

## **PROGETTAZIONE DI UN SILLABO SPERIMENTALE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA ORALE IN UNA CLASSE MONOLINGUE DI STUDENTI AMERICANI**

di Valeria Cupelli

### **ABSTRACT**

*L'articolo descrive un percorso di ricerca-azione svolto all'interno di una classe monolingue di studenti americani durante la loro permanenza in Italia all'interno del Rome Program della University of Dallas. Il focus della ricerca è stato messo a fuoco ascoltando le voci di tutti i soggetti coinvolti nel progetto, in primis quelle degli studenti che hanno descritto l'interazione orale in italiano in tutta la sua dualità: un ostacolo quasi insormontabile da superare e allo stesso tempo un obiettivo importante da raggiungere. Durante i mesi della ricerca, la costruzione del sillabo è stata affiancata dalla necessità di creare un ambiente il più possibile reale e naturale, in cui il concetto di apprendimento si mescolasse e si confondesse con quello di acquisizione e in cui prevalessero aspetti fondamentali del processo di insegnamento/apprendimento quali l'attuazione di condizioni di lavoro rilassanti e stimolanti, l'ascolto delle dinamiche di gruppo, delle richieste esplicite e non, dei silenzi e degli sguardi, l'abilità di rispettare la diversità.*

### **1. INTRODUZIONE E DESCRIZIONE DEL CONTESTO DELLA RICERCA**

Il presente lavoro è il frutto di mesi di sperimentazioni e di riflessioni tese all'elaborazione di un sillabo originale ed efficace per lo sviluppo della competenza orale in una classe monolingue di studenti nordamericani.

#### **1.1 IL CONTESTO DELLA RICERCA**

La ricerca è stata realizzata presso il Campus italiano della *University of Dallas* (d'ora in poi UD). La UD, nata nel 1953, è una delle 145 strutture universitarie del Texas. Situata ad Irving, una cittadina di 200.00 abitanti a pochi chilometri dal centro di Dallas, la UD è una prestigiosa università mista, privata e cattolica ispirata ai principi delle arti liberali.

## **1.2 IL PROGRAMMA DI ITALIANO ALLA UD**

All'interno del dipartimento di Lingue Moderne della UD lo studio della lingua e della cultura italiana è particolarmente indicato per chi ha intenzione di frequentare un semestre in Italia.

## **1.3 IL ROME PROGRAM**

Il *Rome Program* (d'ora in poi RP) della UD, iniziato nel 1970, ha celebrato nel 2010 il suo 40° anniversario.

Aperto nel 1994, il Campus della UD si trova a pochi chilometri dal cuore della città eterna, nella zona dei Castelli Romani conosciuta con il nome di Due Santi in onore dei Santi Pietro e Paolo.

L'esperienza di studio in Italia viene descritta dagli studenti in modo estremamente positivo, a renderla tale contribuiscono due aspetti fondamentali: la grande qualità dell'insegnamento e la combinazione della lettura di grandi e importanti testi con la possibilità di toccare con mano alcuni dei luoghi storici più importanti del mondo per le ricchezze artistiche ed architettoniche.

## **1.4 LA CLASSE DEL PERCORSO DI RICERCA: *INTERMEDIATE ITALIAN II***

La classe di italiano del semestre primaverile dove è stata realizzata la ricerca, era composta da 8 studenti: 6 ragazze e 2 ragazzi; età compresa tra i 19 e i 20 anni; 5 provenienti dal Texas, 1 dal Missouri, 1 dal Nebraska e 1 dal Giappone.

Gli studenti avevano già frequentato 3 semestri di italiano e, secondo il sillabo seguito fino a quel momento avevano terminato, nell'*intermediate italian I*, il programma del manuale di riferimento utilizzato dal dipartimento di Lingue Moderne che li collocava, per quanto concerne la competenza morfosintattica, al livello di progresso B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Sin dall'inizio del corso gli studenti hanno palesato, in modo molto evidente, da una parte l'estremo disagio nell'esprimersi in italiano, sia con l'insegnante che tra di loro, dall'altra la necessità di imparare a parlare, di rendere il proprio italiano sufficientemente fluente per utilizzare la lingua anche fuori dalla classe.

## **1.5 I TEMPI**

La ricerca si è sviluppata nell'arco di circa 3 mesi di lavoro in coincidenza con l'arrivo degli studenti a fine gennaio e con la loro partenza agli inizi di maggio.

Il corso *Intermediate Italian II* è stato realizzato in 23 incontri da un'ora e trenta ciascuno per un totale di 34,5 ore di lezione.

