

AGGIORNA
menti

LA MOTIVAZIONE
NELL'APPRENDIMENTO
LINGUISTICO

RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE DEI DOCENTI
DI ITALIANO IN GERMANIA

n° 21 - Maggio 2022

Aggiornamenti	Numero 21 • anno 13 (2022)
Herausgeber	ADI e.V. Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg www.adi-germania.org • info@adi-germania.org
Verantwortlich	ADI e.V.
Redaktion	Daniel Reimann • Cristina Cappellari • Giulia Miele info@adi-germania.org
Bezugspreis	Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten
Gesamtherstellung	ADI e.V.
Anzeigenannahme	Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg info@adi-germania.org
Titelblatt	Fotos von Nathan Dumlao und Bernd Klutsch auf Unsplash und Font "a Auto Signature" von Wahyu Eka Prasetya

ISSN 2199-2711



9 772199 271004

Care colleghe e cari colleghi,

dopo due anni segnati dalle tante restrizioni dovute alla pandemia, i primi mesi del 2022 hanno visto un progressivo ritorno alla normalità, almeno nella nostra attività didattica. Per questa ragione, dopo due edizioni svoltesi in modalità virtuale, abbiamo deciso di organizzare in presenza il prossimo convegno ADI, che si terrà il 25 e 26 novembre presso l'Università di Münster. Nelle prossime settimane, oltre ai consueti aggiornamenti contenuti nella nostra newsletter, troverete sul nostro sito tutte le informazioni relative al programma e alle modalità di iscrizione e partecipazione.

Questo numero di AggiornaMenti riprende il tema della motivazione nell'apprendimento linguistico, che è stato al centro del convegno 2021 e del nostro workshop del gennaio 2022. Mary Coonan riflette sugli sviluppi più rilevanti intercorsi nel campo della motivazione nella didattica delle lingue straniere, esplorando alcune delle teorie più importanti che hanno un impatto sull'apprendimento, e quindi sull'insegnamento, linguistico. Michele Daloiso analizza una tra le componenti psico-affettive dell'esperienza educativa meno indagate in ambito italiano, la cosiddetta "ansia linguistica", un'emozione che può emergere con l'esposizione a una lingua straniera in un contesto educativo formale, come quello di un corso di lingua. Nel suo contributo, dopo una rassegna della ricerca internazionale sul tema, discute le caratteristiche dell'ansia linguistica e i suoi effetti sull'apprendimento, con riflessioni di grande interesse per noi insegnanti di italiano. Giorgio Massei ci invita a riflettere sull'importanza di ripensare la lezione di italiano in presenza dopo l'esperienza della DAD: il ritorno in aula impone infatti al docente di pensare a una lezione che valorizzi le peculiarità della compresenza fisica, nella consapevolezza che il rapporto fra didattica e tecnologia è ormai indissolubile. Paolo Torresan descrive nel suo contributo una serie di utilissime pratiche e tecniche volte a motivare all'ascolto di un testo orale. Per contrastare la possibile ansia di un apprendente di fronte al testo, l'insegnante dovrà creare compiti e attività stimolanti, attività ludiche, sfide misurate. In questo modo si può sviluppare un aspetto centrale della motivazione ad apprendere: la sensazione di controllo e di autoefficacia. Filomena Anzivino e Antonella Mele ci presentano delle interessantissime attività per utilizzare l'arte in una lezione di lingua straniera, motivando gli studenti attraverso l'uso di materiali autentici e vari, che presentino la cultura in modo nuovo, collaborativo e creativo.

Sperando che questo numero della nostra rivista possa essere ricco di stimoli e offrirvi nuovi spunti per la vostra attività didattica, auguriamo a tutti una buona lettura, sperando di poterci presto incontrare anche di persona alle prossime iniziative di formazione dell'ADI.

Il Direttivo ADI

INDICE

Motivare gli studenti attraverso l'arte italiana.....	4
Filomena Anzivino e Antonella Mele	
Il ruolo della motivazione nell'apprendimento delle lingue straniere.....	10
Carmel Mary Coonan	
L'ansia linguistica nella classe di lingua straniera: caratteristiche, effetti sull'apprendimento e implicazioni didattiche.....	16
Michele Daloiso	
Quando “esserci” non basta: ripensare la lezione di italiano a straniero in presenza, dopo l'esperienza della Dad.....	20
Giorgio Massei	
Sostenere la voglia di comprendere un testo audio: piste di lavoro	24
Paolo Torresan	

MOTIVARE GLI STUDENTI ATTRAVERSO L'ARTE ITALIANA

Filomena Anzivino e Antonella Mele
(DILIT IH di Roma)

Abstract

La motivazione sembra essere una componente essenziale nel processo di apprendimento, in generale possiamo definirla come il complesso dei fattori che spingono ad agire e quindi, nel caso specifico, a imparare una lingua straniera; fattori che comprendono elementi personali, cognitivi e affettivi, legati agli obiettivi degli apprendenti, ma anche elementi relativi al contesto di apprendimento e alle interazioni sociali. Nel processo di apprendimento di una lingua è cruciale costruire insieme agli studenti una motivazione che permetta loro di superare le difficoltà ingaggiandoli attraverso l'uso di materiali autentici e vari che presentino la cultura in modo nuovo, collaborativo e creativo. Da queste considerazioni è nato un workshop online durante il quale sono state presentate attività di comprensione e produzione utilizzando opere d'arte italiana. L'arte è un linguaggio universale, è un prodotto della cultura italiana riconosciuto e apprezzato in tutto il mondo, inoltre rappresenta uno stimolo creativo che fa leva sulle emozioni. Portare in classe attività basate sull'arte significa stimolare la curiosità e il piacere di apprendere. Nell'articolo si partirà da una breve introduzione sul tema della motivazione e da alcune riflessioni sul perché utilizzare l'arte in una lezione di lingua straniera. Successivamente saranno illustrate la scaletta e le altre attività presentate durante il workshop con cenni ai materiali utilizzati.

Introduzione teorica

Succede a tutti gli insegnanti, probabilmente, di trovarsi a dover rispondere

a domande del tipo: *di quanto tempo ho bisogno per imparare l'italiano? Oppure: alla fine del corso che livello saremo? O ancora: qual è il modo più rapido per imparare questa lingua?*

Nel caso delle prime due domande la risposta sarà: *dipende*, l'apprendimento, non è prevedibile e non è quantificabile a priori. Sarebbe ingenuo pensare che quello che insegniamo venga appreso in tempi stabiliti. Per quanto riguarda invece i modi per imparare una lingua le risposte posso essere molteplici: frequentare un corso; visitare il paese in cui si parla quella lingua per immergersi nel contesto; cercare una varietà di occasioni per praticarla; leggere; guardare film; trovare un partner che parli solo quella lingua; cercare una strada che passi dagli interessi e dal piacere personale. *Interesse e piacere* sono strettamente collegate a quella che comunemente viene chiamata **motivazione**.

In tutti gli apprendimenti, ma soprattutto in quello linguistico, la motivazione rappresenta sia la spinta verso una lingua e una cultura che la forza di persistere in un percorso lungo e spesso faticoso ed è, quindi, una componente di cui tener conto nella nostra pratica didattica. In classe gli studenti (come pure gli insegnanti) arrivano con le loro motivazioni che generano emozioni, attivano processi cognitivi e influiscono sull'apprendimento.

La motivazione, dunque, consiste di tutti quei fattori interni ed esterni a un individuo che lo spingono all'azione. Si tratta di un concetto molto complesso e articolato di cui si trova ampia trattazione nella ricerca

e nella letteratura in materia¹ e nel quale non intendiamo addentrarci troppo se non per creare una cornice teorica all'attività didattica che vogliamo presentare. Quello che ci interessa sottolineare è che, leggendo i contributi sul tema, ne emerge la complessità: la motivazione è qualcosa che sfugge a una definizione univoca in quanto è caratterizzata da una moltitudine di fattori spesso inafferrabili, non è stabile ed è in continua evoluzione. Nonostante questo, viene ritenuta cruciale e caricata di così tante aspettative da farla percepire come una condizione chiave per la riuscita del processo di apprendimento, tanto che la presenza o l'assenza di motivazione viene considerata, scrive Mariani (2012) "[...] come una variabile indipendente di questo processo, con il frequente corollario di trasformarla in una pesante ipoteca che grava sugli interventi pedagogici e didattici".

Per ovviare al corto circuito che una visione di questo tipo comporta, Mariani (2012) evidenzia come la dimensione cognitiva e affettiva dell'apprendente (spesso alla base delle teorie sulla motivazione) debba essere integrata con una considerazione del contesto di apprendimento/insegnamento. Si tratta, cioè, di creare un paradigma che consideri "[...] la motivazione come un sistema complesso e multidimensionale costituito da una rete integrata di rapporti tra, da una parte, un insieme di costrutti personali, cognitivi e affettivi, che gli individui elaborano nelle interazioni sociali, e, dall'altra parte, i contesti immediati e più generali in cui gli individui stessi si trovano ad agire".

Il punto di partenza è la considerazione che tra i fattori motivazionali ce ne sono alcuni sui quali è possibile intervenire e questi riguardano: l'ambiente, cioè il gruppo classe, l'insegnante e i compiti di apprendimento. Lo stesso Zoltán Dörnyei (2002), evidenzia come il livello di motivazione o di interesse di un apprendente sia strettamente connesso alla motivazione dei pari, dell'insegnante e dei parlanti nativi con cui interagisce.

Vi è un effetto contagioso derivante dal contesto. Un ambiente di apprendimento è motivante quando pone l'apprendente al centro del processo; quando le scelte didattiche sono coerenti con questo principio e cioè favoriscono la partecipazione attiva degli apprendenti e la collaborazione con i pari; quando stimola la loro creatività, offre

materiali ricchi e abbondanti, predispone esperienze che coinvolgano gli apprendenti in un uso significativo della lingua.

Senza la pretesa di avere in tasca formule o soluzioni efficaci e di sicura riuscita, l'insegnante svolge un ruolo importante, è in questo simile a un cuoco: dosa, seleziona, organizza e predispone interventi didattici miranti a "ingaggiare" gli studenti.

Si potrebbe immaginare una sorta di "ricetta della nonna" di quelle che sono le componenti favorevoli alla motivazione. Occorrono innanzitutto:

- un pizzico di **coraggio** dell'insegnante. È un invito a non limitarsi a seguire il syllabo e le proposte dei manuali ma sfruttare altre risorse o immaginare di utilizzare il materiale fornito dai manuali in modi diversi.
- Una dose abbondante di **fantasia**.
- Una ricca selezione di **materiali** che portino in classe elementi di autenticità, novità e varietà (testi scritti, video, audio, immagini, fumetti, arte, musica) per arricchire l'esperienza linguistica e per risvegliare tutti i sensi.
- Una grossa manciata di **divertimento**. A divertirsi non devono essere solo gli apprendenti ma anche l'insegnante a partire dalla fase di preparazione fino alla realizzazione in classe.
- Un pizzico di **sfida**. L'attività dovrebbe essere sfidante senza però provocare ansia da prestazione in un equilibrio tra sfida e abilità.
- **Piacere** in abbondanza (il piacere aumenta le possibilità di realizzazione dell'attività e permette di entrare in uno stato di pieno assorbimento nel compito, la "flow experience" (Csikszentmihaly, LeFevre, 1989) che si realizza nel coinvolgimento globale dell'individuo.

Dati questi ingredienti compito dell'insegnante sarà di selezionare una varietà di testi, lasciarsi ispirare da essi e organizzare i materiali pensando a modi diversi di presentarli in classe e a compiti vari da proporre agli apprendenti. Sarà importante decidere le istruzioni, che devono essere chiare e dirette; il ritmo della lezione, in modo da evitare tempi morti; inserire degli elementi di sfida e una modalità ludica di svolgere alcuni compiti; l'uso di diverse modalità di interazione (lavoro individuale, a coppie, in gruppi).

Partendo da questa "ricetta" abbiamo pensato e sperimentato delle attività di

¹ Per un panorama più ampio si rimanda agli articoli e alla bibliografia delle relazioni plenarie tenute durante il convegno ADI 2021.

comprensione e produzione utilizzando opere d'arte italiana, realizzabili sia nella lezione online che nella lezione in presenza.

Perché l'arte?

Tantissime le ragioni che ci sono venute in mente quando abbiamo pensato ad attività partendo da input artistici, ne presentiamo brevemente alcune. Innanzitutto l'arte è un linguaggio universale, fatto di persone, oggetti, colori, espressioni e luce che racconta qualcosa anche di noi fruitori perché accede alle nostre emozioni. Misurarsi con l'arte significa far espandere la nostra percezione del mondo. È quel tipo di 'rimessa a fuoco attiva' che il neuroscienziato Andrew Huberman (2022) chiama 'visione panoramica', e che amplia la nostra prospettiva sulla realtà permettendoci di vedere di più.

L'arte consente di vivere ogni tipo di esperienza e di emozione, riduce lo stress, abbassa i filtri affettivi e fa aumentare la fiducia in sé.

È uno stimolo per raccontare storie perché nasce come mezzo di rappresentazione e comunicazione, apre a diverse possibilità interpretative, è in grado di sollecitare la fantasia e risvegliare la curiosità.

È sicuramente un ottimo 'pretesto' per presentare e approfondire aspetti della lingua e cultura italiana e, in questo senso, promuove uno sviluppo globale della persona perché unisce l'apprendimento linguistico a quello della propria formazione culturale.

È immagine (in ogni forma non solo per quanto riguarda le arti visive) e per questo rappresenta un canale diverso da quelli abituali. Le immagini attraggono l'attenzione e arrivano in modo immediato e diretto. L'input artistico è stimolante, e per questo possiede alcuni tra i requisiti (la piacevolezza e la novità) che secondo il neurolinguista Schumann (1998) orientano la motivazione rendendo l'esperienza dell'apprendente forte e unica. È innegabile che l'arte introduca in classe elementi di novità e rompa la routine. L'effetto positivo più evidente è che riesce a stimolare la creatività e l'immaginazione non solo degli studenti, ma anche dell'insegnante. La possibilità di utilizzare i materiali artistici in classe per "fare con la lingua" permette agli studenti, impegnati in task significativi e coinvolgenti, di dimenticarsi di essere in classe e di imparare senza fatica (quello che Krashen definiva 'rule of forgetting') e questo si riflette sulla percezione della propria efficacia alimentando la motivazione. Senza dimenticare gli effetti positivi sulla

complessificazione dell'interlingua in quanto gli studenti, lavorando tra pari, si impegnano in scambi linguistici autentici, sviluppando le loro abilità comunicative: pongono e si pongono domande, formulano ipotesi, negoziano opinioni e significati, esprimono giudizi.

