



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze del Linguaggio
(D.M. 270/04)

Tesi di Laurea

Serendipity. Un viaggio inaspettato.
Proposta alternativa per lo studio dell'italiano
e la motivazione dello studente.

Relatore
Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore
Ch. Prof. Peter Martin Paschke

Laureanda
Pamela Carollo
Matricola 881933

Anno Accademico 2020 / 2021

ABSTRACT

Il presente elaborato mira a dimostrare che la motivazione è fondamentale nello studio di una lingua e ha lo scopo di fornire un esempio di strategia per la sua stimolazione negli apprendenti. La tesi sarà composta principalmente da due parti. La prima, teorica, fungerà da punto di riferimento e analizzerà tutto ciò che concerne l'educazione linguistica, descrivendo i soggetti coinvolti in questo ambito, la motivazione, i mutamenti della didattica delle lingue avvenuti nel tempo, i diversi metodi e approcci e alcune difficoltà riscontrate da studenti tedeschi di italiano. La seconda, invece, si focalizzerà sullo sviluppo teorico e, in parte, pratico di un *serious game* dal titolo *Serendipity. Un viaggio inaspettato*, pensato per la didattica dell'italiano a studenti tedeschi. A tal proposito, verranno specificati i requisiti di un videogioco accattivante e verranno sviluppate due unità didattiche su alcuni degli elementi linguistici che presentano delle difficoltà per il *target*.

INDICE

ABSTRACT	I
INDICE	III
INDICE DELLE FIGURE	VI
INDICE DELLE TABELLE	VI
INTRODUZIONE	IX
TEORIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA	- 1 -
1. SPAZIO D'AZIONE DIDATTICA	- 3 -
1.1 LINGUA E GLOTTODIDATTICA	- 4 -
1.2 INSEGNANTE	- 6 -
1.3 STUDENTE E FATTORI COGNITIVI	- 8 -
1.3.1. Intelligenza e attitudine	- 8 -
1.3.1.1 <i>Intelligenza</i>	- 8 -
1.3.1.2 <i>Attitudine</i>	- 9 -
1.3.2 Stili cognitivi	- 10 -
1.3.3 <i>STRATEGIE</i>	- 12 -
1.3.3.1 <i>Joan Rubin</i>	- 13 -
1.3.3.2 <i>Michael O'Malley e Anna Chamot</i>	- 14 -
1.3.3.3 <i>Rebecca Oxford</i>	- 14 -
1.3.4. <i>LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE</i>	- 15 -
1.4 STUDENTE E FATTORI AFFETTIVI	- 16 -
1.4.1 <i>EMPATIA</i>	- 16 -
1.4.2 <i>AUTOSTIMA</i>	- 17 -
1.4.3 <i>ANSIA</i>	- 17 -
1.5 ETÀ	- 18 -
1.6 CERVELLO ED EDUCAZIONE LINGUISTICA	- 20 -
2. LA MOTIVAZIONE	- 25 -
2.1 ROBERT C. GARDNER	- 26 -
2.1.1 <i>MOTIVAZIONE E ORIENTAMENTO SECONDO GARDNER</i>	- 28 -
2.2 ZOLTÁN DÖRNYEI	- 29 -
2.3 EDWARD L. DECI E RICHARD M. RYAN	- 31 -
2.4 IL MODELLO EGODINAMICO	- 34 -
2.5 IL MODELLO TRIPOLARE	- 35 -
2.6 LA TEORIA DELLA VALUTAZIONE DELLO STIMOLO	- 35 -
2.7 COMPONENTI COGNITIVE DELLA MOTIVAZIONE	- 37 -
2.7.1 <i>ATTRIBUTION THEORY</i>	- 38 -
2.7.2 <i>LEARNED HELPLESSNESS</i>	- 39 -

2.7.3 <i>SELF-EFFICACY THEORY</i>	- 39 -
2.8 ALTRE VARIABILI CHE INCIDONO SULLA MOTIVAZIONE	- 39 -
2.8.1 <i>CONTESTO</i>	- 39 -
2.8.2 <i>GIOCO</i>	- 45 -
3 PROGRAMMAZIONE DIDATTICA	- 49 -
3.1 EDUCAZIONE LINGUISTICA	- 50 -
3.2 TEORIE SULL'APPRENDIMENTO	- 53 -
3.2.1 <i>COMPORAMENTISMO</i>	- 53 -
3.2.2 <i>INNATISMO</i>	- 55 -
3.2.3 <i>COGNITIVISMO</i>	- 56 -
3.3 APPROCCI E METODI DELLA GLOTTODIDATTICA	- 58 -
3.3.1 <i>APPROCCIO FORMALISTICO</i>	- 59 -
3.3.2 <i>METODI DIRETTI</i>	- 59 -
3.3.3 <i>APPROCCIO STRUTTURALISTICO</i>	- 60 -
3.3.4 <i>APPROCCIO COMUNICATIVO</i>	- 60 -
3.3.5 <i>APPROCCIO UMANISTICO-AFFETTIVO</i>	- 62 -
3.3.5.1 La teoria di Krashen	- 63 -
3.3.6 <i>APPROCCIO INTEGRATO</i>	- 64 -
3.4 MODELLI OPERATIVI	- 65 -
3.4.1 <i>PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE</i>	- 65 -
3.4.2 <i>L'UNITÀ DIDATTICA DI FREDDI</i>	- 67 -
3.4.3 <i>UNITÀ DI ACQUISIZIONE</i>	- 70 -
3.5 VALUTAZIONE	- 71 -
3.5.1 <i>VERIFICA OGGETTIVA</i>	- 73 -
3.5.2 <i>I LIMITI DELLA VERIFICA SOGGETTIVA</i>	- 74 -
3.5.3 <i>GLI ELEMENTI DELLA PROVA OGGETTIVA</i>	- 75 -
3.6 LA COMPETENZA COMUNICATIVA	- 76 -
4 LERNSCHWIERIGKEITEN DER ITALIENISCHEN SPRACHE	- 79 -
4.1 TYPISCHE FEHLER VON DEUTSCHEN ITALIENISCHLERNENDEN BEI PRONOMEN	- 80 -
4.1.1 Ungeeignete Wahl von Pronomen	- 80 -
4.1.2 <i>FALSCHER STELLUNG VON PRONOMEN</i>	- 82 -
4.1.3 <i>KONGRUENZPHÄNOMENE BEI AKKUSATIVISCHEN PRONOMEN</i>	- 83 -
4.2 AUSSPRACHEPROBLEME BEI DEN ITALIENISCHEN GRAPHEMEN <G>, <GL> UND <GN>	- 85 -
4.2.1 <i>AUSSPRACHE DER ITALIENISCHEN GRAPHEME <GL> UND <GN></i>	- 85 -
4.3 LERNSCHWIERIGKEITEN BEI DEN OFFENEN UND GESCHLOSSENEN ITALIENISCHEN E-LAUTEN	- 86 -
SERENDIPITY. UN VIAGGIO INASPETTATO.	- 79 -
5 LE BASI DEL PROGETTO	- 93 -
5.1 SERIOUS GAMES	- 94 -
5.1.1 <i>PERCHÉ CREARE UN SERIOUS GAME</i>	- 94 -
5.2 COME CREARE UN SERIOUS GAME	- 95 -
5.2.1 <i>STORYTELLING E STORYDOING</i>	- 95 -
5.2.1.1 Il viaggio dell'eroe in teoria	- 95 -
5.2.1.2 Il viaggio dell'eroe in pratica	- 99 -
5.2.2 <i>COINVOLGIMENTO</i>	- 102 -

5.2.3 <i>PREMIO</i>	- 106 -
5.2.3.1 Tipologia del premio	- 106 -
5.2.3.2 Tempistica di assegnazione	- 107 -
6 REALIZZAZIONE DEL PROGETTO	- 109 -
6.1 PIATTAFORMA OPERATIVA	- 110 -
6.2 SVILUPPO TESTI	- 110 -
6.2.1 <i>IL TITOLO</i>	- 111 -
6.2.2 <i>CREAZIONE DELLE UD</i>	- 111 -
6.2.2.1 Prima unità	- 111 -
6.2.2.2 Seconda unità	- 122 -
6.2.3 <i>GRIGLIA RIASSUNTIVA DELLE UD</i>	- 133 -
6.3 PROGETTO GRAFICO	- 134 -
6.3.1 <i>I PERSONAGGI</i>	- 134 -
6.3.2 <i>DIALOGHI ED ESERCIZI</i>	- 135 -
6.3.3 <i>IL TELEFONO</i>	- 139 -
6.4 CONCLUSIONI	- 142 -
RINGRAZIAMENTI	- 145 -
BIBLIOGRAFIA	- 147 -
SITOGRAFIA	- 151 -

INDICE DELLE FIGURE

FIGURA 1: PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA (DALOISO 2009: 100).	- 19 -
FIGURA 2: TIPI DI MEMORIA (DALOISO 2009: 66).	- 21 -
FIGURA 3: SCHEMA DEL MODELLO SOCIO-EDUCATIVO (GARDNER, MACINTYRE 1993: 8).	- 26 -
FIGURA 4: I TRE LIVELLI DELLA MOTIVAZIONE DI DÖRNYEI (1994: 280).	- 30 -
FIGURA 5: IL CONTINUUM DELLA TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE (DECI, RYAN 2007: 8).	- 32 -
FIGURA 6: IL CONTINUUM DEL LOCUS OF CONTROL.	- 38 -
FIGURA 7: AULA ANNI '30.	- 40 -
FIGURA 8: AULA TRADIZIONALE.	- 41 -
FIGURA 9: DISPOSIZIONE DEI BANCHI (DALOISO 2009: 48).	- 42 -
FIGURA 10: FOTO DI AULE MODERNE SCATTATE DA MAUGERI NELL'UNIVERSITÀ DI KYOTO.	- 42 -
FIGURA 11: COLLOCAZIONE CRONOLOGICA DEI DIVERSI APPROCCI GLOTTODIDATTICI (CAMBIAGHI ET AL. 2004: 22)-	58 -
FIGURA 12: GRAFO DELLA PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE (PORCELLI 1994: 108).	- 66 -
FIGURA 13: UNITÀ DIDATTICA DI FREDDI (PORCELLI 1994: 121).	- 69 -
FIGURA 14: UNITÀ DIDATTICA COME RETE DI UNITÀ DI ACQUISIZIONE (BALBONI 2014).	- 70 -
FIGURA 15: LA VALUTAZIONE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO (BENVENUTO, GIACOMANTONIO 2008: 76).	- 73 -
FIGURA 16: LA DISTRIBUZIONE FORZATA DEI RISULTATI SCOLASTICI (BENVENUTO, GIACOMANTONIO 2008: 17).	- 75 -
FIGURA 17: DIAGRAMMA DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA (BALBONI 2014: 86).	- 77 -
ABB. 18: DEUTSCHES UND ITALIENISCHES VOKALSYSTEM (BLASCO FERRER 1999: 30).	- 87 -
FIGURA 19: SCHEMA DEL VIAGGIO DELL'EROE (VOGLER 2003: 2).	- 98 -
FIGURA 20: SCHEMA DEL COINVOLGIMENTO (VIOLA, CASSONE 2017).	- 103 -
FIGURA 21: ENGAGEMENT LOOP (VIOLA, CASSONE 2017).	- 105 -
FIGURA 22: SERENA, LA PROTAGONISTA.	- 134 -
FIGURA 23: LAURA, LA MIGLIORE AMICA.	- 135 -
FIGURA 24: ESEMPIO DI DIALOGO GIÀ PREDISPOSTO.	- 135 -
FIGURA 25: ESEMPIO DI DIALOGO INTERATTIVO.	- 136 -
FIGURA 26: ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SUDDIVISIONE IN INSIEMI.	- 136 -
FIGURA 27: ESEMPIO DI ESERCIZIO A COMPLETAMENTO.	- 137 -
FIGURA 28: ESEMPIO DI VERO O FALSO.	- 137 -
FIGURA 29: ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ABBINAMENTO.	- 138 -
FIGURA 30: ESEMPIO DI REGOLA.	- 138 -
FIGURA 31: TELEFONO.	- 141 -

INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1: STRATEGIE DIRETTE E INDIRETTE DI R. OXFORD.	- 15 -
TABELLA 2: PUNTI IN COMUNE E DIFFERENZE TRA COMPORTAMENTISMO E COGNITIVISMO.	- 53 -
TABELLA 3: CLASSIFICAZIONE DELLE PROVE OGGETTIVE (BENVENUTO, GIACOMANTONIO 2008: 121).	- 76 -
TABELLE 4: TABELLE DES ITALIENISCHEN UND DEUTSCHEN PRONOMINALSYSTEMS.	- 81 -
TABELLA 5: GRIGLIA RIASSUNTIVA DELLE UD.	- 134 -

INTRODUZIONE

Si dice che Johann Wolfgang von Goethe abbia coniato il detto: *Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch* (quante lingue parli, tante persone sei). Qual è il significato di questa citazione? Il linguaggio deve essere inteso non solo come uno strumento di comunicazione e scambio di informazioni tra le persone, ma come un'espressione di emozioni di diverso colore e potenza. La lingua rivela innumerevoli sfumature di un individuo e questo vale anche per intere comunità che parlano una lingua e che esprimono le stesse o simili emozioni linguisticamente in modo diverso. Questo perché ogni lingua ha la sua anima. Quando studiamo una lingua straniera, non dobbiamo acquisirla senza la sua propria anima. Con ogni nuova lingua otteniamo più possibilità di esprimere noi stessi, l'ambiente e le emozioni. È come se un *io* diverso si presentasse sulla scena della vita. Ciò significa quindi che il linguaggio influenza il modo di pensare di un individuo, almeno nella stessa misura in cui il proprio modo di pensare influenza il linguaggio che si usa. Se si accetta questa ipotesi, è possibile affermare che l'acquisizione di una lingua straniera non implica solo il semplice apprendimento di contenuti (parole e regole grammaticali), ma anche l'adozione di nuovi modi di pensare, secondo un sistema che è spesso legato a culture e valori diversi. In questo modo, imparare un'altra lingua arriva a cambiare il modo di vedere il mondo e il modo di vedere sé stessi.

Arriviamo quindi al dunque: cosa spinge un individuo a studiare una lingua straniera? E quali meccanismi si mettono in moto durante l'acquisizione di una lingua? Sono numerosi i fattori che incidono sulla didattica e sullo studio di una lingua straniera e la motivazione è considerata uno degli aspetti più importanti, incidendo non solo sulla costanza e sui risultati raggiunti, ma soprattutto sull'interesse per la lingua da parte degli apprendenti. Tuttavia, a volte la motivazione può venire a mancare a causa di diversi motivi, che spaziano dal metodo d'insegnamento, agli argomenti trattati, al clima dell'aula, alle caratteristiche personali dell'apprendente. La comprensione che esiste la possibilità di usare la motivazione come strumento per migliorare la didattica può essere un primo passo nello sviluppo di un approccio didattico. A questo punto, una domanda sorge spontanea: come si può creare, mantenere o aumentare questa energia per migliorare l'apprendimento delle lingue? Nel corso degli anni sono state sviluppate nuove strategie d'insegnamento per mantenere viva la motivazione degli studenti di tutte le età, sia all'interno, sia all'esterno dell'aula. Questo elaborato, dunque, è volto ad approfondire il mondo della didattica e tutte le variabili ad esso collegate, per proporre un esempio di strategia alternativa per lo studio delle lingue, in particolare dell'italiano, e il

mantenimento della motivazione. Lo sviluppo di tale argomento è frutto di un interesse emerso durante un corso universitario, dove ho appreso le diverse fasi di creazione di un'unità didattica e dell'esperienza di tirocinio svolta in un liceo, in cui ho potuto osservare in pratica le dinamiche studiate durante il mio percorso universitario. Lo scopo del presente elaborato è, quindi, la progettazione teorica di parte di un videogioco per lo studio di alcuni aspetti della lingua italiana. Verranno considerati gli elementi fondamentali dell'educazione linguistica, tra cui la lingua, le caratteristiche del docente e dello studente e gli approcci educativi, puntando a dimostrare che la motivazione è fondamentale e che si possono trovare strategie alternative per mantenerla alta negli apprendenti.

Il primo capitolo approfondirà gli elementi coinvolti nello spazio d'azione didattica, ovvero la lingua oggetto di studio, lo studente e l'insegnante. Attraverso la loro interazione si svolge l'apprendimento della lingua e ognuno presenta aspetti importanti da considerare.

Nel secondo capitolo verranno presentati gli studi principali sulla motivazione, le teorie emerse nel corso degli anni, a partire da quelle di studiosi come Gardner, Dörnyei, Deci e Ryan, fino ad arrivare ai modelli di Balboni e alle teorie cognitive collegate alla motivazione e, infine, verranno considerate altre variabili che potrebbero influire sull'aumento o la diminuzione della motivazione, come il contesto d'insegnamento e le tecniche ludico-didattiche.

Nel terzo capitolo, che riguarderà la programmazione didattica, si ripercorreranno brevemente alcuni degli eventi che hanno portato alla nascita dell'educazione linguistica, a partire dall'Ottocento e il susseguirsi delle diverse teorie sull'apprendimento proposte da studiosi come Skinner, Chomsky e Piaget, fino ai giorni nostri.

Il quarto capitolo, in lingua tedesca, si concentrerà sull'analisi di alcuni errori commessi tipicamente da studenti tedeschi nello studio dei pronomi italiani e sulle difficoltà riscontrate nella pronuncia della vocale *e*, della consonante *g* e dei gruppi consonantici *gn* e *gl*. Proprio su questi argomenti verranno sviluppate le unità didattiche.

Il quinto capitolo riguarderà la progettazione teorica del videogioco e includerà quindi tutti i requisiti necessari per lo sviluppo di un *serious game* efficace sia per quanto riguarda l'apprendimento della lingua, sia dal punto di vista della motivazione. Pertanto verranno esposti concetti come lo *storytelling* e lo *storydoing*, il viaggio dell'eroe e le tecniche per la creazione del coinvolgimento.

Infine, nel sesto capitolo verranno presentati tutti gli aspetti pratici riguardanti la creazione del videogioco, dal titolo *Serendipity. Un viaggio inaspettato*. Allo scopo di illustrare quale sarebbe il risultato del videogioco se venisse sviluppato, si è ritenuto utile iniziare la creazione di un breve demo

dimostrativo, in modo tale da poter fornire esempi pratici del videogioco. Nel capitolo verranno quindi illustrati i programmi utilizzati, la creazione dei testi presenti nel videogioco, comprese le due unità didattiche sviluppate e la creazione del progetto grafico, corredato di immagini.

Sono molte le applicazioni pensate per lo studio di una lingua, tutte abbastanza simili tra loro, ognuna carente su qualche aspetto, ma per distinguersi dalle altre e risultare interessante e completo, *Serendipity. Un viaggio inaspettato* mira ad accompagnare l'utente nell'apprendimento fornendogli tutti gli spunti necessari. Grazie all'immedesimazione con il protagonista, l'apprendente procede nel gioco alla scoperta della lingua in modo graduale e mantenendo viva la motivazione.

TEORIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

SPAZIO D'AZIONE DIDATTICA

*Teaching should be such that what is offered
is perceived as a valuable gift and not as a hard duty.*

– Albert Einstein

In questo primo capitolo verranno introdotti gli elementi e i soggetti principali coinvolti nello spazio d'azione didattica, ovvero la lingua, l'insegnante e lo studente. La lingua rappresenta l'oggetto di studio ed è necessario essere a conoscenza di tutte le sfaccettature che tale concetto può assumere e delle conseguenze che ne derivano nell'insegnamento. L'insegnante rappresenta l'individuo responsabile dell'insegnamento linguistico ed è necessario che sia consapevole del proprio ruolo. Lo studente rappresenta il destinatario dell'apprendimento linguistico ed è necessario prendere in considerazione tutte le variabili che riguardano la sua dimensione cognitiva, affettiva e fisica affinché il processo d'apprendimento avvenga in modo sereno ed efficace. Infine, verrà offerta una breve panoramica di come avviene l'apprendimento linguistico all'interno del cervello.

1.1 Lingua e glottodidattica

Nell'ambito dell'educazione linguistica si possono suddividere le lingue in diverse categorie (Porcelli 1994):

- la *lingua materna* (L1) è la lingua che si apprende da bambini per simulazione, ovvero stando a contatto con i genitori e che viene immagazzinata nel cervelletto, diventando automatica e definendo la *forma mentis* dell'individuo;
- la *lingua etnica* delle cosiddette isole linguistiche è la lingua parlata in alcune regioni geografiche di un Paese, nonostante sia la lingua riconosciuta come ufficiale in un altro Paese, per esempio in alcune zone d'Italia si parlano il greco, l'albanese, il catalano e altre lingue minori;
- la *lingua minoritaria* delle cosiddette penisole linguistiche è una lingua con un particolare statuto giuridico, che subisce l'influenza della lingua parlata nelle regioni confinanti, come nel caso di Alto Adige, Slavia veneta e Valle d'Aosta, dove si parlano il tedesco, lo sloveno e il francese. È importante notare che in questi casi particolari, la L1 dei soggetti non è la lingua nazionale;
- la *lingua straniera* (LS) è la lingua di un Paese diverso da quello in cui si vive e quindi non è presente nel territorio in cui viene studiata;
- la seconda lingua (L2), è una lingua presente nel territorio in cui viene studiata e può trattarsi della lingua nazionale, nel caso dell'apprendente che si sposta nel Paese in cui viene parlata, oppure di una lingua presente nello stesso Paese dell'apprendente, come nel caso delle penisole linguistiche;
- le *lingue comunitarie* sono le lingue riconosciute dalla Comunità Europea;
- le *lingue classiche* sono il latino e il greco.

Nel corso della vita, oltre alla lingua materna, se ne possono apprendere altre, che sommate insieme danno forma al *repertorio linguistico* di un individuo. In particolare, è importante la distinzione tra lingua straniera e lingua seconda. Un individuo può apprendere una L2, una LS o entrambe. Di seguito, verranno esaminate le principali differenze tra le due (Balboni 2014). Come accennato, per L2 si intende la lingua non nativa, studiata nel Paese in cui viene parlata, mentre la LS è la lingua straniera, studiata nel proprio Paese o comunque in un territorio in cui non è presente. Ne deriva che la L2 si apprende per il bisogno di utilizzarla, in quanto elemento fondamentale per vivere e comunicare all'interno di un territorio, mentre la LS rappresenta la classica situazione in cui la lingua viene appresa in un'aula con un docente. La presenza sul territorio della L2 influisce pesantemente sulla natura dell'input, che risulta disponibile in qualsiasi luogo e momento, in forma non graduata e in tutte le sue varietà. Di conseguenza l'input risulta quasi sempre irriproducibile e autentico, talvolta

anche scorretto, sia perché pronunciato in contesti orali meno controllati dal parlante, sia perché pronunciato da individui non sempre linguisticamente educati. Al contrario, il docente ha un ruolo influente nella LS, in quanto rappresenta l'individuo responsabile della selezione dell'input a cui vengono esposti gli studenti, che sarà graduato, ripetibile e talvolta improvvisato dal docente stesso, che si pone come modello. Per questo motivo, nella maggior parte dei casi l'input della LS non è autentico, ma artefatto, in quanto i materiali didattici forniscono sempre una lingua corretta e appropriata e le improvvisazioni del docente sono caratterizzate dalle proprie abitudini linguistiche. La differenza tra L2 e LS si nota anche nel modo in cui vengono insegnate e apprese, infatti da un lato il docente di L2 programma le lezioni e propone una lingua corretta, ma non avendo il monopolio dell'input deve essere in grado di adattarsi alle richieste degli studenti modificando il programma in base alle loro proposte, che possono riguardare aspetti riscontrati nella vita di tutti i giorni e non previste dal programma, dall'altro lato il docente di LS può programmare il corso in tutti i suoi aspetti, in quanto gli studenti difficilmente avranno occasione di confrontarsi con la lingua al di fuori delle lezioni. Inoltre, la L2 viene appresa in modo autonomo, ascoltando, leggendo, creando ipotesi e verificandole per scoprirne le regole di fondo, allo scopo di comunicare (strategia induttiva), mentre la LS viene tipicamente insegnata dal docente, che riversa la sua conoscenza sullo studente, spiegando sin da subito i meccanismi della lingua, allo scopo di superare le prove scolastiche (strategia deduttiva). La verifica formale in L2 tende a scomparire, in quanto ogni studente sviluppa una storia individuale con la lingua e difficilmente il docente è a conoscenza di tutti gli aspetti acquisiti dal singolo al di fuori dal programma, con la conseguenza che la creazione di una verifica collettiva adatta a tutti gli studenti risulta difficile, mentre è preferibile un processo continuo di analisi di errori e feedback. Il docente di LS, al contrario, si trova nella posizione di poter misurare e valutare la conoscenza linguistica degli studenti, in quanto è responsabile del programma e la valutazione è fondamentale, consentendo o bloccando il passaggio al corso successivo. Un'altra importante differenza riguarda la motivazione, che risulta essere anche molto diversa tra studenti di L2 e LS: se in L2 prevale una motivazione utilitaristica, dato che la ragione primaria che porta allo studio della lingua è il bisogno di comunicare nel paese in cui si vive e successivamente il piacere di studiare la lingua per riuscire ad articolare sempre meglio il proprio discorso, in LS si possono riscontrare i più svariati tipi di motivazione, a partire dal dovere imposto dai genitori o dalla scuola, il piacere di studiare la lingua, il bisogno di prepararsi per una futura esperienza con la lingua e via dicendo (Balboni 2014).

1.2 Insegnante

Il ruolo dell'insegnante è molto complesso e soprattutto quello del docente di lingue. Si tratta della figura responsabile dell'insegnamento linguistico e nello spazio d'azione didattica si trova sullo sfondo, dato che il suo obiettivo è la realizzazione dell'incontro tra studente e lingua straniera. Il ruolo dell'insegnante varia anche a seconda che operi in un contesto di L2 o LS. Come spiega Balboni, mentre l'insegnante di LS risulta essere una figura ben definita e paragonabile agli insegnanti di altre materie, l'insegnante di L2 raramente è un insegnante di lingua in maniera esclusiva e spesso questo ruolo viene assunto dall'insegnante di lettere o lingue straniere (Balboni 2014). Nello svolgimento della sua funzione, l'insegnante non solo deve conoscere la lingua e la cultura da insegnare, ma deve anche avere chiari il proprio piano e i propri obiettivi, avere nozioni di base della legislazione scolastica e del lavoro, oltre a conoscenze e competenze didattiche e glottodidattiche, deve conoscere i principi dell'educazione, della comunicazione interculturale e dell'interlingua, deve essere in grado di progettare piani educativi e attività didattiche e di scegliere, adattare e integrare materiale didattico in modo consapevole. Il ruolo dell'insegnante è innanzitutto quello di creare le condizioni migliori per l'apprendimento, ponendo attenzione al luogo, agli obiettivi curricolari, agli strumenti da utilizzare e alla motivazione degli studenti. Inoltre è importante porre gli studenti al centro e guidarli nell'utilizzo della lingua e nella riflessione, orientarli all'azione (Balboni 2014). Con il tempo, la figura dell'insegnante è stata considerata sotto diversi punti di vista e in particolare come:

- *maieuta*, ovvero un individuo in grado di stimolare la curiosità dello studente, il quale viene spinto ad esplorare la lingua per trovare delle risposte;
- *tutore*, ovvero un individuo in grado di proteggere e sostenere lo studente nello studio della lingua e nella scoperta delle sue origini;
- *regista*, ovvero un individuo che da dietro le quinte guida lo studente attraverso il processo d'apprendimento e regola il suo incontro con la lingua;
- *Facilitatore*, ovvero un individuo in grado di facilitare il processo d'apprendimento, aiutando lo studente nel rapporto con la lingua.

Da ciò si può dedurre che, a differenza di un tempo, l'insegnante oggi non rappresenti più una figura autoritaria e onnisciente, ma un punto di riferimento e il ponte di contatto con la lingua oggetto di studio. Per svolgere la sua funzione, infatti, l'insegnante deve interagire con gli studenti e, affinché la comunicazione funzioni e lo studente apprenda, è fondamentale che il messaggio sia chiaro e comprensibile.

A tal proposito, alcuni punti critici potrebbero verificarsi durante la comunicazione in classe ed essere controproducenti, tra cui (Balboni 2014):

- il *teacher's talk* o *teacherese*, ovvero il tentativo del docente di farsi capire dagli studenti attraverso l'utilizzo di una sintassi elementare e dei gesti. Se tale utilizzo della lingua non viene ridotto nel tempo, si corre il rischio che la lingua non venga usata in modo autentico;
- il *teacher's talking time*, ovvero la percentuale di tempo in cui il docente parla rispetto al tempo totale della lezione e che potrebbe incidere sulla performance degli alunni, nel caso in cui non avessero abbastanza tempo per esprimersi a loro volta.

Viene quindi spontaneo pensare che la lingua che l'insegnante debba utilizzare sia la lingua da insegnare, ma questo non è del tutto corretto. L'insegnante dovrebbe essere in grado di analizzare la situazione e adattare la lingua d'insegnamento a seconda delle sue percezioni rispetto agli alunni e alle situazioni. Per esempio quando si deve spiegare qualche errore, esprimere una parola chiave o fornire qualche informazione che è importante venga compresa da tutti, sarebbe meglio utilizzare la lingua madre degli studenti; mentre quando si affrontano nuovi argomenti l'ideale è l'utilizzo della lingua straniera (Balboni 2014). Inoltre, un buon insegnante dovrebbe mettere in discussione sé stesso e il proprio stile d'insegnamento, seguendo un percorso a tappe illustrato da Daloiso (2009):

- *Riflessione sul proprio stile di apprendimento linguistico*: l'insegnante, prima di diventare tale, è stato egli stesso uno studente ed è necessario che si interroghi sulle proprie abitudini ed esperienze di studio, cercando di individuare quale potrebbe essere il modo migliore per insegnare e la misura in cui il proprio stile d'apprendimento possa influenzare le sue scelte.
- *Osservazione dell'allievo*: questa tappa è fondamentale per venire a conoscenza dei bisogni linguistici dei propri studenti, del loro livello linguistico, dei loro stili cognitivi e delle strategie da loro impiegate ed è utile per stabilire gli obiettivi, i materiali e le metodologie da impiegare.
- *Individuazione degli aspetti didattici*: dopo aver delineato il profilo dello studente, l'insegnante deve stabilire gli aspetti didattici da mettere in atto, considerando non solo lo sviluppo della competenza linguistica, ma lo sviluppo dello studente a 360°.
- *Attuazione pratica*: tutto ciò che l'insegnante ha osservato nelle fasi precedenti, deve essere messo in atto, pertanto l'insegnante deve adattare il proprio metodo e stile d'insegnamento rispetto a quanto ha dedotto sul gruppo di studenti.

1.3 Studente e fattori cognitivi

Lo studente è innanzitutto una persona e come tale è caratterizzato da alcuni tratti tipici, che lo distinguono in quantità maggiore o minore dagli altri. Nel momento in cui il docente entra in contatto con una classe di studenti, è fondamentale che sia consapevole di trovarsi di fronte a degli individui con caratteristiche e personalità eterogenee e che ne tenga in considerazione durante le diverse fasi dell'insegnamento. Il percorso d'acquisizione, infatti, può variare da individuo a individuo e verificarsi con maggiore semplicità o difficoltà a seconda delle caratteristiche di ognuno e della loro combinazione.

1.3.1. *Intelligenza e attitudine*

Se si considera il numero limitato di persone con un'ottima padronanza di diverse lingue, viene naturale chiedersi se si tratti di un talento linguistico o di altri fattori più realistici e misurabili. In particolare, due elementi ricollegabili al talento linguistico sono l'intelligenza e l'attitudine, che verranno affrontati nei prossimi paragrafi.

1.3.1.1 *Intelligenza*

Il concetto generale di intelligenza può essere descritto come un

“complesso di facoltà psichiche e mentali che consentono all'uomo di pensare, comprendere o spiegare i fatti o le azioni, elaborare modelli astratti della realtà, intendere e farsi intendere dagli altri, giudicare, e lo rendono insieme capace di adattarsi a situazioni nuove e di modificare la situazione stessa quando questa presenta ostacoli all'adattamento” (Treccani 2021).

Se l'intelligenza viene descritta come la capacità dell'uomo di adattarsi alle situazioni e risolvere i problemi della quotidianità, anche l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria potrebbe rappresentare uno dei problemi che un individuo può trovarsi a risolvere, anche se si tratta di una scelta volontaria. Se così fosse, anche le abilità linguistiche rappresenterebbero una manifestazione dell'intelligenza. Tuttavia, diversi esperimenti hanno dimostrato che l'intelligenza e il rendimento scolastico non sono direttamente collegati, in quanto l'intelligenza sembra svolgere un ruolo soprattutto nell'apprendimento formale della lingua, ovvero rispetto alla scrittura, la lettura e le capacità metalinguistiche e non sembra avere particolari effetti sull'acquisizione delle abilità comunicative orali.

1.3.1.2 Attitudine

L'attitudine viene definita come una "predisposizione per una particolare attività mentale o fisica" (Dizionari Corriere 2021) e si tratta di un concetto generalmente riconosciuto. Tuttavia non si è riusciti ad individuarne le caratteristiche precise, anche perché si tratta di un concetto che riguarda abilità diverse (qualcuno può essere più portato per la matematica e qualcuno per le lingue). Solo di recente si è iniziato ad individuare quali siano le abilità cognitive coinvolte, anche se il funzionamento non ne è ancora ben chiaro. John B. Carroll, che negli anni '60 iniziò a studiare l'attitudine, era convinto che si trattasse di un talento diverso dall'intelligenza e che i risultati positivi nello studio di una lingua non fossero dovuti solo all'attitudine. Secondo Carroll si dovevano tenere in considerazione anche variabili come il tipo e la qualità dell'istruzione, la motivazione e l'interazione di tali variabili con l'attitudine. Pertanto, Carroll e Sapon, dopo cinque anni di ricerca, tra il 1953 e il 1958, hanno ideato il *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), un test attitudinale per i ragazzi di età superiore ai 14 anni, dove vengono testati quattro fattori di base, fondamentali per identificare l'attitudine dell'apprendimento di una lingua. I fattori indagati sono (Carroll 1965):

- la *codifica fonemica*: la capacità non solo di percepire i suoni ma anche di associare i suoni con i loro simboli scritti, di identificare i singoli suoni all'interno di un lungo tratto di suono e di codificarli, ovvero essere in grado di produrre suoni;
- la *sensibilità grammaticale*: l'abilità di un individuo di identificare la funzione grammaticale degli elementi linguistici all'interno di contesti diversi;
- *l'apprendimento induttivo della lingua*: l'abilità di un individuo di identificare le regole sottostanti la lingua e di impiegarle nella costruzione della propria conoscenza linguistica, estrapolandone schemi ricorrenti;
- *l'apprendimento mnemonico*: la capacità del discente di associare le parole della lingua studiata con le parole equivalenti della lingua madre. A seconda del modo in cui si stabiliscono tali connessioni tra le due lingue, la velocità d'apprendimento dei vocaboli può variare.

Qualche anno dopo, nel 1966, lo studioso Pimsleur rese noto il suo test per ragazzi tra i 13 e i 19 anni, il *Language Aptitude Battery* (LAB). Questo test è suddiviso in sei parti, ma si tratta di fattori che non sono collegabili con l'attitudine, per esempio vengono misurati il rendimento dello studente in alcune materie e la sua motivazione in base all'interesse presentato per le lingue. I due aspetti relativi all'attitudine su cui si basa Pimsleur sono le abilità linguistiche induttive/analitiche e le abilità uditive. Lo scopo di entrambi i test era quello di predire il rendimento dello studente nello studio della lingua ed entrambi hanno goduto di successo. Uno studio più recente sull'attitudine, svolto negli anni

'80, è quello di Skehan, che ha individuato le relazioni tra la velocità nello sviluppo della lingua materna e l'apprendimento di un'altra lingua e il rapporto tra queste due variabili con l'attitudine linguistica. Secondo Skehan (1986), i bambini che hanno sviluppato più velocemente alcuni aspetti sintattici della propria lingua madre, possiedono un'attitudine maggiore per le lingue, pertanto l'attitudine è un concetto ibrido, che riguarda sia l'abilità di elaborare la lingua che quella di gestire il materiale linguistico decontestualizzato, che caratterizza l'apprendimento formale. L'attitudine definita da Skehan non è da ritenere in contrasto con quella di Carroll, in quanto Skehan si è basato sui quattro componenti individuati da Carroll e ne ha ampliato la ricerca, distinguendo le due abilità principali che formano tale ibrido. Per concludere, l'attitudine rappresenta una variabile molto importante per l'apprendimento di una lingua, ma non è ancora ben chiaro come funzioni realmente, inoltre si tende a ricondurla ad un'origine genetica innata e pertanto risulta solo lievemente modificabile, tuttavia anche questo punto non è completamente chiaro. Ad ogni modo, essendo un ambito in cui il dibattito è ancora vivo, il fatto che uno studente non ottenga un punteggio alto in un test attitudinale non significa che sia un apprendente mediocre. Inoltre l'attitudine non rappresenta l'unico fattore influente sull'apprendimento delle lingue.

1.3.2 Stili cognitivi

Stabilire cosa siano gli stili cognitivi non è semplice, in quanto si tratta di fattori che fanno riferimento ad aspetti cognitivi, affettivi, fisiologici e ambientali. Inoltre, come osserva Oxford (2003: 3), "learning styles are not dichotomous (black or white, present or absent). Learning styles generally operate on a continuum". In termini generali, si possono definire gli stili cognitivi come una serie di preferenze individuali e spesso inconsapevoli che si verificano nell'apprendimento e riguardano il modo di percepire, elaborare, organizzare e richiamare le informazioni. È importante che l'insegnante conosca gli stili cognitivi degli studenti affinché l'apprendimento venga ottimizzato e sia di successo per tutti, pertanto si è cercato di raggruppare gli stili in base a differenze e caratteristiche comuni, in modo da poterli studiare e individuare meglio.

A partire dalle *preferenze sensoriali*, gli studenti possono avere i seguenti tipi di stile (Oxford 2003):

- *Visivo-non verbale*: lo studente con uno stile visivo-non verbale preferisce guardare le cose, per esempio guardare la televisione, sottolineare un testo, usare colori diversi, organizzare il materiale o le informazioni in griglie o schemi. La preferenza ricade su immagini, disegni, fotografie, mappe concettuali e tutto ciò che si basa sulla memoria visiva;

- *Visivo-verbale*: lo stile visivo-verbale è tipico di chi preferisce le parole scritte, un testo su cui lavorare, preferisce prendere appunti, riassumere per iscritto quanto letto, scrivere ciò che desidera ricordare, accompagnare i grafici con spiegazioni scritte.
- *Uditivo*: lo stile uditivo è tipico di coloro che ottengono beneficio dall'ascolto di una lezione, di un dibattito, di un discorso, di conferenze e così via. Non sentono la necessità di un supporto visivo, ma cercano il materiale uditivo e possono anche parlare ad alta voce per esercitarsi.
- *Cinestesico*: lo stile cinestetico si concentra molto sull' apprendimento esperienziale. In altre parole, si basa il proprio apprendimento su azioni concrete, si ha bisogno di toccare le cose con mano, manipolarle e metterle in relazione con la realtà, alternare momenti di studio in cui si sta seduti a momenti di pausa in cui ci si alza.

Dal punto di vista *sociale*, gli studenti possono avere uno *stile individuale*, se preferiscono studiare da soli oppure uno *stile di gruppo*, se preferiscono lavorare in compagnia.

Ci sono poi studenti che si distinguono per il modo di elaborare le informazioni e possono essere:

- *dipendenti dal campo*, se si lasciano distrarre facilmente da stimoli irrilevanti e presentano maggiori difficoltà nell'identificare i dettagli all'interno di un contesto, necessitando di tempo maggiore perché la loro elaborazione delle informazioni è più globale;
- *indipendenti dal campo*, se sono in grado di superare l'influenza del contesto, di individuare e isolare i dettagli e sono quindi più analitici e più indipendenti.

Inoltre, si possono avere (Oxford 2003):

- studenti *estroversi*, che traggono maggiore energia dal mondo esteriore e che cercano l'interazione con le persone oppure *introversi*, che cercano la solitudine e lavorano meglio singolarmente;
- studenti *riflessivi*, che tendono a preoccuparsi maggiormente della qualità della loro prestazione e sono in grado di mantenere alta la soglia dell'attenzione più a lungo e gli *impulsivi*, che tendono ad improvvisare e produrre in fretta una risposta, ma sono poco accurati;
- studenti *rigidi*, che desiderano raggiungere risultati velocemente e capire qualsiasi cosa nel minor tempo possibile, sono studenti seri, che lavorano duramente e preferiscono ricevere informazioni scritte e scadenze da rispettare oppure studenti *flessibili*, che non amano le scadenze e non vedono l'apprendimento come una serie di compiti da eseguire, ma come un processo da apprezzare;

- studenti *intuitivi*, che pensano in modo astratto, su larga scala e hanno intuizioni improvvisate; al contrario gli studenti *metodici* apprendono in modo sequenziale, preferiscono essere guidati dall'insegnante e cercano coerenza;
- studenti *globali* od *olistici*, che preferiscono gli eventi socialmente interattivi, in cui possono evitare l'analisi delle minuzie grammaticali, sono a loro agio anche quando non dispongono di tutte le informazioni e si sentono liberi di indovinare dal contesto o, al contrario, studenti *analitici*, che tendono a concentrarsi sui dettagli grammaticali e spesso evitano attività comunicative più libere e a causa della loro preoccupazione per la precisione, non si assumono i rischi necessari per indovinare dal contesto. Questi due tipi di personalità sono assimilabili a quelle degli studenti riflessivi o impulsivi.

La speranza è che ogni studente sia flessibile nel loro uso, ovvero che sia in grado di adottare gli stili necessari secondo il contesto e quindi di utilizzare una combinazione di stili in base all'attività da svolgere.

1.3.3 Strategie

Le strategie sono strettamente collegate agli stili cognitivi, in quanto si tratta di azioni, comportamenti o tecniche specifiche utilizzate dagli studenti per migliorare il proprio apprendimento. Le strategie possono essere inconsapevoli, ma quando lo studente sceglie consapevolmente le strategie che si adattano al suo stile cognitivo e al compito da svolgere, tali strategie diventano strumenti di apprendimento attivo, consapevole e mirato e pertanto, anche lo studente diventa più autonomo. A differenza degli stili cognitivi, le strategie possono variare e venire modificate dallo stesso individuo, dato che vengono attuate in base al problema da affrontare o al compito da svolgere. Lo studio delle strategie ha inizio all'incirca negli anni '70, attraverso l'analisi delle caratteristiche del *buon apprendente di lingue* (*good language learner*), in modo tale da poterle identificare e trasmettere ad altri studenti.

