Università
Ca'Foscari
Venezia

Università Ca' Foscari di Venezia
Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio
Tesi di laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

A case study: students' perception of German as foreign language in a vocational school in Trento

Relatore
Chiar.mo prof. Paolo E. Balboni

Correlatore
Chiar.mo prof. Graziano Serragiotto

Laureando
Jordan Faes
Matricola 825023

Anno Accademico 2013 / 2014

Indice generale

Abstract.....5

Abstract (English).....6

1.A historical overview of the language education in Italy.....8

1.1.The constantly increasing demand of foreign languages.....8

1.2.The European Union's language policy.....10

1.3.The Italian response to the European indications for language education.....11

1.4.The peculiarity of the Italian province of Trento: German as a second foreign language.....15

1.5.The Vocational School CFP ENAIP in Tesero (TN).....16

2.I campi di ricerca: i nuclei concettuali delle domande del questionario.....19

2.1.Nucleo 1: la motivazione.....20

2.1.1.Il concetto di motivazione in psicologia applicato all'educazione linguistica 20

2.1.2.Le principali teorie motivazionali.....23

2.1.3.La motivazione come bisogno, dovere, piacere.....24

2.1.4.Il questionario e la motivazione.....27

2.2.Nucleo 2: il ruolo dell'insegnante.....30

2.2.1.La riflessione sulla lingua.....31

2.2.2.Tipi di intelligenza e stili d'apprendimento.....34

2.2.3.L'ambiente ecologico.....37

2.2.4.L'input linguistico.....38

2.2.5.Il questionario e l'insegnante.....39

2.3.Nucleo 3: la metodologia didattica.....40

2.3.1.La Total Physical Response.....41

2.3.2.La didattica ludica.....42

2.3.3.La peer education.....44

2.3.4.Il questionario e la metodologia.....45

3.Metodologia e strumenti.....47

3.1.La metodologia mista: quantitativo e qualitativo.....47

3.2.Lo studio di caso.....49

3.3.La modalità di analisi dei dati.....52

4.Esposizione e analisi dei dati.....56

4.1.I dati sulla componente motivazionale.....56

4.2.I dati sul ruolo dell'insegnante.....62

4.3.I dati sulla metodologia didattica.....64

5.La glottodidassi e le tecniche didattiche.....66

5.1.Nucleo 1: le tecniche e la motivazione.....68

5.2.Nucleo 2: le tecniche e il ruolo dell'insegnante.....72

5.2.1.Tecniche per la riflessione sulla lingua.....73

5.2.2.La Scheda di attitudine alla Ls e gli stili di insegnamento.....75

5.2.3.L'ambiente ecologico e il progetto Campus.....76

5.3.Nucleo 3: le tecniche per diversificare l'azione didattica.....78

5.3.1.Le tecniche e la Total Physical Response.....79

5.3.2.Le tecniche e l'elemento ludico.....80

6.Conclusion.....83

7.Riferimenti bibliografici.....84

Abstract

La tesi prende spunto da una serie di indagini elaborate dalla collana SAIL (Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico) del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'università Ca' Foscari di Venezia che nella sua offerta editoriale si occupa di indagini quantitative e qualitative su aspetti particolari dell'insegnamento linguistico nei vari ambiti formativi. Nello specifico si è adottato come modello di riferimento il volume di Caon (Caon, 2012) che analizza la percezione personale dello studio del francese da parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado, applicandolo allo studio del tedesco come seconda lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado dedicata alla formazione professionale in Trentino Alto Adige.

Capitolo 1

Si parte da un'analisi storica che analizza l'importanza dell'educazione linguistica nella politica di plurilinguismo promossa dall'Unione Europea e le azioni concrete per la sua realizzazione. L'attenzione si sposta poi sulle scelte istituzionali italiane in risposta alle direttive della Comunità Europea che con il Trattato di Maastricht del 1992 richiede lo studio dell'inglese obbligatorio e di una seconda lingua comunitaria. Per fornire una contestualizzazione della ricerca proposta nei capitoli successivi, si conclude con una descrizione della risposta formativa in ambito linguistico della Provincia Autonoma di Trento e della scuola professionale CFP Tesero, dove l'indagine è stata somministrata.

Capitolo 2

Il secondo capitolo introduce i nuclei concettuali attorno ai quali sono state sviluppate le domande del questionario proposto. L'obiettivo è quello di chiedere direttamente agli iscritti le informazioni e le opinioni che diventano i dati su cui elaborare delle proposte didattiche e metodologiche finalizzate al rinforzo della componente motivazionale e del piacere, "lo stato emotivo che favorisce l'apprendimento efficace" (Caon, 2012:10).
Nel primo nucleo si espongono i principali aspetti psicologici dell'educazione linguistica e le teorie motivazionali applicate all'insegnamento in classe. Si passa poi ad alcune riflessioni sulla percezione degli studenti a proposito del ruolo dell'insegnante e sulla metodologia alla quale sono stati abituati.

Capitolo 3 - 4

Lo strumento che si è deciso di adottare per misurare e osservare la percezione del valore dell'apprendimento del tedesco nello studio di caso che si è scelto, il Centro di Formazione Professionale ENAIP di Tesero, è un questionario con domande chiuse e aperte sia in formato cartaceo che nella sua versione on-line. Per ragionare su dati sia quantitativi che qualitativi si è scelto di adottare una metodologia mista che permette la raccolta di un corpus di informazioni valide, affidabili e replicabili che tengano conto allo stesso tempo del contesto e della specificità del

caso in questione.

Capitolo 5

Dopo l'esposizione dei dati raccolti, nell'ultima sezione si conclude con alcune riflessioni sulla glottodidassi, prendendo spunto dalle esigenze dagli studenti stessi, con il fine di proporre delle tecniche per incentivare la componente motivazionale dello studio del tedesco nelle classi del centro, per proporre delle metodologie didattiche che tengano conto delle caratteristiche personali dello studente e per migliorare la scelta del materiale didattico.

Abstract (English)

As a staring point, the essay takes a collection of surveys appearing in the series SAIL (Studies on language learning and teaching) promoted by the Centre for Language Teaching Research at the Ca' Foscari University in Venice. The collection offers qualitative and quantitative research on particular aspects of language teaching in different educational fields.
This survey takes as a model a SAIL's book by Caon (Caon, 2012) which investigates Italian Middle School students' personal perceptions of the study of French, shifting the focus to Vocational School students' perception of the study of German in Trentino-Alto Adige.

Chapter 1

This first part offers a historical overview, which analyses the importance of language education in the European Union's policy apt to promote plurilingualism and the interventions for its realization. The chapter also deals with offering foreign languages in the Italian school system, focusing especially on the Italian institutional response to the indications of the European Union, whose linguistic policy promotes the compulsory teaching of two foreign languages at school. In order to contextualise the survey proposed in the following sections, the last part outlines the language policy in the province of Trento and the educational response of the Vocational School CFP Tesero, where the survey proposed in chapter 3 was conducted.

Chapter 2

The chapter exposes the main concepts on which the questions of the survey are based and the adjustments made to Caon's model (Caon, 2012). This survey aims to collect data about the students' perception of the study of a second foreign language in the Vocational School. In addition to the description of the main theories about motivational aspects in language teaching, the chapter highlights the role of the teacher in the classroom, some teaching methodologies that can be performed and some information on the teaching material that can be adopted.

Chapter 3 - 4

The instrument used to measure and describe the students' perception of German in the case study

analysed, the Vocational School “C.F.P. ENAIP Tesero”, is a questionnaire with open-ended and closed-ended questions in its *on-line* version. In order to collect both quantitative and qualitative data we opted for a mixed methodology that allows a collection of valid, reliable information. At the same time it concerns the context and the features of the case analysed. The two chapters deal with the methodology and how the research itself was conducted, ending with the presentation of the data collected.

Chapter 5

After the presentation of the data collected, the last section ends with a series of didactic solutions, based on the needs expressed by the students, apt to improve and sustain motivation in the study of German in the classrooms of the Centre. The proposals regard some teaching methodologies strategies apt to promote the personal features of the learner, its motivation and its ability to use the language.

1. A historical overview of the language education in Italy

This first part aims to analyse how the Italian School System has responded to the constantly increasing demand of foreign languages in the last decades of the late Century. Considering the main factors that determined the demand, the chapter exposes the economical, ideological and political decisions of the European Union to promote plurilingualism among the Member States and the solutions proposed to realize it. In order to contextualize the survey proposed in the next chapters, we will describe the organization of the School System in Trentino, focusing on the Vocational School we have chosen for the case study.

1.1. The constantly increasing demand of foreign languages

The constantly increasing demand for foreign languages mirrors the complexity of the socio-economical structure established in the last decades (Borello, Luise, 2007). The transition from a monolithic, stationary society to a more complex system has brought about huge changes due to "a whole range of major variables which have made the system of links and relations between parts of a *système où tout se tient* ever more complex" (Balboni, 2006a:5).
Considering the variables we can assume that:

a. the internationalization and globalization started after the Second World War reshaped the concept of the market *i.e.* the exchange of goods, capitals, information. Consequently the mobility of the people went beyond the nation's boundaries, requiring also new communicative competences. English language for everyone became the common medium for the exchange replacing the French of the ruling class promoted in the 18th and 19th centuries;
b. the expansion of the service industry and its impact has changed the concept of working. Tertiary is by definition the sector of industry related to services rather than materials or goods. Services are complex in nature and require professional specialization, intellectual training, new skills, facing different problems and developing innovation for new solutions. If at the beginning of the 20th century people were asked for literacy, one hundred years later people are asked for computer skills, language competence, acculturation. This pursuit of knowledge for either personal or professional reasons creates the notion of *Lifelong learning*. The common idea of having a job and carrying it on for one's entire life is replaced by the necessity to redefine one's professional position, alternating short term contracts and projects with masters or refresher courses to keep constantly updated (Borello, Luise, 2007);
c. the innovation brought about by the digital revolution in communication raised the number of people using the net. It means a massive exchange of messages, data, ideas, information, which changed the needs of people. Belonging to a social group is not linked to the concept of the nation (*i.e.* common descent, language, institutions) any more; however it is based on common interests of people from all over the world, who share similar lifestyles, subcultures and interests which, in turn, affect the economy.

The above reflections outline quite clearly a situation where people are asked to communicate outside the national unity they used to live in. Easy to the deduce that in such a kind of complexity more than everyone's own language is required.

In the 1970s and 1980s the use of the English language grew exponentially and it seemed to be the only possibility to overcome the limits of monolingualism (Balboni, 2006a). The book *English as a global language* written by the British linguist David Crystal makes a survey of the main factors which contributed to the success of that language rather than others. Cultural, economical and historical reasons related to the Industrial Revolution and the colonial expansion of the United Kingdom and the success of the United States of America and their international foreign policy consolidated the use of English as a worldwide language. Counting native speakers, bilingual countries and second language speakers at different levels of competence, more than 1500 millions of people (Crystal, 2003:61) use English for international exchanges. For example English as a global language, Globish, lingua franca, has been the preferred medium for the regulation of air traffic, the media, advertising, the net, international trading, even by non-native speakers. The comparison with the fortune of Latin, Italian, Spanish and French in the past seems natural and reminds us of "a primitive idea of communication, namely, that an instrument for global communication, identified as the *threshold level*, would break down barriers and create a bridge between speakers of different language blocks" (Balboni, 2006a:9).

The solution to adopt a global language was largely debated during the 1990s, especially by sociolinguists. As the American instructor David Jeffrey points out, language has inseparable linkages with society and culture, "which ensure economic subsistence of society" (Jeffrey, 2002). The possible choice of a lingua franca determinates important socio-political implications. The international language dominance might be perceived as an indirect, subtle colonization by the states from where it is imposed. Moreover, the impact of the global spread of a lingua franca on other languages has brought about considerable debates on how much the dominant language could determine the existence of other languages, cultures, values.

Above all, from the use of a simplified English, often more similar to pidgin English rather than the language itself, and from the increasing exchanges between citizens belonging to different cultures, the evident problems of intercultural communication emerge (Balboni, 1999). The simplification that a lingua franca should have brought turned to be unreal.

The American idea of the melting pot, a place in which many ideas and communities are socially assimilated, has been threatened by the consequences of the waves of immigration of the last decade of the 20th century (Balboni, 1999). Consequences that demonstrate that the creation of new identities without the disappearance of the old ones – interculturalism – is not possible when the communities' intent is remaining isolated and far away from mediating with someone else's culture – multiculturalism.

The European Union expresses its opinion with a very precise response thereupon. A language policy that promotes plurilingualism among the Member States.

> In recent years, the concept of plurilingualism has grown in importance in the Council of Europe's approach to language learning. Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication. Beyond this, the

> plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (Council of Europe, 2002:4)

The quotation comes from the introductory chapter of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) that confirms the purpose of achieving unity among the Members promoting an educational policy that considers the diverse languages and cultures and their heritage as a resource for mutual understanding, co-operation and co-ordination instead of a limit to communication.

Moving on from this viewpoint, the principles can be turned into reality only if languages are effectively taught and learnt in the educational systems of the states of the Union in a language-friendly environment. The interventions undertaken by the EU in the last 40 years in order to promote the idea of plurilingualism, as a democratic and respectful reaction to the rapid changes of the society we previously described, will be proposed in the next session.

1.2. The European Union's language policy

As we saw in the previous chapter, the European Union has undertaken a very precise language policy apt to promote the developing of language learning across Europe. The objectives in the field of languages include interventions on the educational systems in the Member States to reach higher competencies in foreign language. The aim is based on the idea that multilingualism (to be intended as pluringualism, despite the early adoption of the term in the official documents) is a way to improve economic competitiveness, employment and free movement of workers in the EU.

In 2005 the European Commission published a communication to the European Parliament entitled *A New Framework Strategy for Multilingualism* (European Commission, 2005). It is the first official document dedicated to the multilingualism strategy, which differs from the others promoted by the EC in that it includes concrete actions backed by financial measures.. The aim is to put into practice the indications proposed by the Commission in *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* in 2003 (Mezzadri, 2006).

The *Action Plan* established *benchmarks*, standards, to be reviewed and reported in 2007, by which the action targets are judged. The amount of money moved by financial projects and actions are about 20 thousand million Euro. It means a very concrete political choice (Balboni in Borello, Luise, 2007 and in Mezzadri, 2006) in favour of (European Commission, 2003):

a. life-long language learning to develop the knowledge of the Mother tongue and two other compulsory languages of the Union, as article n.149 (ex 126) of the Treaty of Maastricht signed in 1992 states; to sustain language learning in Higher Education and for adults;
b. better language teaching among the range of languages of the Union in language-friendly schools, within language classrooms; language teacher-training projects; the supply of language teachers and the training of teachers of other subjects; testing language skills of the citizens;
c. building a language-friendly environment with an inclusive approach to linguistic diversity within language-friendly communities; improving the supply and the take-up of language

learning.

The intent of actualising the principles above is well explained in the second section of the *Action Plan* which offers

> concrete proposals for tangible improvements in the short term. It proposes a series of actions to be taken at European level in 2004 - 2006 with the aim of supporting actions taken by local, regional and national authorities. The actions use resources available in existing Community programmes and activities; none of them requires additional budgetary resources to be allocated to the Commission. Taken together, actions proposed, and those taken by Member States, can secure a major step change in promoting language learning and linguistic diversity (European Commission, 2003)

To name a few concrete proposals, the *Action Plan* promotes projects such as mobility grants under the existing *Socrates* and *Leonardo Da Vinci* programmes; adjustments to primary school curricula in order to implement the teaching of at least two foreign languages from a very early age; school language projects called *Comenius* which allow classes to work on a joint project with classes in other countries; the promotion of the *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Mezzadri, 2006).
The document collects the ideas expressed by the European Council over more than 40 years of concrete indications concerning language education. Formerly in 1967 the Council started the *Modern Language Project* which idealized a series of basic levels of competence for the main European languages to create a *Language Portfolio* for citizens. The *Threshold Level* was presented in 1975 for English language and was based on the communicative functions and the essential notions which would allow the speaker to survive and to supply the main needs in the country where the language is spoken. We are facing the germinal phase of the following *Common European Framework of Reference for Languages* (also *Framework* from now on) first published in 1996 and recommended in a European Union Council Resolution in November 2001. A series of frameworks for assessment of the language competence which will permeate in every School System of the Union, modifying the concept of language competence in language education.

1.3. The Italian response to the European indications for language education

Since 1973 the European Commission has commanded a series of public opinion surveys called *Eurobarometer*. The surveys concern a wide variety of issues in relation to the European Union among the EU Member States. Two surveys in particular, *Special Eurobarometer 243* published in 2006 and collected in 2005 (European Commission, 2006) and *Special Eurobarometer 386* in 2012 (European Commission, 2012), are very useful to our case, as they deal with, as the titles demonstrate, *Europeans and their languages*. The two surveys provide a series of statistics showing the analyses of the 25 countries' mother tongues and the ability to speak in other languages by their population.
In 2012 the percentage of people who declare to be able to hold a conversation in at least one additional language was just over half the Europeans (54%), a quarter (25%) at least two additional languages and one in ten (10%) are conversant in at least three languages (European Commission, 2012). Interesting to notice the results referring to the individual Member States. Comparing the

data with the ones of the survey in 2006, in a six-year-period time "few countries show a noticeable increase in the proportion of respondents able to speak at least two foreign languages, with the most marked being in Italy (+6 percentage points 22% compared to the data in 2006) and Ireland (+5 points to 18%)" (European Commission, 2012). Focusing on the Italian situation, nevertheless Italy is indeed increasing its tendency toward foreign languages. The survey reports another significant percentage which attests how much needs to be done to achieve the multilingualism situation that the European Union desires, "Countries where respondents are least likely to be able to speak any foreign language are Hungary (65%), Italy (62%), the UK and Portugal (61% in each), and Ireland (60%) (European Commission, 2012). The Italian 62% demonstrates a situation of a diffuse monolingualism.

The factors which determine this situation can be traced back to manifold causes: the lack of interest by Italians in speaking a new language; the widespread opinion of the difficulty to speak another language; the scarce propensity or exposition to different languages in the national territory (*i.e.* the mean presence in the media); the strong national identity and the scarce mobility of the Italian population, especially by old generations; the limited tendency to have relations and contacts with different cultures, especially in rural areas. Even though these features are all somehow aspects which influence the motivation to learn another language, to the same extent the efficacy and the sensitisation of language education in the School System plays a role of primary importance.

The book *Storia dell'educazione linguistica in Italia* (TN: *History of educational linguistics in Italy*) by the Italian professor Paolo Balboni (Balboni, 2009) traces an historical overview of the main stages through which Italian language education has gone. The parts concerning foreign languages describe their success over the last 40 years and the consequent increase of the international and the Italian research in the discipline that studies how the teaching and learning of languages can be improved. It seems interesting to name a few stages, which have changed the perspective of language teaching research in Italy:

a. the consciousness of the importance of "modern" languages (or "foreign" languages, as the *Circolare Bacelli* first proposed in 1919, substituting the temporal "classical/modern dichotomy" with the spatial "national/foreign" one) (Balboni, 2009:42) which arose after the Second World War, probably as a reaction to the fascist autarchy policy which prohibited every non-Italian influence. The reform of the School System in 1940 by the fascist minister Bottai removed the study of French in lower Secondary Schools and the study of German and English in the "Avviamento" Schools, a type of technical or commercial school, which contemplated also some basic knowledge of languages to be used at work. With the Liberation by the Confederate States, French, English and German were reintroduced into the Italian schools in 1945 by the minister Ruiz. In the decade following the Second World War Italy went through important changes. The new Italian Constitution in 1948 contemplates the right and the duty of compulsory education; in 1954 television started to broadcast the "real Italian unity", linguistically speaking, the military service and the "miracolo economico", a fervent, substantial economic development after the Second World War, favouring a consistent internal migration redefining national features;
b. the Allied Control Commission for Education of 1943 contributed to the internationalisation of Italian School, bringing – via colonel Washburne – the pedagogic notions of his master, the educational reformer John Dewey. His theories regard *problem solving* procedures, the importance of *pleasure* in learning, *ludic methodology* aimed at socialisation, and were brought

to Italy through the U.S. Information Service (USIS). American libraries on the Italian territory were opened and remained until the 60's. Thus, in 1977-78 the PSLS (*Progetto speciale lingue straniere*) was born. PSLS trained language teachers for ten years, sending teachers abroad in order to bring back to Italy applied linguistic courses on teaching methodologies;

c. in 1959 the Italian minister Aldo Moro launched the acts named *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969,* reforming the Italian School System, adding 8 years of a foreign language (English, French, German, Spanish) in the compulsory School with a consequent lack of language teachers;
d. the socio-cultural aspects of a language became fundamental; the approach to modern languages started to diverge from the habit to teach them in the same way that Latin or Greek were taught; in 1973 the Italian pedagogist Renzo Titone contributed, with his *Modello glottodinamico*, to reflections about motivation and the psychological aspects of language education. In 1965-66 Dell Hymes and Noam Chomsky discussed *communicative competence* and new definitions of grammar. Publishers, such as Minerva Italica, La Nuova Italia, Zanichelli, Bruno Mondadori started to get interested in language theories and didactic materials;
e. an open-minded mentality for the international scene developed, which can be attested in the *Nuovi programmi per la scuola media* in 1979 and in the *Piani di studio* of the Brocca Commission for the Secondary School in 1986, a series of syllabus that might be adopted by schools to improve the studying of foreign languages. The main projects at the time were called *Erica* and *Igea* and involved the addition of the study of two languages instead of one to traditional courses;
f. the popular *Progetto lingue 2000* started in 1999/2000 and proposed refresher courses for teachers and students via sat-television; the action-research promoted in those years attested the interest of language teachers in the internationalisation of the Italian School System (Mezzadri, 2006). The Italian scene seems to accept the influence and the stimulus of the EU with the policy, described in the section above, which brought about the adoption by schools and editors of the *Framework* instead of the national Curricula and Indications, favouring the innovation of new methodologies (*i.e.* CLIL) and international and European exchanges.
g. the "Copernican" revolution, as Balboni names it (Balboni, 2009), in applied linguistics happened in the 60's and in the 70's. The impact of the theories of sociolinguists, pragmalinguists, neurolinguists, psychologists and trainers started the interdisciplinary process that formed the actual theories of language teaching research. The experiments started in 1974 with the *Decreti Delegati*, in 1975 with the *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, in 1978 with the *PSLS* mentioned above, in the *Nuovi programmi per la scuola media* in 1979. The first university courses named *Didattica delle lingue moderne* properly dedicated to applied linguistics started in 1982. In these years there is a substantial transition from the structuralist approach to communicative methods, as Sanzo explains "una sorta di rifiuto dell'insegnamento grammaticale, il rigetto delle forme scritte della lingua e la smitizzazione dei metodi di insegnamento basati sulla lingua e non sull'apprendente. La vera rivoluzione, infatti, consiste proprio nello spostamento dell'asse di lavoro dell'insegnante dalla lingua alle esigenze di apprendimento, se non proprio di comunicazione, dell'allievo (Sanzo, 2006).

Unfortunately the steps made in the last decade by the Italian ministers of MIUR Moratti (2003), the ministers of MIUR and MPI Mussi and Fioroni (2007) and the minister of MIUR Gelmini

(2008) don't seem to take in consideration the natural developments described above. The reforms proposed mirror the lack of a concrete language policy aimed at redefining the compulsory School System, not satisfying the European intention towards plurilingualism. Gelmini's acts, for example, allowed the possibility by Secondary Schools to remove the second foreign language in favour of English. From the previous compulsory timetable based on 3 hours a week of English and 2 hours of a second foreign language, students were offered to choose 5 hours dedicated only to a "strengthened" English (*Inglese potenziato*).

If we take a look at the last decade, from 2001 onwards the Italian School System contemplates the study of English as a compulsory subject during students' whole careers with a consistent amount of hours dedicated to it. The study of a second language works differently. In Primary and Secondary Schools in Italy, students are hardly offered to choose which second foreign language to learn. Schools themselves often impose Spanish, French, German according to the teachers' availability or the tendency to carry on the foreign languages taught in place of English before the reforms. The number of hours dedicated to them is also exiguous and sometimes used for improving the first foreign language or the study of Italian as a second language, whenever the case requires it (Caon, 2012). The focus on English language, attesting governments' belief that English is the only useful foreign language (following a policy based on the development of the three pillars of the economy: informatics, entrepreneurship and English) is an idea which reminds one of the fortune of French a century ago (Balboni, 2009:108-109) and has had strong repercussion on the citizens' perception of foreign languages other than English.

This was reinforced in 2007, when the Italian Minister of MIUR Mussi introduced some reforms regarding the universities, inserting the compulsory B1 level of English in every university faculty, a norm which influenced the language's choice of the students and activated a mechanism of linguistic certifications dedicated only to English in Secondary Schools (Balboni, 2009).

> Da una rapida carrellata come questa si nota che il "travaglio" […] è anzitutto istituzionale, coinvolge la scuola nel suo complesso più che le singole materie, ma riguarda anche l'educazione linguistica, specialmente il dilatarsi e restringersi del numero di lingue straniere e il percorso di formazione iniziale degli insegnanti. […] "senza fine" indica una valutazione di merito, cioè la mancanza di una finalità ampia, di un disegno, almeno nell'ambito dell'educazione linguistica – se si eccettua quello dei ministri Moratti e Gelmini: fedeli al programma berlusconiano delle tre "i", […] esse attribuiscono all'inglese il ruolo di unica lingua straniera rilevante, riprendendo la tradizione ottocentesca e del primo Novecento che concepiva un'unica lingua straniera – il francese allora, l'inglese oggi. La politica linguistica ufficiale dell'Unione Europea, sottoscritta anche dall'Italia, viene dunque smentita. (Balboni, 2009:109)

The *Legislative Decree 77/2005* emanated by the President of the Republic on 17th October 2005 about the general norms for Secondary School, includes (in its Enclosure D) the number of hours dedicated to foreign languages and the levels of competence (based on the *Framework*) required at the end of the education cycle:

a. for Primary School there are overall 396 hours dedicated to English in order to reach the A1 + level, with the first year apt to introduce the language, the first two year period to reach A1 level, the second two year period to reach the A1 + level. There isn't any mention of a second language, despite the European's proposal to start the studying of two languages at an early age;
b. for the Lower Secondary School the amount of hours dedicated to English are 297 in order to

reach the B1 level, 198 hours for the second communitarian language to reach the A1+ level;

c. for the Higher Secondary Schools the number of hours and the levels required are different according to the type of School. Secondary Schools specializing in art, human sciences, musical and scientific subjects dedicate 330 hours to reach the B2 level of English during the 5 year period time and 330 hours to reach the B1 level for the second communitarian language. Things are slightly different for Secondary Schools specialized in technological subjects, where the number of hours of English are even more, 495 to reach the C1 level, but the second foreign language is optional. Of course Secondary Schools specialized in foreign languages contemplate a larger amount of hours: 528 to reach the C1 level of English, 660 for the B2+ level of the second foreign language and 528 for the B1+ level of the third communitarian language (including Russian).

It is interesting to notice that there is a second Enclosure, titled D-bis, specifically addressed to students who choose to use the number of hours dedicated to the second foreign for improving English.

Indeed, together with how much time is dedicated to language teaching, how this time is spent in the language classroom (*i.e.* motivational strategies, teaching methodologies, didactic material) plays a fundamental role. We will discuss it in chapter 2. First we conclude this introductory section with a brief overview on the School System in the Italian province of Trento, where the survey exposed in chapter 3 was conducted, and where language policy promoting the study of German as a second language has always been carried on by institutions since 1971 despite the success of English in the rest of Italy.

1.4. The peculiarity of the Italian province of Trento: German as a second foreign language

Geographically speaking, the Italian province of Trento borders with the German speaking province of Bolzano/Bozen (62,2 % of the inhabitants speaking German as first language, according to ISTAT in 2011). Historically, the two provinces were annexed to Italy at the end of the First World War in 1918 forming the region of Trentino-Alto Adige/Suedtirol. In 1946 the Minister of Foreign Affairs De Gasperi signed an agreement with the Austrian Minister of Foreign Affairs Gruber in order to protect the German minority on the territory, starting a process of increasing autonomy confirmed and reinforced in the 70's by the “statute of autonomy” (*Legislative decree 670/1972*), in which German, Italian and Ladin languages were recognised as equal.

In the totally Italian speaking autonomous province of Trento (except the 4% bilingual Ladin population) the influence of German language has always been important. One of the main targets of the educational policy in the province has been improving and enlarging the knowledge of German language throughout the population.

Since the end of the First World War, German has always been studied as the only foreign language in the schools. The experiments and the financial investments for improving the language competence in the province has carried to the *Provincial Law 11/97* in 1997*,* when German was introduced as a compulsory subject during students' whole careers, starting at an early age in Primary School, specifying the cultural, geographical and historical reasons for it.

The reforms translated the experimental process carried out in the school year 1971/1972 into an official programme, which contemplated the addition of German as an extra-curricular subject for the last three classes of the Primary School. Proposed as afternoon lessons at the beginning, the subject was then extended to the whole five years in 1985. In the 90's, when in Italy the study of an European foreign language was made compulsory in Primary School, teachers and parents of the schools in Trento asked for the possibility to choose the study of English rather than German, a choice that was made possible in 2001 when the reforms contemplated the compulsory study of two foreign languages, one of them obligatory: German. 250 hours each language, distributed in the Primary School, 270 each in during the whole three years of the lower Secondary School. The schools were given the choice of which language to start first.
For these reasons, scholars who attended the First and lower Secondary Schools in the province of Trento have at least 500 hours of German and should have reached, at the age of 14, the B1 level according to the *Framework*.

1.5. The Vocational School CFP ENAIP in Tesero (TN)

With *Resolution n. 71* in 2011 (71/2011) the autonomous province of Trento (PAT) has conceded the official recognition of school parity to the educational institution named "ENAIP Trentino" (Ente Acli Istruzione Professionale) with the intention of guaranteeing the offer of Vocational Schools. Geographically, the province of Trento covers the south-west part of the Austrian-Italian Alps and, due to the peculiarity of the orographic conformation, it is formed by a series of isolated alpine valleys. The nine CFP (Centri di Formazione Professionale) ENAIP Centres are distributed in the peripheral areas of the province and collect a geographically restricted school catchment area. The Centres are ruled in conformity with the Provincial Law 5/2006 (and the following modifications) which defines the internal organization of the School System of the province.
In particular, the survey described in the next chapters is taken in Tesero's Centre. The CFP ENAIP Tesero is the only Vocational School in Fiemme Valley and enrols students also from the adjoining Cembra and Fassa valleys. Linguistically, the area is very interesting:

a. these valleys form the language boundary with German speaking (to be precise German and *Mundart* speaking) valleys in the province of Bolzano/Bozen (Gardena Valley, Eggen Valley);
b. the majority of the Fassa Valley population represents the 4% Ladin (a Rhaeto-Romanic language in his Dolomitic variety) of the province we mentioned above;
c. a situation of diffused *alloglossia*: the majority of the population in Fiemme and Cembra valleys speaks the Italian dialect of Trento in their everyday life, even among the young generations;
d. one of the highest financial incomes of these valleys is based on international tourists attracted by the worldwide famous Dolomites: together with German and Italian tourists, in recent years the presence of Dutch and Russian tourists has grown considerably;
e. as Balboni says for the year 2005, "la maggioranza di studenti non italofoni che entrano nel sistema educativo è costituita da adolescenti che si ricongiungono con i genitori regolarizzati in Italia: si tratta di ragazzi e ragazze che tendenzialmente vengono orientati verso gli istituti professionali (Balboni, 2009)" is confirmed by the 20% (Mantovani, 2009) of non-Italian speakers students enrolled in the Centre (from Albania, Algeria, Cuba, Czech R., Dominican R.,

Ethiopia, Macedonia, Morocco, Moldova, Romania).