Se tutto ciò non bastasse, un altro punto a favore è che l'opera d'arte è un testo autentico, non semplificato, adattato o preparato ad hoc per gli studenti ed è facilmente reperibile sul web.

L'attività: L'intervista impossibile a Giuditta e Oloferne

Presentiamo qui la procedura dettagliata dell'attività. Premettiamo che è divisa in varie fasi, è possibile scegliere dove fermarsi in base al tempo a disposizione ed è possibile riprenderla in più lezioni.

Questa attività è stata proposta in classi di livello B1 ed è realizzabile con minimi accorgimenti sia online che in presenza.

I Fase:

1. **Mostrare alla classe i due dipinti di Giuditta e Oloferne, quello del Caravaggio del 1600 e quello di Artemisia Gentileschi del 1620.²**

Si comincia con un gioco a squadre, partendo dalla proiezione delle immagini dei dipinti, senza menzionare né il tema né il nome degli artisti. Gli studenti hanno qualche minuto per osservare e confrontare i due quadri che rappresentano in modo differente lo stesso tema biblico.

2. **Gioco: Trova le differenze**

Dividere gli studenti in squadre (max. 4 persone) Nella lezione online le squadre lavorano nelle 'rooms'. **Istruzione: 'Osservando i due dipinti dovete trovare almeno 10 differenze. Osservate i colori, la luce, le espressioni. La squadra che finisce per prima dice STOP.'**

3. **Quando una squadra ha finito, si ferma il gioco. Le squadre comunicano le differenze e vince la squadra che ne ha trovate di più.**

Si tratta di un'attività di produzione orale, in cui però la modalità ludica proposta spinge gli studenti a darsi un ritmo e a organizzare la ricerca per riuscire ad arrivare per primi all'obiettivo.

4. **Annunciare il nome dei personaggi**

² Le immagini si trovano facilmente online.

rappresentati nei dipinti e rivelare chi sono i due artisti.

II Fase: Lettura

5. **Gli studenti leggono un testo che contiene la storia di Giuditta e Oloferne e una breve descrizione dei due dipinti.**³

Si alternano letture (almeno 3/4) e consultazioni a coppie sul contenuto del testo.⁴

La lettura si conclude con una fase lessicale in cui gli studenti sottolineano un numero prefissato di parole non capite e lavorano a coppie alla loro comprensione. L'insegnante è a disposizione per eventuali domande.

Con questa attività gli studenti entrano nel vivo del tema che inizialmente hanno 'solo' osservato e si cimentano con un testo difficile che li porterà ad avere ulteriori elementi per passare alla prossima fase.

III Fase: L'Intervista impossibile

6. **Visione del video dell'intervista doppia a Tiziano Ferro e Jovanotti**⁵

Gli studenti guardano il video almeno due volte, alternando la visione con una consultazione a coppie. Durante la seconda visione annotano individualmente le caratteristiche delle domande.

Il video prende distanza dai quadri e ci riporta al nostro tempo, ma è proprio l'effetto stravolgente di questo mezzo che renderà possibile poi calarsi con più 'leggerezza' nel ruolo che gli sarà attribuito successivamente.

7. **Brainstorming:** l'insegnante raccoglie le idee appuntate durante la visione, proponendo domande del tipo: *quali sono le caratteristiche dell'intervista? Che tipi di domande sono? Quali argomenti?*

Per far emergere caratteristiche rilevanti quali il ritmo e l'ironia, la natura rapida, sintetica e provocatoria delle domande e altri elementi quali i gusti personali, i giudizi sull'altro come persona, gli aneddoti comuni.

Si annuncia che dovranno prepararsi per l'intervista doppia ma con ruoli e compiti ben distinti.

³ Vedi testo allegato.

⁴ Importante: gli studenti non dovrebbero avere il testo davanti a loro nel momento della consultazione e l'insegnante dovrebbe incoraggiarli a raccontarsi quello che credono di aver capito.

⁵ In bibliografia il link.

8. **La classe viene divisa in tre macrogruppi.**

Anche in questa fase le istruzioni devono essere chiare e brevi per permettere agli studenti di poter iniziare presto l'attività.

Istruzioni:

A. 'Giuditta' : *'Siete Giuditta. Rileggete la storia e decidete le caratteristiche del personaggio ritornando alle immagini e scegliendo quale Giuditta volete essere'.*

B. 'Oloferne'. *Le indicazioni sono uguali a quelle date al primo gruppo.*

Nella lezione online si può dare del tempo per trovare in casa oggetti e/o capi di abbigliamento che caratterizzino maggiormente il personaggio.
C. 'Giornalisti': *'Voi siete i giornalisti, preparate minimo dieci domande da rivolgere ai due personaggi per poi mettere in scena un'intervista doppia. Se volete, potete cercare online altre informazioni'.*

I tre gruppi avranno un tempo definito per portare a termine il compito. (20/25 minuti)

L'insegnante resta a disposizione per eventuali domande, ma lascia ai vari gruppi lo spazio necessario per sperimentare con la lingua privilegiando in questo caso l'aspetto collaborativo.

Terminata questa fase di preparazione i gruppi si sciolgono e l'insegnante ne forma di nuovi prevedendo in ogni gruppo una Giuditta, un Oloferne e un giornalista. In classi con numeri pari si possono avere due giornalisti per gruppo che alternativamente pongono le domande ai due personaggi.

9. **Rappresentazione dell'intervista doppia**

L'ultima tappa è quella dell'intervista a gruppi di tre. Gli studenti lavorano contemporaneamente, in classe si organizzano in gruppi sparsi nell'aula, online i gruppi sono nelle breakout rooms.

Altre proposte. Che fare con i principianti?

A partire dal livello A2 si possono proporre altre attività, partendo però da opere dei primi del '900 perché i temi presentati sono più facilmente 'leggibili' e si prestano a riadattamenti di vario genere.

I dipinti, da noi proposti, sono tutte opere presenti alla Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma:

Gelato da passeggio, di Ildebrando Urbani

L'attesa, di Vincenzo Irolli
Vecchie carte, di Baccio M. Bacci
Violette, di Lionne

1. **Gioco/dettato:**

A coppie gli studenti dopo aver scelto un dipinto lo descrivono al compagno che durante l'ascolto deve riprodurlo meglio che può, assicurandosi via via di capire la descrizione attraverso strategie

comunicative utili per affrontare il non capito.

2. **Produzioni libere scritte**

-Una volta terminato il disegno, dopo il confronto con l'originale, ogni studente immagina e scrive la biografia del personaggio.

-Un'altra produzione scritta possibile è creare una storia a fumetti a 4 mani. Gli studenti ricevono le immagini ma con le nuvolette da riempire con dialoghi.

Successivamente si può far allestire un vero e proprio vernissage in classe, in cui gli studenti presentano i quadri, raccontando le biografie create.

3. **Produzione libera orale:**

-**Quadri parlanti.** Vengono appese in classe le immagini dei dipinti e gli studenti in piedi, accanto all'opera scelta, immaginano di presentarsi al quadro che si trova affianco.

-**Quadri viventi.** Un altro gioco è quello dei 'tableau vivant', gli studenti devono rappresentare e reinterpretare l'opera con un'ambientazione contemporanea.

Lo spirito di questo lavoro non è quello di creare delle riproduzioni fedeli dei dipinti ma di coglierne l'atmosfera, osservare ogni personaggio con attenzione e partecipazione, e poi mettersi in gioco con il proprio corpo.

Conclusione

Tutte le attività proposte includono diverse modalità di interazione, richiedono impegno e attenzione da parte dello studente mettendolo al centro del processo.

Variare il più possibile le proposte didattiche, alternare le modalità di interazione, ingaggiare gli studenti attraverso strategie che puntano a far emergere l'aspetto competitivo e quello collaborativo, renderanno possibile che lo studente faccia un percorso in cui è più attivo, creativo e soprattutto autonomo.

Bibliografia

Brooks A.C., 2022, Ci vuole più arte nella nostra vita, in *Internazionale*: <https://www.internazionale.it/opinione/arthur-c-brooks/2022/02/05/arte-vita>

Caon F., La motivazione: una prospettiva didattica: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/la-motivazione-una-prospettiva-didattica.html>

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.

Dörnyei, Z. (2002), "The motivational basis of language learning tasks", in Robinson, P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam.

Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Routledge, New York & London.

Gobbis A. e Legler M.P. (2011), Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2, in *Italiano LinguaDue*, n. 2.

Mackey A., (2014), Wanting it enough : why motivation is the key to language learning: <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/26/motivation-key-language-learning>

Magnatti M., (2017), Dialogare con la bellezza: l'arte nella classe di italiano Ls, in *Atti delle II Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano L2/LS a Cipro*, Stefano Assolari & Rowena Burlenghi (a cura di).

Mariani L., (2012), La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche, in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp 1-19: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2267/2497>

Schumann, J.H. (1998), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.

Tarantino A., (2008), Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano Ls da parte di adulti: una ricerca in un contesto militare emiratino, in *Supplemento rivista EL.LE* <https://www.italy.it/il-ruolo-della-motivazione-nell'apprendimento-dell'italiano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0>

Torresan P., (2020), Alla frontiera dell'impero: il post-metodo, in: "minifestival della didattica creativa, Alma Edizioni video disponibile in: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/formazione-insegnanti/minifestival-pilgrims/>

I materiali

Le immagini dei dipinti sono facilmente reperibili online. Per l'intervista doppia a Jovanotti e Tiziano Ferro: <https://www.youtube.com/watch?v=IOod8LqcYTl&t=109s>

IL RUOLO DELLA MOTIVAZIONE NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Carmel Mary Coonan
(Università Ca' Foscari Venezia)

L'obiettivo di questo articolo è di riflettere sugli sviluppi intercorsi nel campo della motivazione nell'ambito della didattica delle lingue straniere. A questo fine si esploreranno alcune delle teorie più importanti che hanno un impatto sull'apprendimento (e insegnamento) linguistico

Abstract

A partire della seconda metà del secolo scorso nel campo della didattica delle lingue straniere si assiste ad un graduale spostamento dell'attenzione dall'oggetto da insegnare al soggetto che apprende, ossia dal prodotto (la lingua) al processo (l'apprendimento). Lo studente acquisisce un ruolo centrale, diventando il punto di partenza per tutte le decisioni didattiche. Lo spostamento di attenzione è evidente nell'approccio comunicativo che attua le sue scelte sui *bisogni* dello studente; è evidente nel Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue (QCER, 2020) che stabilisce i livelli di competenza linguistica raggiungibile dallo studente; è evidente nel termine stesso di 'competenza' che richiama quello che sa/sa fare l'apprendente; è evidente nel modello di *learner-centred* curriculum che si basa sull'identificazione di obiettivi di *apprendimento* e prevede un monitoraggio continuo delle scelte metodologico-didattiche per valutare la loro efficacia ai fini degli obiettivi previsti; è evidente nei metodi denominati 'umanistici affettivi' che fondano le loro proposte didattiche sul benessere psicologico (affettivo, emotivo) dello studente. In sostanza, si assiste a un crescente interessamento verso la dimensione cognitiva

e affettiva dell'apprendente. Rispetto a questa dimensione, un'area di particolare interesse per chi è chiamato a insegnare una lingua straniera è quella della motivazione.

In questa sede mettiamo in evidenza alcune teorie della motivazione che si sono sviluppate negli ultimi decenni nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere per poterne successivamente discutere alcune implicazioni metodologico-didattiche.

1. L'importanza della motivazione

La questione della motivazione nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere è particolarmente importante per via dell'esistenza di alcune condizioni 'difficili' che influiscono sull'apprendimento: riuscire a imparare una lingua straniera richiede tempi lunghi e l'interesse iniziale può facilmente scemare lungo il percorso; non sempre lo studio della lingua straniera è frutto di una scelta autonoma e non sempre la scelta di quale lingua studiare è libera (ad esempio, lo studio dell'inglese è generalmente obbligatorio). Inoltre, lo studio di una lingua straniera può avere un impatto non sempre positivo sulla percezione identitaria dell'individuo:

"...there is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person's whole social being; it is part of one's identity" (Williams, 1994, 77, citato in Arnold, 2011, 11)

Sono quindi diversi i fattori che possono influire negativamente sul successo dell'apprendimento di una lingua straniera e la promozione della motivazione dello studente (con il conseguente stato di benessere psicologico) può essere la chiave per il superamento di questi ostacoli. Alcuni studiosi hanno infatti sottolineato l'importanza dei fattori affettivi, e quindi della motivazione, nell'apprendimento della lingua straniera/seconda¹:

"given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data." (Corder, 1967, 164).

"the affective component contributes at least as much as, and often more, to language learning than the cognitive skills." (Stern, 1983, 386).

"from a neural perspective, affect is an integral part of cognition." (Schumann, 1994, 232)

Le citazioni indicano che l'efficacia stessa dei processi cognitivi dipende dalla presenza di motivazione e che la dimensione cognitiva non può essere considerata disgiunta dalla dimensione affettiva perché quest'ultima ne costituisce il motore principale. Dunque, prendersi cura della dimensione affettiva – e quindi della motivazione dello studente – non può essere considerato un aspetto marginale. È un fattore fondamentale per la qualità stessa dell'apprendimento.

2. Focus: la lingua

Nel corso degli ultimi decenni, diverse riflessioni nel campo della motivazione sono state condotte con diretto riferimento all'apprendimento delle lingue straniere e seconde.

Le prime ricerche sulla motivazione nell'ambito dell'apprendimento delle lingue sono state condotte dai socio-psicologi Gardner e Lambert (1985). I loro studi, che si focalizzavano sugli atteggiamenti verso la lingua e la cultura in apprendimento, hanno identificato due tipi di motivazione:

la motivazione integrativa e la motivazione strumentale.

a. *Motivazione integrativa*

Lo studente spinto da una motivazione integrativa possiede atteggiamenti positivi, 'integrativi', verso la lingua e la cultura in apprendimento. Si identifica fortemente con le comunità che parlano quella lingua, tanto da voler assumere il loro modo di comportarsi, i loro costumi. In sostanza, desidera integrarsi nella comunità che parla la lingua target.

b. *Motivazione strumentale*

Lo studente spinto da una motivazione strumentale, invece, studia la lingua per l'avanzamento personale, per il prestigio, per opportunità lavorative, ecc.