1.3.3.1 Joan Rubin

Uno dei primi ricercatori in questo ambito è Rubin, che ha stilato una lista di sette strategie (Rubin 1975):

- Il buon apprendente è propenso a rischiare di commettere errori per comunicare, ma il suo tentativo è comunque accurato perché si basa sulle informazioni che conosce e usa tutti gli indizi che l'ambiente gli offre per cercare di comprendere il messaggio. Ciò significa che può ascoltare una frase, scegliere le parole che capisce e dedurre il resto.
- Il buon apprendente è desideroso di comunicare e di imparare da una comunicazione, è disposto a fare molte cose per far passare il suo messaggio, per esempio può usare una circonlocuzione (dire "l'oggetto sopra alla testa" quando non conosce la parola "cappello"), parafrasare, usare i gesti o fare lo spelling di una parola, può cercare di non limitarsi soltanto a una particolare costruzione della frase, può provare a formare nuove parole nominalizzando un verbo o verbalizzando un nome e poi verificare la risposta.
- Il buon apprendente spesso non è inibito, ovvero è disposto ad apparire sciocco e a fare errori per imparare e comunicare.
- Il buon apprendente presta attenzione alle strutture della lingua, è costantemente alla ricerca di modelli nella lingua, analizzando, categorizzando, sintetizzando, cercando l'interazione o la relazione tra gli elementi.
- Il buon apprendente fa pratica, può esercitarsi a pronunciare parole o inventare frasi e cerca opportunità di usare la lingua, per esempio cercando madrelingua, andando al cinema o ad eventi culturali.
- Il buon apprendente controlla il suo discorso e quello degli altri, è attento a come il suo discorso viene recepito e controlla se la sua performance soddisfa gli standard, elabora sempre le informazioni e può imparare dai suoi stessi errori.
- Il buon apprendente presta attenzione al significato, al contesto della comunicazione, alla relazione tra i partecipanti, alle regole linguistiche, all'umore del parlante, capisce che il linguaggio svolge molte funzioni e cerca dei modi per trasmetterle.

1.3.3.2 Michael O'Malley e Anna Chamot

O'Malley e Chamot suddividono le strategie in tre gruppi principali (O'Malley, Chamot 1990):

- *strategie metacognitive*: abilità riguardanti la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione del successo di un'attività di apprendimento, come: definire degli obiettivi, organizzare il linguaggio scritto o orale, controllare la comprensione durante un'attività recettiva o produttiva;
- *strategie cognitive*: riguardano l'informazione in entrata e la sua manipolazione per favorire l'apprendimento, prevedendo quindi la manipolazione diretta del materiale in uso, la deduzione, le inferenze o l'utilizzo di informazioni per indovinare i significati di parole non conosciute;
- *strategie socio-affettive*: strategie che riguardano l'interazione con altri individui e il controllo mentale dell'emozione. Per esempio possono includere la richiesta di chiarimenti, esempi e informazioni aggiuntive.

1.3.3.3 Rebecca Oxford

Oxford colloca le strategie in sei gruppi e le divide in due categorie, a seconda che siano strategie dirette, tra cui quelle mnemoniche, cognitive e di compensazione, o indirette, come quelle metacognitive, affettive e sociali. Di seguito viene proposta una tabella riassuntiva di tali strategie (Oxford 2003).

STRATEGIE DIRETTE		
Strategie che riguardano direttamente la lingua e che ne richiedono l'elaborazione mentale.		
STRATEGIE MNEMONICHE	STRATEGIE COGNITIVE	STRATEGIE DI COMPENSAZIONE
Funzione: immagazzinamento e richiamo alla memoria delle informazioni.	Funzione: comprensione e produzione di linguaggio nuovo attraverso diversi mezzi.	Funzione: utilizzo della lingua nonostante lacune linguistiche.
STRATEGIE	STRATEGIE	STRATEGIE
Creazione di collegamenti mentali; Utilizzo di immagini, suoni e parole chiave; Impiego di azioni fisiche e sensazioni.	Esercizio: ripetizione, esercizio orale e scritto, utilizzo di formule ricorrenti; Ricezione e produzione di un'informazione; Analisi contrastiva, traduzione, ragionamento deduttivo;	Utilizzo di indizi per una comprensione efficace; Superamento dei limiti nella produzione scritta e orale: utilizzo della lingua madre, dei gesti, selezione del contenuto, coniazione di termini, utilizzo di sinonimi, ecc.

STRATEGIE INDIRETTE		
Strategie che supportano l'apprendimento linguistico, ma che non riguardano direttamente la lingua.		
STRATEGIE METACOGNITIVE	STRATEGIE AFFETTIVE	STRATEGIE SOCIALI
Funzione: controllo della proprio processo d'apprendimento.	Funzione: regolazione delle emozioni, della motivazione e dell'attitudine.	Funzione: apprendimento attraverso l'interazione con gli altri.
STRATEGIE	STRATEGIE	STRATEGIE
Organizzazione e pianificazione dell'apprendimento: fissazione di obiettivi, pianificazione di compiti, ricerca di opportunità di impiego della lingua, ecc.	Diminuzione dell'ansia attraverso il rilassamento, la meditazione, la musica, la respirazione, ecc.;	Richiesta di informazioni, chiarimenti, correzioni ecc.;
Valutazione dell'apprendimento: auto-valutazione, auto-controllo.	Auto-incoraggiamento attraverso affermazioni positive, premi ecc.;	Cooperazione con compagni e altri individui che utilizzino la lingua in modo proficuo;
	Controllo delle emozioni attraverso l'ascolto del proprio corpo, la scrittura di un diario in lingua, ecc.	Sviluppo di una sensibilità culturale e dell'empatia.

Tabella 1: Strategie dirette e indirette di R. Oxford.

1.3.4. La teoria delle intelligenze multiple

Un altro fattore che è importante riconoscere sono le diverse intelligenze degli studenti. Secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, ogni individuo è dotato di una pluralità di intelligenze e a seconda del tipo di intelligenze di cui un individuo dispone e che la scuola lo aiuta a sviluppare, i suoi processi di apprendimento si dirigono in determinate direzioni (Gardner 2011).

- *Intelligenza linguistica*: capacità di apprendere e riprodurre il linguaggio, usandolo in maniera appropriata per esprimersi verbalmente e in forma scritta. Include la padronanza nel manipolare la sintassi o la struttura del linguaggio, la fonologia, la semantica e l'uso pratico della lingua.
- *Intelligenza spaziale o visiva*: capacità di percepire il mondo visivo/spaziale accuratamente e operare trasformazioni su quelle percezioni. Questa intelligenza implica la sensibilità verso il colore, la linea, la forma, lo spazio. Include la capacità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale.
- *Intelligenza logico-matematica*: capacità di analizzare i problemi in modo logico, eseguire operazioni matematiche e indagare scientificamente le questioni grazie al pensiero logico e deduttivo.

- *Intelligenza musicale*: capacità di comporre, riconoscere, trasformare e riprodurre forme musicali, toni e ritmi.
- *Intelligenza intrapersonale*: capacità di individuare i propri stati d'animo, le proprie intenzioni e i propri desideri; capacità di autodisciplina, comprensione di sé e autostima. Abilità di incanalare le proprie emozioni in forme socialmente accettabili.
- *Intelligenza interpersonale*: capacità di comprendere le intenzioni, i sentimenti, le motivazioni e i desideri delle altre persone, permettendo in questo modo di lavorare efficacemente anche in gruppo. Ciò può includere sensibilità verso le espressioni del viso, della voce, dei gesti e abilità nel rispondere agli altri efficacemente e in modo pragmatico.
- *Intelligenza corporeo-cinestetica*: capacità di utilizzare il proprio corpo o parti di esso per esprimere idee e sentimenti e di usare le proprie mani per produrre o trasformare oggetti. Include specifiche abilità fisiche quali la coordinazione, la forza, la flessibilità e la velocità.

Tutte le intelligenze sono importanti, ma in ambito didattico è difficile svilupparle tutte e sette contemporaneamente. Si può comunque tentare di implementarle attraverso laboratori che stimolino la creatività e proponendo attività che richiedano l'uso di tecniche didattiche differenziate.

1.4 Studente e fattori affettivi

Tra le numerose variabili che incidono sull'apprendimento compaiono anche i fattori affettivi, infatti l'essere umano non potrà mai agire in modo unicamente razionale, ma sarà sempre influenzato dalle proprie emozioni. Tra i fattori affettivi sono compresi elementi interni all'individuo, come gli aspetti riguardanti la personalità ed elementi esterni all'individuo, legati maggiormente all'esperienza e al suo rapporto con il mondo esterno. Con il termine personalità si intende l'insieme di tratti psicologici da cui è caratterizzato un individuo, tratti di origine genetica, che risultano poco modificabili, ma che comunque hanno un peso nel processo d'apprendimento. Alcuni dei tratti più importanti, che verranno analizzati in questa sede, sono l'empatia, l'autostima e l'ansia.

1.4.1 Empatia

L'empatia viene definita come la "capacità di porsi nella situazione di un'altra persona o, più esattamente, di comprendere immediatamente i processi psichici dell'altro" (Treccani 2021) e si può ricollegare al concetto di intelligenza interpersonale. Durante una normale comunicazione tra parlanti della stessa lingua può capitare che vi siano dei fraintendimenti, pertanto non ci si deve stupire della difficoltà di comprendere ed essere compresi nel caso in cui entri in gioco anche l'ostacolo

rappresentato dalla barriera linguistica, ovvero quando la comunicazione avviene tra parlanti di lingue diverse. L'empatia può essere molto importante nell'apprendimento linguistico perché permette di facilitare la comprensione reciproca, dato che i parlanti empatici cercano di percepire gli stati d'animo e le intenzioni della persona che hanno di fronte.

1.4.2 Autostima

Secondo la definizione di Treccani, l'autostima è la “considerazione che un individuo ha di sé stesso” e “può manifestarsi come sopravvalutazione o come sottovalutazione a seconda della considerazione che ciascuno può avere di sé, rispetto agli altri o alla situazione in cui si trova” (Treccani 2021). Secondo Brown (2000), l'autostima rappresenta uno degli aspetti più pervasivi del comportamento umano e sostiene che nessuna attività cognitiva o affettiva possa venire portata a termine senza la sussistenza di un certo grado di autostima e conoscenza di sé stessi. Analizzando la teoria dell'autoefficacia (*self-efficacy*) si può comprendere meglio il concetto di autostima. Per autoefficacia si intende la percezione che un individuo ha delle proprie capacità e da tale percezione possono essere determinati la scelta delle attività che un individuo sceglie di svolgere, lo sforzo impiegato e le proprie aspirazioni (Dörnyei 1998). Quindi oltre ad essere collegata alla motivazione, la sicurezza di sé si contrappone anche all'ansia perché un forte senso di autoefficacia può guidare un individuo nello svolgimento di compiti e situazioni difficili con serenità.

1.4.3 Ansia

L'ansia rappresenta un fenomeno molto diffuso soprattutto nei corsi di lingua straniera, dove la comunicazione orale è considerata l'attività più ansiogena, è definita come uno “stato di agitazione, di forte apprensione, dovuto a timore, incertezza, attesa di qualcosa” (Treccani 2021). L'ansia può essere sperimentata a vari livelli (Spielberg *et al.* 1983):

- L'ansia di tratto (*trait anxiety*) rappresenta il livello d'ansia più profondo ed è una caratteristica stabile dell'individuo, attribuita a tratti caratteristici della personalità.
- L'ansia di stato (*state anxiety*) rappresenta un tipo di ansia situazionale, ovvero collegata ad una reazione temporanea o ad un evento particolare, come l'ansia derivante dall'apprensione da comunicazione, dalla paura di una valutazione sociale negativa o dai test.

Un'ulteriore importante distinzione è quella tra ansia debilitante (*debilitative*) e facilitante (*facilitative*). L'ansia può essere vista in modo negativo, come qualcosa da evitare a tutti i costi, oppure si può vedere in ottica positiva, cercando di sfruttare i suoi effetti benefici. Infatti, è possibile notare che

l'ansia può avere due principali effetti su un individuo, a seconda della sua intensità e di come si reagisce alla situazione. Se si pensa, per esempio, al momento in cui ci si trova a sostenere un esame, l'ansia può essere facilitante, nel caso in cui provochi l'azione e induca a concentrarsi e lavorare meglio, oppure debilitante, nel caso in cui si venga travolti dal panico e ci si blocchi (Brown 2000). L'ansia può influire sull'autostima e sulla motivazione, oltre ad attivare il filtro affettivo, infatti nasce come meccanismo di difesa e a livello cerebrale accade lo stesso di quando ci si trova in una situazione di pericolo, non si ha tempo di pensare e si reagisce più velocemente. Il cervello si sforza di gestire l'ansia e ruba risorse ai processi. In relazione all'apprendimento della lingua, l'impatto cognitivo dell'ansia implica che non si sia in grado di elaborare il linguaggio perché la mente è divisa tra la paura e ciò che si deve dire, il messaggio che si deve comunicare, avendo un impatto sui processi di codifica, memorizzazione e recupero delle informazioni. Questo tipo di ansia porta ad atteggiamenti negativi, con la conseguente diminuzione della motivazione e dell'autostima.

1.5 Età

Un altro fattore importante è l'età, infatti l'atteggiamento e le caratteristiche degli studenti variano a seconda che siano bambini, adolescenti o adulti. Nonostante l'insegnamento precoce delle lingue straniere venga considerato in modo negativo da molti genitori, risulta invece essere utilissimo perché sembra che l'organizzazione del linguaggio nel cervello di un bilingue sia più bilaterale rispetto all'organizzazione cerebrale di un bambino monolingue. I bambini dispongono di una notevole *plasticità cerebrale*, inoltre presentano aree cerebrali non ancora pienamente sviluppate, fatto che identifica la possibilità di acquisire un codice verbale come lingua materna. Osservando la tabella (Figura 1) si nota che il primo e secondo periodo rappresentano i momenti migliori per l'apprendimento di una lingua, tuttavia con l'aumentare dell'età, le difficoltà non riguardano tutti gli aspetti linguistici, ma in particolare la fonetica e la morfologia. Un altro aspetto a favore dell'apprendimento linguistico durante l'infanzia risiede nel fatto che la ricettività neurosensoriale dei bambini è al massimo. I bambini interagiscono con l'ambiente circostante, cercando stimoli istintivamente, sperimentando, utilizzando i sensi e raccogliendo informazioni. In generale, i bambini si avvicinano in modo positivo alle lingue e non sono influenzati da fattori come l'importanza socio-economica dei paesi in cui una data lingua è parlata, sono spinti dal loro bisogno di comunicare (Daloiso 2009).

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA			
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Figura 1: Periodi critici per l'acquisizione linguistica (Daloiso 2009: 100).

Negli adolescenti accade invece che si attivi il filtro affettivo, ovvero uno stato di paura e ansia che causa la chiusura dell'individuo e che si basa sul giudizio dei compagni. Subentra la paura di "perdere la faccia", con la conseguenza che le attività di coppia e di gruppo risultano più difficili da svolgere, oltre al fatto che l'adolescente non accetta più come naturale il fatto di commettere errori o di essere lodato perché entrambe le cose lo metterebbero a disagio agli occhi dei compagni. Gli adulti sono invece raggruppabili in due categorie: quelli che intendono studiare una lingua straniera per motivi professionali e quelli più anziani, che studiano per interesse personale. Con gli studenti adulti è necessario sviluppare un rapporto alla pari tra docente e studente e intrecciare sullo stesso piano interessi e scopi degli studenti con obiettivi e metodologia del docente. Verso la fine dall'età adolescenziale e soprattutto in età adulta, il cervello raggiunge lo stadio di pieno sviluppo e la plasticità cerebrale diminuisce, tuttavia è ancora possibile formare delle nuove connessioni sinaptiche

grazie allo svolgimento di nuove attività e al rapporto con l'ambiente. Diversamente da quanto temuto finora, alcuni studi stanno rivedendo l'ipotesi secondo cui a partire dai vent'anni si verifica il declino mentale, con la conseguente perdita delle capacità di apprendimento e memorizzazione. Il mantenimento dello stato intellettuale dipende in grande misura dallo stile di vita e dalle abitudini dell'individuo e di particolare importanza sono l'educazione continua, la stimolazione intellettuale e le relazioni sociali (Daloiso 2009). Come accennato poche righe fa, a differenza dell'adolescente, che a volte è costretto a studiare, l'adulto sceglie di impegnarsi nell'apprendimento delle lingue e pertanto meno facilmente può essere colto da uno stato di demotivazione. Inoltre, si tratta di un apprendimento più consapevole, in cui l'adulto si sente responsabile del proprio percorso e dei propri risultati.

1.6 Cervello ed educazione linguistica

Come spiega Daloiso (2009), il cervello umano contiene miliardi di neuroni, delle cellule nervose che elaborano continuamente informazioni, comunicando tra loro attraverso segnali elettrici. Per portare a termine la loro funzione, i neuroni si organizzano in sistemi nervosi più complessi e la loro distribuzione avviene in base a *fattori genetici*, ovvero funzioni che non vengono apprese, come il pianto dei neonati e *interazione con l'ambiente*, ovvero funzioni che per essere apprese necessitano dell'esposizione ad input ambientali (Daloiso 2009). La distinzione tra le due categorie comporta anche la distinzione tra processi che attendono l'esperienza, ovvero che "attivano il potenziale genetico utilizzando informazioni ambientali largamente accessibili a tutti i membri della specie, ad esempio la capacità di ascoltare suoni linguistici, distinguendoli dal rumore ambientale" (Daloiso 2009: 26) e processi che dipendono dall'esperienza, ovvero "fanno leva su informazioni ambientali che variano a seconda dei contesti e delle situazioni di apprendimento, ad esempio l'esposizione ad una lingua specifica" (Daloiso 2009: 26). L'apprendimento della lingua straniera è un processo che dipende dall'esperienza, per quanto riguarda l'esposizione alla lingua, ma anche un processo che attende l'esperienza, in quanto per la capacità di riconoscere i suoni della lingua, memorizzare parole e così via. I sistemi neurali specifici di ogni lingua si attivano solo in presenza di una quantità adeguata di impulsi neurali positivi. È interessante osservare che la soglia di attivazione linguistica per le lingue diverse dalla lingua materna risulta più alta, ma Daloiso (2009) sostiene sia possibile ridurre, seppur sensibilmente, tale soglia attraverso:

- la frequenza, che si traduce in momenti di uso della lingua straniera nel contesto quotidiano;
- la *recenza* (*recency*), ovvero il tempo che intercorre tra un'attivazione della lingua e l'altra;

- il coinvolgimento emotivo, rilevante sia per quanto riguarda l'acquisizione della lingua che per il recupero e immagazzinamento di informazioni nella memoria a lungo termine.

All'interno del cervello, la lingua viene gestita dal cervelletto, dove viene memorizzata automaticamente nei primi tre anni di vita, successivamente la lingua viene immagazzinata nella corteccia cerebrale, diventando meno automatica. Inoltre, secondo il concetto di bimodalità, entrambi gli emisferi del cervello partecipano al processo di comunicazione linguistica: gli aspetti emozionali, intuitivi e analogici vengono gestiti dall'emisfero destro e gli aspetti razionali, logici e sequenziali dal sinistro. Inoltre, l'uso bimodale del cervello avviene secondo il concetto di direzionalità, ovvero secondo una direzione che va dal globale all'analitico, ponendo la grammatica come punto d'arrivo (Balboni 2014). Si può concludere che l'apprendimento di una lingua avvenga in termini di input e output, i quali vengono elaborati all'interno del nostro cervello, coinvolgendo la memoria. Come nota Boncinelli (2000), "memoria ed apprendimento sono da considerarsi due facce della stessa medaglia. Da un lato l'apprendimento non potrebbe condurre a risultati stabili senza la memoria, dall'altro la memoria non avrebbe di che nutrirsi senza l'apprendimento". Affinché l'apprendimento sia consapevole, è necessario conoscere i diversi tipi di memoria che si mettono in funzione (Figura 2).

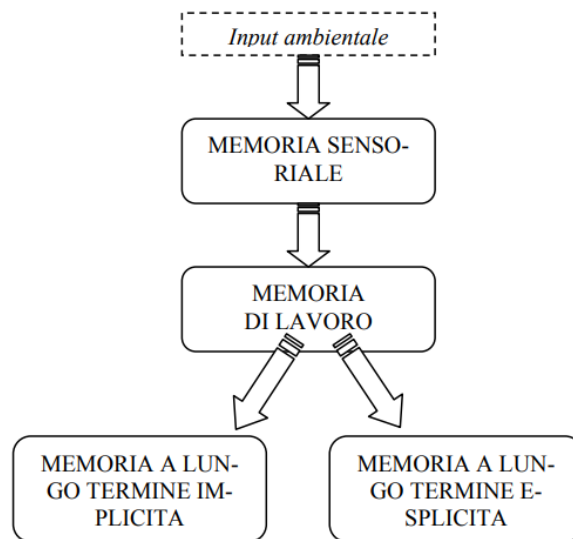


Figura 2: Tipi di memoria (Daloiso 2009: 66).

La memoria sensoriale “comprende i registri visivi e uditivi e consente una prima elaborazione delle informazioni ambientali sulla base delle loro caratteristiche fisiche” (Daloiso 2009: 66). In seguito all'elaborazione, la memoria sensoriale è in grado di mantenere circa il venticinque per cento dell'informazione ottenuta dall'input e per un tempo molto limitato, da pochi millesimi di secondo a massimo tre secondi. La memoria di lavoro si attiva nel momento in cui si cerca di ricordare un'informazione derivante dall'input e pertanto è subordinata all'attenzione selettiva e alla diminuzione degli stimoli distrattori. Tuttavia, la quantità d'informazione che può essere mantenuta in questo tipo di memoria è limitata (al massimo otto/nove elementi), così come il tempo (al massimo trenta secondi). Solitamente, per trattenere l'informazione viene messa in atto la strategia della ripetizione. La memoria di lavoro, attraverso la ripetizione, provoca l'attivazione di due aree dell'emisfero sinistro, ovvero l'area di Broca, collegata alla produzione linguistica e la zona del lobo parietale, correlata ai suoni linguistici. Le memorie esaminate fino a questo punto sono attive soltanto per un breve periodo di tempo, ma sono estremamente importanti per il ruolo che svolgono. Quando si è esposti all'input, tali memorie elaborano la comprensione, decodificando il messaggio in arrivo ed elaborando la struttura di superficie degli enunciati. L'attenzione posta alle forme linguistiche è molto importante, in quanto si può imparare solo ciò che viene notato e quindi solo ciò a cui si pone attenzione. Il problema però è rappresentato dalla capacità limitata di tali memorie, pertanto, dopo essere stata elaborata, la lingua deve essere trasferita nella memoria a lungo termine per venire memorizzata. A sua volta, la memoria a lungo termine si distingue in implicita ed esplicita. La memoria implicita permette di memorizzare procedure, sequenze motorie, comportamenti d'azione e reazione, che vengono poi realizzati in modo automatico e inconscio. In ambito linguistico, questo tipo di memoria consente la memorizzazione di aspetti fonologici e morfosintattici e delle routine linguistiche, ovvero gli atti linguistici che l'individuo associa ad un'azione frequente e ripetuta in una determinata situazione comunicativa. La memoria implicita è caratterizzata da: automatismo, casualità nell'acquisizione delle conoscenze, inconsapevolezza, livelli attentivi minimi e trasversalità, ovvero si possono acquisire inconsciamente delle nuove conoscenze anche mentre si stanno svolgendo altre attività. La memoria esplicita contiene le conoscenze interiorizzate attraverso lo studio e la rielaborazione delle informazioni, ovvero in modo controllato e cosciente. Le caratteristiche della memoria esplicita sono: consapevolezza, livelli attentivi elevati, volontà di apprendimento e multifunzionalità, ovvero si possono memorizzare sia episodi che nozioni e concetti (Daloiso 2009).

2

LA MOTIVAZIONE

*Whether you think you can
or think you can't, you're right.*

– Henry Ford

La motivazione rappresenta un ambito di studio molto stimolante, difatti le ricerche condotte sull'influenza di questo fattore nell'educazione linguistica sono molteplici. In questa sede verranno esposte le principali teorie, a partire da quelle degli studiosi più noti, come Gardner, Dörnyei, Deci e Ryan, fino ad arrivare ai modelli di Balboni, alle teorie cognitive collegate alla motivazione e, infine, alla considerazione di altre variabili che potrebbero influire sull'aumento o la diminuzione della motivazione, come il contesto d'insegnamento e le tecniche ludico-didattiche.

2.1 Robert C. Gardner

L'inizio degli studi sulla motivazione nell'ambito della glottodidattica si può ricondurre al 1959, anno in cui viene pubblicato l'articolo *Motivational variables in second language acquisition*, tratto dalla tesi di dottorato di Robert C. Gardner, che insieme a Wallace E. Lambert, comincia ad esplorare il concetto di motivazione. Durante i trent'anni successivi, il lavoro di Gardner ha influenzato tutta la ricerca sulla motivazione, considerata un insieme di caratteristiche individuali, esperienze pregresse del discente e fattori collegati al contesto sociale. Gardner e Lambert erano psicologi canadesi e lavorarono in un contesto caratterizzato dalla presenza di due comunità linguistiche, quella anglofona e quella francofona. Quello che distinse la loro scoperta fu l'introduzione di elementi non-cognitivi, detti anche fattori affettivi, allo scopo di spiegare le differenze tra i risultati ottenuti dagli studenti della L2. Infatti, fino al quel momento, gli studi prendevano in considerazione soltanto i fattori cognitivi, come l'intelligenza, la memoria, la predisposizione e via dicendo. Gardner e Lambert ipotizzarono che soltanto i fattori cognitivi non fossero sufficienti a spiegare la variabilità dei risultati, ma che fosse necessario considerare anche altri aspetti. In seguito ad alcune ricerche, Gardner elabora il modello socio-educativo (*socio-educational model*), che integra una visione individualistica con aspetti della psicosociologia, spostando l'attenzione anche sulla relazione tra le comunità della L1 e della L2.

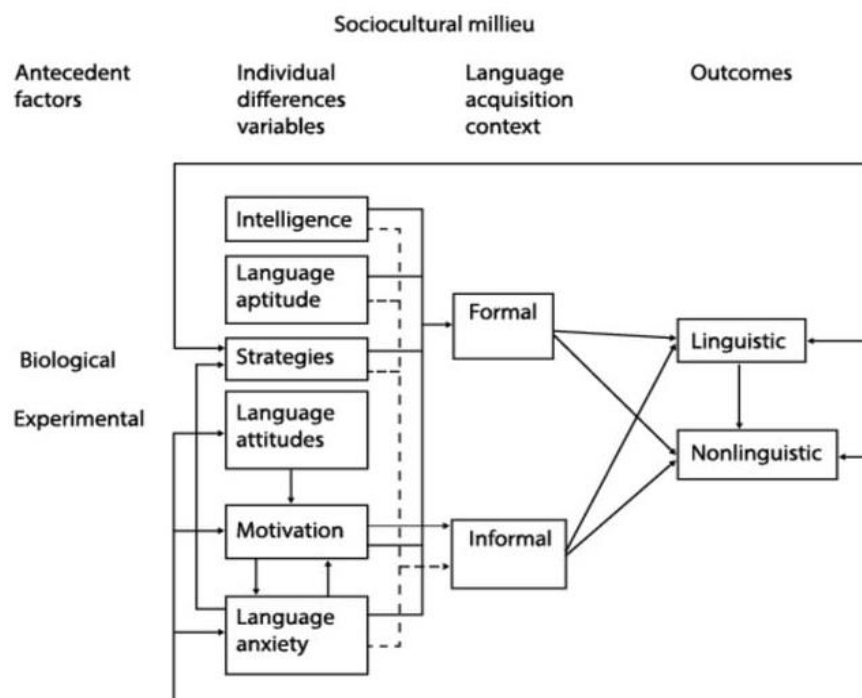


Figura 3: Schema del Modello Socio-Educativo (Gardner, MacIntyre 1993: 8).

Il fulcro del modello è l'atteggiamento dello studente nei confronti della L2 e della comunità che la parla, elemento determinante nel raggiungimento di buoni risultati (Gardner 1985). Il modello gardneriano pone le basi su un modello di acquisizione della L2 (SLA, *Second Language Acquisition*), che mette in relazione la padronanza della lingua con quattro classi di variabili (Figura 3).

- La prima variabile sono i fattori pregressi (*antecedent factors*), che inizialmente erano denominati contesto sociale (*social milieu*), riguardano l'ambiente culturale e le opinioni personali dell'individuo e possono essere di tipo innato (*biological*), come l'età e il genere, oppure di tipo empirico (*experiential*), come le esperienze d'apprendimento passate (Gardner 1985);

"A central theme of the model is that second language acquisition takes place in a particular cultural context. It proposes that the beliefs in the community concerning the importance and meaningfulness of learning the language, the nature of skill development expected, and the particular role of various individual differences in the language learning process will influence second language acquisition." (Gardner 1985: 146)

- la seconda variabile sono le differenze individuali (*individual difference variables*), tra le quali compaiono le variabili cognitive, ovvero: intelligenza (*intelligence*), predisposizione linguistica (*language aptitude*), strategie di apprendimento (*strategies*) e variabili affettive, ovvero: atteggiamento rispetto alla lingua (*language attitudes*), motivazione (*motivation*) e ansia rispetto all'uso e all'apprendimento della lingua (*language anxiety*). Gardner spiega che, mentre le variabili cognitive sono indipendenti tra loro, le variabili affettive sono caratterizzate da un legame di dipendenza, in quanto l'atteggiamento e l'ansia incidono sulla motivazione e sulla sua costanza nel tempo (Gardner, MacIntyre 1993);
- la terza variabile sono i contesti di acquisizione della lingua (*language acquisition contexts*), dato che la lingua viene appresa in situazioni specifiche. Qui, il modello distingue tra situazioni d'apprendimento formali (*formal*), che hanno come obiettivo l'acquisizione della lingua, come nel caso dei corsi di lingua o del contesto scolastico; oppure situazioni d'apprendimento informali (*informal*), in cui l'obiettivo non riguarda necessariamente la lingua, anche se i partecipanti ne vengono esposti, come nel caso della visione di un film in lingua straniera (Gardner, MacIntyre 1993). Per quanto riguarda il contesto formale, tutti i fattori, eccetto l'atteggiamento, incidono su una buona acquisizione della lingua; mentre solo la motivazione ha effetto diretto sull'apprendimento nelle situazioni informali, infatti la motivazione è necessaria per la partecipazione a questo tipo di contesto;
- la quarta variabile sono i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), che dipendono dai contesti di acquisizione della lingua e si distinguono in due tipi: i risultati linguistici (*linguistic*

outcomes), che riguardano la conoscenza della lingua (lessico, grammatica, pronuncia ecc.) e risultati non-linguistici (*non-linguistic outcomes*), che riguardano l'esperienza di apprendimento linguistico, come lo studente l'ha vissuta e che incideranno sulle variabili affettive, ovvero sul suo atteggiamento futuro, sulla sua motivazione e sulla sua ansia d'apprendimento linguistico. Il collegamento tra i due tipi di risultati, visibile nello schema, indica che i risultati non-linguistici dipendono anche dai risultati linguistici. Infine, entrambi i risultati influiscono sulle variabili delle differenze individuali e sull'uso delle strategie di apprendimento linguistico (Gardner, MacIntyre 1993).

2.1.1 Motivazione e Orientamento secondo Gardner

La motivazione gioca un ruolo importante, in quanto è l'elemento necessario affinché lo studente intraprenda qualsiasi tipo di attività che lo conduca al raggiungimento di un obiettivo e che durante tale attività mostri un atteggiamento positivo, impegno e volontà di raggiungere l'obiettivo prefissato (Gardner 1985). Ad ogni modo, Gardner (1985) distingue questo concetto di motivazione da quello di orientamento, con cui si riferisce a tutte le ragioni possibili per cui un individuo scelga di imparare una lingua. I due principali tipi di orientamento identificati da Gardner e Lambert (1959) sono l'orientamento integrativo (*integrative orientation*) e l'orientamento strumentale (*instrumental orientation*). Con orientamento integrativo si intende "the willingness to be like valued members of the language community" (Gardner, Lambert 1959: 271) o, in altre parole, come spiegano Crookes e Schmidt (1991: 472-473) riferendosi alla motivazione integrativa, "positive attitudes toward the target language group and the potential for integrating into the group, or at least an interest in meeting and interacting with members of the target language group". L'orientamento strumentale, invece, si riferisce al fine pragmatico per cui si studia una lingua e quindi al vantaggio pratico che deriva dalla conoscenza di tale lingua, come la crescita personale o professionale.

Questo tipo di orientamento compare negli studi di Gardner e Lambert solo a partire dall'ideazione dell'AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*) nel 1985, ovvero un questionario sugli elementi caratteristici della motivazione (Dörnyei 2005). A seconda dell'orientamento si possono avere diversi tipi di motivazione e, secondo i ricercatori di questo ambito, la motivazione integrativa rappresenta il tipo più efficace, in quanto è collegata alla personalità dello studente e lo aiuta a sostenere lo studio della lingua nel tempo; mentre nel caso della motivazione strumentale, al raggiungimento dell'obiettivo segue una diminuzione della costanza nello studio della lingua. Anche nelle sue ricerche sullo studio del francese da parte di anglofoni in Canada, Gardner ha trovato una correlazione tra il

raggiungimento di una buona padronanza linguistica e il desiderio di diventare parte della comunità francofona (Crookes, Schmidt 1991), tuttavia non esiste una prova empirica che attesti tale convinzione e anche Gardner ammette che “not everyone who values another community positively will necessarily want to learn their language” (Gardner 1985: 76). Comunque, nel corso dei suoi studi, Gardner (1985) ha intuito che i fattori principali che influiscono sui risultati linguistici sono la predisposizione alla lingua e la motivazione integrativa, proprio perché

“Integrativeness reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community. At one level, this implies an openness to, and respect for other cultural groups and ways of life. In the extreme, this might involve complete identification with the community (and possibly even withdrawal from one’s original group), but more commonly it might well involve integration within both communities” (Gardner 2001: 5)

La teoria di Gardner, come accennato in precedenza, ha avuto un’influenza enorme sull’evoluzione della ricerca in questo ambito, tuttavia negli anni ‘90, sotto la spinta della corrente psicologica, che poneva l’attenzione sui processi mentali dell’individuo, gli studiosi cominciarono ad esplorare nuove teorie. Questo cambio di prospettiva ha inizio con l’articolo di Graham Crookes e Richard W. Schmidt *Motivation: Reopening the Research Agenda* del 1989. L’articolo di Crookes e Schmidt invita a reimpostare la ricerca sulla motivazione, in quanto il fatto che fino a quel momento fosse associata all’atteggiamento nei confronti della lingua e della relativa comunità rappresenta, secondo i due autori, una limitazione (Crookes, Schmidt 1991).

2.2 Zoltán Dörnyei

Dörnyei (2005) sostiene che, oltre a dover avvicinare motivazione e psicologia motivazionale, ci sia il bisogno di spostare l’attenzione da una macroprospettiva, concernente le relazioni tra le comunità e l’atteggiamento dello studente nei loro confronti, ad una microprospettiva, ovvero un’analisi della motivazione in base alla situazione d’apprendimento. Nel suo modello, Dörnyei classifica le componenti motivazionali in tre livelli principali (Figura 4). La particolarità di questo modello risiede nel fatto che per ogni ambito dello schema, Dörnyei (1994) propone una lista di strategie che il docente può mettere in atto per motivare la classe, ponendo l’attenzione sul ruolo attivo del docente.

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-Confidence * Language Use Anxiety * Perceived L2 Competence * Causal Attributions * Self-Efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
<i>Course-Specific Motivational Components</i>	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
<i>Teacher-Specific Motivational Components</i>	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialization of Motivation * Modelling * Task Presentation * Feedback
<i>Group-Specific Motivational Components</i>	Goal-orientedness Norm & Reward System Group Cohesion Classroom Goal Structure

Figura 4: I tre livelli della motivazione di Dörnyei (1994: 280).

- Il primo livello è quello della lingua (*language level*) e riguarda i valori etnolinguistici, culturali, intellettuali e pragmatici legati alla lingua. I processi motivazionali a questo livello sono integrativi e strumentali. Per motivare la classe, il docente può, per esempio includere una componente socioculturale nel programma di studio, sviluppare la consapevolezza interculturale degli studenti, promuovere il contatto degli studenti con i parlanti della lingua e sviluppare la motivazione strumentale degli studenti discutendo il ruolo della lingua nel mondo (Dörnyei 1994);
- il secondo livello è quello dell'apprendente (*learner level*) e riguarda vari tratti della personalità, che lo studente ha sviluppato in passato e quindi gli aspetti cognitivi e affettivi che caratterizzano l'individuo. L'insegnante può motivare la classe sviluppando la fiducia in se stessi degli studenti, fidandosi di loro e proiettando la convinzione che raggiungeranno il loro obiettivo, insegnando loro strategie di apprendimento e di comunicazione, creando un ambiente di apprendimento che sostenga e accetti gli studenti per diminuirne l'ansia, aiutando gli studenti a riconoscere i legami tra sforzo e risultato, incoraggiando gli studenti a stabilire dei sotto-obiettivi raggiungibili (Dörnyei 1994);

- il terzo livello è quello della situazione di apprendimento (*learning situation level*) ed è associato ad aspetti specifici dell'apprendimento. Le componenti specifiche del corso (*course-specific motivational components*), relative al programma, al materiale didattico, al metodo di insegnamento eccetera. L'insegnante può motivare la classe aumentando l'attrattiva dei contenuti del corso, utilizzando materiali autentici e materiali supplementari inusuali, discutendo con gli studenti la scelta dei materiali didattici, suscitando e sostenendo la curiosità e l'attenzione, introducendo eventi inaspettati e sconosciuti, rompendo periodicamente il carattere statico delle classi, aumentando l'interesse e il coinvolgimento degli studenti nei compiti, progettando o selezionando attività varie e impegnative, familiarizzando gli studenti con il tipo di compito e preparandoli ad affrontare il contenuto del compito per aumentarne l'aspettativa. Le componenti specifiche dell'insegnante (*teacher-specific motivational components*) sono legate al comportamento, alla personalità e allo stile di insegnamento dell'insegnante, che può motivare la classe cercando di essere empatico e assumendo il ruolo di facilitatore, promuovendo l'autonomia dell'allievo, modellando l'interesse dello studente per l'apprendimento, valorizzando l'apprendimento come un'esperienza significativa che produce soddisfazione. Le componenti motivazionali specifiche del gruppo (*group-specific motivational components*) sono correlate alle dinamiche del gruppo di studenti. Il docente può motivare la classe promuovendo l'interiorizzazione delle norme di classe stabilendole esplicitamente, minimizzando l'effetto negativo della valutazione e concentrandosi sul miglioramento e sul progresso individuale, promuovendo lo sviluppo della coesione del gruppo e migliorando le relazioni tra i membri attraverso momenti in cui gli studenti possano conoscersi, includendo frequentemente il lavoro di gruppo (Dörnyei 1994).

2.3 Edward L. Deci e Richard M. Ryan

La teoria dell'autodeterminazione (*self-determination theory, SDT*) di Deci e Ryan è una delle più conosciute in ambito di psicologia motivazionale. Deci e Ryan (2000) collegano la personalità alla motivazione e analizzano una serie di ragioni che spingono l'individuo ad avere un comportamento motivato a seconda di vari obiettivi.

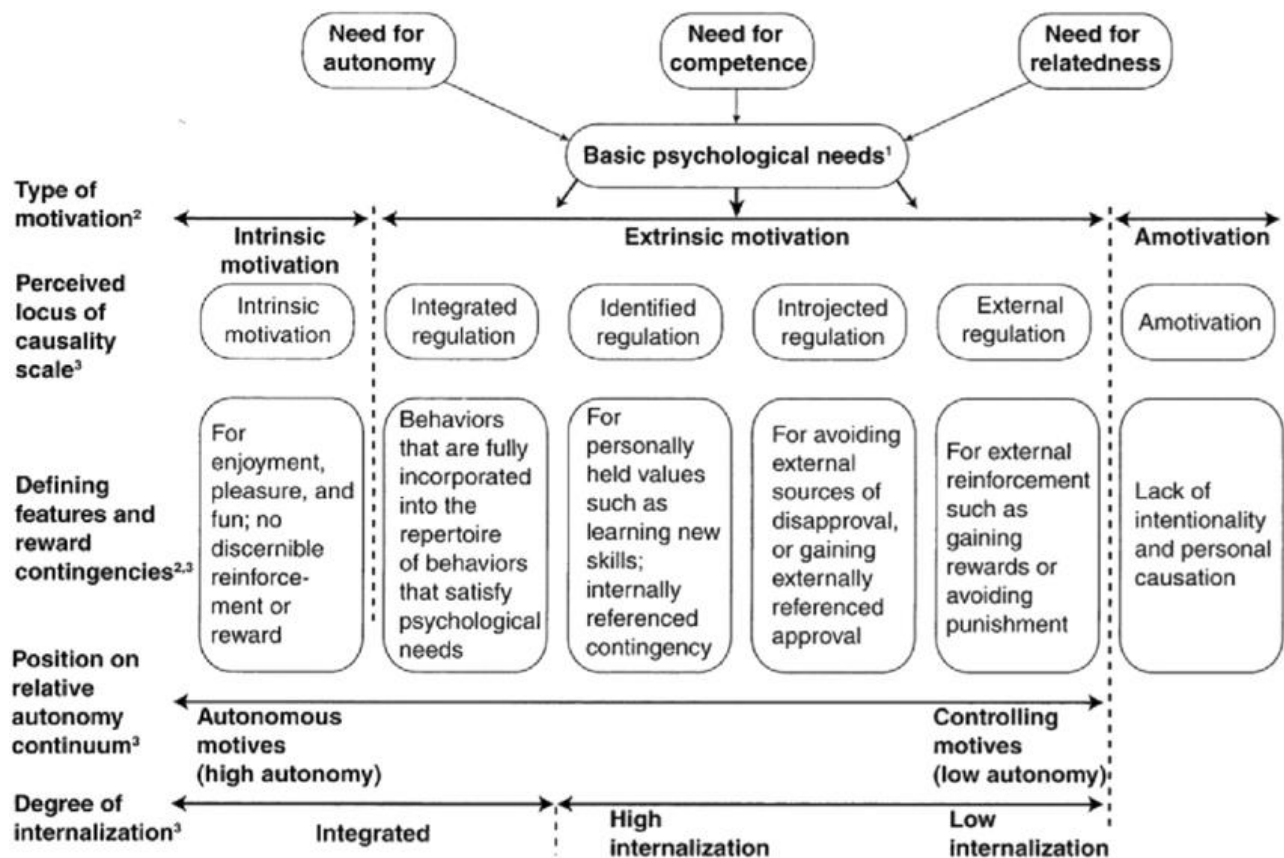


Figura 5: Il continuum della teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan 2007: 8).

Alla base del loro modello (Figura 5) pongono due principali tipi di motivazione: la motivazione intrinseca (*intrinsic motivation*) e la motivazione estrinseca (*extrinsic motivation*). Entrambe queste forze, secondo i due autori, definiscono chi siamo e come ci comportiamo.

- La motivazione intrinseca è una motivazione ricollegabile alla propria soddisfazione, al piacere personale nello studio e alle attività da svolgere durante il processo d'acquisizione. "Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination" (Deci 1975: 386). Si tratta quindi di una motivazione che deriva dall'interno, dall'interesse dell'individuo, dal desiderio di competenza e autonomia, che spingono l'individuo a voler apprendere dall'ambiente che lo circonda. Quindi, secondo i due autori, l'ambiente deve essere stimolante, dato che in assenza di attività che siano in qualche modo interessanti per l'individuo, difficilmente la motivazione intrinseca si attiverà (Deci, Ryan 2000);

- la motivazione estrinseca è invece una motivazione legata a fini strumentali, pertanto l'individuo è motivato dall'idea di ottenere un premio o di evitare una punizione. Si tratta quindi di una motivazione derivante da uno stimolo esterno all'individuo (Deci, Ryan 2000).