Verificata l'esistenza delle condizioni per poter avviare il percorso di ricerca (gennaio 2012), la fase di ricognizione è servita per mettere a fuoco l'obiettivo da raggiungere: **lo sviluppo della produzione orale.**

La fase di ricognizione si è sviluppata in circa tre settimane che sono state importanti per iniziare a conoscere gli studenti, somministrare il questionario e lavorare con la classe per l'instaurazione di un clima di fiducia e di collaborazione indispensabile alla buona riuscita del progetto.

Le fasi di azione, osservazione, monitoraggio, riflessione e valutazione si sono sviluppate per tutta la durata del corso (fino alla fine di aprile 2012).

## 2. SUL PERCHÉ DELLA RICERCA AZIONE

Il contesto descritto è stato il teatro dove il progetto di RA è stato messo in scena. Da subito il corso *Intermediate Italian II* è stato caratterizzato da una sensazione di disagio avvertita da tutti i soggetti coinvolti nel progetto: **parlare in italiano.** La necessità di indagare la realtà per individuare delle soluzioni ha reso la RA uno strumento indispensabile.

Tale metodo di ricerca, nato negli Stati Uniti intorno agli anni '40 dal lavoro dello psicologo sociale inglese Kurt Lewin, ha presto trovato applicazione in vari ambiti, come quello educativo e glottodidattico.

La RA è una ricerca di tipo qualitativo che può aiutare chi si pone delle domande a trovare delle risposte, grazie alla pratica riflessiva, la RA offre l'opportunità di "riflettere, lontano dall'ondata dell'accadimento e di rivisitare la propria routine e comportamenti in momenti di assenza di bisogno di soluzioni immediate: uno spazio in cui ci si attrezzi per poter meglio far fronte all'urto dell'ondata quando questa arriverà" (Pozzo, Zappi 1993).

I punti di forza della RA sono numerosi, ma per evitare che si trasformino in punti di debolezza e che ritornino sui soggetti coinvolti come un boomerang è necessario rispettarne i paradigmi:

- la riflessione continua e condivisa in tutte le fasi del percorso di ricerca;
- la non generalizzabilità dei dati raccolti non estendibili a contesti simili;
- la concretezza perché ricerca radicata nella pratica;
- la dimensione pubblica, in accordo con Stenhouse (1975) ricerca è *systematic enquiry made public*, per poter considerare la RA come ricerca legittima, c'è bisogno di prevedere la produzione di qualche relazione scritta e/o orale dove tutta la ricerca e i suoi risultati siano documentati.

Nella RA la teoria e la pratica si fondono indissolubilmente, ogni azione è il frutto di una riflessione condivisa con tutti i soggetti coinvolti ed è proprio grazie alla triangolazione che possiamo garantire oggettività alla nostra ricerca che, altrimenti, potrebbe essere inficiata dal coinvolgimento diretto del ricercatore nel contesto in cui deve essere introdotto un cambiamento orientato al miglioramento.

### 3. L'ABILITÀ DEL PARLATO NELLA CLASSE DI ITALIANO

Secondo Zorzi (1991: 19):

Imparare a parlare significa essenzialmente imparare a risolvere in tempo reale i problemi che pone l'interlocutore, problemi cognitivi e linguistici, mediandoli con le proprie esigenze di comunicazione. Ciò vuol dire che, per parlare, non è sufficiente avere la frase adatta da dire a un certo momento (anche se, ovviamente, è necessario saper formulare verbalmente il proprio pensiero, indipendentemente dall'interlocutore), ma bisogna percepire il contributo del partner e a questo adeguare ciò che si vuol dire.

Questa definizione evidenzia la complessità di un'abilità che la letteratura glottodidattica definisce "integrata" perché integra, appunto, la capacità di ascoltare messaggi e la capacità di produrre lingua.

La padronanza della lingua orale, componente fondamentale della competenza comunicativa, è un'esigenza fortemente sentita da chi apprende una lingua straniera o seconda proprio perché consente di entrare in contatto direttamente e interagire con i parlanti della società a cui si è culturalmente interessati o in cui ci si vuole inserire. La competenza comunicativa è, a sua volta, una delle mete glottodidattiche specifiche dell'educazione linguistica.

