, sembra essere impaziente di migliorare in poco tempo, soprattutto in lingua russa. Come abbiamo visto, è possibile notare una certa delusione quando non riesce a esprimersi come vorrebbe o non si ricorda la parola ma, allo stesso tempo ammette: "(...) Però, sono consapevole che non posso pretendere di saper parlare come una madrelingua dopo qualche lezione, e senza avere la possibilità di parlare ogni giorno. Devo fare un passo alla volta e impegnarmi sempre di più. L'importante è che sia riuscita a esprimere ciò che volevo, anche se non nel modo in cui desideravo" (22/06).

Lo stesso pensiero è espresso all'inizio dello svolgimento di alcune attività, sia nei confronti dell'ascolto con il CD-ROM, che della lettura dei manga in russo. Capisce però che deve avere pazienza perché i miglioramenti avvengono nel corso del tempo e non in pochi giorni. Infatti, man mano che prosegue con i diversi compiti, queste riflessioni sembrano sparire.

8.7 Desiderio

Nel corso delle varie attività, la studentessa esprime il suo desiderio di essere in grado, un giorno, di esprimersi e di possedere una maggiore conoscenza linguistica. Questo desiderio è, nella maggior parte dei casi, suscitato dall'ascolto di audio in russo e francese.

Durante la lettura dei testi in russo, con integrazione di audio, annota: "Mi piacerebbe riuscire a leggere perfettamente, senza sbagliare nessun accento, però so che ho fatto enormi passi rispetto all'inizio e sto ancora migliorando" (20/07). In base a come percepisce l'attività, nasce quindi il desiderio di migliorarsi e raggiungere un obiettivo.

Questo desiderio si manifesta soprattutto durante l'ascolto di diversi audio. Ad esempio, trova divertente ascoltare i giudici russi esprimere la loro gioia e si lascia trasportare dall'entusiasmo con cui si esprimono: "La lingua russa è così espressiva che riescono a farti coinvolgere nel loro entusiasmo" (19/05). Si rafforza la speranza di essere in grado, un giorno, di esprimersi come loro.

Una riflessione simile viene annotata per la lingua orale francese. Più di una volta sostiene che le piace ascoltare il suono e l'intonazione di questa lingua ed esprime il suo desiderio di raggiungere quel livello linguistico: "Adoro ascoltare il francese, il suono della lingua, il modo in cui le frasi vengono pronunciate. Mi piacerebbe, un giorno, riuscire a parlare in quel modo. Per questo motivo cerco di stare attenta all'intonazione e riprodurla. Probabilmente non suonerà del tutto francese, qualche interferenza dell'italiano rimarrà, ma almeno ci provo" (2/06).

9. Quali sono i fattori che influenzano o impediscono lo svolgimento dell'attività?

In questa ultima sezione, si analizzano i fattori positivi o negativi, esterni e interni coinvolti nello svolgimento delle attività. Sono stati individuati dei nuclei principali: esami, stanchezza, malessere, uso delle tecnologie, rumori esterni, presenza di persone, e, infine, elementi più astratti, come gli stati d'animo e l'uso delle strategie di apprendimento.

Verranno quindi analizzati le cause e le conseguenze di questi fattori nel processo di apprendimento linguistico della studentessa.

9.1 Stanchezza ed esami

La stanchezza è un fattore che viene ribadito in diverse parti del diario e, nella maggior parte dei casi, è collegata allo studio per gli esami. Si tratta, ovviamente, di un fattore negativo che porta a non intraprendere nessuna attività, oppure influisce negativamente sul suo svolgimento o anche solo sulla scelta del tipo di compito da eseguire.

In alcuni casi, a causa della stanchezza, non svolge nessuna attività, perché sa che sarebbe controproducente: leggere, ascoltare o parlare in lingua straniera quando non si è attivi e concentrati non le sembra utile per imparare: “Volevo continuare a guardare “Downton Abbey”, però ero troppo stanca e so che non sarei riuscita a seguire il film. Sarebbe stato inutile. (...) Ho bisogno di concentrazione quando guardo qualcosa in lingua straniera e, inoltre, devo essere rilassata” (17/05). A volte lascia trascorrere del tempo prima di trovare un momento di tranquillità in cui dedicarsi a questa attività: “Finalmente, dopo quasi due settimane, sono riuscita a trovare un giorno in cui non fossi stanca per continuare a guardare questa serie televisiva. Infatti, ogni volta cambiavo idea su come passare la serata e, la maggior parte delle volte, dipendeva dalla stanchezza” (15/05).

Oppure rimanda le decisioni sulle attività da svolgere: “Visto che, da qualche giorno stavo pensando di guardare un altro cartone doppiato in russo ma, o per stanchezza, o per pigrizia, rimandavo sempre, mi sono decisa” (14/08).

Più volte ribadisce che la causa della sua stanchezza sono gli esami: “Ormai è iniziata la sessione d'esami all'università e vedo che dedico sempre meno tempo alle lingue. Ciò non è dovuto solo allo studio, ma anche alla stanchezza che ne deriva da esso” (6/06-7/06), oppure: “Oggi ho deciso di riposarmi e distrarmi dallo studio” (3/06). E ancora: “In questi due giorni non ho fatto niente. Ho dedicato la giornata allo studio e, di sera, avevo solo voglia di riposare” (10/08-11/08).

In alcuni casi, è delusa di non essere riuscita a fare niente: “In questi giorni avrei voluto fare qualcosa per francese e russo, oltre che studiare per gli esami. Purtroppo, non ce l’ho fatta poiché arrivavo a sera tardi che ero stanca mentalmente (...)” (13/06-16/06).

L’abbassamento di concentrazione, causato dall’affaticamento, impedisce quindi di focalizzarsi sulle varie attività, siano esse di lettura, di ascolto o di interazione con persone madrelingua. La stanchezza può quindi causare un abbassamento di concentrazione, rallentando il processo di esecuzione dell’attività.

Per quanto riguarda le lezioni online con la professoressa di russo, scrive che, quando si sente affaticata, ha bisogno di più tempo per formulare un discorso o interpretare il messaggio ricevuto: “Ho notato che, in certi casi, traduco mentalmente la parola. Credo che ciò avvenga quando sono più stanca e mi ci vuole più tempo per analizzare la frase oppure essere sicura di aver capito correttamente” (25/04). Annota inoltre che il processo di esecuzione diventa più lento: “(...) credo che anche la stanchezza abbia avuto un certo effetto. Mi sono accorta che, a volte, ci mettevo qualche tempo a ragionare (non solo quando non ricordavo la parola) o ad associare la parola russa al significato in italiano” (22/06).

E ancora: “Diversamente dalle altre volte, all’inizio ho avuto qualche difficoltà nell’iniziare a parlare in russo. Continuavo a pensare a cosa volessi dire in italiano e, intanto mi ripetevo: “Devo parlare in russo!”. Penso che ciò sia dovuto alla stanchezza, causata dallo studio” (30/05) e aggiunge che, in questi casi, utilizzare una lingua straniera diventa più complicato perché non si ha una perfetta padronanza, ma anche nella propria lingua madre si possono riscontrare problemi simili.

A volte, anche la visione del cartone “Tin-Tin”, che potrebbe sembrare facile, crea delle difficoltà di concentrazione, dovute alla stanchezza: “In diversi momenti mi accorgevo che non stavo seguendo il dialogo, anche se per pochi secondi, e facevo fatica a focalizzarmi di nuovo sul cartone” (6/08). E ancora: “Non sono riuscita a concentrarmi del tutto perché ero stanca. Perciò, perdevo il filo del discorso o non riuscivo a capire qualche parola” (17/08).

Durante la lettura di un libro, è costretta a rileggere la frase: “continuare a leggere nonostante la stanchezza. In certi momenti dovevo rileggere la frase o la parola per capirne il significato” (28/08).

Il problema deriva soprattutto dal fatto che, molto spesso, le attività sono svolte la sera, dopo aver studiato tutto il giorno. Aggiunge a questo proposito: “Penso che la sera non sia il momento migliore da dedicare alle lingue, soprattutto se sono stanca. Purtroppo, è l’unico momento libero che ho nell’arco della giornata, perché la mattina e il pomeriggio sono dedicati allo studio” (6/08).

Quindi, cerca di svolgere attività semplici, che non richiedano troppa concentrazione. Preferisce quindi guardare dei cartoni o dei video su Youtube al posto di film, oppure leggere dei manga al posto di libri.