Tale suddivisione non è da intendere come un'opposizione tra i due tipi di motivazione, in cui una esclude l'altra; al contrario, Deci e Ryan (2009) collocano i diversi tipi di motivazione individuati lungo un *continuum* a seconda del grado di autonomia dello studente o di controllo esterno. Inoltre, spiegano che esistono diverse forme di motivazione estrinseca, che si distinguono in base all'interiorizzazione dell'obiettivo. Anche i diversi tipi di motivazione estrinseca si collocano lungo un *continuum* in base al locus di causalità percepito (*perceived locus of causality*), il quale varia da un estremo in cui la scelta dell'individuo è autonoma e le attività sono svolte con volontà e passione, come accade per la motivazione intrinseca, all'altro estremo, in cui il controllo è totalmente esterno e l'individuo esegue le attività con disinteresse (Deci, Ryan 2009). Oltre alla motivazione intrinseca e ai diversi livelli di motivazione estrinseca, compare anche l'amotivazione (*amotivation*), che caratterizza un individuo non autonomo e senza motivazione. L'amotivazione si trova quindi all'estremo opposto della motivazione intrinseca, che presenta un alto grado di autodeterminazione e autonomia.

Al centro, si vedono i diversi tipi di motivazione estrinseca:

- accanto all'amotivazione si colloca la regolamentazione esterna (*external regulation*), in cui la motivazione è esclusivamente esterna, ovvero regolata da premi e punizioni esterni, come il superamento di un esame, la pressione dei genitori o la paura di una punizione. Da questo tipo di motivazione ci si aspetta che l'impegno dell'individuo svanisca al cessare della pressione esterna (Noels, *et al.* 2001);
- il livello successivo di motivazione estrinseca è definito regolamentazione introiettata (*introjected regulation*) e si tratta di una motivazione derivante da una pressione esterna, ma interiorizzata tramite un comportamento auto-imposto, per esempio per proteggere la propria autostima o per evitare il senso di colpa. Anche in questo caso, l'impegno dell'individuo durerà fino allo scomparire della pressione (Noels, *et al.* 2001);
- nella regolamentazione identificata (*identified regulation*), la motivazione è interna perché l'individuo sceglie di dedicarsi all'attività in modo cosciente e la considera importante per qualche ragione, come ottenere una certificazione per accedere all'impiego desiderato, imparare la lingua per fare un viaggio nel luogo in cui la si parla, ecc. L'impegno dell'individuo varia in base a quanto riterrà importante raggiungere il suo obiettivo (Noels, *et al.* 2001);

- nella regolamentazione integrata (*integrated regulation*), le fonti intrinseche e il desiderio di essere consapevoli di sé guidano il comportamento dell'individuo, che sceglie di dedicarsi all'attività in quanto la considera utile per fini strumentali, per ottenere un obiettivo che diventa un'espressione del suo modo di essere, come imparare l'inglese perché è una caratteristica della persona colta e cosmopolita che si desidera essere (Noels 2001).

Anche se l'autodeterminazione è generalmente l'obiettivo, non si può evitare di essere motivati da fonti esterne, fatto che non è necessariamente negativo. Sia la motivazione intrinseca che quella estrinseca sono fattori determinanti per il comportamento dell'individuo ed entrambi lo spingono a soddisfare i tre bisogni fondamentali identificati dal modello SDT: l'autonomia (*need for autonomy*), la competenza (*need for competence*) e la relazione con gli altri (*need for relatedness*). Le persone hanno il bisogno di sentire di essere padrone del proprio destino e di avere almeno un certo controllo sulla propria vita e soprattutto il controllo del proprio comportamento e questo rappresenta il bisogno di autonomia. Il bisogno di competenza riguarda i risultati, le conoscenze e le abilità; le persone hanno il bisogno di costruire la loro competenza e di sviluppare la padronanza dei compiti che sono importanti per loro. Infine, le persone sentono la necessità di un senso di appartenenza e di connessione con gli altri e questo è il bisogno di relazione con altre persone.

Nel modello si vede anche la teoria dell'integrazione organismica (*organismic integration theory*), che rappresenta la possibilità di muoversi da un tipo di motivazione all'altro, attraverso:

- l'interiorizzazione (*internalization*), vale a dire l'accoglimento dei valori;
- l'integrazione (*integration*), ovvero l'assimilazione di una norma come propria (Deci, Ryan 2007).

2.4 Il modello egodinamico

Negli anni Sessanta, Renzo Titone elaborò il modello egodinamico (Balboni 2014), secondo il quale ogni persona (o il suo ego, da cui deriva il nome del modello) ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito ed è spinto dal desiderio di autorealizzazione (realizzare il progetto) e autopromozione (adattamento, rinnovazione del progetto). Successivamente, se per il progetto è necessaria la conoscenza di una lingua, la persona deve ideare una strategia, per esempio può iscriversi a un corso di lingua, andare all'estero per una vacanza-studio ecc. In seguito all'attuazione della strategia, se si ottengono risultati soddisfacenti e non troppo distanti dall'attesa, in assenza di eccessivi costi fisici, economici e psicologici, si invia un feedback positivo all'ego, che continua a mantenere in movimento il processo e a motivare l'individuo; in caso contrario il feedback è negativo

e il progetto cade (Balboni 2014). Il limite del modello risiede nel fatto che la strategia si attua soltanto allo scopo di realizzare un progetto ed è proprio nel momento dell'attuazione della strategia che l'insegnante può operare, cercando di capire come attivare la motivazione e il piacere dello studente. Se l'insegnante è in grado di suscitare emozioni piacevoli, si può passare da una motivazione come "studio il tedesco perché voglio lavorare in Germania" a una motivazione come "studio il tedesco perché voglio lavorare in Germania e perché mi piace" (Balboni 2014).

2.5 Il modello tripolare

Balboni (2014) riconduce l'agire dell'apprendente a tre motivazioni principali, ovvero:

- il *dovere*, tipico della didattica tradizionale, che produce apprendimento, ma non porta all'acquisizione perché lo studente è spinto dall'obbligo di dover studiare per volere dei genitori o per superare un test e memorizza le informazioni solo perché si sente costretto, senza interiorizzarle e di conseguenza le trattiene per il tempo necessario e poi le dimentica;
- il *bisogno*, motivazione che può funzionare perché il presupposto di base è la consapevolezza dello studente, che deve concepire il bisogno; tuttavia, nel momento in cui lo studente non percepisce più il bisogno o lo considera soddisfatto, non sarà più motivato;
- il *piacere*, rappresenta il tipo di motivazione più forte ed è associato all'emisfero destro, ma può coinvolgere anche quello sinistro. Lo studente può trovare piacere nell'educazione linguistica grazie al desiderio di realizzare un proprio progetto, come accade nel modello egodinamico, oppure grazie ad azioni quotidiane sostenute dall'insegnante. Si tratta di un processo d'apprendimento che coinvolge l'intera personalità dello studente, che desidera imparare e mettersi in gioco.

2.6 La teoria della valutazione dello stimolo

Secondo la teoria della valutazione dello stimolo, il cervello attribuisce una valutazione agli stimoli esterni e in base a questa decide se accettarli. Per valutare l'importanza di uno stimolo il cervello non utilizza uno strumento logico come il ragionamento, bensì le emozioni, che giocano un grande ruolo nel trasformare l'input in apprendimento. I parametri che regolano la valutazione sono cinque: novità, piacevolezza, rilevanza, fattibilità e sicurezza psicologica e sociale (Balboni 2014).

- La *novità* riguarda la variazione delle tecniche didattiche in modo continuo e può avere effetti positivi in quanto permette di catturare l'attenzione e agevolare l'attivazione cerebrale. Alcuni modi per introdurre elementi di novità nella lezione sono: uso di giochi e sfide, attività multisensoriali, utilizzo di diversi tipi di esercizi (cloze, scelte multiple, trasposizioni mimiche, ecc.) e così via;
- la *piacevolezza* è un aspetto che non viene considerato nella didattica tradizionale e su cui invece si può lavorare molto, anche coinvolgendo gli studenti. Alcuni dei modi per lavorare sulla piacevolezza del contenuto, dei materiali, dei canali, della presentazione e della varietà sono, per esempio, inviare il materiale da stampare agli studenti oppure utilizzare una fotocopia a colori invece che in bianco e nero, in modo che il materiale abbia un aspetto piacevole, scegliere contenuti che rispecchino i gusti degli studenti e coinvolgerli nella scelta;
- la *rilevanza* riguarda gli interessi, i bisogni e gli obiettivi degli studenti e permette, non solo di catturare la loro attenzione, ma anche di mantenerla. Il cervello seleziona solo quello che considera interessante, perciò si devono fornire attività che siano utili a livello didattico e anche quotidiano, in modo da generare negli studenti una reazione positiva e la disponibilità a svolgere un'attività;
- la *fattibilità*, oltre all'effettiva facilità o difficoltà dell'attività, riguarda la valutazione positiva dell'input. Affinché ciò avvenga, è necessario disinnescare le potenziali reazioni negative degli studenti, per esempio avvertendoli della difficoltà del compito e delle possibili complicazioni che dovranno affrontare mentre lo svolgeranno;
- la *sicurezza psicologica e sociale* riguarda la percezione che lo studente ha della propria immagine sociale e della propria autostima. Se non si sente a rischio, lo studente riesce ad interagire con gli altri ed evitare reazioni negative in caso di errori.

“Le emozioni negative, la paura e l'ansia in questo caso, non possono essere eliminate in un percorso d'apprendimento che presuppone l'errore, ma può esserne disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni fisiologiche – sudorazione, arrossamento, tremito, diminuzione del controllo muscolare soprattutto sui tratti del volto – che sono socialmente ancor più imbarazzanti, e quindi emozionalmente dirompenti, di una risposta sbagliata.” (Balboni 2014: 177)

Tale sicurezza si sviluppa fornendo agli studenti effettive opportunità di successo e aumentando il senso di autoefficacia, ovvero il senso di capacità di raggiungere un determinato obiettivo. Pertanto è necessario lavorare sugli obiettivi, che devono essere realistici e raggiungibili, ma anche sulle aspettative, che se sono troppo alte, possono deludere. Come suggerisce Balboni, è necessario

ricordare agli studenti che sbagliare è normale durante il processo di acquisizione, spiegare che l'insegnante è presente per aiutare e non per punire e che "se tutti sono a rischio, di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio" (Balboni 2014: 177). Si può ricorrere a incoraggiamento e lode, che però devono essere utilizzati per attività effettivamente impegnative, altrimenti risultano falsi. Inoltre l'attività deve essere compatibile con l'idea che gli studenti hanno di sé, un concetto molto studiato nella psicologia. Il concetto di sé di una persona è stato tradizionalmente visto come il riassunto della conoscenza di sé dell'individuo in relazione al modo in cui la persona vede sé stessa in quel momento. Il concetto di sé è identificabile nella teoria dei *sé possibili* (*possible selves*) di Markus e Nurius, che nel loro saggio distinguono tra tre tipi di rappresentazioni di un individuo nel futuro: il sé che si vorrebbe diventare, il sé che si potrebbe diventare e il sé che si teme di diventare. Tali rappresentazioni riguardano sia i risultati positivi che quelli negativi che l'individuo può raggiungere perché secondo Markus e Ruvolo, "imaging one's own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions" (Dörnyei 2005: 100). Agli estremi delle possibilità, in rappresentanza del migliore e peggiore dei casi, si trovano il sé *ideale*, che può essere di successo, creativo, ricco, ammirato e il sé *temuto*, che può essere solo, incompetente, disoccupato ecc. In questo senso, l'idea di sé può avere un forte impatto motivazionale e per non intaccare la sicurezza psicologica e sociale, è possibile agire da un lato proponendo attività che siano compatibili con il modo di essere degli apprendenti e dall'altro si può lavorare sugli obiettivi e sul percorso, aiutando a creare un'immagine a cui puntare, mostrando il cammino e lavorando sugli obiettivi e la loro fattibilità.

2.7 Componenti cognitive della motivazione

Le principali teorie cognitive ricollegabili con la motivazione sono: la teoria delle attribuzioni (*attribution theory*), l'impotenza appresa (*learned helplessness*) e la teoria dell'autoefficacia (*self-efficacy theory*); tutte riguardano l'autovalutazione dell'individuo, ovvero la sua percezione di ciò che può o non può fare e influenzano il modo in cui quest'ultimo si sforzerà di raggiungere il successo in futuro.

2.7.1 Attribution theory

Secondo la teoria delle attribuzioni, l'individuo attribuisce diverse cause alle esperienze passate, ritenendole di successo o fallimento. Il tema centrale della teoria è, infatti, lo studio di come le attribuzioni dei fallimenti e dei successi del passato influenzino le aspettative di obiettivi futuri. Le attribuzioni si basano sulle cause del risultato raggiunto, ma affinché avvengano, deve aver luogo un processo cognitivo. Per esempio, se un individuo riesce a risolvere un semplice indovinello in un giornale, è improbabile che senta la necessità di chiedersi quale sia la causa del suo successo; ma nel caso di un fallimento inaspettato in un'attività importante, l'individuo sentirà il bisogno di chiedersi quale sia il motivo di tale fallimento (Weiner 1972). La valutazione delle cause da attribuire agli esiti avviene in base a un *locus of control*, teorizzato da Rotter (1966) come un *continuum* ai cui estremi si trovano l'interiorità e l'esteriorità (Figura 6). Se il *locus* è interno i risultati vengono attribuiti alle proprie capacità e azioni e l'individuo percepisce l'evento come dipendente dal proprio comportamento, al contrario, se il *locus* è esterno le cause riguardano fattori esterni e incontrollabili e l'individuo non percepisce l'evento come interamente dipendente dalle proprie azioni, ma piuttosto dalla fortuna, dal caso o da altre forze che lo circondano (Rotter 1966).



Figura 6: il continuum del locus of control.

Attribuire un insuccesso alla sfortuna o al mancato impegno porta conseguenze diverse. Immaginando il seguente caso, in cui non si è passato molto tempo a studiare per un esame perché si è andati a cena con gli amici e si riceve un punteggio basso in un test, se si possiede un *locus of control* interno, si ammette di aver fallito per non aver speso abbastanza tempo nello studio e si decide di impegnarsi maggiormente per il test successivo; viceversa, se si possiede un *locus of control* esterno, si potrebbe dedurre che l'esame è stato troppo difficile e non preoccuparsi di studiare per la prova successiva, perché si pensa di fallire comunque. Da ciò si può dedurre che gli individui con un *locus of control* interno ottengano risultati migliori e siano in grado di affrontare meglio le situazioni rispetto alle persone con un *locus of control* esterno (Rotter 1966).

2.7.2 Learned helplessness

L'impotenza appresa si traduce in "a resigned, pessimistic, helpless state that develops when the person wants to succeed but feels that success is impossible or beyond him or her for some reason, that is, the probability of a desired goal does not appear to be increased by any action or effort. It is a feeling of 'I simply can't do it,' which, once established, is very difficult to reverse" (Dörnyei 1994: 277). Si tratta quindi di una sensazione pessimistica pericolosa, in quando un individuo che crede di non poter avere successo in nessun caso non dispone nemmeno della motivazione necessaria per provare a fare uno sforzo e tentare.

2.7.3 Self-efficacy theory

L'autoefficacia riguarda il giudizio dell'individuo sulla propria capacità di compiere un'azione specifica. Le attribuzioni dei risultati ottenuti in passato giocano un ruolo importante nello sviluppo dell'autoefficacia, ma le persone valutano l'efficacia anche sulla base dell'osservazione di altri individui, della persuasione e del giudizio di altri, soprattutto di insegnanti o genitori. Se l'individuo è dotato di un forte senso di efficacia, un fallimento può non avere un grande impatto (Dörnyei 1994).

2.8 Altre variabili che incidono sulla motivazione

Come si è potuto notare, la motivazione manifesta una grande influenza sull'apprendimento e non si deve dare per scontata. A volte può risultare molto difficile motivare gli apprendenti e anche se un individuo è motivato, sono molti gli elementi che possono minare la motivazione. Tra i fattori che possono incidere in modo positivo o negativo sulla motivazione si collocano anche l'ansia (vedi 1.4.3), il contesto e il gioco, che verranno affrontati nei prossimi paragrafi.

2.8.1 Contesto

La concentrazione e le sensazioni dello studente variano a seconda dell'ambiente in cui si trova, infatti se l'individuo studia in un contesto in cui si sente tranquillo e a proprio agio è molto probabile che otterrà risultati migliori e che non proverà un particolare stato d'ansia, con la conseguenza che il suo atteggiamento positivo provocherà anche l'aumento della motivazione. Nel caso contrario, in cui l'individuo si trovi in un ambiente che lo mette a disagio o in cui prova una forte ansia, l'atteggiamento e i risultati dello studente saranno negativi, con la conseguenza che la motivazione diminuirà.

Solitamente l'insegnamento si svolge all'interno di un'aula, ambiente che si è modificato nel corso degli anni. Le prime aule (Figura 7) erano caratterizzate da un'architettura volta a porre l'attenzione sul docente, che dirigeva la lezione e nessuno doveva interromperlo o intervenire. Erano aule spoglie, standardizzate, che incidavano negativamente sul rendimento degli studenti e la lezione si basava sull'ascolto e sullo studio individuale. La classe era una somma di individui passivi, tutti rivolti verso l'insegnante, il quale trasmetteva il sapere, controllando l'apprendimento da un palco leggermente rialzato (Maugeri 2015).



Figura 7: Aula anni '30.

Nel corso degli anni le aule si sono evolute, anche se rimangono abbastanza simili al modello precedente. Le aule tradizionali (Figura 8) sono spesso scomode, non adeguate, la temperatura è spesso troppo alta o troppo bassa, l'illuminazione non è efficace e gli arredi sono inesistenti. Questo tipo di ambiente non è progettato per stimolare un impatto sensoriale, non è concepita in modo da dare occasione di comunicare e usare la lingua tra gli studenti, le persone che vengono ospitate non si incontrano, non si guardano, l'attenzione è rivolta solo verso il docente (Maugeri 2015).



Figura 8: Aula tradizionale.

Per migliorare il clima dell'aula possono essere sufficienti anche solo dei piccoli accorgimenti da parte dell'insegnante, per esempio per quanto riguarda la disposizione dei banchi, che può essere modificata a seconda dell'attività da svolgere e delle diverse necessità (Daloiso 2009). Si può quindi trasformare una disposizione tradizionale dei banchi in (Figura 9):

- una *disposizione a cerchio*, dove l'insegnante siede insieme agli studenti e diventa parte del loro gruppo, ponendosi al loro livello. La disposizione a cerchio è molto adatta ai momenti di comunicazione, come discussioni, attività orali e drammatizzazioni (Daloiso 2009);
- una *disposizione a isole di lavoro*, adatta ai momenti di lavoro in gruppo, in quanto gli studenti possono spostare i banchi e raggrupparsi, in modo da favorire la comunicazione e la cooperazione. In questo caso, l'insegnante può spostarsi dal suo posto fisso e vagare per l'aula supervisionando e aiutando gli studenti, in modo anche da diminuire il livello di ansia che si creerebbe con una disposizione tradizionale (Daloiso 2009).

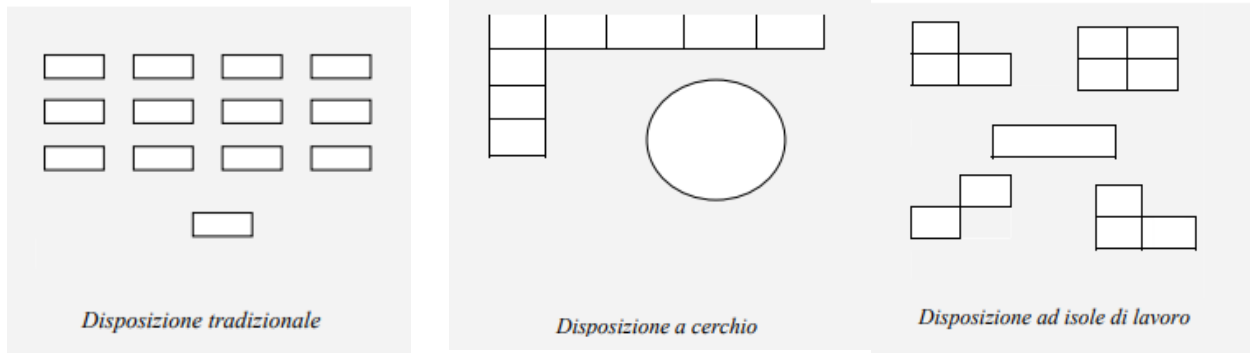


Figura 9: Disposizione dei banchi (Daloiso 2009: 48).

Una nuova prospettiva viene affrontata da Maugeri (2015), secondo il quale l'ambiente dovrebbe essere organizzato sulla persona, così da permettere che si realizzino stati emotivi positivi. L'ambiente deve favorire la comunicazione, il contatto, la relazione, deve equilibrare design e utilità didattica, variando la struttura degli spazi, ma mantenendo la loro funzionalità verso gli obiettivi di apprendimento. Devono essere ambienti utilizzabili da chiunque, senza discriminazioni per nessuno e adeguati a svolgere diverse attività. Un tale ambiente sarebbe in grado di aumentare la qualità della performance dello studente, i momenti di interazione tra gli studenti e la loro motivazione (Figura 10).



Figura 10: foto di aule moderne scattate da Maugeri nell'Università di Kyoto.

Il contesto di studio può essere valorizzato anche attraverso l'intervento consapevole dell'insegnante di lingua, che può agire sul clima della classe e sulle dinamiche della lezione. Una delle caratteristiche più importanti dell'ambiente scolastico è il rapporto tra i membri della classe. La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è completamente diverso a seconda che la classe sia caratterizzata da un clima di fiducia e sostegno o da un'atmosfera competitiva e spietata. Se gli

studenti formano gruppi che sono ostili l'uno all'altro e resistono a qualsiasi cooperazione, il clima generale sarà stressante sia per gli insegnanti che per gli studenti. Affinché il rapporto tra gli studenti sia positivo, deve verificarsi un alto livello di accettazione.

“Acceptance involves a feeling toward another person which is non-evaluative in nature, has nothing to do with likes and dislikes, but entails an unconditional positive regard toward the individual, acknowledging the person as a complex human being with many (possibly conflicting) values and imperfections.” (Rogers 1983, in Dörnyei 2007: 640)

Dörnyei (2007) suggerisce vari modi in cui è possibile promuovere l'accettazione e la coesione all'interno di un gruppo, per esempio imparare a conoscersi può essere d'aiuto perché l'accettazione non si verifica senza conoscere abbastanza bene l'altra persona; un altro modo è cooperare per obiettivi comuni. Inoltre, è necessario che all'interno della classe vengano stabilite delle regole che aiutino a prevenire il caos e permettano a tutti di operare nel modo più efficace. Pertanto dovranno venire stabilite delle norme di classe esplicitamente imposte dall'insegnante, così come norme implicite che si evolvono spontaneamente durante le interazioni dei membri del gruppo. Una norma particolarmente importante per la classe di lingue è la norma della tolleranza. L'aula di lingua è intrinsecamente minacciosa perché gli studenti sono tenuti ad assumersi rischi continui, dato che devono comunicare utilizzando un codice di lingua che non conoscono bene. Una norma consolidata di tolleranza assicura che gli studenti non siano imbarazzati o criticati se commettono un errore e, più in generale, che l'errore sia visto e accolto come una parte naturale del processo di apprendimento (Dörnyei 2007).

Un tipo di contesto d'apprendimento particolare è quello della didattica a distanza o DAD, già praticata da tempo, ma utilizzata intensivamente dalle scuole di ogni ordine e grado a partire dal 2020. A causa dell'emergenza sanitaria, è stato deciso di interrompere le lezioni in presenza; una decisione che ha rivoluzionato il sistema scolastico e che ha influenzato anche l'ambiente d'apprendimento. Studenti di ogni età e dalle diverse caratteristiche individuali si sono trovati a dover seguire le lezioni da casa, venendo a contatto con tutti i vantaggi e gli svantaggi che queste comportano e che verranno analizzati di seguito. Gli aspetti a favore della DAD possono essere i seguenti (Sernagiotto, 2020):

- *risparmio di tempo e denaro*: non dovendosi spostare dalla propria abitazione per raggiungere l'istituto scolastico, sia studenti che docenti possono risparmiare il tempo e il denaro derivante da tale spostamento;

- *flessibilità*: nel caso delle lezioni registrate, si può sfruttare la possibilità di fruirne nel momento che si ritiene migliore, senza il vincolo di doversi connettere ad un orario preciso;
- *senso di appartenenza*: nonostante la diminuzione dell'interazione diretta tra gli studenti e con l'insegnante, la didattica a distanza permette comunque di mantenere una certa stabilità, creando una sorta di comunità virtuale, a cui gli studenti sentono di appartenere;
- *tecnologia*: grazie alla tecnologia è possibile registrare le lezioni in modo da permettere agli studenti di rivederle ed è possibile utilizzare programmi e metodologie particolari e inusuali per presentare il contenuto della lezione, in modo da variare il materiale e catturare l'interesse degli studenti, rendendo la lezione più interessante e coinvolgente.

Gli aspetti a sfavore della DAD possono essere invece (Sernagiotto 2020):

- *diminuzione dell'interazione*: le lezioni avvengono in diretta e gli alunni mantengono il rapporto con l'insegnante, ma è inevitabile che il contatto umano, uno degli aspetti principali dell'insegnamento, venga meno. Non solo ne risente il rapporto tra docente e studente, ma anche quello tra compagni, in quanto viene persa la dinamica della vita di classe, del compagno di banco, dei tempi morti nel cambio dell'ora ecc. La conseguenza è anche quella che gli studenti si sentano più soli e questo può registrare varie complessità a livello psicologico;
- *scarsa dimestichezza con la tecnologia*: alcuni docenti non sono abituati ad utilizzare la tecnologia e riscontrano diverse difficoltà nell'utilizzo dei programmi necessari. Conseguentemente possono verificarsi dei rallentamenti nello svolgersi della lezione, dei limiti per quanto riguarda la presentazione del materiale di studio e delle difficoltà nella gestione della valutazione;
- *maggior tempo a casa*: questo potrebbe sembrare un aspetto positivo, in quanto gli alunni hanno a disposizione più tempo da passare con la famiglia, tuttavia la maggior parte dei genitori lavorano e lasciare a casa i figli da soli, soprattutto in giovane età, potrebbe rappresentare un problema. Per risolvere tale problema si è ricorsi allo *smartworking*, anche se lavorare da casa, mentre i figli fanno lezione non è sempre facile. Inoltre, sia bambini che adolescenti sentono la necessità di trascorrere del tempo con i loro coetanei;
- *distrazione*: seguire la lezione da casa può essere molto comodo, ma l'ambiente casalingo è anche fonte di distrazione. Mentre in aula si è richiamati all'attenzione dal docente e non ci sono elementi di disturbo, a casa è molto facile distrarsi perché si è circondati da vari oggetti e situazioni che possono minare l'attenzione dello studente. Si pensi per esempio ad un bambino che segue una lezione a distanza: i bambini sentono molto il bisogno di muoversi ed è difficile che

resistano seduti davanti ad un computer in modo spontaneo e naturale, inoltre il più piccolo oggetto nelle vicinanze potrebbe essere in grado di attirare la loro attenzione. Nel caso degli adolescenti la situazione non è diversa: forse il livello maggiore di maturità e responsabilità può spingere gli adolescenti a concentrarsi maggiormente nella lezione, ma tale proposito potrebbe non risultare semplice quando a casa ci sono altri familiari che fanno rumore, che entrano ed escono dalla stanza e così via;

- *didattica non inclusiva*: la DAD potrebbe non essere una didattica inclusiva, in quanto si corre il rischio che gli studenti con difficoltà fisiche, cognitive o economiche vengano lasciati indietro. La didattica a distanza richiede un certo grado di autonomia, sia nella partecipazione alla lezione che nello svolgimento dei compiti assegnati successivamente, oltre che una certa dimestichezza con la tecnologia e la situazione potrebbe diventare insostenibile per tali studenti. Inoltre, per connettersi alla lezione è necessario che ogni studente posseda un dispositivo. Si può affermare che la maggior parte delle famiglie siano ormai in possesso di un computer, ma se si prende in considerazione il fatto che una famiglia può essere costituita da più di un figlio che deve seguire la lezione alla stessa ora e magari i genitori che devono lavorare da casa, il numero di dispositivi di cui è necessario disporre aumenta e diventa inabbordabile per una famiglia in difficoltà economica. Oltre contare il fatto che si deve disporre di una connessione abbastanza potente da permettere il corretto funzionamento di tutti i dispositivi necessari.

2.8.2 Gioco

Il gioco può essere un ottimo modo per alleggerire l'attenzione e al tempo stesso per far lavorare la classe con la lingua. Riconsiderando la teoria della valutazione dello stimolo, affrontata in precedenza, per quanto riguarda la novità, il gioco rappresenta un'ottima alternativa da utilizzare, ma non deve essere sempre lo stesso, altrimenti non sarà più in grado di catturare l'attenzione degli studenti. Per quanto riguarda la piacevolezza, la sfida può catturare l'attenzione ed essere appagante, agisce direttamente sul cervello, creando un sentimento di soddisfazione. Per esempio, la grammatica affrontata in chiave ludica è il terreno ideale per le sfide con sé stessi o con gli altri: nella ricerca di ipotesi coerenti che possano spiegare un determinato costrutto linguistico, perché si possa trovare un ordine in quell'insieme di parole o suoni che a prima vista non ne ha, perché si possa risolvere il problema di spiegare il comportamento di una lingua e quindi scoprire una soluzione, una regola. Il gioco deve rappresentare una sfida, ma è importante che non sia impossibile, altrimenti si otterrà il risultato opposto, ovvero la demoralizzazione e la demotivazione. Dal punto di vista della rilevanza, i

giochi potrebbero essere considerati un'inutile perdita di tempo dagli studenti particolarmente bravi, che potrebbero pensare di aver bisogno di compiti più seri, con la conseguente diminuzione dell'interesse e la sfiducia del docente. Per evitare questo, è necessario coinvolgere lo studente ed esplicitare il metodo e gli obiettivi di quello che si sta per fare. In questo modo, si ha un controllo maggiore sui processi e il contenuto dell'apprendimento e gli studenti sono consapevoli del fatto che stanno eseguendo un esercizio utile e non fine a sé stesso. Inoltre, in riferimento al contesto e al clima della classe, il gioco potrebbe risultare difficile da proporre, dato che alcuni alunni potrebbero rifiutarlo per esempio per timidezza e quindi è fondamentale che ci sia un clima di tranquillità e tolleranza. Il gioco ha il vantaggio di non incutere la paura di un brutto voto, perché non contrappone docente e studente, pertanto giocare fa abbassare i livelli di ansia e crea le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda. Inoltre partecipare a un'attività ludica distrae dai contenuti del compito poiché l'attenzione si concentra sull'obiettivo del gioco e sulla sua dinamica e, secondo la *rule of forgetting* di Krashen (1982), si acquisisce meglio quando ci si dimentica che si sta acquisendo. La metodologia ludica non si deve confondere con la semplice presentazione di giochi agli alunni; si tratta invece di una metodologia che mira a proporre vari aspetti legati alla didattica, come per esempio la grammatica e la fonetica, in forma giocosa, in modo che lo studente acquisisca un ruolo attivo. Infine, affinché siano efficaci, le attività ludiche devono essere create dal docente in base alle caratteristiche specifiche degli studenti. Esistono molte tipologie di gioco che l'insegnante può utilizzare in base all'obiettivo da raggiungere. Per esempio, la metodologia ludica può essere d'aiuto quando si vogliono rendere più accettabili da parte degli studenti e più motivanti gli esercizi strutturali necessari per la fissazione delle regole. Gli esercizi strutturali hanno infatti il vantaggio di essere semplici e facilmente graduabili e di fornire un rinforzo immediato, ma non sono motivanti, corrono il forte rischio di far esercitare gli studenti sulle forme a prescindere dai significati, non sono contestualizzati dal punto di vista comunicativo. Questo tipo di esercizi può però essere modificato al fine di attenuare i difetti della sua forma originaria impostandoli in chiave giocosa, facendoli riguardare non solo gli aspetti propriamente linguistici, ma anche quelli comunicativi, inserendoli in contesti comunicativi significativi, in situazioni realistiche nelle quali può essere richiesta la ripetizione di strutture e forme, sfruttando il principio del vuoto di informazione da riempire attraverso la lingua per esempio proponendo agli studenti di realizzare un sondaggio presso tutti i compagni, costruendo attorno alla pratica di ripetizione un gioco a squadre nel quale vince il gruppo che ripete correttamente la struttura in oggetto in minor tempo. Gli esercizi strutturali possono essere trasformati in una partita a dadi o una partita a tris, dove uno studente lancia il dado e ottiene i punti o può cercare di fare tris solo se

esegue il compito previsto (Balboni 2018). Ci sono poi attività per la fissazione del lessico e delle strutture della lingua, come i giochi basati sugli insiemi, in cui ci può essere un elemento da escludere o attività di riordino, giochi di enigmistica come il cruciverba, incastri di battute in un dialogo, *memory* e composizioni, scomposizioni e associazioni di parole-immagini. Infine ci sono molti giochi di simulazione per l'abilità comunicativa, come l'intervista e il talk show, giochi di assunzione di ruolo, giochi comunicativi basati sul vuoto d'informazione e sulla differenza di opinione e così via (Balboni 2018).

3

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

*In learning you will teach,
and in teaching you will learn.*

– Phil Collins

Questo capitolo ripercorre brevemente alcuni degli eventi che hanno portato alla nascita dell'educazione linguistica, a partire dall'Ottocento e il susseguirsi delle diverse teorie sull'apprendimento proposte da studiosi come Skinner, Chomsky e Piaget, con i relativi approcci e metodi che sono stati applicati nell'ambito della glottodidattica, fino ai giorni nostri. Particolare attenzione verrà posta al concetto di valutazione e alla competenza comunicativa.

3.1 Educazione linguistica

La storia dell'educazione linguistica inizia nella seconda metà dell'Ottocento grazie al filologo Francesco d'Ovidio, che utilizzò tale espressione in ambito di dibattiti linguistici e pedagogici riguardanti le condizioni imposte dall'unificazione dell'Italia (Lo Duca 2010). A partire dagli anni Settanta del Novecento, l'educazione linguistica ha assunto un significato correlato al "filone di ricerca di tipo linguistico-educativo finalizzato all'insegnamento della lingua italiana, con una doppia vocazione, descrittiva e applicativa" (Ferreri 2002, in Lo Duca 2010). Infine, l'educazione linguistica viene definita dalla ricerca recente come "quella parte dell'educazione generale che include l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue materne diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche" (Balboni 2009: IX-X). Si cercherà ora di fornire una breve panoramica generale dello sviluppo dell'educazione linguistica, la cui nascita ufficiale si può attribuire alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* presentate dal Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione (GISCEL 2007) nel 1975 con il contributo di Tullio De Mauro. Tale documento costituisce il manifesto dei principi dell'educazione linguistica a cui ogni docente dovrebbe uniformarsi. Le tesi vengono riproposte di seguito:

- I. la centralità del linguaggio verbale: "il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.)" (GISCEL 2007);
- II. il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale: "lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità." (GISCEL 2007);
- III. pluralità e complessità delle capacità linguistiche: "il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, [...] Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni [...]" (GISCEL 2007);

- IV. i diritti linguistici nella Costituzione: “la pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l’articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l’eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono.” (GISCEL 2007);
- V. caratteri della pedagogia linguistica tradizionale: “La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana, produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali, classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali, su interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi di stile e vocabolario.” (GISCEL 2007);
- VI. inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale: “Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l’inefficacia. [...] La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.” (GISCEL 2007);
- VII. limiti della pedagogia linguistica tradizionale: “La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la parzialità dei suoi scopi.” Si limita alle ore di italiano, si concentra sulla produzione scritta e trascura le altre capacità, ha troppa “fiducia nell’utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche”, trascura l’attenzione alla variabilità linguistica e la relazione tra la lingua e gli altri linguaggi (GISCEL 2007);
- VIII. principi dell’educazione linguistica democratica: “lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche” non va perseguito come fine a se stesso, ma partendo “dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell’allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduati”; si devono sviluppare anche le capacità ricettive, sia orali che scritte e i linguaggi settoriali (GISCEL 2007);

- IX. per un nuovo curriculum per gli insegnanti: “La nuova educazione linguistica [...] richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. [...] seguire i principi dell’educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull’educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti.” (GISCEL 2007);
- X. conclusione: “il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l’organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa che correggano nell’ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal Ministero dell’istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell’ordinamento (se così si può chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico.” (GISCEL 2007)

L’impatto delle *Dieci tesi* fu importante, ma non risolutivo; ad ogni modo riuscirono a smuovere le autorità scolastiche e provocarono la riforma dei programmi educativi. In seguito, il dibattito sull’educazione linguistica si articolò attorno ad alcuni nuclei fondamentali, come lo sviluppo delle abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e l’insegnamento della grammatica, che subì un profondo processo di revisione, con il passaggio dal modello tradizionale ai nuovi modelli grammaticali (strutturali, nozionali, generativi ecc.). Altro aspetto dell’educazione linguistica riguarda le lingue diverse dall’italiano. Nel 1967 don Lorenzo Milani aveva denunciato la pedagogia linguistica dominante, in quanto migliaia di giovani non riuscivano a frequentare la scuola con successo. Si trattava di allievi provenienti da famiglie poco o per nulla scolarizzate, che a causa del loro dislivello linguistico e culturale, dato che all’epoca la società italiana era caratterizzata da una dialettologia diffusa, venivano esposti a contenuti disciplinari complessi, veicolati in una lingua a loro ‘straniera’ (Lo Duca 2010). A partire da questa denuncia, il tema dello svantaggio linguistico è stato molto dibattuto e in anni più recenti i problemi relativi alla dialettologia delle classi popolari si sono collegati ai problemi linguistici dei nuovi immigrati, con il tema dell’integrazione linguistica.

3.2 Teorie sull'apprendimento

Nella seconda metà del Novecento le teorie sull'apprendimento del linguaggio che hanno avuto maggiore successo sono state quella comportamentista, che ebbe il suo maggior esponente nello psicologo Skinner e quella cognitivista, affermatasi sotto la spinta di Chomsky e Piaget.

PSICOLOGIA	LINGUISTICA	CARATTERISTICHE
COMPORTAMENTISTA	Strutturalista descrittiva	Ripetizione e rinforzo Apprendimento, condizionamento Stimolo-risposta Risposte osservabili direttamente Empirismo e metodo scientifico Esecuzione Struttura superficiale Descrizione: che cosa
COGNITIVISTA	Generativa trasformazionale	Analisi e introspezione Acquisizione, innatismo Consapevolezza Razionalismo Mentalismo, intuizioni Competenza Struttura profonda Spiegazione: perché

Tabella 2: Punti in comune e differenze tra Comportamentismo e Cognitivismo.

3.2.1 Comportamentismo

La prima teoria applicata all'acquisizione del linguaggio fu quella psicologica del comportamentismo o behaviourismo, nata nel 1913 negli Stati Uniti, anno in cui lo psicologo John B. Watson pubblicò il saggio *La psicologia così come la vede un comportamentista*, in cui elencò i principi della sua idea di psicologia, che ha come oggetto di ricerca il comportamento, inteso come insieme di risposte con cui un organismo reagisce a una sollecitazione.

“Organisms, man and animal alike, do adjust themselves to their environment by means of hereditary and habit equipments. These adjustments may be very adequate or they may be so inadequate that the organism barely maintains its existence; secondly, that certain stimuli lead the organisms to make the responses. In a system of psychology completely worked out, given the

response the stimuli can be predicted. [...] My final reason for this is to learn general and particular methods by which I may control behavior.” (Watson1913: 167-168)

Secondo Watson (1913) è quindi possibile plasmare un comportamento nella direzione voluta grazie al condizionamento, un meccanismo che crea un’associazione tra uno stimolo neutro e una risposta non direttamente correlata. Si trattava di una scienza naturale, che doveva limitarsi allo studio oggettivo degli eventi osservabili direttamente, ovvero dei comportamenti degli organismi e delle loro reazioni sensomotorie in risposta agli stimoli ambientali. L’esponente principale del comportamentismo fu B.F. Skinner, che ispirandosi alla teoria dei riflessi condizionati di Pavlov, ritenne possibile generare comportamenti nuovi grazie a un graduale modellamento del comportamento. Di conseguenza, Skinner (1965) sviluppò ulteriormente la teoria, introducendo il concetto di condizionamento operante, ovvero il meccanismo di generazione di un comportamento grazie all’associazione che si crea tra tale comportamento e uno stimolo rinforzante. Skinner sperimentò la sua teoria su vari animali da laboratorio nella convinzione di poterne applicare i risultati all’individuo umano e nel suo libro *The technology of teaching* spiegò la teoria attraverso il seguente esperimento.

“a hungry rat in an experimental space which contains a food dispenser. A horizontal bar at the end of a lever projects from one wall. Depression of the lever operates a switch. When the switch is connected with the food dispenser, any behavior on the part of the rat which depresses the lever is, as we say, ‘reinforced with food.’ The apparatus simply makes the appearance of food contingent upon the occurrence of an arbitrary bit of behavior. Under such circumstances the probability that a response to the lever will occur again is increased.” (Skinner 1956: 428-429)

Secondo Skinner (1965), quindi, se un comportamento ha conseguenze positive, la risposta viene mantenuta e rinforzata; se le conseguenze sono negative o assenti, un determinato comportamento diventa sempre meno frequente e si estingue. Secondo i comportamentisti, i bambini non dispongono di nozioni pregresse sul mondo e sulla lingua alla loro nascita e il loro carattere e comportamento vengono modellati tramite condizionamenti graduali grazie al rinforzo. Il linguaggio viene acquisito come tutte le altre abilità, ovvero attraverso un graduale modellamento. L’insegnamento è la disposizione delle contingenze di rinforzo sotto cui gli studenti imparano e gli insegnanti possono organizzare contingenze speciali che accelerano l’apprendimento, affrettando la comparsa di comportamenti che altrimenti sarebbero acquisiti lentamente o che non si verificherebbero mai. I bambini possono imparare a parlare grazie alle sollecitazioni provenienti dall’ambiente e in particolare dai genitori, che possono spiegare al bambino quali sono i termini giusti da usare correggendo eventuali errori e rinforzando positivamente l’uso di determinati termini grazie ad una lode o un premio, offrendosi come modelli di competenza linguistica. Le idee di Skinner ottennero grande successo e

influenzarono in modo considerevole i metodi d'insegnamento delle lingue straniere. Riassumendo, gli psicologi comportamentisti si basavano su una visione della lingua scientifica e meccanicista, su fenomeni fisici come i comportamenti, osservabili e spiegabili in termini di causa-effetto, domandandosi cosa avviene nel comportamento umano e quali sono i rapporti tra le risposte agli stimoli e ciò che avviene nella realtà empirica. Al comportamentismo, nell'ambito della linguistica, corrisponde la scuola strutturalista descrittiva, la quale applicava il principio scientifico dell'osservazione delle lingue umane in base a cui solo le risposte direttamente osservabili e obiettivamente esaminabili potevano essere sottoposte a indagine. Infatti, il compito del linguista descrittivo era quello di descrivere le lingue e individuarne e catalogarne le caratteristiche strutturali. Tuttavia, nell'acquisizione del linguaggio si notano delle uniformità che non sembrano affermare la teoria comportamentista. Per esempio è stato notato che quasi tutti i bambini riescono ad imparare almeno la struttura base della propria lingua, anche non ricevendo molte attenzioni da parte dei genitori. Inoltre, la lingua è un sistema complesso, che non viene acquisito come qualsiasi altra abilità e non si possono mettere uomini e animali sullo stesso piano. Il linguaggio umano è caratterizzato da una creatività individuale, che si manifesta nel momento in cui ci si esprime e che il comportamentismo non riesce a spiegare. Come fecero notare Brown e altri studiosi, lo sviluppo linguistico dei bambini avviene indipendentemente dal rinforzo, in quanto i genitori correggono tendenzialmente errori semantici o relativi alla veridicità di un enunciato, piuttosto che errori grammaticali. Inoltre, i bambini sembrano essere in grado di riconoscere la struttura profonda di un enunciato dalla semplice esposizione alla struttura superficiale, in quanto se gli viene chiesto di ripetere una frase, il bambino coglie la struttura profonda, ma ne modifica la resa nella struttura superficiale e la sua creatività nel gestire la grammatica non può essere spiegata dalla teoria comportamentista (Brown *et al.* 1968).