As a Vocational School, the CFP offers three year courses apt to attain the qualification in two different branches: the industrial and handicraft branch leads to the carpenter's ("operatore del legno") qualification, the branch of services leads to the chef's ("operatore di gastronomia e arte bianca") or barman's ("operatore dell'accoglienza e dell'ospitalità") qualification. The first two years of Secondary Schools permit the students to fulfil their scholastic obligations (16 years according to the Gelmini's reforms in 2010) releasing a "citizen's competence certificate", as the *Decree 139/2007* contemplates from 2011 on. The third year leads to the qualification and, together with the theoretical school subjects, is characterized by a series of training projects and laboratories for the inductioninto the labour market.
Analysing the *Province Resolution 1838/12* in 2012 (*fig.1-2-3*), which rules the syllabus of the schools and the distribution of the number of hours dedicated to the subjects, we can notice that language education is organized as follows:

a. in the compulsory biennium for the Chefs and Barman's qualification: *ca.* 3 hours a week of Italian (102 hours a year of the first language); 3 hours a week of English (102 hours a year for the first foreign language); 2 hours a week for German (68 hours a year for the second foreign language, the students are not offered any other language to choose, see the above section 1.4); the third year the amount of hours for Italian called "Communication" are fast halved (60), English has less hours dedicated to it (90), German is expanded (90);
b. in the compulsory biennium for the Carpenter's qualification: *ca.* 3 hours a week of Italian (102 hours a year of the first language); 3 hours a week of English (102 hours a year for the first foreign language); 1 hour a week for German (34 hours a year for the second foreign language; the third year the amount of hours for so called Communication are fast halved (60), English has 90 hours dedicated to it (90), German is not contemplated.

Referring to the second foreign language, the amount of hours dedicated to it aims to achieve the targets described in the third year Curriculum adopted by the Centre:

a. sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto, esprimendo e argomentando le proprie opinioni, idee e valutazioni critiche nel rispetto degli altri;
b. utilizzare forme appropriate di comunicazione e strumenti espressivi, anche diversi dalla parola, per esprimere le proprie opinioni nel confronto sociale;
c. utilizzare linguaggi settoriali delle lingue comunitarie per interagire in diversi ambiti;
d. in riferimento figura professionale, utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi;
e. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.

These are the educational general targets which the Vocational School wants for their students for German as a second foreign language. However, after the description of the European but not the Italian language policy, after the contextualization of the province of Trento and Vocational School where the survey is taken:

a. are the students *motivated enough* to reach the targets?
b. how can the *teacher* help to reach the targets?
c. are the *teaching methodologies* operative enough to reach the targets?

The next chapters' aim is not to *evaluate* the students, the teacher of the Centre and their methodology, but to ask the students their opinion, trying to analyse the answers with the theoretical background we propose in chapter 2, in order to elaborate student-focused solutions to improve motivation and teaching methodologies.

2. I campi di ricerca: i nuclei concettuali delle domande del questionario

Nel capitolo precedente abbiamo presentato alcuni punti fondamentali della politica linguistica europea che per più di quarant'anni ha avuto come obiettivo principale la promozione del plurilinguismo fra gli stati membri. I trattati europei prevedono allo stesso tempo che "la sovranità sulla missione e sulle azioni" (Balboni in Balboni, Coste, Vedovelli, 2014) da intraprendere per concretizzare tale visione all'interno dei sistemi scolastici dei singoli stati siano affidate agli stati stessi.

Come precedentemente osservato, nell'ultimo decennio le riforme istituzionali italiane hanno dimostrato una tendenza diversa da quella europea, focalizzandosi piuttosto sulla promozione dell'inglese, inteso come lingua franca a cui ricorrere per qualsiasi scambio extra-nazionale, in quanto ampiamente diffuso e condiviso. Si è visto infatti che dal 2001, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l'inglese è lingua straniera obbligatoria alla quale è dedicato un cospicuo monte ore. Tali scelte, di pari passo con i rapidi cambiamenti di una società sempre più globalizzata, hanno rafforzato la consapevolezza da parte dei cittadini che l'inglese è lingua indispensabile, utile, vitale. Questa popolarità, diffusa anche dai mass media, ha collocato le altre lingue straniere in una posizione di secondo piano (Caon, 2012:9). Se si aggiunge quanto detto in 1.3, ovvero che nella maggior parte dei casi nella formazione scolastica obbligatoria è rara la possibilità di scelta della seconda lingua da parte dello studente e che il monte ore ad essa dedicato è esiguo e in alcuni casi usufruito per il potenziamento della prima lingua o per la L2 per i ragazzi stranieri (Balboni, 2009b), si può ipotizzare che la seconda lingua straniera sia percepita da parte dello studente e dei genitori come scarsamente utile, impopolare e imposta. Questo comporta conseguenze notevoli sulla componente motivazionale del discente (Caon, 2012).

Partendo da queste riflessioni, in un suo volume dedicato allo studio del francese nella scuola media (Caon, 2012), Caon propone un'indagine sulla percezione degli studenti nei confronti della seconda lingua straniera. Tramite un questionario l'autore chiede direttamente ai ragazzi le informazioni e le opinioni che diventano i dati su cui elaborare delle proposte didattiche e metodologiche finalizzate al rinforzo della componente motivazionale e del piacere, "lo stato emotivo che favorisce l'apprendimento efficace" (Caon, 2012:10). Per fare questo Caon formula un questionario che si basa su alcune domande scelte appositamente per

> focalizzare l'attenzione su quali sono, secondo la percezione che ne hanno gli studenti di scuola media, i punti di forza e di debolezza:
> a. della lingua (e della cultura francese) studiata "obbligatoriamente" come seconda lingua nella scuola media;
> b. del docente, che deve presentare una lingua e una cultura con due ore settimanali, poco più di sessanta ore annuali;
> c. delle relazioni che si possono sviluppare in classe per cercare di far nascere e sostenere la motivazione allo studio di una lingua di cui non viene di solito percepita la necessità. (Caon, 2012:31)

Ci è sembrato interessante prendere come modello questa impostazione e somministrare il questionario nella scuola professionale che abbiamo descritto in 1.5. Le domande sono state modificate in riferimento allo studio del tedesco (la seconda lingua insegnata nelle classi del centro)

con i seguenti obiettivi (ripresi e adattati da Caon, 2012):

a. osservare come viene percepito dagli studenti adolescenti *l'obbligo di studiare una seconda lingua* oltre all'inglese in una scuola incentrata sulla formazione professionale;
b. osservare come viene percepito dagli studenti *lo studio del tedesco come seconda lingua* imposta dal sistema scolastico trentino fin dal primo ciclo di istruzione;
c. osservare la percezione dello studente nei confronti dell'*insegnante e* della *metodologia didattica* e come questa *possa influenzare la sua motivazione o il suo disinteresse per la seconda* lingua, in particolare per il tedesco.

Nel corso di questo secondo capitolo verranno presentati i nuclei dell'indagine, che Caon definisce mutuati "dagli studi sulla motivazione in ambito glottodidattico" (Caon, 2012:35) di Schumann (Schumann, 1997) e Balboni (Balboni, 2002), intorno ai quali sono state ideate le domande proposte agli studenti. Seguendo la struttura del questionario, i paragrafi seguenti espongono le sezioni dedicate rispettivamente alla *motivazione* dello studente, al *ruolo dell'insegnante e* alle *metodologie didattiche*, con l'aggiunta di alcune riflessioni teoriche che torneranno utili per le proposte metodologiche elaborate nel capitolo 5. Gli aspetti della ricerca più specifici verranno invece affrontati nel capitolo successivo.

2.1. Nucleo 1: la motivazione

L'aspetto principale dell'indagine è la motivazione dello studente in quanto ad essa si attribuisce un ruolo fondamentale sia per il successo sia per l'insuccesso nell'acquisizione delle lingue (Dornyei, 2002). Gli insegnanti adottano spesso il termine "motivazione" per descrivere i propri studenti e lo fanno secondo le accezione più disparate: un ragazzo entusiasta per la materia è "motivato", una studentessa molto diligente nelle consegne e nello svolgimento dei compiti è "motivata", un immigrato che migliora la padronanza della L2 è "motivato"; allo stesso tempo il suo contrario, "demotivazione", è un termine comodo per ricorrere ai ripari quando non si riesce o non si vuole cogliere quali siano i fattori di insuccesso. Nei paragrafi seguenti si definisce questo concetto esponendo gli sviluppi dell'educazione linguistica applicata alla psicologia nell'ambito della ricerca internazionale, soffermandoci sulle principali teorie motivazionali che hanno influenzato la glottodidattica umanistica (dove l'attenzione è incentrata sulle componenti affettive, emozionali, relazionali e cognitive dello studente come spiegato in Stevick, 1990). Analizzando brevemente i contributi di Titone, Balboni e Caon si esporranno poi le domande che affrontano questo aspetto, al quale è legata "l'efficacia dell'apprendimento linguistico in termini di stabilità e durata della memoria" (Caon, 2012:10).

2.1.1. Il concetto di motivazione in psicologia applicato all'educazione linguistica

In psicologia il concetto di motivazione si definisce convenzionalmente come l'insieme delle forze che contribuiscono alle cause e alle origini (o antecedenti) delle azioni degli individui ovvero la spiegazione del perché si decide di fare una determinata cosa, con quale intensità si decide di

perseguirla e per quanto tempo si vuole sostenere l'attività (Dornyei, 2002).
Nella psicologia motivazionale applicata allo studio delle lingue, in realtà, tale definizione è stata spesso adattata a tutta una serie di fattori esterni e interni all'individuo, generando una vasta letteratura che attesta una ricerca sempre maggiore indirizzata a questo aspetto fondamentale della glottodidattica. Per chiarire ripercorreremo i diversi approcci del secolo precedente (grazie al contributo di Dornyei, 2002, Dornyei, Schmidt, 2001 e Mc Donough, 1981):

a. la prima metà del XX secolo è caratterizzato dagli studi psicanalitici di Freud e dalle osservazioni sugli animali della psicologia comportamentale di Pavlov e Skinner, che tendono a raggruppare i fattori motivazionali rispettivamente in una dimensione interna all'individuo, utilizzando termini chiave quali *istinto*, *bisogno*, *pulsione*, *reazione* o *consuetudine*, e in una dimensione esterna, come il concetto di *meta*, *scopo* o *incentivo*;
b. negli anni Sessanta l'avvento in psicologia di un approccio denominato "umanistico" come quello di Maslow, sposta l'attenzione sulla persona e sull'appagamento di una gerarchia di necessità che varia dai bisogni primari quali quelli *fisiologici* a quelli più alti come quelli di *stima*, *affetto* e *auto-realizzazione* (Maslow, 1970);
c. a partire dagli anni Settanta dagli studi etnografici dell'antropologo Linton (Linton, 1973) si sviluppa la *Teoria dell'acculturazione* esposta da Schumann (Schumann, 1976). Tale modello, uno dei primi a focalizzarsi sul discente stesso, sottolinea la stretta relazione fra le influenze sociali e psicologiche dell'individuo nello studio di una seconda lingua in contesto naturale. Schumann sostiene che il grado di acquisizione è strettamente correlato al grado di integrazione o di avvicinamento alla cultura della lingua d'arrivo (Barjesteh, Vaseghi, 2012) in quanto le due componenti sono legate e inscindibili. Una mancanza di accettazione, di avvicinamento o di interesse verso la cultura d'arrivo comprometterebbe dunque i risultati dello studio della lingua d'arrivo. A tal proposito Dornyei riporta un esempio emblematico

> The truth of the assumption that language and culture are inextricably bound together is clearly evidenced in situation where students for some reason do not like the L2 community and therefore refuse to incorporate elements of their culture into their own behavioural repertoire. For example, in Hungary, where I grew up, every school child was exposed to several years of learning Russian, the language of Hungary's communist Big Brother, with hardly any effect. As far as I am concerned, after studying Russian for over a decade, I cannot even recall its alphabet, which was normal at that time (Dornyei, 2002:14);

d. lo stesso Schumann a distanza di due decenni, spostando l'attenzione sui fattori neurobiologici legati alla lingua, proporrà il modello dello *stimulus appraisal*, che si basa sull'idea che non si generano processi cognitivi senza processi emotivi (Schumann, 1997, Balboni, 2006b, Caon, 2006b). Il concetto di *piacere* dunque, che verrà affrontato più dettagliatamente in 2.1.3, come componente fondamentale "per l'attivazione di processi cognitivi che permettono l'acquisizione stabile e duratura delle informazioni" (Caon, 2006b:14);
e. negli stessi anni di diffusione della teoria di Schumann, in Canada, un gruppo di psicologi sociali si concentra sul concetto di motivazione nello studio delle lingue seconde. Non è un caso che una vasta ricerca di campo si sia sviluppata in una nazione composta da due comunità e due lingue ufficialmente riconosciute. L'applicazione pratica delle nuove teorie aveva degli importanti risvolti politici. L'incentivo o meno dell'acquisizione della lingua dell'altra comunità, in funzione

di una maggiore intermediazione fra le due culture presenti sul territorio nazionale, sarebbe andata a favore o a scapito del Paese. Per questo motivo i cospicui fondi per la ricerca investiti dal governo canadese hanno contribuito allo sviluppo di una fiorente letteratura nel campo della motivazione nello studio delle lingue (Dornyei, 2002). L'esponente più influente è Gardner che nei suoi volumi (Gardner, 1979, 1985, 2001) teorizza ed espone alcune parole chiave essenziali per lo sviluppo della disciplina negli anni seguenti. Si inizia a parlare di *attitude,* inteso in questo caso come atteggiamento nei confronti della comunità della lingua d'arrivo, o di *integrative* e *instrumental orientation*, rispettivamente intesi come disposizione positiva e costruttiva nei confronti della comunità della L2 e come vantaggio pragmatico personale (promozione al lavoro ecc.) dell'acquisizione della lingua. Espone il concetto di *attitude toward the learning situation* che guarda al ruolo dell'insegnante e all'organizzazione del corso come possibili fattori di motivazione o demotivazione. Oltre che gettare le basi per le decadi successive di ricerca internazionale, Gardner ha inoltre suggerito di concepire lo studio della lingua non più solo come un insieme di regole grammaticali e vocabolario, come era la tendenza nel Novecento fino agli anni Settanta (un approccio formalistico che Jakobson definisce giurisprudenza del linguaggio), bensì come un tutt'uno con la componente culturale che accompagna per definizione. In merito riportiamo alcuni passi di Lotman che nel suo *On the semiotic mechanism of culture* dichiara:

> No language (in the full sense of the word) can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have, at its center, the structure of natural language As a methodological abstraction, one may imagine language as an isolated phenomenon. However, in its actual functioning, language is molded into a more general system of culture and, together with it, constitutes a complex whole. (Lotman, Uspensky, 1978)

Questi concetti saranno ripresi negli anni seguenti negli studi sulla comunicazione interculturale (Balboni, 2007b, Caon, 2008b), nella sociolinguistica e nell'approccio comunicativo in glottodidattica (Hymes, 1971);

f. negli anni Novanta avviene una svolta di tendenza per quanto riguarda la ricerca nella psicologia motivazionale. Schmidt (Crookes, Schmidt, 1991) propone di non abbandonare i risultati validi della psicologia sociale, bensì di integrare l'elemento culturale con tutti gli altri fattori che potrebbero influenzare con la stessa efficacia l'educazione linguistica. Dornyei su questa scia rielabora una sintesi dei modelli precedenti (Dornyei, 2002) assieme a nuovi approcci ulteriormente interessati al contesto classe, alle dinamiche che si sviluppano al suo interno e all'apprendente. Egli descrive la motivazione dello studente da un punto di vista linguistico-culturale (riprendendo i concetti di *integrative* e *instrumental orientation*), dello studente (*achievement*, *anxiety*, *self-efficacy, stili di apprendimento/cognitivi*) o di quello riguardante la situazione di insegnamento (organizzazione del corso, insegnante, gruppo classe);

g. dalla letteratura dagli anni Novanta in poi, grazie a questo ampliamento di visuale, si è delineato un approccio cognitivo che tiene conto tanto di *attitude* dello studente quanto dei principi e dei pensieri consci dell'individuo in relazione agli eventi che ne influenzano il comportamento, in altre parole come i processi mentali sono trasformati in azione.

Dall'approccio cognitivista si sono sviluppate un'ampia gamma di sotto-teorie che si differenziano principalmente per l'attenzione data alle diverse influenze esercitate sull'individuo. Nel paragrafo successivo si esporranno quelle utili ai fini della nostra indagine.

2.1.2. Le principali teorie motivazionali

Per anni la psicolinguistica, la scienza che studia i processi mentali coinvolti nella percezione, nella produzione e nell'acquisizione linguistica, ha prodotto una fiorente letteratura che ha dato vita a una vasta gamma di teorie motivazionali. I risultati ottenuti hanno dimostrato quanto il termine sia tutt'altro che univoco e venga spesso usato come un *umbrella-term*, per usare le parole di Dornyei (Dornyei, 2002), che raccoglie tutte le accezioni attribuitegli. In base a quali potenziali fattori si vogliono prendere in considerazione più di altri, si sono proposte delle ipotesi di interpretazione che espongono le variabili principali che concorrono nel determinare le azioni umane.

> There are over twenty internationally recognised theories of motivation with many opposing points of view, differing experimental approaches, and continuing disagreement over proper terminology and problems of definition. [...] In the fields of instruction and learning this has led to some difficult problems – whom to believe, which theories to apply, and how to make sense out of this wealth of confusing possibilities. In general, instructors and trainers can find very few guidelines that suggest how to cohesively and consistently apply the most useful and practical elements from this extensive array of motivational information. (Wlodkowski, 1986:44-45)

Inevitabilmente sommaria, di seguito si proporranno le correnti che più hanno influenzato la glottodidattica:

a. *goal theories*, ovvero quelle teorie che sostengono come determinanti il fine, lo scopo, il risultato che guidano l'azione umana consapevole. Se lo scopo ha la caratteristica di essere specifico e stimolante l'individuo è più coinvolto e quindi più propenso a raggiungerlo (Locke, Latham, 1990). In un articolo che riguarda la motivazione degli studenti Ames propone la distinzione fra scopi principali, *mastery goals,* che sono indirizzati al contenuto generale dell'apprendimento "developing new skills, trying to understand their work, improving their level of competence, or achieving a sense of mastering based on self-referenced standards" (Ames, 1992:262) e scopi basati sulla prestazione, *performance goals,* che si basano sulla necessità di dimostrare la propria capacità per mostrarla agli altri (ad esempio ottenere buoni voti per mostrare di essere i migliori) o, come li definisce l'autore finalizzati "to determine their ability in reference to besting other students in competitions, surpassing others in achievement or grades and receiving public recognition for their superior performance" (Ames, 1992). Lo studente motivato da *mastery goals* dimostra un'interesse intrinseco, accompagnato da atteggiamenti positivi nei confronti delle attività;
b. *self-determination* theory, ovvero le teorie che attribuiscono alla motivazione intrinseca un valore fondamentale. I comportamenti generati da piacere e soddisfazione personale nel portare avanti un'attività (*self-determined motives*) sono contrapposti alla motivazione estrinseca (*controlled motives*) che riguarda piuttosto le cause esterne all'individuo come la convenienza (bel voto, premio) o la paura di una punizione (castigo, brutto voto). Come spiegano i principali esponenti di questa corrente (Deci, Ryan, 1985), "human motives can be placed on a continuum between self-determined (intrinsic) and controlled (extrinsic) forms of motivation" (Dornyei, 2002:10-11);
c. *social motivation theories* ovvero le teorie di psicologi sociali come Weiner che sostengono che gran parte della motivazione dell'individuo dipenda dal contesto socioculturale piuttosto che dall'individuo stesso (Weiner, 1994). Un punto di vista che si evolve dalla *Teoria*

dell'attribuzione dello stesso Weiner (Weiner, 1986) che tiene conto del modo in cui successi o i fallimenti passati dell'individuo e soprattutto il modo in cui vengono rielaborati e interpretati (*casual attributions*), influenzano la motivazione e le azioni future. In ambiente scolastico le cause ritenute più influenti sono le abilità personali e lo sforzo con cui si affrontano le attività. Lo psicologo americano sostiene che i fallimenti dovuti alla mancanza di abilità influenzano la motivazione più di quelli dovuti al poco impegno. Mentre i secondi potrebbero causare frustrazione o senso di colpa (che generalmente scompare a breve), i secondi porterebbero a un coinvolgimento maggiore come la scarsa stima di sé, allo sconforto. Graham (Graham, 1994) riassume le principali *casual attributions* percepite dagli studenti aggiungendo alle abilità personali e allo sforzo anche altre cause come la difficoltà delle attività proposte, la fortuna o la sfortuna, l'umore, il contesto famigliare di provenienza dello studente, l'aiuto dei compagni nel contesto classe. Le conclusioni proposte dalla *teoria dell'attribuzione* sono particolarmente rilevanti in ambito educativo. Gli studenti infatti hanno una nozione generalmente condivisa di *language aptitude* intesa come l'abilità di studiare una lingua straniera, e ad essa fanno spesso riferimento per giustificare gli insuccessi causati invece da *casual attributions* differenti (Dornyei, 2002);

d. *self-worth teories* che sostengono che la motivazione è maggiore se si ha la consapevolezza del proprio valore personale e il proprio merito. Ad esempio, se la situazione nel contesto classe mina questa consapevolezza, lo studente tenderà a innescare dei meccanismi per salvare la faccia e la propria considerazione;
e. *expectancy-value theories* e *achievement motivation theory* che spiegano che la persona è motivata se prevede il successo e se crede nel valore del raggiungimento del risultato. Al contrario le possibili influenze negative sono date dalla paura di fallire o di volerlo evitare.

Di pari passo con l'affermazione delle teorie motivazionali in ambito internazionale negli studi di glottodidattica si assiste anche in Italia alla nascita di una fiorente letteratura in merito dalla quale prendiamo spunto per elaborare il paragrafo successivo.

2.1.3. La motivazione come bisogno, dovere, piacere

Nel paragrafo precedente abbiamo nominato le teorie di Schumann e il suo modello dello *stimulus appraisal.* Lo riprendiamo in questa sede aggiungendo i contributi di alcuni studiosi italiani di glottodidattica (Titone, 1987, Freddi, 1987, Balboni, 2006b, Caon, 2008a) che in una prospettiva umanistico-affettiva hanno affrontato l'influenza della componente motivazionale nello studio delle lingue. Lo studioso americano sostiene che da un punto di vista neuro-biologico l'emozione influenza il processo cognitivo. Il cervello sottoposto a degli stimoli esterni li elabora procedendo prima di tutto a un *appraisal* ovvero, come riassume Balboni "una valutazione che gli serve per decidere se accettare l'input (e le attività)" (Balboni, 2006b:54) operando una selezione di quello che ritiene interessante imparare in base alle caratteristiche dell'input. Senza entrare nello specifico, un input considerato una *novità,* un'*attrattiva* sarà più facilmente preso in considerazione in quanto piacevole. Un'attività che sia *funzionale*, che stimola il bisogno di compierla, allo stesso tempo *realizzabile*, non troppo difficile, e che non mina l'*immagine sociale* e l'*autostima* sarà più accettata di altre che non presentano queste caratteristiche. Caratteristiche che richiamano le parole chiave

delle teorie del paragrafo precedente (*self-worth, expectancy-value, causal attributions, achievement* and *social motivation*, *self-determination* and *goals*) ma che sono avvalorate da un elemento di originalità che Balboni, anche se in riferimento allo studio dell'italiano ma applicabile allo studio di tutte le lingue, osserva in questo modo

> l'originalità di Schumann sta nell'averli raccordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente in volumi i cui titoli sono probabilmente inconcepibili e mai immaginati dalla tradizione e dalla prassi della didattica dell'italiano: *le basi biologiche dell'affettività* (1997) e *le basi biologiche dell'apprendimento* (2004): la nostra tradizione pedagogica nutrita di filosofia e quella glottodidattica nutrita di linguistica hanno dimenticato, stando ai manuali di italiano che hanno prodotto, che è la mente dello studente che decide cosa acquisire ed è il suo cervello che deve fisicamente farlo. (Balboni, 2006b:56)

Anche Freddi considera la motivazione elemento essenziale per l'apprendimento e la descrive come scaturita da un interesse dinamico che parte dalla sfera personale (aggiungendo gli aggettivi "affettiva" e "globale") dell'individuo, coinvolgendo la sua personalità, i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della lingua straniera e del popolo che la parla (Freddi, 1994). A questo si sommano le convinzioni e gli atteggiamenti del soggetto che possono influenzare positivamente o negativamente la motivazione allo studio. Soprattutto se l'oggetto di studio è la lingua che per definizione è strumento di comunicazione e di contatto con modi di vivere sconosciuti o solo in parte condivisi, con diversi *software mentali*, per richiamare Hofstede e il suo apporto alla comunicazione interculturale (Hofstede, 1991). La glottodidattica incentrata sul discente e non più solo sulla materia in questione, dunque, tiene conto della dimensione sia linguistica sia comunicativa che culturale e in quale modo il discente ha intenzione di approcciarsi a questi tre elementi.
Questi punti di vista sono condivisi anche da un altro dei principali padri fondatori della glottodidattica umanistica, Titone. In una raccolta di alcuni dei suoi lavori dal titolo *Problemi di psicopedagogia del linguaggio* (Titone, 1999), è presentato il modello detto *olodinamico*.
Già negli anni Settanta egli suggeriva di concepire la persona come un tutt'uno che non si può scindere. Secondo il modello, quando tale persona è chiamata ad acquisire una nuova disciplina, una lingua nel caso che ci interessa, lo fa con tutta se stessa abbinando tanto la propria emotività quanto la propria razionalità, approcciandosi con i propri stili cognitivi e stili di apprendimento, che sono caratteristiche a cui si deve prestare attenzione in una didattica che tenga conto dell'"interezza semiotica", per usare le parole di Caon. I cinque sensi, il movimento e l'azione se accompagnate alla spiegazione verbale producono un'acquisizione concreta e duratura. Lo sviluppo, la diffusione e l'efficacia di tecniche didattiche come quella ludica, quella cooperativa o la T*otal Physical Response* ad esempio avvalorano queste tesi.
Un ultimo contributo che presentiamo, in linea con le tesi esposte sopra, è la tripartizione proposta dal modello motivazionale di Balboni (Balboni, 1994:75-79, 2006b, 2008[2] e nella prima edizione del 2002) rivisto da Caon (Caon, 2006b, 2012). Riprendendo le teorie del marketing e della pubblicità sul motivo per cui si acquistano dei beni lo studioso propone tre elementi cardine attivanti, di seguito illustrati:

a. il *dovere*, ovvero l'obbligo esterno, la costrizione, l'insegnante che pretende lo svolgimento dell'attività accompagnandone la proposta con moniti e minacce (bocciatura, castigo, pretese

autoritaristiche dell'insegnante per mantenere la disciplina in classe). Per un adolescente questi sono esperienze negative e scaturiscono rifiuto totale, si innesca un *filtro affettivo* (concetto sul quale torneremo nella sezione 2.2.4 dedicata all'input linguistico), viene eretto un muro che mina il rapporto di fiducia necessario fra insegnante e studente. Questo dovere può essere *eterodiretto*, indotto da fattori esterni come i piani di studio, i progetti pianificati dalla scuola, dal sistema nazionale, come potrebbe essere nell'indagine che stiamo proponendo in questa sede ovvero l'obbligo di studiare una seconda lingua straniera non scelta. Il dovere può essere anche *autodiretto*, alimentato dalla paura di sfigurare o di dovere rendere conto ai genitori del fallimento per esempio, dovere più efficace del precedente ma non duraturo. Produce apprendimento, ma non acquisizione (vedi 2.2.4) in quanto fa leva sulla memoria a breve termine;

b. il *bisogno* di imparare una lingua (si ricordi il concetto di *instrumental* e *integrative motivation* di Gardner esposto nel paragrafo precedente) può generare motivazione, spesso nello studio della lingua seconda più che in quella straniera, soprattutto fra adulti o fra chi ha ben chiari i propri bisogni. Il rischio è che lo studente, non appena appagati i propri obiettivi personali o le proprie aspettative, perda interesse e decida di non proseguire lo studio (Caon, 2006b);

c. il *piacere*, che genera la motivazione più efficace, innesca acquisizione stabile e duratura, sviluppa un processo in cui la componente motivazionale si rigenera e si mantiene costante. È legata all'emisfero destro ma può coinvolgere l'emisfero sinistro, come spiega Balboni (Balboni, 2006b) e quindi ha delle potenzialità molto più forti degli altri due fattori descritti sopra. Il piacere, come aggiunge Caon, non è da intendersi solo come sensazione gradevole ma anche "come un appagamento di un'esigenza conoscitiva e di un desiderio di partecipazione, come piacere di fare esperienze nuove, di sfidare (non tanto gli altri quanto piuttosto se stessi, i propri limiti), di sistematizzare le conoscenze trasformandole in competenze personali, di stabilire connessioni tra i nuovi concetti acquisiti in classe e quelli già in possesso" (Caon, 2006b:14).

Se questo schema tripartito era stato proposto inizialmente da Balboni con la veste grafica di un triangolo, con le tre parole chiave poste ai vertici esterni del triangolo, Caon invece lo evolve sotto la forma del cerchio (Caon, 2006 a, 2012), togliendo la soluzione di continuità fra i tre principi, in altre parole viene proposta un'integrazione proponendo un quarto fattore. Si tratta di un'altra accezione del dovere, il "senso del dovere". Inteso non come il dovere eterodiretto descritto precedentemente, ma come risultato di quella relazionale fra studente e insegnante che si basa sull'accettazione e la consapevolezza da parte dello studente che l'insegnante rappresenta un'autorevolezza non solo professionale, ma anche umana, fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco, su un contratto formativo condiviso e accettato da entrambe le parti, e così dai compagni. L'insegnante sa già quello che lo studente non sa ancora e vorrebbe sapere. Lo studente viene considerato e rispettato per le potenzialità che ha e dimostra un impegno genuino.
Nell'ultimo capitolo dedicato alle soluzioni didattiche atte a migliorare la motivazione torneremo su questo punto descrivendo come si può costruire questa relazione ideale e significativa che dovrebbe fare da "sfondo integratore" (Caon, 2012:86) alle proposte disciplinari.

2.1.4. Il questionario e la motivazione

Nell'indagine condotta da Caon (Caon, 2012) la motivazione è senza dubbio l'aspetto principale. Le domande del questionario sono state formulate con la finalità di comprendere quale sia la percezione degli studenti nei confronti della seconda lingua straniera. Nel nostro caso abbiamo sostituito la lingua francese con quella tedesca, seconda lingua straniera del CFP Enaip di Tesero. Per una maggiore contestualizzazione abbiamo aggiunto una paio di domande iniziali utili per il nostro studio di caso.