In prima istanza, gli studi di Gardner e Lambert hanno indicato che la motivazione integrativa, rispetto alla motivazione strumentale, era più indicativa di successo nell'apprendimento della lingua perché, essendo più radicata nella personalità dell'apprendente, persisteva nel tempo, dando sostegno all'apprendente nell'iter lungo e difficile dell'apprendimento linguistico. Si riteneva invece che nel caso della motivazione strumentale, raggiunto l'obiettivo, l'apprendente perdesse la spinta di continuare con il percorso di apprendimento. Dubbi sono stati sollevati a proposito del valore 'privilegiato' assegnato alla motivazione integrativa. In molti paesi del mondo la forza di una motivazione strumentale può essere più incisiva rispetto a quella integrativa: si pensi all'apprendimento dell'inglese in India o anche all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda in Italia da parte degli immigrati dove il motivo per studiare l'italiano deriva dalla consapevolezza che la sua conoscenza è indispensabile per avere un permesso di soggiorno o per trovare un lavoro. Inoltre, è stata messa in discussione la nozione stessa di integratività attraverso la constatazione che non tutti gli apprendenti desiderano identificarsi con una specifica comunità linguistica. È il caso della lingua inglese. L'inglese è ormai una lingua globale e il desiderio di apprenderla può non essere sempre legato all'interesse verso una specifica comunità anglosassone (della Gran Bretagna, degli USA, ecc.,) ma verso le opportunità che la conoscenza della lingua inglese può offrire per conoscere il mondo.

Quindi, pur rimanendo rilevante l'importanza della motivazione di tipo

¹ Il termine 'lingua straniera' si riferisce a una situazione in cui la lingua studiata non è presente nell'ambiente circostante (l'inglese studiato in Italia). Il termine 'lingua seconda' invece si riferisce a una situazione in cui la lingua studiata è presente nell'ambiente (l'italiano studiato in Italia da parte di non-italofoni).

integrativo si riconosce anche la rilevanza della motivazione strumentale.

3. Focus: lo studente

Mentre Gardner e Lambert distinguono fra una motivazione integrativa e una motivazione strumentale rispetto alla lingua in apprendimento, Ryan e Deci (2000) si focalizzano sull'apprendente, sviluppando della riflessione sulla motivazione nell'ambito della Teoria dell'Autodeterminazione (*Self-determination theory*) che distingue fra comportamenti liberamente assunti dall'individuo (in maniera autonoma, autodeterminata) e comportamenti imposti all'individuo (controllati dall'esterno). Sulla base di questa distinzione postulano l'esistenza di due categorie di motivazione: una motivazione intrinseca e di una motivazione estrinseca.

a. Motivazione intrinseca

La motivazione intrinseca è evidente quando un'attività viene intrapresa spontaneamente, senza pressioni esterne. L'individuo trova l'attività intrinsecamente interessante e trae soddisfazione e gratificazione nel farla. È il tipo di motivazione che un bambino manifesta quando, assorto e concentrato, maneggia un giocattolo.

"Intrinsic motivation [...] refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself, rather than its instrumental value." (Ryan e Deci, 2000, 60)

b. Motivazione estrinseca

La motivazione estrinseca, invece, si attiva attraverso 'external prods, pressures and rewards' (2000, 56) quando un'attività viene svolta per motivi esterni all'individuo. Secondo Ryan e Deci, la motivazione estrinseca può essere passiva (e quindi povera) oppure attiva. Nell'accezione più negativa, l'individuo svolge malvolentieri l'attività perché non ne nutre interesse. In altri casi invece, l'individuo riconosce l'utilità dell'attività (anche se imposta) e decide di svolgerla volontariamente. Benché la motivazione intrinseca sia molto importante per via delle sue caratteristiche e della qualità dell'apprendimento che ne deriva, è la motivazione estrinseca che gioca un ruolo maggiore nell'apprendimento formale:

"Understanding these different types of extrinsic motivation, and what fosters each of them, is an important issue for educators who cannot always rely on intrinsic motivation to foster learning. Frankly speaking, because many of the tasks that educators want their students to perform are not inherently interesting or enjoyable, knowing how to promote more active and volitional (versus passive and controlling) forms of extrinsic motivation becomes an essential strategy for successful teaching." (Ryan e Deci, 2000, 55)

È quindi importante conoscere, e sapere creare, le condizioni per una motivazione estrinseca 'ricca' e partecipata (anziché povera e passiva). Per Ryan e Deci, queste condizioni sono rappresentate dalla presenza di tre necessità psicologiche di base per colui che apprende: sentirsi autonomo, sentirsi competente e sentirsi parte di un ambiente accogliente (senso di appartenenza).

c. Motivational self system

Il focus su colui che apprende è ulteriormente arricchito dal 'L2 Motivational Self System' di Dornyei (2001). Si tratta di un modello articolato intorno a tre concetti di 'sé' i quali, insieme, influiscono sulla motivazione ad apprendere una lingua straniera: il sé attuale ('actual self' - "quello che sono ora"), il sé doveroso ('ought-to self' - "quello che mi sento in dovere di essere") e il sé ideale/futuro ('ideal/future self' - "quello che voglio essere in futuro"). La 'ought to self' richiama una motivazione di tipo estrinseco (ci si impegna nello studio della lingua per via di pressioni esterne - dal docente, dai genitori, ecc.) che sprona l'apprendente all'azione. Più incisivo viene ritenuto il sé futuro ('ideal self'): se nel sé futuro, l'apprendente 'si vede' usare la lingua straniera (nel lavoro, nel viaggiare, nel fare amicizie, negli studi), questa visione ha un effetto trainante sugli sforzi che è disposto a fare per colmare il gap che avverte fra il futuro e il presente ('actual self').

4. Focus: il contesto di apprendimento

I seguenti commenti² ci permettono di considerare la questione della motivazione

² Trascrizioni di alcuni commenti fatti da un gruppo di studenti della scuola media raccolti per una tesi di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio, relatore Coonan.

attraverso un'altra lente ancora – quella del contesto di apprendimento.

(Carolina) In classe la professoressa d'inglese è schematica. All'inizio dice quello che deve insegnare poi comincia la lezione in modo molto veloce e sintetico. Se abbiamo domande non ha tempo per rispondere e continua il suo lavoro. Ci trascura e non cura i nostri bisogni. La classe non percepisce un senso di gratitudine. Non c'è un buon rapporto. L'insegnante di francese invece è più gentile. Forse perché è più giovane. C'è un rapporto migliore che influisce sulla materia perché l'atteggiamento di un insegnante è importante.

(Daniele) Il problema è che abbiamo tante cose da studiare ma quando provo a fare un discorso spontaneo come, a esempio, dare informazioni ad un turista che mi ferma per strada, sono in difficoltà. I professori dovrebbero parlare di più con gli studenti invece di dare cose da studiare a memoria.

(Elisa) Le lingue straniere mi piacciono però a volte trovo difficile riuscire a soddisfare le richieste degli insegnanti. A volte, prendo un brutto voto e non riesco nemmeno a capire perché. Inoltre gli argomenti spesso sono noiosi e troppo pesanti. Non mi interessano e per questo motivo li affronto senza entusiasmo.

Le voci dei giovani studenti di lingua straniera riportate sopra rivelano la dimensione reale, quasi quotidiana, della motivazione – quella legata alla situazione concreta in cui l'apprendimento ha effettivamente luogo.

a. *Motivazione situata:*

docente, corso, gruppo

I commenti degli studenti fanno riferimento al docente, al suo agire, al rapporto che ha con loro, alla pertinenza delle scelte dei contenuti, della metodologia e delle strategie didattiche rispetto ai loro bisogni, ai loro interessi, ecc.,³ – tutte componenti isolate da Dornyei come incisive nella motivazione situata. Lo studioso individua tre gruppi di fattori:

- i fattori collegati al docente e che impattano sull'esperienza vissuta dallo studente: la personalità, il comportamento, lo stile di insegnamento del docente;
- i fattori collegati al corso che 'pesano'

sul desiderio dello studente di investire o meno le sue energie nell'apprendimento della lingua: la pertinenza del corso (visti gli obiettivi e le aspirazioni degli studenti), l'interesse che suscita (ad es., la cura della varietà e dell'interesse degli argomenti, dei testi, delle attività, dei materiali, ecc.), l'appropriatezza (viste le caratteristiche del gruppo target: l'età, il livello linguistico, il pregresso ...); - i fattori collegati al gruppo che influiscono positivamente o negativamente sulla motivazione del singolo: il comportamento e gli atteggiamenti del gruppo verso il corso, verso la lingua in apprendimento e verso l'apprendimento delle lingue straniere in generale.

b. *Motivazione situata:*

dimensione temporale

La motivazione può essere alimentata sia dalla volontà di riuscire (che rappresenta dunque la *causa* del successo nell'apprendimento: "sono motivata, ho la spinta per affrontare la sfida") sia da un successo ottenuto (cioè dell'esito del successo di apprendimento: "ci sono riuscita! che soddisfazione! voglio andare avanti"). I due tipi si nutrono a vicenda, in un continuo ciclo reciproco, condizionato dall'esperienza vissuta dello studente. Vedere la motivazione in questi termini, ossia come un processo, ci aiuta a capire l'importanza dell'esperienza didattica vissuta dallo studente e a comprendere che la motivazione non è stabile, ma può crescere o decrescere nel tempo, a seconda della situazione. Nel suo modello, Dornyei distingue fra la motivazione iniziale (che va generata), la motivazione esecutiva (che va sostenuta e protetta durante lo svolgimento delle attività didattiche) e la motivazione retrospettiva (che va rinforzata portando l'attenzione dello studente ai progressi ottenuti, agli obiettivi raggiunti e agli sforzi fatti per raggiungerli)

5. Per una didattica motivazionale

Come ricordato nell'introduzione, da decenni la Glottodidattica mette lo studente al centro delle sue riflessioni onde capire quali siano le migliori condizioni per un apprendimento di successo. Oggi la questione è ancora più urgente visto che ormai, nella maggior parte dei paesi europei, e non solo, lo studio di almeno una lingua

³ Da ricordare che quanto espresso dai giovani studenti rappresenta le loro personali percezioni della realtà vissuta.

straniera è obbligatorio. Serve quindi ricercare risposte per una didattica altamente inclusiva ed efficace. Gli studi sulla motivazione fanno parte di questo filone di ricerca, dal momento che contribuiscono anch'essi allo sviluppo di una didattica di qualità.

Rispetto quindi alle teorie sopra presentate, una didattica motivazionale terrà principalmente conto di:

- *garantire le condizioni psicologiche di base per l'apprendente*. Lo studente ha necessità di poter agire autonomamente, di sentirsi all'altezza delle richieste fatte e di sentire di fare parte di un ambiente accogliente. Serve fornire allo studente opportunità di potersi auto determinare, proponendogli attività che senta di poter svolgere con competenza riuscendo con il proprio impegno a superare le sfide poste; serve creare un ambiente di classe coeso, dove instaurare un'atmosfera piacevole, collaborativa e di supporto ad un apprendimento linguistico che rispetti le caratteristiche cognitive, psicologiche e affettive degli studenti.

- *tenere in considerazione la dimensione temporale della motivazione*. Per stimolare, proteggere e rafforzare la motivazione durante tutto l'arco del percorso di apprendimento linguistico servono strategie che rafforzino atteggiamenti positivi e promuovano l'interesse e la partecipazione attiva dello studente. Questo sarà possibile ponendo attenzione a diversi fattori riguardanti l'attrattività del percorso: la *varietà* di argomenti e tecniche didattiche, la *pertinenza* degli obiettivi, dei contenuti, l'*adeguatezza* dell'input, la *chiarezza* espositiva, il *sostegno* dell'autoefficacia dello studente, il *comportamento* del docente.

Conclusione

Chiamati ad esprimersi durante una lezione accademica sul tema della motivazione, alcuni studenti universitari⁴ hanno fornito una serie di parole e frasi per descrivere cosa provano quando si sentono motivati o non motivati:

- quando sono motivato: *sentto energia, ho direzione, mi pongo obiettivi, riesco a persistere; ho volontà, interesse, visione positiva, passione, entusiasmo, curiosità, piacere, gioia, partecipazione;*

- quando non sono motivato: *sono apatico, non ho direzione, non mi pongo obiettivi, rinuncio, mi sento impotenti, non ho interesse,*

ho una visione negativa, soffro, ho paura, sono ansioso, provo un senso di rifiuto.

Il primo gruppo di parole denota condizioni psicologiche altamente positive che predispongono proficuamente all'apprendimento. Il secondo gruppo di parole, al contrario, descrive condizioni psicologiche opposte, per nulla favorevoli ad un apprendimento di successo.

Saranno l'intervento didattico con le scelte su contenuti, attività, procedure, tempistiche e i comportamenti degli attori (insegnante e studenti) a fare la differenza.

4 Studenti iscritti a un corso di chi scrive.

Bibliografia

Arnold, J., (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*. 22(1), 11-22.

Corder, S. P., (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*. 5(4), 161-170.

Council of Europe, (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Volume complementare. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department: Council of Europe. (versione in italiano: Milano: "Italiano LinguaDue" (www.italianolingua2.unimi.it)).

Dornyei, Z., (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. C., (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Ryan, R. M., Deci, E. L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54–67.

Stern, H. H., (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Schumann, J., (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 16, 231-242.

L'ANSIA LINGUISTICA NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA: CARATTERISTICHE, EFFETTI SULL'APPRENDIMENTO, E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Michele Daloiso
(Università di Parma)

Abstract

Gli studi italiani sull'educazione linguistica si sono da sempre contraddistinti per un'attenzione alle dinamiche psico-affettive dell'apprendimento linguistico, quali la motivazione, le emozioni, le predisposizioni e le preferenze intellettive. Tra le componenti psico-affettive dell'esperienza educativa attualmente meno indagate in ambito italiano troviamo la cosiddetta 'ansia linguistica' (o più propriamente *Foreign Language Anxiety*), una specifica emozione che può emergere quando si viene esposti ad una lingua straniera in contesto educativo formale, come un corso di lingua. In questo contributo, facendo riferimento alla ricerca internazionale sull'argomento, che vanta una lunga tradizione iniziata già negli anni Ottanta, discuteremo le caratteristiche dell'ansia linguistica e i suoi effetti nell'apprendimento, proponendo alcune riflessioni di potenziale interesse per gli insegnanti di lingua straniera.

"Penso di avere una qualche forma di disturbo. Non riesco a imparare una lingua straniera, per quanto ci provi!". "Quando sono nella classe di spagnolo mi blocco! Quando l'insegnante mi chiama non riesco a pensare a nulla. La mia mente è vuota!". "È come se il prof di francese fosse un raggio alieno mortale: non so mai quando punterà su di me!". Proprio con queste esperienze raccontate da apprendenti di lingua straniera si apre "*Foreign language classroom anxiety*", un articolo scientifico di E.K. Horwitz e colleghi pubblicato nel 1986 su *The Modern Language Journal*. Si tratta di uno scritto fondamentale, che per la prima volta mette a fuoco in modo

sistematico il concetto di 'ansia linguistica', dandovita ad un filone di ricerca internazionale tutt'oggi molto fertile. Le voci degli studenti che abbiamo riportato in apertura al nostro contributo avranno richiamato nei lettori analoghe esperienze, personali o riportate, collegate a situazioni di apprendimento in contesto formale particolarmente stressanti. Interrogazioni "a tappeto", test a sorpresa, dialoghi improvvisati in lingua straniera sono solo alcuni esempi di situazioni ansiogene rintracciabili nel vissuto scolastico di molti apprendenti che evidenziano quanto sia pervasivo e diffuso il fenomeno di cui ci occupiamo in questo articolo. Ma cosa s'intende esattamente con l'espressione 'ansia linguistica'? Ogni esperienza umana è intrisa di componenti psico-affettive, come la motivazione, l'umore o le emozioni. Queste ultime si differenziano dalla motivazione e dall'umore in quanto sono risposte *transitorie* e complesse connesse ad *eventi esterni specifici* (Ochsner e Gross, 2007). L'American Psychological Association precisa che l'ansia è da considerarsi a tutti gli effetti una forma di emozione, proponendo la seguente definizione.