3.2.2 Innatismo

Gran parte delle critiche vennero mosse a Skinner da Chomsky nella sua recensione del 1959. Skinner non fornisce una spiegazione adeguata del processo di acquisizione del linguaggio e il metodo del rinforzo sembra adeguato per l'insegnamento di alcuni comportamenti, ma non per tale scopo, inoltre, attribuendo un ruolo per l'acquisizione del linguaggio esclusivamente a fattori esterni, il bambino assume una posizione troppo marginale (Chomsky 1959). Al contrario, dovrebbe spettargli un ruolo attivo nel processo dell'apprendimento linguistico, dimostrando di capire enunciati

del tutto nuovi, fenomeno che la teoria di Skinner non riesce a spiegare ed essendo in grado di recepire la struttura grammaticale della lingua a partire dall'input linguistico a cui è esposto.

“These abilities indicate that there must be fundamental processes at work quite independently of ‘feedback’ from the environment. I have been able to find no support whatsoever for the doctrine of Skinner and others that slow and careful shaping of verbal behavior through differential reinforcement is an absolute necessity.” (Chomsky 1959: 13)

Chomsky (2007) contrappone al comportamentismo la teoria dell'innatismo, secondo la quale tutti i bambini nascono geneticamente programmati per il linguaggio, grazie alla presenza del LAD (*Language Acquisition Device*). Si tratta di un dispositivo per l'acquisizione del linguaggio, che risiede nel cervello e che contiene tutti gli universali linguistici, ovvero i principi della Grammatica Universale (UG), che sono comuni a tutte le lingue e che il bambino utilizza nella creazione della propria L1. La Grammatica Universale non è un particolare tipo di grammatica, ma un'entità piuttosto platonica nel senso che le sue varie proiezioni forniscono la grande varietà di grammatiche ideate nel corso della storia dell'umanità. Secondo Chomsky (2007), quindi, il linguaggio si sviluppa nei bambini come una normale funzione biologica, poiché tutti i bambini imparano a parlare all'incirca alla stessa età e senza che venga loro insegnato e questo accade grazie al LAD, attraverso cui i bambini sarebbero in grado di scoprire da soli la struttura del linguaggio, in quanto durante l'esposizione ad un input, i principi dell'UG iniziano a formulare ipotesi sulla grammatica e attraverso vari tentativi, il bambino arriva a parlare come un adulto. Tuttavia, anche l'innatismo ha ricevuto delle critiche e in particolare la localizzazione del LAD nel cervello e le sue caratteristiche precise non risultano chiaramente definibili. Ad ogni modo, grazie all'innatismo si è cominciato a considerare gli aspetti mentali del linguaggio.

3.2.3 *Cognitivismo*

In risposta al meccanicismo del comportamentismo e al linguaggio come sistema autonomo e indipendente dell'innatismo, si sviluppò il cognitivismo, che spostò l'attenzione dai fattori linguistici esterni ai processi e le attività mentali coinvolte nell'apprendimento e dallo studio del linguaggio come isolato da altri fattori dell'esperienza, allo studio del linguaggio come manifestazione di uno sviluppo generale cognitivo, un processo di crescita del bambino, che acquisisce conoscenza su se stesso e sul mondo che lo circonda (Carlson 2010). Ad offrire un importante contributo allo studio dell'acquisizione del linguaggio fu Piaget, che con la teoria costruttivista, secondo la quale la conoscenza veniva costruita *ex novo* dal soggetto stesso, si è collocato in posizione opposta ai comportamentisti, che vedevano la coscienza come riflesso del mondo esterno. Piaget (1969) ipotizza quattro stadi principali, che accompagnano il bambino nello sviluppo cognitivo fino all'età

adulta e che tutte le persone attraversano nello stesso ordine. Le fasi sono generalmente associate ad un'età specifica, ma si tratta soltanto di linee guida, in quanto gli individui possono attraversare lunghi periodi di transizione tra gli stadi e una persona può mostrare caratteristiche di uno stadio in una situazione, ma tratti di uno stadio superiore o inferiore in altre situazioni:

- *stadio senso-motorio (0-2 anni)*: durante questa prima fase dello sviluppo cognitivo, i bambini acquisiscono la conoscenza attraverso le esperienze sensoriali e la manipolazione degli oggetti. L'intera esperienza di un bambino nel primo periodo di questo stadio avviene attraverso i riflessi di base, i sensi e le risposte motorie. Mentre i bambini interagiscono con il loro ambiente, fanno continuamente nuove scoperte su come funziona il mondo. Lo sviluppo cognitivo che si verifica durante questo periodo avviene in un periodo di tempo relativamente breve e comporta una grande crescita. I bambini non solo imparano a compiere azioni fisiche come strisciare e camminare; imparano anche molto sul linguaggio dalle persone con cui interagiscono (Piaget 1969);
- *stadio preoperatorio (2-7 anni)*: durante questa fase, i bambini diventano sempre più abili nell'uso dei simboli, come evidenziato dall'aumento del gioco e della finzione. Per esempio, un bambino è in grado di usare un oggetto per rappresentare qualcos'altro, come fingere che una scopa sia un cavallo. In questa fase, l'uso della lingua, la memoria e l'immaginazione si sviluppano, ma sussistono ancora delle difficoltà in quanto al pensiero logico e la tendenza è quella dell'egocentrismo, ovvero i bambini tendono a vedere il mondo e le esperienze degli altri dal proprio punto di vista. Per esempio, se un bambino in questa fase ha paura dei cani, può presumere che tutti i bambini condividano questa paura (Piaget 1969);
- *stadio delle operazioni concrete (7-11 anni)*: i bambini sono ancora molto concreti e letterali nel loro pensiero a questo punto dello sviluppo, ma diventano molto più abili nell'usare la logica. A questo punto dello sviluppo tendono anche a lottare con i concetti astratti e ipotetici. Inoltre, i bambini diventano meno egocentrici durante questa fase e cominciano a pensare a come gli altri potrebbero pensare e sentirsi (Piaget 1969);
- *stadio delle operazioni formali (dagli 11 anni in su)*: questo stadio comporta un aumento della logica, la capacità di usare il ragionamento deduttivo e la comprensione delle idee astratte. A questo punto, le persone diventano capaci di vedere più soluzioni potenziali ai problemi e pensano in modo più scientifico al mondo che le circonda. La capacità di pensare a idee e situazioni astratte è il segno distintivo chiave dello stadio operativo formale dello sviluppo

cognitivo. Si sviluppano anche la capacità di pianificare sistematicamente il futuro e di ragionare su situazioni ipotetiche (Piaget 1969).

Nonostante le posizioni di Chomsky e Piaget sembrano lontane, sia l'innatismo che il cognitivismo indagano aspetti profondi della conoscenza umana, che non possono essere spiegati dall'empirismo dei comportamentisti. Inoltre, entrambi affidano al bambino un ruolo più attivo. La principale differenza tra i due studiosi è che secondo Chomsky le nozioni sono innate, mentre Piaget è del parere che la conoscenza venga costruita attraverso l'interazione tra alcune strutture cognitive e il mondo fisico degli oggetti e degli eventi.

3.3 Approcci e metodi della glottodidattica

Innanzitutto è necessario chiarire il significato dei due termini approccio e metodo. L'approccio indica la filosofia di base, secondo la quale si identificano le finalità dell'educazione linguistica e gli obiettivi glottodidattici (Balboni 2014). Il metodo definisce un piano generale per la realizzazione operativa dell'approccio, ovvero rappresenta un insieme di principi metodologico-didattici, che traducono un approccio in modelli operativi e materiali didattici (Balboni 2014). Di seguito verranno affrontate le principali correnti didattiche, proposte sotto forma di un percorso cronologico (Figura 11), che si evolve attorno alla data simbolica, alla quale si fa risalire la nascita della glottodidattica come disciplina scientifica, ovvero il 1942, anno di pubblicazione di *Outline guide for the practice study of foreign languages* di Bloomfield, che ha rivoluzionato il modo di concepire l'apprendimento linguistico.

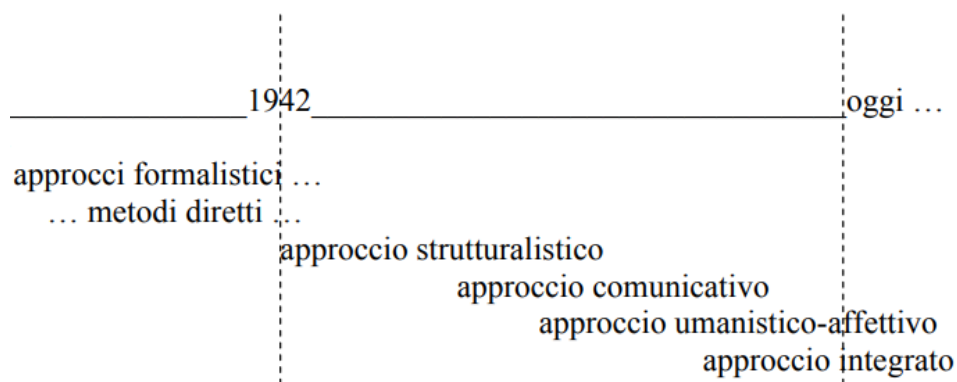


Figura 11: Collocazione cronologica dei diversi approcci glottodidattici (Cambiaghi et al. 2004: 22).

3.3.1 *Approccio formalistico*

Nel 1700 inizia a delinearsi l'approccio formalistico, un approccio concepito per l'apprendimento del latino, che poi viene applicato anche alla didattica delle lingue. La lingua viene concepita come un corpus statico, analizzabile attraverso una serie di regole. In questo periodo il latino perde il carattere di lingua franca e utilizzata per scopi comunicativi, diventando un insieme di regole grammaticali ed eccezioni, di conseguenza anche il suo studio diventa solo un esercizio mentale per lo sviluppo delle abilità logiche (Cambiaghi *et al.* 2004). Si mirava a stimolare nell'apprendente la sola competenza grammaticale e la tecnica didattica fondamentale era costituita dalla traduzione, che doveva rendere il più fedelmente possibile il testo originario. Le regole morfosintattiche e il lessico venivano presentati mediante la lingua materna degli allievi, memorizzati e applicati nella traduzione, riducendo fortemente le attività orali e di conversazione. Per questo motivo, dall'approccio formalistico scaturì il metodo grammaticale-traduttivo, con la conseguenza che lo studente era incapace di comprendere e di parlare la lingua straniera. Il successo di tale metodologia si deve principalmente a due motivi, vale a dire la presunta dignità che si credeva di dare alle lingue moderne, insegnandole come quelle classiche e la facilità di un insegnamento che si riduceva alla semplice esposizione delle strutture grammaticali di una lingua e alla susseguente verifica di tale apprendimento al di fuori di qualsiasi situazione reale o realistica di comunicazione (Cambiaghi *et al.* 2004). Questo approccio resta attualmente quello più conosciuto e apprezzato dagli individui esterni alla glottodidattica, per esempio alcuni genitori, che non si rendono conto del fatto che sia un approccio dannoso, dato che l'attenzione si concentra soltanto sui prodotti linguistici, sulla grammatica, sulle regole passivamente memorizzate e non attivamente scoperte e dato che quanto concerne i processi cognitivi e linguistici non vengono considerati.

3.3.2 *Metodi diretti*

A fine '800 l'elaborazione della scienza della fonetica articolatoria e della psicologia associazionistica consentirono da un lato di avviarsi verso metodi strutturalistici e dall'altro di concepire la lingua come azione e comportamento (Cambiaghi *et al.* 2004). Questo comporta il procedere dalla ripetizione mnemonica di modelli fonetici, allo studio delle strutture grammaticali. Il metodo diretto ebbe grande fortuna tra la fine dell'800 e la prima metà nel '900 e fu reso famoso dalle scuole di lingua di New York, fondate da Berlitz. Il presupposto del metodo diretto si basa sull'idea che per sapere una lingua straniera bisogna saper pensare in quella lingua e affinché ciò sia possibile, va ricreato lo stesso percorso di acquisizione della lingua materna. La lingua straniera viene appresa:

- per contatto con l'ambiente, nel quale la si parla o praticandola in classe, tramite la conversazione con l'insegnante, che deve essere madrelingua e deve utilizzare soltanto materiali autentici (Cambiaghi *et al.* 2004);
- senza l'ausilio della lingua materna (Cambiaghi *et al.* 2004);
- senza preoccuparsi dell'aspetto grammaticale, che va scoperto in modo induttivo, e che costituisce il punto di arrivo del percorso di apprendimento (Cambiaghi *et al.* 2004).

Questo metodo ha degli spunti che tuttora sono validi, anche se risulta impossibile ricostruire il processo di acquisizione della lingua materna per l'apprendimento di una lingua straniera.

3.3.3 Approccio strutturalistico

L'approccio strutturalistico si afferma negli anni '50 ed è basato sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio (vedi 3.2.1), secondo la quale l'individuo nasce come tabula rasa e tramite una serie di sequenze stimolo-risposta-rinforzo crea dei meccanismi inconsci di reazione. Per la prima volta, alla base di un approccio glottodidattico si trova una più generale teoria dell'apprendimento, trasformando la glottodidattica in una disciplina scientifica (Cambiaghi *et al.* 2004). In questo approccio prevale una concezione meccanica del linguaggio, che si concretizza anche con la diffusione delle registrazioni ad uso didattico e dei laboratori linguistici. Infatti, uno dei metodi principali di questo approccio è proprio il metodo audio-orale, che riduce la lingua in strutture minime da apprendere tramite esercizi strutturali di ripetizione, sostituzione e trasformazioni, o *pattern drills*, dove la creatività dello studente non è concessa. Il materiale risulta decontestualizzato, la lingua frammentata e non compaiono riferimenti culturali. Nonostante i suoi limiti, questo metodo risulta ancora valido sotto certi aspetti, come la cura dell'aspetto fonetico e della pronuncia (Cambiaghi *et al.* 2004).

3.3.4 Approccio comunicativo

Negli anni '60 si diffonde l'approccio comunicativo, che ancora oggi è l'approccio alla base dell'insegnamento delle lingue straniere e che scaturisce da una maggiore attenzione alla variazione della lingua e alla comunicazione. Gli assunti di base dell'approccio comunicativo sono:

- lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non riguarda solo competenza linguistica, ovvero l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile il comunicare e l'esprimersi con un linguaggio verbale, ma anche della competenza comunicativa, che riguarda tutti gli aspetti

di una comunicazione in grado di veicolare un significato, e che comprende la competenza linguistica, (aspetti strettamente legati alla lingua, come la fonetica, la grafemica, la morfosintassi, il lessico e la testualità), la competenza sociolinguistica (varietà geografiche, temporali, dei registri, degli stili linguistici), la competenza paralinguistica (come prosodia, velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause) e la competenza extralinguistica (competenza cinesica, prossemica, sensoriale) (Cambiaghi *et al.* 2004);

- la pragmatica, ovvero la capacità di perseguire degli scopi e sortire degli effetti attraverso gli atti linguistici, è messa sullo stesso piano della correttezza formale (Cambiaghi *et al.* 2004);
- lingua e cultura sono strettamente legati, ovvero una lingua straniera può essere usata solo se si conosce la cultura del paese straniero dove viene parlata (Cambiaghi *et al.* 2004).

L'approccio comunicativo prevede l'utilizzo di due metodi principali, quello situazionale e quello funzionale-nozionale. Il primo metodo si sviluppa tra gli anni '60 e gli anni '70 e si propone di perseguire l'acquisizione della competenza comunicativa attraverso una situazione verbale e non in maniera alettica. La lezione ha quindi inizio con un dialogo contestualizzato e verosimile, attento ai ruoli dei locutori, al registro, ai tempi e agli argomenti. Il metodo nozionale-funzionale, non era destinato alla scuola, ma era stato pensato per gli adulti negli anni '70 dagli esperti del Consiglio d'Europa all'interno del *Progetto Lingue Vive*, che ha portato alla definizione dei cosiddetti *livelli soglia*, i quali stabiliscono le conoscenze che si devono possedere per essere in grado di sopravvivere nel paese nel quale si parla la lingua, avendo quindi una valenza strumentale, piuttosto che formativa. Questo metodo supera il concetto di descrizione formale (nome, verbo, aggettivo, soggetto, predicato), introducendo quello di funzione comunicativa (salutare, presentarsi, offrire, ecc.), che implica anche la conoscenza di nozioni che variano da cultura a cultura e che presuppongono la conoscenza di un certo lessico di base, correlandosi anche alla situazione sociale (Cambiaghi *et al.* 2004). Altro elemento fondamentale sul quale il metodo si fonda è il concetto di *bisogno comunicativo*: l'input dell'insegnante deve rispondere ai bisogni reali degli allievi, attraverso la presentazione di atti comunicativi concreti, è la componente pragmatica a dominare, per cui le tecniche più usate sono quelle che rimandano alla simulazione e alla drammatizzazione (Cambiaghi *et al.* 2004).

3.3.5 Approccio umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo nasce e si sviluppa soprattutto negli Stati Uniti dalla metà degli anni '60 grazie all'influenza dell'umanesimo psicologico, che mette in luce la centralità dell'allievo nell'attività didattica, fondandola sull'interrelazione tra l'io e il mondo. Tale approccio si caratterizza per la volontà di coinvolgere l'allievo nella sua completezza, includendo anche l'aspetto motivazionale, legato alle caratteristiche individuali e la componente affettiva. Tra i vari metodi di questo approccio troviamo: il *Total Physical Response* o T.P.R., il *Community Language Learning*, l'approccio naturale o *Natural Approach*, la suggestopedia o ipnopedia, il metodo silenzioso o *Silent Way* e l'interazione strategica (Cambiaghi *et al.* 2004).

- Il T.P.R. è stato messo a punto negli anni '70 dallo studioso americano Robert Asher ed è caratterizzato dal coinvolgimento totale, psichico e fisico del discente, che viene posto al centro del processo di apprendimento, viene motivato, protetto dagli insuccessi e guidato verso l'autorealizzazione. La particolarità di questo metodo consiste nel collegamento della lingua al movimento, in quanto l'insegnamento avviene accoppiando parola e azione (Cambiaghi *et al.* 2004);
- il *Community Language Learning* viene messo a punto alla fine degli anni '70 da Curran e traspone in didattica i modelli della seduta psicoterapeutica a gruppi. L'insegnante diventa un "consigliere", che aiuta e cerca di individuare lo stile apprenditivo degli allievi. Il discente viene considerato come un "cliente", che l'insegnante ha il compito di aiutare nei momenti di difficoltà, ma l'apprendimento avviene in gruppo e in modo autodiretto (Cambiaghi *et al.* 2004);
- il *Natural Approach* si basa sull'assunto che una lingua straniera possa essere appresa seguendo lo stesso percorso che porta all'acquisizione della lingua materna. Si tratta di un approccio che attribuisce particolare importanza all'abilità di comprensione orale, con la conseguenza che la lingua straniera viene utilizzata inizialmente solo dall'insegnante, rinviando la produzione del discente finché egli non si senta pronto (Cambiaghi *et al.* 2004);
- la suggestopedia nasce negli anni '60 e si fonda sul principio psicologico del suggerimento da parte dell'insegnante, che lascia stabilire il ritmo dell'apprendimento agli studenti. L'obiettivo è la creazione di un rapporto interpersonale positivo tra insegnante e allievo, creando innanzitutto un ambiente sereno e stimolante, impartendo un insegnamento abbastanza tradizionale, attraverso spiegazioni della grammatica e del lessico ed esercitazioni basate sulla conversazione, sui giochi, e sugli esercizi strutturali e infine, con una *séance* di circa un'ora tenuta in piccoli salotti dove, mentre i discenti fanno esercizi di respirazione, l'insegnante presenta nuove strutture e nuovi

vocaboli leggendo in lingua straniera e utilizzando toni di voce particolarmente suggestivi (Cambiaghi *et al.* 2004);

- il *Silent Way* è stato messo a punto negli anni '70 e si fonda sul principio del silenzio da parte dell'insegnante, che deve soltanto fornire input e correggere gli errori con gesti convenzionali, piuttosto che con parole. Sono gli allievi a dover scoprire ed esercitare i meccanismi della lingua. Lo scopo è quello di fornire un ambiente non competitivo, minimizzare l'ansia dello studente, aumentarne la concentrazione e favorire la collaborazione tra i compagni (Cambiaghi *et al.* 2004);
- l'interazione strategica è stata teorizzata all'inizio degli anni '80 e si fonda su un tipo di comunicazione verbale, che mira alla realizzazione di specifici obiettivi tramite negoziazioni e strategie comunicative. La comunicazione avviene in contesti particolari, chiamati sceneggiature e la lingua rappresenta lo strumento per raggiungere l'obiettivo prestabilito (Cambiaghi *et al.* 2004).

Tutti questi metodi sono accomunati dall'interesse per la personalità umana e quindi non solo dagli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici, dall'assenza di processi generatori d'ansia, per abbassare quello che Krashen chiama *filtro affettivo* e che è in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento e dalla centralità dell'autorealizzazione della persona, ovvero la piena attuazione delle proprie potenzialità.

3.3.5.1 La teoria di Krashen

La teoria di Krashen si basa su cinque ipotesi:

- l'ipotesi dell'acquisizione/apprendimento: nella lingua comune, spesso questi due termini sono visti come sinonimi, ma in realtà si tratta di due termini con concetti diversi di sviluppo della competenza nella L2. L'acquisizione avviene in maniera non obbligata, non strutturata, implica un processo spontaneo, involontario ed inconscio, per cui quello che viene acquisito entra nella memoria a lungo termine. L'apprendimento, al contrario, è strutturato, consapevole e sistematico, avviene principalmente in contesti come la scuola ed è quindi caratterizzato prevalentemente dalla correzione degli errori e dallo studio delle regole, con la conseguenza che quello che viene appreso è più lento da recuperare all'interno della memoria (Balboni 2014);
- l'ipotesi dell'ordine naturale: questa ipotesi postula delle sequenze di apprendimento naturali e universali, secondo cui alcune strutture e regole della lingua si apprendono prima di altre, in base ad un ordine prevedibile. Questo diventa utile per gli insegnanti per stabilire da dove provengono

gli errori e correggerli in base al livello di acquisizione dello studente in quel momento (Balboni 2014);

- l'ipotesi del monitor: il monitor ha il compito di correggere il discente nel migliore dei modi e di aiutarlo nell'apprendimento consapevole della lingua (Balboni 2014);
- l'ipotesi dell'input + 1: affinché si verifichi l'apprendimento, lo studente deve concentrarsi sul significato dell'input, che deve essere l'input comprensibile, in quanto mancando la comprensione, non può esserci apprendimento. Successivamente, quando il discente giunge ad un determinato livello di conoscenza, deve ricevere un input appartenente ad uno stadio successivo (input + 1), ovvero un input composto da una parte conosciuta e una componente di sfida che sia a un livello tale da permettere la comprensione allo studente, tramite l'uso di strategie e altre conoscenze, come quella contestuale, quella linguistica o quella extralinguistica (Balboni 2014);
- l'ipotesi del filtro affettivo: perché si verifichi l'apprendimento è necessario che il discente sia aperto e ben disposto, senza inibizioni, ansie o paure. Il filtro affettivo è uno stato di paura e di ansia e si deve cercare di abbattere questa barriera, legata soprattutto ad alcune situazioni di stress, come quando si deve parlare davanti ad un pubblico e si teme di fare una brutta figura (Balboni 2014).

3.3.6 Approccio integrato

Gli approcci e i metodi affrontati finora sono caratterizzati da diverse basi teoriche e nel loro susseguirsi hanno presentato innovazioni più o meno radicali rispetto alle teorie precedenti. Tuttavia, nessuno di tali approcci ha considerato la pluralità degli aspetti caratteristici dell'apprendimento di una lingua straniera. Gli approcci e i metodi deduttivi, nei quali la conoscenza del docente è riversata sullo studente, che impara le regole, sviluppano in esso dei meccanismi cognitivi necessari per il controllo linguistico; al contrario, quelli induttivi, in cui lo studente lavora in maniera autonoma e comprende il meccanismo della lingua, mirano all'apprendimento automatico delle strutture della lingua (Cambiaghi *et al.* 2004). Gli approcci funzionali si concentrano sulla conoscenza pragmatica, mentre quelli affettivi sono incentrati sulla minimizzazione dell'ansia del discente. L'approccio integrato seleziona gli aspetti di ogni approccio che sono efficaci dal punto di vista didattico e li integra, essendo così caratterizzato dalla componente cognitiva tipica dei metodi deduttivi, da quella comportamentistica dei metodi induttivi, da quella interattiva dei metodi funzionali e, infine, da quella affettiva dei metodi affettivi. Inoltre, l'approccio integrato prende in considerazione i principi della

bimodalità e della direzionalità, sui quali basa la didattica (Cambiaghi *et al.* 2004). Secondo il concetto di bimodalità, entrambi gli emisferi cerebrali sono coinvolti nell'apprendimento della lingua. L'emisfero destro è caratterizzato da una percezione globale, simultanea e analogica del contesto e l'emisfero sinistro elabora la lingua, ha una percezione analitica, sequenziale e logica. Secondo il concetto di direzionalità, l'apprendimento avviene con un movimento da destra a sinistra, vale a dire dal globale all'analitico, dal contestuale al situazionale e dall'emozionale al razionale. Ne consegue che l'ordine naturale di acquisizione è: globalità, analisi, sintesi. Fra i modelli didattici che possono essere considerati forme di approccio integrato compare l'unità didattica di Freddi, che verrà approfondita nel paragrafo successivo (Cambiaghi *et al.* 2004).

3.4 Modelli operativi

Nel corso degli anni, sono state sviluppate varie teorie su come debba essere strutturato il modello operativo di studio della lingua. Nei prossimi paragrafi viene introdotta l'unità didattica di Freddi, probabilmente la teoria di maggior successo, su cui verrà basata la realizzazione della parte pratica del progetto. Si tratta di un modello che ha una struttura logica, che corrisponde alle esigenze psicopedagogiche del discente; tuttavia si deve ricordare che l'unità didattica deve essere adattata al corso, alla classe, agli allievi in questione. Ciò non comporta lo stravolgimento del modello, ma soltanto la sua corretta interpretazione.

3.4.1 Programmazione curricolare

La prassi scolastica italiana prevede la specificazione degli argomenti contenuti in un corso, attraverso la creazione dei programmi. I momenti compresi nella programmazione sono i seguenti (Porcelli 1994):

- individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- individuazione dei metodi, materiali, e sussidi adeguati;
- sistematica osservazione dei processi di apprendimento;

- processo valutativo finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

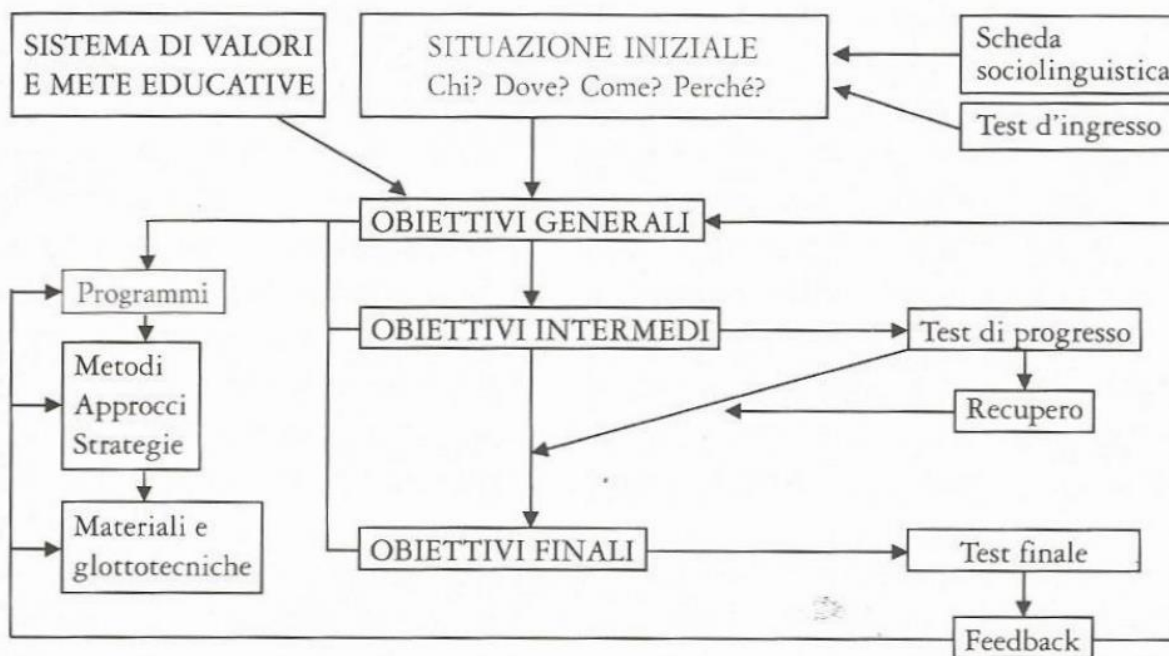


Figura 12: Grafo della programmazione curricolare (Porcelli 1994: 108).

Nell'ambito della programmazione curricolare vengono coinvolte diverse componenti del processo glottodidattico (Figura 12). Al centro del meccanismo si trovano gli obiettivi generali, che vengono stabiliti in base all'analisi della situazione iniziale (chi sono gli allievi, come, dove, quando e perché ha luogo l'attività di apprendimento), ai sistemi di valori a cui ci si richiama e alle mete educative. La situazione iniziale viene definita tramite i test d'ingresso e la scheda sociolinguistica, grazie alla quale si può venire a conoscenza anche del rapporto che lo studente intrattiene con la LS. In base agli obiettivi generali, vengono successivamente definiti anche il programma, i metodi, gli approcci e le strategie didattiche, i materiali e le tecniche didattiche (Porcelli 1994). Gli obiettivi generali, vengono poi suddivisi in obiettivi intermedi, corrispondenti, per esempio, agli obiettivi di ogni UD, che vengono verificati attraverso i test di progresso. Se il risultato del test di progresso è positivo, si può procedere con l'unità successiva, mentre se l'esito è negativo, si ricorre a strategie di recupero. Infine, si giunge agli obiettivi finali, verificati attraverso il test finale, che in base al *feedback* porta a modificare programmi, contenuti, metodi, materiali e tecniche. Questo dato è importante, in quanto significa che

il test finale non solo è utile alla valutazione degli allievi, ma rappresenta anche uno strumento di verifica dei propri metodi e sussidi e di autocorrezione per l'insegnante (Porcelli 1994).

3.4.2 L'unità didattica di Freddi

L'unità didattica (UD) di Freddi si può considerare come una sorta di *scaletta operativa* per il processo di apprendimento, che si basa sul coinvolgimento dei due emisferi, sull'induzione degli elementi linguistici e sulla centralità dei bisogni dei discenti. Come indica Freddi (1985), l'UD è composta da sei fasi (Figura 13): motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo. La concatenazione orizzontale delle fasi indica il loro susseguirsi, infatti la presenza e l'ordine in cui compaiono sono vincolanti. Sull'asse verticale si trovano, invece, sussidi e tecniche glottodidattiche che possono venire utilizzati, ma si tratta di liste indicative. Di seguito vengono spiegate le diverse fasi:

- *motivazione*: si tratta di una fase iniziale, preparatoria alla presentazione di un testo ed ha lo scopo di avvicinare lo studente al contenuto dell'input, destandone la curiosità e motivandolo. Nella maggior parte dei casi sono gli aspetti culturali, quelli che attirano maggiormente l'interesse di chi si avvicina allo studio di una lingua. Durante questa fase è importante offrire elementi nuovi e curiosi, far emergere ipotesi sul contenuto del testo, condividere le esperienze degli allievi ed eventualmente prepararli alla comprensione, presentando il lessico necessario. I materiali ottimali da utilizzare in questa fase sono musiche, video, immagini, oggetti, stimoli privi di testo, di modo che siano di facile comprensione e non appesantiscano l'introduzione all'UD (Porcelli 1994);
- *globalità*: si tratta della fase dove viene presentato il testo, che può variare a seconda degli obiettivi dell'UD e, come si nota nello schema di Freddi, può essere un testo sotto forma di dialogo, descrizione, articolo, lettera ecc. Partendo dal testo, se ne richiede una comprensione globale, stimolando gli studenti ad utilizzare le loro conoscenze personali e quelle suscitate nella fase della Motivazione. Il lavoro di comprensione può essere sostanzialmente di due tipi: lo *skimming* (scrematura) prevede che gli studenti percepiscano un'idea generale del contenuto; lo *scanning* (scorsa) prevede che gli studenti individuino le informazioni più importanti (Porcelli 1994);
- *analisi*: in questa fase, l'analisi procederà dalla comprensione del testo nel suo insieme (genere, scopo, organizzazione del discorso) alle strutture morfosintattiche e agli elementi lessicali. Non si tratta di sistematizzare e spiegare, quanto piuttosto di far emergere dal testo gli elementi su cui si vuole attirare l'attenzione. Solitamente, questa operazione avviene individuando gli elementi

ricorrenti nel testo, individuando una precisa categoria grammaticale o pragmatica, attraverso il confronto tra elementi noti ed elementi nuovi (Porcelli 1994);

- *sintesi*: questa è la fase in cui si fissano le regole individuate durante l'Analisi, attraverso procedure esercitative e manipolative. Le attività che si possono utilizzare in questa fase sono, per esempio, i *drills*, ovvero esercizi *vincolanti*, che hanno lo scopo di fissare le forme e le strutture tramite la ripetizione, la sostituzione, la trasformazione, il riordino o il completamento (per esempio: *volgi al plurale le seguenti frasi; metti in ordine la seguente frase*) ed esercizi più liberi, come le attività di *reimpiego creativo*, che ammettono una risposta aperta da parte dell'allievo e gli permettono di includere elementi personali e situazionali, per esempio la *produzione libera*, i *dialoghi aperti* e i *role-plays*. Come si può constatare, quindi, nella fase di sintesi avviene la transizione dall'acquisizione delle abilità (*skill getting*) al reimpiego più o meno autonomo da parte dell'allievo (*skill using*) (Porcelli 1994);
- *riflessione*: in questa fase avvengono la riflessione sugli elementi linguistici e la sistematizzazione delle conoscenze. È importante ricordare che il concetto di sistematizzazione non implica necessariamente che si debbano affrontare subito tutte le caratteristiche e le eccezioni di un dato argomento linguistico; al contrario, si devono evitare le informazioni non direttamente utili, ai fini di non creare confusione. Inoltre, la riflessione sulla lingua non implica necessariamente la conoscenza e l'introduzione della terminologia della linguistica, piuttosto il chiarimento di molti aspetti risulta più efficace tramite l'utilizzo di schemi, tabelle e altre rappresentazioni non verbali (Porcelli 1994);
- *controllo*: si tratta della fase finale, in cui avvengono la verifica e la valutazione delle conoscenze, a cui verrà dedicato il paragrafo 3.5 (Porcelli 1994).

MOMENTI DELL'UNITÀ DIDATTICA

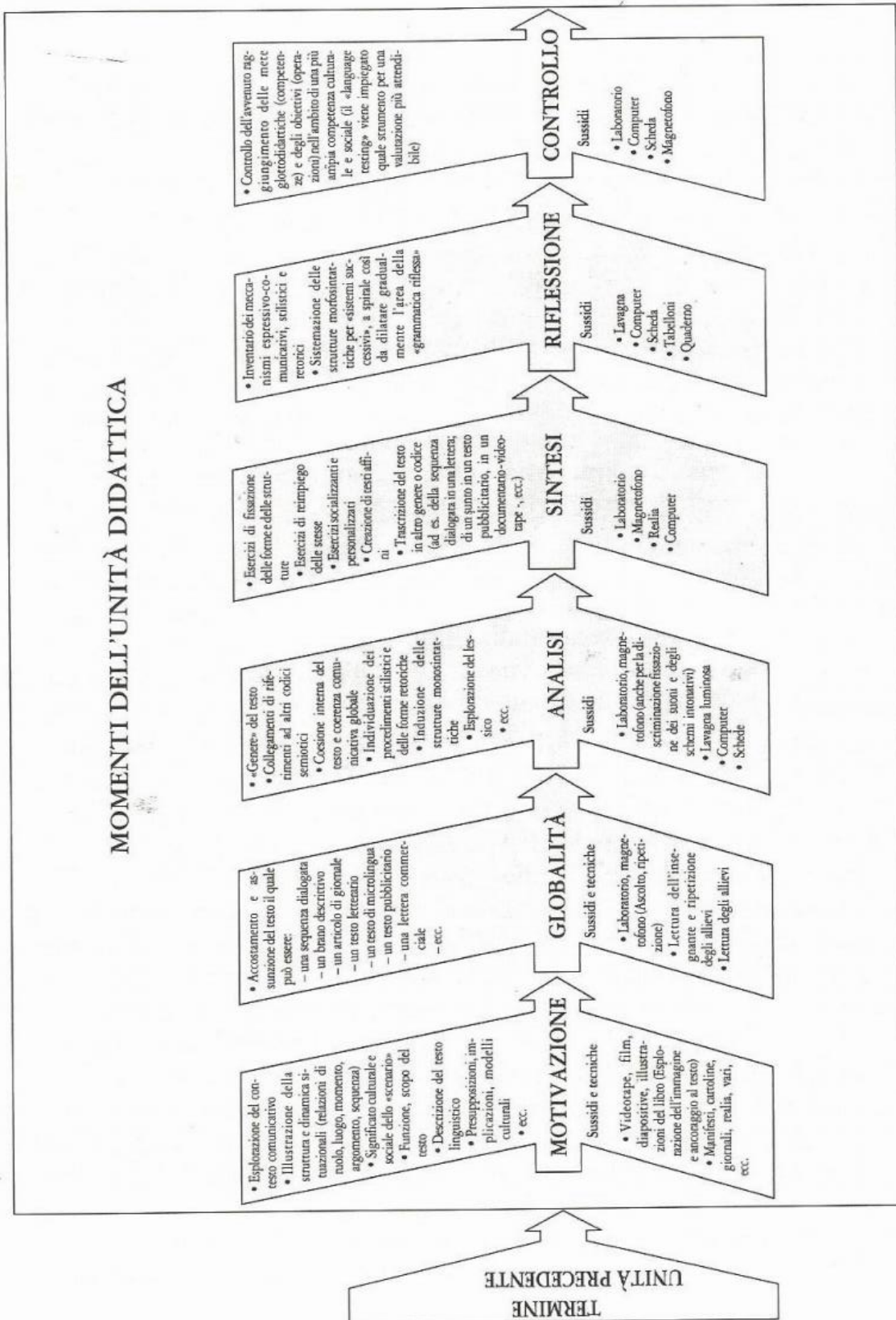


Figura 13: Unità didattica di Freddi (Porcelli 1994: 121).

3.4.3 Unità di acquisizione

L'UD di Freddi rappresenta un modello operativo da realizzare in un arco di tempo che va dalle sei alle dieci ore o che si sviluppa attraverso più settimane. In un'ottica di insegnamento linguistico basato sulla flessibilità e sull'analisi dei bisogni dei discenti, l'UD di Freddi potrebbe risultare troppo statica e quindi potrebbe essere necessario proporre tale modello in modo diverso. La soluzione è la creazione di un'unità di acquisizione (UdA), che ripropone le tre fasi principali dell'UD, ovvero Globalità, Analisi e Sintesi, alle quali seguono solitamente le fasi di Controllo e Recupero, in cui l'insegnante verifica l'acquisizione dell'obiettivo didattico ed eventualmente propone delle attività di recupero (Balboni 2014). Questo comporta che, dopo una fase di Motivazione iniziale, valida per tutto il periodo dell'UD, vengano affrontate una serie di UdA, a seconda degli interessi emersi nella classe, quindi senza un ordine prestabilito, che l'insegnante dovrà predisporre ed adattare ai collegamenti rilevanti emersi dal lavoro svolto con gli studenti. Al termine dell'UD è possibile l'inserimento di attività supplementari a sostentamento della motivazione o come introduzione dell'unità successiva (Figura 14) (Balboni 2014).

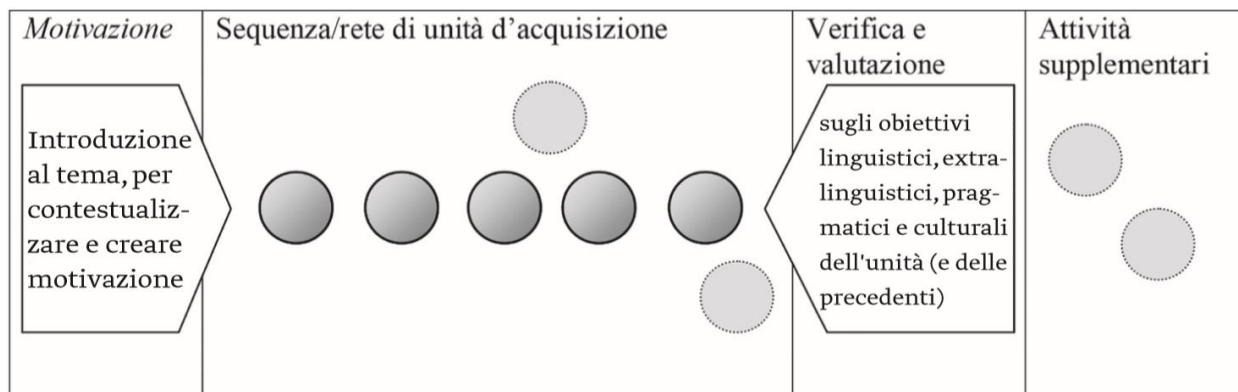


Figura 14: Unità didattica come rete di unità di acquisizione (Balboni 2014).