0a. La tua madrelingua è...

- italiano
- ladino
- tedesco
- albanese
- rumeno
- moldavo
- macedone
- spagnolo
- altro _____

0b. Che classe hai frequentato nell'anno che si è appena concluso?

- la prima
- la seconda
- la terza
- la quarta

1a. Da quanto tempo studi il tedesco?

- ho studiato tedesco solo alle elementari
- ho studiato tedesco solo alle medie
- ho studiato tedesco alle elementari e alle medie
- ho studiato un'altra lingua, non ho mai fatto tedesco prima

Per ragioni geografiche la scuola si trova in una vallata interessante dal punto di vista linguistico come abbiamo visto nel paragrafo 1.4. La domanda 0 mira a raccogliere le percentuali che attestano la presenza di madrelingua diversa da quella italiana (ladina, moldava, tedesca, spagnola ecc.) all'interno delle classi del centro. Inoltre nel primo capitolo abbiamo esposto come il sistema scolastico nella provincia presa in considerazione preveda l'obbligatorietà dello studio dell'inglese e del tedesco per ragioni storiche e decisioni politiche. La domanda 1a serve a capire quanti studenti abbiano studiato la lingua tedesca prima di essersi iscritti al CFP, durante il primo e secondo ciclo di

istruzione. Quanti dunque abbiano già concluso almeno 8 anni di questa lingua straniera.
Si passa poi nello specifico alle domande mirate alla motivazione.

1b. Tu studi tedesco perché...

- l'hai scelto tu
- l'ha scelto la tua famiglia
- lo ha scelto la scuola

2a. Pensi che il tedesco possa esserti utile in futuro?

- sì
- poco
- no

2b. Perché?

- _____

3a. Sei mai stato in Germania?

- sì
- no

3b. Se sì, ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto? Se no, hai voglia di andarci? Perché?

- _____

4a. Avresti preferito un'altra lingua?

- no, mi va bene il tedesco
- sì, avrei preferito un'altra lingua

4b. Se sì, quale? Perché?

- _____

4c. Tra il tedesco, lo spagnolo e il francese quale preferiresti studiare? Perché?

- _____

5a. La lingua tedesca ti piace. Perché? (Se ti piace un po' sì e un po' no fai la 5 e la 6. Se proprio

non ti piace vai alla domanda 6)

puoi scegliere anche più di una risposta o scrivi su "altro" se vuoi aggiungere qualcosa

- è piacevole da ascoltare, mi piace come suona
- ci sono alcune parole simili alla mia lingua
- è facile da scrivere e da capire
- perché ha regole precise
- è diversa da altre lingue studiate
- posso usarla sul lavoro
- la parlano i miei amici
- altro _____

5b. il fatto che la lingua tedesca ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

- sì
- poco
- no

5c. Perché?

- _____

6a. La lingua tedesca non ti piace, perché?

- _____

6b. Il fatto che la lingua tedesca non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

- sì
- poco
- no

6c. Perché?

- _____

Le domande sono state formulate in direzione (Caon, 2012):

a. *retroattiva*, ovvero chi ha scelto la lingua (domanda 1B), se il tedesco è concepito come un'imposizione della scuola, se voluta dai genitori (vista la fascia di età degli iscritti) o se è scelta personale presa durante la scelta della scuola superiore;
b. *attiva*, con domande come 5A, 5B o 6A "(non) ti piace il tedesco?" o "che cosa (non) ti piace del tedesco?" oppure le domande 4 "avresti preferito fare un'altra lingua? Quale?" che mirano a

cogliere la percezione degli studenti della lingua in sé o della lingua nei confronti di altre lingue straniere diverse dall'inglese (sul cui valore e diffusione internazionale non serve aggiungere altro);

c. *proattiva*, che riguarda cioè quanto la lingua sia recepita come utile per il futuro o quali aspettative si manifestano nei confronti della lingua (2A e 2B).

Si è aggiunto inoltre anche delle domande che mirano a cogliere il rapporto fra studenti e la cultura della lingua d'arrivo come in 3A e 3B ("Sei mai stato in Germania? Ti è piaciuto?") per valutare quale tipo di motivazione (*integrative*, *instrumental*) potrebbero dimostrare gli studenti. Con le domande 5B, 5C e 6B, 6C, Caon ha voluto introdurre il possibile rapporto tra il piacere per la lingua e la metodologia d'insegnamento che "rappresenta una prima focalizzazione sul rapporto stretto che lega la didattica alla motivazione, relazione di cui spesso gli studenti non hanno piena consapevolezza, attribuendola a caratteristiche della lingua, ad aspetti che magari attengono alla metodologia o che comunque da essa sono fortemente influenzati" (Caon, 2012:36).

2.2. Nucleo 2: il ruolo dell'insegnante

Questo secondo nucleo si concentra sul parere dello studente nei confronti dell'insegnante. Le domande del questionario, che presenteremo più dettagliatamente nel paragrafo 2.2.5, mirano a raccogliere le opinioni su come dovrebbe essere un docente di tedesco ideale secondo i ragazzi iscritti al centro. Prima di proseguire è bene fare una premessa che spieghi che cosa si intende per "insegnante" nella prospettiva umanistico-affettiva che caratterizza tutta l'indagine.
In un suo libro dedicato all'insegnamento della lingua italiana come lingua madre (Balboni, 2006b), Balboni introduce l'apporto della metodologia costruttivista alla glottodidattica che ritiene che la conoscenza sia una *costruzione sociale* e non una *trasmissione di saperi* da parte dell'insegnante. Questa costruzione è il risultato del lavoro collettivo dei soggetti che la realizzano tramite "l'interazione, la dialettica, l'ermeneutica, l'accomodazione delle nuove informazioni tra quelle già acquisite" (Balboni, 2006b:65). Tale riflessione porta a pensare all'insegnante in un'ottica che abbandona la definizione classica di insegnamento come attività oracolare e sacerdotale, per usare le parole dell'autore, e piuttosto lo ridefinisce come tutore, facilitatore, animatore, educatore, regista "esperto, qualificato, sensibile e duttile" (Freddi, 2003 da Balboni 2006b: 67) che assieme agli studenti collabora per costruire un insieme di saperi attivati da "meccanismi psicologici, culturali e operativi" (Freddi, 2003:61):

a. *esperto* ovvero che padroneggia la disciplina di insegnamento, ma non la riversa sullo studente e la sua mente, intendendola come una tabula rasa su cui fare segni (*in-segnare*) bensì sa estrapolare, tirare fuori (*ex-ducere*), educare le potenzialità già insiste nella persona (Balboni, 2006b), aiutandola a sviluppare le competenze glottomatetiche, metacomunicative e metalinguistiche necessaria per la propria formazione linguistica (in questa ottica si faccia riferimento al paragrafo 2.2.1 che si occupa di *riflessione sulla lingua*);
b. *qualificato* nel senso che dimostra di aver acquisito con disinvoltura le competenze didattiche, disciplinari e le modella in maniera creativa al contesto classe, al singolo individuo inteso come colui che possiede caratteristiche di *personalità*, *stili cognitivi e di apprendimento* che lo

contraddistinguono dagli altri (paragrafo 2.2.2);

c. *sensibile* nei confronti delle relazioni che si instaurano all'interno della classe, con essa e al suo esterno con genitori, amici, personale scolastico, ecc. (l'*ambiente ecologico* in 2.2.3);

d. *duttile*, malleabile, che sa adattare la materia di insegnamento alle esigenze dello studente (2.2.4).

Alla luce di queste riflessioni nei prossimi paragrafi esporremo alcuni concetti utili ai fini dell'indagine.

2.2.1. La riflessione sulla lingua

Nella sezione precedente abbiamo fatto riferimento alla figura dell'insegnante-sacerdote che riversa nella mente dello studente le proprie conoscenze. La similitudine è presa in prestito da Balboni che in un suo volume dedicato allo studio dell'italiano come lingua materna (Balboni 2006b) espone alcune riflessioni, utili ai fini della nostra indagine, sulla lingua come materia di insegnamento. In questo paragrafo si fa riferimento a una svolta cruciale nell'ambito dell'educazione linguistica avvenuta in Italia a ridosso degli anni Sessanta e Settanta.

Fino ad allora *sapere una lingua* era concepito come lo studio delle parole e delle regole che le ordinano. In altri termini, il vocabolario e la grammatica erano il fulcro dell'attenzione secondo un *approccio formalistico* ereditato dalla tradizione nello studio delle lingue classiche fin dal Settecento. Tale approccio glottodidattico, applicato alle lingue moderne per più di un secolo e spesso tutt'ora l'unico condiviso dai genitori dei ragazzi e per lo studio delle lingue classiche, si basa sulla memorizzazione da parte dello studente delle regole morfosintattiche e del lessico della lingua secondo un metodo grammaticale-traduttivo. In quest'ottica la lingua si limita alla presentazione da parte dell'insegnante dell'analisi grammaticale, logica e del periodo applicata a pezzi di frasi o pezzi di brani estrapolati dal proprio contesto. I risultati di questa tradizione hanno confermato l'inefficacia dell'approccio in quanto anche lo studente più bravo dimostra l'incapacità a comprendere e a parlare la lingua straniera, a causa del suo scarso utilizzo nelle situazioni concrete che richiedono comunicazione. La carenza di quella che l'antropolinguista Hymes nel 1966 descrive come *competenza comunicativa*, ovvero la capacità non solo di *sapere* una lingua ma anche di *saper fare* con la lingua (per approfondimenti Hymes, 1971).

Il passaggio cruciale a ridosso degli anni Settanta anticipato all'inizio del paragrafo denuncia le carenze di questo modello tradizionale di insegnamento della grammatica (Renzi, Cortellazzo, 1975) e sposta l'attenzione sull'intero patrimonio linguistico dello studente, sugli aspetti comunicativi e sul valore culturale che la lingua porta con sé. In contrapposizione alla *grammatica*, si inizia a parlare di *riflessione sulla lingua* intesa come quell'attività che considera come oggetto la competenza comunicativa nel suo complesso e come soggetto dell'azione didattica lo studente invece dell'insegnante, contribuendo alla sua auto-promozione e al rinforzo dei i suoi processi cognitivi.

> Lo sviluppo di una competenza metalinguistica è da tutti ritenuto uno degli obiettivi irrinunciabili di una buona scuola, e questo per due ordini di ragioni: per prima cosa, è bene che i bambini prima, gli adolescenti poi siano resi consapevoli delle infinite possibilità dello strumento verbale, rese possibili proprio dalle sue caratteristiche strutturali; in secondo luogo, indurre una adeguata e ben guidata riflessione sullo strumento lingua affina quelle abilità

> cognitive di base (confrontare, raggruppare, generalizzare, fare ipotesi ecc.) che sono alla base della costruzione delle conoscenze, di qualunque tipo esse siano. In più, la riflessione sulle forme e sulle categorie della lingua materna fornisce lo strumentario, concettuale e terminologico, indispensabile per muoversi in lingue seconde, classiche o moderne. (Lo Duca, 2008)

Il passo riportato è di Lo Duca (che ha dedicato all'argomento alcuni approfondimenti come in Lo Duca, 2003) e fa parte di una serie di conferenze del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), un "intellettuale collettivo" di linguisti e insegnanti interessati ai problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica, costituitasi nell'ambito della Società Linguistica Italiana (SLI) nel 1973 per iniziativa di De Mauro. Il manifesto fondativo di questa associazione risale al 1975 con Le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) che diventano un documento-manifesto di una vera e propria rivoluzione concettuale e terminologica nei confronti della nozione di grammatica. All'interno delle *Dieci Tesi* si ribadisce la concezione in chiave democratica dell'educazione linguistica, come sottolinea il nome del documento, e in particolare si analizzano le carenze, i limiti e l'inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale dell'approccio formalistico.
Per meglio chiarire le differenze fra questi due tipi di accostamento alla materia, si fa riferimento a Balboni (Balboni, 2006b) che descrive *grammatica* e *riflessione sulla lingua* "dal punto di vista dei tre poli dell'atto didattico" ovvero "lo studente, la disciplina e l'insegnante" (Balboni, 2006b:180-181):

a. lo *studente* nell'insegnamento della grammatica è abituato a seguire le indicazioni del docente, del programma e del manuale, svolgendo attività su frasi decontestualizzate che contengono la grande quantità di forme su cui si vuole lavorare. Nell'attività di riflessione sulla lingua, le capacità glottomatetiche, metacomunicative e metalinguistiche dello studente sono sviluppate sotto la guida di insegnante e manuale che fungono da supporto per elaborare ipotesi su un determinato meccanismo linguistico (quella che comunemente si definisce come "regola grammaticale"). I campioni di lingua analizzati sono significativi, contestualizzati e dovrebbero permettere allo studente di verificare la validità delle ipotesi, da consolidare attraverso eventuali esercizi applicativi, per acquisirne una competenza spendibile nei contesti dove essa si ripropone;
b. l'*insegnante* che insegna la grammatica è il soggetto che decide argomenti e tempi, il giudice di correttezza formale che indica l'adeguatezza sociolinguistica rispetto al contesto. Nella riflessione sulla lingua invece si presenta come un regista che sceglie testi autentici o da manuale e organizza la riflessione, aiutando lo studente a elaborare le "regole" integrando le ipotesi insufficienti;
c. la *lingua* nello studio della grammatica è suddivisa in liste di categorie atte a definire l'analisi grammaticale, quella logica e quella del periodo. La terminologia viene presentata ancora prima di trattare il contenuto del termine e il suo apprendimento è un obiettivo didattico (immediato) e un oggetto della valutazione (comodo e veloce). La riflessione sulla lingua è per definizione metalinguistica che ragiona sulle variazioni legate alla situazione sociale, all'area geografica, al canale usato, ecc. (per un approfondimento si vedano i modelli funzionali di Jakobson e Halliday in Halliday, 1980). L'oggetto della riflessione è il fenomeno lingua nella sua complessità, non solo la forma della lingua.

Quindi riflettere sulla lingua significa un'attività di formazione personale non imposta bensì promossa e guidata dall'insegnate che aiuta a trasformare la *awareness*, "la conoscenza non riflessa" del discente in *consciousness*, "conoscenza alta, riflessa" (Balboni, 2006b:179). Quest'ultima concretizza l'autonomia della persona e non può essere sviluppata dalla categorizzazione fine a se stessa delle strutture della lingua, bensì attraverso la presa di coscienza da parte dell'individuo delle proprie capacità innate che gli permettono di comprendere come la lingua funzioni, al fine di possederla sempre più approfonditamente e dettagliatamente. Queste nuove abilità aiuteranno a sviluppare al meglio la lingua e la sua struttura nella direzione di un approccio comunicativo fondamentale per la società complessa e pluriculturale in cui egli stesso è calato. L'approccio alla lingua dunque si amplia nella direzione della comunicazione e dello scambio culturale, della fonologia, della morfo-sintassi (tradizionalmente analisi grammaticale e del periodo), del lessico e della pragmatica, non escludendo gli aspetti extralinguistici legati alla prossemica e alla cinesica e alle dinamiche diacroniche, diatopiche, diafasiche e diastratiche della variazione linguistica.

> [...] una lingua non è un blocco monolitico: è stratificata sia verticalmente che orizzontalmente. La stratificazione verticale (o diastratica) riguarda le variabili legate alla stratificazione sociale. La stratificazione orizzontale (o diatopica) riguarda le differenze dialettali. Con queste dimensioni di variazione linguistica spesso se ne intrecciano altre due: il livello di formalità, che riguarda il grado di accuratezza e di controllo con cui si parla (variazione diafasica), e le variazioni dipendenti dal mezzo usato per comunicare: scritto, inviato per e-mail, telefonato parlato (variazione diamesica). (Graffi, Scalise, 2003:223)

Prima di proseguire è necessario approfondire le parole di Graffi sulla variazione linguistica di cui sopra:

a. *variazione diamesica.* Le due fondamentali varietà date dal canale di trasmissione sono lo scritto e il parlato. Il primo è grafico e destinato alla lettura, il secondo si trasmette con le onde sonore e decodificato dopo essere udito. La pianificazione e progettazione o rielaborazione del discorso risulta essere più controllabile nello scritto. Nell'oralità invece subentrano i mezzi prosodici e paralinguistici (la cinesica e la prossemica studiano alcune caratteristiche tipiche del linguaggio non verbale) e la possibilità dello scambio dialogico con l'interlocutore. La distinzione fra scritto e parlato non è sempre netta, basti pensare come esempio allo scambio di mail o in chat (dialogo per iscritto e in simultanea) o i copioni teatrali recitati realizzazione orale con la linearità e la pianificazione dello scritto). La realizzazione pratica della lingua scritta dunque richiederà l'attuazione e l'applicazione di alcune regole che invece nell'orale possono essere tralasciate o sono automaticamente ribaltate (interruzione, salto indietro o in avanti, richiesta di comprensione da parte del mittente, pianificazione modificata durante l'atto comunicativo...);
b. *variazione diastratica.* È la variazione sociale che dipende dallo status socio-economico, il livello di istruzione, il tipo di occupazione, le occasioni di contatto con la lingua scritta (letture, grado di cultura tramandata, ecc.), dall'età e dal sesso di chi usa la lingua;
c. *variazione diacronica.* La lingua si evolve cronologicamente. Ad esempio un'analisi diacronica spiega che la lingua inglese o quella tedesca contemporanea presentano alcune caratteristiche che l'inglese di Milton o il tedesco di Lutero non avevano e analizza come queste differenze siano avvenute. Ma anche all'interno di una fotografia sincronica è possibile notare il fattore tempo. Ad esempio l'analisi della lingua dei parlanti più anziani in contrapposizione a quella dei più giovani mostra le innovazioni, la perdita di alcune regole e consuetudini che invece emergono nelle

generazioni precedenti, lo stravolgimento di alcuni codici (messaggi cellulari, chat, slang);

d. *variazioni diafasiche.* Riguardano le variazioni della lingua nelle diverse situazioni comunicative, la finalità e la funzione del messaggio stesso, il contesto generale dello scambio linguistico, chi vi prende parte. È sull'asse della diafasia che si trovano i punti che vanno dalla formalità impegnata e controllata di una situazione ufficiale a quelli più spontanei e informali dove anche l'espressione "colorita" o la forma sgrammaticata non ha importanza;

e. *variazioni diatopiche.* Sono variazioni linguistiche dello stesso codice legate alla provenienza geografica del parlante. Alcune realizzazioni fonologiche, morfo-sintattiche e pragmatiche sono tipiche di una determinata zona o regione. Non si parla di dialetti, bensì di varianti regionali della stessa lingua. Considerando questo dato di fatto i sociolinguisti e i dialettologi hanno definito l'esistenza di più varianti diatopiche tracciando delle isoglosse che separano le principali aree dove un fenomeno linguistico compare o meno.

Abbiamo fin qui delineato solo alcuni degli aspetti legati alla lingua presi in considerazione dalla neurolinguistica, dalla psicologia, dalla sociologia e dagli studi sulla comunicazione dagli anni Sessanta in poi. Apporto che ha attribuito alla glottodidattica quel carattere interdisciplinare che la caratterizza. Come in ogni rivoluzione queste nuove idee portarono a una rottura netta con la tradizione fino ad arrivare in alcuni casi all'abbandono totale di alcuni insegnanti del manuale di grammatica a favore di lezioni di vera e propria sociolinguistica applicata (Balboni, 2006b). Una sintesi di queste correnti si trova in un saggio di Berruto del 1977 dove Renzi propone una "grammatica ragionevole" che sposta l'attenzione dello studio linguistico dall'oggetto allo scopo dell'insegnamento scolastico della grammatica, spiegando che gli studenti stessi dovrebbero rendersi conto dell'importanza di studiare come funziona la lingua che quotidianamente usano. Essere consapevoli quindi dei vantaggi cognitivi di una conoscenza esplicita e autonoma della comunicazione (Renzi, Cortellazzo, 1975).
Nell'ottica di un'educazione interdisciplinare inoltre, lo studente, muovendosi dall'uso reale e concreto dell'atto linguistico, sviluppa quelle abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e gli aspetti cognitivi annessi, con una ricaduta positiva su tutti i processi di apprendimento in tutte le discipline (sviluppando dunque padronanza linguistica utile e applicabile alle altre lingue studiate e alle altre materie).

2.2.2. Tipi di intelligenza e stili d'apprendimento

Come osservato in precedenza, un insegnante qualificato dovrebbe possedere delle buone competenze didattiche e disciplinari, ma soprattutto saperle modellare in maniera creativa al contesto classe e al singolo individuo. In un volume che affronta il problema delle differenze di profitto in classe, Caon si sofferma sui fattori personali e sociali che condizionano l'apprendimento linguistico (Caon, 2008a). Riprendendo le teorie di Balboni, Gardner e Pallotti (Balboni, 2006, Gardner, 1985, 1987, Pallotti, 1998) l'autore riassume i principali studi sviluppatisi in glottodidattica sui *tipi di intelligenza*, *gli stili di apprendimento* e i tratti della *personalità* dello studente in relazione alla sua autonomia.

> Ma se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema

> dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD [Classe ad Abilità Differenziate] si presenta come come un sistema aperto nel quale il parametro della "differenza", che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico. (Caon, 2008a:XII)

Oggetto di discussione nella letteratura specializzata dagli anni Ottanta in poi, il concetto di intelligenza è stato proposto non più come monolitico, bensì di natura composita e articolata in diverse intelligenze, localizzate in parti differenti del cervello. Gardner individua otto macro-gruppi intellettivi ciascuno dei quali "è un insieme di strategie cognitive per comprendere la realtà e risolvere i problemi che essa pone" (Balboni, 2006b:47). Ogni individuo possiede questi tipi ma è diversa la loro combinazione e la loro dominanza a seconda della persona stessa, del suo patrimonio biologico o delle particolari esperienze di sviluppo vissute (Cornoldi, 1999), dell'ambiente e della cultura di appartenenza. Di seguito sono esposte secondo il riassunto di Caon:

a. *intelligenza linguistica* e *logico matematica* riguardano l'una "l'abilità di usare il linguaggio per esprimere cosa c'è dentro la mente e per capire le altre persone", ovvero permette di cogliere le sfumature del significato, la dimensione semantica e di scegliere le parole adatte; l'altra "la capacità di elaborare ragionamenti complessi e articolati" (Caon, 2008a:7) è più indirizzata all'aspetto logico del linguaggio, alla morfosintassi;
b. *intelligenza musicale*, "la capacità di pensare in musica" (Caon, 2008b:8) tipica di chi suona o canta e non riesce a fare a meno della musica, per parafrasare le parole di Gardner;
c. *intelligenza spaziale* che riguarda la capacità di riadattare gli spazi e gli oggetti alle proprie esigenze per rappresentare al meglio le idee;
d. *intelligenza corporea* o *cinestesica* riguarda quel tipo di intelligenza per la quale il contatto fisico, il movimento, l'interazione fra la mente e il corpo è essenziale;
e. *intelligenza personale* ovvero la capacità di comprensione di se stessi, di autovalutarsi e sapere che cosa e come si vuole fare (*intrapersonale*) e l'abilità di rapportarsi con gli altri e di intuire le altrui esigenze o motivazioni per raggiungere i propri obiettivi (*interpersonale*);
f. *intelligenza naturalistica* che sviluppa le capacità di classificazioni interne al regno animale e vegetale. Abilità di classificazioni che secondo Gardner possono essere estese allo studio delle lingue e delle famiglie linguistiche che hanno caratteristiche simili.

Gli stili cognitivi, definiti da Cornoldi come "modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, generalizzabile a compiti diversi, di natura cognitiva ma anche emotiva e sociale" (Cornoldi, De Beni, 1993), riguardano piuttosto il modo di affrontare un compito. La classificazione in letteratura ha prodotto diversi elenchi. Di seguito si fa riferimento a Caon (Caon, 2008a):

a. *stile olistico* o *globale* e *stile analitico.* Ogni individuo formula e classifica ipotesi secondo differenti modalità. Le persone che tendono ad affrontare un compito in modo analitico preferiscono affrontarlo in piccole unità indipendenti. Al contrario un approccio globale o olistico è quello della persona che predilige l'insieme, la struttura generale (Pallotti, 1998);
b. *stile sistematico* e *intuitivo*. La contrapposizione fra questi due stili prevede da una parte una persona a cui piace pianificare, organizzare e seguire con ordine le fasi decise in precedenza, rimanendo dentro il compito assegnato, dall'altra una persona che preferisce stimoli più intensi e complessi e che si regola e si corregge nelle varie fasi di realizzazione, andando oltre il compito

assegnato (Mariani, 2000);

c. *stile impulsivo* e *stile riflessivo.* Mentre da una parte un individuo riflessivo prende in considerazione molte opzioni possibili e le elabora con tempistiche lunghe, basandosi su dati oggettivi, dimostrando ansia e meno tolleranza al rischio, viceversa un individuo impulsivo preferisce risposte immediate, decide in base alle sensazioni e alle informazioni essenziali, è più soggettivo, rischia di più (Mariani, 2000);
d. *stile indipendente* e *dipendente dal campo.* Le teorie che si sono sviluppate intorno a questo stile cognitivo (in particolare si faccia riferimento a Witkin *et alt,* 1976) si basano sulla preferenza di certi individui ad elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali e altri che preferiscono l'elaborazione analitica di elementi estrapolati dal contesto (Pallotti, 1998);
e. *stile astratto*, *concreto* e *sequenziale, casuale.* Caon usa il modello di Gregorc elaborato nel 1982 che spiega che le differenze fra i soggetti si manifestano nei canali attraverso cui la mente percepisce e organizza le informazioni in modo più efficace (Gregorc, 1982). Pensato su due assi intersecanti, tale modello propone di attribuire all'asse della sequenzialità e della casualità la percezione che l'individuo ha delle informazioni, sull'asse di astrattezza e concretezza la modalità di elaborazione delle stesse. In altre parole a livello percettivo "i soggetti *concreti* si focalizzano sulla realtà fisica delle informazioni attraverso i sensi, mentre quelli *astratti* percepiscono le informazioni attraverso il ragionamento e l'intuizione" (Caon, 2008a). A livello elaborativo, la sequenzialità è prediletta da chi immagazzina le informazioni in modo lineare e ordinato, al contrario la casualità è tipica di chi organizza le informazioni secondo un ordine ipertestuale, apparentemente caotico.

I principali tratti della *personalità* riguardano invece le caratteristiche dell'individuo che concorrono a instaurare gli aspetti relazionali e interpersonali. Egli può essere più introverso o estroverso, più cooperativo o più competitivo per riportare solo un paio di esempi (per approfondimenti Willing, 1988). Su questo argomento, come ricorda Caon nel volume fin qui preso come riferimento per questo paragrafo, le ricerche in merito (Skehan, 1989) non sono ancora state approfondite a tal punto da dimostrare con dati veridici le riflessioni sull'interazione dei diversi tratti personali.
Tornando all'indagine, queste riflessioni sono importanti anche dal punto di vista motivazionale se si tiene in considerazione che la classe non è un gruppo omogeneo e non è composto da un solo tipo di persona. In ambito glottodidattico, osservare queste differenze, calibrare e differenziare le attività (*task*) sulle caratteristiche di ognuno, adattare l'input e le unità di apprendimento, tenere in considerazione le peculiarità caratteriali del discente, significa non privilegiare alcune combinazioni e non danneggiarne altre (Balboni, 2006b).
L'insegnante qualificato dovrebbe cogliere le peculiarità di ogni alunno sia in relazione alla materia di studio, sia in relazione all'ambiente esterno. Osservare se l'alunno ha caratteristiche olistiche o analitiche, è tollerante o intollerante nei confronti dell'ambiguità, introverso o estroverso oppure se è più cooperativo o competitivo, permette di organizzare il lavoro in maniera rispettosa della pluralità, allo scopo di favorire il percorso del singolo individuo.

2.2.3. L'ambiente ecologico

All'inizio della sezione dedicata al ruolo dell'insegnante (2.2) abbiamo proposto una serie di aggettivi presi in prestito da Freddi (Freddi, 2003) per descrivere le caratteristiche ideali che un buon educatore dovrebbe possedere. L'attributo "sensibile" è stato adottato in riferimento alle abilità da parte del regista dell'attività didattica di osservare e comprendere il contesto in cui l'apprendente è calato durante il processo di apprendimento di una lingua ovvero quell'insieme di relazioni che si instaurano all'interno e all'esterno della classe che influenzano l'individuo.
A tal proposito, in un libro dedicato allo studio dell'italiano come lingua seconda che espone una serie di riflessioni valide anche per lo studio delle lingue straniere, Luise integra gli studi di glottodidattica con l'apporto delle teorie dello psicologo americano Bronfenbrenner proponendo un approccio ecologico e sistemico (Luise, 2006) alla materia. Ancora una volta si coglie l'intenzione della letteratura specialistica di intendere la scienza che studia l'educazione linguistica come scienza interdisciplinare che fa proprie le conoscenze di altri campi scientifici (teorie della comunicazione, la cibernetica, la psicopedagogia, ecc.) per meglio affrontare il proprio.
L'importanza di considerare il contesto nel quale la lingua si impara era già stata fatta notare da Hymes all'inizio degli anni Settanta secondo il quale conoscere le dinamiche esterne alla scuola è necessario per comprendere quello che succede all'interno, cioè "che la chiave per comprendere la lingua in contesto è partire non dalla lingua, ma dal contesto, per poi correlare i due aspetti sistematicamente" (Collentine, Freed, 2004). Le condizioni ambientali intese come notevole fattore d'influenza sullo sviluppo della lingua ampliano la visuale dei primi studi cognitivi che si erano focalizzati sulla mente dell'individuo reindirizzando l'attenzione sulla *relazione soggetto-contesto* (Luise, 2006:19).
Come detto, nel campo delle scienze e della psicologia sociale gli studi sull'ambiente ecologico sono stati affrontati da Bronfenbrenner che focalizza l'attenzione sul contesto all'interno del quale si sviluppa l'individuo. Egli si caratterizza attraverso le interazioni col mondo che lo circonda, sia in relazione con gli altri in un rapporto diretto e tangibile, sia in rapporto con una serie di ambienti nei quali non è direttamente protagonista. È la teoria dell'*ambiente ecologico*, inteso come

> "un insieme di strutture incluse una nell'altra" nel quale le interconnessioni tra le singole situazioni ambientali "possono essere altrettanto decisive per lo sviluppo quanto gli eventi che si danno all'interno di una data situazione. Lo sviluppo dell'individuo è profondamente determinato da eventi che si verificano in situazioni ambientali in cui l'individuo stesso non è neppure presente" (Bronfenbrenner, 1979:71-72). Per comprendere lo sviluppo umano non basta l'osservazione di una o più persone che condividono lo stesso luogo, ma necessita l'analisi di sistemi interazionali complessi, composti da più persone, analisi non limitata ad un unico contesto e che tenga conto di elementi e relazioni ecologiche che vanno aldilà della situazione immediata di cui il soggetto fa parte. (Luise, 2006:20)

L'autore propone la rappresentazione grafica dell'ambiente ecologico come quattro cerchi concentrici composti da (partendo dal più interno al più esterno):

a. *microsistema* ovvero l'insieme di "interrelazioni all'interno di un contesto immediato" (Bronfenbrenner 1979:55) che riguardano le attività e le relazioni interpersonali che si instaurano all'interno di una determinata situazione. In riferimento allo studio guidato delle lingue tale sistema riguarda le relazioni che il singolo studente ha all'interno del contesto classe con i

compagni e con l'insegnante;

b. *mesosistema* che è l'insieme di microsistemi in cui "si svolgono interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo partecipa attivamente" (Luise, 2006:21). Questa definizione della psicologia sociale applicata alla glottodidattica si traduce con il rapporto dei genitori, della famiglia, degli assistenti sociali con la scuola, ma anche le amicizie extrascolastiche o il luogo di residenza del discente. In altre parole le influenze esterne al contesto classe che influenzano direttamente il ragazzo;
c. *esosistema* riguarda le influenze delle situazioni ambientali strettamente legate allo sviluppo dell'individuo, senza però che egli ne sia attivamente partecipe. Ne sono degli esempi il collegio docenti o le riunioni di dipartimento, la formazione degli insegnanti, le scelte autonome dei genitori come i trasferimenti o la cultura personale degli stessi;
d. *macrosistema* che rappresenta le "congruenze di forma e di contenuto dei sistemi che lo costituiscono presenti all'interno di una data cultura o subcultura e di ogni sistema di credenze ed ideologie che sottostanno a tali congruenze" (Bronfenbrenner, 1986:385) ovvero la cultura, la società, le leggi, i governi che regolano le dinamiche degli altri cerchi presentati in precedenza.