L'ansia è un'emozione caratterizzata da sensazioni di tensione, pensieri negativi, e cambiamenti fisiologici, come l'aumento della pressione sanguinea. Le persone con disturbi d'ansia in genere manifestano pensieri intrusivi e preoccupazioni, e potrebbero evitare certe situazioni per timore. Potrebbero inoltre avere sintomi fisici come sudorazione, tremore, vertigini e battito cardiaco accelerato.

(APA, <https://www.apa.org/topics/anxiety>, trad. nostra)

In uno studio fondamentale sull'argomento, lo psicologo C.D. Spielberg (1966) propose una distinzione tra 'ansia caratteriale' (*trait anxiety*), tendenzialmente interna alla persona e indipendente da eventi specifici, e 'ansia situazionale' (*state anxiety*), maggiormente transitoria e legata a specifiche situazioni che vengono vissute come fattore di stress. L'ansia linguistica, dunque, si può considerare una forma specifica di ansia situazionale che si presenta ogniqualvolta l'apprendente è sottoposto ad attività che prevedono l'uso della lingua in condizione di pressione psicologica. In una prospettiva comunicativa, ad esempio, possono essere particolarmente ansiogene le attività di produzione e interazione orale, ma anche un'attività di ascolto può sortire gli stessi effetti. Horwitz e colleghi, nell'introdurre il concetto, definiscono l'ansia linguistica

[...] un complesso peculiare di auto-percezioni, convinzioni, sensazioni e comportamenti legati all'apprendimento linguistico in contesto educativo che derivano dall'unicità del processo di apprendimento di una lingua (Horwitz et al., 1986: p. 128, trad. nostra).

Gli autori individuano poi alcuni tratti che contraddistinguono gli apprendenti che soffrono di ansia linguistica, inserendoli in tre categorie: *apprensione comunicativa*, *paura di una valutazione negativa*, *ansia da test linguistico*. La definizione di Horwitz e colleghi sottolinea, inoltre, la peculiarità di questo tipo di ansia situazionale, la quale viene concepita come esito di un intreccio di variabili che contraddistinguono l'apprendimento di una lingua straniera rispetto ad altri tipi di apprendimento. In effetti, le ricerche più recenti sull'argomento (per una revisione critica: Gknou et al., 2017) invitano a ricercare l'origine dell'ansia linguistica non tanto in una causa singola e univoca, bensì in un complesso intreccio di fattori spesso collegati tra loro. In particolare, per comprendere questo fenomeno psicologico occorre mettere in relazione tra loro le caratteristiche degli apprendenti, degli insegnanti e delle pratiche didattiche vanno poste in relazione tra di loro. Proponiamo a tal proposito due esempi emblematici. Una recente revisione della letteratura scientifica sull'argomento (Oteir e Al-Otaibi,

2019) ha evidenziato che l'ansia linguistica correla negativamente con il livello di competenza linguistica dell'apprendente: in altri termini, minore è la padronanza della lingua maggiore è lo stato d'ansia che può incontrare l'apprendente nelle attività didattiche proposte nella classe di lingua straniera. Questo dato, tuttavia, non può non essere interpretato correttamente senza prendere in considerazione una variabile fondamentale del contesto di lingua straniera, ossia la presenza di un adulto specializzato che ha la funzione di guidare e mediare l'apprendimento. L'azione di supporto dell'insegnante, infatti, può mitigare gli effetti dell'ansia linguistica; ad esempio, la sensazione di disagio dovuta al "non capire niente" tipica di apprendenti principianti che soffrono di ansia linguistica può essere ridotta sensibilmente dall'insegnante innanzitutto sul piano comunicativo, modificando il proprio parlato in modo da "sintonizzarlo" con l'ascoltatore. Rallentare l'eloquio, chiedere conferma di comprensione, enfatizzare le parole-chiave, o utilizzare in modo strategico la gestualità e altri supporti non verbali sono solo alcune delle *strategie di accomodamento* che può mettere in campo l'insegnante per aumentare la comprensibilità e, parallelamente, ridurre l'ansia generata dalle difficoltà di comprensione dell'input in lingua straniera. Un altro esempio significativo riguarda gli apprendenti con dislessia, un disturbo specifico che interessa primariamente lo sviluppo dell'abilità di decodifica del testo scritto, ma può incidere anche su altri aspetti del linguaggio, quali ad esempio la comprensione del testo e la memorizzazione del lessico. Nell'ambito della Linguistica Educativa, esiste un filone di ricerca ormai consolidato che si occupa di indagare le peculiarità e le sfide dell'insegnamento delle lingue straniere in presenza di dislessia (per una recente revisione della letteratura scientifica: Daloiso, 2017). Un interessante studio longitudinale ha misurato il livello d'ansia di un gruppo di adolescenti con e senza dislessia nella classe di lingua straniera durante vari momenti del percorso scolastico. I dati raccolti hanno rivelato che gli apprendenti con dislessia soffrivano di stati ansiosi tendenzialmente più gravi rispetto ai compagni. Inoltre, mentre negli studenti senza dislessia l'ansia linguistica tendeva a diminuire con il passare del tempo e il consolidarsi delle competenze linguistiche, in presenza di dislessia questo

fenomeno rimaneva costante in tutti i momenti osservati (Piechurska-Kuciel, 2008). Gli esiti di questa ricerca suggeriscono, dunque, che uno studente con un disturbo dell'apprendimento può essere più soggetto a fenomeni d'ansia nella classe di lingua straniera. Come nell'esempio precedente, però, anche in questo caso il dato non può essere interpretato correttamente se non si tiene conto della qualità e della quantità del supporto metodologico offerto dall'insegnante. Altre ricerche, ad esempio, hanno identificato nella classe di lingua una serie di pratiche didattiche fortemente ansiogene per gli studenti con dislessia, come ad esempio: copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura, improvvisare un *role-play*, leggere a voce alta, memorizzare liste di vocaboli decontestualizzati (per una sintesi: Daloiso, 2017; in relazione ad altri disturbi evolutivi: Kormos e Smith, 2012). È chiaro, dunque, che gli effetti dell'ansia sperimentata da uno studente con dislessia nella classe di lingua straniera potranno essere mitigati nella misura in cui l'insegnante sarà in grado di attivare pratiche didattiche alternative o fornire adeguato supporto per lo svolgimento di compiti potenzialmente ansiogeni. Nel concludere di questo contributo, possiamo cercare di individuare alcune implicazioni utili per la pratica di insegnamento linguistico. Innanzitutto, gli esempi che abbiamo discusso ci invitano a superare la rigida separazione tra 'ansia caratteriale' e 'ansia situazionale', abbracciando una prospettiva teorica di più ampio respiro. Secondo l'approccio *bio-psico-sociale* al funzionamento umano (per un inquadramento pedagogico: Sannipoli, 2020) una difficoltà, un disturbo o una disabilità vanno considerati non come "problemi della persona" bensì interazioni non ottimali tra le caratteristiche dell'individuo e l'ambiente in cui è inserito. In questo senso, l'ansia linguistica è uno dei molti fattori che può caratterizzare l'esperienza di un apprendente di lingua straniera, e per poterla comprendere dobbiamo metterla in relazione con altri fattori che riguardano non solo la persona ma anche l'ambiente di apprendimento. Concepire l'ansia linguistica non come un "problema dello studente", bensì come l'esito di un'interazione non ottimale tra l'apprendente e l'ambiente sociale e didattico, porta con sé importanti implicazioni operative. In primo luogo, cambia il modo di intendere l'*analisi dei bisogni* di uno studente ansioso: anziché concentrarci

solo sulle caratteristiche dell'apprendente, dovremmo cercare di osservare e analizzare anche le molteplici situazioni che vanno ad esacerbare i suoi stati d'ansia in classe. A questo proposito, suggeriamo di consultare la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, elaborata da Horwitz e colleghi (1986), che può essere utilizzata con gli studenti o presa come spunto per elaborare un'intervista più specifica con un particolare apprendente. In secondo luogo, nel momento in cui riflettiamo sulle strategie più adeguate per ridurre l'ansia linguistica dovremo lavorare su due fronti: da una parte l'apprendente, che deve essere aiutato a prendere coscienza dei propri stati interiori e a sviluppare adeguate strategie per affrontare l'ansia ed apprendere efficacemente; dall'altra l'ambiente di apprendimento, che dovrebbe essere basato su una relazione educativa positiva e serena, e soprattutto essere progettato sin dall'origine secondo i principi della didattica inclusiva (Daloiso, 2021), in modo da poter accogliere le differenze in classe e sostenere adeguatamente gli studenti più fragili.

Bibliografia

Daloiso, M 2017, *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*, Oxford University Press, Oxford.

Daloiso, M. 2021, 'Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva', in *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press, Bologna, pp. 9-24.

Gknou, C., Daubney, M, Dewaele JM 2017, *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, Multilingual Matters, Bristol.

Kormos, J. & Smith, MA 2012, *Teaching languages to students with specific learning differences*, Multilingual Matters, Bristol.

Horwitz, EK, Horwitz, MB & Cope, J 1986 'Foreign language classroom anxiety', *The Modern Language Journal*, vol. 70, n. 2, pp. 125-132.

Ochsner, KN, & Gross J.J. 2007, 'The neural architecture of emotion regulation', in J.J. Gross (ed), *Handbook of emotion regulation*, The Guilford Press, New York, pp. 87-109.

Oteir, IN & Al-Otaibi, AN 2019, 'Foreign language anxiety: A systematic review', *Arab World English Journal*, vol. 10, n. 3, pp. 309-317.

Piechurska-Kuciel, E. 2008, 'Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia' in J. Kormos & EH Kontra (eds) *Language learners with special needs. An international perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 86-109.

Sannipoli, M 2020, 'La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca', *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 8, n. 2, pp. 44-57.

Spielberg, CD 1966, *Anxiety and behavior*, Academic Press, New York.

QUANDO “ESSERCI” NON BASTA: RIPENSARE LA LEZIONE DI ITALIANO A STRANIERI IN PRESENZA, DOPO L’ESPERIENZA DELLA DAD

Giorgio Massei
(Direttore Scuola Edulingua)

Abstract

L’esperienza della Didattica a Distanza durante la pandemia, oltre a evidenti problematiche di carattere sociale, metodologico e strumentale, è stata spesso connotata dalla difficoltà nel coinvolgere gli studenti nell’interazione online. L’auspicato ritorno in classe sembrerebbe poter risolvere tale disagio in modo pressoché naturale, se non fosse che il coinvolgimento attivo degli studenti nelle lezioni di lingua è notoriamente uno dei temi più problematici e sfidanti della glottodidattica, a prescindere dalla modalità di fruizione del corso. Paradossalmente, il ritorno in aula dopo la pandemia pone invece al docente la sfida di pensare a una lezione che valorizzi le peculiarità della compresenza fisica, affinché “esserci” conti davvero. L’articolo cercherà di mettere in luce tali aspetti, in uno scenario in cui il rapporto fra didattica e tecnologia sembra essere sempre più indissolubile.

Sono trascorsi all’incirca due anni dai primi effetti concreti dell’arrivo della pandemia di Covid-19 nelle nostre vite e, pur non potendo ancora affermare di esserci lasciati tutto ciò alle spalle, è forse tempo di fare già alcuni primi bilanci. Bilanci che riguardano il nostro punto di vista, quello di docenti, rispetto ad un evento globale che ha cambiato le nostre vite e forse anche il modo in cui insegniamo una lingua straniera. Come formatore che da anni lavora nell’ambito delle tecnologie in didattica, ho avuto la possibilità - e la necessità - di entrare in contatto in quest’ultimo biennio con centinaia di docenti di tutto il mondo che hanno condiviso

fasi analoghe rispetto all’evoluzione della pandemia e ai suoi effetti diretti sul proprio lavoro. All’incredulità iniziale e alla paralisi delle attività scolastiche, è seguita ovunque un’affannosa rincorsa per mettere in piedi nel più breve tempo possibile un’offerta didattica online che fosse quantomeno plausibile, rispetto ad una generale impreparazione sia tecnologica che di competenze. Con gli ovvi distinguo del caso, soprattutto fra chi si occupa di corsi curricolari e chi no, la prima fase dell’emergenza si è contraddistinta per l’enorme sforzo di adattamento al nuovo contesto di insegnamento da parte di tutti gli attori coinvolti: i docenti, gli studenti, le istituzioni scolastiche. A quest’anno aggiunte le repentine azioni di miglioramento degli strumenti a disposizione da parte delle aziende leader per le tecnologie di comunicazione e piattaforme educative, le quali hanno da un lato raccolto ovvi benefici da quanto stava accadendo (aumento di circa il 330% di utenti per Zoom, Teams, Meet a un anno dall’inizio della pandemia)¹, dall’altro hanno permesso concretamente di rispondere alle mutate esigenze generali: basti citare, anche solo a livello infrastrutturale, l’aumento medio di velocità di internet in Europa da marzo 2020 a giugno 2021 di quasi il 52%². Anche gli editori del settore hanno cercato di adattare, per quanto possibile, i propri materiali didattici alle nuove modalità di interazione online, ampliando la proposta di libri digitali,

1 <https://www.digitalinformationworld.com/2021/04/top-video-call-platform-by-market-share.html>