3.5 Valutazione

La valutazione, corrispondente alla fase del controllo nell'UD, costituisce un momento centrale, il momento in cui si verificano le conoscenze dell'allievo e si stabilisce il passaggio all'UD successiva. Tuttavia non si tratta solo di questo; la valutazione deve essere vista attraverso una nuova prospettiva, che superi il modello tradizionale di *sapere – insegnamento – verifica*, diventando un modello che tenga in considerazione anche i fattori riguardanti la sfera personale di studente e docente. Pertanto, la valutazione diventa un momento in cui si giunge alla fine di un processo di apprendimento e si testano le abilità linguistiche dello studente, comparando i progressi che ha compiuto (Serragiotto 2016). L'attenzione si sposta verso l'individuo e comporta la necessità di costruire un profilo specifico dello studente, con la sua motivazione, le aspettative e gli obiettivi del corso; allo stesso modo, è opportuno che il docente comunichi allo studente le sue aspettative, in modo tale da rafforzare anche la fiducia tra i due attori. La valutazione non deve limitarsi al punteggio raggiunto dal discente in un test, ma deve diventare parte di un sistema di revisione delle sue competenze, così da poter notare la presenza di eventuali criticità e risolverle, anche attraverso correzioni della programmazione. In questo modo, la valutazione si trasforma in un processo dinamico, che comporta il coinvolgimento dello studente, maggiormente consapevole del proprio processo di apprendimento e consente di vedere l'errore come risorsa per attuare un intervento correttivo e colmare le lacune (Serragiotto 2016). La valutazione non si deve in nessun modo confondere con la verifica, con la quale si mira soltanto ad accertare che gli obiettivi didattici prefissati siano stati conseguiti. Quando si parla di valutazione, si intende un processo più complesso, nel quale vengono raccolti dati tramite le verifiche e poi vengono interpretati tenendo in considerazione altri fattori, come la storia personale dell'allievo (condizioni di salute, condizioni sociali e familiari e altri problemi contingenti) e il suo impegno (Porcelli 1994). Come accennato, la valutazione si focalizza sull'alunno e sui percorsi formativi: il vecchio modello valutativo mirava soltanto a controllare il rendimento dell'alunno e faceva ricadere su di esso la responsabilità dei propri risultati scolastici, considerando rilevanti soltanto le variabili di tipo attitudinale, con scarso riferimento all'adeguatezza delle procedure adottate nell'insegnamento. Nei contesti didattici odierni, diventa necessario rivolgere l'attenzione anche ai processi cognitivi e metacognitivi degli studenti, pertanto la valutazione deve rilevare anche il livello di significatività delle conoscenze acquisite e la loro organizzazione interna e la capacità dello studente di acquisire e applicare strategie. La valutazione permette quindi anche l'individuazione dei punti forti e deboli dei percorsi formativi, portando i docenti ad interrogarsi sugli indicatori di un insegnamento efficace (Benvenuto, Giacomantonio 2008). La valutazione

permette la riflessione e il confronto tra i docenti: la dimensione individuale è importante, ma altrettanto importante è il confronto con gli altri docenti, che dovrebbe mirare all'individuazione di modalità condivise di valutazione, riguardanti usi, tempi e modi. Esistono diversi tipi di valutazione, ugualmente necessari, in quanto utili in momenti diversi del processo di insegnamento e corrispondenti a necessità diverse della didattica (Figura 15):

- *valutazione iniziale*: consente una prima verifica delle caratteristiche dei percorsi formativi progettati, in quanto si tratta di una valutazione effettuata all'inizio del percorso didattico, che aiuta ad individuare le caratteristiche degli alunni, tra cui i loro interessi, atteggiamenti, le loro modalità di acquisizione e le difficoltà. Si parla anche di *valutazione dei prerequisiti*, in quanto verifica il possesso delle conoscenze necessarie per inserirsi positivamente nel processo d'apprendimento (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *valutazione intermedia*: è costituita dalla valutazione formativa e aiuta a regolare il percorso formativo. Attraverso questo tipo di valutazione si può esaminare in modo sistematico l'evoluzione del processo formativo, con lo scopo di ripensare all'efficacia delle metodologie didattiche adottate e sollecitare gli alunni a riflettere sul proprio percorso di apprendimento, fornendogli un confronto non rispetto agli altri alunni, ma rispetto ai propri progressi e ai traguardi da raggiungere. Inoltre, essa è finalizzata ad attuare interventi di compensazione per le eventuali difficoltà degli studenti. Dato che sia la valutazione iniziale che quella intermedia consentono una diagnosi delle conoscenze, sono considerate anche *valutazioni diagnostiche* (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *valutazione finale*: si effettua al termine di un percorso formativo ed è nota anche come *valutazione sommativa*, in quanto si analizzano i risultati finali. La valutazione finale è utile per predisporre gli interventi successivi ed assicurare a tutti gli studenti le condizioni adeguate alla loro riuscita (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *valutazione predittiva*: così come i *giudizi di orientamento*, tendono ad anticipare i risultati degli allievi e per questo motivo si può parlare anche di *valutazione prognostica*. Valutazione finale e valutazione predittiva possono essere in qualche modo legate tra loro, come accade nel caso degli esami di maturità, che si svolgono alla fine di un percorso, ma determinano l'inizio di un altro (Benvenuto, Giacomantonio 2008).

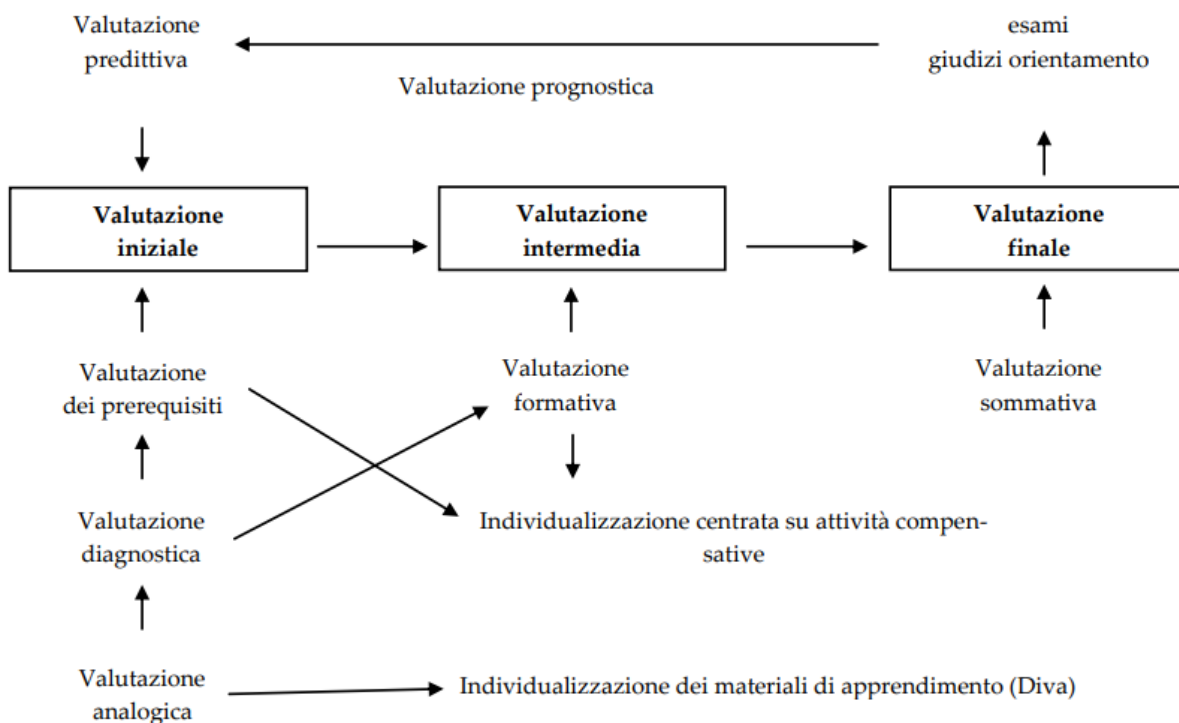


Figura 15: La valutazione nel processo di insegnamento (Benvenuto, Giacomantonio 2008: 76).

3.5.1 Verifica oggettiva

Secondo lo schema proposto da Carroll (1980), i requisiti generali di un test di lingua sono quattro: Pertinenza, Accettabilità, Comparabilità ed Economicità (P.A.C.E.). Con pertinenza si intende la coerenza di un test con l'oggetto verificato, ovvero la misura in cui gli aspetti linguistici contenuti in un test rappresentino l'oggetto di apprendimento. L'accettabilità riguarda la percezione, sia da parte del docente, sia dello studente, che il test sia utile e valido ed è collegata sia alla finalità del test (un test d'ingresso non può essere valido come test finale), sia alla coerenza metodologica tra l'approccio adottato nell'insegnamento e il modo in cui si presenta la verifica. Con comparabilità si intende la possibilità di ottenere dal test dei punteggi affidabili e realistici. Infine, l'economicità riguarda le caratteristiche pratiche del test, come il tempo necessario per la somministrazione e la correzione, l'utilizzo di sussidi tecnologici e tutte le altre componenti rilevanti. Tutti questi requisiti sono caratteristici della verifica oggettiva, ovvero un test che fornisce lo stesso punteggio a prescindere da chi la corregga e che si sottrae dal giudizio personale dell'insegnante (Benvenuto, Giacomantonio 2008).

3.5.2 I limiti della verifica soggettiva

Nel caso in cui si debbano valutare le abilità di interazione e di produzione orale o scritta, al contrario, è necessario che l'insegnante esprima il proprio giudizio sulla prestazione dello studente, un giudizio che può essere influenzato da fattori personali e che viene definito come verifica soggettiva. Gli effetti della soggettività nella valutazione più diffusi sono i seguenti:

- *effetto alone*: è l'alterazione del giudizio del valutatore dovuta all'influenza dall'idea positiva o negativa che ha attribuito al soggetto valutato in base ad esperienze precedenti. Si tratta di un'immagine del discente che può essersi creata anche a partire da un solo dato ed è il motivo per cui a parità di prestazione, uno studente considerato bravo rispetto agli altri riceve un giudizio migliore. La cosa potrebbe anche risultare piacevole per uno studente che ha sempre avuto giudizi positivi, ma per gli studenti giudicati negativamente per qualche motivo, la situazione risulterebbe ingiusta e frustrante, con effetti negativi sulla motivazione (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *effetto di contrasto*: è la sovrastima o la sottostima di una prova che si trova in contrasto con lo standard ideale del docente o con la prova di un altro studente, immediatamente precedente o seguente, su cui si basa il paragone (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *effetto di stereotipia*: è l'alterazione del giudizio in base all'opinione preconstituita del valutatore sull'allievo ed è quindi assimilabile allo stereotipo costruito da parte dell'insegnante, che può riguardare sia la sfera cognitiva che quella socio-relazionale (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *effetto Pigmalione*: è l'effetto tipico della profezia che si autoverifica, ovvero avviene nel momento in cui le previsioni sul successo o insuccesso dell'alunno da parte dell'insegnante, sorte in base a pregiudizi, si manifestano e confermano l'aspettativa. Accade che la manifestazione di tali previsioni sia dovuta proprio al comportamento del docente, che viene plasmato inconsciamente dalla propria convinzione (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- *effetto della distribuzione forzata dei risultati*: molti docenti credono nell'ipotesi secondo cui gli esiti della formazione debbano rispecchiare l'andamento della curva a campana di Gauss (Figura 16), con la conseguenza che alla fine del corso di studi solo il venti per cento circa degli alunni risulta aver raggiunto gli obiettivi generali in modo ottimale, il sessanta per cento si situa ad un livello di apprendimento medio e il restante venti per cento ad un livello più basso. Tale distribuzione rappresenta in realtà una costrizione, basata sul fatto che se gli allievi vengono visti come soggetti appartenenti a una popolazione che possiede caratteristiche distribuite casualmente, i loro comportamenti cognitivi non possono discostarsi da essa. Secondo questa

considerazione, l'insegnamento viene percepito come azione conformatrice e non come processo personalizzato volto alla valorizzazione delle differenze e delle potenzialità individuali (Benvenuto, Giacomantonio 2008).

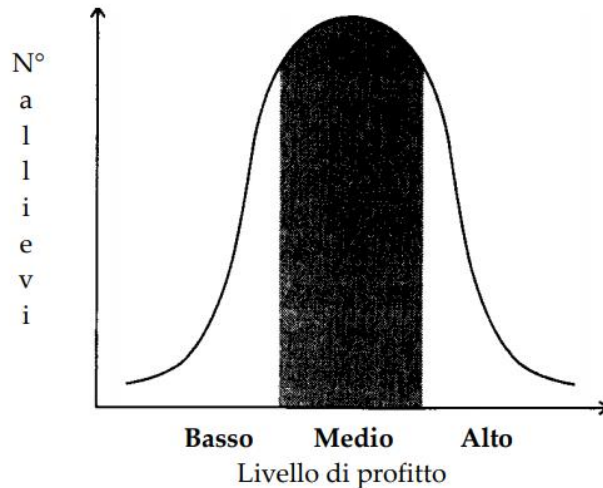


Figura 16: La distribuzione forzata dei risultati scolastici (Benvenuto, Giacomantonio 2008: 17).

3.5.3 Gli elementi della prova oggettiva

Una prova oggettiva è composta da più elementi di prova, attraverso i quali si determinano le conoscenze degli studenti, in base alle loro risposte. Gli elementi di prova possono essere di due tipi (Benvenuto, Giacomantonio 2008):

- *semplici*, ovvero composti da una consegna o una domanda e una o più risposte, come nel caso del quesito a scelta multipla e il vero/falso;
- *compositi*, ovvero composti da una consegna e da quesiti collegati alla consegna, come nel caso del completamento, della corrispondenza e della comprensione.

Il tipo di prova oggettiva si basa su due parametri principali, cioè lo stimolo, che può essere aperto o chiuso e la risposta, anch'essa aperta o chiusa. Di seguito viene proposta una tabella riassuntiva della classificazione dei diversi tipi di prova oggettiva in correlazione a stimolo e risposta. In base alla tabella, si possono distinguere:

- le *prove strutturate*, caratterizzate da stimolo chiuso e risposta chiusa, che garantiscono una maggiore affidabilità per quanto riguarda l'attribuzione del voto, ma non permettono di approfondire il possesso di abilità specifiche (Benvenuto, Giacomantonio 2008);

- le *prove semi-strutturate*, caratterizzate da stimolo chiuso e risposta aperta, che permettono di approfondire il livello di studio e comprensione degli studenti, ponendo lo stesso quesito, ma permettendo di rispondere con originalità (Benvenuto, Giacomantonio 2008);
- le *prove libere*, caratterizzate da stimolo e risposta aperti, che permettono un livello d'interazione maggiore, ma sono più adatte a momenti di misurazione individuale (Benvenuto, Giacomantonio 2008).

RISPOSTA	APERTA	CHIUSA
STIMOLO		
APERTO	<p>Lo stimolo consiste nel fornire indicazioni di orientamento su aree problematiche.</p> <p>La risposta prevede capacità di raccolta di informazioni, di ri-analisi espresse in forme argomentative, di proiezioni in aree limitrofe.</p> <p>Esempi: interrogazioni ampie, temi, relazioni su esperienze, redazioni di articoli.</p>	<p>Lo stimolo è ampio, ma non prevede una prestazione dello studente.</p> <p>La risposta non rileva un comportamento o una prestazione di abilità o conoscenze.</p> <p>Esempi: formulazioni di argomenti dove lo studente deve esprimere solo consenso, interrogazioni dove lo studente ascolta ed esprime una risposta non verbale ma gestuale o mimica.</p>
CHIUSO	<p>Lo stimolo è strutturato e predispone la prestazione richiesta.</p> <p>La risposta non è predeterminata ma uno studente è in grado costruire una risposta organizzata e articolata, e più omogenea rispetto a quella di altri.</p> <p>Esempi: composizioni e saggi brevi, attività di ricerca, relazioni su esperienze di laboratorio.</p>	<p>Lo stimolo contiene completamente il modello della risposta.</p> <p>La risposta corrisponde a una prestazione già organizzata.</p> <p>Esempi: esercizi di grammatica, risoluzione di problemi, prove oggettive o prove oggettive di profitto</p>

Tabella 3: Classificazione delle prove oggettive (Benvenuto, Giacomantonio 2008: 121).

3.6 La competenza comunicativa

Negli anni '60, Freddi assunse che le finalità dell'educazione linguistica derivassero dalla relazione dell'individuo con gli altri e fossero (Balboni 2014):

- la *culturizzazione*, che riguarda il rapporto tra l'io e il mondo, per cui l'educazione linguistica deve consentire all'individuo di integrarsi e venire accettato dalla comunità linguistica, dall'azienda o dalle istituzioni del paese straniero;

- la *socializzazione*, che riguarda la relazione tra l'*io* e i diversi *tu* con cui l'individuo convive e collabora, per cui l'educazione linguistica deve permettergli di stabilire rapporti con gli altri e perseguire i propri fini sociali, affettivi, professionali ecc. senza che la lingua rappresenti un ostacolo;
- l'*autorealizzazione*, che riguarda la relazione con sé stessi, la realizzazione del proprio progetto di vita e l'autopromozione.

Oltre a tali mete educative, una competenza molto importante è quella comunicativa, che secondo Balboni (2014: 86) è “una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali, dove si usa la lingua per compiere un’azione”. Balboni (2014) afferma che la lingua è composta da tre nuclei di competenze:

- la *competenza linguistica*, ovvero la “capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati” (Balboni 2014: 86);
- le *competenze extralinguistiche*, ovvero “la capacità di comunicare con il corpo, valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale, usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti” (Balboni 2014: 87);
- le *competenze contestuali*, come la “competenza sociolinguistica, pragmatilinguistica e interculturale” (Balboni 2014: 87).

Tali competenze avvengono nella mente dell'individuo e si trasformano in competenza comunicativa nel momento in cui vengono utilizzate nel mondo reale, allo scopo di comprendere, produrre e manipolare la lingua (Figura 17).

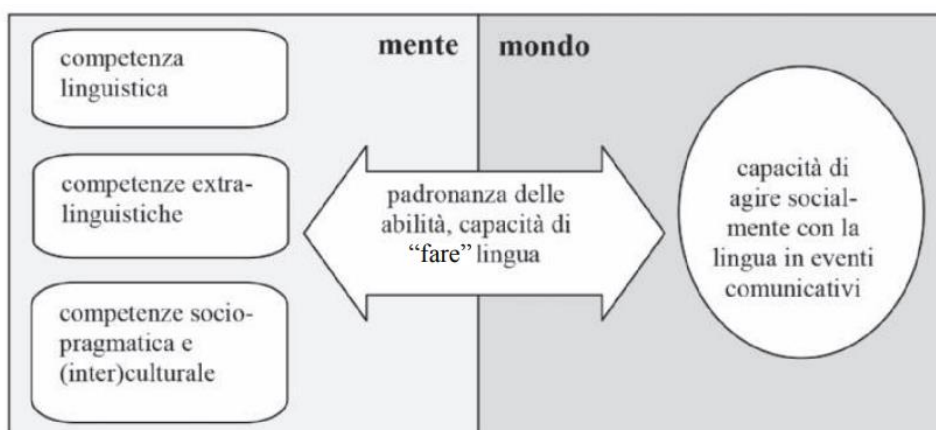


Figura 17: Diagramma della competenza comunicativa (Balboni 2014: 86).

LERNSCHWIERIGKEITEN DER ITALIENISCHEN SPRACHE

*Learning another language is not only
learning different words for the same things.
But learning another way to think about things.
– Flora Lewis*

In diesem Kapitel werden einige der Lernschwierigkeiten des Italienischen angesprochen, mit denen sich deutsche Sprecher bei der Annäherung an die Sprache konfrontiert sehen. Insbesondere werden die Schwierigkeiten bezüglich der Personalpronomen anhand der Analyse einiger typischer Fehler von deutschen ItalienischlernerInnen untersucht. Von diesen Beispielen ausgehend werden die Unterschiede zwischen Italienisch und Deutsch vertieft, um den Grund für diese Fehler zu verstehen. Darüber hinaus werden die Besonderheiten des Konsonanten <g> und des Vokals <e> in der italienischen Aussprache behandelt, um zu verstehen, wo die Lernschwierigkeiten der deutschen Sprecher liegen könnten.

4.1 Typische Fehler von deutschen Italienischlernenden bei Pronomen

Italienische Pronomen stellen ein komplexes Lernthema für deutsche Italienischlernende dar, da sich einige Unterschiede zwischen Deutsch und Italienisch ergeben. Die Verwendung von Personalpronomen in der italienischen Sprache bereitet nicht nur in den ersten Lernphasen Schwierigkeiten, sondern auch in fortgeschrittenen Phasen. Die häufigsten Fehler sind ungeeignete Wahl von Pronomen, falsche Stellung von Pronomen, und Kongruenz, die im Folgenden analysiert werden.

4.1.1 Ungeeignete Wahl von Pronomen

Die ungeeignete Wahl von Pronomen ist ein Fehler, der häufig in der Anfangsphase des Italienischlernens auftritt. Im Folgenden werden einige Beispiele von Sätzen analysiert, die von deutschen ItalienischlernerInnen produziert wurden und in denen diese Art von Fehlern zu finden ist.

- (1) Per mi yoga non è veramente sport. (Novi 2016¹)
- (2) Era il cameriere del bar che lui portava il suo cappello. (VALICO 2006²)
- (3) Qualche volta il lavoro sembra monotono a lui (VALICO 2006)

Die Fehler in den Sätzen (1) bis (3) können auf die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Pronominalsystem zurückgeführt werden. Einer der Hauptunterschied, der den Italienischlernenden zu einer ungeeigneten Wahl des zu verwendenden Pronomens verleitet, ist die andersartige Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ in den Pronomen der beiden Sprachen (Abb. 20). Im Italienischen unterscheidet man nämlich nur in der dritten Person zwischen Akkusativ und Dativ, während das Deutsche auch in der ersten und zweiten Person Singular unterscheidet (Bosco Colettos, Costa 2006). Außerdem fällt bei der Betrachtung der Tabelle auf, dass die italienischen Pronomen viel zahlreicher sind als die deutschen. Dies liegt daran, dass im Italienischen zwei Arten von Personalpronomen unterschieden werden, je nachdem, ob es sich um schwache (klitische, nicht akzenttragende) oder starke (akzenttragende) Pronomen handelt. Diese beiden Gruppen von Pronomen unterscheiden sich phonetisch und morphologisch, durch eine unterschiedliche syntaktische Stellung und eine unterschiedliche semantische Interpretation (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001). Anders als im Deutschen, wo klitische Pronomen umgangssprachlich und

¹ Die von Novi übernommenen Beispiele sind schriftliche Lerneräußerungen von Studenten der LMU München.

² Das VALICO-Korpus besteht aus schriftlichen Lerneräußerungen, die von Italienischlehrern bereitgestellt wurden. Die Beispiele in diesem Beitrag wurden von Italienischlernenden im Alter von 19 bis 25 Jahren aus Leipzig und Wien geschrieben.

teilweise regional sind. Akkusativ und Dativ werden nur bei klitischen Pronomen unterschieden, während starke Pronomen nur noch präpositionale Kasusformen aufweisen (Auer 2001).

ITALIENISCH			DEUTSCH		
NOMINATIV	AKKUSATIV	DATIV	NOMINATIV	AKKUSATIV	DATIV
io	mi; me	mi; a me	ich	mich	mir
tu	ti; te	ti; a te	du	dich	dir
egli / ella	lo; lui / la; lei	gli; a lui / le; a lei	er / sie / es	ihn / es / sie	ihm / ihm / ihr
noi	ci; noi	ci; a noi	wir	uns	uns
voi	vi; voi	vi; a voi	ihr	euch	euch
essi / esse	li / le; loro	gli; a loro	sie	sie	ihnen

Tabelle 4: Tabelle des italienischen und deutschen Pronominalsystems.

Wenn man die Beispiele unter Berücksichtigung dieser Begriffe untersucht, kann man sehen, dass die angeführten Fehler mit der Wahl des unbetonten oder betonten Pronomens zusammenhängen. In Satz (1) wurde das unbetonte Pronomen *mi* anstelle des betonten *me* gewählt und in Satz (3) wurde das betonte Pronomen *a lui* anstelle des unbetonten *gli* verwendet. Eigentlich könnte dieser Satz im richtigen Kontext auch als richtig angesehen werden. Die Verwendung des unbetonten oder betonten Pronomens hängt nämlich stark vom pragmatischen Sprachgebrauch ab. Die Verwendung des betonten Pronomens *a lui* in diesem Satz als korrekt zu betrachten, bedeutet, einen markierten Satz zu bilden, der die Person hervorhebt, der die Arbeit eintönig erscheint. Da der pragmatische Sprachgebrauch in der Regel nicht in den frühen Lernphasen auftritt, kann man annehmen, dass es sich in diesem Fall nicht um eine bewusste Entscheidung handelt. In Satz (2) betrifft der Fehler neben der Wahl des unbetonten oder betonten Pronomens auch die Wahl des Kasus. Tatsächlich wurde das betonte Akkusativpronomen *lui* anstelle des unbetonten Dativpronomens *gli* gewählt. Dieser Fehler könnte auch die Folge der Verwirrung sein, die durch die Ähnlichkeit zwischen dem betonten Akkusativpronomen *lui* und dem betonten Dativpronomen *a lui* entsteht. In diesem Fall ist die Wahl des Kasus korrekt, wird aber durch das Fehlen der Präposition *a* und durch die Satzstellung des Pronomens beeinträchtigt.

Zudem kann die falsche Wahl des Pronomens bezüglich der Verwendung des Akkusativs und Dativs auch aufgrund einiger Unterschiede in der Rektion der deutschen und italienischen Verben auftreten (Novi 2016).

(4) Ho detto - vado aiutare a lei mi sono alzato e sono andato aiutare. (VALICO 2006)

(5) Guido gli ringrazia e prende il treno. (VALICO 2006)

Im Deutschen hat das Verb *helpfen* den Dativ, während der Akkusativ im Italienischen verwendet wird. Dies erklärt, warum in Satz (4) das betonte Dativpronomen *a lei* anstelle des unbetonten Akkusativpronomens *la* gewählt wurde. Das gleiche gilt für den anderen Fall. In Satz (5) wurde das Dativpronomen *gli* anstelle des Akkusativpronomens *lo* verwendet, da das Verb *danken* im Deutschen den Dativ und im Italienischen den Akkusativ hat.

4.1.2 Falsche Stellung von Pronomen

Eine weitere Fehlerart, die bei deutschen Italienischlernenden sehr häufig vorkommt, betrifft die Satzstellung des Pronomens, wie man an den folgenden Beispielen gut erkennen kann.

(6) Subito Signor Rossi nota felicemente un cameriere, di questo bar lui è stato questa sera, è dietro gli. (VALICO 2006)

(7) La donna è diventata arrabbiata e ha cominciato a lo battere. (VALICO 2006)

In Satz (6) wurde das unbetonte Pronomen *gli* verwendet. Dies könnte eine richtige Wahl sein, ist aber wegen der Stellung des Pronomens falsch. Nämlich wäre der Satz, durch das Verschieben von *gli* vor das Verb, korrekt gewesen: [...] un cameriere [...] gli è dietro. Wenn man das Pronomen in der postverbalen Stellung halten will, muss man das betonte Pronomen *a lui* verwenden, womit der Satz lauten würde: [...] un cameriere [...] è dietro a lui. Das liegt daran, dass italienische klitische Pronomen in der Regel vor dem konjugierten Verb stehen (z.B. *Ti do il libro; Ci conosci; Lo vedo*) und italienische betonte Pronomen ihm folgen (z.B. *Vedo solo lui; Ho dato la penna a lei; Giovanni ha chiamato me*) (Bosco Colettos, Costa 2006). Dagegen gibt es im Deutschen diesen Unterschied nicht und das Pronomen steht in der Regel im Vorfeld oder im Mittelfeld des Satzes (z.B. *Ich gebe dir das Buch; Du kennst uns; Ich sehe ihn* und *Ich sehe nur ihn; Ich habe ihr einen Kuli gegeben; Giovanni hat mich angerufen*), außer bei markierten Konstruktionen (z.B. *Mir passt es nicht!; Mir gefällt es nicht!; Mir geht es gut!*) (Novi 2016). Dies führt zu deutlichen Unterschieden in der Stellung des Pronomens, insbesondere bei den klitischen Pronomen. Da beide italienischen Varianten dieses Satzes ins Deutsche als *Ein Kellner steht hinter ihm* übersetzt werden, kann man verstehen, warum deutsche Italienischlernende diese Art von Fehler machen.

Es gibt jedoch Fälle im Italienischen, in denen klitische Pronomen enklitisch verwendet werden, und zwar wenn sie mit Imperativen (z.B. *Dimmi!*), Infinitiven (z.B. *Senza scrivergli*), Partizip (z. B. *scrittoagli*) bzw. Gerundien (z.B. *Scrivendole*) kombiniert werden (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001). In den letzten

beiden Fällen, d.h. bei nicht-finitiver Verbmorphologie stehen die Pronomen im Deutschen vor dem Verb (z.B. Ohne ihm zu schreiben; Ihr schreibend) (Auer 2001). Aus diesem Grund könnten Fehler aufgrund dieses Unterschieds gefunden werden, wie im Fall von Satz (7). Dies ist im Deutschen ein Infinitivsatz und nach den eben erwähnten Regeln steht das Pronomen bei einem Infinitivsatz im Deutschen vor dem Verb: *Die Frau wurde wütend und begann ihn zu schlagen*. Daher die Stellung von *lo* vor dem Verb.

Dieser Fehler kann auch auftreten, wenn zwei Pronomen in einem Satz vorhanden sind. Natürlich kann die Verwendung von zwei Pronomen im Satz verwirrend sein, da es auch Unterschiede zwischen Italienisch und Deutsch gibt. Wenn zwei Pronomen nacheinander verwendet werden, können phonetische Veränderungen auftreten (*Me lo ha regalato Luca* und nicht **Mi lo ha regalato Luca*) (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001). Im Deutschen ist es das Gegenteil (Luca hat es mir gegeben). Abgesehen von diesem Unterschied ist die Situation im Fall der 3. Person Singular komplizierter: man verwendet stattdessen die unverbundenen Formen (*glielo, gliela, gliele, glieli*), die sowohl für das Maskulinum (*gli*) als auch für das Femininum (*le*) gültig sind (*Perchè glielo hai detto?*). Im Deutschen werden Pronomen nie miteinander verbunden (Bosco Colettos, Costa 2006). Im folgenden Beispiel (8) wird das Pronomen *glielo* verwendet.

(8) Il fratellino di Leo non capiva perchè e così lei ha spiegato glielo. (VALICO 2006)

Das Pronomen wurde auf die richtige Weise gebildet, indem *gli* und *lo* verbunden wurden, aber es wurde an der falschen Stelle platziert. Da es sich um zwei unbetonte Pronomen handelt, sollten sie vor dem konjugierten Verb stehen. Der korrekte Satz würde also lauten: *Lei glielo ha spiegato*. Im Deutschen würde der Satz jedoch lauten: Sie hat es ihm erklärt oder Sie erklärte es ihm. Die beiden Pronomen stehen nach dem konjugierten Verb (und vor dem Partizip), so dass der Fehler hierauf zurückzuführen sein könnte.

4.1.3 Kongruenzphänomene bei akkusativischen Pronomen

Bevor man über Kongruenz spricht, ist eine Klarstellung notwendig. Sowohl das Deutsche als auch das Italienische gehören zu einem „Mischtyp zwischen synthetischem und analytischem Sprachbau“ (Auer 2001). Analytische Sprachen drücken syntaktische Relationen mit Hilfe von Partikeln, Hilfsverben usw. aus, während synthetische Sprachen diese Relationen mit Hilfe von Flexion ausdrücken. Sowohl das Deutsche als auch das Italienische „kodieren nach den grammatikalischen Kategorien der Person, der Zeit, der sozialen Beziehung zwischen den Interaktionsteilnehmern und des Aspekts“ (Auer 2001). Im Besonderen wird auf den Fall des Partizips eingegangen. Im Deutschen

gibt es keine Kongruenz zwischen Partizip und Pronomen, d.h. dass das Partizip dasselbe bleibt, auch wenn in verschiedenen Sätzen das Subjekt unterschiedlich ist (*Er ist nach Hamburg gefahren / Wir sind nach Hamburg gefahren*). Das einzige, was den Numerus unterscheidet, ist das konjugierte Hilfsverb. In jedem Fall wird das Genus nicht unterschieden (*Er ist nach Hamburg gefahren / Sie ist nach Hamburg gefahren*). Im Gegensatz dazu gibt es im Italienischen eine Kongruenz zwischen Pronomen und Partizip, bei der die Endung je nach Numerus und Genus variiert (*È andato ad Amburgo / È andata ad Amburgo / Siamo andati ad Amburgo*). Nach diesem kurzen Überblick ist es interessant, sich auf die Kongruenz mit akkusativischen Pronomen zu konzentrieren. Auch in diesem Fall zeichnet sich das Partizip im Italienischen durch eine Endung aus, die Genus und Numerus des Pronomens kongruiert, aber nur bei Pronomen der 3. Person Singular oder Plural: *L(a)'ha guardata / L(o)'ha guardato / Li ha guardati / Le ha guardate*. Ansonsten ist das Partizip meist unveränderlich, mit einer -o-Endung (Treccani 2012). Dies ist eine weitere Schwierigkeit, auf die deutsche Italienischlernende stoßen und die zur Produktion von Fehlern führen kann. Allerdings treten besonders beim Apostroph viele Fehler auf.

(9) *L' avevo già letta, quindi glielo data.* (VALICO 2006)

(10) *Non si ricorda che un gangster c'è e vuole la sua valigia. Ma il cane l'ho visto e l'attacca.* (VALICO 2006)

(11) *Carlo le ha aiutata.* (VALICO 2006)

In Satz (9) ist das erste Pronomen genau auf das Partizip abgestimmt, allerdings gibt es ein Problem im zweiten Teil des Satzes, wo das korrekte Pronomen *gliela* und nicht *glielo* gewesen wäre. Was in diesem Fall verwirrend ist, ist das Hilfsverb, das *ho* sein würde. Die korrekte Form wäre also *gliel'ho* mit Apostroph. Aus der Sicht des Lernalters sind *glielo* und *gliel'ho* phonetisch identisch, und das war es wohl, was ihn in die Irre führte.

Ähnliches gilt für Satz (10), in dem das richtige Pronomen *lo* ist, das Hilfsverb *ho* aber nicht. Die Unsicherheit in der Verbindung von Pronomen und Hilfsverb in *l'ha* könnte den Lerner zu dieser Art von Fehler verleitet haben. Interessant ist auf jeden Fall, dass in diesem Satz der Apostroph gar nicht notwendig ist und der Satz sehr wohl hätte sein können: *Ma il cane lo ha visto e lo attacca*. Es könnte gefolgert werden, dass die Auswirkungen, die sich aus dem Lernen dieser Verwendung des Apostrophs ergeben, zu einer übermäßigen Verwendung aufgrund von Unsicherheit führen könnten. Satz (11) zeigt den umgekehrten Fall, nämlich die Nichtverwendung des Apostrophs, wo es stattdessen verwendet werden sollte. Erstens gibt es in diesem Satz keine Kongruenz zwischen Pronomen und Partizip, vielmehr sind die beiden möglichen Optionen: *Le ha aiutate* oder **La ha aiutata*. Zweitens, wenn sich das Pronomen auf die 3. Person Singular feminin bezieht, braucht dieser

Satz wegen der Nähe der beiden *a* im Pronomen und im Hilfsverb den Apostroph. Wie oben gesehen, müssen die deutschen ItalienischlernerInnen bei der Formulierung eines solchen Satzes an Vieles denken: an das richtige Pronomen (auch betont oder unbetont), an die Kongruenz und an den Apostroph. Es ist also leicht, diese Art von Fehler zu machen.

4.2 Ausspracheprobleme bei den italienischen Graphemen <g>, <gl> und <gn>

Im Italienischen hat der Buchstabe *g* zwei phonetische Werte: den stimmhaften velaren Okklusiv [g] vor den Vokalen *a*, *o*, *u* oder vor einem Konsonanten (*gara*, *gola*, *gusto*, *grande*, *gloria*) und die stimmhafte postalveolare Affrikate [dʒ] vor den Vokalen *e*, *i* (*gelo*, *giro*). Im Deutschen wird das *g* meist als [g] ausgesprochen (gut, geben, Eingang, regnet). Oft ist der Laut stimmlos [g̊] oder seine Stimmhaftigkeit ist reduziert, z.B. nach stimmlosen Konsonanten oder im absoluten Wortanlaut (Aufgabe, Garten). Wenn es am Ende eines Wortes steht, das mit dem Suffix <-ig> endet, ist die Aussprache [ç] (richtig), während nach den anderen Vokalen spricht man im Silben- und Morphemauslaut [k] (Tag, liegt). Es kann auch mit dem *n* [ŋ] verbunden werden (Achtung). Der Unterschied zum Italienischen besteht darin, dass das *g* im Deutschen nicht den Laut [dʒ] hat, außer bei einigen Fremdwörtern (Gin). Wie die Untersuchungen von Canepari (2007) zeigen, neigt der deutsche Sprecher dazu, [dʒ] durch [tʃ(h)] oder durch [tʃ, ʃʒ] zu ersetzen, was in einigen Entlehnungen im Deutschen, wie z. B. Dschungel, verwendet wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Erlernen dieses Lauts eine echte Herausforderung für deutsche ItalienischlernerInnen darstellt.

4.2.1 Aussprache der italienischen Grapheme <gl> und <gn>

Im vorigen Abschnitt wurden die verschiedenen Möglichkeiten der Aussprache von *g* und die Schwierigkeiten, die dabei auftreten können, dargestellt. Noch komplizierter wird es, wenn *g* mit anderen Konsonanten wie *n* und *l* verbunden wird und so die Kombinationen *gn* und *gl* bildet.

Im Italienischen reproduziert die grafische Verbindung *gl*, wenn sie sich vor einem anderen Vokal als *i* befindet, die Abfolge des velaren Okklusives [g] und des Laterales [l] und wird [gl] ausgesprochen (*glaciazione*, *sigla*, *gleba*, *inglese*, *gloria*, *inglobare*, *glucosio*, *deglutire*). Ebenso wird die Verbindung *gl*, auch wenn sie sich vor dem *i* befindet, immer als [gl] ausgesprochen, wenn ihr ein *n* vorausgeht (*anglicismo*, *ganglio*). Wenn die Verbindung *gl* nach dem Vokal *i* steht, aber kein *n* vorausgeht, kann sie je nach Position und Wortkontext als [gl] oder als palataler Lateral [ʎ] ausgesprochen werden. Wenn nach dem *i* von *gli* ein Konsonant steht, wird die *gl*-Verbindung als [gl] ausgesprochen, wenn

sie am Wortanfang steht (*glicemia, glissare*). Sie bildet stattdessen einen Digraph für [ʎ:], wobei das *i* seinen Vokalwert beibehält, wenn es in einer internen oder finalen Position steht (*raccoglimento, bavaglino, figli*). Es gibt jedoch Ausnahmen, wie z. B. *negligente, sigliamo, nitroglicerina, geroglifico* usw. (Treccani 2011a). Folgt hingegen auf das *i* von *gli* ein zusätzlicher Vokal, bildet die *gli*-Verbindung einen Trigraph für [ʎ:], wobei das *i* einen diakritischen Wert annimmt, um den palatalen Laut anzuzeigen (*migliaio, famiglia, biglietto, maniglie, coniglio*). Schließlich wird der Artikel bzw. das Personalpronomen *gli* [ʎi] vor Wörtern, die mit einem Konsonanten beginnen, und [ʎ] vor Wörtern, die mit einem Vokal oder Halbkonsonant beginnen, ausgesprochen (Treccani 2011a). Canepari erklärt, dass der Lateral [ʎ] den deutschen Sprechern Schwierigkeiten bereitet und im Allgemeinen in [lj, lʝ] umgewandelt wird. Zum Beispiel wird das Wort *foglio* als ['fo:ljo, 'fo:lʝo] ausgesprochen (Canepari 2007).

Die Verbindung *gn* ist der Digraph für den palatalen Nasal [ɲ] (*cognato, agnello, dignità, usignolo, ognuno*), der in intervokalischer Position immer verlängert ist [ɲ:]. Als velarer Okklusiv mit folgendem dentalem Nasal wird <gn> nur in Gräzismen wie *gnosi* gesprochen. In der Regel verzichtet die GN-Verbindung (im Gegensatz zu *gl*) auf die Verwendung des diakritischen *i*, um den palatalen Wert von [ɲ] anzuzeigen. So hängt die Verbindung, wenn sie vor den Vokalen *a, e, o, u* steht, immer direkt an ihnen und die Kombinationen *gnie, gnio, gniu* (z.B. in **ogniuno*) sind fehlerhaft. Das diakritische *i* zwischen *gn* und dem Vokal *a* ist stattdessen nur in der ersten Person Plural des Präsens-Indikativs, in der ersten Person Plural des Präsens-Konjunktivs und in der zweiten Person Plural des Präsens-Konjunktivs von Verben auf *-gnare* und *-gnere* (*disegnare, spegnere*) erlaubt (Treccani 2011b). Canepari erklärt, dass deutsche Sprecher den Nasal [ɲ] oft mit [ɲj] verwechseln und keine Autogemination hervorbringen. Infolgedessen wird ein Wort wie *sogno* als ['zo:njo] ausgesprochen (Canepari 2007).

4.3 Lernschwierigkeiten bei den offenen und geschlossenen italienischen E-Lauten

Nun wird ein kurzer Überblick über das italienische und deutsche Vokalsystem gegeben, bevor man auf die Besonderheiten des E-Lautes eingeht. Das italienische Vokalsystem (Abb. 21) hat fünf Vokale (a, e, i, o, u), aber diese fünf Grapheme entsprechen eigentlich sieben Vokalphonemen /i, e, ε, a, ɔ, o, u/ (Blasco Ferrer 1999). Im Vergleich zum italienischen Schema weist das deutsche Vokalsystem (Abb. 18) viele Asymmetrien und Abweichungen vom Italienischen auf.

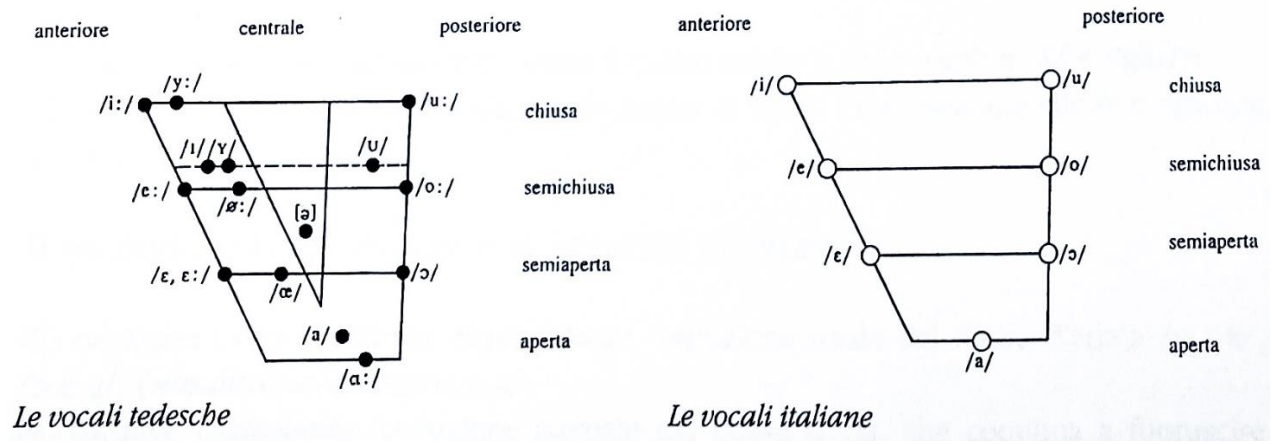


Abb. 18: deutsches und italienisches Vokalsystem (Blasco Ferrer 1999: 30).