In accordo con Balboni (2002: 73), possiamo visualizzare la competenza comunicativa come una piramide a quattro facce:

- saper fare lingua, quindi saper realizzare le abilità primarie ricettive/produttive e le abilità integrate;
- saper fare con la lingua, cioè la capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione
- sapere la lingua, cioè la capacità di usare le grammatiche: fonologica, ortografica, morfosintattica, lessicale, testuale;
- sapere i linguaggi non verbali che accompagnano spesso la lingua. Questo modello di competenza comunicativa richiede, perché la piramide non si frantumi, uno sviluppo graduale ed armonico di tutte le componenti.

Nel contesto in cui è stata realizzata la ricerca, è emersa in modo abbastanza evidente una mancanza di allenamento degli studenti alle abilità di comprensione e produzione orale e una scarsissima attenzione delle stesse nel manuale didattico utilizzato.

Partendo dall'errato presupposto che essere bravi produttori comporti automaticamente la capacità di capire il discorso dell'altro, spesso l'esercizio dell'espressione orale viene intesa come semplice ripetizione di formule routinarie che prescindono dalla comprensione.

L'obiettivo della lezione di lingua è quello di portare l'apprendente ad interagire in scambi comunicativi con parlanti nativi, l'insegnante deve guidare e accompagnare gli studenti in questo percorso, come un collaboratore esperto capace di tendere l'orecchio ai loro interessi e ai loro bisogni per creare in classe situazioni comunicative paritetiche e motivanti.

Compito dell'insegnante, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002: 11) è quello di considerare gli apprendenti come "attori sociali", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (non solo di tipo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione.

La classe, dunque, diventa un piccolo cosmo dove le persone interagiscono, ognuno con il proprio ruolo, con l'obiettivo comune di avviare e consolidare un flusso di insegnamento/apprendimento che potrà essere tanto più efficace quanto più l'insegnante sarà capace di decentralizzarsi a favore di una maggiore centralità degli studenti.

### 3.1 PRINCIPI TEORICI CONSIDERATI IN FASE DI PROGRAMMAZIONE

Durante la fase preparatoria della stesura del syllabo del corso è stata costruita un'impalcatura teorica e metodologica su cui andare ad inserire, man mano che il corso si sviluppava, le diverse attività orali, tenendo conto degli obiettivi da raggiungere. La prima grande verità teorica tenuta in considerazione è stata la distinzione operata da Bygate tra *knowledge* e *skill* (1987: 3): con il primo termine intendiamo la conoscenza della lingua, cioè l'insieme delle regole grammaticali, fonologiche e il vocabolario (il "sapere la lingua" definito da Balboni nella competenza comunicativa); con il secondo termine intendiamo l'abilità di utilizzare questo insieme di conoscenze (il "saper fare con la lingua").

In accordo con Bygate (1987:5), si aggiungono altre due competenze da tenere in considerazione per lo sviluppo della produzione orale degli studenti: *motor-perceptive skills* e *interaction skills*. Le prime includono la capacità di percepire, ricordare e articolare i suoni e le strutture di una lingua nella forma corretta; le seconde permettono allo studente di trasferire le proprie conoscenze a situazioni il più possibile reali.

Per lo sviluppo della produzione orale gli studenti devono saper organizzare quello che dicono in *typical patterns* o *routines*, da intendersi come modi convenzionali di presentare le informazioni. Esistono due tipologie di *routines*: le *information routines* e le *interaction routines*.

Le prime includono attività come il racconto di storie, la descrizione di luoghi o persone, presentazioni di fatti e istruzioni. Le seconde includono attività come i *role plays*, le simulazioni, le interviste e le conversazioni spontanee.

In aggiunta alla conoscenza delle *routines*, chi parla deve sviluppare anche le cosiddette *negotiation skills* suddivise in *negotiation of meaning* e *management of interaction*. Con il primo termine intendiamo la chiarezza del significato indispensabile affinché il nostro interlocutore sia in grado di comprendere quello che diciamo, il secondo termine comprende due importanti fattori quali *l'agenda management*, la capacità di gestire una conversazione, e il *turn-taking* cioè l'abilità di prendere e cedere il turno di parola durante una conversazione.

Il numero degli studenti iscritti al corso di *Intermediate Italian II* si è dimostrato perfetto per poter organizzare attività in cui a ciascuno studente venisse offerta una buona quantità di tempo da dedicare all'abilità del parlato nelle sue diverse forme, prestando allo stesso tempo molta attenzione a un altro aspetto molto importante: la

gestione dello spazio, creare e manipolare il contesto classe per renderlo motivante e stimolante.

