

LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ INTERCULTURALE NELLA RELAZIONE DIDATTICA UNO A UNO: STUDI DI CASO

Marcella Panasci¹

Nella comunicazione la cosa più importante è sentire ciò che non viene detto.
Peter F. Drucker

1. INTRODUZIONE

Questa ricerca nasce dalla necessità di identificare strategie efficaci nella gestione dell'insegnamento uno a uno in contesti professionali. Il punto di partenza è rappresentato dalla riflessione sulle peculiarità di questo ambito di insegnamento, che consentirà una più profonda comprensione delle differenze fra insegnamento collettivo e insegnamento uno a uno e chiarirà la conseguente esigenza di una diversa impostazione e azione didattica. L'analisi vera e propria verterà sullo studio di tre casi differenti, tre apprendenti con caratteristiche distinte, sull'identificazione di idonei strumenti di analisi e sulla sperimentazione di precise tecniche didattiche. Nello studio dei possibili percorsi si esamineranno in particolare lo sviluppo della competenza strategica e metacognitiva e la costruzione della personalità interculturale come possibili chiavi di accesso a un apprendimento più consapevole e autonomo.

2. L' INSEGNAMENTO UNO A UNO

Siamo abituati a immaginare l'insegnamento linguistico all'interno di un ambiente-classe con più allievi che ci impone una serie di vincoli relativamente alle scelte didattiche da operare. Sebbene l'insegnante possa avere l'intenzione di valorizzare le caratteristiche individuali degli allievi per predisporre le migliori condizioni di apprendimento per tutti, si trova frequentemente costretto a compromessi che spesso non soddisfano le esigenze dei singoli. L'unico caso in cui l'insegnante può rivolgere interamente la sua attenzione verso il singolo allievo è l'insegnamento uno a uno, oggetto di questo studio. Sempre più diffuso in alcuni contesti sociali e professionali, questo tipo di insegnamento richiede infatti una puntuale personalizzazione delle strategie e tecniche didattiche, come emergerà nel corso del presente studio.

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

L'insegnamento uno a uno nel contesto professionale è caratterizzato da esigenze linguistico-comunicative complesse, ma anche dalla necessità e talvolta dall'urgenza di sviluppare una solida competenza interculturale. I corsi di lingua professionale infatti hanno sì l'obiettivo di fornire competenze linguistiche finalizzate allo svolgimento di determinati compiti comunicativi (presentarsi in un contesto professionale, socializzare in occasione di incontri di lavoro, partecipare a riunioni, fare presentazioni, telefonare, scrivere email, ecc.), ma devono porsi anche l'obiettivo di sviluppare nell'allievo una consapevolezza interculturale, fondamentale nell'esecuzione di tali compiti, in quanto da essa può dipendere il raggiungimento degli stessi obiettivi professionali, pensiamo per esempio alla gestione dei turni di parola che differisce da cultura a cultura. Non sono pertanto sufficienti percorsi formativi che mirino esclusivamente allo sviluppo delle competenze linguistiche specifiche di un determinato ambito di lavoro, come spesso richiedono le aziende che si rivolgono a società o enti di formazione linguistica, tralasciando sia gli aspetti più generali della lingua sia gli elementi socioculturali e interculturali. In realtà, nel particolare contesto dell'insegnamento uno a uno, è mia esperienza che, prima di introdurre gli elementi linguistico-comunicativi strettamente legati all'area professionale, sia lo stesso apprendente a sentire l'esigenza di costruire una solida base di conoscenze generali, sia linguistiche che culturali, che gli permetta non solo di raggiungere un discreto livello di autonomia comunicativa, ma anche di conoscere e comprendere il "mondo della comunità di cui impara la lingua" (QCER: 128). Si delinea dunque un quadro complesso di esigenze e priorità comunicative che devono essere necessariamente considerate nella progettazione di un percorso formativo di questo genere. Tuttavia vedremo che la sfida maggiore in questo contesto di apprendimento non è solo il *che cosa* insegnare, ovvero l'insieme di conoscenze e competenze da trasferire al discente, ma il *come* insegnare in relazione alla complessa molteplicità di implicazioni affettive, motivazionali e culturali che caratterizza l'apprendente adulto, nello specifico un apprendente che si trova a ridefinire il suo status socioculturale e professionale anche attraverso l'acquisizione di un nuovo codice linguistico.