2 <https://euractiv.it/section/5g-e-banda-larga/news/connezione-internet-ancora-grandi-differenze-di-velocita-in-ue-italia-sotto-la-media-europea/>

fornendo contenuti di supporto e incontri di formazione. Lo sforzo profuso da tutti ha permesso che l'insegnamento continuasse, pagando un inevitabile pegno in termini di ore supplementari di lavoro, di stress, nonché di risultati spesso lacunosi nell'apprendimento e di evidenti limiti da accettare, ad esempio riguardo la valutazione degli studenti. D'altro canto, il prolungarsi degli effetti della pandemia ha fatto sì che l'esperienza della didattica a distanza non fosse solo una parentesi negativa di cui dimenticarsi in fretta: sebbene ci siano stati specifici contesti in cui l'italiano come lingua straniera abbia sofferto il passaggio all'online fino a giungere alla chiusura dei corsi, ad esempio nelle scuole per adulti in cui l'elemento sociale di trovarsi insieme era quello più rilevante, in generale a livello mondiale si è registrata una vera e propria esplosione nello studio delle lingue straniere a distanza, con le principali piattaforme e app del settore che hanno triplicato il numero di iscritti in pochi mesi³. Gli stessi docenti di lingua, superato lo spaesamento iniziale e raggiunto un certo grado di normalizzazione degli strumenti digitali, sono potuti tornare a costruire lezioni basate su principi didattici, non tanto su necessità tecniche. In molti casi i giudizi critici iniziali – forse inevitabili, data l'estrema difficoltà della situazione – si sono progressivamente smussati, fino a giungere ad una nuova consapevolezza sull'efficacia dell'insegnamento online, nonché sulle potenzialità che esso offre anche per il futuro. Sono già diversi gli studi che lo affermano: gli insegnanti sotto pandemia si sono organizzati in modo più efficiente, hanno diversificato le metodologie e hanno modulato l'apprendimento degli studenti. Non da ultimo, hanno collaborato di più fra colleghi, un risultato a dir poco ragguardevole, considerata la notoria solitudine lavorativa di cui tanti insegnanti si rammaricano⁴. Nei numerosi incontri di formazione durante la pandemia di cui posso dare testimonianza diretta, ho invitato i partecipanti ad indicare delle parole chiave che rappresentassero il loro stato d'animo rispetto all'insegnamento a distanza e nel tempo i valori rappresentati sono decisamente cambiati: se inizialmente i termini ricorrenti erano legati allo smarrimento, ai problemi tecnici, alla

difficoltà, all'orario di lavoro aumentato, più recentemente sono prevalenti riferimenti al senso di una sfida vinta, di tante conoscenze apprese, di una nuova competenza acquisita anche in prospettiva futura, di maggiore padronanza delle tecnologie, sebbene non manchi una certa stanchezza e un naturale desiderio di ritorno alla normalità

Le carenze della lezione a distanza

Se, dunque, la prima fase della didattica durante la pandemia è stata quella della risposta emotiva ad un compito "impossibile", cioè il tentativo di sostituire - senza strumenti e preparazione - una lezione presenziale, la seconda fase ha visto l'insegnamento sincrono online come possibile e, in gradi diversi, efficace. Maggiore consapevolezza ha portato a definire meglio il nuovo contesto di insegnamento, ad adattare il proprio repertorio didattico al medium digitale, a capire come minimizzarne le mancanze che, inutile ribadirlo, esistono. Un aspetto, su tutti, è sembrato ora essere più di altri al centro dell'attenzione dei docenti: quello di ottenere maggiore partecipazione e coinvolgimento da parte degli studenti durante le lezioni sincrone, in particolare nelle attività di produzione orale. Da un lato si tratta di una richiesta prevedibile, originata dall'utilizzo di uno strumento digitale che, per quanto in modo molto sofisticato, filtra ogni forma di comunicazione della lezione, appiattisce gli elementi non verbali e rende difficoltoso il feedback del docente. Inoltre è notorio il frequente problema delle telecamere spente da parte degli studenti o l'estrema predisposizione alla distrazione e alla stanchezza davanti allo schermo. È pur vero che lo spazio del parlato nella lezione sincrona è aumentato sensibilmente man mano che tra gli strumenti di video-chiamata si è diffusa la possibilità di creare e gestire delle stanze separate, tali da permettere agilmente la comunicazione tra coppie e gruppi. Questa svolta sostanziale ha aperto alla possibilità di replicare online molte delle attività collaborative tipiche degli approcci didattici più attuali, sebbene fra i docenti sia rimasta la percezione diffusa di una quasi inevitabile scarsità di coinvolgimento e comunicazione nelle lezioni a distanza, tanto che quasi tutte le recenti richieste di corsi di aggiornamento continuano a gravitare intorno a questo aspetto della didattica digitale. Pur comprendendo tali bisogni, tendo a credere che ciò possa dipendere più dalla

³ <https://www.bbc.com/worklife/article/20201230-why-are-we-learning-languages-in-a-closed-world>

⁴ <https://www.consiglio.provincia.tn.it/news/giornale-online/Pages/articolo.aspx?uid=181836>

relativa novità del nuovo contesto digitale dell'insegnamento, che presenta i limiti intrinseci dell'interazione online. Di certo non tutte le modalità di lavoro e le attività che proponiamo nella lezione presenziale sono perfettamente replicabili online; per altro vale anche l'inverso, ossia esistono molte situazioni in cui la lezione online beneficia di risorse e modalità di comunicazione estremamente vantaggiose e non ottenibili in modo semplice nelle lezioni presenziali, una fra tutte la possibilità di scelta per uno studente di rispondere ad una domanda del docente sia oralmente (con il microfono) che per iscritto (con l'uso della chat). A ben notare, il desiderio di un maggiore coinvolgimento degli studenti nella lezione e la possibilità di sviluppare più efficacemente il parlato in classe sono temi che hanno da sempre rappresentato alcuni dei bisogni più diretti e condivisi dei docenti di lingua, costantemente alla ricerca di tecniche nuove e strategie su questi aspetti della didattica ben prima che la pandemia ci spingesse verso gli scenari digitali che stiamo vivendo. Ritengo, dunque, che molte delle carenze dell'attuale didattica online siano per lo più ascrivibili a quelle che comunque potremmo riscontrare anche nella didattica tradizionale, amplificate dall'uso di strumenti che, pur risultando ormai abbastanza familiari, non sono sfruttati appieno per tutte le potenzialità che potrebbero offrire. Per il resto rimane quanto detto in precedenza: una classe fisica e una online sono ambienti affini, ma diversi. Ciò che vale per l'una potrebbe non valere necessariamente per l'altra e viceversa. Nella prospettiva di un graduale ritorno alla normalità, le aspettative dal punto di vista didattico non sono di un abbandono delle classi virtuali, ma di una sempre più frequente convivenza di modalità blended e ibride, in cui l'online perderà la sua attuale connotazione di contrapposto al fisico, per assumere un ruolo più realistico di affiancamento e integrazione ad esso.

Ritornare in presenza: una "liberazione" che deve far riflettere

Nelle riflessioni che hanno accompagnato gli scenari e i mutamenti descritti in precedenza, prendendo consapevolezza che l'insegnamento digitale non è più un vezzo hi-tech per pochi appassionati, ma una colonna fondante su cui costruire la didattica del futuro, si è forse sottovalutato quanto tale

esperienza abbia fornito a tutti un'immediata prospettiva su come si possa apprendere una lingua straniera in contesto scolastico. Se infatti, da un lato, è naturale sottolineare i limiti di una lezione online, sono altrettanto innegabili i vantaggi che offre. Il definitivo ritorno nelle aule fisiche sarà giustamente celebrato come una vera e propria liberazione da una delle pagine più buie della nostra vita, ma laddove i percorsi di studio non siano in istituzioni scolastiche per cui anche l'interazione sociale rappresenta un obiettivo educativo imprescindibile, la richiesta dell'online sarà sempre crescente. Molti di coloro che oggi studiano una lingua per motivi di studio, di crescita professionale, o fosse anche di piacere, hanno spesso esigenze di orario sempre più stringenti che trovano una naturale risposta nell'estrema flessibilità dell'offerta di corsi online. A ciò corrisponde anche la possibilità di evitare spostamenti spesso non brevissimi nelle grandi città, oppure significa poter finalmente accedere a un corso per chi vive in piccoli centri, dove l'offerta di italiano potrebbe essere del tutto assente. Da ultimo, è evidente che il rapido sviluppo dei corsi di lingua online abbia portato ad una proliferazione dell'offerta, non sempre dagli alti standard professionali, ma comunque a portata di mano e a costi spesso irrisori, andando ad avere effetti diretti sul mercato dell'educazione linguistica in tutto il mondo. Rispetto a ciò, in riferimento anche alla sopracitata irriducibilità di campo fra la presenza e l'online, entrambe efficaci ma con le loro prerogative specifiche, viene da porsi quello che per me rappresenta il quesito più interessante rispetto al futuro dell'insegnamento della nostra disciplina, cioè se esistano delle caratteristiche della lezione presenziale che possono motivare uno studente a preferirla ad una online, quando entrambe sono possibili. Siamo infatti sicuri che la mera possibilità di incontrarsi sia motivo sufficiente per recarsi fisicamente in una scuola, anziché approfittare dei vantaggi di fruire del corso online da casa propria? Inutile dire che ci troveremmo davanti a scelte soggettive sia in un senso che nell'altro, ma mi aspetto che le istituzioni e i docenti siano consapevoli di certe valutazioni e che abbiano strumenti efficaci per gestire con successo entrambi gli scenari lavorativi: così come sono stati capaci di reagire rapidamente al cambiamento di status quo e all'adozione di strumenti digitali, a mio avviso dovrebbero ora tornare in classe consapevoli che se la

didattica presenziale non è valorizzata per le sue caratteristiche più peculiari, rischia di svuotarsi progressivamente di senso e di studenti.

L'identità di un'esperienza irriducibile

A lungo ho sentito definire il "virtuale" come una sorta di sinonimo di "non reale", indicando un primato quasi ontologico di chi si incontra fisicamente dal vivo rispetto a chi lo fa a distanza, quasi come se vedersi al computer non fosse una forma comunque autentica di interazione fra persone realmente esistenti. Esistono però innegabili differenze che vanno evidenziate e valorizzate per entrambi gli ambiti, con l'idea di dare loro senso e spazio vitale. Se la prospettiva di tornare ad insegnare italiano in classe è quella di proporre una didattica trasmissiva, incentrata sul docente, ingabbiata nella staticità di sillabi e materiali che limitano l'apprendimento invece di sostenerlo, non c'è alcun vantaggio rispetto all'insegnamento online. Affermare che basti essere in presenza per coinvolgere attivamente gli studenti rischia di essere un falso mito, come accennato in precedenza. Abbiamo tutti in mente lezioni con studenti in classe che guardano fuori dalla finestra, parlottano fra loro o sbirciano il cellulare, in modo analogo a chi online spesso spegne la telecamera. Dove va ricercata l'unicità dell'esperienza di apprendimento presenziale? Secondo me nel "rituale" della lezione, nel fatto che scegliere di partecipare fisicamente significa esporsi, mettersi in gioco, prepararsi, vestirsi, assumere un abito anche sociale, investire più tempo e cura nell'atto di apprendere. A tali aspettative dovrebbe corrispondere un modo di insegnare coinvolto e coinvolgente, che identifichi nel tempo della lezione un momento "speciale", in cui l'energia emotiva e fisica di ognuno contribuisca a ricreare un ambiente olistico, che vale più della somma di tutti i componenti. Valorizzare la didattica in presenza significa accogliere gli studenti in uno spazio fisico piacevole, coinvolgente, caloroso, connotato dall'italianità che desiderano conoscere. Dar valore alla presenza significa organizzare una lezione che utilizzi la sensorialità, che consideri il corpo come strumento di comunicazione, che ripensi l'uso tradizionale dello spazio in funzione del movimento e della collaborazione fluida fra pari; significa fornire esperienze tattili con *realia*, significa condivisione di sapori, nei limiti del possibile. Una didattica presenziale si dovrebbe avvalere di un'organizzazione più flessibile

della lezione, in quanto è più facile osservare gli studenti e reagire di conseguenza stando con loro e tra loro, si possono cogliere segnali anche minimi e modificare in corsa ciò che stiamo facendo, per valorizzare quell'*hic et nunc* che nell'online è più sfuggente, penalizzato com'è dalla presenza di un filtro che rende più rigida la successione delle attività da svolgere e da una conseguente difficoltà nel gestire qualcosa fuori dal pianificato. In presenza dovremmo poter condividere emozioni positive e riflettere sui nostri dubbi e difficoltà nell'apprendimento, in quanto la compresenza ne amplifica la portata e ci fa sentire in fondo simili agli altri. Una didattica presenziale efficace non può, da ultimo, esimersi dall'imparare ciò che di buono c'è nella sua stessa controparte: deve basarsi quindi su un uso consapevole delle tecnologie che, a maggior ragione, possono sostenere e ampliare l'esperienza fisica con strumenti digitali di sicura efficacia anche per organizzare al meglio le fasi di esercitazione e autoapprendimento fuori dall'aula. A testimonianza di confini di ambito che forse nella didattica del domani non avranno più molto senso, ma che oggi ci impongono di comprendere più a fondo ciò che facciamo.

SOSTENERE LA VOGLIA DI COMPRENDERE UN TESTO AUDIO: PISTE DI LAVORO

Paolo Torresan
(Universidade Federal Fluminense Niterói)

Abstract

Attraverso questo contributo intendiamo condividere una serie di pratiche che stimolano all'ascolto di un testo orale. A fronte dell'ansia che un apprendente può provare di fronte al testo, l'insegnante è invitato a ingegnare compiti intriganti, sfide misurate, percorsi costruiti su singoli segmenti sonori, attività ludiche. L'obiettivo è generare in chi ascolta una sensazione di controllo e di autoefficacia – dimensioni centrali della motivazione ad apprendere.

1. La difficoltà dell'ascoltare

Ascoltare un testo in un'altra lingua è un compito arduo. Chi ascolta è posto dinanzi a un flusso continuo di suoni. A differenza della lettura, non sa infatti dove finisce una parola e dove ne inizia un'altra. Non è però solo una questione sintattica a complicare le cose. Specie ai livelli iniziali la facilità a comprendere è vincolata a delle abitudini: il dialogo o il monologo presentati dal manuale sono 'puliti' da un punto di vista della pronuncia, con timbri chiari, scambi netti e precisi, pause marcate; la stessa voce dell'insegnante durante le spiegazioni, con quel suo preciso ritmo, costituisce un modello rassicurante per chi ascolta; al contrario, semplicissime variazioni di pronuncia, di ritmo, di intonazione, possono rendere difficile l'interpretazione dei significati.

Per i livelli bassi, in particolare, un ulteriore problema si affaccia all'orizzonte: la selezione delle fonti autentiche. I contorni delle parole, in un parlato spontaneo, possono essere sfumati; ci possono essere tratti segmentali non standard, accelerazioni improvvise, marche intonative, sovrapposizioni, interruzioni, digressioni, anacoluti, riprese, ecc. In più, una

serie di impliciti possono rendere oscuro il discorso da un punto di vista sociopragmatico.