### **3.2 LA PROGETTAZIONE DEL SILLABO DEL CORSO *INTERMEDIATE ITALIAN II***

Nella fase iniziale di stesura del sillabo tra gli aspetti considerati, un ruolo predominante è stato affidato al collegamento delle attività di classe con le esperienze che gli studenti avrebbero vissuto durante il loro soggiorno in Italia. Sono stati, pertanto, considerati gli aspetti culturali, di costume, artistici, letterari che potevano interessare gli studenti. Il passo successivo, per giungere alla definizione del sillabo, è stato quello di legare l'impalcatura teorica e metodologica descritta con la pratica. In accordo con Balboni (1998: 53-64), nella scelta delle tecniche didattiche da utilizzare in classe si è data rilevanza sia alle abilità di comprensione che a quelle di produzione per garantire un'efficace sviluppo della complessa abilità integrata dell'interazione orale. Le lezioni sono state organizzate in unità di apprendimento perché come afferma Balboni:

L'Unità d'apprendimento: è quella che viene percepita dallo studente come la vera unità di lavoro, e corrisponde ad una sessione, massimo due lezioni collegate dal lavoro a casa; si basa sul modello gestaltico di percezione: una fase di globalità, cui segue un'analisi (mirata sugli obiettivi da acquisire) e si conclude con una sintesi operativa e una riflessione su quanto appreso.

Ogni unità di apprendimento è stata progettata in modo tale da includere sempre dei momenti comunicativi che prevedessero il riutilizzo degli elementi lessicali e strutturali inseriti nelle varie fasi delle unità, nonché il reimpiego delle conoscenze pregresse possedute dagli studenti.

Il lavoro è stato organizzato in modalità *task based* "basata su compiti da eseguire" (come l'organizzazione di un evento, la creazione di una storia a partire dalle immagini, descrivere-disegnare, ecc) e *problem solving* "risoluzione di un problema" (come una *detective story*).

In ogni incontro con la classe è stato previsto un breve momento (all'inizio della lezione) definito "limbo", uno spazio sospeso in cui gli studenti sono stati incentivati a parlare del "più e del meno", come un gruppo di amici che si incontra per strada e scambia quattro chiacchiere.

Durante il corso sono state, infine, utilizzate diverse glottotecnologie in classe e fuori: videocamera, macchina fotografica, computer e proiettore.

## **4 FASI DELLA RICERCA E ANALISI DEI DATI RACCOLTI**

Il percorso di ricerca descritto nel presente articolo è stato suddiviso in cinque fasi di lavoro, ognuna pianificata in ogni dettaglio per consentire di non tralasciare alcun aspetto importante e per garantire il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati dando loro il tempo di entrare nelle dinamiche del "gioco".

Tale modalità di organizzazione del lavoro si è rivelata vitale per il buon esito della ricerca e il superamento delle criticità incontrate.

#### **4.1 FASE 1: PIANIFICAZIONE DEL PERCORSO DI RICERCA**

Per rendere la RA una ricerca scientifica a tutti gli effetti, è stato necessario pianificare nel dettaglio ogni azione.

In accordo con De Luchi M. (2007: 24) è stato programmato un piano di intervento specifico in cui sono stati previsti i contenuti e le azioni finalizzati al miglioramento della realtà, gli attori da coinvolgere, i tempi di realizzazione delle varie fasi, gli strumenti per la raccolta dei dati e le modalità di analisi degli stessi.

Il primo passo, precedente la fase di ricognizione, è stato quello di chiedere un incontro con il direttore del RP per avere chiaro, sin dall'inizio, se ci fossero le premesse per la realizzazione della ricerca. In un secondo momento sono state ascoltate le colleghe dei corsi di italiano della UD per verificare la loro disponibilità a svolgere l'importante ruolo di osservatrici-amiche-critiche.

#### **4.2 FASE 2: INIZIO DEL CORSO E FASE DI RICOGNIZIONE**

**Durata:** 2 settimane.

**Strumenti per la raccolta dei dati:**

- questionario iniziale per indagare il punto di vista degli studenti ed individuare le tecniche didattiche considerate motivanti, le modalità di lavoro preferite, le loro motivazioni allo studio dell'italiano, i loro interessi e i loro obiettivi. Il questionario è stato caratterizzato da domande chiuse integrate con tabelle per esprimere giudizi di gradimento e domande aperte con possibilità di rispondere in inglese;
- questionario a risposta aperta alle colleghe per avere altri punti di vista sul contesto della ricerca e relativo, confronto.

**Azioni:** colloquio con la tutor, confronto con le colleghe, avvio del corso e presentazione del progetto di RA alla classe.