Die höhere Anzahl der deutschen Vokalphoneme ist offensichtlich. Ein wichtiger Unterschied ist, dass das Italienische der Vokalquantität keinen phonematischen Wert zuschreibt, sondern auf der Struktur der Silbe basiert (vgl. den quantitativen Unterschied zwischen dem A von *fato* und *fatto*), während es im Deutschen zwei verschiedene Phoneme gibt, deren grundlegendes Merkmal die Vokalquantität ist (zu jedem langen Vokalphonem gibt es ein kurzes). Obwohl lange Vokale im Italienischen keinen entsprechenden kurzen Vokal haben, gibt es zwei vordere Vokale [e] und [ɛ] und zwei hintere Vokale [o] und [ɔ], die nach der Öffnung der Lippen unterschieden werden (Bosco Coletsos, Costa 2006). Was den E-Laut betrifft, kann man zwischen Italienisch und Deutsch ungefähre Entsprechungen finden. Tatsächlich ist das geschlossene e von *vénti* mit dem von *stehlen* und das offene e von *vènti* mit dem von *stellen* vergleichbar (Bosco Coletsos, Costa 2006). Die Unterscheidung zwischen offenem e [ɛ] und geschlossenem e [e] im Italienischen kann schwierig sein, da sie auf grafischer Ebene nicht erkennbar ist. In Texten wie Grammatiken oder Wörterbüchern ist es jedoch möglich, das offene E als è und das geschlossene E als é zu markieren. Viele Linguisten behaupten, dass es keine spezifischen Regeln für die Aussprache des offenen oder geschlossenen e gibt (Camilli 1965). Man kann jedoch versuchen, die Regeln wie folgt zusammenzufassen (Canepari 1999a, 1999b). Das unbetonte e ist im Italienischen immer geschlossen.

Das e ist generell offen: in Wörtern, die auf -èllo, -èlla (*cancèllo, padèlla*), -èrio, -èria (*critèrio, perifèria*), -èstro, -èstre, -èstra (*palèstra, campèstre, canèstro*), -èzio, -èzia (*inèzia, scrèzio*), -èca (*discoteca, biblioteca*), -èdine (*salsedine, raucedine*), -èdo, -èda, -ède (*erede, scheda*), -èmma (*gemma, dilemma, stemma*), -èmo, -èma (*problema, sistema*), -èna, -ène, -èno (*amarena, bene, saraceno*), -ènne, -ènnio (*perenne, millennio*), -ènso, -ènsa, -ènse (*denso, dispensa, forense*), -ènnte,

-ènta, -ènto (*vento, dente, cento*), -ènza (*potenza, senza*), -èò, -èa (*torneo, neo*), -èrbo, -èrba (*acerbo, erba*), -èrno, -èrna (*quaderno, inverno, lanterna*), -èrro, -èrra (*ferro, guerra, serra*), -èrso, -èrsa (*perso, emerso, dispersa*), -èrvo, -èrva (*cervo, nervo, riserva*), -èsto, -èsta, -èste (*manifesto, disonesto*) enden; bei Gerundien auf -èndo, bei Partizipien im Präsens auf -ènte (*corrèndo, vedènte*) und wenn es Teil des Diphthongs -iè- (*fièno, sièpe, alliièvo, piède*) ist (Canepari 1999a, 1999b). Ausnahmen sind Fälle, in denen der Diphthong in Suffixen enthalten ist, die das e geschlossen haben, wie -ètto, -èzza (*armadiètto, ampièzza*) (Canepari 1999a, 1999b).

Das e ist generell geschlossen: in Wörtern, die auf -éccio (*caseréccio, mangeréccio*), -éggio (*noléggio, contéggio*), -ése (*paése, bolognese*), -ézza (*altézza, magrézza*), -ménto (*miglioraménto, abbigliaménto*), -écco (*vecchio, specchio*), -ésimo, -ésima (*umanesimo, battesimo, quaresima*) enden; im Infinitiv auf -ére mit Akzent auf der Endung (*bére, piacére*); bei Adverbien auf -ménte (*lentaménte*); bei Diminutiven auf -étto, -étta (*librétto, animalétto*). Wörter, die auf -etto, -etta enden, aber keine Diminutiva sind, folgen keiner genauen Regel: *brevétto, bigliétto, tétto, affétto, aspétto, concétto* (Canepari 1999a, 1999b).

Schließlich gibt es Homographe, die sich nur durch die Aussprache des e unterscheiden, wie:

- *accétta* (Präsens Indikativ des Verbs akzeptieren); *accétta* (Axt);
- *affétto* (Leidenschaft); *affétto* (Präsens Indikativ von aufschneiden);
- *èsca* (Präsens Konjunktiv von ausgehen); *èsca* (Köder);
- *lègge* (Präsens Indikativ von lesen); *lègge* (Regel);
- *mènte* (Präsens Indikativ von lügen); *mènte* (Gehirn, Verstand);
- *pèsca* (Pfirsich); *pèsca* (Angeln);
- *vènti* (Winde); *vénti* (Zwanzig).

Die korrekte Aussprache von e lässt sich auf diese Regeln des Standarditalienischen zurückführen. Sie lösen jedoch nicht alle Fälle, denn die Sprache ist reich an Ausnahmen und es gibt sogar je nach Herkunftsregion der Sprecher unterschiedliche Aussprachen desselben Wortes (Canepari 2007). Daraus kann man ableiten, dass das Erlernen des E-Lautes eine Schwierigkeit für die Italienischlernende darstellen kann. Laut Canepari (2007) neigen die Deutschen im Italienischen zu einer geschlossenen, langen Vokalausprache in offenen Silben und einer offenen, kurzen Vokalausprache in geschlossenen Silben.

SERENDIPITY. UN VIAGGIO INASPETTATO.

5

LE BASI DEL PROGETTO

*“Anyone who tries to make a distinction
between education and entertainment
doesn't know the first thing about either.”*

– Marshall McLuhan

Nel presente capitolo vengono esposte le basi per la creazione di un *serious game* e i vantaggi del suo utilizzo nell'ambito dell'educazione. Verranno dunque esaminate le principali tematiche esposte da alcuni studiosi per lo sviluppo di un *serious game* efficace e ogni aspetto teorico verrà dimostrato anche in pratica attraverso degli esempi tratti dal *serious game* sviluppato appositamente per il presente elaborato: *Serendipity. Un viaggio inaspettato*.

5.1 Serious games

In generale, il gioco si definisce come una gara fisica e/o mentale che si svolge secondo regole specifiche, con l'unico scopo di divertire o intrattenere i partecipanti. Si possono unire due concetti apparentemente così lontani come gioco ed educazione? La risposta è sì. Il pioniere dei *serious games*, Clark C. Abt, li definisce come giochi che “have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining” (1987: 9). Da questa definizione, capiamo che si tratta di giochi, che possono essere divertenti, ma che sono pensati principalmente per scopi educativi. L'obiettivo, quindi, è quello di formare o sensibilizzare rispetto a svariate tematiche e in diversi settori, fornendo un'esperienza educativa piacevole e cercando di stimolare un apprendimento attivo.

5.1.1 Perché creare un serious game

L'utilizzo di un gioco nella didattica presenta diversi vantaggi, che verranno illustrati di seguito. Innanzitutto, da un punto di vista costruttivista, le persone imparano attraverso l'accertamento di schemi precedenti e, infine, costruiscono una nuova conoscenza, collegandola ad una precedente. I videogiochi permettono agli insegnanti e agli studenti di collegare scenari del mondo reale con contenuti scolastici e questo, oltre a fare in modo che gli studenti si immergano nell'esperienza, permette anche di rendere chiaro il modo in cui possono utilizzare le conoscenze che stanno acquisendo nella vita quotidiana. Quando i giocatori hanno un senso di identità e sono immersi nell'esperienza, diventano motivati a procedere, a superare gli ostacoli e raggiungere gli obiettivi del gioco. I giocatori preferiscono essere immersi in un mondo digitale dove diventano il personaggio principale o entrano in empatia con altri personaggi (Leonard 2010). Sapendo che le attività possono essere completate con successo, il giocatore è motivato ad impegnarsi, si concentra completamente sull'attività, ha obiettivi chiari, ha un senso di controllo sulle azioni. Il procedere per obiettivi dei videogiochi può essere sfruttato aumentando via via la difficoltà, collegando i livelli con il progredire del gioco e, conseguentemente, delle abilità del giocatore. Un grande punto di forza dei videogiochi è la visualizzazione: sebbene sia la grafica statica che quella dinamica richiedano un'attenzione visiva, le animazioni comportano un carico cognitivo maggiore rispetto alla grafica statica (Leonard 2010). Inoltre, affinché le conoscenze vengano interiorizzate, devono essere trasferite nella memoria a lungo termine e, affinché ciò avvenga, il contenuto deve essere significativo per lo studente. Per creare un'esperienza coinvolgente, si possono introdurre nel videogioco dei problemi da risolvere,

permettendo quindi agli studenti di costruire la loro conoscenza e utilizzarla in modo pratico. I problemi attirano l'attenzione del giocatore, che si sente coinvolto, ma non devono essere troppo complessi, altrimenti lo studente potrebbe sentirsi frustrato o avere la sensazione che sia troppo difficile da risolvere. Infine, i giochi forniscono una piattaforma per l'autoregolazione dove il giocatore può scegliere quante informazioni affrontare in un dato momento e questo favorisce la promozione dello studio autonomo (Leonard 2010).

5.2 Come creare un serious game

Per la creazione di un *serious game* efficace è necessario seguire alcune regole, che verranno esposte nei seguenti paragrafi. Inoltre, verranno inseriti degli esempi pratici tratti da *Serendipity. Un viaggio inaspettato*, il *serious game* progettato in base al presente elaborato.

5.2.1 Storytelling e storydoing

L'essere umano è sempre stato attratto dalle storie: fin da piccoli ce ne hanno sempre raccontate, le abbiamo inventate e tramandate. Le storie ci affascinano per diversi motivi, per esempio perché ci si può trasportare in un mondo diverso da quello reale, dove accadono eventi incredibili e dove vivono creature fantastiche, oppure in un mondo simile a quello reale, ma collegato al desiderio di ciò che si vorrebbe essere o vivere. Un altro elemento della storia è la morale, che ci viene proposta come insegnamento da bambini e, infine, ci piacciono le storie perché siamo curiosi di sapere come vanno a finire. Lo *storytelling* si può trasformare in uno *storydoing* nel momento in cui l'individuo non è tenuto soltanto all'ascolto passivo della storia, ma ci partecipa attivamente, deve agire all'interno della narrazione. I videogiochi sono un mezzo perfetto per lo *storydoing* perché l'utente può sentirsi protagonista della storia, compiendo delle azioni e delle scelte all'interno di un luogo virtuale. La possibilità di compiere delle scelte, oltre ad aumentare il coinvolgimento, permette anche di interiorizzare e personalizzare l'esperienza (Viola, Cassone 2017).

5.2.1.1 Il viaggio dell'eroe in teoria

Ogni storia contiene degli elementi comuni e il primo ad accorgersene e illustrarli è stato Joseph Campbell nel suo libro *The Hero with a Thousand Faces*. La struttura narrativa individuata da Campbell è stata poi teorizzata con la metafora "il viaggio dell'eroe", con cui Vogler (2003) intende il percorso di trasformazione dell'eroe. I personaggi principali vengono classificati in sette archetipi, ognuno con una funzione da svolgere (Vogler 2003):

- eroe (*Hero*): è la figura in cui ci si aspetta che lo spettatore si identifichi, perché grazie ai suoi occhi seguirà lo svolgersi dell'avventura. La funzione dell'eroe è quella di intraprendere il viaggio, durante il quale imparerà a crescere e sarà pronto a sacrificarsi per perseguire un ideale. In genere ha un punto debole, ma le imperfezioni lo rendono più reale. Gli eroi si dividono principalmente in due tipi: determinati e attivi oppure riluttanti e dubbiosi;
- mentore (*Mentor*): è l'aiutante dell'eroe, che lo aiuta e lo prepara per affrontare le varie prove e, come l'eroe, può essere determinato o riluttante. Si tratta di una figura positiva, che tuttavia può essere caratterizzata da dei lati negativi, ma è in grado di formare l'eroe anche attraverso il cattivo esempio;
- guardiano della soglia (*Threshold Guardian*): è il protettore dell'ingresso nel mondo straordinario, che mette alla prova l'eroe per verificare se è veramente determinato ad intraprendere il viaggio;
- messaggero (*Herald*): il suo compito è portare l'annuncio di un cambiamento, che rappresenta il primo passo per spingere l'eroe ad intraprendere il viaggio;
- mutaforme (*Shapeshifter*): si tratta di un distrattore, un personaggio mutevole, che inganna l'eroe, facendo emergere dubbi;
- ombra (*Shadow*): in genere è l'antagonista, rappresenta i sentimenti repressi e le paure più grandi dell'eroe. I nemici dell'eroe spesso utilizzano questo archetipo per fare leva su questa dimensione interna e distruggerlo, metterlo in pericolo;
- ingannatore (*Trickster*): rappresenta il cambiamento, la marachella. Solitamente è incarnato da un personaggio confusionario, che può causare problemi pur non desiderandolo. Tuttavia tale personaggio non va confuso con l'imbroglione e non necessariamente è un antagonista.

Le fasi del viaggio (Figura 19) sono le seguenti (Vogler 2003):

- mondo ordinario (*Ordinary World*): rappresenta la situazione iniziale, in cui viene presentato l'eroe all'interno della sua vita quotidiana. Durante questa fase si viene a conoscenza della sua famiglia, della sua storia, si crea una sintonia. Dal momento che il viaggio verrà vissuto attraverso gli occhi dell'eroe, è importante fare in modo che ci si identifichi in lui e questo può essere facilitato dalla presenza di elementi o situazioni che si possono avere in comune, come caratteristiche, difetti, problemi, situazioni, stati d'animo ecc.;
- chiamata all'avventura (*Call to Adventure*): in questa fase viene presentata all'eroe una sfida da intraprendere e da questo momento lo stato di tranquillità si interrompe. La chiamata può verificarsi attraverso un messaggio o messaggero, sotto forma di un sentimento interiore

dell'eroe, come conseguenza di una serie di eventi, sotto forma di tentazione o perdita avvenuta nella vita dell'eroe;

- rifiuto della chiamata (*Refusal of the Call*): in seguito alla chiamata, solitamente l'eroe esita e valuta se intraprendere o meno il viaggio, appellandosi ad una serie di scuse e prendendo tempo;
- incontro con il mentore (*Meeting the Mentor*): a questo punto, entra in gioco un mentore, con lo scopo di preparare l'eroe all'avventura, ad affrontare l'ignoto e a varcare la soglia che lo guiderà nel mondo straordinario;
- superamento della soglia (*Crossing the Threshold*): l'eroe decide di partire ed entra nel mondo straordinario, dove inizia l'avventura. Dopo il superamento della soglia l'eroe non potrà più tornare indietro, per questo deve compiere un atto di fiducia;
- prove, alleati, nemici (*Tests, Allies and Enemies*): durante questa fase l'eroe affronta delle sfide nel mondo straordinario, iniziando ad incontrare alleati e nemici;
- avvicinamento alla caverna più profonda (*Approach the Inmost Cave*): l'eroe raggiunge un luogo pericoloso, che spesso coincide con la residenza del nemico, in cui deve entrare per trovare l'oggetto della ricerca, ma prima di addentrarsi in questo luogo, si prepara per affrontare quella che sarà la fase successiva;
- prova centrale/crisi (*the Ordeal*): questa è la fase in cui l'eroe deve affrontare la sua peggior paura. Si tratta di un momento di tensione, in cui l'eroe lotta tra morte e sopravvivenza. Alla fine, l'eroe riesce a superare la prova e ne esce cambiato, ma per dimostrarlo deve morire e poi rinascere, anche se non in senso letterale;
- ricompensa (*Reward*): dopo il superamento della prova centrale, l'eroe festeggia l'ottenimento della ricompensa, che può essere intesa come un oggetto particolare oppure l'esperienza vissuta, che ha portato all'acquisizione di una riconciliazione o di una maggiore comprensione;
- via del ritorno (*Road Back*): in questa fase l'eroe oltrepassa nuovamente la soglia, per tornare al mondo ordinario e inizia ad affrontare le conseguenze della sfida, rendendosi conto che deve lasciarsi alle spalle il mondo straordinario. Per riuscire nel suo intento, deve affrontare ancora qualche ostacolo, che ha dei risvolti psicologici e che lo costringe a retrocedere, finché alla fine viene sconfitto;
- resurrezione (*Resurrection*): in questa fase ha luogo la sconfitta della morte, si tratta di una prova finale, in seguito alla quale l'eroe rinasce e torna alla vita normale;
- ritorno con elisir (*Return with Elixir*): l'eroe riesce finalmente a tornare nel mondo reale e porta con sé un tesoro o una lezione di vita da raccontare.

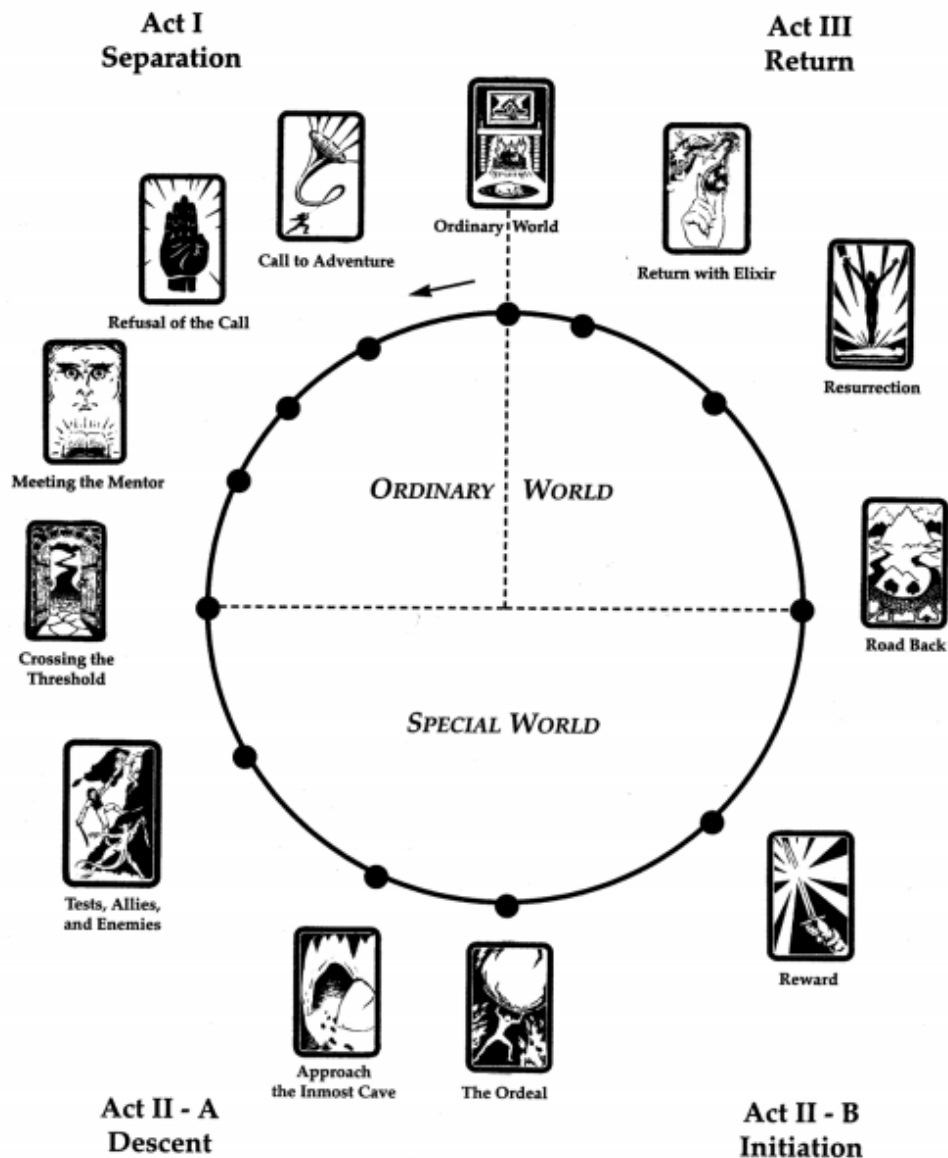


Figura 19: Schema del viaggio dell'eroe (Vogler 2003: 2).

Non è obbligatorio seguire questo ordine o utilizzare tutte le fasi, ma in generale sono queste le più utilizzate. Il finale può essere di tipo circolare, ovvero con l'eroe che torna al punto d'inizio, ma che grazie all'avventura è cambiato e permette di paragonare l'eroe prima e dopo il viaggio; oppure un finale aperto, in cui si lasciano in sospeso alcune questioni e si spingono i destinatari a trarre delle conclusioni e dedurre la morale.

5.2.1.2 Il viaggio dell'eroe in pratica

Di seguito vengono riportati i personaggi principali e le fasi del viaggio dell'eroe ideati per il *serious game* sviluppato in riferimento al presente elaborato. I personaggi principali sono i seguenti:

- Serena Lombardi: è la protagonista, un'adolescente tedesca, unica figlia di Anja Schulze e Giorgio Lombardi. Il padre di Serena è scomparso dalla sua vita quando era molto piccola e lei è cresciuta con la madre, che ha sempre evitato l'argomento. Serena ha un paio di amici con cui esce sempre, ma è anche una ragazza abbastanza solitaria, le piace passare il tempo a disegnare e adora collezionare oggetti. Nel momento in cui sua madre viene a mancare, Serena dovrà cambiare vita e trasferirsi in Italia.
- Laura Sartori: è una diciottenne italiana, che vive a Montearaldino. Laura è la prima persona che accoglie Serena a scuola, la aiuta a orientarsi e diventa sua alleata in molte occasioni. Laura è molto socievole e si affeziona in fretta a Serena, diventando la sua migliore amica.
- Antonio Lombardi: è il nonno di Serena, il padre di Giorgio. Antonio è un accademico, un importante archeologo, che ha viaggiato molto nel corso della sua vita, ma che ora, data la sua età, vive nella magione di famiglia a Montearaldino. Antonio non è mai stato presente nella vita di Serena a causa dei dissapori con Anja. Antonio incarna l'archetipo di guardiano della soglia, dato che proprio lui dovrà accettare Serena nella sua dimora e verificare se Serena sia veramente degna di intraprendere quest'avventura. Pertanto, inizialmente Antonio appare schivo e scorbutico e sembra che la presenza di Serena lo disturbi, ma con l'avanzare della permanenza di Serena, Antonio comincerà ad accettarla e diventerà una figura molto importante per lei.
- Vincenzo Mancini: è il maggiordomo che vive nella magione di Antonio. Vincenzo rappresenta il messaggero, dato che è lui a scrivere la lettera che annuncia il viaggio di Serena, ma incarna anche l'archetipo di mentore. Vincenzo, infatti, è la prima persona che incontra Serena al suo arrivo in Italia e che la aiuterà durante tutta la sua permanenza.
- Giada Rizzo: rappresenta gli archetipi di mutaforme e ombra. Giada è una compagna di classe di Serena e la ragazza più popolare della scuola. Inizialmente, si presenta come valida alleata per Serena, ma in seguito ad alcuni episodi Giada comincia a sentirsi minacciata dalla popolarità che Serena sta acquisendo e comincia a sfruttare la loro amicizia per mettere Serena in difficoltà e fare leva sui suoi punti deboli, con l'aiuto di Martina ed Eleonora.
- Massimo Longo: frequenta la stessa scuola di Serena e diventa uno dei suoi amici più stretti. Massimo è un ragazzo vivace, solare e un po' confusionario, che incarna l'archetipo di

imbrogliatore: prova in tutti i modi ad aiutare Serena, ma, nonostante le sue buone intenzioni, finisce spesso per cacciarsi nei guai, complicando ulteriormente la situazione.

Le fasi del viaggio dell'eroe:

- mondo ordinario: Serena vive in Germania con sua madre. Tra le due vi è un legame profondo, consolidato dal fatto che, essendo il padre morto quando Serena era molto piccola, le due hanno sempre dovuto sostenersi a vicenda. Gli unici parenti della famiglia sono il nonno Antonio, che vive in Italia, del quale Serena ignora l'esistenza a causa dei dissapori che intercorrono tra lui e la madre e Andreas, lo zio materno, che di professione fa il musicista e viaggia per il mondo;
- chiamata all'avventura: in seguito alla morte della madre, Antonio è stato nominato tutore legale di Serena che, essendo minorenni, viene invitata attraverso una lettera a raggiungerlo nel paese di Montearaldino. Il nonno è uno stimato archeologo, professore di storia e archeologia che vive nella magione di famiglia assistito dal suo maggiordomo Vincenzo;
- rifiuto della chiamata: la protagonista non vuole assolutamente andare a vivere in Italia perché non conosce il luogo, le persone e la lingua; senza contare il fatto che in tutti questi anni il nonno non l'ha mai cercata. Nel frattempo, Serena prova a mettersi in contatto inutilmente con Andreas per chiedergli di diventare suo tutor;
- incontro con il mentore: dopo un iniziale rifiuto, Serena viene convinta da Vincenzo a trasferirsi in Italia. Il maggiordomo le assicura che si prenderà cura di lei e per convincerla le rivela delle informazioni sul padre che la ragazza non ha mai conosciuto;
- superamento della soglia: raggiungendo l'Italia, in treno, la protagonista incontrerà subito le prime difficoltà linguistiche. In stazione troverà il gentile Vincenzo ad attenderla per accompagnarla alla sua nuova dimora, ma purtroppo il nonno non sarà presente al suo arrivo;
- prove, alleati, nemici: il nonno per qualche strana ragione, durante l'avventura, non si farà vedere o presenzierà molto poco. Fortunatamente Serena potrà contare sul maggiordomo, verso il quale svilupperà poco a poco una grande fiducia e ammirazione e sui suoi nuovi amici: Laura, la sua nuova compagna di banco e Massimo, un compagno di classe gentile e appassionato di sport. A complicare le cose però ci saranno Giada, Martina ed Eleonora, compagne di classe altezzose e antipatiche che da subito vedranno Serena come una rivale in termini di popolarità e quindi come una nemica alla quale giocare ogni sorta di brutto tiro. Per fortuna Serena avrà i suoi nuovi amici a sostenerla e difenderla; con loro inoltre forma un gruppo per svolgere un compito assegnato

alla loro classe: si tratta di una ricerca scolastica sulle leggende popolari di Montearaldino. Mano a mano che i giorni passano, Serena impara sempre di più l'italiano;

- avvicinamento alla caverna più profonda: con l'avanzare del progetto scolastico, diventa chiaro che Montearaldino cela dei segreti, alcuni dei quali vedono da vicino la sua famiglia e la dipartita del padre di Serena. La leggenda principale narra della maledizione di una nota strega che viveva centinaia di anni prima proprio nella località dove si trova la protagonista; nonostante il fatto venga etichettato da tutti come una semplice storiella per spaventare i bambini, Serena, Laura e Massimo si convincono sempre di più che la leggenda abbia una base di verità e che le famiglie storiche di Montearaldino non vogliono che i ragazzi indaghino troppo a fondo;
- prova centrale/crisi: in seguito a un incidente, del quale è stata data la colpa al gruppo di amici, Vincenzo si assume la responsabilità per proteggere i ragazzi e viene arrestato. Serena però non si dà per vinta e continua le sue ricerche ricevendo un improbabile aiuto dallo schivo nonno, al fine di svelare il mistero che aleggia sulla comunità del paese montano;
- ricompensa: Serena e Antonio imparano a conoscersi e, scoperto il motivo del distacco iniziale del nonno, instaurano un forte legame di complicità e rispetto. Svelato il mistero, inoltre, Vincenzo sarà scagionato e verranno scoperte le vere responsabili dell'incidente, ossia Eleonora, Giada e Martina;
- via del ritorno: lo zio di Serena, Andreas, dopo aver scoperto della morte della sorella e dei tentativi falliti di Serena nel contattarlo, annulla il tour della sua band e la raggiunge in Italia pronto a farsi carico della ragazza e a riportarla in Germania. A Serena non sembra vero di poter tornare alla sua vita e in un commovente addio saluta Laura, Massimo, Vincenzo e il nonno;
- resurrezione: durante il viaggio Serena, parlando con Andreas, gli racconterà di tutte le avventure che ha vissuto e delle cose che ha imparato, rendendosi conto che Montearaldino è ormai diventata la sua casa e che i suoi amici e la sua famiglia sono proprio lì. In lacrime chiederà allo zio di portarla indietro, scusandosi per averlo messo in difficoltà. Andreas l'abbraccia e le risponde che non si deve scusare di nulla. I due tornano così alla magione;
- ritorno con elisir: Serena, in contrasto con la titubanza che aveva all'inizio della storia, varca la soglia di casa con sicurezza. Con passo deciso raggiunge lo studio del nonno. Antonio nel vedere la nipote si commuove e l'abbraccia. Dietro di loro, Vincenzo sorride felice.

5.2.2 Coinvolgimento

Nell'arco della nostra vita, si può affermare che tutti noi abbiamo provato questo sentimento: siamo stati coinvolti almeno una volta da qualcosa o da qualcuno, per esempio da una canzone, da un film, da uno strumento, da un videogioco, da uno sport, da un vecchio oggetto e così via. Nel momento in cui si è coinvolti, si entra in uno stato di interesse e propensione positiva, il tempo vola, si è più concentrati e sereni e si tende a fare del proprio meglio. Quella appena descritta è la situazione ideale per l'apprendimento. Le componenti del coinvolgimento, individuate da Viola e Cassone (2017) sono le seguenti:

- attrazione: per creare coinvolgimento, bisogna in primo luogo attrarre e catturare l'attenzione, stimolando i sensi. Un perfetto esempio di coinvolgimento attrattivo è rappresentato dall'iniziativa *The Fun Theory* di Volkswagen del 2009, per cambiare i comportamenti delle persone e renderli più ecologici. L'iniziativa mirava a fare in modo che le persone facessero volontariamente e in modo spontaneo qualcosa che prima ritenevano noioso, come per esempio buttare i rifiuti in un cestino o utilizzare le scale normali invece di quelle mobili per uscire dalla metropolitana. Una delle iniziative più apprezzata è stata proprio quella in cui si sono trasformate le scale di una metropolitana di Stoccolma in un grande pianoforte da suonare salendo e scendendo. Grazie a tale esperimento, la maggior parte dei cittadini ha iniziato a utilizzare le scale normali perché lo trovavano divertente;
- inter(azione): il coinvolgimento comporta un'interazione con un oggetto o una situazione, ma si tratta di un'interazione emotiva, in cui si raggiunge uno stato di estasi e ci si sente connessi all'elemento in oggetto. Per esempio, è quello che può succedere ad un musicista nel momento in cui suona e le sue mani si muovono da sole perché è completamente immerso nella musica. In questo caso, i videogiochi rappresentano l'esempio migliore;
- esperienza: il coinvolgimento è associato ad esperienze od oggetti significativi, in grado di risvegliare ricordi o sensazioni.

Tali componenti si fondono insieme nel creare il coinvolgimento, come rappresentabile in uno schema a forma di piramide (Figura 20), dove l'attrazione rappresenta la base di partenza, attivabile attraverso le emozioni, ma difficile da mantenere nel tempo. Subito sopra si colloca l'inter(azione), che aiuta il perdurare dell'intensità delle emozioni che suscita, ma è diverso da persona a persona ed esauribile. Infine, alla vetta, si trova l'esperienza, grazie alla quale è difficile che le emozioni e sensazioni provate scompaiano.



Figura 20: Schema del coinvolgimento (Viola, Cassone 2017).

Inoltre, secondo il concetto di *engagement loop* (coinvolgimento circolare), il coinvolgimento è collegato allo sviluppo di abitudini, ovvero mira a creare nell'individuo emozioni positive, che lo inducano a ripetere delle azioni all'interno di uno schema per svariate volte. Il *loop* deve essere caratterizzato da risorse da ottenere e azioni da svolgere per guadagnarle, in modo tale da creare la soddisfazione necessaria per permettere al coinvolgimento di durare nel tempo (Viola, Cassone 2017). Il *loop* (Figura 21) è formato dai seguenti elementi (Viola, Cassone 2017):

- motivazione: alla base dell'attività che si intende proporre deve sussistere un interesse, una motivazione che spinga l'individuo ad intraprenderla. Può trattarsi di una semplice curiosità verso qualcosa di nuovo, che aumenta mano a mano, di un colpo di fulmine oppure di un interesse profondo, ma si tratta di un fattore fondamentale, altrimenti il coinvolgimento non viene attivato e l'individuo si ritrova a svolgere una determinata azione in modo costretto, sentendosi obbligato e non per il piacere di farlo. Inoltre, l'interesse può dipendere da diversi elementi che influenzano la nostra vita, come la sfera sociale, l'ambiente, la nostra storia. La motivazione si può attivare grazie a fattori come novità, sorpresa, ambiguità, familiarità con la nostra vita e utilizzo dei sensi. A questo proposito, *Serendipity. Un viaggio inaspettato* mira a creare motivazione grazie a fattori come la novità di poter imparare l'italiano attraverso un videogioco e non attraverso classici esercizi da svolgere su un libro e la familiarità con la vita dello studente, che può assimilarsi completamente alla protagonista, data la somiglianza di età e di episodi quotidiani vissuti;

- occasione: oltre alla motivazione, è necessario che ci sia l'occasione di svolgere l'azione, cioè che sussistano le condizioni necessarie. Questo può essere inteso sia in termini materiali, come nel caso di un individuo che sogna di suonare la chitarra, ma non ne possiede una o che sogna di fare un viaggio in un luogo costoso, che non può permettersi; così come in termini di capacità, cioè deve sussistere un equilibrio tra la difficoltà dell'azione da svolgere e la possibilità per l'individuo di poterla svolgere. Nel *serious game* sviluppato per l'elaborato, l'occasione, in termini materiali, è garantita dal fatto che ormai tutti gli studenti hanno la possibilità di giocare a un videogioco e, in termini di capacità, dal fatto che tutti gli esercizi proposti sono pensati in base al livello linguistico e aumentano di difficoltà in modo graduale, con l'aumentare della conoscenza acquisita. In questo modo si cerca di sottoporre lo studente ad un livello di sfida adeguato alle proprie capacità;
- azione: si tratta della mansione da compiere ed è molto importante perché è attraverso le azioni che si può creare l'abitudine e si può apprendere. Per procedere nel gioco, in *Serendipity. Un viaggio inaspettato* lo studente deve portare a termine gli esercizi e in questo modo si cerca di creare un'abitudine. Essendo composto da diverse unità, che corrispondono ognuna a una giornata e a un tema diverso, a cui sono collegati obiettivi e vicende, lo studente è spinto a svolgere gli esercizi per scoprire come prosegue la storia e, idealmente, si fermerà al termine della giornata. In questo modo si cerca di proporre allo studente un carico di lavoro giornaliero da portare a termine, creando un'abitudine grazie alla quale lo studente può avvicinarsi ogni giorno alla lingua e apprendere;
- risposta: si tratta della reazione che ci aspettiamo di ricevere in base al compimento dell'azione. La risposta è composta da un *feedback* immediato, come quando si preme il pulsante del telecomando e il televisore si accende e dalla ricompensa o dalla soddisfazione che derivano dall'azione. Grazie alla risposta si può portare a termine il ciclo di coinvolgimento e fare in modo che le emozioni prodotte si trasformino in ulteriore motivazione per l'avvio di un nuovo *loop*. Nel *serious game* sviluppato, la risposta viene trasmessa nella maggioranza dei casi attraverso il commento della protagonista, che può variare in base all'esercizio. Per quanto riguarda gli esercizi più immediati, come quelli a completamento o di suddivisione in insiemi, la protagonista può commentare in modo positivo oppure fornire dei suggerimenti per la riuscita dell'esercizio. Inoltre, la risposta si concretizza anche nel compimento dell'azione prevista, come ricompensa. Tuttavia, negli esercizi più liberi, come quelli di produzione scritta, non è possibile fornire un

feedback immediato; lo studente riceverà una risposta per averlo portato a termine, ma per la correzione dovrà attendere il *feedback* dell'insegnante.



Figura 21: Engagement Loop (Viola, Cassone 2017).

Un'altra caratteristica del coinvolgimento è il fatto di essere contagioso: l'individuo tende a voler trovare una cerchia di persone con cui condividere il proprio interesse e il coinvolgimento si sviluppa anche grazie alle interazioni sociali. Questo accade perché quando l'interesse verso qualcosa si trasforma in coinvolgimento, la persona coinvolta tende a parlare della propria passione, trasmettendo la soddisfazione che ne deriva e un entusiasmo tale che chi ascolta inizia ad interessarsi a sua volta (Viola, Cassone 2017). Inoltre, grazie alla relazione con le altre persone, è possibile attivare meccanismi come la competizione o la collaborazione, che contribuiscono a mantenere vivo il coinvolgimento:

- la competizione ha un forte potere, in quanto si basa su una motivazione di tipo estrinseco, dove degli esempi di input esterni possono essere la possibilità di vincere un premio, la soddisfazione di vincere una sfida contro qualcuno o l'ottenimento di altri tipi di ricompensa. Il fatto che più studenti possano giocare a *Serendipity. Un viaggio inaspettato* e confrontarsi tra loro, avendo anche la possibilità di aggiungersi come amici all'interno del gioco e confrontare i propri risultati, può incrementare la competizione;
- la collaborazione rappresenta la situazione ideale per creare un ambiente sociale bilanciato e rafforzarne i legami tra gli individui. Se proposto all'interno di una classe, il *serious game* può

incrementare anche la collaborazione, perché gli studenti possono confrontarsi tra loro e aiutarsi a vicenda per superare eventuali difficoltà.

5.2.3 Premio

Tutti sentono il bisogno di sentirsi premiati, perché il premio rappresenta una ricompensa per il proprio impegno e aumenta la motivazione e il senso di soddisfazione. Il premio deve connettere emotivamente la persona con l'esperienza vissuta e, secondo il *Rewarding Engagement Framework* o REF (Viola, Cassone 2017), il premio si basa su due elementi: tipologia del premio e tempistica di assegnazione.

5.2.3.1 Tipologia del premio

Le tipologie di premio tradizionale vengono distinte da Zichermann (Viola, Cassone 2017) in base a quattro categorie, secondo il modello SAPS:

- *status*: è quello che definisce un individuo nella società moderna e in alcuni casi rappresenta il tipo più importante di ricompensa;
- *access*: si tratta di un tipo di premio che consente al vincitore di utilizzare in modo esclusivo o speciale un elemento;
- *power*: è un premio che permette al vincitore di avanzare nella propria "carriera", apportando dei privilegi all'individuo, rispetto agli altri;
- *stuff*: premio tradizionale, costituito da denaro o da un oggetto.

Oltre ai premi tradizionali, si può utilizzare una tipologia di premio connessa al mondo dei videogiochi, che permette di accrescere l'esperienza premiante, tra cui:

- *valuta virtuale*: una forma di risorsa virtuale, ottenibile in base allo svolgimento di un'azione e utilizzabile all'interno del videogioco per l'acquisizione di oggetti, prodotti o abilità;
- *rango*: il passaggio ad un livello successivo o l'aumento di grado;
- *narrazione*: si tratta della scoperta di nuovi elementi nella storia o all'interno del videogioco;
- *emozione*: è un premio collegato alla soddisfazione e al piacere personale.

Nel *serious game* sviluppato per l'elaborato, il premio appartiene alle categorie di *status*, *access* e *stuff*, in quanto lo studente guadagna dei punti popolarità ogni volta che porta a termine un esercizio. I punti possono variare in base al tempo impiegato per svolgere l'esercizio e al numero di errori commessi. Ogni volta che si raggiungono dei traguardi attraverso i punti popolarità, la protagonista ottiene una ricompensa esclusiva, che le viene consegnata da uno degli altri personaggi e che le sarà

utile nel corso del gioco. Inoltre, al termine di ogni unità si ottiene un piccolo oggetto collegato alla cultura italiana, che si potrà aggiungere alla collezione della protagonista. Infine, il premio è anche connesso alla narrazione, perché solo completando i vari esercizi è possibile proseguire all'interno del videogioco.

5.2.3.2 *Tempistica di assegnazione*

Il tempo in cui si premia l'utente è molto importante perché potrebbe portare a noia o frustrazione (Viola, Cassone 2017). Le principali possibilità sono le seguenti:

- tempistica costante: si tratta di una premiazione continua, che si verifica al termine di ogni azione. Questo tipo di tempistica è molto utile nelle fasi iniziali perché aumenta la curiosità e induce l'utente verso un comportamento specifico;
- tempistica a intervallo: il premio viene assegnato in seguito ad un determinato intervallo di tempo. All'interno dei videogiochi si può utilizzare per stabilire degli appuntamenti o delle ricorrenze e spingere l'utente ad utilizzare il gioco in momenti precisi, garantendo il coinvolgimento e la creazione dell'abitudine;
- schema proporzionale: l'utente riceve il premio in seguito ad un'azione eseguita un certo numero di volte. Si tratta di un premio cadenzato nel tempo, che però deve essere calibrato, altrimenti l'utente rischia di stancarsi e abbandonare il gioco.

In *Serendipity. Un viaggio inaspettato* sono previsti dei premi con tempistica costante, ovvero i punti di popolarità, che vengono assegnati al termine di ogni esercizio. Vi sono poi dei premi a schema proporzionale, ovvero i gadget che vengono assegnati alla fine di ogni unità. Infine, sono previsti anche dei premi con tempistica a intervallo, in quanto ogni giorno lo studente potrà accedere al gioco per ricevere un premio in suggerimenti e altri aiuti da utilizzare durante gli esercizi.

6

REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

*“Tell me and I forget,
teach me and I may remember,
involve me and I learn.”*

– Benjamin Franklin

Al termine della progettazione teorica del *serious game Serendipity. Un viaggio inaspettato*, si è ritenuto opportuno completare il quadro attraverso un esempio pratico di come apparirebbe il videogioco una volta sviluppato. A questo proposito è stato creato un breve demo, a cui è dedicato questo capitolo. Di seguito vengono infatti illustrate le fasi da seguire per la realizzazione pratica del videogioco, a partire dai programmi utilizzati per la creazione del demo e, successivamente, la progettazione dei testi, comprese le due unità didattiche sviluppate e della grafica.