La sensibilità auspicata a inizio paragrafo consiste dunque nel saper considerare la scuola e la classe non tanto un sistema chiuso e autoreferenziale bensì si misura "dal grado di permeabilità e interattività dell'istituzione scuola, con le famiglie dei suoi studenti e con gli altri soggetti istituzionali e non istituzionali a vario titolo coinvolti e interessati al campo educativo e dalla sua capacità di rinunciare alla tradizionale a-territorialità dell'istituzione educativa" (Luise, 2006:30).

2.2.4. L'input linguistico

Per concludere la carrellata sulle caratteristiche ideali di un buon educatore, si intende "duttile" quell'insegnante che sa adattare la materia di insegnamento alle esigenze dello studente. L'apporto della psicolinguistica ha permesso di distinguere l'*apprendimento* di una lingua, processo razionale e volontario, di durata relativamente breve, che funge da monitor per l'esecuzione linguistica (ad esempio lo studio di una lingua straniera o di una L2 in contesto guidato e strutturato), dalla sua *acquisizione* che invece è profonda, stabile e genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici (ad esempio l'acquisizione della prima lingua da parte del bambino). La distinzione è di Krashen (Krashen, Terrel, 1983) che negli anni Settanta sviluppa la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) che, completando le tesi sul LAD (*Language Acquisition Device*) di Chomsky e sul LASS (*Language Acquisition Support System*) di Bruner (Bruner, 1966), pone le basi per l'approccio denominato "naturale" (*Natural Approach*).
Luise nel volume a cui abbiamo già fatto riferimento (Luise, 2006) riassume le riflessioni di Terrel e Krashen su come l'uomo impara una lingua. L'autrice ribadisce l'importanza, nello studio delle lingue in contesto strutturato, di riprodurre le condizioni del processo di acquisizione, "pur richiedendo anche un processo di un apprendimento esplicito delle regole delle lingua" (Luise, 2006:85). L'esistenza di un "ordine naturale", dimostrata dalla *Teoria della Processabilità* (per approfondimenti si faccia riferimento a Bettoni, 2001) ovvero una serie di *sequenze di acquisizione*, permette all'insegnante di calibrare l'*input* linguistico sugli stadi di *interlingua* del discente. In altre parole nell'acquisizione linguistica delle strutture della grammatica, soprattutto a livello

morfologico, certe strutture si apprendono prima e altre solo successivamente. L'insegnamento linguistico che mira all'acquisizione rispetta il più possibile questo ordine esponendo il discente a un *input* comprensibile (che contenga elementi già acquisiti dal discente) ma che presenti quegli elementi nuovi immediatamente successivi (i+1).
In aggiunta Krashen conclude con una riflessione che riguarda i fattori psicologici interni all'individuo che condizionano il processo di acquisizione. Determinate circostanze fanno scattare quello che lo psicologo chiama il *filtro affettivo* ovvero una sorta di difesa psicologica, una barriera emotiva che il discente alza quando agisce in stato di ansia, quando ha paura di sbagliare, quando teme di mettere a rischio la propria immagine (*face-saving*) e quindi sente minata l'autostima. In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma soltanto apprendimento. Ritornano le riflessioni sulla motivazione viste all'inizio del capitolo. L'insegnante esperto, qualificato, sensibile e duttile calibrerà le attività sul discente, per il discente e con il discente, mettendo al centro del proprio lavoro "l'affettività, la fisicità, la razionalità, le caratteristiche di personalità dell'individuo, la tensione verso l'autorealizzazione" (Luise, 2006:78). Questi elementi sono alla base dell'approccio umanistico-affettivo che dagli anni Sessanta in poi, dapprima a livello internazionale in seguito anche a livello nazionale grazie all'opera di Titone, Freddi e Porcelli, rivoluziona la glottodidattica superando i metodi strutturali e le lacune comunicative che questi avevano dimostrato.
Nel prossimo paragrafo si espongono le domande del questionario che coinvolgono la percezione degli studenti nei confronti dell'insegnante. Forti delle teorie esposte fin'ora, nel capitolo conclusivo si propongono delle soluzioni metodologiche finalizzate al rinforzo della componente motivazionale per lo studio della lingua straniera nel centro preso in considerazione dall'indagine.

2.2.5. Il questionario e l'insegnante

Caon con questa sezione del questionario si sofferma sulla "percezione dello studente rispetto alle caratteristiche ideali che dovrebbe avere un docente" (Caon, 2012:38) di tedesco.

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua tedesca?
(Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)

Per me un buon professore di tedesco deve...

○ _____

Le domande 8a e 8b invece fanno riferimento alla lingua con cui l'insegnante espone l'attività didattica. Gli studi sulle metodologie CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coonan, 2002) e sull' input linguistico (Krashen, Terrel, 1983) hanno ragionato sulla lingua dell'insegnante che per lo studente, soprattutto nell'insegnamento strutturato e guidato della lingua straniera, è l'unica fonte di esposizione, assieme ai media, alla lingua. Su questo argomento Caon spiega

> Sappiamo che l'uso esclusivo della lingua straniera oggetto di insegnamento o la frequenza d'uso della lingua italiana, ad esempio per le spiegazioni grammaticali, rispondono a delle

> impostazioni metodologiche diverse, alcune di ispirazione maggiormente comunicativa e valorizzanti l'«immersione» linguistica, altre invece legate a scelte orientate più alla «tradizione» didattica per cui il ponte tra il pregresso e il nuovo era sempre nella madrelingua. (Caon, 2012:38)

L'obiettivo di questa indagine non è quello di valutare in che misura e in che modo viene usata la lingua italiana o straniera all'interno del contesto classe, piuttosto la seguente domanda

8a. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua tedesca con:
(puoi scegliere anche più di una risposta)

- un docente madrelingua che parla solo tedesco in classe
- un docente madrelingua che parla italiano e tedesco in classe
- un docente italiano che parla solo tedesco in classe
- un docente italiano che parla italiano e tedesco in classe

8b. Perché?

- _____

mira a capire in quale misura l'uso dell'italiano e della lingua straniera sia apprezzato o visto come un ostacolo dagli studenti. Le risposte per quanto ingenue o pregiudiziali forniranno il punto di vista del soggetto dell'apprendimento linguistico (Caon, 2012), fondamentale per valutare quanto l'insegnante sia percepito come facilitatore apprezzato o antagonista da raggirare.

8c. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di tedesco per insegnare bene nella tua classe?

- _____

La domanda 8c non chiede un parere direttamente, bensì un consiglio, con l'intento di far sentire valorizzato lo studente che si sentirà chiamato in causa per fornire le indicazioni che serviranno al docente per calibrare la pratica didattica. Tale richiesta di contributo, secondo Caon, mirerebbe anche alla "progressiva consapevolizzazione delle dinamiche personali e di classe proprie" in direzione di "un clima di classe orientato all'autoresponsabilizzazione" (Caon, 2012:38).

2.3. Nucleo 3: la metodologia didattica

I presupposti teorici descritti nei paragrafi precedenti sono da intendersi come le basi necessarie alla pratica didattica attuata in contesto scolastico con gli studenti, la glottodidassi. Fin'ora abbiamo parlato di *approcci*, mentre in questa sezione ci si soffermerà sui *metodi* e le *tecniche* glottodidattiche da applicare al contesto classe.
Prima di proseguire è bene soffermarsi sulla definizione di questa termini, riprendendo le riflessioni di Luise in merito (Luise, 2006):

a. con *approccio* si definisce la dimensione più generale e teorica della glottodidattica che collega gli aspetti metodologici a una base scientifica. L'approccio è basato su una "più generale teoria dell'apprendimento e della lingua, dotato di coerenza e scientificità, è un modello teorico, una filosofia di fondo della glottodidattica in grado di generare uno o più metodi" (Luise, 2006). In altre parole esso analizza e sceglie i dati e gli impianti epistemologici di altre teorie e altre scienze e li ripropone con un'organizzazione fondata su parametri glottodidattici, con il fine ultimo di individuare gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Esempi di approcci sono quello comunicativo, formalistico, strutturalistico, per citarne solo alcuni già esposti in precedenza;
b. il *metodo* è inteso come un insieme coerente di interventi dell'approccio nelle varie situazioni. Interventi glottodidattici coerenti che traducono "i dati pedagogici, linguistici, psicologici in una strategia didattica, in uno strumento complesso e coerente che permette di realizzare gli obiettivi didattici e linguistici che ci si prefigge di raggiungere" (Luise, 2006);
c. le *tecniche* sono la realizzazione pratica del modello dato dal metodo sulle basi teoriche dell'approccio. Sono le attività e gli esercizi (*task*) pratici direttamente svolti dagli studenti.

Senza soffermarci ulteriormente sulla lista degli approcci che influenzano gli insegnanti o che sono utilizzati nella pratica dell'insegnamento (per una lista di approfondimento si faccia riferimento all'*Appendice A* in Balboni, 2008 e a Titone, 1982), il paragrafo successivo presenta una serie di metodologie e tecniche didattiche utili ai fini della nostra indagine. Metodologie sulle quali le domande del questionario si soffermano per chiedere agli studenti quanto apprezzino le une o le altre durante lo svolgimento delle lezioni, informazioni utili per ideare attività didattiche che piacciano agli studenti e che quindi siano motivanti secondo gli assunti esposti in precedenza.

2.3.1. La *Total Physical Response*

L'approccio comunicativo sviluppatosi a partire dagli anni Cinquanta del secolo precedente, quando ebbe inizio l'apertura postbellica dei confini nazionali e l'internazionalizzazione dovuta alla globalizzazione, ha dato origine principalmente a due metodi, quello situazionale e quello nozionale-funzionale:

a. Il *metodo situazionale* legato all'affermarsi della sociolinguistica negli anni Sessanta-Settanta con le teorie di Fishman (Fishman, 1976) e la pedagogia attivista di Dewey (che abbiamo incontrato nel primo capitolo), "attribuisce un ruolo essenziale al contesto situazionale" (Balboni, 2008:241). Basato principalmente ma non esclusivamente su percorsi deduttivi, mira alla acquisizione autonoma dello studente che per la prima volta è parte attiva del suo processo. Il fattore culturale della lingua, che inizia a essere intesa come comunicazione che accompagna la grammatica, diventa sempre più importante all'interno dell'unità didattica. Le tecniche glottodidattiche ereditate dai metodi precedenti (*pattern drill* e esercitazioni grammaticali su cui il l'approccio formalistico si basa) sono integrate da quelle di ascolto e di interazione (compaiono le prime cassette audio e i primi laboratori accanto ai libri di testo);
b. il metodo nozionale-funzionale, sul cui impianto abbiamo accennato nel primo capitolo con il *Progetto Lingue Moderne* del Consiglio d'Europa del 1967, è legato alla pragmalinguistica. Si introduce il concetto di *atto linguistico*, "universali presenti in ogni lingua, dove si realizzano con

diversi “esponenti”, cioè con espressioni linguistiche diverse” (Balboni, 2008:242), affiancato da alcune conoscenze culturali, grammaticali e concettuali. Le teorie fondamentali di questo metodo si basano sul concetto di *competenza comunicativa* che abbiamo già nominato con Hymes (Hymes, 1971) e si sviluppano su dei percorsi induttivi da parte dello studente che diventa il centro del curricolo e dell'attenzione. Si dà importanza al valore pragmatico della lingua, intesa come strumento di comunicazione e di azione sociale, e si insegna con modelli operativi basati sul *problem solving* e sull'oralità, con manuali indirizzati agli aspetti culturali e allo sviluppo delle abilità, attraverso strumenti audio e video.

Sempre legato all'approccio comunicativo, ma con un'attenzione alla componente psicologica (come quei metodi che Titone chiama “metodi clinici” in quanto ricordano il modello di rapporto fra psicologo e paziente in psicoterapia basato sul silenzio prolungato dell'insegnante, sorrisi incoraggianti, mano sulla spalla per proteggere come proposto da Titone, 1982, Balboni, 2008), negli anni Sessanta-Settanta in America si sviluppa la *Total Physical Response* (TPR).
Ideato dallo psicologo americano Asher è un metodo basato principalmente sulle esperienze ricettive e imitative dell'individuo e prevede il collegamento fra la lingua da apprendere e le azioni, la fisicità e il movimento dello studente che viene esposto all'ascolto di una serie di input linguistici (che in un secondo momento possono essere usati anche per la produzione, la *delayed oral practice*) che ne sviluppano la capacità di ascolto.

> Il TPR è un metodo basato su un input verbale, fornito dal docente, costituito da comandi al quale gli studenti rispondono fisicamente, con comportamenti non verbali, in pratica eseguendo i comandi dati; il fine è favorire le esperienze ricettive di comprensione della lingua, non forzare gli allievi a produzioni linguistiche se non ancora pronti a parlare, se sono ancora nel periodo silenzioso, coinvolgere le abilità di espressione non verbali; nello stesso tempo l'insegnante ha un feedback dell'avvenuta comprensione del messaggio dato che si dà la possibilità agli studenti, quando si sentiranno pronti, ad utilizzare la lingua per dare essi stessi comandi agli altri. (Luise, 2006:84)

Spesso adottato dalla didattica umanistico-affettiva in quanto particolarmente attento ai processi di apprendimento del discente che viene motivato, protetto dagli insuccessi, guidato verso l’autorealizzazione, tale metodo si realizza con una serie di comandi (alza la gamba!, alza il braccio!, alza le braccia!, chiudete l'occhio destro, sinistro!, prendi il fiore giallo e mettilo sotto la terza sedia! ecc.) che possono contenere input linguistico calibrato (i+1, secondo le spiegazioni dell'*ordine naturale* di Krashen visto in precedenza) ricco e variato e, con le caratteristiche grammaticali desiderate (singolare, plurale, tempi verbali, forme negative, lessico) e accompagnato da disegni, gesti, movimenti, oggetti per facilitarne la comprensione.
Tale approccio risulta particolarmente efficace per l’insegnamento precoce delle lingue straniere, anche grazie alla sua forte componente ludica. Componente fondamentale in una didattica basata sul piacere come principale fattore motivazionale, come vedremo nel prossimo paragrafo.

2.3.2. La didattica ludica

In un approccio umanistico-affettivo, comunicativo e nel consolidamento di una conoscenza intesa come costruttivismo sociale (Caon, 2012) la didattica ludica è una metodologia che mette al centro la giocosità. Per meglio definirla, raccogliamo il suggerimento di Balboni (Balboni, 2008) e ricorriamo alla lingua inglese che contrappone le parole *game* e *play*. Lo scopo ultimo di questo metodo non è il gioco fine a se stesso, tanto per giocare, ma la dimensione ludica, giocosa, applicata all'educazione linguistica. Caon accoglie entrambe le accezioni come i concetti portanti di questa metodologia e la distingue in questo modo:

> a. la ludicità, ossia la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente viene vista come il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo;
> b. il gioco viene utilizzato come «modalità strategica» per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica. Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un continuum dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo. (Caon, 2012:108)

Nella letteratura dedicata all'argomento (Freddi, 1990, Staccioli, 1998, Caon, Rutka, 2004) Freddi sottolinea la dimensione strategica del gioco, che è autotelico (Balboni, 2008), a supporto dell'apprendimento linguistico in quanto ad esso si integrano le componenti (Caon, 2012):

a. *cognitive* ad esempio nell'elaborazione di una strategia di gioco, nell'apprendimento delle regole che lo definiscono, nell'applicazione di tali regole;
b. *linguistiche* come ad esempio la lettura, la spiegazione orale o scritta, la stesura delle regole, le frasi rituali o le conte, le interazioni spontanee legate al gioco (nel calcio ad esempio Passa la palla! Io vado in attacco, tu copri la fascia! Per un approfondimento interessante si rimanda a Caon, Ongini, 2008 dove in un'ottica interculturale si parla della didattica legata al gioco del calcio);
c. *sociali* ovvero far parte di una squadra, di un gruppo, collaborare e competere mediando fra le due;
d. *motorie e psicomotorie* che riguardano il movimento, la coordinazione, l'equilibrio nei giochi fisici;
e. *emotive* ovvero la paura di sbagliare, la tensione di fine partita, il senso di liberazione del successo, la rielaborazione della sconfitta;
f. *affettive* come la stessa natura del gioco prevede: il divertimento, il piacere, la motivazione;
g. *culturali* e *transculturali.* "Le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco" (Caon, 2012) e la loro caratteristica di essere necessarie affinché il gioco non cessi di esistere superano le differenze culturali.

Attraverso la pratica di azioni complesse la persona è coinvolta in maniera attiva, globale e olistica e apprende in modo costante e naturale divertendosi e imparando. Krashen definisce questo aspetto *rule of forgetting*, secondo il quale l'acquisizione della lingua avviene più facilmente quando si dimentica che la sta imparando (Krashen, Terrel, 1983). Sul piano della memorizzazione ad esempio il gioco permette la reiterazione delle azioni in maniera accettata, cercata e gradita

(Balboni, 2008). L'allievo di tutte le età e per tutti i livelli di competenza in questo modo diventa protagonista e l'insegnante si sveste della toga di giudice linguistico e indossa quello di arbitro, figura necessaria affinché ci sia gioco piacevole e corretto.
Il gioco glottodidattico, costruito "intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti" (Staccioli, 1998: 16), calibrato sulla maturità cognitiva dei partecipanti o sulle competenze linguistiche degli studenti ha alcuni svantaggi. In certe culture è difficile far percepire il gioco come attività di apprendimento in quanto l'azione didattica è considerata solo se seria e imposta a causa di "abitudini scolastiche pregresse per cui il gioco non è stato utilizzato nemmeno nella scuola primaria" (Caon, 2012:110). Inoltre in età adulta e adolescenziale ci si potrebbe imbattere in pregiudizi che considerano il metodo troppo infantile e quindi da evitare. Compito dell'insegnante è trasmettere la differenza fra il gioco fine a se stesso e il gioco glottodidattico proponendo le attività con spiegazioni che lo contestualizzino e ne rivelino l'obiettivo.

2.3.3. La *peer education*

La *peer education* è definita come "una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di training, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa" (Pellai, Rinaldin, Tamburini, 2002:41). Il termine rimanda al concetto di comunicazione e influenza reciproca all'interno della sfera sociale tra coetaneo e coetaneo, tra persone appartenenti a un medesimo status o calate nella medesima situazione. Diffusosi negli Stati Uniti dagli anni Sessanta e spesso applicato in progetti di educazione alla salute come modello di prevenzione di comportamenti a rischio, il tutoraggio e l'insegnamento tra coetanei è applicato anche nell'ambito della didattica in classe. La comunicazione fra adulto e bambino o adolescente (o fra persone di differenti status sociali, situazionali) potrebbe implicare in certe situazioni "uno status ansiogeno nettamente superiore a quello derivante dall'interazione con un proprio coetaneo" (Pellai, Rinaldin, Tamburini, 2002:40) risultando dunque meno efficace di quest'ultima.
Nel volume di Caon a cui facciamo riferimento per l'indagine (Caon, 2012), questa metodologia è ritenuta importante in quanto è strettamente legata alla componente motivazionale: il docente sacerdote che abbiamo descritto nella sezione dedicata al ruolo dell'insegnante, l'unico detentore del sapere, diventa parte integrante della costruzione sociale della conoscenza e contribuisce ad alimentare il sapere collettivo ridistribuito fra gli studenti.
Lo studente dunque possiede risorse e competenze cognitive, relazionali, affettive ed emotive (Caon, 2012) a cui l'insegnante può fare riferimento per promuovere apprendimento significativo incentivando le sue influenze sociali (Deutsch, Gerard, 1955):

a. normative: in base alla quale il soggetto modifica le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti per il desiderio di ottenere il consenso del gruppo;
b. informative: in base alla quale il soggetto modifica le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti sulla convinzione che la fonte di influenza, considerata la più competente e preparata, possa fornire ispirazione e valore esemplificativo.

La reciprocità è un punto forte della *peer education* che si fonda sull'idea che tutti i talenti e tutte le intelligenze (di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.2.2) vanno valorizzate e che ogni persona abbia qualcosa da insegnare all'altro. Nell'educazione tra pari lo studente negozia e sviluppa strategie comunicative (ad esempio spiegando al compagno egli ristruttura in maniera sequenziale quello che sa), si sente competente e matura la fiducia di sé e l'autostima (i concetti di *self-esteem* e *self-worth* che abbiamo esposto nella sezione dedicata alle teorie motivazionali in 2.1.2), matura conoscenze e competenze e impara a relazionarsi. La trasmissione dei saperi avviene attraverso l'interazione attiva e adattiva nei confronti del compagno (Caon, 2012) e il *filtro affettivo* inibente difficilmente entra in gioco. Dornyei a proposito scrivere

> Cooperation fosters class group cohesiveness. When students work together they tend to like each other regardless of ethnic, cultural, class or ability differences. This is because in cooperative situations students are dependent on each other and share common goals, which in turn create a feeling of solidarity and comradely supportiveness. If learners are allowed to cooperate with each other towards a certain goal, their expectancy of success is likely to be higher than if they are to work individually because they know that they can also count on their peers. The cooperating team is a powerful resource pool. (Dornyei, 2002:100)

Di importanza fondamentale da parte dell'insegnante è individuare I potenziali "buoni" *tutor* e istruirli sugli aspetti glottodidattici (correggere l'errore, creazione di campi semantici per memorizzare le parole) che possono tornare utili anche al *tutee*. "Questa "istruzione" ovviamente sviluppa contemporaneamente la consapevolezza metacognitiva rappresentando un altro vantaggio considerevole per il tutor per la sua crescita personale." (Caon, 2012:121)

2.3.4. Il questionario e la metodologia

Nella parte finale del questionario si chiede agli studenti quali tipologie di attività, quali risorse e quali aspetti organizzativi (Caon, 2012) siano maggiormente apprezzati o ritenuti meno interessanti

9a. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato tedesco volentieri o divertendoti...

○ _____

9b. Perché?

○ _____

10a. Scrivi un momento in cui hai studiato tedesco con difficoltà o annoiandoti...

○ _____

10b. Perché?

○ _____

11. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio del tedesco?

L'obiettivo ancora una volta è capire le opinioni degli studenti che forniscono importanti spunti per l'organizzazione didattica in classe, calibrando gli interventi sulle metodologie considerate più piacevoli e quindi motivanti.

3. Metodologia e strumenti

Il capitolo si concentra principalmente sugli aspetti metodologici della ricerca che abbiamo condotto presso il CFP di Tesero in provincia di Trento descritto in 1.5. L'indagine, come già ricordato, prende spunto dal lavoro di Caon (Caon, 2012) elaborato per la collana SAIL (Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico) del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'università Ca' Foscari di Venezia e analizza la percezione personale dello studio del tedesco come seconda lingua straniera da parte degli studenti del centro.
Gli obiettivi, adattati dal volume di riferimento e già descritti nel secondo capitolo, mirano a:

a. osservare come viene percepito dagli studenti adolescenti *l'obbligo di studiare una seconda lingua* oltre all'inglese in una scuola incentrata sulla formazione professionale;
b. osservare come viene percepito dagli studenti *lo studio del tedesco come seconda lingua* imposta dal sistema scolastico trentino fin dal primo ciclo di istruzione;
c. osservare la percezione dello studente nei confronti dell'*insegnante e* della *metodologia didattica* e come questa *possa influenzare la sua motivazione o il suo disinteresse* per la seconda lingua, in particolare per il tedesco.

Lo studio rientra nel campo di ricerca sulla motivazione (Ames, 1992, Caon, 2006a, 2012, Crookes, Schmidt, 1991, Dornyei, Schmidt, 2001, Dornyei, 2012, Gardner, 1985, 2001, Graham, 1994, Maslow. 1970, Peackok, 1997, Ushioda, 2006) con l'intento di raccogliere i dati necessari per migliorare le attività didattiche e le lezioni in classe.
In un approccio di ispirazione umanistica (Stevick, 1990) che mette lo studente e le sue componenti affettive, cognitive, emozionali e relazionali al centro del processo di apprendimento e insegnamento (Caon, 2012) è stato scelto di rendere protagonisti gli studenti, chiedendo le loro opinioni e i loro pareri tramite il questionario che abbiamo ampiamente descritto nel secondo capitolo. I paragrafi successivi si soffermano su alcune riflessioni di carattere organizzativo a proposito della metodologia adottata e sulla realizzazione dell'indagine.

3.1. La metodologia mista: quantitativo e qualitativo

Lo strumento che abbiamo utilizzato per la raccolta dei dati è il questionario che Caon ha stilato per osservare la percezione degli studenti dello studio del francese come seconda lingua straniera nella scuola media, adattandolo alle nostre esigenze (in riferimento al tedesco e modificandolo sul *sampling* in questione). Tale questionario presenta non solo risposte chiuse per la raccolta di dati quantitativi ma anche risposte aperte che permettono allo studente di esprimere liberamente le opinioni sull'argomento al quale è stato indirizzato. Queste opinioni sono i dati qualitativi sui quali elaborare delle proposte didattiche e metodologiche finalizzate al rinforzo della componente motivazionale e del piacere.
L'autore giustifica il motivo per cui nella sua indagine si è optato per un'analisi più qualitativa che quantitativa sottolineando la maggiore efficacia del primo sul secondo per gli obiettivi che

l'indagine presenta.

> Seguendo il solco tracciato dal lavoro di Balboni prima con Santipolo (2003) e poi con Daloiso (2011), riteniamo che ai fini della nostra rilevazione essa sia più efficace: i numeri sono interessanti, ma in questo ambito sono forse meno utili dei commenti che gli studenti hanno aggiunto ad un questionario che, proprio per essere qualitativo, ha dato loro ampio spazio alle risposte aperte – anche se ciò ha reso molto più complessa l'attività di analisi dei dati. (Caon,2012:34)

La metodologia mista del paradigma qualitativo-quantitativo è ideale per la raccolta di un corpus di informazioni valide, affidabili e replicabili, che tengano conto tanto della scientificità quanto della specificità del caso in questione e dei fattori che concorrono in un determinato contesto. Il *rationale* nell'adottare le diverse metodologie sta nel fatto che né i metodi quantitativi né quelli qualitativi presi singolarmente riuscirebbero a cogliere la complessità e i dettagli degli argomenti considerati.
La metodologia mista è per definizione la raccolta, l'analisi e il paragone di dati sia quantitativi che qualitativi (Nunan, 1992). Per quanto riguarda l'approccio quantitativo, esso si concentra sull'osservazione di un fenomeno, la formulazione di ipotesi e la dimostrazione dell'attendibilità di tali ipotesi attraverso dei dati empirici raccolti secondo delle procedure standardizzate. Tale metodo "scientifico", dal momento che le ipotesi sono state testate con successo e ulteriormente validate attraverso la replicazione, trasforma in legge o teoria gli assunti iniziali. Il vantaggio è l'attendibilità dei dati numerici e statistici ottenuti e da un punto di vista pratico lo svolgimento di questo tipo di ricerca è relativamente veloce e permette in un breve lasso di tempo di raccogliere un'innumerevole quantità di dati (Coonan, 2000, Nunan, 1992). Le carenze di questa procedura emergono quando si vuole considerare il contesto specifico in cui la ricerca viene svolta. Nella ricerca quantitativa infatti sembra difficile, per quanto le variabili scelte a priori possano coprire la più ampia scala di possibilità, cogliere la varietà soggettiva dell'individuo e analizzare in profondità le dinamiche interne e esterne all'individuo in relazione ai fattori legati al contesto specifico nel quale i dati sono raccolti. Un approccio qualitativo invece, per quanto meno generalizzabile o considerato in letteratura meno rigoroso, è di natura esplorativa e integra i risultati empirici con le sfumature necessarie per una descrizione più completa del fenomeno. In merito Creswell afferma che "Qualitative research is "an inquiry process of understanding" where the researcher develops a "complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting" (Creswell, 1998).
Nel progettare una ricerca con metodologia mista si considera quale metodo ha la priorità sull'altro, in altre parole l'ordine cronologico nel quale i due metodi sono proposti e il grado di integrazione dei dati da raccogliere in base agli obiettivi (Dornyei, 2007). Nel nostro caso le domande chiuse del questionario mirano alla raccolta dei numeri necessari per contestualizzare il *sampling* preso in considerazione mentre le domande aperte che le accompagnano li integrano con i punti di vista degli studenti.
Ragionando sulla natura del questionario, Caon espone i limiti che esso presenta riprendendo le riflessioni di Balboni che afferma "che un questionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore" (Balboni, Santipolo, 2003: 23).
Il rischio nell'adottare il questionario come strumento di rilevazione dei dati, in altre parole, è che le domande inserite e il modo in cui sono poste orientino le risposte (Caon, 2012). Nel nostro caso le numerose domande aperte rimediano a questa possibile eventualità e lasciano spazio alla

soggettività.
Dopo aver presentato la natura del questionario e aver esposto i nuclei concettuali delle domande (cfr. capitolo 2) di seguito vediamo gli aspetti procedurali dell'indagine.