Le prime due settimane sono state dedicate alla definizione del focus della RA attraverso la somministrazione dei questionari agli studenti e alle colleghe impegnate negli altri due corsi del RP: *Elementary Italian II* e *Survival Italian*.

La scelta di sviluppare la fase di ricognizione durante le prime due settimane è stata determinata dalla necessità di avere, e dare, agli studenti, e alle colleghe il tempo necessario per compilare i questionari e, soprattutto, per avvicinare gradualmente gli studenti alla conoscenza del progetto di ricerca, delle sue finalità, dei modi e tempi di realizzazione. Le prime due settimane sono state dedicate alla conoscenza reciproca tra l'insegnante e gli studenti, alla creazione di un clima di fiducia e ad una prima osservazione del contesto nelle sue caratteristiche generali.

#### 4.2.1 LA RACCOLTA DEI DATI E LA TRIANGOLAZIONE CON LE COLLEGHE

I questionari somministrati agli studenti hanno avvalorato la sensazione di disagio percepita sin dalle prime lezioni in classe.

La domanda n° 3 ha offerto un quadro delle motivazioni alla base della scelta degli studenti di frequentare il corso *Intermediate Italian II*, è emerso in modo chiaro, con 6 preferenze, il desiderio di acquisire la competenza necessaria per parlare con gli italiani.

Nella domanda n° 5, gli studenti hanno identificato nel PARLARE e nell'ASCOLTARE le abilità più difficili da esercitare nella classe di italiano. Le due abilità insieme risultano fondamentali per raggiungere e sviluppare l'abilità di interagire, intesa, come più volte sottolineato, come l'abilità di scambiarsi messaggi e, quindi, come abilità integrata che richiede necessariamente la comprensione di quanto viene detto da un interlocutore per poter giungere ad uno scambio comunicativo efficace.

La domanda n° 7 tesa ad indagare le attività in classe ritenute più piacevoli per gli studenti e, quindi, più motivanti, ha posto ai primi tre posti: vedere film, parlare con i compagni, parlare con l'insegnante. Questa classifica di preferenze, ha aggiunto un altro tassello importante al puzzle: se da una parte gli studenti identificavano nel parlare una delle abilità più complesse da esercitare, allo stesso tempo il parlare viene individuato come un'attività piacevole da svolgere, quindi come una sfida da affrontare.

Nella domanda n°10 gli studenti hanno espresso il loro atteggiamento nei confronti delle diverse modalità di lavoro. La quasi totalità ha indicato il lavoro di coppia e quello di gruppo come le modalità preferite.

Le ultime due domande aperte la n° 15 e la n° 16 hanno offerto una panoramica interessante sugli aspetti che gli studenti avrebbero voluto approfondire e sugli obiettivi da raggiungere. In particolare le risposte all'ultima domanda hanno fatto emergere quasi all'unanimità il desiderio di migliorare l'abilità del parlato per poter comunicare con gli italiani.

Durante la triangolazione dei dati, la sensazione di disagio avvertita riguardo alla difficoltà degli studenti di esprimersi oralmente in italiano, ha trovato un punto di contatto non solo con le necessità espresse dagli studenti stessi, ma anche con le opinioni delle colleghe impegnate nello stesso contesto lavorativo.

Il confronto con le colleghe ha fatto emergere altri aspetti di fondamentale importanza da non tralasciare per il raggiungimento dell'obiettivo: il contesto classe, inteso come disposizione di banchi e sedie in accordo con le diverse attività progettate, la programmazione dettagliata di ogni unità con i tempi da dedicare alle singole fasi, le consegne da dare agli studenti.

#### 4.3 FASE 3: REALIZZAZIONE DI UN SILLABO SPERIMENTALE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA ORALE E MONITORAGGIO

**Durata:** 8 settimane

**Strumenti per la raccolta dei dati:** schede di *feedback*, schede di osservazione, schede di auto-osservazione sul modello presente in Coonan (2003:58)

**Azioni:** realizzazione del sillabo

Le unità di apprendimento realizzate durante il corso sono state pensate per stimolare la produzione orale degli studenti. Di seguito vengono riportate, in modo sintetico, le unità realizzate e le attività comunicative ad esse collegate:

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ/GIOCO COMUNICATIVO
<b>Il cibo e le abitudini alimentari</b>	<i>Io parlo, tu disegni</i> : attività di coppia
<b>San Valentino e la festa degli innamorati</b>	Creazione di una storia partendo dalle immagini e presentazione orale alla classe: attività di gruppo
<b>Il Carnevale e le maschere italiane</b>	<i>Scopri il personaggio famoso</i> : gioco a squadre
<b>La casa</b>	<i>Role-play: agenzia immobiliare</i>
<b>I viaggi</b>	Realizzazione e presentazione orale alla classe di un poster con una proposta di viaggio: attività di gruppo
<b>La moda italiana</b>	<i>Palazzo Pitti e la nascita della moda italiana</i> : jigsaw collaborativo vivente in gruppo
<b>Furto agli Uffici</b>	<i>Detective story</i>
<b>Presentazione in Power Point</b>	I musei Vaticani: presentazione collettiva (divisa per sezioni)

Tab. 1 Schema riassuntivo delle unità di apprendimento realizzate durante il corso

#### 4.3.1 L'ANALISI QUALITATIVA DEI DATI DELLE SCHEDE DI FEEDBACK DEGLI STUDENTI

Le schede di *feedback* compilate dagli studenti al termine di ogni unità di apprendimento si sono dimostrate strumenti preziosi per cogliere aspetti importanti sull'andamento del corso. L'analisi delle schede ha portato alla definizione di aspetti estremamente interessanti ai fini della ricerca che possono essere così sintetizzati:

- I giochi comunicativi sono stati considerati sempre, e quasi all'unanimità, le attività più divertenti e allo stesso tempo le più difficili da realizzare;
- la metodologia ludica utilizzata ha evidenziato il raggiungimento dell'obiettivo di abbassamento del filtro affettivo. Attraverso il gioco gli studenti sono riusciti a divertirsi e ad affrontare le difficoltà;
- la parte di lavoro dedicata al lessico in ogni UA si è rivelata di fondamentale importanza per la buona riuscita delle attività;
- la chiarezza da parte dell'insegnante nel dare le consegne agli studenti si è rivelata vitale per la buona riuscita delle attività;

### 4.3.2 L'ANALISI QUALITATIVA DELLE SCHEDE DI OSSERVAZIONE

La scheda di osservazione, elaborata sotto forma di *checklist* ha offerto la possibilità di effettuare un'osservazione indiretta (attraverso le videoregistrazioni) e di coinvolgere, pertanto, le colleghe della UD. L'analisi dei dati emersi dalle schede ha rivelato una notevole cura da parte dell'insegnante di tutti gli aspetti utili a garantire un contesto di apprendimento facilitante. Lo spazio è stato manipolato a seconda delle esigenze. Gli studenti sono stati guidati negli spostamenti con indicazioni chiare e pratiche. Questa impostazione di lavoro ha consentito di facilitare le varie fasi della lezione.

### 4.4 FASE 4: LA FINE DEL CORSO

**Durata:** 2 settimane

**Azioni:** organizzazione e realizzazione di un video di presentazione del Campus italiano della UD

Le ultime due settimane del corso sono state dedicate alla pianificazione e alla realizzazione di un progetto ambizioso: la realizzazione di un video.

Come soggetto del video è stata scelta la descrizione/presentazione del Campus Due Santi della UD, il lavoro è stato svolto in coppia, ogni coppia si è concentrata su un aspetto/luogo del Campus e ha deciso come impostare il lavoro.

Gli otto studenti, divisi in coppia, hanno stabilito di descrivere le 4 parti del Campus: il dormitorio, la mensa, gli spazi esterni, le aule e la parte didattica. La divisione del lavoro è stata una loro scelta. È stato deciso, inoltre, che ogni parte doveva essere integrata con interviste agli studenti/professori/dipendenti della UD.

L'ultima lezione del corso è servita a costruire l'intelaiatura strutturale del video, come di seguito riportato:

Dormitorio	Realizzazione di uno <i>sketch</i> in collaborazione con lo studente della UD che si occupa del controllo del dormitorio; Intervista con il responsabile della palestra	Interviste in italiano e in inglese con sottotitoli o doppiaggio
Mensa e Forno	L'organizzazione dei pasti nella mensa della UD; intervista con i responsabili della mensa; <i>Sketch</i> nel forno	Interviste in italiano e in inglese con sottotitoli o doppiaggio
Aule e parte didattica	Intervista a qualche studente e professore sulla vita didattica della UD	Interviste in italiano e in inglese con sottotitoli o doppiaggio
Spazi esterni (campi da gioco/vigneto)	Interviste/ <i>sketches</i> con studenti della UD "esperti" atleti e non solo	Interviste in italiano e in inglese con sottotitoli o doppiaggio

Tab. 2 Suddivisione del lavoro per la realizzazione del progetto finale

L'impegno dimostrato dagli studenti nella realizzazione del video ha dimostrato quanto, nell'apprendimento linguistico, sia fondamentale porre l'accento sulla motivazione intrinseca quella che, in accordo con Daloiso (2007: 9) "nasce dal profondo della persona, dai suoi interessi, dalle sue propensioni, dai suoi desideri di crescere ed arricchirsi culturalmente e cognitivamente".