Dalle annotazioni del diario possiamo ricavare diversi esempi: “Oggi ho studiato tutto il giorno e, alla sera, ero talmente stanca, a livello psicologico, che non avevo voglia di impegnarmi in attività troppo impegnative in lingua (film, libri, articoli di giornale...). Però, avevo voglia di continuare a leggere il fumetto che avevo iniziato. Un’attività interessante e piacevole per lo più” (13/05). Oppure: “Ero indecisa su come passare la serata. Non avevo voglia di leggere un libro oppure di guardare un film, perciò ho optato per una lettura semplice e veloce” (8/08).

La studentessa cerca infatti compiti coinvolgenti, interessanti, che possano distrarla dallo studio e dalla stanchezza. Le attività scelte vengono quindi considerate, non tanto come impegno didattico, ma piuttosto come un’occasione per rilassarsi, per svagarsi dallo studio e sono percepite come compiti “leggeri” e semplici: “Anche oggi ho dedicato la maggior parte della giornata allo studio e, poi, avevo solo voglia di svagarmi un po’. Non sapendo cosa fare, ho aperto Youtube e, tra le varie ricerche, è comparso nella cronologia: pattinaggio artistico. (...) Perciò, ho colto l’occasione (...)” (14/05). Sempre in riferimento ai video di pattinaggio artistico in russo aggiunge che la loro visione non è solo utile per migliorare le proprie conoscenze linguistiche, ma è soprattutto una fonte di piacere: “(...) non trovo difficile o pesante guardare questi video in russo. (...) Anzi, dopo una giornata di studio, mi aiutano a pensare ad altro” (20/05).

Oppure: “Per distrarmi dallo studio e dalla lettura, questa sera ho deciso di guardare Tin-Tin perché non richiede troppa concentrazione e gli episodi sono brevi” (18/08).

Invece, attività abituali, come la lettura dei fumetti online, non sono influenzate dal periodo degli esami e dalla stanchezza mentale che ne deriva. Lo scrive in diverse occasioni: “Oggi ho deciso di riposarmi e distrarmi dallo studio” (3/06) e annota solo la lettura dei webtoons. E ancora: “Per fortuna, ciò non ha impedito di continuare a leggere i webtoon (...)” (13/06-16/06). Risulta invece che le conversazioni con gli amici non vengono influenzate dal periodo degli esami ma, in alcuni momenti del diario, segna che lascia trascorrere qualche giorno prima di rispondere perché è occupata dallo studio, oppure è stanca.

9.2 Malessere

In alcuni momenti del diario la studentessa non annota nessuna attività svolta, non solo per riposarsi o perché si trova in viaggio, ma anche per una questione di salute. Questo problema le impedisce di svolgere qualsiasi tipo di attività: “Avevo emicrania perciò sono rimasta tutto

il giorno a letto. In questi casi mi è impossibile svolgere qualsiasi attività. Ho cercato di leggere i webtoons e ci sono riuscita, ma con molta fatica perché non riuscivo a concentrarmi” (2/07). In queste occasioni sembra quindi riuscire a leggere, più o meno con una certa fatica, i fumetti online perché si tratta di una lettura molto semplice: “Oggi non mi sentivo bene, quindi ho deciso di riposarmi. L’unica cosa che sono riuscita a fare è stata leggere i nuovi episodi nella piattaforma Webtoon” (10/05). E ancora: “Oggi sono stata male e ho riposato tutta la giornata”, ma aggiunge sempre che è riuscita a continuare a leggere i fumetti.

9.3 Tecnologia

L’uso delle tecnologie e il tipo di strumento tecnologico utilizzato possono influenzare lo svolgimento dell’attività sia in maniera positiva che negativa.

Grazie alle tecnologie, può leggere e restare in contatto con gli amici ovunque e in qualsiasi momento utilizzando il cellulare: “(...) posso leggere ovunque: in vaporetto, in autobus o a casa” (16/05). Ribadisce questo concetto anche in un’altra occasione: “Di solito, approfitto del viaggio in vaporetto per leggere qualcosa in modo da passare il tempo” (16/05). A questo proposito, annota anche l’utilità di certe applicazioni: “Infine, ho scritto a Elena. Le ho parlato mentre ero in autobus e stavo tornando a casa da Venezia. Applicazioni come WhatsApp o Facebook sono utilissime perché puoi restare in contatto con gli amici ovunque e in qualsiasi momento della giornata” (28/08).

Allo stesso tempo, individua anche i fattori negativi soprattutto in riferimento alla lettura dei fumetti online. Scrive infatti che, in certi casi, deve ingrandire le immagini per poter leggere i dialoghi dei personaggi, oppure non le è possibile annotare le parole che non conosce sopra al testo, come fa di solito: “il lato negativo di leggere i manga dal cellulare è che le scritte sono piccole e a volte è necessario ingrandire l’immagine. Inoltre, è scomodo leggere online perché non ho la possibilità di scrivere la traduzione di una parola che non conosco” (16/05).

In un’occasione specifica annota di aver rimandato la lettura di un testo proprio per questi problemi: “(...) era scomodo leggere il testo sul tablet perché non potevo visualizzarlo interamente e dovevo, ogni volta spostare l’immagine” (28/05).

Al contrario, è molto comodo leggere sul cellulare se si possiede l’applicazione, anche se il problema della trascrizione delle parole sconosciute rimane: “Trovo più comodo leggere questo fumetto in russo rispetto ai manga perché ho l’applicazione sul cellulare e le immagini sono ben definite. Invece, se voglio leggere un manga, devo andare su internet e l’immagine è sfocata oppure devo allargarla e poi spostarla per poter leggere tutto” (26/07). Forse, questo è uno dei motivi per cui decide di abbandonare la lettura online.

Un problema rilevante nell'uso di internet è legato anche alla connessione che impedisce di svolgere l'attività. Si riscontra questa complicazione soprattutto in occasione delle conversazioni tramite Skype: "Avevamo deciso di parlare su Skype [con Aniko], ma non aveva internet perciò, per l'ennesima volta, abbiamo dovuto rimandare" (3/05). Sottolinea questa difficoltà anche in un'altra situazione: "(...) uno dei maggiori problemi riguardava la connessione Internet. Non funzionava bene, perciò abbiamo tentato più volte di riprendere la conversazione o continuarla con altri mezzi, come la videochiamata su Messenger. Purtroppo, se all'inizio sembrava che avessimo trovato la soluzione, poi la connessione spariva. Perciò, dopo una quarantina di minuti, abbiamo dovuto rinunciare" (2/08).

La qualità della connessione influenza anche lo scambio di messaggi. Annota questo problema di comunicazione con l'amica russa: "Finalmente abbiamo trovato un momento in cui entrambe eravamo libere e abbiamo potuto messaggiare un po'. Poi ha dovuto lasciarmi perché la connessione in "dacia" non era buona" (13/06-16/06).

Per quanto riguarda invece l'ascolto di audio in francese, la presenza o meno di immagini influisce o, addirittura, impedisce lo svolgimento dell'attività. Scrive infatti che, senza le immagini, fa fatica a concentrarsi: "Mi è stato difficile seguire un audio senza immagini. Infatti, la mia attenzione veniva attirata da ciò che mi stava intorno e quindi non ascoltavo la conversazione" (24/05). Quando le si presenta la possibilità di approfondire un tema che le interessava, rinuncia ancora prima di iniziare: "Purtroppo, il video durava un'ora e non me la sono sentita di ascoltarlo perché sapevo che, senza immagini, la mia attenzione sarebbe calata pian piano" (24/05).

Da una nota del diario, possiamo inoltre dedurre che non utilizza e non apprezza i sottotitoli in lingua originale, perché la distraggono e non le permettono di seguire il film tranquillamente, deve infatti sforzarsi di non leggerli, ma questo la stanca: "Non mi sono mai piaciuti i sottotitoli perché mi distraggono e non riesco ad osservare le scene del film" (27/05).

Durante l'ascolto di un'intervista a Daniel Pennac, uno scrittore francese, riafferma questo problema: "Cercare di isolare i sottotitoli italiani mentre stavo ascoltando l'intervista. Infatti, trovo che sia scomodo leggerli o anche solo averli mentre si ascolta in francese (...) e mi distraevano" (21/07).