2.1. *L'apprendente*

L'allievo che segue un percorso di italiano professionale ricopre spesso posizioni aziendali medio-alte, dal Responsabile Finanziario all'Amministratore Delegato, ha un progetto migratorio di medio termine, da 2 a 5 anni, e ha una motivazione generalmente strumentale². Il suo progetto comprende nella maggior parte dei casi anche i familiari più stretti, coniuge e figli. Si tratta di frequente di soggetti di sesso maschile, di età compresa tra i 35 e i 50 anni, con un alto grado di scolarizzazione, provenienti in prevalenza dai paesi europei e dal Nord America. Il mandato che normalmente viene affidato a questi professionisti è caratterizzato da grande responsabilità – spesso gli obiettivi sono legati alla ristrutturazione della sede italiana del gruppo aziendale di cui sono dipendenti – da cui

² La motivazione strumentale «è legata al desiderio da parte dell'apprendente di raggiungere specifici obiettivi o di rimuovere particolari ostacoli che egli incontra nel percorso di apprendimento di una nuova L2» (De Marco, 2000: 75).

derivano forti pressioni psicologiche. Questa tipologia di apprendente ha di solito alle spalle la conoscenza di almeno una lingua straniera, per lo più l'inglese, e ha forti convinzioni rispetto al proprio processo di apprendimento. Il corso che intraprende ha sempre un alto grado di necessità e urgenza, tuttavia il tempo che realmente viene dedicato allo studio della lingua è piuttosto limitato. Al percorso formativo si affianca infine il processo di integrazione nel paese ospitante su un piano personale e professionale con tutti i risvolti pratici del caso, dal trasferimento in una nuova abitazione alle pratiche legate alla residenza.

2.2. Differenze tra l'insegnamento collettivo e l'insegnamento uno a uno

Anche se sono evidenti le considerevoli differenze tra l'insegnamento collettivo e l'insegnamento uno a uno, non sempre sono immediatamente comprensibili le motivazioni profonde che determinano il successo o l'insuccesso di un percorso individuale. Da un lato si è portati a pensare che la formazione uno a uno rappresenti una forma più agevole di insegnamento, considerando che il docente deve soddisfare i bisogni di un unico apprendente. Dall'altro lato l'estremo grado di personalizzazione del percorso formativo lascia intuire significative difficoltà di gestione, progettazione, pianificazione nonché di relazione. Sulla base della mia esperienza, credo che la sfida maggiore che l'insegnante si trova ad affrontare nell'insegnamento uno a uno, che determina in molti casi la buona riuscita dell'intervento formativo, sia l'alto grado di adattabilità, flessibilità e capacità relazionale che questa modalità di insegnamento richiede. Al fine di comprendere la natura dell'insegnamento individuale, analizzerò le differenze tra il contesto uno a uno e il contesto-classe con l'obiettivo di mettere in luce le peculiarità del percorso individuale.