3.2. Lo studio di caso

L'indagine di Caon ha riguardato 825 studenti delle scuole medie distribuite in sei diverse regioni italiane. I questionari cartacei e via e-mail sono stati somministrati durante convegni, seminari e collaborando con docenti, con il Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, con l'Alliance Française e l'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere) che hanno inoltrato il questionario ai loro contatti istituzionali e personali, nonché attraverso gli indirizzari dei laboratori del Centro di Didattica delle Lingue (Caon, 2012). La nostra indagine invece, simile nei contenuti e nelle dinamiche, ha interessato un campione molto più ristretto e questo per una serie di motivi o, per usare le parole di Coonan, per una serie di *constraints* (Coonan, 2000):

a. *resources*: sono gli aspetti materiali ed economici dell'indagine come la carta per le fotocopie per i questionari cartacei, computer di lavoro per la raccolta e l'elaborazione dei dati, le e-mail o i numeri di telefono degli studenti, ecc.). Se la stesura on-line del questionario ha permesso di ovviare al problema dei costi (*costs*), le difficoltà hanno riguardato piuttosto il reclutamento del *sampling* nella fase di raccolta dei dati. Tale indagine infatti è stata svolta per la stesura della tesi di laurea, avvenuta nel periodo estivo (giugno-settembre) quando le attività dell'anno scolastico sono sospese e gli studenti non sono immediatamente raggiungibili. Fattore non di poca importanza se si pensa che la natura dell'indagine prevede che gli la voce degli studenti sia la componente essenziale per la buona riuscita della raccolta delle informazioni;
b. *time available*: il tempo a disposizione per la raccolta dei dati, come detto, non poteva superare i tre mesi a causa delle scadenze accademiche. Uno dei vantaggi del questionario, come visto in precedenza, è la possibilità di raccogliere un numero consistente di dati in poco tempo. Purtroppo però l'attesa dell'apertura delle scuole avrebbe sforato i tempi previsti (*time scale*) e necessari per l'analisi e la stesura delle conclusioni;
c. gli iscritti al CFP di Tesero non sono molti. La media annua è di circa 175 studenti, circa 50 dei quali iscritti al terzo e quarto anno di operatore del legno (per una descrizione dettagliata si faccia riferimento a 1.5) quando lo studio del tedesco come seconda lingua straniera non è più obbligatorio e quindi non è più materia d'insegnamento. Il *criterion sampling* dell'analisi qualitativa, ovvero la selezione dei casi che presentano criteri d'importanza determinati a priori (Patton, 2001), ha ridotto il numero dei potenziali interessati a circa 120, ritenendo più importante concentrarsi sulla porzione di studenti che affronta la materia nel curricolo.

Alla luce di queste limitazioni si è deciso di impostare l'indagine seguendo la procedura di sotto elencata.
Vista l'impossibilità di somministrare il formato cartaceo in classe abbiamo preparato una versione on-line con le applicazioni di Google Drive creando un link da allegare via e-mail e nei social network che permettevano di raggiungere un campione più ampio possibile di studenti. Grazie al supporto di alcuni insegnanti, del direttore del centro e di alcuni studenti che si sono resi disponibili

a reperire alcuni contatti lasciati in segreteria e durante l'anno scolastico nel corso delle lezioni siamo riusciti a risalire a un numero considerevole di indirizzi e-mail a cui spedire il link del questionario. Inoltre abbiamo creato un profilo sui social network che gli studenti principalmente usano per rimanere in contatto (Facebook e il forum della scuola in questione) e abbiamo chiesto di essere aggiunti nelle cerchie dei contatti. Questo mezzo è risultato particolarmente utile e ha innescato un meccanismo a catena di reclutamento dei partecipanti. Inoltre, come osserva Caon a proposito del mezzo telematico "non solo agli studenti della scuola secondaria di primo grado piace poter usare il computer per svolgere compiti di scuola, ma lo spazio del questionario si allarga mano a mano che uno studente risponde, senza il vincolo fisico di un numero limitato di righe" (Caon, 2012:43) rendendo il questionario snello e meno "noioso" (l'applicazione permette la compilazione anche su smartphone e tablet).
A differenza dell'indagine di Caon che osserva che "La mancanza di un rapporto di conoscenza rispetto agli informatori indiretti, l'anonimato garantito dal questionario uniti alla sua lunghezza hanno generato diverse «rinunce» o una compilazione fortemente incompleta" (Caon, 2012: 43), nel nostro caso chi ha aderito alla compilazione del questionario lo ha fatto in maniera volontaria e completa.
Nella preparazione del questionario e durante la sua somministrazione si è tenuto in considerazione le questioni legali legate alla scuola. Il questionario *on-line*, è stato accompagnato da una breve introduzione che ribadiva l'anonimato dei dati raccolti e alcune righe introduttive che spiegassero in modo chiaro e preciso il fine ultimo della ricerca, sottolineando la preziosità della collaborazione. A proposito Cohen riporta alcune riflessioni di carattere etico e ribadisce che nel campo della ricerca

> Social scientists generally have a responsibility not only to their profession in its search for knowledge and quest for truth, but also for the subjects they depend on for their work. Whatever the specific nature of their work, social researcher must take into account the effects of the research on participants, and act in such a way as to preserve their dignity as human beings (cost/benefit ratio) (Cohen, 200:359)

Nel caso specifico in effetti il *sampling* preso in considerazione è molto ristretto e inserito in un contesto fortemente delimitato. Nell'individuazione del campione, nelle mail e nella gestione dei contatti sui social network l'anonimato è stato ribadito più volte e nello scambio di contatti le questioni di confidenza, il modo di relazionarsi, le informazioni personali private e sensibili, sono state gestite in equilibrio fra i benefici della ricerca e l'integrità personale dell'interessato.
Il risultato è di 52 questionari, quasi la metà del *sampling* considerato interessante. Il numero ci pare sufficiente se si tiene conto che la nostra non è una ricerca su tutte le scuole professionali nazionali o della provincia di Trento ideata per raccogliere dati generalizzabili, bensì è specificatamente indirizzata allo studio del tedesco come seconda lingua in un solo centro che è quello di Tesero. Tale aspetto determina infatti la natura di questa ricerca che può essere considerata uno *studio di caso*. Nello specifico un"“analisi di caso intrinseco" come distingue la definizione di Stake (Stake, 1995) riportata da Dornyei: "the "intrinsic" case study is undertaken to understand the intriguing nature of a particular case. That is, the case of interest not because it illustrates something or represents other cases but because of its own value or speciality." (Dornyei, 2007:152). Secondo l'autore inoltre lo studio di caso è un metodo eccellente per ottenere descrizioni dettagliate di questioni sociali inserite in un contesto culturale e permette ai ricercatori di esaminare come una serie di intricate circostanze concorrano e interagiscano nel mondo sociale intorno a un gruppo ristretto che ne è unico motivo di

studio. Nel nostro caso il fatto che la scuola sia in una valle periferica della provincia di Trento che presenta caratteristiche linguistiche peculiari (si veda in 1.5 la parte in riferimento al vicino confine linguistico tedesco e alla minoranza ladina sul territorio) e che lo studio del tedesco sia frutto di una precisa politica da parte delle istituzioni provinciali, comporta che la percezione degli studenti nei confronti di questa lingua possa essere diversa dalla percezione degli studenti di altri centri e di altre province.
Le riserve nei confronti dello studio di caso riguardano la difficoltà di generalizzazione, specialmente se si concentra sugli individui invece che sulle questioni sociali.

> How can knowledge coming from one inevitably idiosyncratic source be of wider relevance? […] qualitative research is not overly concerned with generalizability as long as the researcher believes that the specific individual meaning obtained from the sample is insightful and enlightening. (Dornyei, 2007:153)

Gli aggettivi "perspicace" e "illuminante" che compaiono nella citazione precedente a nostro avviso risultano adeguati al *sampling* considerato in quanto, come detto, il fine ultimo della nostra indagine è raccogliere le opinioni di questi studenti in modo da elaborare proposte didattiche mirate al miglioramento delle attività didattiche all'interno di questo centro.
Abbandonando le questioni strettamente metodologiche si ritorna a una riflessione di carattere generale proposta da Caon fra gli obiettivi a medio termine che propone di

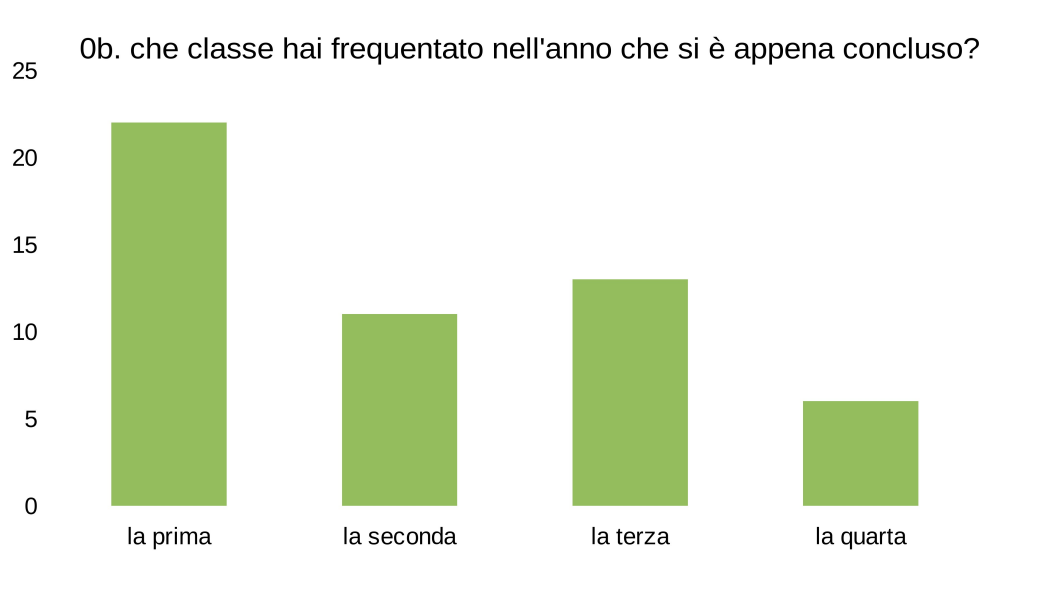
> fornire agli insegnanti uno strumento di indagine, il questionario, da somministrare in entrata e in uscita anno dopo anno, in modo da avere un'immagine longitudinale, dinamica, della percezione che gli studenti hanno del francese che loro insegnano: lo strumento è nel volume e verrà collocato tra i materiali del laboratorio ladils dell'università Ca' Foscari Venezia, nonché nei siti delle associazioni di insegnanti, ma l'obiettivo nostro è far nascere la volontà di procedere a un'operazione faticosa come la somministrazione e l'analisi sincronica e diacronica di un questionario a centinaia di studenti. (Caon, 2012:33)

Questa prospettiva longitudinale e dinamica riteniamo sia fondamentale per un'indagine più completa soprattutto se si considera come campo di ricerca principale un fattore come la motivazione. In ambiente scolastico il curricolo e le attività si sviluppano su più mesi e il grado di motivazione dello studente non è costante (ad esempio a inizio giugno, alla fine del secondo quadrimestre, in una scuola secondaria di secondo grado, quando gli ultimi scrutini svolti hanno già verbalizzato la valutazione finale, è possibile che la motivazione dello studente sia diversa da quella manifestata nei mesi precedenti). Inoltre la motivazione può essere incentivata o disincentivata dal tipo di attività svolte durante il corso dell'anno. Riproporre il questionario più volte durante l'anno scolastico permetterebbe di cogliere l'elemento cronologico valutando in questo modo l'andamento della motivazione dello studente.
Un'ultima riflessione degna di nota riguarda la distribuzione dei questionari sulle diverse classi del centro. Caon fra gli obiettivi dell'indagine si ripropone di:

> vedere in particolare come gli studenti percepiscano il francese come seconda lingua, soprattutto vedere se tra la percezione in ingresso nella scuola media, quindi a undici anni, e quella in uscita, dopo tre anni di francese, a quattordici anni, la percezione ha avuto delle modifiche statisticamente significative. (Caon, 2012:32)

Anche nel nostro questionario, fra le domande iniziali dedicate alla contestualizzazione del

campione considerato (0a, 0b), abbiamo voluto chiedere agli studenti quale classe avessero frequentato durante l'anno scolastico appena concluso (0b).



Riteniamo però che i numeri raccolti per questo specifico intento non abbiano la stessa validità dell'indagine presa come riferimento in quanto troppo limitati. Per validità intendiamo la *external validity* che Nunan definisce "the extent to which the results can be generalized from sample to population" (Nunan, 1992:15). In altre parole i molti questionari del primo anno, gli 11 del secondo, i 13 del terzo e i 6 questionari compilati dagli studenti del quarto anno anche se molto interessanti per raccogliere le opinioni degli studenti, non rappresentano però un campione sufficientemente esemplificativo per poter osservare come la percezione degli studenti dell'intero centro si sia evoluta dalla fase iniziale alla fase conclusiva del loro percorso formativo. Per questo motivo eviteremo di incrociare le informazioni ottenute dalle altre risposte per generalizzare eventuali variazioni rispetto all'anno scolastico frequentato concentrandoci piuttosto sugli spunti che ogni discente può suggerire per migliorare le attività didattiche.

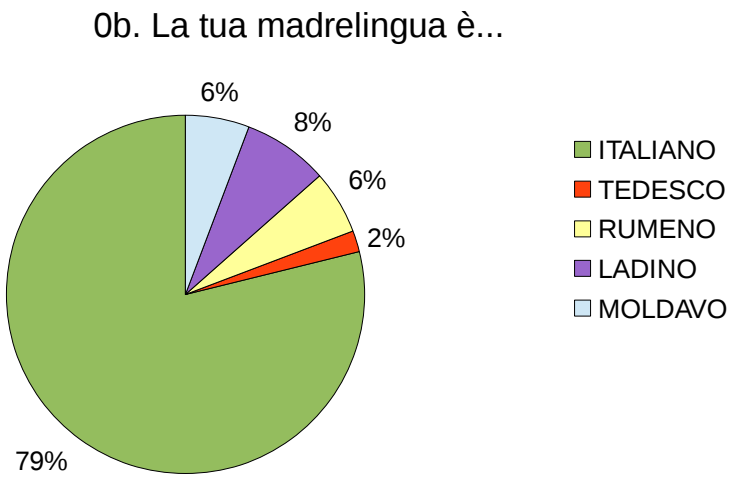
3.3. La modalità di analisi dei dati

L'applicazione di Google Drive con la quale abbiamo creato e diffuso la versione on-line del questionario permette di raccogliere in automatico le risposte ottenute all'interno di uno *spreadsheet* scaricabile con l'estensione del foglio di calcolo. Per questa indagine abbiamo lavorato con la versione open-source di Libreoffice Calc su Linux Ubuntu (l'equivalente dell'Excel di Microsoft Office per Windows).
Per l'analisi delle domande chiuse abbiamo creato dei grafici da Libreoffice Calc che permettessero di raccogliere le percentuali di occorrenza delle risposte, i dati quantitativi. D'esempio la domanda 0a a scelta multipla:

0a. La tua madrelingua è...

- italiano
- ladino
- tedesco
- albanese
- rumeno
- moldavo
- macedone
- spagnolo
- altro _____

Per ogni *item* abbiamo applicato una funzione che permettesse si risalire alla percentuale di occorrenza dello stesso, ottenendo in questo modo un grafico a torta esemplificativo.



Ritorneremo sugli spunti suggeriti da questa batteria di dati nel quinto capitolo specificatamente dedicato alla proposta di soluzioni metodologiche basate sulle informazioni ottenute.
Ritornando alla modalità di analisi dei dati, per quanto riguarda le domande aperte ovvero l'analisi qualitativa dei dati raccolti abbiamo adottato la tecnica che nella letteratura dedicata all'argomento viene chiamata *Qualitative Content Analysis.*

> Because qualitative data is typically textual, QUAN content analysis has been transferred to the domain of QUAL research with one fundamental change: unlike their preconceived quantitative counterparts, the qualitative categories used in content analysis are not predetermined but are derived inductively from the data analysed. (Dornyei, 2007:245)

Questa categorizzazione induttiva dei dati si realizza "etichettando" le informazioni ritenute principali semplificandole o riducendole in modo da collegarle con altre informazioni che appartengono allo stesso campo semantico o concetto. La soggettività e la validità, ma soprattutto la replicabilità di questo metodologia è stata criticata da chi preferisce un approccio quantitativo di

rigoroso metodo scientifico (Nunan, 1992). La codificazione dei dati ottenuti nelle risposte alle domande aperte nel caso in questione avviene rileggendo le risposte e sottolineando i passaggi che si ritengono rilevanti per il *topic* richiesto. Nell'"etichettatura" probabilmente si presenteranno dei commenti o dei punti di vista che si assomigliano e quindi verranno raggruppati nei concetti chiave che useremo per l'elaborazione delle soluzioni metodologiche nel capitolo conclusivo. All'evenienza di categorie nuove o alla comparsa di fattori non riconducibili a quelli già in possesso si sarà di fronte a informazioni che arricchiranno le precedenti.
Questi passaggi possono essere registrati anche da alcuni software per l'analisi e la raccolta dei dati qualitativi (Nvivo per esempio) che permettono di organizzare in sotto-categorie e mappe concettuali o diagrammi ad albero le etichette registrate. Un *report* finale qualitativo solitamente raccoglie tutte le osservazioni in possesso dopo l'interpretazione delle risposte aperte. Nella nostra indagine ci siamo limitati a riassumere in gruppi semantici i concetti principali che gli studenti hanno espresso con le loro risposte soggettive.
Ad esempio, alla domanda 2b (Perché pensi che il tedesco possa esserti utile in futuro?) gli studenti hanno dato una serie di risposte che abbiamo etichettato in questo modo (alcune delle risposte complete si trovano nella colonna 1 a titolo esemplificativo, l'etichettatura nella colonna 2):

Se voglio viaggiare per lavoro mi capiterà di sicuro di andare in Germania, poi anche per fare conoscenze	Crescita personale Crescita professionale
Per lavorare in Germania	Crescita professionale
Per sapere più lingue	Crescita personale
Perché lavorando con il turismo più lingue si sanno meglio è	Crescita professionale
Vorrei andare a lavorare all'estero	Crescita professionale
Perché posso lavorare in provincia di Bolzano	Crescita professionale
Perché una lingua straniera è sempre necessaria ed utile, anche per riuscire a capirsi con persone al di fuori dell'Italia	Crescita personale Utilità
Perché stando in mezzo alla gente in Italia non arriveranno solo italiani ma anche molta altra gente di altre lingue ad esempio quella tedesca. Oppure serve per andare in altri paesi come la Germania, Austria ecc.	Utilità Crescita personale
Secondo me il tedesco è molto utile per noi sopratutto perché noi siamo confinanti con stati dove parlano il tedesco	Utilità
Perché nel mio settore sono a contatto con gente che viene da fuori...	Utilità Crescita professionale
Perché se voglio viaggiare e magari arriverò in	Crescita personale

Germania devo pur chiedere alcune informazioni e vorrei riuscire a fare un dialogo.	
Perché un sacco di persone parlano tedesco e non è parlato solo in Germania quindi è utile anche in altri stati! E poi è una lingua tutto sommato abbastanza semplice da parlare e capire quindi tanto vale.	Utilità Facilità
Perché sapere una lingua in più fa solo bene.	Crescita personale
Perché se un domani vogliamo andare in Germania ci serve.. E poi viviamo in una regione dove ci sono molti turisti tedeschi..	Utilità
Perché voglio andare a giocare in Germania a hockey o nel cantone tedesco in svizzera	Crescita personale Crescita professionale
Nella mia regione si parla sia italiano che tedesco. Essendo anche confinante con l'Austria può essere utile per i visitatori stranieri che vengono a soggiornare nelle nostre valli. Perché io abito al confine con l'Alto Adige e già questo è importante. Poi è una bella lingua. Perché nel campo lavorativo non si sa mai in quale posto tu debba andare e perché nel mio settore si ha molto commercio con l'Austria e la Germania. È una lingua importante, a parer mio quasi alla pari dell'inglese. Per quanto mi riguarda è la lingua dei paesi vicini e è importante conoscerla..	Crescita personale Crescita professionale Atteggiamento positivo verso la lingua e la cultura tedesca

Per riassumere e tenendo presente le risposte non riportate nella tabella per evitare di appesantire l'esposizione, dai dati di 2b si evince che la lingua tedesca è apprezzata per la sua utilità perché studiare le lingue è importante (6) soprattutto in campo professionale (22). Inoltre piace (3) ed è ritenuta semplice da alcuni (2), è considerata in maniera positiva per motivi di crescita personale (12) e per viaggiare (5). Viene anche dimostrato un un certo interesse per la cultura della lingua d'arrivo (8) e considerata geograficamente vicina e quindi importante (12).
Dopo aver descritto il procedimento con cui si è analizzato i dati quantitativi e qualitativi, nel

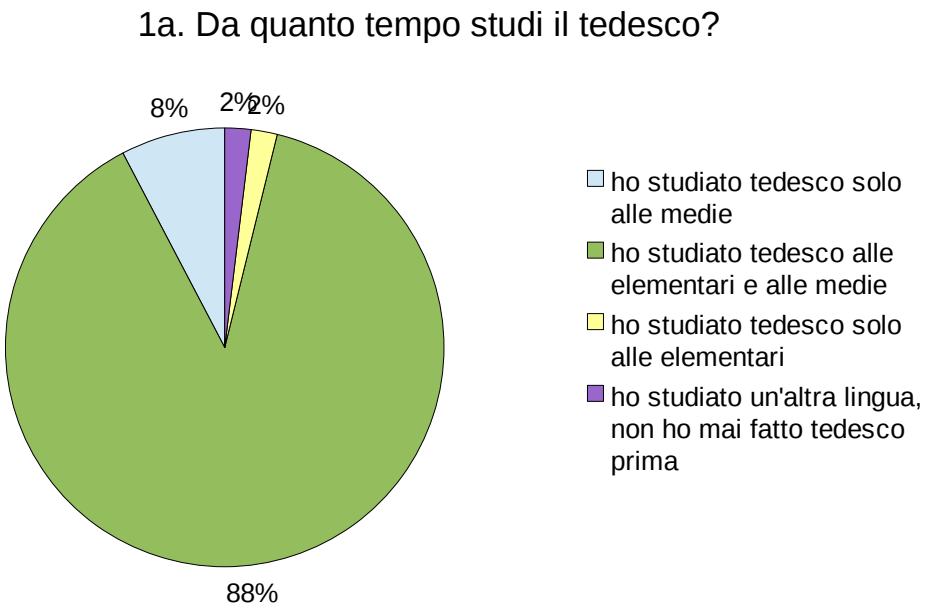
prossimo capitolo si espongono tali dati, che serviranno come punto di partenza per le soluzioni proposte nella parte finale.

4. Esposizione e analisi dei dati

Il presente capitolo è dedicato all'esposizione dei dati emersi dal questionario di cui abbiamo ampiamente discusso nelle sezioni precedenti. Per evitare di appesantire il lettore con una "pedissequa descrizione in prosa dei tabulati" (Caon, 2012:45) si eviterà di riportare le informazioni ritenute da noi superflue o ridondanti e ci si soffermerà sui dati che confermano o arricchiscono l'impianto teorico esposto nei capitoli precedenti e che offrono spunti utili per le soluzioni metodologiche proposte nel capitolo successivo.

4.1. I dati sulla componente motivazionale

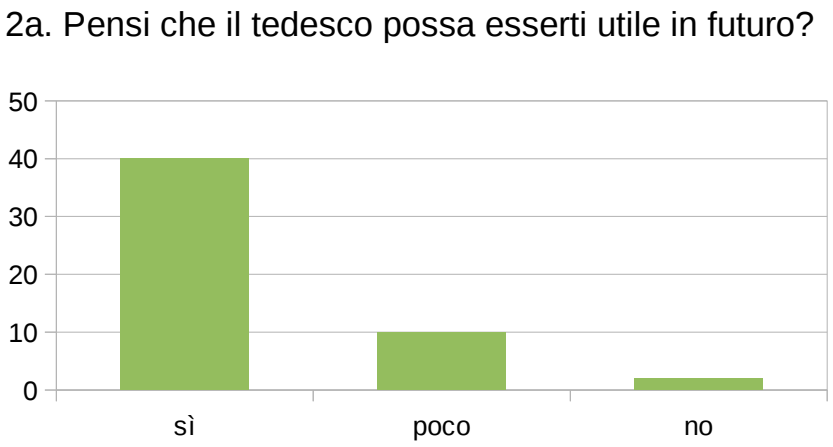
La batteria di domande dedicate alla componente motivazionale segue immediatamente i quesiti che abbiamo posto per contestualizzare il campione considerato (0a, 0b che fanno riferimento alla classe frequentata dallo studente a alla sua madrelingua). Partendo dalle riflessioni esposte in 1.4 a proposito della scelta della provincia autonoma di Trento di affiancare allo studio della lingua inglese anche quello del tedesco fin dal primo ciclo di istruzione, ci sembrava interessante capire quanti iscritti effettivamente avessero già affrontato la materia nella scuola primaria e secondaria.



I dati dimostrano che la maggioranza degli studenti (88%) hanno già studiato il tedesco come lingua straniera fin dal primo ciclo di istruzione. Dato prevedibile se si considera che il *sampling* in questione è nato dopo il 1997 (dati pervenuti dalla segreteria scolastica), anno in cui il tedesco è stato introdotto nel sistema scolastico trentino come materia obbligatoria durante l'intero percorso formativo (*Legge Provinciale 11/97*). Del rimanente 12% solo pochi casi hanno affrontato lo studio di una lingua straniera diversa dal tedesco e solo l'8% lo ha studiato solo alle medie. Queste ultime percentuali fanno riferimento probabilmente agli studenti stranieri arrivati in Italia a carriera scolastica avviata o agli iscritti provenienti da altre province.

I dati sono ulteriormente confermati dalle risposte a 1b che dimostrano che la scelta della seconda lingua straniera oltre all'inglese “non dipende da una scelta personale del ragazzo e neppure dalla famiglia” (Caon, 2012:46) ma è intesa come un'imposizione della scuola.

La domanda successiva intende indagare la percezione dello studente in direzione *proattiva* (cfr. 2.4), cioè quanto la lingua sia recepita come utile per il futuro e quali aspettative si manifestino nei suoi confronti.



La grande maggioranza delle risposte dimostra un atteggiamento positivo degli studenti che ritiene il tedesco utile per il proprio futuro. Solo 11 ragazzi sui 52 che hanno compilato il questionario la considerano poco utile o per niente utile. La domanda 2b permette di approfondire con dati qualitativi i numeri raccolti. Le risposte riportate di seguito indicano il motivo per cui questa lingua è ritenuta utile per il futuro.

2b. Perché pensi che il tedesco possa esserti utile in futuro?
La lingua tedesca è apprezzata per la sua utilità perché studiare le lingue è importante (6) soprattutto in campo professionale (22). Inoltre piace (3) ed è ritenuta semplice da alcuni (2), è considerata in maniera positiva per motivi di crescita personale (12) e per viaggiare (5). Viene anche dimostrato un un certo interesse per la cultura della lingua d'arrivo (8) considerata geograficamente vicina e quindi importante (12).

Le domande 3a e 3b mirano a cogliere il rapporto fra gli studenti e la cultura della lingua d'arrivo. Nel secondo capitolo abbiamo già parlato degli studi dell'antropologo Linton (Linton, 1973) e della *Teoria dell'acculturazione* esposta da Schumann (Schumann, 1976) che si soffermano sulla stretta relazione fra le influenze sociali e psicologiche dell'individuo e lo studio di una seconda lingua, spiegando come il grado di acquisizione sia anche legato alla propensione dello studente nei confronti della cultura della lingua d'arrivo, quella che Gardner chiama *integrative orientation* (Gardner, 1979, 2001). Per quanto questi studi si siano inizialmente sviluppati per lo studio della L2 in contesto naturale, li riteniamo fondamentali anche per lo studio della LS in contesto scolastico.
Nel nostro caso le risposte a 3a dimostrano che quasi la metà degli studenti (45%) ha già visitato o ha avuto a che fare con i paesi germanofoni dell'Austria e della Germania. Le risposte di 3b inoltre dimostrano che chi ci è già stato ha particolarmente apprezzato i posti visitati e le persone incontrate e chi non ci è stato esprime curiosità e interesse per le esperienze positive che gli sono state raccontate. I dati sono riassunti nella seguente tabella.

3b. Se sì, ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?	3b. Se no, hai voglia di andarci? Perché?
Agli studenti che sono stati in Germania (24) è piaciuto particolarmente il rapporto con i tedeschi ritenuti molto aperti, cordiali e ospitali (25). Una buona fetta considera che il tenore di vita sia alto (9), che le città siano funzionali (mezzi di trasporto, ecc.) (5) e pulite (9). Particolarmente apprezzati i paesaggi (8) e le attrazioni principali citate (12) (Ocktoberfest, la birra, i castelli della Baviera, i campi di concentramento, Olimpiastadium di Monaco, castello di Neuschwanstein) hanno destato entusiasmo e interesse. Alcuni sono particolarmente attratti dall'accento e dalla pronuncia della lingua (5).	Solo 3 di chi non è mai stato in Germania (28) dichiara di non essere interessato perché vuole vedere altri posti. Gli altri ammettono di essere stati incuriositi da amici e conoscenti che ne hanno parlato bene (3), altri di essere attratti dalla cultura (musica, cibo, vita notturna) (3) anche per le buone esperienze che hanno avuto con i tedeschi su suolo italiano (5).

Le domande n.4 sono state formulate con l'obiettivo specifico di considerare la *motivazione attiva*

dello studente nei confronti della lingua da studiare (4a) e la percezione nei confronti delle altre lingue (4b e 4c). In questo senso Caon suggerisce che

> in un'ottica di educazione plurilingue, con la possibilità di strutturare percorsi plurilingui […] ci interessava anche rilevare le percezioni degli studenti sulle altre lingue per capire come il francese venga considerato rispetto alle «concorrenti» che, nella percezione generale, non hanno il valore e la diffusione dell'inglese nello scenario internazionale. (Caon, 2012:36)

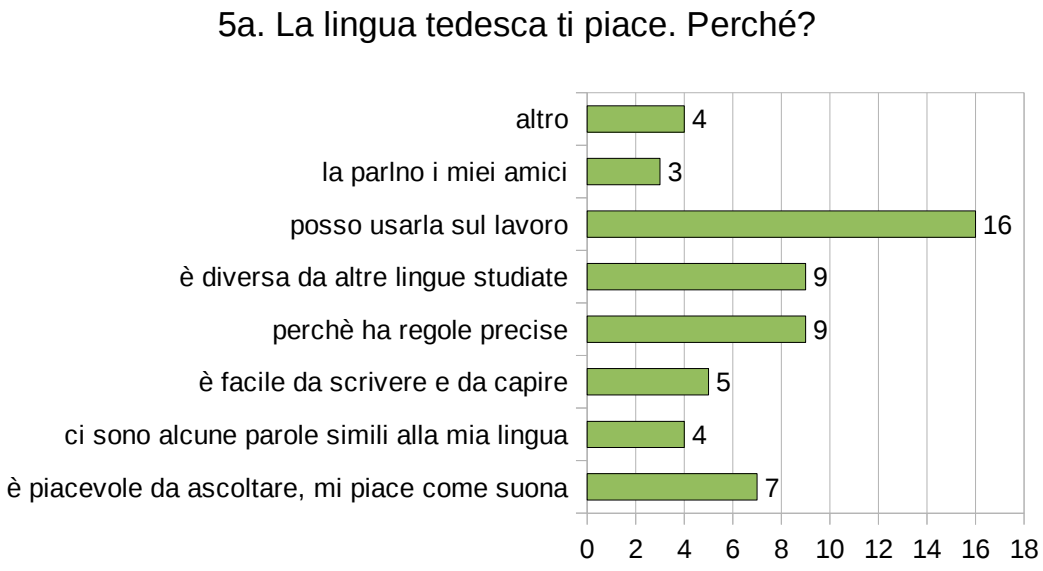
I dati che emergono attestano che, nonostante il tedesco sia stato imposto dalla scuola, la maggioranza degli studenti del centro (38) lo preferiscono alle altre lingue (73%).