Probabilmente, i sottotitoli sono utili ai livelli iniziali, ma quando si acquisisce un certo livello di competenza non sono più necessari e, anzi, diventa più piacevole ascoltare senza interferenze. Ulteriori aspetti negativi nell'uso delle tecnologie sono riportati in riferimento all'attività di dettato. Non si tratta solo di un problema di errori, ma del fatto che la studentessa non riesce a scrivere velocemente a computer e se aumenta in velocità non mette la giusta attenzione: "Trovo difficile svolgere il dettato al computer perché non sono abituata ad utilizzarlo molto. Per

questo, molti sbagli erano dovuti a errori di battitura” (8/05). Inoltre, sostiene che la voce narrante legge troppo velocemente e non sempre riesce a trascrivere tutta la frase.

9.4 Elementi di disturbo

La presenza di rumori esterni: persone che parlano, televisione, canzoni all'interno di audio creano difficoltà alla studentessa durante lo svolgimento di alcune attività, in particolare quelle di ascolto e di lettura. A causa di questi disturbi esterni non riesce a svolgere l'attività come vorrebbe, ad esempio, ascoltare chiaramente i dialoghi di un film, oppure leggere un testo.

In riferimento all'attività di lettura in lingua straniera, scrive che non legge in vaporetto se c'è troppa confusione: “Di solito, approfitto del viaggio in vaporetto per leggere qualcosa in modo da poter passare il tempo. Ovviamente, se non c'è confusione o il battello è pieno di gente” (16/05).

In un'altra occasione annota: “Quando la televisione è accesa oppure le persone stanno parlando non riesco a concentrarmi nella lettura. Per questo motivo mi capitava di rileggere più volte una frase (...) oppure leggevo senza capire quello che c'era scritto” (5/06). E ancora trascrive nelle difficoltà: “Presenza di rumori esterni (televisione e vicini) che disturbavano la lettura” (25/06). La presenza di rumori esterni causa quindi un abbassamento di concentrazione e una difficoltà maggiore nello svolgere l'attività prefissata: “Avevo difficoltà nel restare focalizzata sulla lettura e nel cercare di non distrarmi a causa della televisione o dei rumori esterni” (5/08).

Gli stessi elementi di disturbo sono riscontrati durante la visione di film o l'ascolto di audio: “(...) i rumori che provengono dall'esterno (pullman, macchine, persone che parlano...) mi rendono difficile la concentrazione” (4/07). In alcuni casi non riesce a cogliere le battute dei personaggi: “Infine, i rumori esterni disturbavano la mia concentrazione e non mi permettevano di cogliere ciò che i personaggi stavano dicendo” (14/07).

Anche la presenza di persone rende la studentessa nervosa e le impedisce di praticare le attività: “a casa, non riuscivo a concentrarmi perché c'era sempre qualcuno (...)” (2/05).

E ancora: “Il maggiore problema era riuscire ad ascoltare l'audio nonostante i rumori esterni. Anche se avevo le cuffiette, sia in pullman e sia a casa, era difficile concentrarsi perché sentivo coloro che parlavano” (16/07).

Purtroppo, questi episodi succedono abbastanza spesso ed è quindi costretta a interrompere più volte l'attività e questo la infastidisce perché non può godersi il film o l'audio come vorrebbe. Lo sforzo è quindi duplice, da un lato deve fare maggiore attenzione all'uso di lingua, che non padroneggia completamente e, dall'altro lato, deve cercare di isolarsi dal mondo esterno. Solo in questo modo lo svolgimento dell'attività in lingua straniera risulta efficace.

Cerca quindi un momento o un posto tranquillo in cui poter leggere, oppure ascoltare senza subire distrazioni: “Ho letto nel tardo pomeriggio, quando a casa era tranquillo e non c’erano troppi rumori che mi davano fastidio” (21/06) oppure, riguardo al libro di Harry Potter: “Ho approfittato del fatto che andavo in spiaggia per portarmi il libro e leggere tranquillamente. Non c’è confusione e, verso sera, la temperatura è ideale (...)” (27/06).

Per quanto riguarda l’ascolto: “Infine, la sera ho continuato a guardare Tin-Tin. A casa non c’era nessuno e ho potuto guardarlo con tranquillità (...)” (6/07). E ancora: “Così, ho approfittato di avere la casa libera per guardarlo” (22/08).

Un altro elemento che sembra influire sullo svolgimento dell’attività è la presenza di alcune musiche all’interno dei testi-audio di russo. Sostiene infatti che si tratta di fattori di disturbo e spera di riuscire a isolarli con l’acquisizione di una migliore competenza linguistica: “Sono molto carine [le musiche di sottofondo], ma mi distraggono dall’ascolto vero e proprio, rendendo l’esercizio difficile” (8/07). Un’altra complicazione deriva da alcuni problemi tecnici durante la visione del telegiornale emesso dalla trasmissione “TV5 Monde”: “Il suono non era chiaro, perciò facevo fatica a capire che cosa stessero dicendo” (1/06).

9.5 Stati d’animo

In alcuni casi, gli stati d’animo possono influenzare lo svolgimento dell’attività in maniera positiva o negativa. Dalle annotazioni del diario, risulta evidente che quando è contenta, ad esempio dopo aver sostenuto gli esami, esegue il compito con maggiore attenzione, mentre la preoccupazione per gli esami, la paura o il timore di sbagliare durante la conversazione hanno un effetto negativo sul suo processo di apprendimento.

In diverse parti del diario annota che, a causa della preoccupazione per gli esami, non riesce a concentrarsi sulle attività oppure le rimanda: “Aniko mi ha scritto ma, non avevo voglia di risponderle perché ero alle prese con lo studio ed ero preoccupata per gli esami” (18/06).

“Finalmente, ho risposto ad Aniko. Ero più tranquilla e non avevo dimenticato di risponderle ma, semplicemente, rimandavo il momento per via dello studio e della preoccupazione per gli esami” (22/06).

In un’altra occasione, scrive che non ha voglia di leggere un libro in lingua perché, il giorno successivo, ha un esame da sostenere: “(...) sapevo che non mi sarei concentrata a causa dell’ansia” (30/08).

La preoccupazione non le permette di fare attenzione al testo da leggere, oppure ai dialoghi di un film: “Ho avuto problemi a concentrarmi perché stavo pensando all’esame. Perciò, in certi punti, non seguivo il discorso e, al contrario, pensavo a tutt’altro” (27/08).

In alcuni casi, la paura di commettere errori mentre parla la blocca temporaneamente, tuttavia ciò non le impedisce completamente di cercare delle soluzioni e di migliorarsi.

Anche il morale influisce in maniera considerevole. Infatti, durante una delle lezioni online di russo esprime il suo disappunto: “Ero preoccupata per alcuni problemi successi di recente perciò non ero concentrata durante la lezione”, e aggiunge: “Mentre parlavo o lei parlava pensavo a tutt’altro” (27/07). Risulta perciò evidente che la lezione non ha avuto un esito positivo e, anzi, si ripromette di non commettere lo stesso errore. Infatti, capisce che è meglio studiare quando è serena e tranquilla per non perdere tempo inutilmente, senza ottenere alcun vantaggio.

9.6 Strategie

Dalle annotazioni del diario emerge che la studentessa utilizza vari tipi di strategie¹⁰ per aggirare gli ostacoli e far fronte alle proprie mancanze. Dimostra di saperle utilizzare in maniera efficace, combinando più di una strategia. Le applica a tutte le lingue studiate, indipendentemente dalla maggiore o minore padronanza linguistica, e rappresentano un fattore

¹⁰ Le strategie di apprendimento sono definite come: “specific actions, behaviors, steps or techniques- such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task- used by students to enhance their own learning” (Scarcella & Oxford, 1992: 63 citato in Rebecca L. Oxford, 2003: 2). Sono inoltre scelte intenzionalmente e controllate dagli studenti stessi e, nella maggior parte dei casi, riflettono i diversi stili di apprendimento. “Good Language learners” sono coloro che utilizzano diversi tipi di strategie in maniera rilevante e sistematica per raggiungere i propri obiettivi. Inoltre, si caratterizzano per la capacità di organizzare e riflettere sul proprio processo di apprendimento.

Le strategie possono essere divise in 6 gruppi principali: cognitive, metacognitive, memory-related, compensatory, affective and social.

“Cognitive strategies”: permettono all’apprendente di manipolare il materiale linguistico in diversi modi: prendere appunti, sintetizzare, sottolineare, riassumere, praticare la lingua in un contesto autentico...