Prendiamo in esame la *disposizione dei soggetti nello spazio* in cui si svolge la lezione. Molti studi sono stati svolti, soprattutto in un'ottica di apprendimento cooperativo, sull'efficacia di una specifica disposizione dei soggetti all'interno dell'ambiente di apprendimento, in stretta relazione con gli obiettivi dell'intervento formativo. A questo proposito Scrivener (1994; 2005: 87-89), come altri autori, propone una ricca varietà di opportunità da attuare compatibilmente con l'ambiente didattico in cui si lavora, che come ben sappiamo spesso presenta dei vincoli. Le opzioni sono molte, soprattutto se si dispone di sedie con tavolino richiudibile, che possono agevolmente essere spostate durante la lezione a seconda delle attività. Oltre alla disposizione tradizionale, pensiamo alla disposizione a ferro di cavallo, a isole, in cerchio, in file disposte l'una di fronte all'altra, a ruota, ecc. Ogni opzione è funzionale al raggiungimento di un diverso obiettivo in relazione a una specifica attività. Sarebbe senza dubbio interessante discutere e determinare i vantaggi e gli svantaggi di ogni singola modalità, ma da questa discussione tuttavia non potremmo trarre principi, se non in minima parte, applicabili al nostro contesto di insegnamento individuale. Nell'ambito di una lezione uno a uno infatti le modalità si riducono drasticamente, soprattutto se consideriamo che di frequente la lezione si svolge in azienda, il che pone forti vincoli. Le possibili disposizioni spaziali sono:

- lo studente siede alla sua scrivania, l'insegnante è seduto di fronte;
- lo studente e l'insegnante siedono a un tavolo riunioni nell'ufficio dello studente o in

una sala riunioni;

- lo studente e l'insegnante sono seduti l'uno di fianco all'altro.

Oltre alle limitate possibilità, emerge un dato piuttosto significativo: l'estrema vicinanza fra insegnante e studente. Benché tale vicinanza possa essere utile per stabilire una relazione con l'allievo, può diventare altresì fonte di imbarazzo a seconda dei diversi codici culturali degli apprendenti. Alcuni allievi potrebbero provare disagio e ansia prestazionale a causa della prossimità al docente. La scarsa versatilità dell'ambiente in cui si svolge la lezione rende inoltre l'intervento didattico statico e ripetitivo, provocando stanchezza sia fisica sia mentale nell'insegnante e nell'apprendente. A tal proposito l'insegnante deve ricorrere ad altre strategie per ravvivare di continuo il coinvolgimento e la partecipazione dello studente, alimentandone anche la concentrazione. Occorre infine precisare che, anche avendone l'opportunità, molti studenti aziendali non sono disposti a mettersi in gioco sperimentando modalità alternative di apprendimento, il che limita la libertà d'azione dell'insegnante.

È opportuno a questo punto fare alcune precisazioni in merito all'*ambiente di apprendimento*. La lezione può svolgersi presso la scuola di lingue o società di formazione linguistica che eroga il corso, presso l'abitazione dello studente o presso l'azienda. I primi due casi sono meno frequenti, il terzo è senza dubbio il più consueto. Ogni luogo porta con sé vantaggi e svantaggi.

Lo svolgimento della lezione presso la scuola rappresenta la condizione ideale da svariati punti di vista. La classe in primo luogo è uno spazio tradizionalmente riconosciuto come ambiente di apprendimento in cui i ruoli di insegnante e discente risultano ben definiti. In secondo luogo è in genere dotato di tutti gli strumenti didattici necessari durante la lezione: lavagna, pennarelli, lettore cd o computer portatile per l'ascolto di brani o la visione di filmati. Lo svantaggio risiede nella distanza che intercorre tra la sede di lavoro o l'abitazione e la scuola, e nei tempi di spostamento.

L'abitazione, che non richiede alcun trasferimento da parte dell'allievo, può condizionare in maniera positiva il suo atteggiamento, conferendo uno stato di benessere e rilassatezza che produce considerevoli benefici sul processo di apprendimento. Può rivelarsi tuttavia fonte di interruzioni o distrazioni provocate ad esempio dal telefono o dai bambini, qualora fossero in casa.