Del rimanente 27% che si dimostra favorevole allo studio di un'altra lingua al posto del tedesco 8 iscritti vorrebbero lo spagnolo, lingua ritenuta interessante, più diffusa e più facile in quanto più simile all'italiano, 5 sono incuriositi dal francese che "suona meglio" ed è più utile nel campo della ristorazione, alcune persone (3) vorrebbero o rimanere sul tedesco o piuttosto focalizzarsi sull'inglese come unica lingua straniera perché ritenuta l'unica degna di attenzioni. Uno studente lamenta di non poter approfondire la lingua russa che parla già a casa.

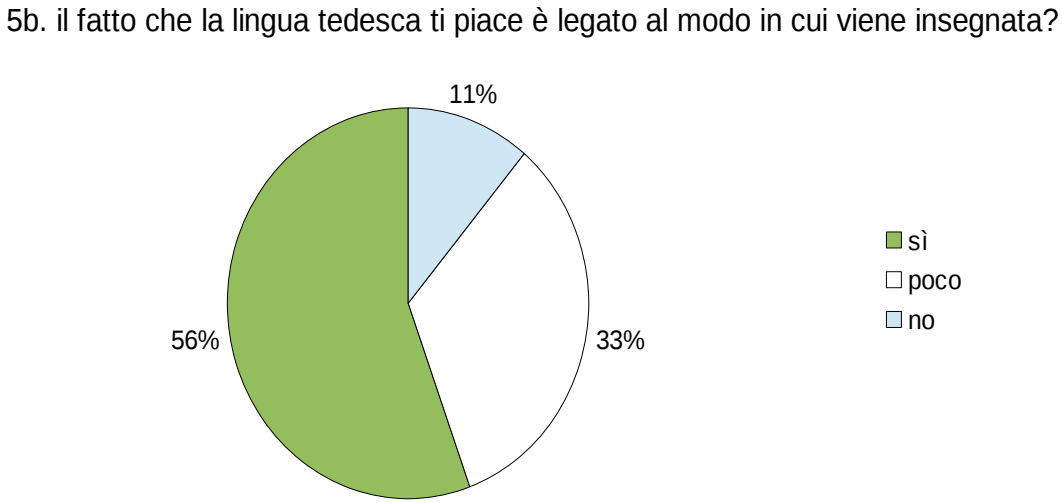
La domanda 4b è stata riproposta anche al resto degli studenti per avere un quadro d'insieme più completo. Le opzioni in questo caso erano una risposta a scelta multipla composta da spagnolo (scelto da 18), francese (10) e tedesco (24). Come nella domanda precedente, la maggioranza degli studenti ha optato per il tedesco ribadendola lingua utile per gli sbocchi professionali e per vivere in un futuro in Germania. Inoltre ci sembrano interessanti alcune riflessioni di una piccola percentuale che preferisce il tedesco perché lingua parlata nelle valli vicine, intesa come mezzo necessario per i contatti con i "vicini di casa".

Sempre in riferimento alla *motivazione attiva* che Caon vuole analizzare, all'interno di questo nucleo è stata inserita la domanda 5a che chiede quali caratteristiche della lingua tedesca piacciano di più agli studenti. All'interno degli *item* proposti la risposta maggiormente scelta è stata quella che Gardner chiama *instrumental orientation* (Gardner, 1979, 1985, 2001) di cui abbiamo parlato in 2.2.1. In altre parole fra il campione analizzato 16 hanno optato per l'utilità della lingua in campo professionale. Fra le altre risposte le percentuali più significative sono quelle legate al fatto che la lingua è piacevole da ascoltare e "suona bene" (7), il fatto che sia diversa dalle altre lingue (9) e che ha regole precise (9). Queste caratteristiche dimostrano inoltre che gli studenti hanno una buona

capacità di riflessione metalinguistica, dimostrata dal fatto che apprezzano e sottolineano aspetti come l'intonazione e l'accento (tratti sovrasegmentali) e le differenze sintattiche e morfologiche ("è diversa dalle altre lingue studiate", "ha regole precise").



La serie di domande 5 e 6 introducono il possibile rapporto tra il piacere per la lingua e la metodologia d'insegnamento che secondo Caon è una "relazione di cui spesso gli studenti non hanno piena consapevolezza, attribuendola a caratteristiche della lingua, ad aspetti che magari attengono alla metodologia o che comunque da essa sono fortemente influenzati" (Caon, 2012:36).



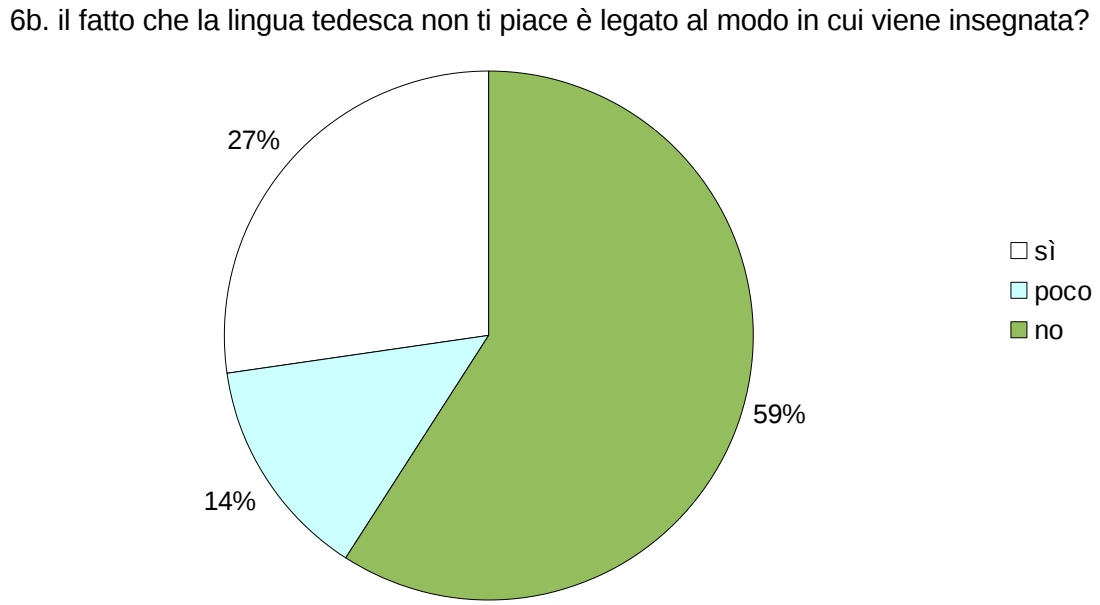
Più della metà (56%) del campione preso in considerazione crede che la metodologia didattica sia una componente fondamentale affinché la lingua possa piacere. Grazie alla domanda aperta 5c in merito sono stati raccolti i punti di vista degli interessati.

5c. Perché?
Gli studenti credono che “un professore in gamba” (6), “preparato” (5) e “con passione” (2) possa far piacere la lingua: calibrando l'attività didattica sulle esigenze e le tempistiche dello studente (8) (“ripetendo gli argomenti più volte”, “che coinvolge e si attiene al passo con il livello degli studenti”, “ci aiuta a comprendere meglio l'argomento”), proponendola in maniera divertente (8) ed efficace (1), stimolando la voglia di fare (8). Inoltre alcuni studenti (9) si soffermano sugli insegnanti avuti nel primo ciclo di istruzione e attribuiscono loro la propria demotivazione nei confronti della materia (5) (“troppo noioso”, “troppo severo”, “troppa grammatica”).

Per non focalizzare il questionario sulle persone che ritengono il tedesco piacevole e utile abbiamo chiesto tramite 6a un parere anche a chi non apprezza la lingua. Le risposte hanno dimostrato che essa è intesa anche come:

6a. La lingua tedesca non ti piace, perché?
“difficile e noiosa” (9), “inutile” (3), “brutta” (5) e che sarebbe più opportuno studiarla dove si parla che sui banchi di scuola (2).

Dalle risposte sembrerebbe che il legame fra la didattica e la componente motivazionale del piacere non sia il motivo di disinteresse del campione analizzato che piuttosto lo attribuisce alla lingua considerata “difficile e noiosa”. A tal proposito abbiamo riproposto con 6b e 6c le stesse domande formulate per il campione precedente (5b e 5c) che attestano un 59% che non pensa che il modo in cui viene insegnata sia legato al fatto che la lingua tedesca non piace.



Il rimanente 41% ha motivato la scelta opposta affermando i commenti esposti di seguito.

6c. Perché?
Gli insegnanti precedenti utilizzavano tecniche ritenute noiose (8) o inutili (3) ("troppi vocaboli da studiare a memoria", "Mi facevano sempre studiare le declinazioni degli aggettivi e non so nemmeno ordinarmi una birra").

Le domande 5 e 6 hanno introdotto il possibile rapporto fra didattica e piacere anticipando il nucleo concettuale esposto nel seguente paragrafo che si concentra sul ruolo dell'insegnante del processo di apprendimento in classe.

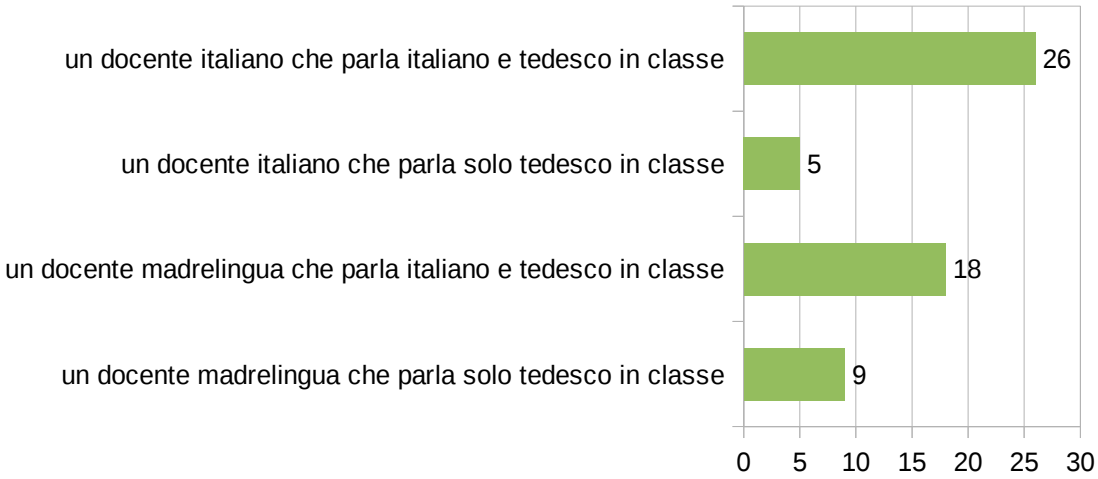
4.2. I dati sul ruolo dell'insegnante

Questo secondo nucleo si concentra sul parere dello studente nei confronti dell'insegnante. Le domande del questionario, presentate nel paragrafo 2.2.5, mirano a raccogliere le opinioni su come dovrebbe essere un docente di tedesco ideale secondo i ragazzi iscritti al centro.
I dati ottenuti ci permetteranno di capire quali caratteristiche sono apprezzate dagli studenti e successivamente nel capitolo 5 verranno incrociati con l'impianto teorico che abbiamo esposto in 2.2.

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua tedesca?
Le caratteristiche principalmente descritte si riferiscono alla capacità dell'insegnante di rendere le attività "giocose ma non troppo" (6) e che "riescano a coinvolgere tutta la classe divertendo" (4) e alla capacità di variarle continuamente (7) ("attività di ascolto e comprensione dei testi", "far dialogare gli studenti", "insegnare a parlare", "temi attuali" "piccoli video con sottotitoli in tedesco"). Egli inoltre dovrebbe capire gli studenti (4) e rispettarli (3) dimostrando empatia, "buon carattere" (9) e pazienza (4) ("rispettare se l'argomento non è stato compreso dalla classe o dal singolo") e mostrare tanta passione (4). La profonda conoscenza della lingua d'insegnamento (8) ("buona pronuncia", "glossario", "usarla spesso", "sapere casi e articoli") e saperla spiegare bene (3).

Come visto in 2.2.5, le domande 8a e 8b fanno riferimento alla lingua con cui l'insegnante espone l'attività didattica che spesso, nello studio della LS rappresenta assieme ai media l'unico input con cui lo studente entra in contatto. L'obiettivo delle domande non è quello di valutare in che misura e in che modo viene usata la lingua italiana o straniera e a quali scopi (a questo si rimanda agli studi sulla metodologia CLIL ad esempio Coonan, 2002), bensì quello di indagare come lo studente la percepisca, se come vantaggio o ostacolo, per il suo processo di apprendimento.

8a. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua tedesca con:



La maggioranza delle risposte dimostra che i ragazzi apprezzano l'uso della lingua italiana indipendentemente dal fatto che l'insegnante sia italiano o di madrelingua straniera. L'uso esclusivo della lingua tedesca è apprezzato solo da 14 sui 52 che hanno compilato il questionario. Tale affermazione viene poi approfondita e motivata dalle risposte a 8b, riassunte nella seguente tabella.

8b. Perché?
L'italiano è ritenuto indispensabile come mezzo per la comprensione degli argomenti (14) ("quando non capisco mi spiega in italiano" "è più facile capire le cose", "con un tedesco farei fatica a capire gli argomenti che sono già difficili da soli" e "perché il professore italiano riesce a spiegarsi quello madrelingua secondo me non si riesce a spiegare molto bene") e ritenuto importante per creare un buon rapporto con gli studenti (4). L'uso del tedesco viene apprezzato per la pronuncia (7) e per poter sviluppare la capacità comunicativa nel dialogo (3) e da chi ritiene che "obbligati a parlare e sentire solo tedesco si impara prima" (3) e da chi ritiene che "allenando l'orecchio si impara prima" (2). A questo si aggiungono chi preferisce l'insegnante di madrelingua tedesca perché la "vera" lingua tedesca è ritenuta un vantaggio (3). Altri al contrario considerano l'insegnante di madrelingua tedesca incapace di comprendere gli studenti italiani (3) ("i tedeschi sono cresciuti diversamente e nelle loro scuole insegnano diversamente").

Quanto alla domanda 8c, Caon spiega che "con essa si voleva far emergere, attraverso la forma poco inibente del «consiglio», l'opinione degli studenti per valorizzarli" (Caon, 2012:38) allo scopo di raccogliere le indicazioni utili agli insegnanti per misurare la propria pratica didattica.

8c. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di tedesco per insegnare bene nella tua classe?
Un buon insegnante dovrebbe parlare molto in tedesco (2) e variare le attività didattiche (8) ("video e canzoni oltre agli esercizi di grammatica", "usare la LIM spesso", "proiettare power point", "attività di ascolto") rendendole più leggere (8) e divertenti (7). Essere simpatico (3), paziente (4) e comprensivo (5) per coinvolgere tutti (3) e farsi accettare dalla classe (3), dimostrandosi sicuro (3), non troppo esigente (4) e appassionato (5).

Con 8 si conclude la batteria di domande che compongono il nucleo dedicato al ruolo dell'insegnante. Nel prossimo paragrafo si espongono i dati raccolti sulla metodologie didattiche.

4.3. I dati sulla metodologia didattica

Caon introduce le domande che riguardano la metodologia didattica spiegando che l'intento è quello di far venire a galla le attività (role play/taking/making, la ricerca di informazioni specifiche, la biografia reale o immaginaria, ecc.), le risorse (canzoni, pubblicità, film, ecc.) e gli aspetti organizzativi (lavoro a coppie, di gruppo, ecc.) prediletti dagli studenti (Caon, 2012).
Abbiamo riassunto le risposte alle domande 9a e 10a in un'unica tabella in modo da poter confrontare facilmente le attività apprezzate e quelle ritenute difficili e noiose.

9a. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato tedesco volentieri o divertendoti...	10a. Scrivi un momento in cui hai studiato tedesco con difficoltà o annoiandoti...
Gli studenti hanno indicato le attività di gruppo (8) dove ci si può esprimere liberamente (3), attività di laboratorio (2) ("i cartelloni sui vocaboli per abbellire l'aula") divertenti (2), l'analisi di canzoni (3), spezzoni di film (1), ricette di pietanze tedesche (2), giochi didattici (7) ("quando il prof. ci ha sfidato a trovare gli orari del treno sul sito tedesco", "il prof. diceva una lettera e noi dovevamo dire nomi di animali, frutta, verdura, ecc..."). Inoltre "in America dove il professore ci faceva leggere un libro e simulare delle scene" (2), "quando dovevamo scrivere lettere ad un amico immaginario" (1).	Durante le lezioni di grammatica (12) ("gli accusativi", "la regola dell'inversione del soggetto", "il Perfekt") e traduzione (5), con gli argomenti "difficili" (1), con le attività "senza fotocopie e lavagna" (2) o da affrontare a casa senza l'aiuto dell'insegnante (2). Durante le interrogazioni (3).

Con lo stesso procedimento si espongono di seguito i dati qualitativi raccolti grazie alle domande 9b e 10b che chiedono il motivo delle risposte della tabella precedente.

9b. Perché?	10b. Perché?
Alternando il gioco e la grammatica (8), il divertimento e il “duro lavoro” (8) gli studenti ritengono sia più facile e meno noioso (3) (“impari senza accorgertene!”, “perché abbiamo vinto io e la mia compagna”). Studiare argomenti che riguardano la cultura e il popolo tedesco è ritenuto importante per la propria cultura personale (2).	Un insegnante noioso e poco competente (10) (“era sempre la solita storia” “non sono mai riuscita a memorizzare niente”, “davano schede su schede e dovevamo scrivere un sacco e io non lo facevo la maggior parte delle volte anche perché c'era molto poco interesse”) è indice di un cattivo rapporto con gli studenti (6) e di metodologie non apprezzate (6).

Come in 8c esposta nel paragrafo precedente, attraverso la forma del consiglio si conclude il questionario chiedendo agli studenti che cosa potrebbe fare l'insegnante per coltivare la componente motivazionale del piacere di cui abbiamo parlato in 2.1.3.

11. Cosa potrebbe fare l’insegnante per rendere più piacevole lo studio del tedesco?
Ancora una volta compare di frequente l'elemento del divertimento (9) e la capacità dell'insegnante di “lasciare spazio” alle opinioni dello studente (9) maturando un buon rapporto con il gruppo classe (4). La differenziazione delle attività è importante (18) per coinvolgere e far apprezzare anche gli argomenti ritenuti pesanti (9). Un gruppo di studenti vorrebbe essere accompagnato dal professore dove la lingua si parla (3) e contattare un lettore di madrelingua che faccia lezione accanto all'insegnante italiano (3).

5. La glottodidassi e le tecniche didattiche

Partendo dalle riflessioni teoriche e dai dati presentati nei capitoli precedenti, quest'ultima sezione si pone l'obiettivo di proporre una serie di tecniche didattiche pensate per rispondere alle esigenze espresse dagli studenti. Come già accennato in 2.3 per tecnica didattica si intende la realizzazione pratica del modello dato dal metodo scelto, sulle basi teoriche dell'approccio di riferimento. Per approfondire prendiamo spunto dal volume *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica* (Balboni, 1998) e dalla sua evoluzione *Fare educazione linguistica* (Balboni, 2009b) dove Balboni espone alcune riflessioni che torneranno utili per la presentazione dei paragrafi successivi.
L'autore attribuisce alla glottodidattica sia una dimensione che la accomuna alle scienze teoriche, costruite *per sapere* (e riporta come esempio la biologia che mira a sapere cos'è la vita e come funziona), sia una dimensione teorico-pratica, operativa, riconducibile alle scienze che mirano a *risolvere* (come la medicina che si occupa del mantenimento e del recupero della salute) (Balboni, 1998 e per approfondimenti Freddi in Porcelli, Balboni, 1991). Il capitolo 2 di questo lavoro ad esempio presenta le caratteristiche della prima dimensione che l'autore chiama *glottodidattica*, in quanto si sofferma sulle teorie dell'educazione linguistica, sugli approcci e sui metodi, mentre il presente capitolo si concentra principalmente sugli aspetti correlati alla seconda dimensione, la *glottodidassi*. Secondo questa distinzione ridefiniamo la *tecnica didattica* come quelle procedure operative della glottodidassi che si realizzano in attività e esercizi per usare la lingua chiamati *atti didattici.*

> […] una tecnica è neutra. Ha delle caratteristiche sue proprie, coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici anziché altri, implica un certo modo di gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia – ma non è né "buona" né "cattiva", né "moderna": è solo più o meno efficace nel raggiungere gli scopi di un metodo, presenta solo maggiore o minore coerenza ed armonia con le premesse dell'approccio e della teoria dell'educazione linguistica nel cui ambito è utilizzata. (Balboni, 1998:3)

Sempre riprendendo gli studi dell'autore sulla valutazione delle tecniche didattiche (Balboni, 2009b, Carrol, 1980 e Porcelli, 1992) di seguito sono esposti i parametri secondo i quali si possono descrivere le caratteristiche intrinseche delle singole tecniche con l'obiettivo di fare chiarezza sul modo di usarle, quando si possono adottare preferendole ad altre, in quale contesto e con quale lingua esse risultino efficaci (Balboni, 2009b:25-28):

a. *pertinenza* (o *relevance* in Carrol) che si riferisce all'oggetto effettivo di una tecnica;
b. *accettabilità* da parte degli studenti, parametro strettamente riguardante la componente motivazionale di chi svolge l'attività e quindi essenziale;
c. *comparabilità* dei risultati;
d. *economicità* di somministrazione, esecuzione e correzione (in contesto scolastico ad esempio le ore di lezione sono limitate);
e. *flessibilità* operativa ovvero la possibilità di varianti, parametro che fa riferimento a quanto la tecnica sia modificabile per essere realizzabile (ad esempio un'attività che prevede dei gruppi di lavoro seduti a tavoli diversi non è applicabile in un'aula universitaria a banchi fissi);

f. *tipi di relazione e di comunicazione* che ogni tecnica instaura nella classe (lavoro collettivo, individuale, tecniche che prevedono cooperazione, competizione, ecc.);
g. *adattabilità* alle differenti caratteristiche degli studenti (argomento affrontato in 2.2.2 con i tipi di intelligenza e stili d'apprendimento della persona);
h. *autonomia* dello studente nel preparare i materiali, nel gestire l'attività, nell'individuare e correggere gli errori;
i. *contributo delle tecnologie* ovvero quanto le tecnologie posso essere compatibili con alcune attività o quanto possano essere essenziali o inutili per altre.

Una tecnica didattica inoltre non appartiene esclusivamente ad un metodo. Ci spiega Luise che esse possono essere utilizzate in maniera coerente e efficace anche all'interno di metodi diversi (Luise, 2006). L'uso integrato di tecniche provenienti da diverse impostazioni metodologiche si possono suddividere piuttosto in (Balboni, 2009b):

a. *esercizi* che presentano una natura manipolativa e che mirano alla fissazione della lingua più che al suo uso. Spesso questo gruppo di tecniche, che se bene impostate permettono di attivare quello che Chomsky chiama LAD che abbiamo esposto in 2.2.4, sono state associate ai metodi formalistici e strutturali e quindi fortemente criticati da chi "considera a priori negativa ogni attività che non sia intrinsecamente motivante, coinvolgente, piacevole e che richieda un impegno faticoso" (Balboni, 2009b:7).
b. *attività* (o *task*) basate sulla creatività e che prevedono l'uso della lingua straniera per risolvere dei problemi (un vuoto di informazione, un *gap* da colmare) o per negoziare delle informazioni attraverso la comunicazione (differenza di conoscenze, opinioni, ragionamenti da cui partire per trovare una posizione condivisa).

Per individuare quali esercizi e quali attività utilizzare all'interno dello spazio dell'interazione didattica fra la disciplina (nel nostro caso la lingua straniera), l'insegnante e lo studente è bene concludere con la presentazione del modello operativo di riferimento adottato da Balboni per definire l'obiettivo ultimo dell'educazione linguistica ovvero lo sviluppo della *competenza comunicativa* (Hymes, 1971). Essa si può definire come "il saper fare con la lingua" ovvero una *competenza linguistica* e *extralinguistica*, intesa come un costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua e gli altri codici ("sapere la lingua") assieme con una *padronanza linguistica* che traduce la realtà mentale in azione sociale, del mondo ("sapere fare lingua").
Usando questo modello per organizzare e categorizzare le tecniche didattiche Balboni sostiene che per sviluppare:

a. *competenza linguistica* occorrono delle tecniche volte all'acquisizione delle "regole" linguistiche siano esse in numero finito (il sistema chiuso delle regole di funzionamento fonologico, morfologico, sintattico, testuale si affronterà con tecniche orientate verso la creazione di processi automatici) siano esse in gruppo aperto (il lessico ad esempio è un sistema aperto che dovrà essere affrontato da tecniche più complesse che creano campi lessicali legati ai campi dell'esperienza);
b. *competenza extralinguistica* sono necessarie tecniche orientate alla consapevolizzazione degli elementi di studio della cinesica, della prossemica e dell'oggettemica;

c. *padronanza delle abilità* si procede con tecniche che considerino la dimensione linguistica, cognitiva (processi di comprensione, produzione e selezione delle informazioni) e fisiologica (articolazione dei suoni, respiro);
d. la capacità di *saper fare con la lingua* si ricorre a tecniche che si concentrano sulla dimensione pragmalinguistica (arrivare al proprio scopo considerando il contesto culturale e la situazione in cui si svolge l'atto linguistico).

Definite le linee generali del modello che abbiamo preso come riferimento per la glottodidassi, riportiamo l'attenzione sulla nostra indagine, proponendo dei suggerimenti finalizzati a migliorare lo studio e l'apprendimento del tedesco come seconda lingua nel centro di formazione professionale in cui abbiamo raccolto i dati di riferimento.

5.1. Nucleo 1: le tecniche e la motivazione

Nonostante la maggioranza degli studenti (ca. il 90%) abbia dichiarato in 1b che la scelta dello studio del tedesco come seconda lingua straniera sia attribuita alla scuola, dichiarazione prevedibile alla luce di quanto esposto in 1.4 a proposito della sua legale imposizione da parte della Provincia Autonoma di Trento all'interno del sistema scolastico dedicato alla formazione professionale, non sembra trasparire dal questionario un totale rifiuto nei suoi confronti, nemmeno dopo più di otto anni di frequenza obbligatoria durante il primo e il secondo ciclo di istruzione (88% secondo le risposte in 1a). Infatti 38 allievi su 52 non vorrebbero studiare una lingua diversa dal tedesco, lingua che ritengono molto utile per il futuro (40 su 52), soprattutto in ambito professionale, e particolarmente apprezzata da chi è già stato in Germania o in Paesi germanofoni, entusiasta della cultura, della gente e dei territori. Ulteriormente interessante sono le 26 risposte che affermano che gli studenti affrontano volentieri il tedesco per crescita personale, per viaggiare e perché è ritenuto importante sapere le lingue.
In altre parole, rifacendoci ai concetti esposti in 2.1.1, sembra che molti studenti dimostrino

a. *instrumental orientation*, riprendendo le parole di Gardner (Gardner, 1979, 1985, 2001), una motivazione rivolta al vantaggio pragmatico personale dell'acquisizione della lingua ovvero il tedesco per potere lavorare. Non si dimentichi che tutto il campione analizzato è composto da adolescenti iscritti ad una scuola professionale che per definizione prepara al mondo del lavoro, dove le materie "pratiche" di falegnameria, di sala e di cucina indirizzate alla qualifica professionale scelta hanno particolare rilevanza. Questa concezione utilitaristica dello studio della lingua è inoltre sostenuta anche dalla particolare situazione geografica del *sampling* in questione che abita sul confine linguistico che separa la provincia germanofona di Bolzano (dove il tasso di disoccupazione è fra i più bassi d'Italia e quindi appetibile come meta lavorativa) da quella ladina e trentina della val di Fiemme e Fassa;
b. *integrative orientation*, sempre grazie al contributo di Gardner che la definisce come disposizione positiva e costruttiva nei confronti della comunità della L2, sostenuta dall'entusiasmo delle risposte a 3a di quasi la metà degli studenti (45%) che è già stato in Germania e di chi sta volentieri dai parenti in provincia di Bolzano. Solo poche risposte date da chi non è mai stato in Paesi di cultura tedesca dimostrano mancanza di interesse o rifiuto nei confronti dei luoghi dove

la lingua viene parlata; le altre sembrano non confutare le *social motivation theories* esposte in 2.1.2 ovvero le teorie di psicologi sociali come Weiner che sostengono che gran parte della motivazione dell'individuo dipenda dal contesto socioculturale piuttosto che dall'individuo stesso (Weiner, 1994);

c. *motivazione intrinseca*, aspetto centrale per le *self-determination* theory descritte in 2.1.2, secondo le quali i comportamenti generati da piacere e soddisfazione personale nel portare avanti un'attività (*self-determined motives*) sono molto rilevanti.

Abbiamo già discusso a proposito dell'importanza della componente motivazionale del piacere come elemento essenziale per l'efficacia dell'apprendimento linguistico (Balboni, 1994:75-79, 2006b, 2008, Caon, 2006b, 2012). Parere che sembra essere condiviso anche dagli studenti che, nelle risposte alla batteria di domande del questionario dedicate al rapporto tra motivazione e insegnante, hanno dimostrato la tendenza al rifiuto delle attività considerate noiose e monotone preferendo una glottodidassi basata sul gioco e sull'interazione, che non si basi su valutazioni e interrogazioni e verifiche continue. Questo dimostra come la motivazione estrinseca, che riguarda le cause esterne all'individuo come la convenienza (bel voto, premio) o la paura di una punizione (castigo, brutto voto), sia percepita dagli studenti come meno efficace per l'apprendimento linguistico. Ritornano le teorie di Krashen sul *filtro affettivo* esposte in 2.2.4.
Su questo ultimo aspetto riportiamo le parole di Caon che ribadiscono che:

> a. da un lato sia condivisa l'idea (Cardona, 2001; Balboni, 2002; Vettorel, 2006) secondo cui in situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) l'acquisizione linguistica è limitata se non compromessa;
> b. dall'altro siano riconosciuti nei fattori intrinseci quali ad esempio «il bisogno naturale di conoscere», «la spinta all'autonomia», il «desiderio di apprendere» (cfr. Coppola, 2000: 117-126) nel «piacere della sfida cognitiva» (Balboni, 2002, Caon, 2005), i «propulsori» ideali per un'acquisizione stabile e duratura della lingua. (Caon, 2012:93)

Riteniamo che una didattica pensata sulle esigenze di questi studenti debba tenere in considerazione una serie di aspetti che lo stesso campione ha suggerito:

a. i *contenuti* delle attività ad esempio potrebbero essere pensati in funzione dell'inserimento del mondo del lavoro (*instrumental motivation*). Gli esercizi finalizzati all'acquisizione del lessico potrebbero concentrarsi sulle parole utili in un ristorante, in una bar, in cucina (per quanto riguarda gli iscritti al settore dei servizi per l'accoglienza, gastronomia e arte bianca) o sugli imperativi, sui nomi e sugli aggettivi spendibili in un laboratorio di falegnameria (per chi invece sarà operatore nel settore della carpenteria in legno). In base al livello di competenza delle classi, più auspicabile con i terzi anni probabilmente dove il livello richiesto mira al raggiungimento di un A2-B1 secondo i parametri del *Common European Framework* (Council of Europe, 2002), si potrà introdurre anche i primi elementi di microlingua come ad esempio i metodi di cottura, i componenti della brigata di cucina, gli utensili, i componenti della *mise en place* per la sala (bicchieri, posate, stoviglie), gli attrezzi di lavoro e i D.P.I. (Dispositivi di Protezione Individuale) per la sicurezza sul lavoro all'interno della segheria. In aggiunta, per diversificare e variare gli argomenti (cosa particolarmente gradita dal campione analizzato come vedremo nei

prossimi paragrafi), i contenuti delle attività potrebbero incontrare gli interessi palesati nelle risposte alle domande 3, affrontando aspetti culturali, geografici o storici che hanno particolarmente colpito i ragazzi che sono stati in Germania (articoli sull'Oktoberfest, il calcio della Bundesliga, le abitudini culinarie dei Paesi di lingua tedesca magari comparandole con quelle trentine, ecc.);

b. le *metodologie* che, come commenta Caon nel volume preso come riferimento, "pur mediando gli stessi contenuti, possono far attivare negli studenti processi cognitivi più o meno complessi e significativi" (Caon, 2012:94). Sempre mettendo al primo posto i suggerimenti degli studenti delle risposte 5 e 6 che introducono il possibile rapporto fra la motivazione e l'azione didattica si può pensare di calibrare le attività sulle esigenze e le tempistiche dello studente proponendole in maniera divertente e coinvolgente, ad esempio presentando un'attività basata sul *problem solving* mirata a superare la sfida attraverso l'interazione per colmare la mancanza di informazioni, "a partecipare attivamente in attività complesse quali, ad esempio, progetti di lavoro, esperimenti, attività cooperative, attività ludiche divertenti e impegnative cognitivamente" Caon, 2012:94).