“Metacognitive strategies”: consistono nella capacità di identificare il proprio stile di apprendimento e le proprie necessità, pianificare l’attività, lo spazio e il tempo di studio, valutare i successi ottenuti e gli errori commessi.

“Memory-related strategies”: aiutano lo studente a collegare un concetto nella lingua straniera con un altro e non prevedono necessariamente una comprensione approfondita.

“Compensatory strategies”: riguardano l’utilizzo di tecniche per fare fronte alla mancanza di conoscenza: comprendere il significato generale, ipotizzare quello che comparirà nel testo letto o ascoltato, inventare delle parole, utilizzare dei sinonimi o delle perifrasi.

“Affective strategies”: riguardano l’identificazione dello studente del proprio stato d’animo, nell’utilizzo di tecniche di rilassamento o di incoraggiamento...

“Social strategies”: aiutano lo studente a lavorare con gli altri e comprendere la cultura e la lingua studiata: chiedere aiuto per un esercizio linguistico, parlare con persone straniere, chiedere la correzione dei propri errori ed esplorare le norme culturali e sociali legate alla lingua di studio.

fondamentale per permettere non solo il proseguimento dell'attività, di fronte alle difficoltà, ma anche il suo successo.

Dagli appunti della studentessa, sembra che le “compensatory strategies” siano maggiormente utilizzate soprattutto per le attività di dialogo, lettura e ascolto.

Quando interagisce con persone madrelingua, fa spesso ricorso all'uso di sinonimi e/o perifrasi: “A volte, quando non conoscevo una parola, riuscivo a trovare un sinonimo, un esempio o inventavo della parole nuove” (25/04). E ancora: “Quando non riesco a formulare una frase come vorrei, cambio completamente struttura, utilizzandone una più semplice. Infine, se non conosco il significato di una parola uso un sinonimo o cerco di spiegarla nel migliore dei modi” (30/05).

Nella maggior parte dei casi, utilizza i gesti per farsi capire: “Ma, per il momento non mi lamento perché riesco a farmi capire e, soprattutto, a spiegarmi in un modo o nell'altro. I gesti aiutano molto in questo senso” (1/08). Sottolinea l'utilità dei gesti anche in altre occasioni: “Quando non ricordavo una parola utilizzavo dei sinonimi. A volte, mi aiutavo con i gesti per far capire il significato (...)” (22/06).

Invece, per quanto riguarda la lettura o l'ascolto, dimostra una grande capacità di cogliere il significato a partire dal contesto generale. Utilizza tutti gli elementi a disposizione che possono guidarla nella comprensione, come le immagini, le conoscenze possedute.

A questo proposito, in riferimento alla serie inglese “Downton Abbey” scrive: “Nonostante in alcuni punti non riesca a capire esattamente la frase pronunciata, riesco a cogliere il significato generale dal contesto in cui essa è inserita (...)” (26/04). Utilizza questa tecnica anche durante la visione di un film francese. Sebbene non riesca a cogliere tutti i dialoghi dei personaggi annota: “Nonostante queste difficoltà, sono riuscita ad estrapolare dal contesto il significato generale e non mi soffermavo sulla frase non compresa (...)” (29/04).

In russo, cerca di far fronte alle difficoltà di comprensione utilizzando queste strategie: “Se non conoscevo una parola o non capivo ciò che dicevano, cercavo di cogliere il senso della frase aiutandomi con le immagini del video” (14/05). E ancora: “Riesco a far fronte alla mancanza di lessico grazie al contesto” (19/05).

Cerca di cogliere il significato generale anche durante la lettura dei fumetti in russo: “Anche se non conosco tutte le parole, riesco a capire il significato dal contesto.” (30/04).

È inoltre probabile che nella lettura in russo riscontri delle difficoltà maggiori rispetto a quella in inglese dove annota: “Riesco a cogliere il significato generale senza difficoltà” (25/06).

In alcuni casi, utilizza le “affective strategies”, in particolare quando prova a far fronte alla paura di esprimersi in lingua straniera, e cerca di mantenere la calma e di rilassarsi: “Inoltre,

cerco di far fronte alla paura di sbagliare non pensandoci e continuando a parlare. A volte funziona, altre volte no però è un buon risultato” (11/05).

Un altro tipo di strategia presente è la “social strategy”. Come abbiamo potuto verificare, la studentessa si dedica ad attività di interazione con persone straniere e da queste conversazioni esplora la lingua e la cultura di studio.

Le lezioni online con la professoressa di russo offrono molti spunti di riflessione sulle culture reciproche e, inoltre, chiede aiuto agli amici non solo per correggere i propri errori, ma anche per avere dei chiarimenti sull’uso della lingua o su come costruire una frase.

Infine, è evidente che la studentessa faccia uso delle “metacognitive strategies”. È infatti consapevole delle sue necessità e, su questa base, coglie le diverse opportunità che le si presentano per migliorare le proprie conoscenze linguistiche e i propri punti deboli. Cerca quindi le occasioni che le permettono di raggiungere i propri scopi.

Inoltre, il processo di apprendimento è accompagnato da una fase di analisi dei propri errori e del lavoro svolto. Questa riflessione guida la studentessa a una comprensione più approfondita del proprio processo linguistico.

A partire dai propri errori, cerca così di migliorarsi: “Inoltre, individuando gli errori grammaticali e quali sono le mie difficoltà nella conversazione posso impegnarmi per superarli. Ciò che voglio cercare di fare la prossima volta è non avere fretta di parlare, non interrompermi quando non ho la risposta pronta, ma riflettere bene su quello che voglio dire” (25/04). E ancora: “In certi momenti non sono soddisfatta di come ho formulato la frase o di come mi sono espressa e rimango delusa per qualche secondo. Poi, mi riprendo e penso che la prossima volta non farò quell’errore” (4/08).

Dalle annotazioni del diario, possiamo notare un continuo lavoro di valutazione dei suoi successi e insuccessi, cerca sempre di analizzare la situazione in maniera oggettiva, senza soffermarsi solo sugli aspetti negativi. Ovviamente, non risparmia critiche per i risultati dell’attività, ma valuta anche con successo e soddisfazione i miglioramenti ottenuti.

Infine, un altro tipo di strategie impiegato sono quelle definite “cognitive”. Durante le attività di ascolto oppure di dialogo, la studentessa annota che è solita prendere nota delle parole o di quelle espressioni che non conosce e potrebbero essere utili: “Per questo motivo ho pensato di trascrivere in un quaderno o prendere nota delle parole che potrebbero essermi utili in una conversazione e metterle in pratica durante la conversazione” (7/05). E ancora: “Durante l’ascolto cercavo di fare attenzione alla pronuncia e di prendere nota delle parole che attiravano la mia attenzione, per esempio le esclamazioni, le onomatopree, oppure parole nuove che potrebbero servirmi” (2/06).

In alcuni casi, cerca di ripetere le parole imitando la pronuncia: “provo anche a ripetere le frasi che attirano la mia attenzione con l’esatta intonazione” (31/05). Oppure: “riesco a capire che c’è una differenza tra le vocali nasali, ma quando parlo non riesco a riprodurla e sbaglio la pronuncia. Sapendo di avere questa difficoltà nella pronuncia, provavo a ripetere le parole che sentivo come esercizio” (29/04).

Oltre a ciò, quando legge in russo, nonostante non comprenda il testo completamente, continua la lettura, sottolinea i termini che non conosce e, successivamente, rilegge più attentamente e cerca il significato delle parole incomprese.

In certi casi, soprattutto nella lettura in russo, cerca di individuare il significato delle parole sconosciute dividendole in parti comprensibili. Approfitta quindi delle proprie conoscenze e degli elementi che potrebbero aiutarla a ipotizzare il significato della parola non compresa.: “In alcuni casi provo a ricostruire il significato delle parole in base alle conoscenze che possiedo (...)” (30/04).

Possiamo quindi affermare che l’uso delle diverse strategie aiuta in maniera positiva il processo di apprendimento della studentessa.

10 Discussione

In questo capitolo si riassumono i dati emersi dall'analisi alle quattro domande di ricerca del diario della studentessa, come è stato approfondito nella parte precedente del presente lavoro. Si sono individuati alcuni importanti fattori che contraddistinguono il processo di apprendimento della lingua straniera partendo dall'analisi del diario che la studentessa ha tenuto.