Il lavoro svolto dagli studenti ha evidenziato che, in accordo con il modello dello *Stimulus Appraisal* di Schumann, l'input offerto è stato valutato e giudicato positivamente secondo i criteri di novità, piacevolezza intrinseca, pertinenza rispetto ai bisogni e agli obiettivi, realizzabilità e sicurezza psico-sociale (Scherer, 1984).

#### 4.5 FASE 5: RACCOLTA DEGLI ULTIMI DATI, RIFLESSIONE E VALUTAZIONE

**Durata:** 2 settimane

**Strumenti per la raccolta dei dati:** scheda di osservazione video, questionari di fine semestre per gli studenti, lettere degli studenti, *evaluations* della UD

Le ultime due settimane sono servite ad ottenere gli ultimi dati da triangolare ancora una volta con le colleghe in modo tale da avere un quadro completo del percorso realizzato e della ricerca effettuata.

Il questionario di osservazione del video è stato redatto in forma di questionario a risposte aperte. Le domande sono state pensate per far esprimere al compilatore le impressioni, le idee e le considerazioni che emergevano visionando il lavoro su vari aspetti: la motivazione degli studenti, il rispetto delle consegne, gli elementi linguistici e quelli extralinguistici.

Dal confronto con la collega è emersa la forte motivazione degli studenti alla realizzazione dell'attività, la loro capacità di saper reinterpretare e rielaborare le consegne date, l'ironia e la buona realizzazione dell'attività, ironia che è riuscita mascherare qualche incertezza nell'uso delle strutture della lingua. Nel complesso, i video realizzati hanno mostrato un notevole impegno e un'apprezzabile cura per ogni aspetto del lavoro, dalla preparazione dei testi al montaggio.

Dai dati dei questionari di fine semestre somministrato agli studenti è emerso un unanime apprezzamento per il corso perché attività e lezioni divertenti e stimolanti hanno facilitato l'apprendimento. Nella domanda n°4 gli studenti dovevano menzionare, rispetto ad una scala di gradimento, il loro apprezzamento per le diverse tipologie di attività svolte in classe. In conformità con quanto già evidenziato dai *feedback* settimanali, le attività più amate sono state le canzoni, i giochi e le attività comunicative. Unanimemente per tutti gli studenti le attività proposte sono state utili per imparare l'italiano grazie soprattutto all'allenamento effettuato in classe che, secondo alcuni, ha reso più semplice le interazioni anche fuori dal contesto classe.

Nel complesso i dati hanno testimoniato un giudizio complessivamente positivo sul corso, sulle attività proposte e sul lavoro svolto.

Al termine del corso *Intermediate Italian II*, agli studenti è stato chiesto di scrivere una lettera all'insegnante, non c'era alcun tipo di indicazione da seguire. Di seguito vengono riportati due estratti particolarmente interessanti:

[...] ho molto apprezzato come tu ci ha insegnato la lingua perché ho avuto divertimento durante la classe. Prima del mio arrivo in Italia non posso parlare con qualcuno in italiano, posso adesso (un po')! Ho insegnato a ragazze qui nella scuola pubblica italiana e la tua classe aiutami a parlare con le ragazze. Dalla mia esperienza in Italia ho imparato sulla tua cultura e bella lingua [...]

Grazie a te per insegnarci l'italiano! [...] Inizialmente ho paura parlare con te in italiano o parlare in italiano generalmente. Ma durante il mio soggiorno a Roma è diventato più comodo parlare con altri italiani in italiano. Diverse volte alla fermata o nei treni, io parlo con italiani e mi capiscono! Adesso posso domandare direzione, ordinare nel ristorante, in italiano. Inoltre questa classe d'italiano aiuta me capire la cultura e la vita di italiani. [...] Le classi di italiano erano divertenti molto, ridiamo molto e scherziamo molto... sono triste per dire arrivederci alla classe di italiano... forse posso diventare il tutor di studenti nell'*elementary italian*.