Sulla base di queste osservazioni, con l'obiettivo di promuovere un apprendimento significativo della lingua facendo leva sulla motivazione integrativa, intrinseca e strumentale dimostrata dagli iscritti al centro di formazione professionale, proponiamo un'attività didattica che potrebbe risultare efficace ovvero il *role play.*

Per *role play* si intende una tecnica che mira ad esercitare l'abilità di interazione dello studente e permette di sviluppare competenza metacomunicativa, strategie pragmatiche e abilità dialettiche (Balboni, 2009b). La sua realizzazione, consigliata a livelli più alti di competenza linguistica se finalizzata allo studio della lingua straniera e quindi, nel nostro caso, da attuare con i terzi anni del centro quando il livello di tedesco potrebbe risultare sufficiente, consiste nel costruire un dialogo fra una coppia o un gruppo di studenti, sulla base di una situazione precedentemente concordata. In altre parole, dato un contesto debitamente descritto, si attribuiscono i ruoli (di solito sociali come commesso/cliente, controllore/viaggiatore) a ciascuno dei membri del gruppo che devono recitare sulla base di un canovaccio che indica gli scopi "senza entrare nel merito dei singoli atti comunicativi con i quali essi vengono realizzati" (Balboni, 2009b:151).

Proponiamo ad esempio un canovaccio che preveda una tipica situazione in cui si può trovare uno studente di sala/bar del centro (aumentando in questo caso l'interesse e la motivazione degli studenti lavorando sulla percezione di utilità del dialogo): in un ristorante entra una coppia (studenti A e B), chiede di un tavolo per potere cenare al cameriere (studente C); la coppia si siede, si fa illustrare il menù, discute su cosa ordinare, ordina. L'insegnante può fornire diversi menù ad ogni cameriere (con pietanze tedesche le cui ricette possono essere materiale didattico per le lezioni precedenti). I clienti invece riceveranno delle direttive a cui attenersi (non puoi mangiare uova, vuoi un tavolo vicino alla finestra, desideri stare nell'area non fumatori, sei vegetariano, il pagamento è possibile solo in contanti).

A differenza del *role taking*, un'altra attività didattica simile basata su un canovaccio di natura pragmalinguistica molto più dettagliato (cioè composto da atti comunicativi da eseguire), le istruzioni per il *role play* sono molto più sintetiche e di solito meglio accettate dagli studenti per la possibilità di creare abbastanza in libertà i dialoghi recitando. Questa tecnica prevede una certa preparazione (schede di ruolo) e, soprattutto durante i primi tentativi, un po' di tempo per l'organizzazione. Durante la sua realizzazione infatti è possibile che si crei della confusione in

classe con una dozzina di coppie che parlano a voce alta, elemento che influisce anche sulla possibilità da parte dell'insegnante di tenere sotto controllo la situazione e di prestare la dovuta attenzione alla performance di tutte le coppie simultaneamente. Inoltre la tecnica spesso è difficile da concludere in quanto le coppie più abili finiranno molto prima di altre meno preparate.
A proposito della creazione delle coppie Balboni riflette sul fatto che

> una coppia formata da due studenti poco bravi penalizza entrambi […], ma anche la coppia asimmetrica penalizza entrambi […] un circolo vizioso che non trova altre soluzioni all'infuori di una continua variazione nella logica di creazione delle coppie, in modo che nel lungo periodo ciascun allievo abbia lavorato con compagni più, meno e tanto bravi quanto lui. (Balboni, 1998:61)

L'aggiunta di un espediente molto utile potrebbe ovviare al problema di gestione della classe e permettere all'insegnante una maggiore libertà di intervento e di osservazione. L'attività potrebbe essere eseguita da una o due coppie solamente, chiamate a svolgere il dialogo di fronte a tutti. Aldilà delle possibili implicazioni psicologiche della variante (uno studente potrebbe manifestare ansia o riluttanza e vedere innescato il *filtro affettivo* se chiamato a esibirsi di fronte ai compagni che diventano spettatori), questa nuova organizzazione richiede una maggiore attenzione da parte dello studente e dà la possibilità di attivare delle discussioni collettive sulla performance, favorendo la raccolta di dati utili all'insegnante per osservare la padronanza linguistica del discente.
Rimangono irrisolti alcuni punti di debolezza della tecnica quali la valutazione e il possibile ricorso alla lingua materna da parte degli studenti:

a. la valutazione consisterebbe nel pesare le componenti dell'efficacia pragmatica del dialogo, l'appropriatezza socio-culturale, l'accuratezza linguistica e morfosintattica. Per definizione l'abilità di interazione è la co-costruzione del significato da parte degli interlocutori che usano i vari codici disponibili (lingua e linguaggio non verbale) per perseguire i propri scopi pragmatici negoziando un punto d'incontro con la persona con cui si sta parlando (Balboni, 2009b). La prevalenza degli aspetti pragmatici all'interno degli scambi comunicativi pone l'insegnante di fronte a problemi nel momento in cui egli volesse valutarla, in quanto un dialogo non è ascrivibile al singolo ma a tutti gli interlocutori contemporaneamente. Inoltre valutare questa attività significa vedere se questo punto di incontro negoziato è stato raggiunto, elemento che non può essere né prevedibile né deciso a priori (se non con degli *escamotage* che minerebbero l'autenticità). Lo scambio comunicativo avviene in tempo reale e quindi la valutazione è molto soggettiva, poco accurata e non affidabile (a meno che non si ricorra alla videoregistrazione e all'analisi del dialogo in un secondo momento);
b. con le lingue straniere il dialogo è autentico solo se in presenza di un madrelingua. La nostra attività è invece un dialogo simulato in quanto sviluppato da due italiani che devono condividere la lingua straniera. Siamo di fronte a quello che Balboni chiama *falso linguistico* (Balboni, 2009b:148), aggirabile solo se precedentemente si ragiona sui motivi per cui si attua la simulazione. La tendenza degli interlocutori sarà quella di ricorrere alla propria madrelingua per negoziare i significati che non riescono a esprimere in lingua straniera, evenienza che l'insegnante potrebbe evitare ricorrendo a regole di divieto o di penalità applicate con questo scopo. Facendo leva sulla possibilità di replicabilità del dialogo in un contesto autentico (per gli

studenti di sala è facile che la situazione si ripresenti al di fuori del contesto scolastico, sul lavoro) si aggira anche quello che Balboni chiama *falso pragmatico*, innescando l'interesse degli studenti verso l'abilità di scambio di informazioni invece che in direzione di una mera esercitazione della lingua a scopo scolastico.

5.2. Nucleo 2: le tecniche e il ruolo dell'insegnante

Nel paragrafo 2.2 ci siamo soffermati sulle caratteristiche che dovrebbe presentare un buon insegnante, termine che adottiamo per convenienza di sintesi ma da intendersi come sinonimo di tutore, facilitatore, animatore, educatore, regista (Caon, 2010). Le risposte degli studenti alla batteria di domande dedicate a questo secondo nucleo concettuale confermano le teorie esposte. Secondo gli iscritti al centro infatti un buon insegnante dovrebbe:

a. differenziare le attività didattiche evitando lezioni monotone e ripetitive che "riescano a coinvolgere tutta la classe divertendo" come suggerito dagli studenti. Compare con frequenza l'elemento motivazionale del piacere che abbiamo affrontato in 2.1.3 e il ricorso all'elemento ludico come aspetto essenziale per una didattica che attivi acquisizione linguistica sulla base della *rule of forgetting* di Krashen (Krashen, Terrel, 1983);
b. costruire "sulla trasparenza, sulla fiducia, sulla chiarezza e sull'efficacia della comunicazione" (Caon, 2012:94), sullo scambio bilaterale di pareri, sulla base di un patto formativo accettato e condiviso, una *relazione* di empatia e comprensione che permetta agli studenti di sentirsi compresi e valorizzati, attraverso una programmazione che tenga conto delle diverse tempistiche di apprendimento di ognuno;
c. dimostrare competenza linguistica ("buona pronuncia", "glossario", "usarla spesso", "sapere casi e articoli") e soprattutto passione per la professione e la materia d'insegnamento con particolare attenzione alla componente culturale. La passione dell'insegnante è ritenuta di vitale importanza anche per Dornyei che nei suoi studi sulla motivazione commenta "As Scheidecker and Freeman (1999:9) succinctly put it, the real reward for motivating teachers is not on pay-day, it is when their passion is caught by the students. That is a big-time return on anyone's investment." (Dornyei, 2002:27).

La centralità della relazione con il docente viene ulteriormente manifestata nelle risposte a 8a, 8b, e 8c che attestano la preferenza degli studenti per l'uso da parte dell'insegnante della lingua italiana all'interno dello spazio dell'azione didattica. Tale preferenza è dovuta al fatto che l'italiano è inteso come mezzo indispensabile per il benessere scolastico, per usare le parole di Caon, ovvero per la costruzione solida e rassicurante di un buon rapporto, che favorisca un clima di classe dove lo studente si senta compreso e libero di esprimere le proprie idee.
Per riassumere, i suggerimenti degli campione analizzato indicano chiaramente che la relazione con l'insegnante si articola sull'asse affettivo-relazionale, didattico-metodologico e didattico-conoscitivo (Caon, 2012). Come spiega Caon a proposito di una motivazione basata su *relazione significativa* (concetto già affrontato in 2.1.3) riprendendo gli studi di Balboni (Balboni, 2006b), affinché si instauri un rapporto che tenga conto di queste esigenze riteniamo che l'insegnante sia tenuto a favorire i seguenti presupposti:

a. condividere i principi educativi portanti dei concetti dell'educazione linguistica spiegando le basi teoriche della glottodidassi (introdurre le attività, esporre le tecniche con chiarezza, condividere il loro scopo, rendere partecipe il discente del motivo delle scelte metodologiche, esplicitare i parametri di valutazione e gli scopi da raggiungere) con l'intento di promuovere le competenze glottomatetiche, metacomunicative e metalinguistiche necessarie per favorire l'autonomia della persona nel proprio processo di formazione linguistica;
b. creare contesti di insegnamento diversificati e coinvolgenti attraverso tecniche didattiche di vario tipo e modelli organizzativi adeguati alle esigenze della persona e agli argomenti da affrontare (attività individuali, a coppie, di gruppo, ludiche, di peer tutoring) con l'obiettivo di sviluppare competenza comunicativa, linguistica e sociale;
c. comprendere i bisogni, le caratteristiche e gli interessi dello studente come apprendente (il successo scolastico, le tempistiche dell'apprendimento, la valorizzazione delle sue abilità linguistiche ed extralinguistiche);
d. comprendere i bisogni e gli interessi dello studente come persona (progetti di vita, passioni personali, hobby, il ruolo della lingua straniera per la realizzazione personale);
e. concordare e negoziare la programmazione didattica con le richieste degli studenti in un'ottica di integrazione e arricchimento del curricolo della scuola.

Partendo da queste riflessioni che rispondono alle esigenze delle classi del centro di formazione professionale a cui si fa riferimento per la nostra indagine, i paragrafi successivi si concentrano su una serie di tecniche didattiche, di materiali per docenti e progetti istituzionali che potrebbero dare alcuni spunti utili agli insegnanti di lingue.

5.2.1. Tecniche per la riflessione sulla lingua

Abbiamo già affrontato in 2.2.1 la svolta concettuale e terminologica riguardante il modello tradizionale di insegnamento della grammatica avvenuta a ridosso degli anni Settanta quando, grazie ai contributi degli studiosi della Società Linguistica Italiana (SLI), del GISCEL (con le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*) e agli apporti degli studi sulla *competenza comunicativa* (Hymes, 1971), si inizia a parlare di *riflessione sulla lingua*. Intesa come quell'attività che considera come oggetto la competenza comunicativa nel suo complesso (e non più la lingua intesa come pura analisi grammaticale, logica e del periodo come concepito dall'*approccio formalistico* ereditato dalla tradizione nello studio delle lingue classiche) e come soggetto dell'azione didattica lo studente invece dell'insegnante, questo nuovo approccio metodologico mira alla promozione dei processi cognitivi e al consolidamento delle capacità di analisi deduttive che permettono al discente di trasformare la propria *awareness* (che in Balboni, 2006b:179 viene definita come "la conoscenza non riflessa") in *consciousness* (definita invece "conoscenza alta, riflessa" dallo studioso).
Nella glottodidassi questi concetti si possono tradurre in tecniche atte a focalizzare l'allievo sulla riflessione a proposito delle regole della lingua e allo stesso tempo "di esercitare ciò su cui va riflettendo" (Balboni, 1998:104) in direzione di una sistematizzazione (che in psicolinguistica si definisce come l'operazione attraverso la quale ogni meccanismo linguistico viene ricondotto a delle

generalizzazioni) inconsapevole e spontanea.
Nel manuale di Balboni dedicato alle tecniche didattiche (Balboni, 1998) troviamo alcuni esempi che possiamo riadattare al tedesco per le nostre esigenze. Di seguito proponiamo una *tecnica di natura insiemistica* che l'autore descrive come un'attività di riflessione sulla lingua che chiede allo studente, dato un gruppo disomogeneo di parole, di creare degli insiemi secondo dei criteri autonomamente decisi o prestabiliti dall'insegnante (inclusione, esclusione, seriazione, sequenziazione). Ad esempio si presenta agli studenti (scritto alla lavagna, o proiettato con la LIM) il seguente gruppo di parole chiedendo di riscriverle sul quaderno in ordine casuale in quattro colonne. La riscrittura ha l'obiettivo di esercitare le regole di ortografia tedesche e di permettere un primo approccio e una prima analisi. I vocaboli sono stati scelti secondo vari criteri che spiegheremo in seguito, con un occhio di riguardo alla motivazione strumentale che gli studenti hanno dimostrato nelle domande iniziali del questionario ovvero si è scelto del lessico che possa risultare utile anche in ambito lavorativo per gli iscritti al settore alberghiero.

der Nachttisch	das Fernsehen	der Stuhl	der Wurstaufscnitt
der Käse	der Kräutertee	der Tisch	das Weinglas
die Käsesorte	die Nacht	das Glas	die Wurst
die Banane	die Fischgabel	die Zitrone	die Gabel

Una volta terminato si chiede di separare le parole in insiemi. Interpellando gli studenti si andrà a chiedere quali insiemi e quali criteri di suddivisione sono stati adottati. L'obiettivo dell'esercizio non è quello di suddividere le parole correttamente (ci sono effettivamente più gruppi possibili) bensì quello di riflettere su quali insiemi si possono creare all'interno di un procedimento dove l'insegnante ha il compito di guidare e aiutare lo studente a sviluppare le competenze cognitive e linguistiche che gli permettono di completare la consegna e di ragionare sulle regole grammaticali legate ai fenomeni della lingua che compaiono.
A proposito dei risultati si può ipotizzare, in base alle caratteristiche di ogni studente (per quanto riguarda i vari tipi di intelligenza e gli stili di apprendimento si faccia riferimento al paragrafo 2.2.2), di ottenere le seguenti esecuzioni:

a. gli studenti (olistici/globali) che già conoscono le parole e che quindi ragionano in termini semantici le suddivideranno nell'insieme dedicato al cibo e alle bevande (der Käse – die Käsesorte – die Banane – der Kräutertee – die Zitrone – der Wurstaufscnitt – die Wurst) e in quello dedicato agli oggetti (der Nachttisch – das Fernsehen – die Fischgabel – der Stuhl – der Tisch – das Glas – das Weinglas – die Gabel). Rimane escluso in questo caso la parola “die Nacht” che abbiamo inserito appositamente per suggerire di ragionare su altri tipi di suddivisione (oppure per proporre una variante come la tipologia di esercizi conosciuta con il nome di *odd man out* che si basa sulla ricerca dell'elemento che non ha niente a che fare con gli altri);
b. gli studenti (analitici) che adottano il criterio di suddivisione basato sul genere dei nomi creeranno tre gruppi (der – die – das) che corrispondono al maschile, al femminile e al neutro. In questo caso l'insegnante avrà la possibilità di far notare come in tedesco il genere dei nomi non corrisponda allo stesso genere dei corrispettivi termini italiani e soprattutto dell'esistenza del genere neutro. Per delle riflessioni plurilingue che abbracciano anche l'inglese o le lingue madre

dei non italofoni, altra lingua studiata all'interno del centro, si potrà chiedere se il neutro è caratteristica esclusiva del tedesco;

c. altri studenti potrebbero creare insiemi (o se ciò non succedesse il facilitatore potrebbe far notare l'esistenza) di parole semplici (der Käse – die Banane – die Zitrone – die Wurst – der Stuhl – der Tisch – das Glas – die Gabel) e composte (die Käsesorte – der Kräuterteeder – Wurstaufscnittder – der Nachttisch – das Fernsehen – die Fischgabel – das Weinglas). In tal caso le riflessioni sono rivolte a un altro fenomeno molto frequente nella lingua tedesca ovvero la creazione di parole composte tipica delle lingue agglutinanti. Prendendo come esempio gli studenti che hanno suddiviso in insiemi basati sul genere come spiegato al punto b. e chiedendo il loro parere, l'insegnante può far ragionare anche sulle regole di attribuzione dell'articolo nei composti tedeschi dove, se il sostantivo composto è la somma di due sostantivi, l'ultima parola del composto è quella che decide il genere. A questo scopo si sono scelte una serie di lemmi che permettano di notare che se "Tisch" è maschile (der) anche "Nachttisch" sarà maschile e non femminile come invece è il primo componente ("die Nacht"). In base a questa regola non imposta dall'insegnante bensì dedotta o intuita dallo studente, si può chiedere di formare altre parole composte lavorando sui vocaboli a disposizione ("die Kräuterwurst", "die Weinsorte", ecc.) favorendo in questo caso la sequenziazione della regola. Un ottimo risultato auspicato sarebbe quello di far notare che nel formare sostantivi si può ricorrere anche a combinazioni di parole che appartengono a categorie lessicali diverse come nell'esempio "das Fernsehen".

In una seconda fase l'insegnante può rielaborare lo schema che si è ottenuto in una regola grammaticale da inserire nella grammatica personale dello studente sul quaderno. La valutazione e la verifica dell'acquisizione della regola non può avvenire durante l'esercizio proposto bensì successivamente, quando il discente dimostrerà di averla acquisita nella sua produzione linguistica o di averla appresa, "cioè funzioni solo quando ci siano tempo e tranquillità sufficienti da consentire alla "regola" razionalizzata di intervenire come *monitor*, per aggiustare se necessario ciò che la competenza acquisita ha generato in maniera errata." (Balboni, 1998:115)

5.2.2. La *Scheda di attitudine alla Ls* e gli stili di insegnamento

Nel paragrafo 2.2.2 ci siamo soffermati sugli studi di Caon sui fattori personali e sociali che condizionano l'apprendimento linguistico (Caon, 2008a). L'autore, elaborando gli studi di Balboni, Gardner e Pallotti (Balboni, 2006, Gardner, 1985, 1987, Pallotti, 1998), espone i fattori che concorrono alla differenziazione dell'attitudine nello studio delle lingue ovvero i *tipi di intelligenza*, gli *stili di apprendimento* e i tratti della *personalità* dello studente in relazione alla sua autonomia.
In un articolo apparso sul bollettino ITALS dell'università Ca' Foscari di Venezia dedicato all'argomento, Ugolini fa il punto della situazione attorno al concetto di stile di apprendimento (Ugolini, 2007), suggerendo alcune riflessioni pratiche che possono tornare utili in questa sessione dedicata al ruolo dell'insegnate all'interno del processo di apprendimento dello studente.

> Per fare alcuni esempi pratici, alcuni studenti si trovano immediatamente a loro agio con dati ed informazioni concrete, mentre altri gestiscono con impressionante facilità teorie e modelli astratti. Oppure, alcuni recepiscono più agevolmente informazioni presentate mediante un supporto visivo (immagini, diagrammi, schemi) mentre altri preferiscono le spiegazioni orali.

> Anche concetti propri del linguaggio quotidiano come l'introversione e l'estroversione hanno un corrispettivo negli studi sugli stili di apprendimento: si è notato infatti come alcuni studenti ricavino un notevole beneficio dall'interazione con il resto della classe, mentre altri hanno bisogno di lavorare in modo individuale. (Ugolini, 2007)

L'osservazione e l'individuazione degli stili di apprendimento risulta di vitale importanza durante la realizzazione dell'azione didattica. L'insegnante a tal proposito è chiamato a calibrare la scelta del materiale e le tecniche da proporre secondo degli *stili di insegnamento* che tengano conto delle esigenze del singolo individuo. Ad esempio la proposta di esercizi strutturali atti alla fissazione di regole grammaticali basati su delle brevi frasi decontestualizzate potrebbe penalizzare i discenti con uno stile che dimostra *dipendenza dal campo* (Witkin *et alt,* 1976) e favorire studenti con *stile analitico*. Allo stesso tempo "un insegnamento eccessivamente oralizzato presentato ad una classe con una maggioranza di apprendenti visivi è destinato a dare risultati modesti, anche se tutte le attività didattiche sono scelte con le migliori intenzioni" (Ugolini, 2007).
In questo ambito il ruolo dell'insegnante diventa centrale per permettere allo studente da un lato di scoprire le strategie più consone al proprio stile cognitivo e di apprendimento, dall'altro di migliorare le prestazioni nelle tipologie di attività che creano più difficoltà.
A questo scopo indichiamo una proposta metodologica di Balboni che ha elaborato una *Scheda di attitudine alla LS e alla L2* per l'osservazione e l'auto-osservazione di queste differenze.
La scheda, scaricabile dal sito dell'ITALS (www.itals.it) nella sezione "Materiali", si sviluppa sull'ipotesi che l'attitudine sia il risultato della reciproca influenza dei fattori neuronali, psicologici, sociali e culturali che concorrono a favorire l'acquisizione (per approfondimenti e per un descrizione della scheda proposta si veda Balboni, 2007a). In un'ottica di auto-conoscenza e auto-valutazione intese come caratteristiche fondamentali per imparare una lingua, lo studente è chiamato a compilare la scheda basata su una lista che indica alcuni dei tratti della personalità, i tipi di intelligenza, gli stili cognitivi e di apprendimento e alcuni aspetti di carattere socioculturale. L'insegnante si renderà disponibile a introdurre e sviluppare l'argomento in classe e ad aiutare il discente durante la compilazione che potrà avvenire anche ripetutamente nel corso dei diversi anni scolastici per un'auto-osservazione dinamica che attesti l'evoluzione della persona come studente di lingue.

5.2.3. L'ambiente ecologico e il progetto Campus

Osservare e comprendere il contesto in cui l'individuo è calato durante il processo di apprendimento di una lingua è ritenuto un punto fondamentale per una didattica attenta alle esigenze dello studente. Come discusso in 2.2.3, a tal proposito Luise integra gli studi di glottodidattica con le teorie di Bronfenbrenner proponendo un approccio ecologico e sistemico alla materia (Luise, 2006). Per riassumere lo psicologo americano sostiene che l'individuo si caratterizza attraverso le interazioni col mondo che lo circonda, sia in relazione con gli altri in un rapporto diretto e tangibile, sia in rapporto con una serie di ambienti nei quali non è direttamente protagonista.
Allo stesso modo lo studente può essere collocato al centro di un sistema di relazioni che influenzano e determinano il processo di apprendimento. Come i dati raccolti dal nostro questionario hanno più volte dimostrato, la relazione con i compagni di classe e con l'insegnante è percepita come essenziale per i ragazzi iscritti al centro (tanto da preferire l'italiano come materia

d'insegnamento perché ritenuta indispensabile per creare quel buon rapporto che più della metà degli studenti richiede). Inoltre crediamo che le relazioni con l'intero organico scolastico (direttore, preside, coordinatori di classe, portineria e bidelleria, segreteria) possa influenzare la motivazione dello studente. Le dinamiche familiari, le compagnie extrascolastiche, le attività ricreazionali sono fattori determinanti per la crescita soprattutto nella fase critica di passaggio fra l'infanzia e l'essere adulto che è l'adolescenza.
Dornyei a tal proposito dedica un intero capitolo del suo volume *Motivational strategies in the language classroom* (Dornyei, 2002) nel quale propone alcuni accorgimenti utili che l'insegnante potrebbe adottare per sviluppare una buona relazione:

a. *acceptance of the students*, che si può dimostrare salutando e ricordando i nomi di ogni singolo studente, sorridendo loro spesso, notando le novità e i cambiamenti personali (nuova capigliatura, nuove scarpe), imparando qualcosa di peculiare della persona e interessandosi a proposito (squadra di calcio o attività extrascolastica, gruppo musicale preferito), dimostrando interesse per i loro hobby, facendo riferimento e rimandi a conversazioni avute precedentemente, ricordandosi i compleanni, muovendosi all'interno della classe e avvicinandosi a tutti, includendo negli esempi e nei contenuti riferimenti alla classe, mandando i compiti e gli appunti agli assenti tramite i compagni;
b. *ability to listen and pay attention to them*, per esempio pranzando con loro in mensa (cosa facilmente attuabile nel centro di formazione professionale in questione che prevede che gli stessi studenti pranzino e vengano serviti dai pari durante l'ora di lezione in sala), a ricreazione, ecc.;
c. *availability for personal contact* dando il contatto mail e la disponibilità, fissando un'ora settimanale di ricevimento nel caso gli studenti necessitassero o volessero parlare, sviluppando una buona relazione con i genitori, gli educatori, gli assistenti sociali, lo psicologo che ruotano attorno allo studente.

In linea con questo atteggiamento di interesse per le dinamiche sociali e scolastiche degli studenti, la provincia autonoma di Trento con la delibera regionale n. 2326 ha introdotto una serie di metodologie e di dispositivi facenti parte del progetto denominato "Campus". Nato in forma sperimentale nel 2008 e successivamente approvato a livello istituzionale, il progetto è rivolto agli studenti degli istituti formativi provinciali e paritari, alle loro famiglie e ai docenti con l'intento di contrastare le emergenze educative (possibile *drop out* scolastico, alfabetizzazione e inserimento di allievi immigrati non italofoni, progetti educativi individualizzati o personalizzati per allievi con bisogni educativi speciali) e le forme di disagio adolescenziale nei processi educativi (bullismo, violenza, leadership negativa, dipendenze, ecc.) attraverso nuove modalità di organizzazione della scuola.
Oltre all'introduzione negli istituti di figure come educatori, facilitatori, referenti di progetto e di spazi d'ascolto e di dialogo come lo sportello settimanale dello psicologo, nonché delle nuove aree per le attività extrascolastiche (area verde, gialla, rossa), una delle priorità del progetto è quella di accogliere e accompagnare ogni singolo studente durante il suo percorso scolastico. In tutto questo il ruolo di ogni insegnante viene inteso come un *tutor* che fin dal primo giorno di scuola segue un certo numero di studenti precedentemente stabiliti dal referente Campus, instaurando in questo modo un canale di comunicazione fra lo studente, la classe, la famiglia (o le figure di riferimento) e il corpo insegnanti. Il docente di lingue in questo progetto può mettere a disposizione degli altri le

proprie competenze comunicative, laddove la lingua di comunicazione non fosse l'italiano, o fare in modo di contattare delle figure di mediazione linguistica e culturale nell'ottica di favorire le dinamiche necessarie per sviluppare un ambiente ideale per la crescita della persona, quello che Luise definisce ambiente "ecologico" e "sistemico".

5.3. Nucleo 3: le tecniche per diversificare l'azione didattica

Le domande finali del questionario che abbiamo proposto al centro di formazione professionale di Tesero si concentrano sulla metodologia didattica, chiedendo il parere degli studenti a proposito di quali aspetti organizzativi, quali attività e quali risorse preferiscano in classe. Dalle risposte è emerso che l'elemento ritenuto più importante sia l'attuazione di attività diversificate. Sembra infatti che il campione analizzato dimostri una certa intolleranza per la reiterazione delle lezioni frontali basate su esercizi strutturali e di traduzione finalizzati alla fissazione della grammatica. Un altro giudizio che si evince è la tendenza dei ragazzi a ritenere poco apprezzati i compiti da svolgere senza l'aiuto dell'insegnante o senza l'assistenza degli strumenti ("senza fotocopie e lavagna") atti a favorire il supporto necessario per un processo di apprendimento autonomo ("quando faccio da solo i compiti a casa"). Già dalle risposte alla serie di domande 5 e 6 viste nei paragrafi precedenti che introducono il possibile rapporto tra il piacere per la lingua e la metodologia d'insegnamento, si nota la stretta correlazione tra questi due aspetti. In 9a, 9b e 11 le lezioni ritenute più divertenti e coinvolgenti risultano essere i progetti laboratoriali (ad esempio la preparazione di cartelloni dedicati all'ampliamento e alla memorizzazione del lessico per abbellire le pareti della classe) e in generale le attività in piccoli gruppi, nonché quelle dove l'elemento ludico gioca un ruolo fondamentale ("quando il prof. ci ha sfidato a trovare gli orari del treno sul sito tedesco", "il prof. diceva una lettera e noi dovevamo dire nomi di animali, frutta, verdura, ecc...", "in America dove il professore ci faceva leggere un libro e simulare delle scene", "quando dovevamo scrivere lettere ad un amico immaginario").
Alla luce di questi suggerimenti, riprendendo l'analisi dell'indagine di Caon che abbiamo scelto come riferimento (Caon, 2012), riassumiamo di seguito le richieste emerse:

a. di essere coinvolti in attività "divertenti";
b. di partecipare attivamente ad attività basate sul *problem solving*, sull'interazione e orientate alla componente pragmatica;
c. di una didattica "lenta" che tenga conto delle tempistiche di ognuno e che metta in primo piano le relazioni che instaurano all'interno della classe fra i compagni e con il docente (come emerso nelle risposte alla batteria di domande dedicate al ruolo dell'insegnante);
d. di attività di gruppo a carattere laboratoriale e di una didattica ludica coinvolgente e sfidante;
e. di lezioni basate su contenuti vicini ai propri interessi (canzoni, spezzoni di film, articoli di giornale di riviste sui locali tedeschi).