Di importanza rilevante sono state l'opportunità che la studentessa ha avuto di approfondire la lingua in ambiente "informale", diverso da quello universitario, che ha permesso di ascoltare, esporre, leggere e utilizzare la lingua in contesti reali, e l'esperienza lavorativa in un settore turistico quale occasione per applicare le competenze acquisite. Attraverso un processo metacognitivo sul proprio percorso di apprendimento della lingua straniera, descritto nel diario, la studentessa ha individuato alcuni elementi decisivi che lo hanno contraddistinto quali l'autonomia, la motivazione, il piacere alla lettura che di seguito verranno approfonditi, individuando quindi per ciascuno i punti in comune con gli studi e le ricerche condotte nel campo dell'OCLL (out of class language learning) ed eventuali differenze riscontrate.

10.1 Opportunità nell'ambiente esterno

Le attività di autostudio risultano essere utili ed efficaci per praticare la lingua dove essa è limitata solo all'insegnamento scolastico. Si potrebbe infatti pensare che manchino le opportunità nell'ambiente esterno, ma la realtà è diversa perché le tecnologie offrono ora possibilità che, alcuni anni fa, erano impensabili.

Sulla base dei dati raccolti alla prima domanda di ricerca, possiamo affermare che le attività maggiormente svolte dalla studentessa riguardano ascolto, lettura e scrittura, rispetto a compiti che prevedono l'interazione con persone straniere.

I risultati sono in linea con quanto dichiarato in varie ricerche sulle attività svolte al di fuori dell'ambiente scolastico (Pickard, 1996; Hyland, 2004; Lai et al., 2015; Bailly, 2011; Van Marseille, 2015; Cheng, 2015; Pearson, 2004), in cui si dimostrava che gli studenti di lingua inglese preferivano svolgere attività di lettura, ascolto e, in alcuni casi, di scrittura. Al contrario, l'interazione con persone straniere era assente o quasi a causa di problemi culturali o della mancanza di opportunità.

Per quanto riguarda la studentessa, le conversazioni faccia a faccia non sono assenti, ma limitate per lo più alle lezioni online oppure a incontri occasionali su Skype.

10.2 Le nuove tecnologie e i social

Possiamo affermare che, in ambienti dove le lingue sono presenti come materie scolastiche, è più difficile entrare in contatto con la lingua vera e autentica. Per questo motivo ci si focalizza sulle attività rese disponibili dalle nuove tecnologie: visione di film, ascolto di audio o musica, lettura di libri o articoli, scambio di messaggi...

Attualmente, le tecnologie presenti nella vita quotidiana mettono a disposizione degli studenti diversi mezzi per poter svolgere compiti piacevoli e motivanti sulla base delle proprie necessità e interessi, con il vantaggio di eseguirli dove e quando vogliono, senza dover rispettare i tempi scolastici.

Come sostenuto da Nunan (2015), i successi nell'apprendimento linguistico sono spesso attribuiti dagli studenti a iniziative personali per estendere le proprie opportunità di studio. Anche la studentessa ritiene che il suo successo dipenda soprattutto da iniziative che lei stessa ha sfruttato e cercato, la maggior parte delle quali richiede l'uso degli strumenti tecnologici.

È quindi importante sottolineare che, come sostenuto anche da Schugurensky (2000), coloro che apprendono utilizzano una grande varietà di risorse al di fuori dell'ambiente formale.

L'accesso a materiale autentico, attraverso le tecnologie, ha permesso agli studenti di dedicarsi alla pratica, definita da Webb (2014) come "extensive viewing" e individuata in diverse ricerche (Van Marseille, 2015; Trinder, 2017). Si tratta della visione regolare e ininterrotta della televisione, per ampliare il proprio vocabolario, migliorare le proprie capacità di ascolto e permettere un maggior contatto con l'input, che non è possibile avere negli ambienti scolastici. Anche la studentessa, come i soggetti degli studi analizzati, si dedica alla visione di film e serie televisive in lingua originale che le piattaforme disponibili in Internet mettono a disposizione. Questa pratica sembra offrire molti vantaggi che non riguardano solo l'ampliamento del vocabolario, ma anche delle proprie conoscenze linguistiche e, come affermato da Schugurensky (2000) e da Stoller (2002), permette di rafforzare quanto appreso in precedenza. È infatti possibile approfondire aspetti della lingua che a scuola sono stati solo accennati, individuare eventuali gap nella propria produzione linguistica, analizzare l'uso dei diversi registri della lingua. Infatti, è possibile che lo studente conosca solo in minima parte i registri linguistici e, solo grazie alla visione di film in lingua originale, approfondisce questa conoscenza.

Perciò, anche se lo studente non ha a disposizione opportunità per ascoltare la lingua autentica nel mondo esterno, la tecnologia rappresenta un valido sostituto.

In uno studio di Inozu, Sahinkarakas e Yumru (2010), gli studenti avevano difficoltà nel trovare qualcuno con cui interagire nel loro ambiente.

In realtà, si può sottolineare che gli strumenti di comunicazione possono ovviare a queste difficoltà, cercando persone madrelingua con cui praticare, sia attraverso messaggi che comunicazioni via Skype.

Dall'analisi del diario, colpisce l'uso particolare di WhatsApp, strumento di comunicazione che permette di inviare messaggi vocali. Questa funzione è sfruttata, anche se non con molto successo, per restare in contatto con le amiche straniere in mancanza della possibilità di parlarsi su Skype. Si tratta quindi di un modo innovativo di utilizzare ciò che si ha a disposizione per sopperire alla mancanza di opportunità o, in alcuni casi, di tempo.

Come Rogers (2014) affermava, l'apprendimento informale delle lingue è allo stesso tempo individuale e sociale. Ciò implica che ci sia una volontà da parte di coloro che studiano le lingue, di comunicare con gli altri e imparare da questa interazione.

Possiamo dire che la studentessa rispecchia questa immagine. Non si dedica solo ad attività individuali, ma manifesta anche un forte desiderio di imparare dalla comunicazione con gli altri. Bisogna però sottolineare che gli strumenti tecnologici aiutano, ma non sempre sono adeguati. Infatti, non è sempre facile e sicuro trovare qualcuno con cui comunicare, come affermato dai soggetti della ricerca di Lai e Gu (2011). Al contrario, avere già un amico con cui parlare è un vantaggio considerevole ma, in alcuni casi, sono le esperienze di vita, di studio che permettono questi incontri piuttosto che la tecnologia. La studentessa stessa sottolinea che, grazie alle esperienze di vacanza-studio, le è stato possibile instaurare rapporti di amicizia con persone di diverse nazionalità, con le quali è tuttora in contatto grazie ai social network.

10.3 Il lavoro

Oltre alle attività di autostudio, disponibili nell'ambiente esterno, anche il lavoro può rappresentare un'opportunità di pratica delle lingue straniere. Dal diario della studentessa emerge infatti l'importanza che il lavoro occasionale al porto di Venezia sembra avere al di fuori dell'ambiente scolastico.

Possiamo sostenere che, se l'apprendimento informale risulta dalle esperienze di vita, di lavoro (Cedefop, 2000), l'impiego al porto di Venezia rientra in questa categoria. Possiamo inoltre supporre che l'apprendimento linguistico avvenga in maniera inconsapevole, perché non viene svolto per un fine didattico.

Si tratta di un'attività che offre un maggior numero di opportunità per interagire con persone madrelingua, favorendo un maggiore contatto linguistico in quanto, a sostegno della tesi di Rubin (1975), possiamo affermare che il contatto con gli altri permette di monitorare la propria produzione linguistica e riflettere sui meccanismi della lingua.

Il lavoro offre quindi diverse possibilità di praticare le varie lingue studiate in maniera naturale, autonoma, in contesti autentici, senza che vi sia un obiettivo specifico, mettendo alla prova la propria conoscenza e produzione linguistica.

Nell'ambiente lavorativo, si è quindi esposti a diversi stimoli e, insieme alle altre attività, il lavoro contribuisce a favorire le opportunità di uso della lingua (Nunan, 2015).

L'esperienza lavorativa può mettere di fronte a situazioni che bisogna imparare a gestire. Come sostenuto da Nunan e Choi (2018), a differenza di un ambiente scolastico, oppure di conversazioni con persone conosciute, in queste occasioni subentra l'ansia di comunicare o di dover rispondere prontamente, mostrando una certa sicurezza. Risulta quindi necessario imparare a comunicare con persone sconosciute e in occasioni in cui subentra l'ansia di dover rispondere prontamente, mostrando una certa sicurezza, padronanza linguistica, soprattutto in momenti dove non si ha il tempo necessario per riflettere.