Si aggiunga poi il fatto che il controllo sul testo orale è minore rispetto a quello che uno può esercitare sul testo scritto. Mentre sulla pagina (stampata o digitale) l'occhio può andare avanti e indietro a suo piacimento, con un brano audio, a meno che non sia concesso di interrompere l'ascolto e di riascoltare, le cose sono più complicate. Un brano orale è in genere somministrato a una classe intera; l'insegnante non ha modo di stoppare il *file* sciogliendo i nodi critici di tutti gli ascoltatori. Quel che succede, spesso, è che un passaggio poco chiaro agisce a detrimento della comprensione di ciò che segue; l'ascoltatore rischia di non stare al passo e si ingarbuglia con il discorso a venire.

Si potrebbe aggiungere, ancora, un dettaglio relativo alle esercitazioni che si ricavano a partire da un testo orale. Mentre nello scritto gli esercizi sono isoformi in termini di canale (scritto/scritto), il parlato spesso si accompagna a un compito dissociato: uno ascolta il testo e legge gli *item* ad esso riferiti. Si pratica, cioè, una doppia abilità e ciò può presentare dei problemi: se l'*item* non è immediatamente fruibile alla lettura (perché troppo esteso o complesso), chi svolge la prova può perdere tempo prezioso.

2. Il grado di ansia

L'ascolto in genere si presenta come un'abilità ansiogena (Bekleyen, 2009). Lo studente può avere la sensazione di non progredire affatto – a dispetto della relativa autonomia che invece può raggiungere in tempi relativamente brevi nella lettura. Proprio considerata l'apprensione che si accompagna all'ascolto, nell'alveo della tradizione

suggestopedica e di scuole che ad essa si richiamano (si pensi alla didattica Dilitt) sono previste attività di rilassamento da attuarsi prima della somministrazione del testo. Ciò varrebbe a impedire che una preoccupazione eccessiva inibisca la comprensione, assorbendo tutte le risorse attentive (la metafora usata da Krashen è quella del “filtro affettivo”).

Molti insegnanti, sulla scorta di intuizioni condivise dalla psicologia cognitiva, avviano, a tal proposito, attività di preascolto, in modo da sollecitare la condivisione di idee e, quindi, di vocaboli da associare al brano audio. Così agendo, i docenti intendono agevolare il lavoro degli ascoltatori. Il discorso vale in particolare per gli studenti che hanno maggiori difficoltà di decodificazione (cioè di riconoscimento dei fonemi): a questi è concesso di disporre di *schemata* (cioè di schemi organizzativi), i quali creano una sorta di tracciato che orienta l'interpretazione dei significati.

3. Piste di lavoro

Questo articolo si propone di procedere oltre le strategie del rilassamento e delle attività di precomprensione tradizionali. Intendiamo presentare piste che contengono l'ansia per via indiretta, suscitando la voglia di ascoltare. Come dire? Il coinvolgimento che si vuole creare è tale che lo studente, assorbito dal compito, non si lascia vincere dal timore di non comprendere.

Le proposte, applicate in maniera estesa nell'aula di italiano rivolta a un pubblico universitario, hanno un carattere generativo: a partire da esse (e dal loro eventuale intreccio) si possono originare svariate attività.

3.1. Creare aspettative

L'intensità delle emozioni che accompagnano uno stato di sorpresa è quattro volte maggiore rispetto a una situazione ordinaria (Luna, Renninger 2015). Ne segue che qualsiasi attività che si contraddistingua per una certa *suspense* può essere ricordata meglio da parte di chi la vive.

A nostro parere attività tradizionali di preascolto (tipo *brainstorming*), poiché limitate a evocare associazioni lessicali, hanno una ‘carica’ motivazionale contenuta. Oltretutto, una volta ripetute nel tempo, perdono il loro carattere di novità. Più sfidanti e intriganti, specie se danno adito a interazioni tra gli studenti, possono essere le attività volte a creare aspettative sui testi. Si immagini di mostrare un quadro astratto e di chiedere ai partecipanti di scrivere in coppia alcune domande da rivolgere all'artista. In un secondo momento, ciascuna coppia scambia le proprie domande con quelle formulate da

un'altra coppia; di seguito, i due rispondono alle domande trasmesse dai compagni, vestendo i panni appunto dell'autore/autrice del quadro. Alla fine, l'insegnante trasmette l'intervista al/la reale autore/autrice del quadro: gli allievi saranno *estremamente* curiosi di sapere se costui/costei risponde alle loro domande! (Tsai, Fehér 2003).

Più in generale, qualsiasi attività che faccia leva sulla curiosità, e quindi faccia venir voglia di confrontarsi con il testo, argina l'ansia. Non ci si preoccupa più, perché un'emozione di segno contrario (la curiosità, appunto) spinge all'azione, valendo come motivo genuino per perlustrare i significati veicolati dal testo.

Ciò può essere raggiunto, in maniera relativamente semplice, somministrando una serie di *item* che attengono alle conoscenze generali degli studenti *prima* di far ascoltare loro il brano. Se è concesso del tempo all'allievo affinché formuli ipotesi a partire da tali *item* e si confronti eventualmente con uno o più compagni, l'attività assume un aspetto sfidante. A titolo di esempio si consideri la proposta che segue, applicabile a diversi livelli.

1. L'insegnante disegna alla lavagna una tabella di tre colonne; nella colonna di sinistra è scritto “vero”; nella colonna di destra è scritto “falso”, in quella centrale vi è un punto di domanda. Chiede agli studenti di ricopiare lo schema sul quaderno;
2. Il docente detta una serie di frasi affermative che hanno una relazione con i contenuti del brano audio/video che intende presentare successivamente. Le domande fanno appello alle conoscenze generali in possesso degli studenti (ai livelli bassi esse possono essere formulate in L1). Per esempio, in riferimento al video in cui il nutrizionista Berrino parla del ruolo del latte nell'alimentazione umana, accessibile al seguente link <<https://www.youtube.com/watch?v=TkleyhS8DdM>> (consultato il 28.3.2022) e somministrabile a una classe di livello B2, le frasi possono essere le seguenti:

- *Il latte contiene fosforo*
- *Il latte contiene un fattore di crescita*
- *Il latte fa bene alle ossa*
- *L'uomo primitivo beveva poco latte*
- *La carne fa male alle ossa*

- *Il galattosio è uno zucchero presente nel latte*
 - *Il latte è indicato a chi ha un tumore*
3. Gli studenti trascrivono le frasi nelle diverse colonne, a seconda che ritengano sia vere, false oppure, nel caso in cui non sappiano se sono vere o false, le collocano nella colonna di centro.
 4. Successivamente, gli allievi si confrontano a gruppi di tre sulle loro scelte.
 5. A confronto avvenuto, l'insegnante somministra l'audio.

3.2. Frazionare l'ascolto

La durata di un brano è un fattore che, aggiunto ad altri, concorre al grado di difficoltà di un testo. Ciò significa che, a parità di livello, un brano più lungo costituisce una sfida maggiore. Suggeriamo a tal proposito di segmentare il brano in più parti, da somministrare progressivamente, in modo da limitare il carico cognitivo che grava sull'ascoltatore (un *software freeware* di cui ci si può servire a tal proposito è *Audacity*). Nel consentire allo studente di concentrarsi su un input ridotto (es. la strofa di una canzone, la battuta di un personaggio, la singola risposta in un'intervista, ecc.) è come se gli si porgesse una lente di ingrandimento grazie alla quale egli può indagare il dettaglio. A giovare sono soprattutto i processi di decodificazione (il riconoscimento dei fonemi, e quindi dei singoli vocaboli) e di *parsing* (l'individuazione di enunciati) – processi ardui per l'apprendente ai livelli iniziali (cfr. Nassaji 2003, 2014).

Non è escluso che questa strategia possa essere fusa con quella precedentemente descritta: al termine dell'audizione di ogni microunità in cui si è suddiviso il testo, gli studenti possono essere indotti a prevedere cosa diranno in seguito i locutori (Stephan 2006). In questo modo si promuove una tensione cognitiva (un'aspettativa) prolungata, che tiene desta l'attenzione e motiva ad ascoltare ciò che segue.

3.3. Far riascoltare

Anziché concernere diversi argomenti, più ascolti possono attenersi a un unico tema/ambito lessicale: è l'idea del *narrow listening*, dell'ascolto a tema unico, promosso da Krashen e collaboratori (Krashen 1996; Rodrigo, Krashen 1996; Dupuy 1999). Il lavoro di chi ascolta ne esce facilitato, poiché non deve di volta in volta ricostruire nuovi schemata. I brani monotematici – istru-

isce lo studioso californiano – vanno fatti ascoltare più volte, posto che ad ogni nuovo ascolto l'allievo è in grado di comprendere sempre di più (cfr. anche Rodrigo 2017).

In ambito italiano, a sostenere l'ascolto ripetuto è la scuola Dilit International House (Humphris 1990, 1991a, 1991b, 1992, 1993a, 1993b; Luzi Catizone 1980, 1993). In aggiunta alla ripetizione del brano, gli insegnanti Dilit prevedono che gli studenti, a partire dalla seconda esposizione, condividano tra loro gli esiti di quanto compreso. In un'analisi condotta assieme a Vivian Fasura abbiamo confermato il forte impatto che la ripetizione dell'input esercita sulla comprensione; nel caso della condizione progressiva delle ipotesi, come vuole la pratica Dilit, si genera una equalizzazione progressiva dell'*uptake*, ovvero di quanto ritenuto dagli ascoltatori (Torresan, Fasura 2020).

Si possono, peraltro, prevedere compiti distinti a ogni nuova somministrazione. Per esempio, un primo ascolto può accompagnarsi alla richiesta di riferire quante sono le persone coinvolte e dove si trovano; in un secondo si somministrano domande la cui risposta è distribuita nel testo; in un terzo si possono richiedere informazioni più circostanziate, e a un quarto infine può corrispondere l'indagine di ulteriori dettagli. Questa modalità guidata, rispetto all'ascolto ripetuto 'libero' (quale quello previsto da Krashen e dalla Dilit), può andare incontro agli stili di apprendimento meno indipendenti, i quali si sentono rassicurati ogni qualvolta il compito è scandito da consegne ben precise.

3.4. Utilizzare degli schemi

Uno schema (sia esso una tabella, un diagramma, un grafico, una linea del tempo, ecc.) vale a sostenere l'attenzione di chi si appresta a comprendere un testo. Questi trova, riprodotta su carta o su schermo, un'indicazione della disposizione dei contenuti, e ciò appunto può orientarlo nell'interpretazione dei significati. Diversi studi ci avvisano del fatto che ricorrere a schemi sui quali lo studente deve compiere una qualche azione (trascrivere, scegliere, disegnare, ecc.) costituisce una strategia di grande impatto ai fini della comprensione (Larkin, Simon 1987; Bodemer et al. 2004).

Aggiungiamo che schemi specifici possono accompagnarsi a tipi specifici di testi. Un grafico, per esempio, può abbinarsi a una relazione tecnica o a un testo con riferimenti a quantità; una linea del tempo può sostenere altrimenti la comprensione di una biografia o, più in generale, di testi narrativi; un diagramma di Venn sintetizza gli elementi che caratterizzano due processi messi a confronto (o due personaggi, due concetti, ecc.),

e via scorrendo.

3.5. Impostare attività ludiche

Giochi didattici nei quali vi sia un'integrazione tra la dimensione cooperativa (il fatto che i membri di una squadra collaborino tra loro) e quella competitiva (più squadre si sfidano tra loro) possono stimolare la voglia di ascoltare un brano audio/video. L'ascolto quiz, che pure proviene dalla tradizione Dilit (Humpris 1984), ne è un ottimo esempio. Le domande di comprensione sono escogitate dagli stessi studenti, divisi in squadre. Dopo aver ascoltato più e più volte un testo, aver elaborato, condiviso corretto e selezionato con i compagni di squadra una serie di quesiti, un rappresentante della squadra A rivolge una domanda al rappresentante della squadra B; questi dispone di un lasso di tempo in cui può consultare i compagni, prima di fornire la risposta. La sfida poi continua con nuovi rappresentanti¹.

Attività simili sono descritte in Wilson (2008). Il loro obiettivo è allentare la tensione: la cooperazione vale da sostegno a fronte di passaggi poco chiari, interpretazioni difficili, problemi nella decodificazione.

3.6. Allestire compiti di realtà

Definiamo *compiti di realtà* (o *compiti autentici*) attività implementate in contesto extrascolastico e che pure possono essere proficuamente importate nell'aula di lingua. Un quesito a scelta multipla difficilmente lo si incontra fuori dal contesto scolastico o, in un senso più generale, valutativo. Lo stesso dica si per un esercizio di tipo vero/falso. Diversamente, scegliere le frasi salienti di un'intervista costituisce un'operazione a cui è uso un giornalista; quest'azione è praticata altresì da un internauta desideroso di sintetizzare/commentare questioni di attualità. Alla pari, molte attività di transcodificazione (esempi: eseguire i movimenti raccomandati da un maestro di yoga, disegnare un percorso su una piantina in accordo alle indicazioni fornite dal brano audio, e così via) sono autentiche da un punto di vista pragmatico. Questa verosimiglianza fa percepire all'apprendente il compito come utile. Il fatto, cioè, che quanto egli pratica in classe trovi riscontro nella realtà fa sì che egli ne intuisca una certa spendibilità, e che sia persuaso a riconoscerne il valore ai fini dello sviluppo della propria competenza comunicativa.

3.7. Promuovere indagini sui processi immaginativi incorsi durante l'ascolto

Ciascuno di noi mentre ascolta (o legge) un testo, specie se questo è narrativo o descrittivo, visualizza i contenuti, facendo leva su esperienze passate o più in generale su immagini depositate in memoria. A sentire la storia di Cappuccetto Rosso, per esempio, è probabile che una persona si immagini un bosco simile a uno che ha visitato o che ha visto in una qualche illustrazione. Per questa ragione, in Puchta et al. (2007) si invitano gli insegnanti a ideare attività di indagine che abbiano per oggetto i processi di visualizzazione che si generano negli studenti durante la comprensione. Rinvolucris (2008) insiste nel sottolineare come questo tipo di ricognizione sia centrata sull'alunno, molto di più di quanto non lo siano domande di comprensione pensate da una persona terza (sia esso l'autore di un libro di testo o l'insegnante stesso). Il brano audio, in questi casi, vale da pretesto affinché gli studenti parlino tra loro *di* loro stessi, mettano a fuoco cioè la risonanza che il brano ha provocato in loro, e ciò può costituire un motivo di interesse. Esprimere qualcosa di sé agli altri costituisce, ricordiamolo, una strategia-chiave nell'aula ispirata a una prospettiva comunicativa.