Le proposte metodologiche a cui abbiamo dedicato i paragrafi conclusivi del capitolo sono pensate per soddisfare questi bisogni e per incentivare lo studio del tedesco all'interno della scuola professionale, con attività didattiche che piacciano agli studenti e che quindi siano motivanti secondo l'impianto teorico esposto in precedenza.

5.3.1. Le tecniche e la *Total Physical Response*

Nel paragrafo 2.3.1 abbiamo introdotto una metodologia legata all'approccio comunicativo sviluppata negli anni Sessanta-Settanta in America dallo psicologo americano Asher ovvero la *Total Physical Response* (TPR). Con l'intento di assecondare le esigenze degli studenti che manifestano il desiderio di atti didattici diversi dalla lezione frontale tradizionale, in questa sezione proponiamo delle tecniche ispirate a questo metodo che, basato principalmente sulle esperienze ricettive e imitative dell'individuo, prevede il collegamento fra la lingua da apprendere e le azioni, la fisicità e il movimento. Lo studente viene esposto ad una serie di input linguistici rivolti allo sviluppo delle abilità ricettive: l'insegnante attraverso dei precisi ordini dirige un compito e gli studenti eseguono quanto richiesto.
L'efficacia di questa metodologia si dimostra soprattutto:

a. nelle fasi iniziali dell'apprendimento della lingua straniera, quando il discente è nel "periodo silenzioso" ovvero non è ancora in grado di produzioni linguistiche, operazione che farebbe inserire il *filtro affettivo* e che quindi bloccherebbe o rallenterebbe l'acquisizione;
b. in quanto "il ruolo attivo dello studente e il coinvolgimento multisensiorale siano fondamentali per la memorizzazione più efficace" (Caon, 2012:104). Come Ekwall e Shaker spiegano (in Ginnis, 2002), è più probabile che le persone ricordino non quello che leggono o sentono solamente bensì quello che vedono, che dicono e assieme fanno;
c. perché l'insegnante ha un feedback immediato dell'avvenuta comprensione del messaggio dato e può quindi valutare se lo studente ha acquisito quello che Balboni riprendendo Widdowson chiama *ability* di comprensione (riguardante il processo e le strategie cognitive) contrapposto a *skill* (la realizzazione dell'abilità in una specifica situazione) (Balboni, 2009b);
d. se l'input linguistico proposto è *comprensibile* ovvero rispecchia l'ordine naturale di acquisizione della lingua di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.2.4 (i+1) nella mente del discente si attiveranno i *Language Acquisition Device* ipotizzati da Chomsky. In altre parole siccome nell'acquisizione linguistica delle strutture della grammatica, soprattutto a livello morfologico, certe strutture si apprendono prima e altre solo successivamente, allora l'insegnante dovrà pensare, durante l'attuazione di questa metodologia, a dei comandi che rispettino queste caratteristiche.

Nel volume *C'era una volta il metodo* dedicato alle tendenze nella didattica delle lingue straniere, il contributo di Visciola si sofferma sulle caratteristiche principali delle tecniche basate sulla Total Physical Response (Serra Borneto, 1998) e riprendendo una lezione di inglese dello stesso Asher, descrive la possibile realizzazione pratica in classe. Adottando come modello di riferimento le fasi di realizzazione descritte da Visciola e Asher e riadattandole alla lingua tedesca, di seguito proponiamo un'attività che potrebbe risultare utile per gli studenti a qualifica come operatore della carpenteria in legno iscritti al centro.
Riteniamo che la tecnica, che considera "la struttura verbale all'imperativo come il *format* a partire da cui si costruisce l'intero codice di L2" (Serra Borneto, 1998:79), sia particolarmente adatta con questa tipologia di studenti che devono trascorrere molte ore di lezione in falegnameria, dove la comunicazione spesso si basa sull'uso degli imperativi siano essi ordini, inviti o esortazioni a compiere specifiche mansioni per portare a termine il lavoro. Con questa tipologia di lezione

crediamo si faccia leva anche sulla componente motivazionale sia del bisogno che del piacere (c.f.r. 2.1.3.) dell'operaio-discente e di ricreare le condizioni necessarie affinché la *rule of forgetting* descritta da Krashen attivi acquisizione stabile e duratura.
La lezione prevede le seguenti fasi:

a. *review* ovvero la revisione degli argomenti relativi alle lezioni precedenti, una sorta di veloce riscaldamento che consta nell'esecuzione di alcuni comandi già conosciuti;
b. *new commands* che è l'introduzione dei nuovi comandi. Gli studenti non sono più seduti ai propri banchi bensì a semicerchio, con al centro lo spazio necessario per svolgere l'atto didattico e due tavoli con appoggiati gli attrezzi di lavoro che comunemente si usano in falegnameria (creando così le condizioni di classe-laboratorio che il campione analizzato ha dimostrato di apprezzare). Uno studente (meglio se volontario o volenteroso per evitare di creare ansia durante la prestazione) è chiamato a fianco dell'insegnante e assieme fungeranno da modelli per la classe che guarda e ascolta in silenzio. Quando il ragazzo dimostra di essere in grado di rispondere da solo ai comandi impartiti e di aver acquisito il lessico necessario per la realizzazione dell'attività, l'insegnante chiama a turno gli altri studenti e ripropone la stessa sequenza di azioni aggiungendo mano a mano altri elementi e variazioni (ad esempio si può introdurre la negazione, se l'input è comprensibile o elementi di tempo o di spazio di solito tollerati nel processo di comprensione);
c. *novel commands* cioè la fase in cui, una volta che tutti gli studenti danno prova di di saper rispondere ai comandi con velocità e sicurezza, l'insegnante-regista ricombina gli elementi di cui sopra formulando frasi che il deiscente-attore non ha mai sentito in precedenza. In questa fase è bene che il regista abbia già preparato una lista di *novel commands* per non spezzare il ritmo dell'azione e se uno studente dimostra difficoltà di comprensione, per evitare di innescare il *filtro affettivo*, dovrebbe passare al successivo o compiere egli stesso il movimento;
d. *new material* ossia quel momento dell'attività in cui vengono introdotti gli elementi lessicali nuovi secondo le stesse dinamiche;
e. *review of new material* cioè l'ultima fase della lezione, estremamente dinamica, in cui si ripete tutto quello che è stato affrontato in precedenza cercando di coinvolgere tutti conciliando divertimento e apprendimento.

Nonostante le riserve sulla possibilità di una valutazione oggettiva dell'intero processo di apprendimento e sulla ripetitività dell'atto didattico (la cui reiterazione però favorisce la sistematizzazione delle regole nuove senza quella monotonia e quella noia che gli alunni lamentano nel questionario proposto), riteniamo questa lezione utile per sviluppare le abilità di ricezione orale che i futuri falegnami dovranno saper dimostrare nelle possibili aziende di lingua tedesca a disposizione per gli *stage* di inserimento nel mondo del lavoro previsti durante il terzo anno di scuola secondaria superiore.

5.3.2. Le tecniche e l'elemento ludico

La dimensione strategica del gioco a supporto dell'apprendimento linguistico è argomento già analizzato nel paragrafo 2.3.2 che parte dai suggerimenti della letteratura dedicata all'argomento (Freddi, 1990, Staccioli, 1998, Caon, Rutka, 2004) e funge da impianto teorico per questo

paragrafo. Anche il campione analizzato dal nostro questionario conferma il piacere degli studenti nell'affrontare le lezioni basate su questa metodologia come dimostrato nelle risposte alla domanda 11.

Raccogliendo i suggerimenti di Balboni in *Fare educazione linguistica* proponiamo di seguito alcune tecniche didattiche in cui compare la componente ludica, che riteniamo elemento fondamentale per qualsiasi tipo di atto didattico che sia motivante e attento alle dinamiche interne del discente durante la fase di acquisizione della lingua straniera. Si vedrà come l'introduzione della variante giocosa possa rendere accattivante e coinvolgente anche quelle tipologie di esercizi tipiche degli approcci più tradizionali. Ad esempio la classica modalità di esercitazione della stagione strutturalistica degli anni Cinquanta-Sessanta (Balboni, 2009b), i cosiddetti *pattern drill* ritenuti "tanto noiosi e monotoni" dagli studenti, se riproposti sotto forma di sfida, competizione o come *task* di *problem solving* risultano più tollerati.

> Gli esercizi strutturali classici constano di una batteria di stimoli cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene poi confermata o corretta dal nastro o dal docente. Non c'è scambio di significati, siamo nel semplice addestramento, ma questo non basta per cassare dalla pratica didattica qualche breve batteria svolta in classe, in cui ad esempio l'insegnante dice un verbo e indica uno studente che deve produrre il negativo: può essere un gioco (che dura poco!) e dare un primo contributo fissativo. (Balboni, 2009b:75)

L'utilità di questi esercizi basati sulla ripetizione di compiti minimali permette la fissazione delle strutture in quanto attiva nella mente dell'individuo il coinvolgimento dei neuroni a specchio (per approfondimenti Morosin, 2007) che ripercorrendo più volte un itinerario "re-iterano un significato e una forma" in maniera dinamica "perché implica una risistemazione continua dell'architettura della propria conoscenza, coinvolgendo motivazioni, emozioni, intelligenze multiple" (Balboni, 2009b:75).

Traduciamo in azione didattica quanto detto sopra:

a. la proposta di *pattern drill pragmalinguistici* potrebbe essere una variante accettata dagli studenti. Ad esempio capita spesso che il livello di attenzione alla fine dell'ora di lezione cali vistosamente, soprattutto durante le ultime ore della mattinata o del pomeriggio. In questi casi l'insegnante può premiare la classe con cinque minuti di uscita anticipata a condizione che gli studenti si mettano in fila secondo un parametro da lui scelto (per ordine di data di nascita, per ora in cui ci si alza, ecc.), informazione obbligatoriamente da recuperare in lingua straniera (previa annullamento del premio). Oltre a innescare un senso di sfida e di bisogno, che motiverà anche i meno desiderosi di partecipare, in una classe di 20-25 studenti ciascuno dovrà ripetere una ventina di volte la domanda e comprendere la risposta per poter decidere quale posto della fila occupare;
b. giocare ad un gioco da tavola (ad esempio "Il gioco dell'oca", il "Non t'arrabbiare") piace agli studenti soprattutto se al posto delle lezioni di grammatica. Ogni studente che vuole vedere validato il punteggio dei dadi dovrà rispondere correttamente alle domande dell'insegnante (che potrà approfittare per proporre esercizi di grammatica come "il Perfekt del verbo essere" o "l'accusativo di *ein* maschile", ecc.) su argomenti precedentemente trattati;
c. una battaglia navale può essere proposta sostituendo le lettere e i numeri dell'asse delle ordinate e

delle ascisse con delle date e degli orari. In questo modo uno studente, per colpire la nave del l'avversario, invece di chiamare un semplice “D3” produce una frase come “il 23 novembre alle 7.30” esercitando la fissazione in lingua straniera dell'argomento.

Grazie a queste varianti il significato ludico delle attività proposte attiva quella che Krashen definisce la *rule of forgetting* (Krashen, Terrel, 1983), coinvolgendo la persona in maniera attiva e globale attraverso la pratica di azioni complesse, apprendendo in modo costante e naturale, divertendosi e imparando.

6. Conclusion

The importance given to language education by the European Union's policy is confirmed by a series of interventions apt to promote plurilingualism among the Members such as the *Modern Language Project* started in the 60's, the concrete actions backed by financial measures in *A New Framework Strategy for Multilingualism*, the *Common European Framework of Reference for Languages* and the benchmarks proposed by the Commission in *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* (Balboni in Mezzadri, 2006). As Mezzadri in *Integrazione linguistica in Europa* points out, the idea of plurilingualism (and pluriculturalism) is to be intended as the concept that considers the diverse languages (and cultures) and their heritage as a resource for mutual understanding, co-operation and co-ordination instead of a limit to communication:

> il plurilinguismo è la conoscenza di diverse lingue straniere e la loro compresenza nel contesto sociale che promuove una interazione reale tra esse. Il plurilinguismo e il pluriculturalismo non sono la somma delle conoscenze di diverse lingue e culture; esse si realizzano quando i processi che portano a dar vita alle diverse esperienze di apprendimento linguistico conducono l'individuo a modificare il proprio modo di apprendere, prima di tutto, in quanto le conoscenze e le abilità comunicative acquisite in una lingua attraverso una cultura interagiscono con le altre lingue e le altre conoscenze culturali che si stanno apprendendo o che si sono apprese. (Mezzadri, 2006:XVII)

At the same time the European treaties contemplate that the *governance* of this *clear vision*, as Balboni names it in a conference about the "right of plurilingualism" (Balboni, Coste, Vedovelli, 2014), is committed to the single Members' governments' care.

In chapter one we discussed the Italian governance of the European language policy and how the decisions taken in the last 20 years demonstrate the tendency to give more importance to the study of English as the only useful foreign language (lingua franca, Globish) rather than providing incentives for developing the real *status quo* of Italy and Europe based on plurilingualism. The reforms proposed mirror the lack of a concrete language policy by Italian institutions aimed at redefining the compulsory School System, thus not satisfying the European intention towards plurilingualism (see also "*inglese potenziato*" in chapter 1). A tendency that reminds us of the treatment Italian dialects received from the launch of Italian Constitution in 1948 until De Mauro's law for protecting language minorities in 1999: dialects were disregarded in favour of the diffusion of Italian language. It is what Balboni calls the "soft-darwinist approach" (his point of view about what the current situation suggests about the future of plurilingualism): "il plurilinguismo è un'eredità del passato, la cosa migliore è lasciare che le minoranze muoiano con dignità, senza soffrire, prendendoci il tempo necessario" (Balboni, Coste, Vedovelli, 2014:21).

Moving on from this viewpoint, we think that the promotion of the idea of plurilingualism, as a democratic and respectful reaction to the rapid changes of society, as described in 1.1, can be turned into reality only if languages are effectively taught and learnt in the educational systems of the states of the Union (Balboni, 2006a).

In Italy, from 2001 onwards, the School System contemplates the study of two foreign languages during students' whole careers: students are offered English and a second language that is often

imposed by Schools themselves according to the teachers' availability or the tendency to carry on the foreign languages taught before the reforms (Caon, 2012). This is the case of the autonomous province of Trento where, due to its historical and political heritage and its geographical position (see also 1.4), one of the main targets of the educational policy has been improving and enlarging the knowledge of German language throughout the population. A tendency that continued even once the importance of learning English in the 80's reshaped the studying of foreign languages in the School System: in fact in Trentino this was translated into making German the compulsory second foreign language.

In the book adopted as the model for the survey exposed in chapter 3 and 4 (Caon, 2012), which analyses the student's perception of German in the case study of the Vocational School C.F.P. ENAIP in Tesero (TN), Caon reflects on how the imposition of the second foreign language and the popularity of English could affect the student's motivation, to be intended as the essential factor which generates the learning process (Titone, 1999).

The students' opinions expressed in the questionnaire we proposed (see also 2.1.4, 2.2.5, 2.3.4 for a complete description of the questions we chose and chapter 3 for the methodology adopted) show that:

a. despite the imposition of German as the second foreign language by the Centre, the students demonstrate what Gardner defines as *instrumental orientation* (Gardner, 1979, 1985, 2001), a concept that Dornyei summarizes as motivation "where language learning is primarily associated with the potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as getting a better job or a higher salary" (Dornyei, 2002:16). A kind of motivation that can be associated with the one based on personal needs (see also 2.1.3 about "motivazione basata sul bisogno") of the person (as Balboni and Caon describe in Balboni, 1994:75-79, 2006b, 2008[2] and Caon, 2006b, 2012). The reason might be that the sample of students considered is enrolled in a vocational school focused on professional training apt to join the labour market;
b. a fundamental aspect which positively affects motivation is what Gardner calls *integrative motivation*, "which reflects a positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to the valued members of that community" (Dornyei, 2002:16). Even if Gardner's concept refers to the study of L2, we think it may also be adopted for the foreign language in our case study, inasmuch as (see also 1.5) the analysis regards a *sampling* living on the language boundary with the German speaking (to be precise German and *Mundart* speaking) valleys in the province of Bolzano/Bozen (Gardena Valley, Eggen Valley) therefore there are good chances to visit Austria, Switzerland and Germany and to have contacts with German culture;
c. a very important factor is what the *self determination theories* of the 90's (see also 2.1.2) define as *intrinsic motivation*, concerning "behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity" (Dornyei, 2002:11). The majority of the students (38 of 52) affirms that they enjoy studying German after 8 years of lessons attended in the Primary and the Secondary School (88% of them) and they want to carry it on.

Besides believing that teachers have a fundamental role in a student's learning process, the second main aspect of the survey deals with the relationship between the motivation of the students and the

role of the teacher in the classroom. From the collected responses, we can observe that:

a. students retain that the relationship with the teacher is very important. Above all they express the need to create a relationship based on empathy and comprehension which allows them to express themselves, to be appreciated and understood;
b. students find themselves more comfortable with a methodology that respects one's personality and one's learning strategies, considering also one's timing in the learning process and one's level of competence in the foreign language;
c. students appreciate when the teachers diversify the teaching methodologies in order to make the task more interesting and enjoyable, with a particular reference to those activities that are based on workshops, problem solving and games;
d. students enjoy learning when the teacher demonstrates his/her passion for what is performed during lessons and his/her high competence in the language taught;
e. students are attracted to the L2 culture and ask the teacher to plan some contents of the tasks upon it. At the same time they ask for didactic material which concerns topics they consider interesting.

The data collected (exposed in chapter 4) strengthens the main theoretical concepts exposed in chapter 2 about the motivational strategies in the language classroom, the teaching methodologies that can be performed by teachers and the teaching material that can be adopted to improve the learning process:

a. *pleasure* (in learning, in the classroom environment, in the relationship with the teacher and the classmates, in the activities, in the goals, in the language, in one's consideration and self-esteem *etc.*) is the main factor that promotes motivation and effective learning (see also 2.1 and Balboni, 1994:75-79, 2006b, 2008[2] , Caon, 2006b, 2012, Freddi, 1987, Titone, 1987, 1999);
b. every *student* has his/her own learning strategies, uses different types of intelligence, and shows his/her unique personality traits (see also 2.2.2 and Balboni, 2006, Gardner, 1985, 1987, Pallotti, 1998);
c. every *person* has his/her own context: interests, history, family situation, relationships, approach to others, political and religious beliefs, *etc.* (see also 2.2.3 and Bronfenbrenner, 1979, 1986, Collentine, Freed, 2004, Luise, 2006);
d. every student has a *mind* which works according to determined parameters during the learning process (see also 2.2.4 and Bettoni, 2001, Bruner, 1966, Krashen, Terrel, 1983, Luise, 2006, Morosin, 2007);
e. *stress* and *anxiety* can affect effective learning because they activate what Krashen calls the *Affective Filter* (Krashen, Terrel, 1983);
f. using Krashen's words (Krashen, Terrel, 1983), the acquisition of grammatical structures follows a predictable *natural order*. The *input* proposed to the students should mirror this natural order to be comprehensible (see also 2.2.4);
g. *reflecting upon the internal structure of the language* helps the students in developing their *cognitives abilities*, *communicative competence* and *learning skills* (see also 2.2.1 and Balboni, 2006b, Caon, 2012, Renzi, Cortellazzo, 1975, GISCEL, 1975, Hymes, 1971, Lo Duca, 2003);
h. the *choice of the language* and of the *methodology* influences the students and the context where

the teaching action is proposed (see also 2.3 and Dornyei, Schmidt, 2001);

i. *peer tutoring* and *near peer role models* as Dornyei calls them "can have a particularly strong impact" (Dornyei, 2002:52) on cooperation and motivation (see also 2.3.3 and Pellai, Rinaldin, Tamburini, 2002);

j. diversifying exercises and tasks, improving a challenging and stimulating environment, adding games is fundamental for what Krahen defines *rule of forgetting* (see also 2.3.2 and Caon, 2004, 2006a, 2012).

Starting from the theoretical background and the data collected, in the last part of the essay (see chapter 5) we have elaborated some methodological proposals with the aim of improving motivation and pleasure in the study of language. 5.1 describes a lesson based on a *role play* in a restaurant; 5.2.1 proposes some reflections on the grammar of German language that can be helpful for the students; 5.2.2 and 5.2.3 give some advice in order to observe students' needs and features while planning the lessons; 5.3.1 is a *Total Physical Response lesson* for the carpenters enrolled in the Centre in Tesero; in conclusion, we propose some games elaborated for the repetition of the grammar structures met in the classroom.

7. Riferimenti bibliografici

AMES C., 1992. "Classrooms, goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology* n. 84, 267-271

BALBONI P. E., 1988, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana

BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria

BALBONI P. E., 2002, "Parlare in pubblico. Un'interazione complessa", in Bruni F., Raso T., *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e Didattica*, Bologna, Zanichelli

BALBONI P. E., 2006a, *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra

BALBONI P. E., 2006b, *Italiano lingua materna*, Torino, UTET Università

BALBONI P. E., 2007a, *Apprendere le lingue straniere*, Venezia, Marsilio

BALBONI P. E., 2007b, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio

BALBONI P. E., 2008[2], *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria (prima edizione 2002)

BALBONI P. E., 2009a, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET Università

BALBONI P. E., 2009b, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università

BALBONI P. E., COSTE D., VEDOVELLI M., 2014, *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli

BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci

BARBAGLI M., 1974, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino

BARJESTEH H., VASEGHI R., 2012, *Acculturation Model for L2 Acquisition: Review and Evaluation*, (AASS) vol. 2, n. 4, , United States World Science

BERRUTO G., 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori

BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Roma-Bari, Laterza

BIANCHI A. (a cura di), 2007, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola

BORELLO E., LUISE M. C., 2007, *L'offerta linguistica in Italia*, Torino. UTET Università

BOSNA E., 2005, *Tu riformi... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, Pisa, ETS

BRONFENBRENNER U., 1979, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press (trad. it. BRONFENBRENNER U., 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino)

BRUNER J. S., 1966, *Studies in Cognitive Growth*, New York, J. Wiley

CAON F. (a cura di), 2006b, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*, Perugia, Guerra

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina

CAON F., 2006a, *Pleasure in Language Learning and Teaching: A Methodological Challenge,* Perugia, Guerra

CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università

CAON F., 2008b, *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori

CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra

CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra

CAON, F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, SAIL Ca' Foscari

CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria

CARROL B. J., 1980, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon

CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M.E., *et al.*, *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Perugia, Guerra

CHOMSKY N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, The MIT Press

COHEN L., MANION L., MORRISON K., 2000, *Research Methods in Education*, London/New York, Routlege Falmer

COLLENTINE J., FREED B., 2004, "Learning context and its effects on second language acquisition" in *Studies in Second Language Acquisition,* 26, n. 2

COONAN M. C., 2000, *La ricerca-azione*, Venezia, Cafoscarina

COONAN M. C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria

CORNOLDI C., 1999, "La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze" in TUFFANELLI L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erikson

CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare*, Trento, Erikson

COUNCIL OF EUROPE, 2002, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, www.coe.int/lang-CEFR

CRESWELL, J. W., 1998, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions,* Thousand Oaks California, Sage

CROOKES G., SCHMIDT R. W., 1991, "Motivation: Reopening the Research Agenda", in *Language Learning,* n. 41

CRYSTAL D., 2003, *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press

DE MAURO T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza

DECI E. L., RYAN R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum

DEUTSCH M., GERARD H. B., 1955, "A study of normative and informational social influence upon individual judgement", in *Journal of Abnormal and Social Psychology,* vol. 51

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra

DORNYEI Z, 2007, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press

DORNYEI Z., 2002, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press

DORNYEI Z., SCHMIDT R., 2001, *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching & Curriculum Center

EUROPEAN COMMISSION, 2003, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006 (52003DC0449)*, Brussels, HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEGAL-CONTENT/EN/TXT/HTML/?URI=CELEX:52003DC0449&FROM=IT

EUROPEAN COMMISSION, 2005, *A New Framework Strategy for Multilingualism (52005DC0596)*, Brussels, HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEGAL-CONTENT/EN/TXT/?QID=1389882144484&URI=CELEX:52005DC0596

EUROPEAN COMMISSION, 2006, *Special Eurobarometer 243,* Brussels, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

EUROPEAN COMMISSION, 2012, *Special Eurobarometer 386*, Brussels, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

FISHMAN J.A., 1976, *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica

FREDDI G. (a cura di), 1983, *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica

FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere alla scuola elementare*, Padova, Liviana

FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria

FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi

GARDNER R. C, 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold

GARDNER R. C., 1979, "Social psychological aspects of second language acquisition" in Giles H. and

Clair R., *Language and Social Psychology,* Oxford, Blackwell

GARDNER R. C., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli

GARDNER R. C., 2001, "Integrative motivation and second language acquisition", in DORNYEI Z., SCHMIDT R., 2001

GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carrocci

GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Camarthen, Crown House

GISCEL, 1975, "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", in RENZI L., CORTELLAZZO M.A. (a cura di), *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Bologna, Il Mulino

GRAFFI G., SCALISE S., 2003, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino

GRAHAM S., 1994, "Classroom motivation from an attributional perspective" in O'NEIL JR H. F., DRILLINGS M., *Motivation: Theory and Research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 31-48

GREGORC A., 1982, "Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology", in KEEFE J., 1982, "Student Learning Styles and Brain Behavior" in *Learning Style Network* (*National Association of Secondary Schools Principals*), New York, St. John University

HALLIDAY M., 1980, *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli

HOFSTEDE G., 1991, *Culture and Organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill

HYMES D., 1971, *On Communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press

HYMES D., 1980, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli

JEFFREY D., 2002, *Opinions on the Social and Cultural Impact of English as an International Language*, Assignment Task 6 in Fulfilment of the Requirem ents of the Courses "ELT management" and "Sociolinguistics", Centre for English Language Studies, United Kingdom, University of Birmingham

KRASHEN D. S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman

KRASHEN S., TERREL T., 1983, *The Natural Approach*, Oxford, Pergamon

LINTON R., 1973, *Lo studio dell'uomo*, Bologna, Il Mulino

LO DUCA M. G., 2003, *Lingua italiana e educazione linguistica*. *Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci

LO DUCA M. G., 2008, "Indicazioni nazionali, riflessione sulla lingua, riconoscimento di categorie lessicali" in GISCEL TRENTINO, *Riflessioni sulla lingua e la grammatica: prassi e prospettive didattiche* (serie di conferenze tenutesi a Trento, il 24-25 ottobre 2008), http://www.giscel.it/sites/default/files/gruppi/trentino/2008/2008-0%20GISCEL20Trentino_08Loduca.pdf

LOCKE E. A., LATHAM G. P., 1990. *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood Cliffs, Prentice Hall

LOTMAN Y., USPENSKY B. A., 1978, "On the semiotic mechanism of culture", in *New Literary History*, n. 9(2), 211-232

LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino , UTET Università

MACINTYRE P. D., MACMASTER K., BAKER S., 2002, "The Convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey", in DORNYEI Z., SCHMIDT R., 2001

MANTOVANI D., 2009, *Accoglienza e integrazione scolastica degli studenti stranieri nella provincia di Trento*, Trento, PAT

MARIANI L., 2000, *Portfolio,* Bologna, Zanichelli

MASLOW A. H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row

MAZZOTTA P. (a cura di), 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino europeo*, Torino, UTET Libreria

MCDONOUGH S., 1981, *Psychology in Foreign Language Teaching*, London, Unwin Hyman

MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università

MOROSIN S., 2007, "Mirror neurons, meaning and imitation: facts and speculations on language acquisition" in *Studi di Glottodidattica n.4*, Università di Bari

NUNAN D., 1989, *Understanding Language Classrooms*, New York, Prentice-Hall

NUNAN D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press

PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani

PALLOTTI G., 2002, "La classe dans une perspective ècologique de l'acquisition",in *L'acquisition en classe de langue*, (numero monografico a cura di COSTE D.), AILE, n.16

PATTON, M. Q., 2001, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks California, Sage

PEACOCK M., 1997, "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners", *ELT Journal Volume* n. 51/2 April, Oxford, Oxford University Press

PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson

PORCELLI G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Liviana-Petrini

PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana

RENZI L., CORTELLAZZO M.A. (a cura di), 1975, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Bologna, Il Mulino

SANZO R., 2006, "Il fil rouge delle politiche linguistiche in Italia", in *Rassegna dell'istruzione n. 5*

SCHEIDECKER D., FREEMAN W., 1999, *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate* Kids, Thousand Oaks, Corwin Press

SCHUMANN J., 1976, "Social distance as a factor in second language acquisition", in *Language*

Learning n. 26, 135-143

SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell

SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum

SCHUNK D. H., PINTRICH P. R., MEECE J. L., 2010, *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, Pearson Education International

SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci

SKEHAN P., 1989, *Individual Differences in Second-Language Learning*, New York, Routledge

SKEHAN P., 1994, "Differenze individuali e autonomia di apprendimento", in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

SPRATT M., HUMPHREYS G., CHAN V., 2002, "Autonomy and motivation: which comes first?", in *Language Teaching Research* n. 6(3), Hong Kong, Polytechnic University

STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carrocci

STAKE R. E., 1995, *The Art of Case Study Research,* Thousand Oaks California, Sage

STEVICK E.W., 1990, *Humanism in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press

TITONE R., 1980, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica

TITONE R., 1982, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica

TITONE R., 1987, "La dimensione affettiva" in FREDDI G. (a cura di), *Lingue straniere alla scuola elementare*, Padova, Liviana

TITONE R., 1999, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia, Guerra

TITONE R., 1999, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia, Guerra

TORRESAN P., 2006, "Le intelligenze multiple legate alla CAD" in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra

UGOLINI P., 2007, "Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (Modelli VAK e Felder-Silverman)", in *Bollettino Itals*, anno V n. XIX, 2007, Università Ca' Foscari di Venezia

USHIODA E., 2006, "Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* n. 27

VETTOREL P., 2006, "Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra

WEINER B., 1986, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, New York, Springer-Verlag

WEINER B., 1986, *An attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, Springer-Verlag

WEINER B., 1994, “Integrating social and personal theories of achievement motivation”, in *Review of Educational Research* n. 64, 557-573

WILLING K., 1988, *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Australia, NCRC Research Series

WITKIN H. A., COX P. W., FRIEDMAN F., 1976, “Field-dependence-independence and Psychological Differentiation, a Bibliography with Index,” in *Supplement n. 2, Research Bulletin* New Jersey, Princeton University, Education Testing Service

WLODKOWSKI R. J., 1986, *Enhancing Adult Motivation to Learn. San Francisco*, CA, Jossey-Bass