In queste situazioni, è quindi possibile che si attivi il filtro affettivo, ipotizzato da Krashen (1985). Infatti, fattori emozionali possono influire sull'esito della conversazione.

Mentre, possiamo affermare che le attività di autostudio difficilmente mettono gli studenti di fronte a situazioni imprevedibili, che possono minare la loro immagine o creare stati d'ansia, perché sono gli studenti stessi a sceglierle e, in alcuni casi, ad evitare quelle più problematiche.

10.4 Autonomia

Lo studio delle lingue al di fuori dell'ambiente universitario presuppone che lo studente sia in grado di guidare il proprio processo di apprendimento e prendere le decisioni in maniera autonoma, non solo nella scelta delle attività più adatte da svolgere per migliorare le proprie conoscenze, per rispondere alle proprie necessità, ma anche nelle strategie da utilizzare per raggiungere i propri obiettivi.

Nell'ambito dell'autonomia, quale processo decisionale riguardo alle innumerevoli scelte che intercorrono lungo il percorso personale di acquisizione della lingua straniera, si evidenzia come fattore decisivo l'assunzione di responsabilità come congruenza con lo stesso percorso in vista degli obiettivi che si intendono perseguire.

10.4.1 Responsabilità

Holec (1981) definiva l'autonomia come l'assunzione di responsabilità per il proprio processo di apprendimento. Lo studente autonomo è in grado di prendere tutte le decisioni necessarie, riguardanti il proprio percorso: la determinazione degli obiettivi, la selezione dei contenuti e

delle strategie adatte per raggiungere lo scopo stabilito e, infine, la valutazione di ciò che ha imparato e delle procedure di acquisizione.

Holec (1981) affermava inoltre che non si tratta di un processo innato, ma può essere acquisito grazie anche all'aiuto dell'insegnante. Possiamo supporre che lo studente universitario, grazie alle esperienze vissute e ai vari anni di studio, raggiunga un'autonomia maggiore rispetto a coloro che iniziano ad orientarsi nello studio delle lingue, come ad esempio i soggetti dello studio di Bailly (2010) e Litzler (2014) che ricevevano consigli su come orientare il proprio percorso.

Questo però non significa che lo studente universitario non abbia bisogno di una guida ma, semplicemente, che dovrebbe riuscire a gestire il proprio processo di studio in maniera più responsabile.

Dal diario della studentessa, è possibile capire come l'autonomia sia un elemento fondamentale nello svolgimento delle attività al di fuori dell'ambiente scolastico, dove non si può fare affidamento sull'insegnante, ma solo sulle proprie capacità.

La studentessa risulta avere un certo grado di autonomia, perché è in grado di determinare gli aspetti linguistici che ha bisogno di migliorare, determinando così l'obiettivo da raggiungere. Di conseguenza, seleziona quei materiali e quelle strategie che ritiene più adatti ed efficaci per svolgere quel determinato compito.

Un elemento importante è rappresentato, soprattutto, dall'uso di più tipi di strategie che devono essere adatte alle varie attività. Possiamo affermare che il loro utilizzo renda il processo linguistico rilevante, effettivo, favorendo la percezione di avere le capacità per compiere un determinato compito, elemento fondamentale nell'affrontare una sfida, nel perseguire lo scopo stabilito e nel continuare lo sforzo intrapreso. Al contrario, è probabile che un uso errato o ristretto di queste strategie non permetta di sfruttare l'opportunità offerta dall'ambiente, dimostrando così una mancanza di autonomia.

L'assunzione di responsabilità del proprio processo linguistico significa anche valutare quali sono le difficoltà che lo studente affronta. Dal diario è possibile notare come il tempo e la stanchezza possano influire nel percorso di autostudio, elementi già individuati in ricerche precedenti (Litzler, 2014; Bailly, 2010, Hyland, 2004). Però comprende che, in queste situazioni, non potrebbe approfittare dei vantaggi che le attività di autostudio offrono ed è quindi necessario rinviarle a un altro momento mentre, in altri casi, cerca di trovare una soluzione alternativa.

Altro punto importante in questo processo è la valutazione di ciò che ha imparato. Lo studente autonomo risulta essere capace di analizzare oggettivamente il proprio percorso linguistico. Riflette sugli aspetti che ha o non ha acquisito e quindi cerca di individuare il motivo di un

possibile fallimento o successo per sfruttare queste conoscenze in futuro. Il diario della studentessa risulta essere una continua valutazione di questo aspetto che l'aiuta nel determinare i punti necessari da migliorare e quelli da tenere in considerazione.

Possiamo quindi dedurre che, se la persona non si rende responsabile del proprio processo di apprendimento, non potrà sfruttare le opportunità presenti nell'ambiente esterno e, di conseguenza, il processo linguistico non sarà efficace.

10.5 Motivazione

Tra i fattori che concorrono alla strutturazione del processo di apprendimento e che si riscontrano nel diario della studentessa in analisi, oltre all'autonomia appena analizzata, si evidenzia la motivazione dello studente come spinta verso il miglioramento. Dornyei (2005) sosteneva che la motivazione è il motore principale che guida l'apprendimento, ma è necessario avere chiaro l'obiettivo da raggiungere, altrimenti scompare. Inoltre, uno degli elementi che risulta essere fondamentale nello sviluppare e mantenere viva la motivazione è il piacere.

10.5.1 Migliorarsi

In varie ricerche è stato individuato che gli studenti motivati sentono il desiderio di migliorarsi, di sfruttare le opportunità a disposizione per raggiungere il proprio scopo (Cheng, 2015; Hyland, 2004; Bailly, 2010, Van Marseille, 2015; Pearson, 2004), caratteristiche che emergono anche dal diario della studentessa a sostegno di questa tesi.

Nelle diverse ricerche analizzate risulta evidente come gli studenti abbiano diverse motivazioni a seconda dei loro obiettivi e anche delle loro esperienze. È possibile supporre che gli stimoli possano cambiare a seconda dei soggetti e delle lingue studiate dal momento che le necessità e gli interessi sono diversi e sono forse influenzati dalle diverse situazioni vissute.

A differenza dei soggetti delle ricerche analizzate, la studentessa oltre alla lingua inglese studia anche il francese e il russo. Questo dato permette di identificare un diverso grado di motivazione per le varie lingue studiate ma, in tutti i casi, la direzione e gli obiettivi che vuole raggiungere sono chiari.

Da una parte, la motivazione nello studio della lingua inglese è meno evidente, ma rimane sempre il piacere, alimentato dalla consapevolezza di poter accedere a materiale autentico, senza avere bisogno di traduzioni o aiuti esterni. Allo stesso tempo, è possibile notare il bisogno di perfezionare certi aspetti linguistici, pensiero suscitato dalle conversazioni con persone madrelingua, oppure dalla visione di film.

Dall'altra parte, vorrebbe invece raggiungere un buon livello di competenza in francese e russo, soprattutto a livello orale, favorito anche dal piacere di ascoltarle e di voler affinare il linguaggio parlato.

Il desiderio di raggiungere questi obiettivi spinge a migliorare quegli aspetti in cui non si è ancora sufficientemente competenti, oppure non si possiedono le capacità adatte. In questo modo le attività verranno selezionate in base a ciò che si vuole perfezionare e alla loro efficacia nel conseguire questo scopo.

Krashen (1985), con la teoria del "comprehensible input", sosteneva che i compiti selezionati devono essere comprensibili, affinché lo studente sia sicuro di avere le capacità per svolgerli. In questo modo, è possibile progredire costantemente fino al raggiungimento dell'obiettivo stabilito.

In questo senso le attività al di fuori dell'ambiente scolastico sono selezionate in base al proprio livello linguistico e quindi ritenute abordabili, come anche individuato nello studio di Van Marseille (2015). Si può iniziare con qualcosa di più semplice per passare ad attività più complesse, evitando quei compiti che, all'inizio, possono demotivare lo studente.

Lo studente si rende conto, nel corso del tempo, di avere le capacità per svolgere un determinato compito, osservando i benefici che ne può ricavare e i progressi raggiunti, alimentando la sua motivazione così come rilevato nella ricerca di Coskun (2016).

Si può quindi pensare che, più la motivazione è forte, maggiore sarà il desiderio di migliorarsi per realizzare i propri fini e, come individuato anche da Cheng (2015), di persistere nel percorso di studio.