¹ Su internet è presente un video dimostrativo di Susanna Andrei <<https://www.youtube.com/watch?v=IM9Jb6QyvJ4>>. Consultato il 27.3.2022

Bibliografia

- Bekleyen, N., 2009, "Helping Teachers Become better English Students: Causes, Effects, and Coping Strategies for Foreign Language Listening Anxiety", *System*, 37, 664-675.
- Bodemer, D.; Ploetzner, R.; Feuerlein, I.; Spada, H., 2004, "The Active Integration of Information during Learning with Dynamic and Interactive Visualizations", *Learning and Instruction*, 14, 325-341.
- Dupuy, B. C., 1999, "Narrow Listening: An Alternative Way to Develop and Enhance Listening Comprehension in Students of French as a Foreign Language", *System*, 27, 351-361.
- Humphris, C., 1984, "Quiz. Attività di ascolto autentico", Bollettino *Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/quiz-attivita-ascolto-autentico>.
- Humphris, C. 1990, "Input comprensibile o input autentico?", Bollettino *Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/input-comprensibile-input-autentico/>.
- Humphris, C. 1991a, "Il mito del senso generale", Bollettino *Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/mito-del-senso-generale>.
- Humphris, C., 1991b, "Ascolto autentico: basta con i fogli lavoro", Bollettino *Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/ascolto-autentico-basta-fogli-lavoro>.
- Humphris, C., 1992, "O scrivo o cerco di capire; o l'uno o l'altro", Bollettino *Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/scrivo-cerco-capire-luno-laltro>.
- Humphris, C., 1993a, "L'ora di ascolto", in Id. (ed.), V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. *Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/lora-di-ascolto>.
- Humphris, C., 1993b, "Che significa capire?", in Id. (ed.), V° *Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma <<https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/che-significa-capire/>>.
- Krashen, S., 1996, "The Case for Narrow Listening", *System*, 24, 1, 97-100.
- Larkin, J. H.; Simon, H. A., 1987, "Why a Diagram Is Sometimes Worth Ten Thousand Words", *Cognitive Science*, 11, 1, 65-99.
- Luna, T.; Renninger, L. A., *Surprise: Embrace the Unpredictable and Engineer the Unexpected*, Penguin, London, 2015.
- Luzi Catizone, R. 1980, "Obiettivi di una lezione di ascolto", Bollettino *Dilit*, 3 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/obiettivi-lezione-ascolto>.
- Luzi Catizone, R., 1993, "La comprensione cresce?", in C. Humphris (ed.). V° *Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma <www.dilitformazioneinsegnanti.it/senza-categoria/la-comprensione-cresce-vero>.
- Nassaji, H., 2003, "Higher-level and Lower-level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension", *The Modern Language Journal*, 87, 261-276.
- Nassaji, H., 2014, "The Role and Importance of Lower-level Processes in Second Language Reading", *Language Teaching*, 47, 1, 1-37.

Puchta, H.; Rinvolutri, M.; Arnold, J., 2007, *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*, CUP, Cambridge.

Rinvolutri, M., 2008, "How Useful Are Comprehension Questions?", *IATEFL Voices*, 204, 15.
<<https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-useful-are-comprehension-questions>>

Rodrigo, V., 2017, "Quantifying Comprehension Gains after Repeated Listening by Students of Spanish with Different Listening Ability: An Exploratory Study", *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, 1, 35-48. <http://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315260>

Rodrigo, V.; Krashen, S., 1996, "La aplicación del argumento de la audición enfocada en el aula de clase", *Granada English Teaching Association*, 4, 2, 71-75.

Stephan, S., 2006, "Personalising Language", *Humanising Teaching Language Journal*, 8, 2.

Torresan, P.; Fasura V., 2020, "Indagine sull'ascolto ripetuto", *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, 2, 70-111. <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.205>

Tsai, B.; Fehér, J., 2003, *Creative Resources. Resource Book of Creative Activities for EFL Teachers*, IAL, Atlanta.

Wilson, J., 2008, *How to Teach Listening*, Pearson, Harlow.

Link consultati il 27.3.2022

LE PAGINE DI SUGGERIMENTI SONO
A CURA DELLE CASE EDITRICI



SUGGERI
menti

INDICE

Edilingua: <i>Geografia italiana per stranieri</i>	31
Edilingua: <i>Collana Avventure italiane.</i> <i>Storie illustrate per stranieri</i>	32
Ernst Klett Sprachen: <i>Flexibel Italienisch unterrichten</i>	33
Loescher: <i>LS Junior</i> <i>Corso interattivo di lingua italiana per stranieri</i>	35
Loescher: <i>GP</i> <i>Grammatica pratica della lingua italiana</i>	36
Loescher: <i>Nuovo spazio civiltà:</i> <i>Conoscere la cultura e la civiltà italiana</i>	37
Loescher: <i>30 e lode:</i> <i>L'italiano per sopravvivere all'università</i>	38
Hueber: <i>UniversItalia 2.0</i>	39
Casa delle Lingue: <i>Grammatica di base dell'italiano.</i> <i>La prima grammatica cognitiva dell'italiano</i>	40
Casa delle Lingue: <i>Al dente. Itinerari didattici digitali</i>	41
Ornimi Editions: <i>Corso di italiano per stranieri</i>	42
Ornimi Editions: <i>Certificazioni Celi e Cils...</i> <i>gli esami diventano più facili che mai</i>	43

EDILINGUA

l'italiano nel mondo... da insegnanti a insegnanti

Geografia italiana per stranieri

Paolo E. Balboni

Geografia italiana per stranieri si rivolge a studenti di livello B2-C2 che desiderano conoscere gli aspetti fondamentali della geografia italiana per capire meglio l'Italia e gli italiani.

Il volume mira a individuare e mettere in risalto gli aspetti particolari e caratteristici delle tante zone d'Italia che incontriamo al Nord, al Centro, al Sud e alle isole. Aspetti che hanno contribuito a rendere gli italiani un popolo dalle mille sfaccettature ma allo stesso tempo partecipe di un unico sentimento.

Il volume è organizzato in otto capitoli:

- i primi tre offrono una visione complessiva del territorio, degli abitanti e dell'economia;
- gli altri cinque presentano le varie aree del Paese, le macroregioni, con i loro punti di eccellenza e di crisi, con una linea del tempo che ne racconta l'evoluzione, con brevi schede sulle principali città e anche un testo letterario che ne coglie l'essenza.

Un glossario dei termini geografici, incontrati ed evidenziati nel corso della lettura, chiude il volume.

Il volume è integrato da una serie di materiali disponibili online:

- *Testi di approfondimento*: Testi per chi vuole sapere qualcosa di più sul territorio italiano, i suoi paesi e le sue città, i suoi abitanti.
- *Test di autovalutazione*: 8 test, uno per capitolo, destinate esclusivamente agli studenti affinché possano valutare cosa e quanto ricordano alla fine di ogni modulo.

Collana cultura italiana è un progetto di Edilingua che include anche testi di letteratura, storia, storia dell'arte, della musica, del cinema, nonché un'interpretazione della cucina come espressione culturale.



Collana Avventure italiane. Storie illustrate per stranieri

Telis Marin

Avventure italiane è una piccola collana di storie illustrate, le stesse su cui si basa il manuale d'italiano *Via del Corso*. Il grande successo di quest'ultimo e i commenti positivi sulla sua trama ci hanno spinto a mettere queste storie a disposizione di tutti.

La collana conta 4 volumi: *Avventure a Roma*, *Avventure a Firenze*, *Avventure a Venezia* e *Avventure a Napoli*.

I primi due volumi sono già disponibili mentre gli ultimi due sono in preparazione.

Ogni volume della collana *Avventure italiane* offre:

- 24 episodi illustrati con foto o fumetti;
- 10-12 situazioni diverse e altrettante aree tematiche e lessicali;
- i QR code per accedere alle tracce audio;
- finale interattivo;
- la pagina *Italia&italiani*: informazioni di carattere culturale sulla città che fa da sfondo alla storia, accompagnate da un video;
- 1 gioco didattico sulla città in cui è ambientata la storia;
- esercizi sulla comprensione degli episodi, sulle espressioni e i segnali discorsivi contenuti nei dialoghi, sulla pagina e il video di *Italia&italiani*;
- chiavi delle attività: lo studente può esercitarsi in totale autonomia;
- trailer delle avventure che continuano in un'altra città.



Sulla piattaforma [i-d-e-e](#) sono disponibili gratuitamente:

- il radiodramma: tutte le tracce degli episodi;
- le tracce per le attività di ascolto della sezione *Esercizi*;
- gli episodi video, i fumetti animati e il video *Italia&italiani*;
- un supplemento culturale;
- glossario in varie lingue: potete consultare i glossari di *Via del Corso*.

Flexibel Italienisch unterrichten!



[www.klett-sprachen.de/
conpiacere-nuovo](http://www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo)



Ob analog oder digital –
mit **Con piacere nuovo** macht
Ihr Italienischunterricht
überall Freude!



Sprachen fürs Leben!



Lehrwerke und Materialien von Ernst Klett Sprachen: Ihrem Experten für erfolgreichen Italienischunterricht!



Con piacere nuovo

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Sanfter Einstieg in die italienische Sprache mit einer wohl dosierten Progression
- Integrierte Landeskunde, lebensnahe Sprache und gut aufbereitetes Hör- und Lesematerial



Allegro nuovo

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Italienisch sprechen von Anfang an
- Überschaubare Lernportionen mit einer flachen Progression



Azzurro

A1 A2 B1+ B2 C1 C2

- Für lerngewohnte Anfänger und Studierende, die ihre Kenntnisse schnell wieder aktivieren möchten
- Intensivkurs zum Durchstarten oder Auffrischen



Italiano Plus

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Vermittelt authentisches Italienisch mit alltags- und hochschulnahen Themen
- Legt den Fokus auf den Erwerb des hochschulrelevanten Wortschatzes
- Bereitet auf einen Studienaufenthalt in Italien vor



Volentieri!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Studierende und Lerngewohnte, die schnell Italienisch lernen möchten
- Besteht aus 7 Lektionen, die jeweils in 3 Lernmodule unterteilt sind



Azione!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

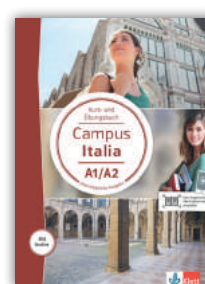
- Zügig Italienisch lernen – für das Studium oder den Beruf
- Enthält 65 Videos mit Übungen, die sich auch ideal für heterogene Gruppen eignen



Al dente

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Studierende und Lerngewohnte, die schnell Italienisch lernen möchten
- Intensive Wortschatzarbeit und konsequentes Aussprachetraining



Campus Italia

A1 A2 B1 B2 C1 C2

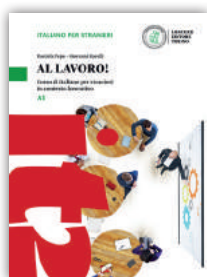
- Für Studierende, die die italienische Sprache von Grund auf zügig lernen möchten
- Themen und Situationen aus dem studentischen Alltag



Italianisch à la carte neu

Einstieg A1 A2 B1 B2 C1

- Enthält 10 wichtige Reisesituationen in 10 Lektionen
- Unterhaltsame landeskundliche Informationen und Nützliches für die Reise



Al lavoro!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Anfänger, die aus beruflichen Gründen Italienisch lernen
- Zweibändiges Lehrwerk mit jeweils 20 kurzen Einheiten



Italianisch für den Beruf

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Lernende mit Vorkenntnissen
- Schneller Einstieg in die berufsbezogene Sprache mit wichtigen Situationen und Redemitteln



A voi la parola

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Wiedereinsteiger und fortgeschrittene Lernende
- Vermittelt anhand interessanter Themen und Übungen praktisches Italienisch

Diese und viele weitere Titel und Materialien finden Sie unter:
www.klett-sprachen.de/erwachsenenbildung/italienisch

Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni



L'ESCHER
EDITORE

LS JUNIOR

CORSO INTERATTIVO DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI



LS Junior, in 3 volumi (livelli A1, A2, B1), è pensato per rispondere ai bisogni di un pubblico giovane, nel rispetto delle modalità di apprendimento di pre-adolescenti e adolescenti con un'ampia sezione di esercizi per il consolidamento.

APP SCOPRI+



► Tutte le risorse audio e video del volume sono fruibili inquadrando le pagine del libro con smartphone o tablet dotati di fotocamera.

LIBRO IN DIGITALE

- Tutto il libro in digitale su piattaforma MybSmart.
- Tutti gli esercizi interattivi e gli audio.
- Tutti i video con e senza sottotitoli e funzione karaoke.



MATERIALI INTEGRATIVI

- Tracce audio e trascrizioni.
- Video con e senza sottotitoli.
- Guida per l'insegnante.
- Soluzioni.
- Esercizi di lessico, comunicazione, grammatica.
- Costruisco la mia grammatica.
- Fonologia.
- Glossario multilingue.
- Traduzione delle consegne.
- Dizionario visivo (volumi A1 e A2).
- Dizionario dei gesti.
- Giochi con le parole.
- Video interculturali, di civiltà e interviste.
- Canzoni.
- Preparazione alla certificazione.



www.loescher.it



Bonacci editore

IL CORSO	CARTA + DIGITALE	DIGITALE
VOLUME A1	9788820133573	9788857730585
VOLUME A2	9788820138622	9788857730592
VOLUME B1	9788820138660	9788857730608

Marco Mezzadri

GP

GRAMMATICA PRATICA DELLA LINGUA ITALIANA



L'ESCHER
EDITORE

Una grammatica pratica di facile consultazione, in volume unico, che guida lo studente dal livello A1 al C1 in maniera graduale, nel rispetto delle competenze non solo morfosintattiche ma anche lessicali e comunicative in genere.



LIBRO IN DIGITALE

- Libro in digitale (piattaforma MybSmart) a corredo gratuito della versione cartacea.



MATERIALI INTEGRATIVI

- Esercizi ludici interattivi.
- Tracce audio.
- Soluzioni degli esercizi.



www.loescher.it



Bonacci editore

IL CORSO

CARTA + DIGITALE

DIGITALE

GRAMMATICA A1-C1

9788820125066

9788857721163

ESERCIZIARIO A1-C1

9788820137786

9788857721170

GRAMMATICA FOR ENGLISH SPEAKERS A1-C1

9788820138387

9788857725185

Cinzia Medaglia, Filippo Medaglia

NUOVO SPAZIO CIVILTÀ

Conoscere la cultura e la civiltà italiana

A2-B1



L'ESCHER
EDITORE

CON LIBRO DIGITALE



Il volume presenta con ricchezza e varierà gli aspetti più significativi della cultura e della civiltà italiana attraverso sei sezioni: le città, le regioni, ieri e oggi, viva l'Italia, l'Italia e gli italiani, i grandi personaggi. Ogni sezione è corredata da esercizi e test di approfondimento. Completano il volume le attività sui video e le tavole lessicali per rinforzare il lessico.

SCOPRI +

APP SCOPRI+

► Tutte le risorse audio e video del volume sono fruibili inquadrando le pagine del libro con smartphone o tablet dotati di fotocamera.