Al termine del semestre, come di prassi, l'Università fa compilare in modo anonimo le valutazioni che gli studenti danno al corso e al docente. Sono state selezionate alcune parti ritenute particolarmente gratificanti e che testimoniano il buon esito del percorso intrapreso con questa classe:

*Additional Comments about the instructor*

*She speaks only in Italian, which can be difficult at first but it forces the student to become better at both speaking and listening comprehension, which is beneficial especially abroad*

*The instructor is great. Preparation and execution were awesome. I would not change a thing if I were her*

*Extremely nice and helpful. Made me more comfortable with speaking in class and outside of class*

*Very good. Entertaining and interesting in the semester*

*Additional Comments about the course*

*Very helpful in Rome*

*A very relevant course for semester abroad*

## **5 CONCLUSIONI**

La RA descritta nel presente articolo si poneva come obiettivo quello di indagare una realtà specifica e giungere, attraverso l'elaborazione di un syllabo sperimentale, ad un miglioramento della produzione orale degli studenti, rispondendo in questo modo ad una necessità espressa dai protagonisti del percorso ed offrendo loro strumenti necessari al superamento delle difficoltà e dei disagi incontrati.

I dati raccolti e triangolati durante tutto il percorso hanno fotografato una realtà finale diversa da quella di partenza con studenti più sicuri delle loro competenze e meno paurosi di mettersi in gioco e di sperimentare.

Il percorso è stato intenso, stimolante ed emotivamente coinvolgente non privo di piccole e grandi difficoltà che lo hanno attraversato.

Gli studenti si sono dimostrati partecipi e motivati durante tutto il cammino intrapreso, dimostrazione del fatto che, sebbene il *focus* della ricerca fosse la sperimentazione di un sillabo per lo sviluppo della competenza orale, la cura dedicata ad ogni aspetto dell'apprendimento, da quello logistico a quello umano, da quello psicologico a quello didattico, hanno garantito il buon andamento della ricerca.

Il lavoro sinergico con gli attori coinvolti nel progetto, dalla tutor alle colleghe dell'Università con cui è stato possibile condividere, non solo le riflessioni e i dubbi strettamente connessi con la ricerca, ma tutti i piccoli grandi insuccessi e i momenti di demotivazione, ha permesso di migliorare la prassi didattica, rendendo l'insegnante più consapevole, più attenta alle dinamiche della classe, più desiderosa di ascoltare che di farsi ascoltare, più capace di "facilitare" l'apprendimento più che di trasmetterlo.

## BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E. (2002), *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BALBONI, P. E., (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.
- BRIGHETTI, C.; MINUZ, F. (1999), *Abilità del parlato*, Torino, Paravia.
- BYGATE, M. (1987), *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- CAON, F.; RUTKA, S. (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CELENTIN, P. (2007), *Analisi delle interazioni comunicative e glottodidattica*, Venezia, ITALS (modulo *on line*).
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- COONAN, C. M. (2003), *La ricerca-azione*, Venezia, ITALS (modulo *on line*).
- DALOISO, M. (2007), *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*, Venezia, ITALS (modulo *on line*).
- DE LUCHI, M. (2007), *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Venezia, ITALS (modulo *on line*).
- DE LUCHI, M. (2003), "La ricerca-azione", in Dolci R., Celentin P. (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 196-210
- DIADORI, P.; PALERMO, M.; TRONCARELLI, D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI, M., *Il Quadro Comune Europeo e l'italiano L2/LS*, Venezia, ITALS (modulo *on line*).
- MEZZADRI, M. (2002), "[Imparare giocando](#)", in In.it, anno 3 N. 3, pp. 6-10
- MEZZADRI, M. (2003), "[Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza](#)", in In.it, anno 4 N. 3, pp. 2-7

- PINELLI, D. (2005), [Lezioni americane, un'esperienza per chi ha voglia di mettersi in gioco](#), *Bollettino Dilit*, N.2.
- POZZO, G. (2007), *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, Perugia, Master in didattica dell'italiano lingua non moderna (modulo online).
- POZZO, G.; ZAPPI, L. (1993), (a cura di), *La ricerca-azione*, Torino, Bollati Boringhieri.
- REVELLI, L. (2000), "La produzione orale in Italiano L2", CIRDA, Università di Torino (modulo online).
- STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Development and Research*, Heinemann, London.
- TORRESAN, P. (2007), *Imparare a imparare: metacognizione e strategie di apprendimento*, Venezia, ITALS (modulo on line).
- ZORZI, D. (1991), "Imparare a parlare in italiano: note pedagogiche", *La formazione dei dirigenti scolastici italiani all'estero*, IRRSAE-Abruzzo, 19-31.