10.5.2 Il piacere

Come affermato in varie ricerche (Bailly, 2010; Cheng, 2015; Coskun, 2016), le attività svolte, al di fuori dell'ambiente scolastico, vengono percepite come divertimento piuttosto che come lavoro. La studentessa stessa ribadisce in diverse occasioni che le attività scelte combinano studio e piacere, ma sembra che questo secondo elemento prevalga sul primo. Tutto ciò non significa che non ci sia un'attenzione per la lingua e l'esercizio, anzi, il piacere facilita il processo di apprendimento, coinvolgendo lo studente attivamente, quasi dimenticando di stare studiando.

L'apprendimento informale delle lingue straniere offre infatti la possibilità di scegliere ciò che più interessa, in base anche alle proprie necessità e, allo stesso tempo, permette di approfondire non solo gli aspetti linguistici, ma anche culturali.

Se si prova piacere nello svolgere le attività connesse all'acquisizione della lingua, queste vengono svolte con impegno e motivazione perché spinte dal proprio interesse; in aggiunta la

curiosità o il desiderio possono spingere a cercare nuove opportunità per indagare un particolare argomento, per scoprire e approfondire le proprie conoscenze linguistiche e culturali.

Si può dedurre che nell'ambiente scolastico sia difficile raggiungere questo scopo, perché le attività sono considerate per lo più noiose e poco coinvolgenti e lo studente non può scegliere ciò che gli interessa. Inoltre, anche se lo studente decide di sua spontanea volontà di svolgere ulteriori esercizi scolastici, è probabile che non siano abbastanza motivanti e, quindi, vengano abbandonati.

10.5.3 Il piacere della lettura

Per quanto riguarda la lettura, possiamo ricavare aspetti positivi o negativi, a seconda di cosa si decide di leggere. Se il testo attrae l'attenzione dello studente è molto probabile che avvenga ciò che Krashen (2009) definisce come lettura estensiva: le persone imparano a leggere meglio se leggono molto. Il concetto chiave è che il contenuto deve essere comprensibile, cioè si devono attivare i processi di decodifica e comprensione della lingua, interessante, cioè deve essere scelto personalmente, in autonomia ed essere in linea con le necessità personali, per suscitare nello studente gioia, piacere e soddisfazione nella lettura. Si tratta quindi di selezionare quei testi che l'individuo vorrebbe leggere, anche nella propria lingua madre, nella quale non intervengono difficoltà di decodifica.

Anche nello studio di Hyland (2004) viene riportata l'importanza di dedicarsi a letture piacevoli, coinvolgenti che rendano il compito più leggero che, con molta probabilità, stimoleranno lo studente alla pratica della lettura in lingua straniera.

Le letture personali sono scelte per il puro piacere di leggere per immergersi in un testo dai contenuti interessanti e coinvolgenti, tanto da poterlo fare ovunque e in qualsiasi momento, anche se stanchi.

Krashen (2009) ipotizzava inoltre che fosse un diritto dello studente abbandonare quelle letture poco coinvolgenti per passare ad altro, ma questo è possibile solo al di fuori dell'ambiente scolastico, in quanto spesso le scelte dei libri dipendono dalla volontà del docente e possono essere demotivanti per lo studente.

Dal diario della studentessa, è possibile notare questa differenza. Da una parte, prova piacere nel leggere in inglese, in quanto attratta dalla storia; dall'altra parte, ritiene i romanzi francesi da leggere per un esame universitario noiosi e, a volte, complicati, anche se interessanti dal punto di vista linguistico.

La lettura deve quindi essere fonte di piacere, in grado di invogliare lo studente a intraprendere questa attività anche in lingua straniera, aumentando le possibilità di praticarla e rendendola al tempo stesso sempre più rapida, scorrevole e facilmente comprensibile.

11. Conclusione

L'analisi del diario della studentessa, oltre ad offrire nuove prospettive sull'apprendimento informale delle lingue straniere, ha permesso di confermare quanto già individuato nelle ricerche precedenti, analizzate in questa tesi.

Il diario offre però delle limitazioni, poiché è possibile analizzare il processo linguistico solo per un certo periodo. Probabilmente, le attività della studentessa cambieranno fra qualche tempo e i dati che possediamo dovranno essere aggiornati.

In questo studio è stato possibile indagare non solo lo studio della lingua inglese, ma anche di altre lingue, come francese e russo. Dobbiamo tenere in considerazione che l'apprendimento di diverse lingue straniere, non solo dell'inglese, non è necessariamente legato al percorso di studi, perché l'individuo può decidere autonomamente di dedicarsi alla loro acquisizione. Per questo motivo, diventa importante investigare anche questo aspetto.

Le attività informali assumono un ruolo fondamentale nello studio delle lingue. Al di fuori dell'ambiente universitario e, in generale, di quello scolastico, soprattutto in questi ultimi anni, grazie alle nuove tecnologie, vi è un maggior numero di opportunità da sfruttare e cogliere per unire dovere e piacere.

L'apprendimento informale risulta utile per consolidare conoscenze già acquisite o migliorarle e offre diversi strumenti per far fronte alla mancanza di opportunità nell'ambiente in cui si vive e si studia, fornendo ampie possibilità, indispensabili per raggiungere una buona competenza linguistica.

Attraverso l'analisi del diario è stato possibile evidenziare i vantaggi e la rilevanza dell'autonomia e della motivazione nel processo linguistico. Più uno studente è autonomo e più è in grado di prendere l'iniziativa, di riflettere su come migliorare se stesso e la lingua studiata e di dirigere il proprio percorso di studio, indipendentemente. È necessario però un forte stimolo per perseguire i propri obiettivi, altrimenti si rischia di perdere l'orientamento.

Infine, è importante sottolineare che l'analisi del diario è limitata solo a un campione, ma il processo linguistico non è uguale per tutti e, in altri casi, i risultati potrebbero essere diversi. Per avere una visione più completa, sarebbe utile poter investigare più soggetti.

References

- Alvarez I. (2012), From Paper to the Web. The ELP in the digital era, in Kuhn B. & Perez. M. L (eds.), *Perspective from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*, Routledge, London.
- Bailly, S. (2011), Teenagers Learning Language Out of School: What, Why and How do they learn? How Can School Help Them?. In: Benson, P. and Reinards, H. (eds.) *Beyond the Language Classroom*, pp. 119–131, New York, NY, Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2011), Language Learning and Teaching beyond the Classroom: an Introduction to the Field. In: Benson, P. and Reinards, H. (eds.) *Beyond the Language Classroom*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 7–16.
- Cheng, C. (2015), Perceptions of and Experiences with Vocational College English Majors' Out-of-class English Learning in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 6, No. 4, pp. 737-748.
- Colardyn D. & Bjornavold. J. (2004), Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*. vol.39, #1, pp. 1-21.
- COŞKUN, A. (2016), Benefits of Out-of-class Speaking Activities for EFL Students. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5(3), 1448-1464.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*, Routledge, London.
- Lai, C. (2015), Perceiving and traversing in-class and out-of-class learning: Accounts from language learners in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 9.3, 265–284.
- Litzler, M. F. (2014), Independent Study Logs: Guiding and Encouraging Students in the Process of Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol.5, No.5, pp.994-998.
- Maros, M. & Saad, N. (2016), The out-of-class Language Learning Strategies of International Students in Malaysia. *International Journal of Asian Social Science*. 6 (8): 478-486.

- Nunan, D. & Choi, J. (2018), Language Learning and Activation In and Beyond The Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*. 1 (2), 49-63.
- Pickard, N. (1996), Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal*. 50(2), 150-159.
- Rogers, A. (2014), *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*, Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rubin, J. (1975), What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. Vol. 9, No.1, pp. 41-51.
- Schugurensky, D. (2007), Vingt mille lieues sous les mers: Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie : Recherches en Education*. 160, 13-27.
- Trinder, R. (2017), Informal and Deliberate Learning with New Technologies. *ELT Journal*. volume 71, issue 4, pp. 401-412.

Online Resources

- Benson, P. & Reinders, H. (2017), Research Agenda: Language Learning Beyond the Classroom. *Language Teaching*. 50.4, pp. 561-578. Available online at: [«https://www.researchgate.net/publication/319741506_Research_agenda_Language_learning_beyond_the_classroom»](https://www.researchgate.net/publication/319741506_Research_agenda_Language_learning_beyond_the_classroom) [Ultimo accesso 23/10/2018].
- Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series; No 104. Available online at: « http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf » [Ultimo accesso: 7/10/2018].
- Cedefop (2000) Glossary, in: *Making Learning Visible* (Thessaloniki, Cedefop). Available online at: « <http://www.cedefop.europa.eu/it/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary>» [Ultimo accesso 15/10/2018].
- Eaton, S.E. (2010), *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills, and language learning in Canada*, Eaton International Consulting Inc. Internet edition available at: [«https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508254.pdf»](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508254.pdf) [Ultimo accesso 23/09/2018].