LIBRO IN DIGITALE

► Tutto il libro in digitale su piattaforma myLIM.



MATERIALI INTEGRATIVI

- Video in streaming sulla WebTv.
- Audiolibro.
- Soluzioni.
- Trascrizioni audio e video.
- Galleria fotografica.



www.loescher.it

IL CORSO

CARTA+DIGITALE

DIGITALE

NUOVO SPAZIO CIVILTÀ

9788858339169

9788857732695

Paola Meinzolt-Cesaroni, Carla Ferrara,
Tommaso Marani, Davide Schenetti



L'ESCHER
EDITORE

30 E LODE

L'ITALIANO PER SOPRAVVIVERE ALL'UNIVERSITÀ



Il terzo volume della collana “Competenti in italiano” è uno strumento pensato per aiutare studenti adulti di italiano L2/LS ad orientarsi nella lingua accademica. Il libro è ideale per lo studio individuale, dal livello B1 al C1, ma è utile anche per la pratica di classe. L'approccio al testo accademico presentato in questo volume può essere utile anche a studenti di madrelingua italiana. Il volume propone 8 unità suddivise per macroarea tematica (umanistica, giuridico-economica, salute) che lo studente può svolgere sistematicamente o da cui può scegliere attività e materiali a seconda dei propri interessi o bisogni.

LIBRO IN DIGITALE

► Libro in digitale
(piattaforma myLIM)
a corredo della versione cartacea.



MATERIALI INTEGRATIVI

► Soluzioni degli esercizi.



www.loescher.it

La Linea
Edu

IL CORSO

CARTA + DIGITALE

DIGITALE

A2-C1 I CONNETTIVI

9788858337837

9788857730646

A2-C1 PASSATO SENZA SEGRETI

9788858341773

9788857733364

B1-C1 30 E LODE

9788858343548

9788857735573

Corsi di italiano per stranieri

in alto! è un nuovissimo corso di lingua italiana che si rivolge a studenti adulti e giovani adulti. Il corso è diviso in **5 livelli** dall'A1 al C1.

www.ornimieditions.com



- Libro dello studente + esercizi
- 10 unità + 1 unità introduttiva
- Mappe mentali
- Test intermedi e di autovalutazione
- Videogrammatica
- Materiale extra online
- Attività interattive

+ CD audio



Il terzo volume è in arrivo

Italia Sempre (A2-B1) + audio

10 temi o argomenti culturali con attività di:

- Comprensione scritta
- Comprensione orale
- Produzione orale
- Produzione scritta
- Lessico



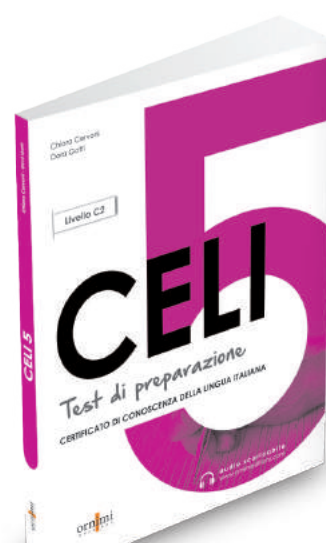
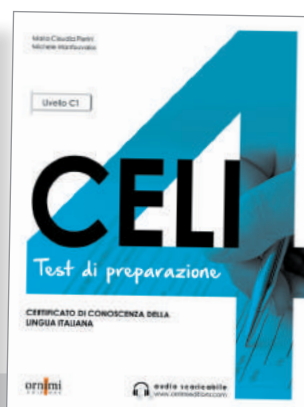
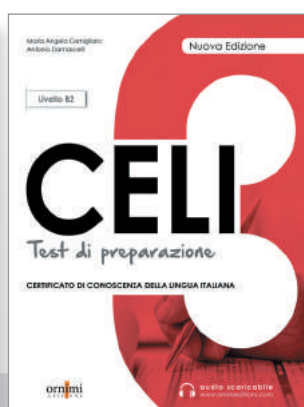
+ Materiale extra online

In preparazione!



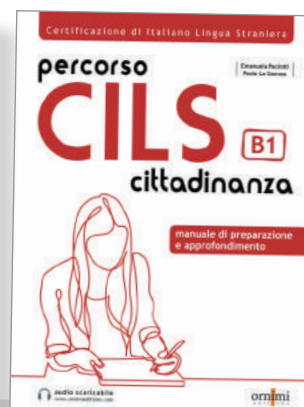
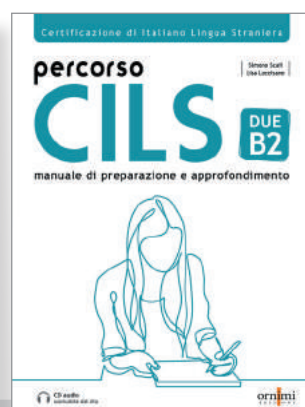
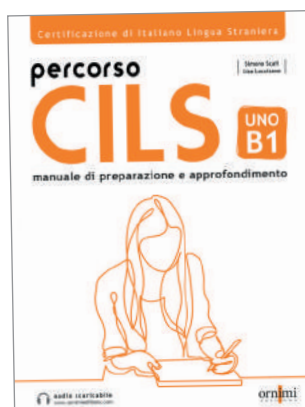
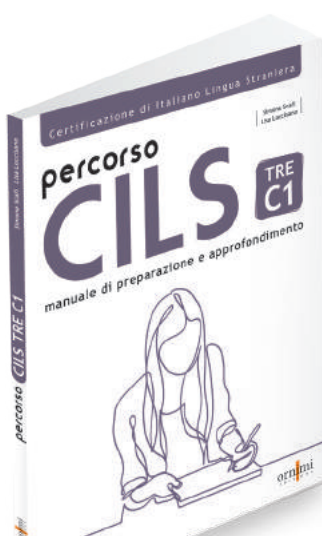
Certificazioni Celi e Cils... gli esami diventano più facili che mai!

Manuali di preparazione e approfondimento pensati e creati per essere utilizzati sia per la didattica in classe sia in autoapprendimento.



- Prove di comprensione di testi scritti
- Prove di produzione di testi scritti
- Prove di comprensione di testi orali
- Prove di produzione orale

In preparazione!



- Testi autentici
- Consigli utili per studenti e docenti
- Materiale audio online
- Glossari

In preparazione!

“La proposta più completa per superare gli esami Celi e Cils!”

Grammatica di base dell'italiano

La prima grammatica cognitiva dell'italiano



Punti forti

A1-B1

- Lo strumento ideale per **spiegare e comprendere con chiarezza la grammatica**
- Adatta sia per un **uso autonomo** sia come **complemento a corsi di lingua**
- Contiene **numerosi illustrazioni** che facilitano la comprensione degli aspetti grammaticali trattati
- Fornisce **spiegazioni chiare ed esaurienti** che si avvalgono di immagini esplicative
- Contiene più di **300 esercizi suddivisi in base ai livelli del QCER** per comprendere e consolidare le forme grammaticali ed evitare gli errori più frequenti
- Contiene tutte le **soluzioni degli esercizi e tavole verbali**



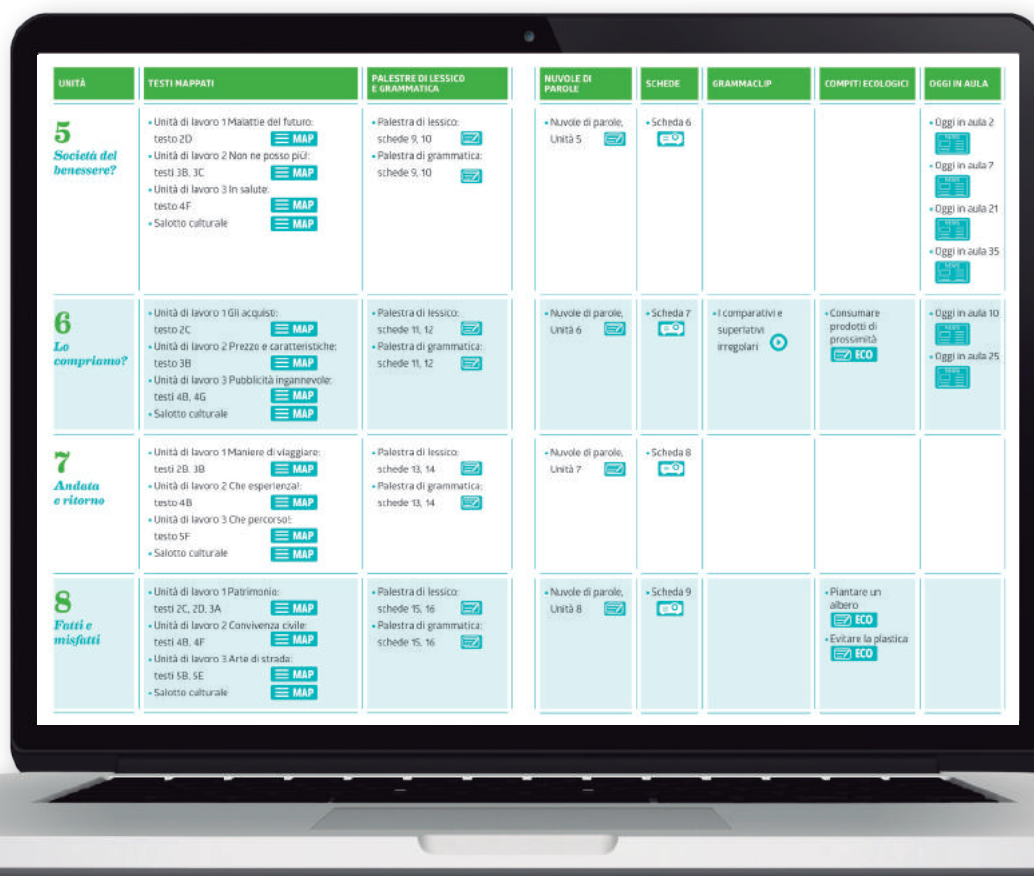
Al dente

Itinerari didattici digitali

Gli **Itinerari didattici digitali** permettono di integrare facilmente tutte le **risorse scaricabili di Al dente** e molte altre **risorse complementari disponibili su cdl-edizioni.com** nella sequenza didattica dei manuali.

A colpo d'occhio saprete per ogni unità:

- ✓ quali **risorse scaricabili del manuale** utilizzare (schede proiettabili, nuvole di parole, Palestre di lessico e grammatica, mappature dei testi, ecc.)
- ✓ quali altre **risorse presenti sul sito cdl-edizioni.com** portare in classe per integrare le lezioni (video di grammatica, articoli di stampa italiana di attualità di Oggi in Aula, Compiti ecologici, ecc.)



UNITÀ	TESTI MAPPATI	PALESTRE DI LESSICO E GRAMMATICA	NUVOLE DI PAROLE	SCHEDA	GRAMMACLIP	COMPITI ECOLOGICI	OGGI IN AULA
5 <i>Società del benessere?</i>	• Unità di lavoro 1 Malattie del futuro: testo 2D • Unità di lavoro 2 Non ne posso più: testi 3B, 3C • Unità di lavoro 3 In salute: testo 4F • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 9, 10 • Palestra di grammatica: schede 9, 10	• Nuvole di parole, Unità 5	• Scheda 6			• Oggi in aula 2 • Oggi in aula 7 • Oggi in aula 21 • Oggi in aula 35
6 <i>Lo compriamo?</i>	• Unità di lavoro 1 Gli acquisti: testo 2C • Unità di lavoro 2 Prezzo e caratteristiche: testo 3B • Unità di lavoro 3 Pubblicità ingannevole: testi 4B, 4G • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 11, 12 • Palestra di grammatica: schede 11, 12	• Nuvole di parole, Unità 6	• Scheda 7	• I comparativi e superlativi irregolari	• Consumare prodotti di prossimità	• Oggi in aula 10 • Oggi in aula 25
7 <i>Andata e ritorno</i>	• Unità di lavoro 1 Maniere di viaggiare: testi 2B, 3B • Unità di lavoro 2 Che esperienze: testo 4B • Unità di lavoro 3 Che percorso: testo 5F • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 13, 14 • Palestra di grammatica: schede 13, 14	• Nuvole di parole, Unità 7	• Scheda 8			
8 <i>Tutti e misfatti</i>	• Unità di lavoro 1 Patrimonio: testi 2C, 2D, 3A • Unità di lavoro 2 Convivenza civile: testi 4B, 4F • Unità di lavoro 3 Arte di strada: testi 5B, 5E • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 15, 16 • Palestra di grammatica: schede 15, 16	• Nuvole di parole, Unità 8	• Scheda 9		• Piantare un albero • Evitare la plastica	

Gli **Itinerari didattici digitali** di Al dente includono **2 nuove risorse** che abbiamo creato appositamente per questo complemento:

- le **mappature** dei testi di Al dente
- i **video di grammatica Grammaclip**

Sono scaricabili in formato PDF interattivo dal nostro sito e disponibili sulla piattaforma BlinkLearning.

UniversItalia 2.0

Il corso di italiano per studenti universitari, in due volumi. Il primo volume si rivolge a studenti di livello elementare / pre-intermedio (**A1/A2**). Il secondo volume si rivolge a studenti di livello intermedio / avanzato (**B1/B2**).

UniversItalia 2.0 si caratterizza per una progressione veloce, che, in breve tempo, mette lo studente in grado di comunicare e affrontare gli esami universitari così come un possibile soggiorno di studio o di lavoro in Italia.



UniversItalia 2.0

Kurs- und Arbeitsbuch
plus interaktive Version

€ 34,00 •

ISBN 978-3-19-165463-4

Interaktive Version

€ 32,00

ISBN 978-3-19-175463-1



UniversItalia 2.0

Kurs- und Arbeitsbuch
plus interaktive Version

€ 34,00 •

ISBN 978-3-19-165464-1

Interaktive Version

€ 32,00

ISBN: 978-3-19-175464-8

INFO La versione interattiva sarà
disponibile a partire da luglio 2022.

Novità

Versione interattiva

Il manuale è disponibile con l'**ebook interattivo** accessibile attivando il codice riportato sul risvolto di copertina, tramite il quale è possibile, cliccando sulle apposite icone, fruire di tutte le risorse multimediali: tracce audio e esercizi interattivi, intuitivi e con feedback immediato.

La app **Hueber interaktiv** permette di usare l'ebook anche offline e di fruire tramite cellulare o tablet di tutte le risorse multimediali.



Cliccando su questa icona si apre una finestra che mostra l'esercizio interattivo.



Gli audio sono incorporati negli esercizi interattivi.



Tutti gli esercizi interattivi danno un feedback immediato.



UniversItalia 2.0 A1/A2
Kurs- und Arbeitsbuch – Interaktive Version,
Seite 12/13

Hueber

Freude an Sprachen