6.1 Piattaforma operativa

Per la realizzazione del demo sono stati utilizzati diversi programmi, che verranno brevemente presentati di seguito:

- *Photoshop* e *Illustrator* sono *software* per il ritocco e l'*editing* di immagini, lanciati da *Adobe Incorporated*, una *software house* statunitense con sede a San Jose, in California. Entrambi i programmi vengono utilizzati per l'elaborazione di immagini, ma la differenza consiste nel fatto che con *Photoshop* si lavora su immagini *raster*, ovvero immagini fotografiche composte da pixel e caratterizzate da una dimensione e risoluzione propria, mentre *Illustrator* permette di elaborare immagini per la grafica vettoriale, ovvero primitive geometriche indipendenti dalla risoluzione. Entrambi i programmi sono stati utilizzati per la creazione delle grafiche;
- *UnrealEngine 4*, creato dalla *software house Epic Games*, è uno dei motori grafici attualmente più avanzati e utilizzati per la creazione di videogiochi. Il motore grafico (*game engine*) costituisce la base portante di un videogioco, dato che fornisce tutti gli strumenti necessari per la creazione dell'ambiente di gioco. Ad ogni modo, *UnrealEngine* offre degli strumenti di modellazione abbastanza basici, come un cubo o una sfera, per questo motivo, è necessario creare gli elementi del progetto attraverso *software* esterni, per poi inserirli in *UnrealEngine*;
- *Blender* è un *software* di animazione, *rendering* e modellazione 3D e, oltre ad essere completamente gratuito, è anche perfettamente compatibile con UE4;
- *WorldCreator 2* è uno strumento per la realizzazione dell'ambiente e del paesaggio, attraverso il quale si possono generare terreni enormi e dettagliati;
- *CharacterCreator3* è un programma per la creazione di personaggi, che permette di creare, importare e personalizzare facilmente personaggi stilizzati o dall'aspetto realistico ed è caratterizzato da *texture* ad alta definizione. Inoltre, è stato utilizzato il *plugin Headshot*, necessario per rimodellare il viso del modello creato tramite una fotografia.

6.2 Sviluppo testi

I testi presenti nel videogioco costituiscono i diversi dialoghi tra i personaggi e gli esercizi a cui è sottoposto lo studente. Tutti i testi sono stati sviluppati appositamente per il presente *serious game* e seguono la struttura dell'unità didattica, intersecandosi a vicenda e inserendosi nel contesto costituito dalle vicende che si svolgono in sottofondo.

6.2.1 Il titolo

Serendipity è un termine inglese, coniato nel 1754 dallo scrittore Horace Walpole e definito come “il fare casualmente piacevoli e inattese scoperte” (Corriere della Sera). Si tratta di un termine intraducibile, che rispecchia la sensazione di felicità nel fare una scoperta per puro caso o nel trovare una cosa non cercata, mentre se ne stava cercando un'altra. Proprio per questo motivo, *serendipity* viene comunemente tradotto in italiano come *una fortunata coincidenza*. La scelta ricade su questo titolo per due motivi principali. Innanzitutto, la pacifica quotidianità della protagonista viene interrotta dalla morte improvvisa della madre e, nel momento in cui riceve una lettera, è destinata a compiere un viaggio inaspettato. Tuttavia, è proprio durante questo viaggio indesiderato, mentre sarà concentrata a seguire le tracce di un mistero, che la protagonista imparerà a conoscere il nonno, le persone e il luogo che la circondano, i quali diventeranno, inaspettatamente e fortunatamente, la sua famiglia e la sua casa. In secondo luogo, *serendipity* fa riferimento all'obiettivo di questo *serious game*: mentre lo studente sarà concentrato sugli avvenimenti della storia, imparerà anche l'italiano, nonostante non sia questo il suo scopo primario. Inoltre, per la protagonista è stato scelto il nome Serena per la somiglianza con il termine *serendipity* e quindi come riferimento al suo destino.

6.2.2 Creazione delle UD

Si è scelto di sviluppare due UD, che verranno analizzate di seguito, allo scopo di fornire un esempio degli esercizi che si possono inserire nel *serious game*. Entrambe le unità trattano alcuni degli argomenti grammaticali e fonetici analizzati nel quarto capitolo, che corrispondono ad alcuni dei temi più complessi per gli studenti di madrelingua tedesca. Per ogni unità, lo scopo è quello di guidare lo studente attraverso gli esercizi, in modo da condurlo a riflettere sull'argomento in questione e giungere all'assimilazione graduale delle informazioni fornite. Gli esercizi proposti mantengono il formato di quelli di una classica unità, ma vengono inseriti nella storia e il loro svolgimento risulta fondamentale per l'avanzamento nel gioco. In questo modo si mira ad aumentare la motivazione dello studente rispetto al loro svolgimento e ad alleggerirne il carico cognitivo.

6.2.2.1 Prima unità

La prima unità si trova nelle fasi iniziali del videogioco e il livello è A2, pertanto gli esercizi risultano molto semplici. Gli obiettivi sono i seguenti:

- Obiettivi lessicali: vocaboli relativi a oggetti delle feste
- Obiettivi grammaticali: pronomi diretti atoni

- Obiettivi comunicativi: ordinare una pizza
- Obiettivi culturali: la storia della pizza
- Obiettivi fonetici: la pronuncia di E

La prima fase è quella della motivazione e svolge la funzione di introdurre l'argomento dell'unità, iniziando a fornire i vocaboli utili e cercando di suscitare l'interesse dello studente per le attività che svolgerà. In questo caso si forniscono alcuni vocaboli relativi agli oggetti delle feste e si indica qual è l'obiettivo della giornata. Gli obiettivi restano disponibili allo studente in qualsiasi momento, in quanto vengono salvati nel telefono di Serena.

Nella fase di globalità vengono introdotti i pronomi diretti atoni, che vengono sempre evidenziati nelle conversazioni, anche se lo scopo principale di questa fase è quello di verificare la comprensione del testo. In questo caso, il testo è un dialogo tra Serena e Laura e l'esercizio di comprensione è un vero/falso, un tipo di esercizio ideale per questo livello linguistico, in cui lo studente necessita di essere guidato.

La fase di analisi ha lo scopo di far riflettere sull'uso dei pronomi diretti atoni attraverso il metodo induttivo. Svolgendo gli esercizi proposti, lo studente scopre autonomamente le regole grammaticali, che vengono poi riassunte alla fine di ogni esercizio e rese disponibili in qualsiasi momento nella sezione apposita, cliccando nel telefono di Serena. Anche in questa fase gli esercizi sono molto guidati. Il primo esercizio riguarda il completamento di una tabella, compare poi un esercizio di abbinamento, segue una suddivisione in insiemi e infine un esercizio a completamento. Gli esercizi serviranno a procedere nel gioco, dato che ogni volta che Laura chiederà a Serena di aiutarla, Serena dovrà identificare gli oggetti in questione, in modo tale da verificarne la conoscenza e successivamente dovrà svolgere un esercizio sui pronomi. Soltanto svolgendo l'esercizio verrà svolta l'azione e si proseguirà nel gioco. A questo punto, si presume che lo studente sia a conoscenza delle regole principali sui pronomi diretti atoni. Si è scelto di non introdurre anche la forma tonica dei pronomi diretti, in quanto si ritiene che le nozioni siano sufficienti per un corretto utilizzo basico dei pronomi. L'ideale sarebbe ritrattare i pronomi diretti in un livello intermedio e in quella sede soffermarsi sulla forma tonica e sul suo effetto enfatico.

Nella fase di sintesi si mira a fissare le regole scoperte durante la fase di analisi, pertanto viene proposto un esercizio in cui devono venire applicate tutte. Si tratta di un esercizio di trasformazione, che risulta più complesso rispetto agli altri perché si attribuisce allo studente la riscrittura dell'intera frase, nonostante rimanga leggermente guidato. In questo modo, la concentrazione dello studente risulta maggiore e, attraverso l'esempio, viene guidato a seguire un *iter* di ragionamento da

interiorizzare per non sbagliare mai. Ovviamente, durante l'esercizio, lo studente può consultare le regole grammaticali.

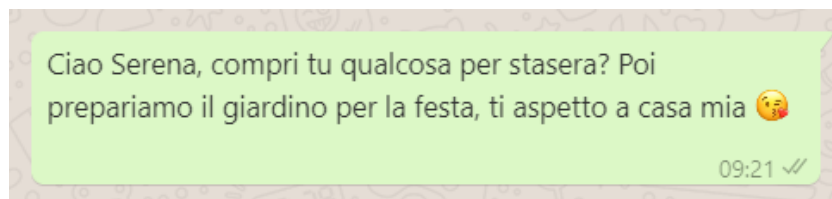
Nella fase di comunicazione viene proposto un esercizio a scelta multipla sotto forma di dialogo al telefono, in cui lo studente può esercitarsi a ordinare una pizza. In seguito alla telefonata, sarà disponibile nel telefono di Serena un frasario con le espressioni tipiche per ordinare una pizza.

La fase di cultura riguarda proprio la pizza, allo studente viene chiesto di leggere un testo per scoprire la storia della pizza e successivamente di completare un esercizio di comprensione sotto forma di vero/falso. Infine, attraverso un esercizio di riordino, lo studente potrà scoprire il procedimento per preparare la pizza.

Risulta complesso permettere allo studente di sviluppare le sue abilità orali e di pronuncia attraverso il videogioco, ma sono comunque stati inseriti degli esercizi di fonetica con lo scopo di rivolgere l'attenzione dello studente alla pronuncia di alcuni elementi della lingua italiana. In questo modo, lo studente verrà reso consapevole della pronuncia corretta e di eventuali differenze con il tedesco e potrà approfondire la questione in un secondo momento, magari con l'aiuto dell'insegnante di italiano. Nella fase di fonetica si trovano quindi un esercizio di ascolto, in cui lo studente è portato a riflettere sulla pronuncia della E e un esercizio di suddivisione in insiemi, in cui deve riconoscere e distinguere i suoni su cui ha riflettuto.

FASE DI MOTIVAZIONE

È mattina e Serena si sveglia, guarda il telefono e vede un messaggio dalla sua amica Laura, che le comunica l'obiettivo della giornata.



Ecco cosa deve fare: prepararsi e andare a fare la spesa prima di raggiungere la sua amica. Si viene trasportati al supermercato, dove, per fare la spesa, si deve completare un esercizio.

1) Abbina gli oggetti della lista della spesa con l'immagine corrispondente.

<p>Bandierine colorate Palloncini Candele Luci Cannucce Bicchieri Piatti Posate Tovaglioli Nastro Patatine Birra Coca cola</p>				
				
				
				

FASE DI GLOBALITÀ

Serena arriva a casa di Laura con la spesa (lo studente assiste alla conversazione).

- Laura: ciao! Eccoti, sei arrivata!
- Serena: ciao!
- Laura: Hai comprato tutto?
- Serena: sì sì! Ho preso i piatti, le posate e i bicchieri.
- Laura: bene, **li** metto qui intanto. Hai preso anche le luci?
- Serena: sì, **le** ho prese.
- Laura: hai trovato la birra?
- Serena: sì, **eccola!**
- Laura: non vedo il vino... **Lo** hai preso?
- Serena: Oh no! **L'**ho dimenticato!
- Laura: non importa, **lo** prendo io!
- Serena: chi porta la torta?
- Laura: **la** porta Massimo, è bravo a cucinare!
- Serena: che bello!
- Laura: sì! **Ti** ringrazio per la spesa, **mi** aiuti a preparare tutto adesso?
- Serena: certo!

2) Leggi le frasi e segna se sono vere o false.

- | | |
|---|-------|
| 1. Serena ha comprato tutto quello che serve. | V / F |
| 2. Serena ha preso la birra. | V / F |
| 3. Serena ha preso il vino. | V / F |
| 4. Laura ha preparato la torta. | V / F |
| 5. Laura ha già preparato tutto per la festa. | V / F |

FASI DI ANALISI

Serena raggiunge Laura in giardino e la aiuta ad addobbarlo per la festa.

Come prima cosa, Laura chiede a Serena di aiutarla ad appendere le bandierine e le luci.

3) Completa con i pronomi mancanti.

1° persona singolare	mi
2° persona singolare	
3° persona singolare maschile	
3° persona singolare femminile	la
1° persona plurale	ci
2° persona plurale	vi
3° persona plurale maschile	
3° persona plurale femminile	

Una volta completato l'esercizio si vedrà nel gioco l'azione compiuta. Poi, Laura chiede a Serena di aiutarla ad accendere le candeline e gonfiare i palloncini. Serena dovrà cliccare su questi oggetti per far comparire il prossimo esercizio.

4) Come si sostituiscono i pronomi sottolineati? Collega le frasi aiutandoti con la tabella.

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. <u>Li</u> ho presi. | a. Ho preso <u>i palloncini</u> . |
| 2. <u>Le</u> ho prese. | b. Ecco <u>la birra</u> . |
| 3. Eccola <u>a</u> ! | c. Prendi tu <u>la torta</u> ? |
| 4. <u>Lo</u> porta Massimo. | d. Ho preso <u>il nastro</u> . |
| 5. <u>La</u> prendi tu? | e. Ecco <u>me</u> . |
| 6. <u>L'</u> ho preso io. | f. Ho preso <u>le candele</u> . |
| 7. <u>Le</u> hai portate? | g. Ringrazio <u>te</u> . |
| 8. Eccomi! | h. Massimo porta <u>il vino</u> . |
| 9. <u>Mi</u> aiuti? | i. Aiuti <u>me</u> ? |
| 10. <u>Ti</u> ringrazio! | j. Hai portato <u>le luci</u> ? |

Dopo aver completato questo esercizio, lo studente dovrebbe essere cosciente della seguente regola, che verrà mostrata in uno specchietto e salvata nel telefono di Serena.

REGOLA 1

- I pronomi diretti corrispondono al complemento oggetto. Si usano dopo i verbi che richiedono il complemento oggetto.

Attenzione: aiutare (helfen), ringraziare (danken), incontrare (begegnen), ascoltare (zuhören), seguire (folgen) richiedono il complemento oggetto e non di termine.

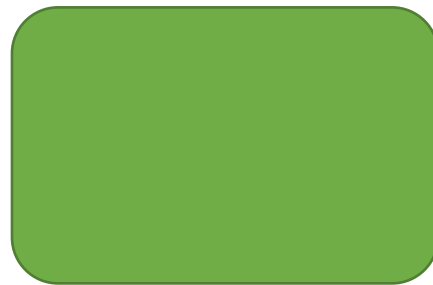
- I pronomi diretti sostituiscono una cosa o una persona che è già stata nominata o che è sottintesa.
- I pronomi “lo” e “la” diventano “l’” quando si uniscono al verbo avere con la terza persona.

Laura chiede a Serena di preparare la tavola con bicchieri, piatti, posate, tovaglioli e cannucce.

Come prima, Serena dovrà identificare questi oggetti e successivamente comparirà il prossimo esercizio.

5) Nota la differenza tra i pronomi di queste frasi e trova la logica per dividerli in due gruppi.

Eccoli / li ho presi / le porta Laura / eccomi / ti aiuto / le prendo io / vi ho invitati / ci aiuti? / eccole / eccomi



Dopo aver completato l'esercizio, lo studente dovrebbe aver capito la seconda regola.

REGOLA 2

- I pronomi diretti solitamente appaiono prima del verbo coniugato.
- Eccezione: i pronomi diretti compaiono alla fine dell'avverbio ecco.

(non è l'unica eccezione, ma ritengo non sia necessario citare anche le altre in questa sede, dato che riguardano argomenti non ancora studiati a questo livello e pertanto si rischierebbe di creare confusione)

6) Hai notato la differenza tra queste due frasi? **Li ho presi** / **Le ho prese**. Inserisci la giusta desinenza.

1. Ho preso le candele. = L... ho pres...
2. Hai preso il vino? = L... hai pres...?
3. Ho portato i palloncini. = L... ho portat...
4. Massimo ha portato il dolce. = Massimo l... ha portat...
5. Abbiamo preso le patatine. = L... abbiamo pres...
6. Ho portato la birra. = L'ho portat...
7. Hai preso i bicchieri? = L... ho pres...?
8. Laura ha preso la coca-cola. = Laura l'ha pres...

A conclusione dell'esercizio comparirà la terza regola.

REGOLA 3

- La desinenza del participio segue il genere e il numero del pronome.

Ora Serena e Laura hanno preparato tutto per la festa e devono solo aspettare gli ospiti.

- Laura: è tutto pronto! Grazie per l'aiuto!
- Serena: di niente!
- Laura: la festa inizia tra poco, mi vesto e arrivo subito. Cerchi in quel mobile le casse per la musica?
- Serena: va bene

Serena apre l'armadio per cercare le casse, ma ci sono solo libri. Spostandoli, vede che dietro ai libri ci sono degli oggetti. Trova le casse, ma prendendole fa cadere alcuni libri. Mentre li rimette a posto, uno di questi attira la sua attenzione perché Serena riconosce lo stemma della strega su cui lei e i suoi amici stanno facendo delle ricerche. Quando torna Laura, glielo mostra, ma per aprirlo serve una chiave.

FASE DI SINTESI

7) Trasforma le seguenti frasi utilizzando i pronomi per sostituire la parola sottolineata. Ricorda di fare attenzione al genere e al numero, al participio e alla posizione!

Aiutati con l'esempio: Ho comprato le posate.

Genere e numero: le posate = femminile (la posata) + plurale = le

Participio: femminile plurale = e -> ho comprate

Posizione: prima del verbo coniugato = Le ho comprate.

1. Ho appeso le bandierine colorate.
2. Serena aiuta Laura a preparare il giardino.
3. Hai gonfiato i palloncini?
4. Massimo porta la torta.
5. Ho incontrato Luca al supermercato.
6. Hai invitato tutti i nostri amici?
7. Ieri ho visto te e Laura al parco.
8. Serena segue Laura in giardino.
9. Giada ringrazia me e te per l'invito.
10. Prepariamo la tavola?

Al termine dell'esercizio, si riceve la chiave del libro, ma il campanello suona: cominciano ad arrivare gli ospiti, tra cui anche Giada, Martina ed Eleonora, che al momento si fingono amiche di Serena. Laura conosce bene Giada e cerca sempre di mettere in guardia Serena, che non le dà troppo

ascolto. Ad ogni modo, Laura crede sia meglio guardare il libro in un secondo momento, quando saranno da sole.

COMUNICAZIONE

Quando arrivano tutti si fa il brindisi (cultura: in Italia si dice *cin cin!* oppure *salute!*), poi si devono ordinare le pizze.

- Laura: Serena, tu che pizza prendi?
- Serena: prendo una margherita. Tu?
- Laura: io prendo una capricciosa. Adesso chiamo la pizzeria.
- Telefono: Pizzeria da Luigi, buonasera.
- Laura: Buonasera, volevo ordinare 5 pizze.
- Telefono: certo, quali?
- Laura: una margherita, una capricciosa senza funghi, una vegetariana con poca mozzarella e due prosciutto funghi con aggiunta di peperoni per favore.
- Telefono: perfetto. Le tagliamo?
- Laura: no, grazie.
- Telefono: va bene. Le portiamo noi?
- Laura: sì, grazie!
- Telefono: a che indirizzo le portiamo?
- Laura: via Roma, 35
- Telefono: va bene, sono pronte per le 20
- Laura: grazie!

Dopo un po' arriva anche Massimo, che è in ritardo e Laura chiede a Serena se può ordinare la pizza per lui, quindi Serena parla con Massimo per scoprire che pizza vuole e poi chiama la pizzeria.

Nel seguente esercizio a risposta multipla, lo studente dovrà cercare di ricordare la telefonata tra Laura e la pizzeria, in modo da selezionare la giusta cosa da dire. Ci saranno anche elementi nuovi, quindi lo studente sarà spinto ad utilizzare il suo intuito.

8) Scegli la risposta esatta.

- Telefono: Pizzeria da Luigi, buonasera.
- Serena: Buonasera, volevo ordinare una pizza / voglio una pizza.
- Telefono: prego, che pizza?
- Serena: una tonno / una funghi
- Telefono: va bene, a nome di chi?
- Serena: Serena / no, grazie
- Telefono: va bene, la portiamo noi?
- Serena: no, vengo a prenderla / sì, grazie.
- Telefono: per che ora la portiamo?
- Serena: per le 20 per favore / per le 20.30
- Telefono: va bene
- Serena: grazie!

CULTURA

Arriva la pizza, tutti si siedono a tavola, Serena inizia a mangiare e lo studente legge la storia della pizza, seguita da un esercizio di comprensione.

9) Scopri la storia della pizza.

L'inventore della pizza è probabilmente Raffaele Esposito, il titolare della storica taverna napoletana "Pizzeria di Pietro e basta così". Nel 1889, Esposito ha dedicato una pizza alla regina Margherita di Savoia. Per questo motivo si chiama pizza Margherita. La pizza rappresenta anche i colori della bandiera italiana: il basilico per il verde, la mozzarella per il bianco e il pomodoro per il rosso. La pizza era famosa solo nel Regno di Napoli. A partire dal '900 sono nate le prime pizzerie. Con le prime emigrazioni, nel secondo dopoguerra, la pizza inizia ad essere conosciuta anche all'estero.

- | | |
|--|-------|
| 1. L'inventore della pizza Margherita è Raffaele Esposito. | V / F |
| 2. La pizza ha i colori del Regno di Napoli. | V / F |
| 3. La pizza è diventata subito famosa all'estero. | V / F |
| 4. L'impasto della pizza si fa con: farina, acqua, lievito, olio, sale e zucchero. | V / F |

Dopo la storia, un altro esercizio per scoprire la ricetta della pizza. Si vedrà l'immagine della pizza tagliata a fette. In ogni fetta è scritto un pezzo del procedimento per preparare la pizza. Lo studente dovrà mettere le frasi in ordine.

10) Di seguito trovi gli ingredienti della pizza. Mangia le fette nell'ordine giusto per scoprire anche il giusto procedimento.

Ingredienti per l'impasto (2 pizze):

500 gr di farina

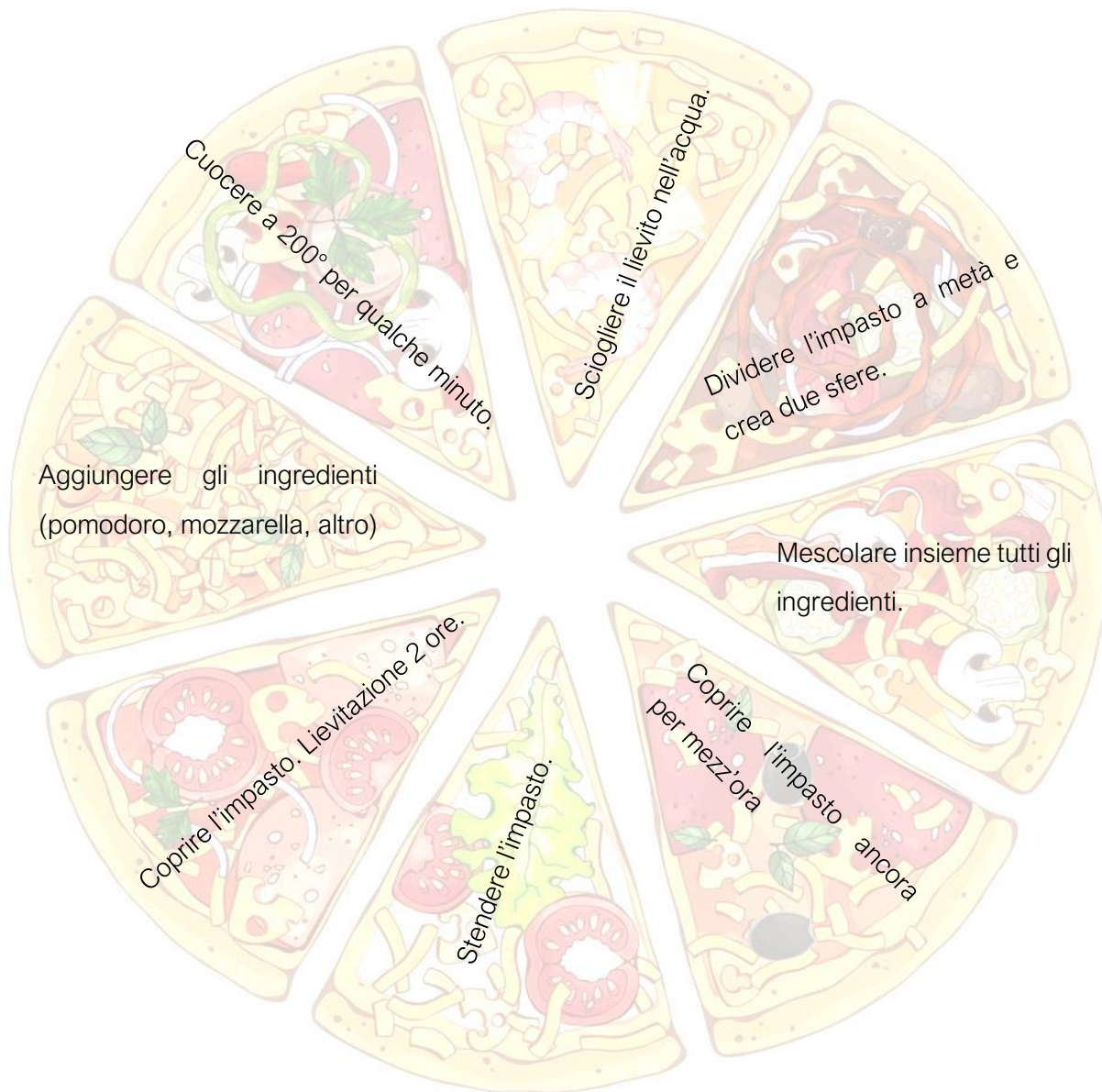
300 gr di acqua

5 gr di lievito di birra

1 cucchiaio di olio d'oliva

10 gr di sale

1/2 cucchiaino di zucchero



Ordine giusto:

Sciogliere il lievito nell'acqua.

Mescolare insieme tutti gli ingredienti.

Coprire l'impasto. Lievitazione 2 ore.

Dividere l'impasto a metà e creare due sfere.

Coprire l'impasto ancora per mezz'ora.

Stendere l'impasto.

Aggiungere gli ingredienti (pomodoro, mozzarella).

Cuocere a 200° per qualche minuto.

Al termine dell'esercizio si riceve un piccolo gadget a forma di pizza, che Serena può aggiungere alla sua collezione. Dopo la pizza, Laura alzerà il volume della musica per ballare, ci sarà una sfida di ballo e in base al punteggio dei seguenti esercizi dipenderà la posizione in classifica di Serena.

FONETICA

11) Ascolta le seguenti parole: noti delle differenze tra le due pronunce?

pesca (Pfirsich) – pesca (Angeln)
venti (Winde) – venti (Zwanzig)
legge (er/sie liest) – legge (Regel)
mente (er/sie lügt) – mente (Verstand)

REGOLA 1

- In italiano esistono due tipi di E: una chiusa, come quella di *venti* (zwanzig) e una aperta come quella di *venti* (Winde). Come vedi, la giusta pronuncia della E può essere fondamentale per comunicare il giusto significato di una parola.

12) Ascolta le seguenti parole e inseriscile nel riquadro della E a cui corrispondono.

Inverno / cento / quaderno / dolce / parole / dente / palestra / posate / è / sale / e / biblioteca / piede / mare / ecco / caffè / zucchero / ingredienti

E chiusa	E aperta

REGOLA 2

- Non esistono regole precise per la pronuncia della E chiusa o aperta. In generale, se l'accento cade sulla E, come nel caso della terza persona del verbo essere è, la pronuncia è *aperta*; mentre se la E non è accentata, come nel caso della congiunzione e, la pronuncia è *chiusa*. (in realtà ci sono parole in cui la E accentata è chiusa, ma ritengo che questa regola basilare sia sufficiente in questo primo approccio. Altre informazioni complicherebbero ulteriormente questo concetto, che rappresenta un punto critico per i parlanti tedeschi. Ritengo più proficuo

fornire tali informazioni al raggiungimento di un livello più elevato, quando lo studente conoscerà un numero maggiore di vocaboli, avrà assimilato questa differenza di base e disporrà di una sensibilità maggiore nei confronti della pronuncia italiana).

6.2.2.2 Seconda unità

La seconda unità si trova intorno alla metà del videogioco, in quanto il livello linguistico è più elevato (B1) e anche gli esercizi e i dialoghi risultano leggermente più complessi. Gli obiettivi sono i seguenti:

- Obiettivi lessicali: negozi, costumi e oggetti riguardanti leggende, personaggi folcloristici
- Obiettivi grammaticali: pronomi diretti e indiretti atoni e combinati
- Obiettivi comunicativi: scrivere un post
- Obiettivi culturali: superstizioni italiane
- Obiettivi fonetici: pronuncia del gruppo consonantico GL

Nella fase della motivazione viene introdotto il tema dell'unità e, oltre ai vari luoghi in cui si possono fare compere, lo studente scopre alcuni vocaboli relativi a personaggi del folclore.

Nella fase di globalità vengono introdotti i pronomi diretti e indiretti all'interno di piccoli annunci. Per verificare la comprensione del testo, viene chiesto allo studente di collegare gli annunci alle macro categorie a cui corrispondono.

La fase di analisi riguarda i pronomi diretti, indiretti e combinati. Anche qui, si chiede allo studente di completare una tabella come ripasso dei pronomi diretti e indiretti, che sono già stati studiati in precedenza. In questo modo, lo studente avrà modo di ripassarli e di averli sempre a portata di mano. Successivamente si passa ad un esercizio a scelta multipla, uno di trasformazione e uno di abbinamento. Nonostante il livello linguistico sia abbastanza elevato, si è scelto di utilizzare esercizi abbastanza semplici per alleggerire il carico cognitivo e permettere allo studente di concentrarsi sul funzionamento della grammatica.

Nella fase di sintesi sono stati inseriti due esercizi a completamento per la fissazione delle regole grammaticali. Il primo esercizio prevede che lo studente scelga tra il pronome diretto o quello indiretto, mentre nel secondo esercizio dovrà utilizzare entrambi nel modo appropriato.

Nella fase di cultura vengono riassunte e spiegate tutte le superstizioni italiane che lo studente ha vissuto durante l'intera unità. Attraverso questo esercizio di abbinamento parole-immagini, lo studente potrà scoprire il significato di ogni superstizione.

La fase di comunicazione risulta di difficoltà maggiore rispetto alle altre, in quanto allo studente viene chiesto di leggere un post su cinque superstizioni legate ai viaggi e, prendendo spunto da questo, di

scriverne uno a sua volta. Si tratta di un esercizio più libero rispetto agli altri e che purtroppo non può venire corretto adeguatamente attraverso il videogioco. Si è scelto comunque di inserirlo per cercare di sviluppare l'abilità produttiva, che a questo livello è importante. L'ideale sarebbe che il videogioco venisse utilizzato come strumento da un insegnante di lingue, per esempio come sostituzione dei compiti per casa, di modo tale che la correzione di alcuni esercizi sia sempre assicurata. Tuttavia, lo studente può comunque chiedere all'insegnante di correggere un esercizio svolto a casa autonomamente e l'insegnante dovrebbe essere felice del fatto che lo studente dedichi il suo tempo allo svolgimento di materiale supplementare rispetto a quello trattato in aula.

Infine, nella fase dedicata alla fonetica, viene proposto un esercizio di raggruppamento in insiemi, che richiede allo studente di notare le differenze di pronuncia tra diverse parole. Successivamente viene proposto un esercizio di riflessione sulla pronuncia del fono [ʌ]. Si è deciso di soffermarsi in particolare su questo fono perché, non essendo presente nella lingua tedesca, rappresenta una grande difficoltà per gli studenti. La strategia che si è deciso di adottare per l'apprendimento di tale fono si basa sul contrasto: inizialmente si chiede allo studente di riflettere sulla posizione della lingua mentre si pronuncia il fono [ɪ] e successivamente si chiede di sistemare la lingua in una posizione contraria per la riuscita del fono [ʌ].

FASE DI MOTIVAZIONE

È sabato e Serena e Laura decidono di andare a fare shopping insieme, per prendere qualcosa da mettersi alla giornata della rievocazione di miti e leggende.

Telefonata tra Serena e Laura.

- Laura: ciao Serena, cosa fai oggi?
- Serena: ciao Laura! Non ho niente in programma!
- Laura: bene, cerchiamo un costume per la rievocazione?
- Serena: va bene! Dove andiamo?
- Laura: andiamo prima al **mercato** perché c'è una **bancarella** di oggetti antichi e poi andiamo al **centro commerciale**.
- Serena: e la **botique** vicino alla piazza?
- Laura: è molto costosa! Invece i **negozi** del centro commerciale sono economici. Comunque in quella botique ci sono solo vestiti alla moda.
- Serena: va bene, a dopo allora!
- Laura: a dopo!

1) Individua i termini sulla destra.

I	R	W	Ä	C	E	J	F	S	Z	H	D	I	Q	W	U	Z	U	S	A	Ä	U
Ü	V	R	Y	Y	S	B	K	D	Y	F	E	T	X	F	O	L	L	E	T	T	O
J	Ö	O	F	Y	A	E	E	W	U	Q	M	D	T	F	M	D	G	P	V	W	G
E	Y	L	A	X	V	C	K	K	A	X	O	Ü	M	A	O	Ö	Ö	Q	U	Q	Ä
F	W	K	N	Y	X	A	Q	W	R	M	N	N	C	U	N	I	C	O	R	N	O
T	I	H	T	F	B	P	B	S	T	R	E	G	O	N	E	M	F	Z	W	Ä	Ö
C	W	I	A	A	O	P	P	P	B	X	Y	S	R	O	R	V	W	V	S	D	L
P	E	W	S	T	R	E	G	A	A	N	W	C	N	I	O	P	A	R	S	Ö	I
L	Ä	Ö	M	A	C	L	N	D	R	A	G	O	A	Y	H	O	O	T	D	Ü	Y
O	P	O	A	Q	O	L	O	A	B	L	R	P	Y	Ö	N	C	E	Z	C	I	B
R	J	N	T	U	N	O	M	D	A	I	I	A	I	R	G	I	M	S	Y	O	C
M	A	N	T	E	L	L	O	P	A	K	F	V	U	W	I	Y	J	P	Q	M	Q
P	L	J	Ä	J	F	L	O	C	G	Ü	O	L	G	W	S	O	Ü	B	X	D	M
Z	O	Ö	A	E	T	Z	W	X	Q	A	N	P	Z	Ü	J	J	O	N	Q	U	J
G	G	T	I	R	Ö	U	Ä	T	U	O	E	Q	U	M	N	K	G	G	C	Ä	Ä

1. SPADA
2. STREGA
3. STREGONE
4. GNOMO
5. DRAGO
6. ORCO
7. FATA
8. BARBA
9. CAPPELLO
10. FAUNO
11. DEMONE
12. UOMONERO
13. CORNA
14. MANTELLO
15. ALI
16. FANTASMA
17. SCOPA
18. UNICORNO
19. FOLLETO
20. GRIFONE

FASE DI GLOBALITÀ

Siamo al mercato. Serena e Laura girano tra le bancarelle.

2) Leggi gli annunci esposti nelle bancarelle e poi collegali alla merce in vendita.

Frutta fresca! **La** trovi solo qui!
Pere, banane, mele, ciliegie!
Le raccogliamo tutti i giorni!

Vestiti all'ultima moda!
Con €20 di spesa **vi** regaliamo un buono
sconto di €5 sul prossimo acquisto.

Ti piacciono i miti e le leggende?
Qui trovi gli oggetti più antichi e interessanti.

Da noi trovi gioielli di ogni per ogni occasione!
Con 3 oggetti **ti** regaliamo anche un anello.

Tovaglie fatte a mano, tovaglioli
ricamati, centrotavola originali!
Il successo con i tuoi ospiti è
assicurato. **Te** li consigliamo!

- a) frutta e verdura
- b) oggetti per la casa
- c) abbigliamento
- d) accessori
- e) antiquariato

FASE DI ANALISI

Serena e Laura trovano la bancarella che cercavano e cominciano a guardare tra gli oggetti e i costumi.

- Laura: come ti vesti?
- Serena: non lo so
- Laura: (prende una gonna lunga) **ti** piace?
- Serena: sì, è carina
- Laura: **provala!**
- Serena: va bene!
- Laura: i camerini sono lì!

Lo spazio è stretto e per raggiungere i camerini e Serena passa sotto a una scala

- Laura: no, Serena! Porta sfortuna passare sotto a una scala!
- Serena: davvero?
- Laura: sì, ma forse non è vero... Vediamo come **ti** sta la gonna, dai!

Serena prova la gonna

- Serena: è piccola
- Laura: **ti** porto un'altra gonna se ce ne sono.
- Serena: grazie! (cerca di togliersi la gonna)
- Laura: (torna) non **la** trovo!
- Serena: va bene, non importa! (cercando di togliere la gonna la strappa)
- Laura: oh no! **L'**hai strappata!
- Serena: questa è proprio sfortuna!

3) Ricordi i pronomi diretti e indiretti? Completa la tabella.

Ai pronomi diretti e indiretti saranno già state dedicate delle unità specifiche, quindi lo studente dovrebbe ricordarli. Si chiede di completare questa tabella come ripasso, prima di procedere con altre regole.

	PRONOMI DIRETTI	PRONOMI INDIRETTI
1° persona singolare	mi	
2° persona singolare	ti	
3° persona singolare maschile		gli
3° persona singolare femminile		le
1° persona plurale	ci	
2° persona plurale		vi
3° persona plurale maschile		gli
3° persona plurale femminile	le	

Serena e Laura decidono di dirigersi verso il centro commerciale, salgono in auto e partono. Dopo un po' un gatto nero attraversa la strada davanti a loro.

- Laura: oh no, **lo** hai visto?
- Serena: cosa? Il gatto?
- Laura: sì! **Ci** ha attraversato la strada!
- Serena: sì e allora?
- Laura: porta sfortuna! **Ci** ha anche guardato!
- Serena: anche questo?
- Laura: sì! Chissà cosa **ci** succede adesso.
- Serena: non preoccuparti, è solo un gatto!
- Laura: **lo** scopriremo.

4) Seleziona il pronome corretto.

Nota la differenza tra queste due frasi:

- **Ci** ha attraversato la strada = il gatto ha attraversato la strada (**a chi?**) a noi.
 - **Ci** ha guardato = il gatto ha guardato (**chi?**) noi.
1. La barba **ti (D) / ti (I)** sta bene.
 2. Che bel mantello! **Lo (D) / gli (I)** provi?
 3. Ho visto Giada al mercato, ma lei non **mi (D) / mi (I)** ha visto.
 4. Martina **mi (D) / mi (I)** ha chiesto se **la (D) / le (I)** aiuto.
 5. Massimo, Luca! **Ci (D) / ci (I)** raggiungete?
 6. Sei uscita con Giada e Martina ieri? Io **le (D) / gli (I)** ho incontrate questa mattina, ma non **mi (D) / mi (I)** hanno parlato.
 7. Viene anche Eleonora alla festa? **La (D) / Le (I)** ho telefonato, ma non **mi (D) / mi (I)** risponde.
 8. Cosa prendiamo per Massimo? Secondo te **lo (D) / gli (I)** piacciono queste ali?
 9. Questi bastoni **li (D) / gli (I)** ho visti anche in un altro negozio.
 10. Di che taglia è questa gonna? – Chiedo alla commessa. – **La (D) / le (I)** chiedi anche se ci sono altri colori?

REGOLA 1

- I pronomi diretti si usano con la domanda “chi/che cosa?”
- I pronomi indiretti si usano con la domanda “a chi/a che cosa?”

Attenzione: alcuni verbi italiani non coincidono con gli stessi verbi tedeschi. Per esempio:

Verbi italiani seguiti da un pronome diretto: aiutare (helfen), ringraziare (danken), incontrare (begegnen), ascoltare (zuhören), seguire (folgen);

Verbi italiani seguiti da un pronome indiretto: chiedere a qc. (fragen), telefonare (anrufen), pensare a qc. (denken), rispondere (antworten).

Laura e Serena sono arrivate al centro commerciale. Entrano in un negozio di oggettistica varia.

- Laura: Che profumo hanno queste candele!
- Serena: sì, è buono! **Le** ho notate subito perché sono di tutti i colori!
- Laura: Prendila! (le da una candela) Questa **te la** regalo io, è perfetta per il tuo personaggio.
- Serena: grazie!
- Laura: vedi qualcosa per Massimo?
- Serena: mh... quest'ombrello mi piace (apre l'ombrello)
- Laura: no! Non aprirlo! Porta sfortuna!
- Serena: Oh no, di nuovo!
- Laura: oggi siamo proprio sfortunate.
- Serena: dai, non succederà niente! **Me lo** prendo, così non ci porta sfortuna.
- Laura: non funziona così! Ok dai, usciamo da qui. Ci prendiamo un gelato?
- Serena: sì, prendiamocelo!

5) Trasforma le seguenti frasi utilizzando i pronomi e ponendo attenzione ai tempi verbali.

Es. Mi prendo un gelato = Me lo prendo

Prendiamoci un gelato! = Prendiamocelo!

1. Ti regalo la candela =
2. Provat i baffi! =
3. Vi ha preso una spada? =
4. Ci siamo prese queste scarpe =
5. Portami quella scopa! =

REGOLA 2

- Quando si usano nella stessa frase, il pronome indiretto va prima di quello diretto, tranne all'imperativo, dove si aggiunge alla fine del verbo (altra eccezione è il gerundio, non ancora studiato).
- I pronomi indiretti *mi, ti, ci, vi* seguiti dai pronomi diretti *lo, la, li, le* diventano *me, te, ce, ve*.

Serena e Laura mangiano il gelato sedute nella panchina davanti al bancone della gelateria.

- Laura: Massimo non ha tempo di prendersi il costume per il personaggio e ha chiesto a tutti di prendere qualcosa per lui. Noi cosa gli prendiamo? Si veste da stregone.
- Serena: non lo so... una bacchetta magica?
- Laura: no, **gliela** prende Luca!
- Serena: allora un mantello!
- Laura: non lo so... Suo nonno ha un vecchio mantello che non usa più e forse **glielo** porta domani.
- Serena: mh... gli prendiamo dei baffi bianchi!
- Laura: è una bella idea! C'è un negozio che vende parrucche qui, sicuramente li troviamo, poi **glieli** prendiamo.

nel frattempo l'addetta alla pulizia passa con la scopa e colpisce i piedi di Serena.

- Laura: attenta! Oggi sei proprio sfortunata!
- Serena: perché?

- Laura: se ti spazzano i piedi porta sfortuna, significa che non ti sposerai più.
- Serena: oggi capitano tutte a me!
- Laura: andiamo al negozio di musica.

6) Collega le frasi che hai appena sentito con l'oggetto a cui si riferiscono, poi completa la tabella per scoprire la regola.

- No, **gliela** prende Luca!
- Forse **glielo** porta domani.
- Poi **glieli** prendiamo.

Gli/le (a lui/a lei/a loro) + lo (m.s)

Gli/le (a lui/a lei/a loro) + la (f.s.)

Gli/le (a lui/a lei/a loro) + li (m.p.)

Gli/le (a lui/a lei/a loro) + le (f.p.)

m.s.



m.p.



f.s.



REGOLA 3

- I pronomi indiretti gli e le seguiti dai pronomi diretti lo, la, li, le si uniscono per mezzo di una "e" formando una sola parola: glielo, gliela, glieli, gliele (questi valgono sia per uomini che per donne: anche "le" diventa "gli").

Dopo l'esercizio, Serena e Laura ottengono i baffi e continuano la ricerca dei costumi.

FASE DI SINTESI

Serena e Laura entrano in un altro negozio.

- Laura: Serena, guarda se vedi delle ali per me, mi vesto da fata!
- Serena: va bene!

Entrambe girano per il negozio

- Laura: Eccole, sono dietro di te! (indica un punto dietro a Serena, che indietreggia e fa cadere uno specchio)
- Laura: ti sei fatta male?
- Serena: no, sto bene! Ma ho rotto lo specchio...
- Laura: oh no, un'altra cosa che porta sfortuna...