Hyland, F. (2004), Learning Autonomously: Contextualising Out-of-class English Language Learning. *Language Awareness*. 13:3, 180-202. Available at:

« <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/43524/1/101078.pdf?accept=1> »

[Ultimo accesso 7/12/2018].

Inozu J., Sahinkarakas, S., Yumru, H. (2010), The nature of language learning experiences beyond the classroom and its learning outcomes. *US-China Foreign Language*. Volume 8, No.1, (Serial No. 76), Available at: «<https://www.researchgate.net/publication/260386823>»

[Ultimo accesso 12/12/2018].

Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Internet edition (1st ed. 2009).

Available at: « http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf »

[Ultimo accesso 27/01/2019].

Lai, C. & Gu, M. (2011), Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Journal of Computer Assisted Language Learning*. 24:4, 317-335. Available online at:

«<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2011.568417> »

[Ultimo accesso 4/11/2018]

Litzler, M. F. & Bakieva, M. (2017), Learning Logs In Foreign Language Study: Student Views On Their Usefulness For Learner Autonomy. *Didáctica Lengua y Literatura*. 29, pp.65-80. Available online at:

« <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/57130/51559> »

[Ultimo accesso 10/10/2018].

Livingstone, D. (1999), *Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Ottawa: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Revised version of a paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999). Available online at: « <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436651.pdf> »

[Ultimo accesso 20/09/2018].

Nunan, D. (2015), Beyond the Classroom: A case for out-of-class Language Learning. In Nunan, D & Richards. J.C (eds), *Language Learning Beyond the Classroom*, New York, Routledge. Available online at: « <https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-05-DAVID-NUNAN.pdf> » [Ultimo accesso 18/10/2018].

Oxford, R. L. (2003), Language Learning Styles and Strategies: an Overview. *GALA*, 1-25. Available online at: « <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> » [Ultimo accesso 10/12/2018].

Pearson, N. (2004), The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. Available online at: «<https://docplayer.net/22480303-The-idiosyncrasies-of-out-of-class-language-learning-a-study-of-mainland-chinese-students-studying-english-at-tertiary-level-in-new-zealand.html>» [Ultimo accesso 4/12/2018].

Shugurensky, D. (2000), The Forms of Informal Learning: Toward a conceptualization of the Field. *WALL Working Paper*. No. 19, pp. 1-9. Available online at: «<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf> » [Ultimo accesso 15/09/2018]

Song, D. & Bonk, C. J. (2016), Motivational Factors in Self-Directed informal Learning from Online Learning Resources. *Cogent Education*. 3, issue 1. Available online at: «<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1205838>» [Ultimo accesso 10/9/2018].

Tanako, T. (2009), Diary Studies: Their Potential to Explore Learner Perspectives on Second Language Learning. *Doshida Studies in English*. 85, pp. 57-70. Available online at: «<https://doors.doshisha.ac.jp/duar/repository/ir/14734/020000850003.pdf>» [Ultimo accesso 26/10/2018].

Tough, A. (2002), The Iceberg of Informal Adult Learning. *NALL Working Paper*. No. 49, pp. 1-8. Available online at: « <https://nall.oise.utoronto.ca/res/49AllenTough.pdf> » [Ultimo accesso 20/09/2018].

Van Marsenille, A. (2015), *Informal Language Learning: The Perspective of Higher Education Students in Brussels. A Case Study*. EdD thesis The Open University. Available online at: «<http://oro.open.ac.uk/44823/> » [Ultimo accesso 29/11/2018]

Sitography

«<https://www.sk.com.br/sk-krash.html>»

«<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/english/motivation/extensive-reading-improve-fluency-english.html#>»

Bibliography

- Balboni, P. (2013), *Fare Educazione Linguistica. Insegnare Italiano, Lingue Straniere e Lingue Classiche*, Torino, UTET Università.
- Benson, P. (2006), Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*. 40, 21-40.
- Brougère, G. (2007), Les Jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie : Recherches en Education*. No. 160, pp. 5-12.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007), De l'usage de la Notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : Recherches en Education*. 158.
- Callanan, M., Cervantes, C. & Loomis, M. (2011), Informal Learning. *WIREs cogn Sci*. Vol 2, Issue 6, pp. 646-655.
- Çelik, S., Arkin, E., and Sabriler, D. (2012), EFL learners' use of ICT for self-regulated learning. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 8 (2), 98-118.
- Curtis, A. & Bailey, K. M. (2009), Diary Studies. *On CUE Journal*. 3(1), pp. 67-85.
- Doyle, H., & Parrish, M. (2012), Investigating students' ways to learn English outside of class: A researchers' narrative. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 3(2), 196-203.
- Freeman, M. (1999), The language learning activities of students of EFL and French at two universities. *Language Learning Journal*. 19:1, 80-88.
- Najeeb, S.S.R. (2013), Learner Autonomy in Language Learning. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*. Vol. 70, pp. 1238-1242.
- Ryan, R. M. & Deci, L. E. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, L. E. (2006), Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?. *Journal of Personality*. 74:6, pp. 1557- 1586.
- Sayer, P., & Ban, R. (2014), Young EFL students' engagements with English outside the classroom. *ELT Journal*. Vol. 68/3, pp. 321-329.
- Straka, G. A. (2004), *Informal Learning: genealogy, concepts, antagonism and questions*, ITB- Forschungsberichte 15.

Ushioda, E. (2008), Motivation and Good Language Learners, in *Griffiths, C. (ed), Lessons from Good Language Learners*, Cambridge University Press, pp 19-34.

Online Resources

Bentley, T. (2000), Learning Beyond the Classroom. *Educational Management & Administration*. 28(3), pp. 353-364. Available online at:

«<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.824.3165&rep=rep1&type=pdf>»
[Ultimo accesso 25/09/2018].

Livingstone, D. (2002), Mapping the Iceberg. *NALL Working Paper*. No. 54, pp. 1-10.

Available online at: « <https://nall.oise.utoronto.ca/res/54DavidLivingstone.pdf> »

Helnel, A. (2008), What is a Good Language Learner. Published online at:

«https://www.researchgate.net/publication/317614224_What_is_a_Good_Language_Learner_2008» [Ultimo accesso 25/09/2018].

Iragui, J. C. & Lindsay, D. (2006), Introspection in Second Language Acquisition: Some Data from Learner's Diaries. *Revista de lenguas para fines específicos*. No. 1. Available online at:

«https://www.researchgate.net/publication/45314831_Introspection_in_Second_Language_Acquisition_research_Some_data_from_learners'diaries» [Ultimo accesso 26/09/2018].

Knight, T. L. (2007), *Beyond the classroom walls: a study of out-of-class English use by adult community college ESL students*. Dissertations and Theses. Paper 4049. Available online at:

«https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5058&context=open_access_etds»

Matsumoto, K. (1987), Diary Studies of Second Language Acquisition: a Critical Overview. *JALT Journal*. Issue 9.1.

Available online at: « <https://jalt-publications.org/jj/articles/2833-diary-studies-second-language-acquisition-critical-overview> » [Ultimo accesso 7/09/2018].

Rogoff, B., Callanan, M., Gutierrez, K. & Erickson, F. (2016), The Organization of Informal Learning. *SAGE Journals*. Vol. 40, Issue 1. Available online at:

«https://www.researchgate.net/publication/312126904_The_Organization_of_Informal_Learning» [Ultimo accesso: 17/09/2018].

Tavakoli, N., Shakeri, N. & Ghanbarzadeh, T. (2016), Language Learning Beyond the Classroom. *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing*. Vol. 1, special issue 1, pp 59-70. Available online at:

« <http://ijrltt.com/fulltext2/paper-28102016211149.pdf> » [Ultimo accesso 17/10/2018].

Van Marsenille, A. (2017), Informal learning activities for learners of English and for learners of Dutch. In Q. Kan & S. Bax (Eds), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations* (pp. 141-152). Available online at:

« <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-53-7/677.pdf> » [Ultimo accesso 3/12/2018]