Arriva il proprietario del negozio: cosa succede?

- Serena: per sbaglio ho rotto lo specchio
- Proprietario: non è un problema... stai bene?
- Serena: sì sì, sto bene
- Laura: ci sono successi eventi sfortunati tutto il giorno!
- Proprietario: mh... ho qualcosa che fa per voi, seguitemi.

Il proprietario del negozio regala a Serena e Laura un braccialetto con un quadrifoglio e uno con una coccinella.

- Proprietario: questi sono simboli portafortuna, teneteli.
- Serena e Laura: grazie!

7) Completa le frasi utilizzando i pronomi diretti o indiretti.

1. Mangi volentieri il gelato? Sì, ... mangio soprattutto quando fa caldo.
2. Giada è andata da Martina per chieder... un consiglio.
3. Massimo ha tre cugine, ma non ... vede mai.
4. Hai comprato la spada? No, ... comprat... Laura.
5. Hai telefonato a Massimo e Luca? No, non ... ho ancora telefonato.
6. Tempo fa amavo i negozi, ma ora ... odio.
7. Ci chiamate domani? ... chiameremo sicuramente.
8. Mi senti? Sì, ... sento benissimo.
9. Vieni, ... mostro la mia bancarella preferita.
10. Cerchiamo un costume? Sì, proviamo... questi mantelli!

8) Completa le frasi con i pronomi diretti e indiretti. Ricorda di inserirli nell'ordine giusto e di completare anche il verbo, quando necessario.

1. Ti sei dimenticato da me la gonna, porto domani.
2. Gli ho comprato dei baffi e ho portat... a casa.
3. Chi ti ha regalato queste candele? ha regalat... Laura.
4. Hai provato queste scarpe? Sì, sono provat...
5. Compriamo un cappello per Massimo? Sì, compriamo.....
6. Ci porti quei bastoni? Sì, porto subito!
7. Ci prendiamo un gelato? Sì, prendiamo.....
8. Vi ricordate le scope della nonna? Sì, ricordiamo, erano così vecchie!
9. Prendiamo una bacchetta magica a Massimo? No, prende Luca.
10. Prendiamo delle ali per Laura? Sì, prendiamo.....

Serena e Laura hanno preso tutti il necessario e decidono di tornare a casa. Arrivata a casa, Serena guarda il braccialetto portafortuna e ripensa a tutti gli eventi sfortunati della giornata.

CULTURA

9) Collega l'immagine con la spiegazione del motivo per cui porta fortuna o sfortuna.



Se facciamo cadere uno specchio, rompendolo, ci aspettano sette anni di sfortuna.

Sono due le origini di questa superstizione. La prima arriva dall'antica Roma, dove gli ombrelli servivano per ripararsi da pioggia e sole. Chi apriva un ombrello in casa non portava rispetto al dio Sole e portava sventura sulla propria famiglia. La seconda riguarda i giorni nostri: gli ombrelli spesso venivano usati per tappare i buchi nelle case di persone povere e di conseguenza, aprirli significherebbe andare incontro a una buona dose di sfortune finanziarie.


Una volta, una donna che si toccava inavvertitamente i piedi con la scopa, non veniva considerata brava nelle faccende domestiche e, di conseguenza, una futura moglie poco raccomandabile. Di conseguenza, porta male se qualcuno si avvicina ai piedi con una scopa.

Una scala aperta appoggiata a una parete forma un triangolo, simbolo della Trinità. Passarci sotto significa non portare rispetto, avvicinandosi così a Satana.

Nel Medioevo, di notte i cavalli venivano spaventati dagli occhi gialli dei gatti e da lì è partita la leggenda che li accomunava al demonio.

Il quadrifoglio porta fortuna proprio perché è raro. Ogni foglia porta con sé un significato: speranza, fede, fortuna e amore. Quindi, trovarne uno o riceverlo in regalo è un segnale di buon auspicio.

Secondo la leggenda la coccinella era l'emblema di Era, sovrana dell'Olimpo, dea del matrimonio e del parto. Da sempre, il colore rosso rappresenta la vittoria sui nemici e sulle malattie. La fama di questi piccoli insetti è legata anche ai puntini neri che portano sul dorso, che rappresentano i mesi in cui si sarà baciati dalla fortuna.



nonmirestachepartire
Alberobello

nonmirestachepartire ✈️ **NON SI PARTE NE' DI VENERE NE' DI MARTE**

👁️ 5 SUPERTIZIONI LEGATE AL VIAGGIO CHE FORSE NON SAI

!?!? Quanto siete scaramantici pre partenza o in viaggio? Avete delle abitudini particolari o come me non ci fate molto caso!?!?

Mi sono informata sull'argomento e ho trovato delle cose che mi hanno fatto sorridere e che non sapevo proprio! 😊

es!n Spagna il martedì è considerato un giorno sfortunato per viaggiare: è il giorno di Marte, Dio della guerra 🗡️

Un antico proverbio popolare recita infatti "En martes y trece, ni te cases ni te embarques" --> il martedì e il (giorno 13) non ci sposa né si parte. Qui in Italia ci mettono anche il venerdì come giorno infausto 🙄

🇮🇹 San Cristoforo Colombo è considerato il santo patrono di piloti, viaggiatori, delle guide e dei marinai. Pare che se portate con voi nel portafoglio un suo santino vi terrà alla larga dai guai durante tutto il vostro viaggio 🍷🍷

rr!n passato nel sud d'Italia era tradizione regalare un sacchetto di sale 🧂 a chi doveva partire, per offrirgli protezione durante il viaggio e allontanare la sfortuna.

cn!n Cina, l'abete, albero sacro alla dea Cibele, è un considerato potente talismano, propizio ai viaggi e alle persone lontane: Ovviamente è impossibile mettere nel trolley un ramo 😊 ma pare che funzioni anche solo una foto!

r!n!n Finlandia, se vuoi partire col bel tempo, è propiziatario la sera precedente **NON** uccidere un ragno 🕷️ questo particolare episodio avrebbe la capacità di scatenare un'ondata di maltempo per il giorno della vostra partenza!

Serena si imbatte su questo post sulle superstizioni legate al viaggio. Decide quindi di scriverne uno anche lei.

10) Scrivi un post in cui racconti alcune superstizioni che conosci. Conoscevi già queste superstizioni legate ai viaggi o le superstizioni legate alla cultura italiana?



FONETICA

11) Nota la differenza tra la pronuncia di GL nelle seguenti parole e suddividile in due gruppi.

glaciazione / inglese / anglicismo / figli / raccogliere / famiglia / biglietto / coniglio / glicine / sigla / gloria / aglio / negligente / foglia / globo / glicemia / sigliamo / gliela

GL + I = [ʎ]	GL + A, E, O, U = [g]	GL + I (eccezioni) [g]

REGOLA

- GL può essere pronunciato in due modi: come un suono unico [ʎ] quando è seguito dalla vocale I; come un suono diviso [g] quando è seguito dalle vocali A, E, O, U.
- Non sempre il suono GL si pronuncia unito quando è seguito dalla vocale I, esistono alcune eccezioni.

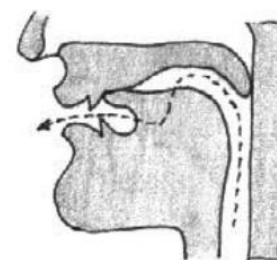
12) Esercitati nella pronuncia del fono [ʎ]. Segui le indicazioni e ripeti ad alta voce.

Ti ricordi la pronuncia della lettera L? Prova a leggere ad alta voce le seguenti parole:

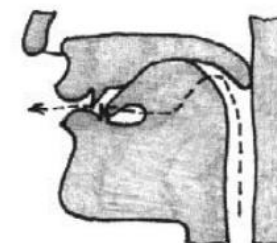
latte / letto / linea / lungo / luna / limone / lettera

Ora prova a ripeterle, facendo attenzione alla posizione della tua lingua mentre pronunci la L.

Se la punta della tua lingua spinge verso il punto di unione tra i denti e il palato, come nell'immagine a destra, stai pronunciando la L nel modo corretto!



Nella pronuncia del fono [ʎ] la lingua esegue un movimento contrario a quello della L. Come vedi nell'immagine a destra, la punta della lingua spinge verso il basso. In questo modo, la lingua forma una curva e spinge con la parte superiore verso il palato.



Pronuncia le seguenti parole ponendo attenzione alla posizione della tua lingua: **maglia / moglie / gli / glielo / coniglio / giglio**

6.2.3 Griglia riassuntiva delle UD

Allo scopo di fornire una visione più completa del progetto, si fornisce ora una griglia riassuntiva degli elementi e delle scelte principali riguardanti la realizzazione delle UD e del videogioco.

Destinatari	Ragazzi tedeschi scolarizzati. Classe monolingue.
Contesto	LS
Livello linguistico	Prima unità: A2 / Seconda unità: B1
Aspetti grafici	<p>Le unità vengono contestualizzate all'interno di una dimensione virtuale, che permette allo studente di immedesimarsi nella protagonista e di partecipare attivamente alla situazione. La materializzazione del contesto e la ricchezza di immagini permettono di scandire il testo scritto e le informazioni linguistiche in modo non troppo denso.</p> <p>Grazie alla presenza dei sottotitoli, il testo risulta ben leggibile.</p> <p>I personaggi del videogioco sono ragazzi e questo supporta l'immedesimazione dello studente nel contesto. Inoltre, il fatto che le attività didattiche siano sempre accompagnate dal contesto consente una migliore comprensione e fornisce un'associazione immediata.</p> <p>Le informazioni importanti, come le regole grammaticali, appaiono all'interno di riquadri visibili ed efficaci e vengono poi salvate in modo da essere facilmente consultabili.</p>
Approccio glottodidattico	Approccio integrato
Lavoro sulla grammatica	Lavoro induttivo: lo studente è portato a riflettere sulla lingua e soltanto alla fine dell'esercizio può scoprire le regole.
Fasi dell'UD	Vengono seguite le fasi principali dell'UD, ovvero motivazione, globalità, analisi e sintesi, con l'aggiunta di alcune fasi supplementari, ovvero cultura, comunicazione e fonetica.
Abilità esercitate	<p>In generale sono presenti esercizi sulle quattro abilità di base: viene esercitata soprattutto la comprensione scritta, accompagnata nella maggior parte dei casi anche dalla sua realizzazione fonetica. Tuttavia le abilità di produzione scritta e orale sono limitate all'interno del videogioco a causa di motivi tecnici.</p> <p>Le attività per lo sviluppo delle abilità sono adeguate al livello dei discenti, che vengono guidati nel loro svolgimento.</p>
Testi e materiali	<p>I testi variano tra dialoghi, messaggi, annunci, post nei social, ricette ecc. e tentano di risultare autentici nel limite del livello linguistico.</p> <p>Si tratta di testi rilevanti e adeguati ai destinatari, dato che rispecchiano situazioni della vita quotidiana e argomenti di interesse per degli adolescenti che imparano l'italiano.</p>
Attività e consegne	Le attività sono varie e le consegne sono scritte in modo chiaro. Inoltre, le attività coinvolgono il discente, che si trova spesso a dover risolvere problemi e affrontare sfide.

Ulteriori elementi dell'UD	Nel telefono della protagonista vengono esplicitati gli obiettivi didattici e vengono riassunte tutte le nozioni linguistiche e culturali che lo studente dovrebbe acquisire nello svolgimento dell'UD. Data la mancanza di un insegnante di riferimento, il videogioco stimola l'autonomia e l'autovalutazione dello studente, fornendogli costantemente dei feedback.
Aspetti extralinguistici	Oltre all'apprendimento della grammatica, della fonetica e all'aumento del lessico dello studente, il videogioco mira anche all'acquisizione di elementi culturali, grazie all'aggiunta di una sezione di comunicazione e una di cultura, che spesso sono collegate tra loro e che forniscono elementi di curiosità, aumentando anche la motivazione.

Tabella 5: Griglia riassuntiva delle UD.

6.3 Progetto grafico

La scena del demo riguarda la prima unità ed è ambientata a casa di Laura, dove Serena arriva dopo aver fatto la spesa e dove le due amiche devono cominciare a preparare il necessario per la festa. Di seguito viene illustrata brevemente la creazione degli elementi principali della scena.

6.3.1 I personaggi

Per la realizzazione di personaggi fotorealistici si è utilizzata la tecnica della fotogrammetria su persone reali. Si tratta di una tecnica di rilievo utilizzata spesso in cartografia e topografia, in quanto permette di ottenere dei modelli 3D dettagliati, attraverso l'acquisizione dei dati metrici dell'oggetto, ottenuti da una serie di fotografie, che vengono analizzate ed elaborate da un software, in questo caso CharacterCreator3. Per la creazione di Serena e Laura si è quindi partiti dalle foto di due persone reali, ottenendo il risultato visibile di seguito (Figure 22 e 23).

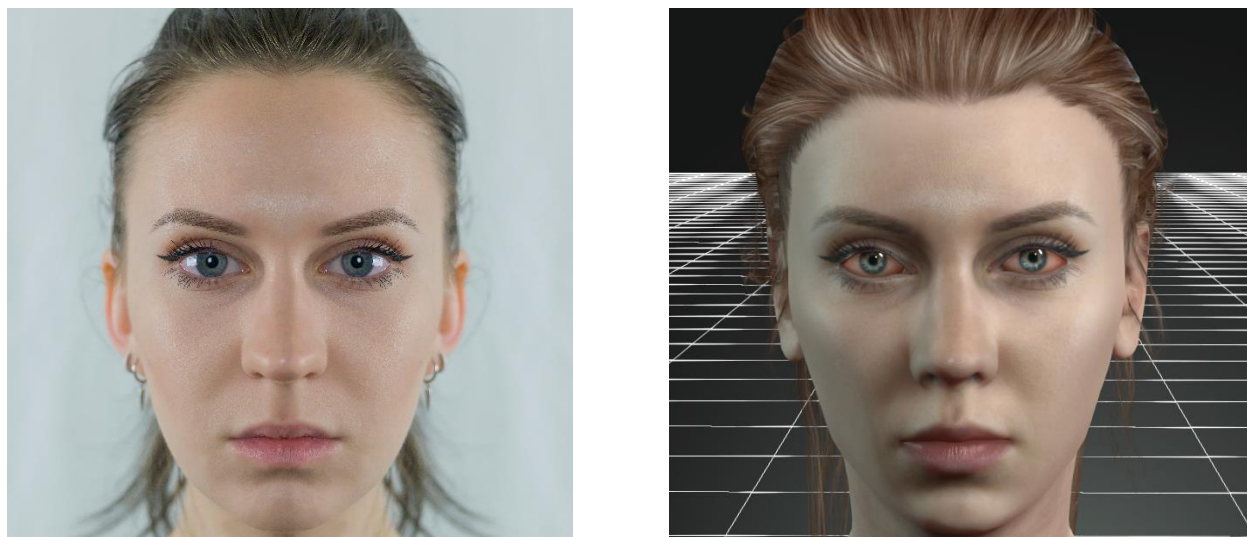


Figura 22: Serena, la protagonista.



Figura 23: Laura, la migliore amica.

6.3.2 Dialoghi ed esercizi

Spostandosi all'interno del videogioco, lo studente potrà interagire con gli altri personaggi, attraverso i dialoghi. A volte si tratterà di semplici dialoghi già predisposti, a cui lo studente dovrà solamente assistere (Figura 24), altre volte di dialoghi interattivi, in cui lo studente dovrà partecipare attivamente, svolgendo un esercizio (Figura 25).



Figura 24: esempio di dialogo già predisposto.



Figura 25: esempio di dialogo interattivo.

Inoltre, gli esercizi delle unità e le regole appariranno nel videogioco come mostrato dalle immagini seguenti (Figura 26, 27, 28, 29 e 30).

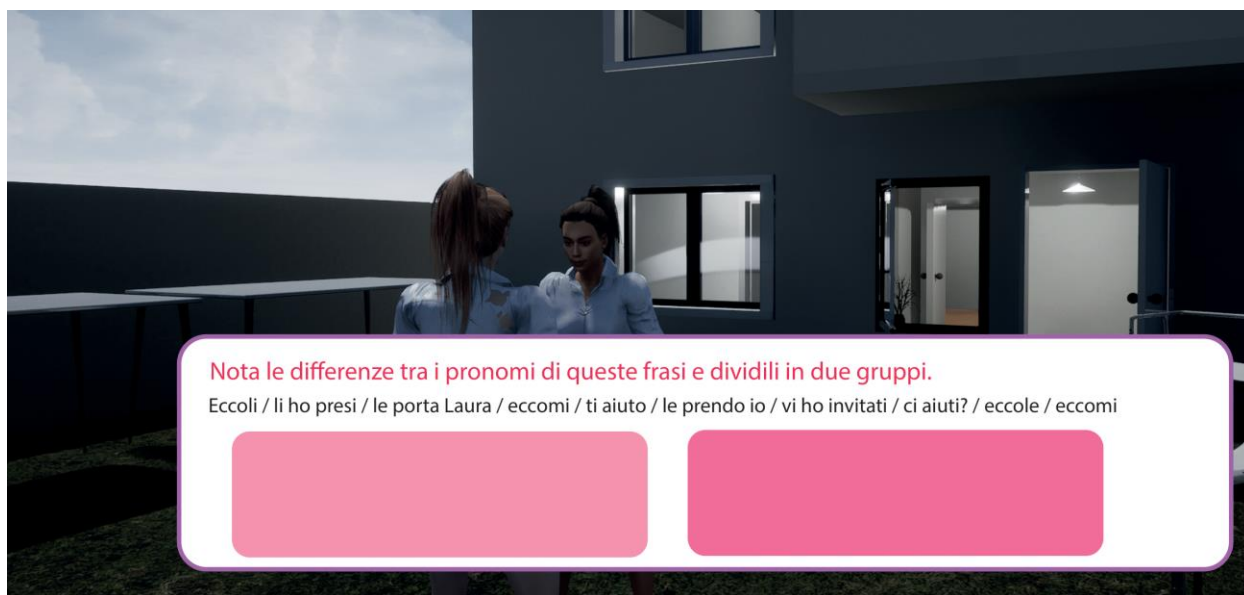


Figura 26: esempio di esercizio di suddivisione in insiemi.

Hai notato la differenza tra queste due frasi? **Li ho presi** / **Le ho prese**. Inserisci la giusta desinenza.

1. Ho preso le candele.	L__ ho pres__
2. Hai preso il vino?	L__ hai pres__?
3. Ho portato i palloncini.	L__ ho portat__
4. Massimo ha portato il dolce.	Massimo l__ ha portat__
5. Abbiamo preso le patatine.	L__ abbiamo pres__
6. Ho portato la birra.	L'ho portat__
7. Hai preso i bicchieri?	L__ ho pres__?
8. Laura ha preso la coca-cola.	Laura l'ha pres__

Figura 27: esempio di esercizio a completamento.

Serena ha comprato tutto quello che le serve.

Vero Falso

Serena ha preso la birra.

Vero Falso

Serena ha preso il vino.

Vero Falso

Laura ha preparato la torta.

Vero Falso

Laura ha già preparato tutto per la festa.

Vero Falso

Figura 28: esempio di vero o falso.

Esercizio: come si possono sostituire i pronomi sottolineati?
Collega le frasi corrispondenti aiutandoti con la tabella

Li ho presi. ●	● Ho preso i palloncini.
Le ho prese. ●	● Ecco la birra.
Eccola! ●	○ Prendi tu la torta?
Lo porta Massimo. ●	○ Ho preso il nastro.
La prendi tu? ●	○ Ecco me.
L'ho preso io. ○	● Ho preso le candele.
Le hai portate? ○	○ Ringrazio te.
Eccomi! ○	● Massimo porta il vino.
Mi aiuti? ○	○ Aiuti me?
Ti ringrazio! ○	○ Hai portato le luci?

Figura 29: esempio di esercizio di abbinamento.

22:47 grammatica

Nuovo appunto!

REGOLA:

- ◆ Pronomen sind kurze Wörter, die normalerweise ein Substantiv ersetzen, um Wiederholungen zu vermeiden.
- ◆ Die italienischen direkten Pronomen entsprechen dem direkten Objekt. Das direkte Objekt (it. oggetto diretto) ist das Objekt des Satzes, das die Frage Chi? Che cosa? (Wen? Was?) beantwortet.
- ◆ Die Pronomen io und la werden zu I', wenn sie mit dem Verb avere verbunden werden.

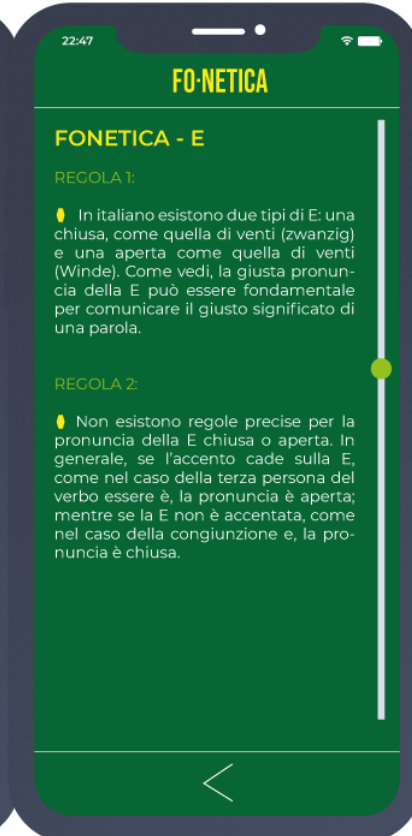
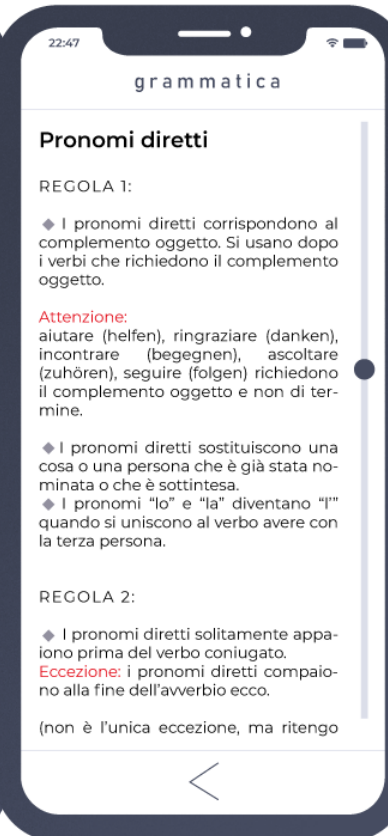
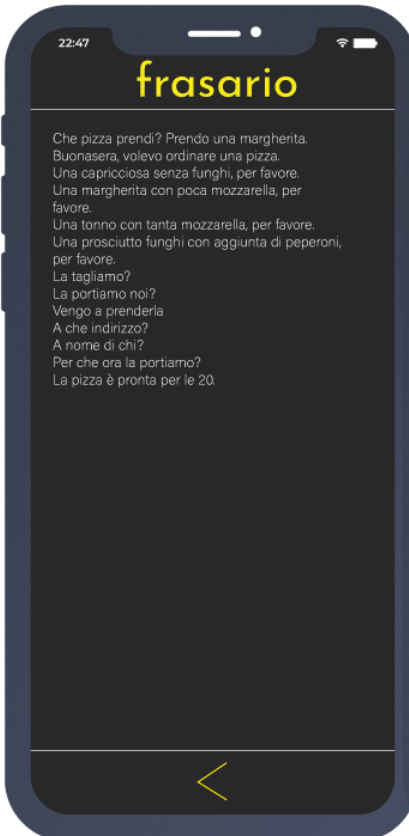
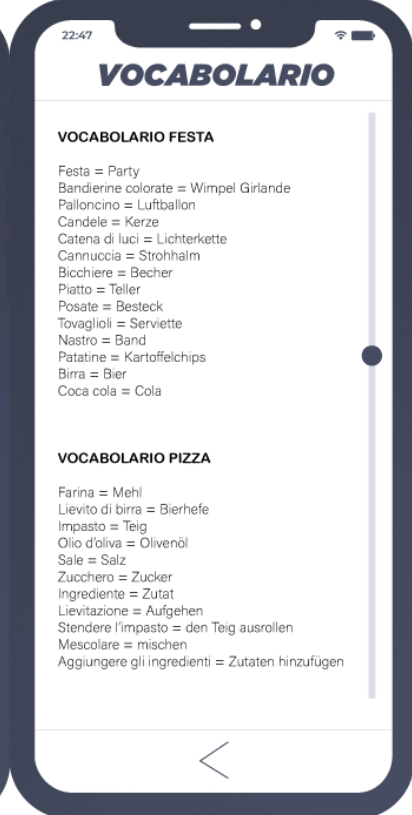
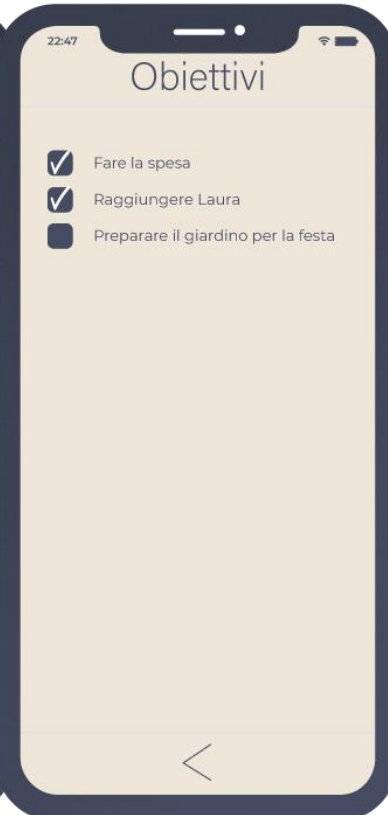
Popgram 1 notifica

Figura 30: esempio di regola.

6.3.3 Il telefono

Il telefono di Serena rappresenta un punto di riferimento per lo studente durante l'intero videogioco, dato che contiene tutte le informazioni necessarie. Cliccando sul telefono comparirà la schermata principale, da cui lo studente potrà accedere alle diverse sezioni, ovvero: obiettivi, vocabolario, frasario, grammatica, fonetica, cultura, messaggi, amici e popgram (Figura 29).

- **Obiettivi:** è la sezione dedicata a tutti gli obiettivi della giornata. Mano a mano che lo studente procede nel gioco, la lista degli obiettivi si arricchisce e, quando un obiettivo viene raggiunto, ci compare una spunta accanto. La sezione degli obiettivi può essere utile per motivare lo studente a proseguire nel gioco e, allo stesso tempo, rappresenta un aiuto, nel caso in cui non abbia compreso l'azione da svolgere o non se la ricordi;
- **Vocabolario:** in questa sezione vengono salvati tutti i vocaboli che lo studente incontra durante il gioco. Si creeranno in automatico dei glossari suddivisi per tema e provvisti di traduzione in tedesco. In questo modo, si cerca di fornire allo studente un supporto per il ripasso dei vari termini, che non sia basato soltanto sulla memorizzazione decontestualizzata, ma sul contesto in cui tali termini si sono incontrati.
- **Frasario:** in questa sezione vengono raccolte tutte le funzioni linguistiche incontrate dallo studente, solitamente nella fase di comunicazione.
- **Grammatica:** in questa sezione vengono raccolte tutte le regole di grammatiche scoperte dallo studente durante il gioco. Le regole sono suddivise per argomento e sono sempre consultabili durante il gioco.
- **Fonetica:** come per la sezione della grammatica, anche in questo caso le regole di fonetica vengono raccolte e suddivise per argomento.
- **Cultura:** in questa sezione viene riassunto l'argomento di cultura affrontato al termine dell'unità, di modo tale che lo studente possa rivedere in qualsiasi momento tutti gli argomenti affrontati fino a quel punto.
- **Messaggi:** in questa sezione lo studente può accedere ai messaggi scambiati tra Serena e gli altri personaggi del gioco.
- **Amici:** questa è la sezione in cui appariranno tutti gli utenti che stanno giocando al gioco e in cui sarà possibile effettuare un confronto dei risultati.
- **Popgram:** si tratta della riproduzione di un social network in cui vengono salvati i punti di popolarità guadagnati dallo studente nel corso del videogioco.



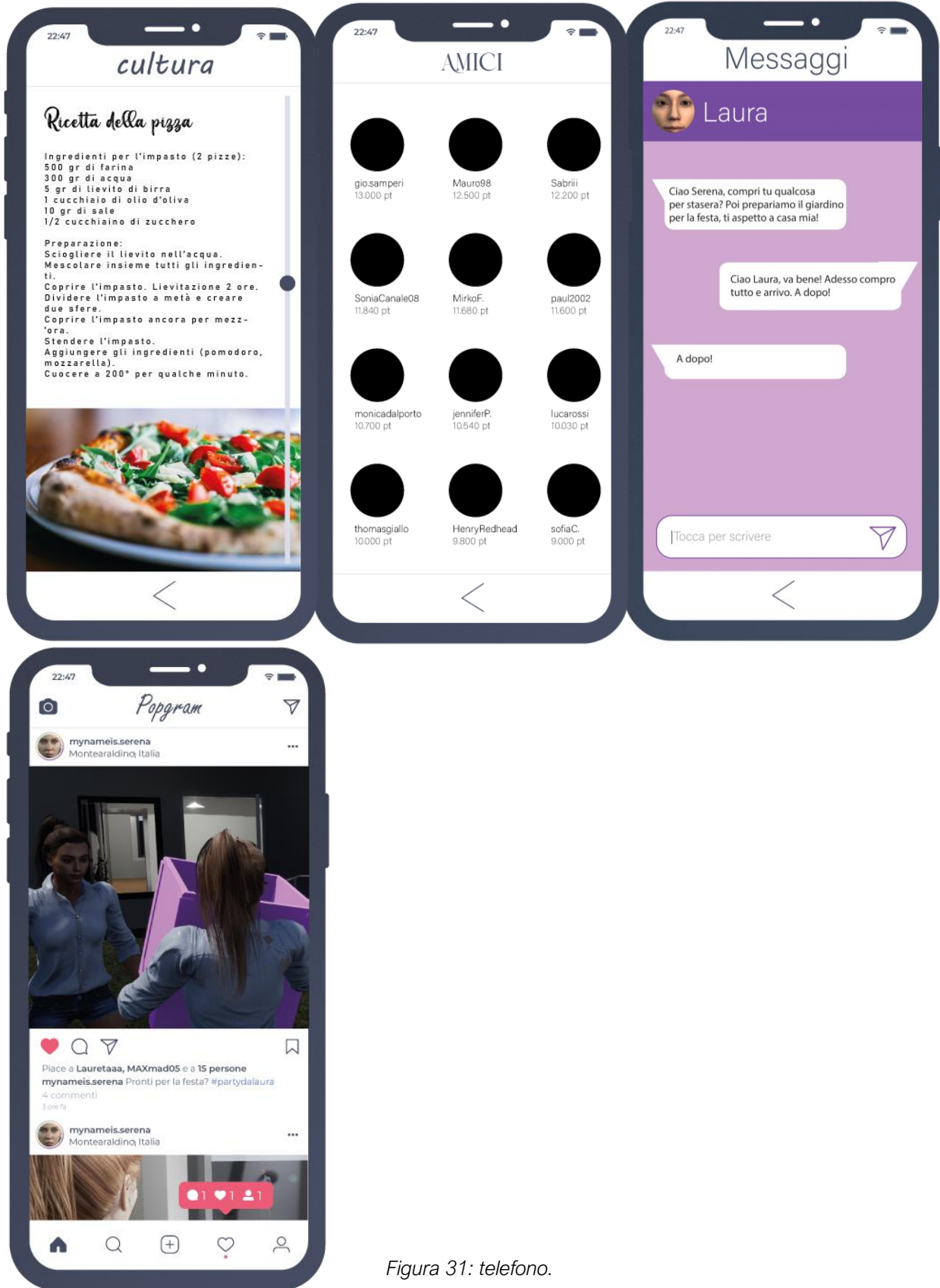


Figura 31: telefono.

6.4 Conclusioni

L'obiettivo generale di questo elaborato è stato osservare quanto il mondo della didattica sia complesso e intriso di variabili che possono incidere in diversa misura sugli apprendenti. In particolare, si è voluto dimostrare che la motivazione è probabilmente il fattore che più incide sul successo e sull'atteggiamento degli studenti e, proprio per questo motivo, l'insegnante deve cercare di crearla, aumentarla e mantenerla attraverso strategie specifiche. La capacità di attuare strategie motivazionali dovrebbe essere vista come un elemento essenziale tra le competenze didattiche dell'insegnante di lingua, pertanto si è cercato di proporre un metodo alternativo per lo studio dell'italiano, che fosse in grado di attirare l'attenzione e motivare gli apprendenti. Cominciando da un quadro teorico sull'educazione linguistica, dall'osservazione dei diversi studi sulla motivazione e dalla considerazione dei diversi approcci e metodi applicati nell'insegnamento, si è poi cercato di analizzare le difficoltà del target di riferimento e di creare una soluzione *ad hoc* per lo studio della lingua in un contesto piacevole e stimolante. Anche se in questa sede ci si è concentrati solo su uno specifico argomento, il videogioco è stato pensato per svilupparsi in base a diverse lezioni e al *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, pertanto, un suo potenziale sviluppo conterrebbe tutti gli argomenti che normalmente si studierebbero in aula e potrebbe anche rappresentare una valida alternativa ai libri estivi di compiti per le vacanze o ai compiti per casa, che nella maggior parte dei casi vengono svolti svogliatamente dagli studenti proprio perché la motivazione risulta assente.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo elaborato, vorrei dedicare qualche riga a tutti coloro che mi sono stati vicini durante il mio percorso di crescita personale e professionale.

Un sentito grazie al mio relatore *Serragiotto Graziano* per la sua disponibilità e tempestività e per le conoscenze trasmesse durante il mio percorso universitario, dalle quali è scaturito il mio interesse per questo ambito e per lo sviluppo di una tesi su questo argomento.

Grazie anche al mio correlatore *Paschke Peter Martin* per i suoi preziosi consigli, per avermi suggerito puntualmente le giuste modifiche da apportare alla mia tesi e per avermi fornito ogni materiale utile alla stesura dell'elaborato.

Ringrazio il mio fidanzato *Laerte* per tutto il tempo che mi ha dedicato e per il suo aiuto indispensabile nella realizzazione di questo progetto. Grazie per supportarmi in ogni momento e in ogni mia scelta, grazie perché ci sei sempre.

Ringrazio di cuore *i miei genitori e mia sorella* per avermi sempre sostenuto durante questo percorso, per aver creduto in me, per avermi permesso di portare a termine gli studi universitari e vivere esperienze come l'Erasmus e la vita in sede.

Uno speciale ringraziamento a *Claudia*, con la quale ho condiviso tutti i momenti di gioia e di panico durante il nostro percorso universitario. Causa Covid non abbiamo potuto vederci molto, ma sei diventata una cara amica e senza il tuo supporto e la tua energia non sarebbe stato lo stesso.

Ringrazio la professoressa *Laura Rizzato* per la bellissima esperienza di tirocinio che mi ha permesso di svolgere. Grazie alla sua competenza, la sua disponibilità e la passione per la sua professione, è diventata per me un modello da seguire.

BIBLIOGRAFIA

- AUER P., 2001, "Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht", in HELBIG G., GÖTZE L., HENRICI G., KRUMM H.J., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2 Halbbände, Berlin, de Gruyter, 367-374.
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci-Loescher.
- BALBONI P., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Grugliasco, UTET Università.
- BALBONI, P. E., 2014, *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*, Venezia, Università Ca' Foscari, ARCA.
- BALBONI, P. E., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BENVENUTO G., GIACOMANTONIO A., 2008, *Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni*, Roma, Centro Stampa Nuova Cultura.
- BLASCO FERRER E., 1999, *Italiano e tedesco: un confronto linguistico*, Torino, Paravia.
- BONCINELLI E., 2000, *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Milano, Mondadori, in DALOISO, 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- BOSCO COLETOS S., COSTA M., 2006, *Italiano e tedesco: un confronto*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso.
- BROWN H. D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching*, IV, New York, Pearson Education.
- BROWN R., CAZDEN C., BELLUGI U., 1968, "The child's grammar from 1 to 3", in *The 1967 Minnesota Symposium on Child Psychology* (a cura di, Hill J. P.), Minneapolis, University of Minnesota Press.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., GUARAGNELLA P., RUGGIERO R., 2004, *Approcci e metodi glottodidattici*, Milano, Università Cattolica.
- CAMILLI A., 1965, *Pronuncia e grafia dell'italiano*, Firenze, Sansoni.
- CANEPARI L., 1999a, *Dizionario di Pronuncia Italiana*, Bologna, Zanichelli.
- CANEPARI L., 1999b, *Manuale di Pronuncia Italiana*, Bologna, Zanichelli.
- CANEPARI L., 2007, *Pronunce Straniere Dell'italiano "ProSit" Applicazioni Geo-socio-linguistiche Del Metodo Della Fonetica E Tonetica Naturali per Successive Applicazioni Fono-didattiche*, München, Lincom Europa.
- CARLSON N. R., MARTIN G. N., BUSKIST W., 2010, *Psychology: The Science of Behavior*, Boston, Pearson.
- CARROLL J.B., 1965, "The Prediction of Success in Foreign Language Training", in *Training, Research, and Education*, New York, Wiley.
- CARROLL J.B., 1980, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon.
- CHOMSKY N., 1975, *Reflections on Language*, New York, Random House.
- CLARK C. A., 1987, *Serious Games*, Maryland, University Press of America Lanham.
- CROOKES, G., SCHMIDT, R. W., 1991, "Motivation: Reopening the Research Agenda", in *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 41, n. 4, pp. 469-512.

- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DECI, E. L., 1975, *Intrinsic Motivation*, in ALATIS J. E., (a cura di), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington, DC, Georgetown University Press.
- DECI, E. L., RYAN, R. M., 2009, "Self-Determination Theory: A Consideration of Human Motivational Universals", in CORR P. J., MATTHEWS G. (a cura di), *The Cambridge handbook of personality psychology*, New York, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z., 1998, *Motivation in second and foreign language learning*, Londra, Thames Valley University.
- DÖRNYEI, Z., 1994, "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The modern language journal*, 78, n. 3, pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z., 2007, *Creating a Motivating Classroom Environment*, Nottingham, University of Nottingham.
- FREDDI G., 1985, "Insegnare per unità didattiche", in *Lingue e Civiltà*, XIII, 2-3.
- GARDNER H., 2011, *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, a Member of the Perseus Books Group.
- GARDNER, R. C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Londra, Edward Arnold.
- GARDNER, R. C., 2001, "Integrative Motivation and Second Language Acquisition", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E., 1959, "Motivational Variables in Second Language Acquisition", *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13, n. 4, pp. 266-272.
- GARDNER, R. C., MACINTYRE, P. D., 1993, "A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables", in *Language Teaching: Surveys and Studies*, New York, Cambridge University Press.
- KRASHEN, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LAVINIO C., 2002, "Educazione linguistica: L1", in *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.
- LEONARD A. A., 2010, "The 'I's' Have It: A Framework for Serious Educational Game Design", in *Review of General Psychology* Vol. 14, N. 2, 105–112, Raleigh, North Carolina State University.
- MAUGERI G., 2015, *Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere*, Venezia, Università Ca' Foscari.
- NOELS, K. A., 2001, "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- NOELS, K. A., CLEMENT, R., & PELLETIER, L. G., 2001, "Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English", in *Canadian Modern Language Review*, 57, n. 3.

- NOVI E., 2016, *Italiano L2 per apprendenti germanofoni*, Milano, Mondadori education.
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD R. L., 2003, "Language Learning Styles and Strategies: An Overview", GALA.
- PIAGET J., 1969, *Logica e Psicologia*, Firenze, La Nuova Italia.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A., 2001, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol.1, Bologna, il Mulino.
- ROTTER J. B., 1966, *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*, Storrs, University of Connecticut.
- RYAN, R. M., DECI, E. L., 2007, *Active human nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health*, in HAGGER M.S., CHATZISARANTIS, N.L.D. (a cura di), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Champaign, IL, Human Kinetics.
- RYAN, R.M., DECI, E.L., 2000, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SKEHAN P., 1986, "Where does Language Aptitude Come from?", in *Spoken Language*, Londra, Centre For Information on Language Teaching and Research.
- SKINNER B. F., 1965, *The technology of teaching*, Londra, The Royal Society.
- SPIELBERGER C. D. et al. (a cura di), 2010, *State-Trait Anxiety Inventory for Adults*, Florida, Florida State University.
- VIOLA F., CASSONE V. I., 2017, *L'arte del coinvolgimento: Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*, Milano, Hoepli.
- WATSON J. B., 1913, "Psychology as the Behaviourist views it", in *Psychological Review*, Baltimora, Johns Hopkins University.
- WEINER, B., 1972, *Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process*, Los Angeles, University of California.

SITOGRAFIA

CHOMSKY N., 1959, "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior" in *Language*, 35, n. 1, in http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/chomsky_1958_skinners_verbalbehavior.pdf ultima consultazione 15/04/2021.

Dizionari Corriere online, https://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/Inglese/S/serendipity.shtml, ultima consultazione 17/07/2021.

Dizionari Corriere online, https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/A/attitudine_1.shtml, ultima consultazione 03/03/2021.

GISCCEL, 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, in <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, ultima consultazione 24/04/2021.

LO DUCA M. G., *Educazione linguistica*, in [www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) ultima consultazione 15/04/2021.

PETRICOLA P., 2011a, "-gl- [prontuario]", in *Enciclopedia dell'italiano*, in Treccani https://www.treccani.it/enciclopedia/gl-prontuario_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/, ultima consultazione 10/02/2021.

PETRICOLA P., 2011b, "-gn- [prontuario]", in *Enciclopedia dell'italiano*, in Treccani https://www.treccani.it/enciclopedia/gn-prontuario_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/, ultima consultazione 10/02/2021.

RUBIN J., 1975, *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*, 9, n. 1, TESOL Quarterly, in <https://www.jstor.org/stable/3586011?seq=1>, ultima consultazione 17/04/2021.

TRECCANI, 2012, "Concordanza", in *La grammatica italiana*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_%28La-grammatica-italiana%29/#:~:text=Per%20concordanza%20\(o%20accordo\)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro.&text=%E2%80%93%20la%20persona%20\(1a%2C,a%2C%203a%20plurale\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_%28La-grammatica-italiana%29/#:~:text=Per%20concordanza%20(o%20accordo)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro.&text=%E2%80%93%20la%20persona%20(1a%2C,a%2C%203a%20plurale),), ultima consultazione 13/03/2021.

VALICO, 2006, http://www.valico.org/valico_CORPUS.html, ultima consultazione 20/05/2021.

Vocabolario Treccani online, <https://treccani.it/vocabolario/intelligenza/>, ultima consultazione 03/03/2021.

Vocabolario Treccani online, <https://www.treccani.it/enciclopedia/empatia/>, ultima consultazione 03/03/2021.

Vocabolario Treccani online, <https://www.treccani.it/enciclopedia/autostima/>, ultima consultazione 03/03/2021.

Vocabolario Treccani online, <https://www.treccani.it/vocabolario/ansia/>, ultima consultazione 03/03/2021.

VOGLER C., 2003, "Excepts from Myth and the Movies, Stuart Voytilla" in <https://www.tlu.ee/~rajaleid/montaazh/Hero%27s%20Journey%20Arch.pdf>, ultima consultazione 17/04/2021.