Infine l'ufficio che, come è stato precedentemente anticipato, è il luogo più frequentemente scelto per lo svolgimento delle lezioni, consente allo studente di non perdere tempo negli spostamenti, ottimizzando sia il suo lavoro sia il suo apprendimento. Gli svantaggi in questo ultimo caso sono però molteplici. Innanzitutto la collocazione effettiva della lezione. Se lo studente non dispone di un ufficio indipendente, si pone spesso volte il problema di trovare una soluzione adeguata che non interferisca con il lavoro dei colleghi. Le aziende sono normalmente dotate di sale riunioni, il cui numero e gestione dipendono dalle dimensioni dell'azienda stessa. Queste sale tuttavia sono di frequente già occupate o prenotate, il che obbliga a investire i primi minuti nella ricerca di una sistemazione consona. Qualsiasi collocazione si riesca a trovare, si viene interrotti, in alcuni casi ripetutamente, per le ragioni più disparate: il telefono squilla, il collega bussa alla porta per una richiesta più o meno importante, arriva un'email o un messaggio di testo sul cellulare. Tutto questo sospende il regolare svolgimento della lezione e soprattutto distrae lo

studente portandolo continuamente con il pensiero alle attività lavorative, talvolta fonte di preoccupazioni. A ciò si somma una componente emotiva che, come si vedrà nell'analisi dei singoli casi, condiziona in maniera significativa il suo atteggiamento. Mentre in una classe il soggetto ha un ruolo chiaro, quello di apprendente, come ascoltatore e ricettore passivo in un'ottica più tradizionale dell'insegnamento o come attore del proprio apprendimento in un'ottica più attuale in linea con gli approcci glottodidattici degli ultimi decenni, in azienda il soggetto ha un altro ruolo, veste altri panni, quelli del direttore generale, del direttore finanziario, di un professionista che si trova a dover mostrare sicurezza e determinazione in ogni situazione. Questo ruolo resiste anche una volta varcata la soglia del proprio ufficio o della sala riunione, dove avrà luogo l'incontro con l'insegnante di lingua, e fatica a lasciare posto al ruolo di discente.

Un altro aspetto che porta con sé significative differenze con il contesto-classe è indubbiamente la scelta dei *materiali* che devono essere accuratamente selezionati e adattati alle esigenze dello studente. È molto frequente che si lavori su materiali portati dall'allievo stesso: rapporti interni all'azienda, articoli su argomenti tecnici (finanza, economia o qualsivoglia altro campo specifico), email, presentazioni da correggere. Questo richiede all'insegnante una notevole capacità di adattamento e flessibilità. Di rado dunque si può seguire in modo rigoroso il syllabo del libro di testo eventualmente previsto dal corso (non sempre il docente può avvalersi di un testo di riferimento). Laddove venga adottato, l'insegnante dovrà comunque essere pronto a integrarlo con altro materiale proposto dall'allievo o che, per motivi differenti, si renda necessario in un determinato momento del corso. Laddove invece si sia optato per non utilizzare un libro di testo, maggiormente l'insegnante dovrà trovare materiale adatto al percorso didattico e in linea con le necessità linguistiche del discente³. Di conseguenza anche il piano della lezione deve rimanere flessibile e aperto a variazioni di percorso o richieste dell'allievo.

Così le *tecniche* e le *strategie didattiche* devono essere molteplici. Sebbene le tecniche di cui ci si avvale in una classe con più allievi siano in gran parte applicabili anche a un contesto uno a uno, appare piuttosto evidente che nel secondo caso le modalità e gli obiettivi possono e, in alcuni casi, devono conseguentemente cambiare. La lettura ad alta voce potrebbe, per esempio, rivelarsi molto utile in alcuni percorsi individuali, ammesso che venga proposta in momenti opportuni e coerentemente con gli obiettivi delle singole fasi dell'apprendimento. Allo stesso modo variano e si modellano i tempi e la struttura della lezione. In una lezione individuale spesso è lo studente a dettare il ritmo. Questo non significa che l'insegnante debba lasciarsi condurre dall'allievo, rischio a cui occorre a ogni buon conto fare attenzione, ma piuttosto che egli debba assecondarne il passo affinché si creino le condizioni di apprendimento migliori per lui. Si veda il paragrafo 4 per la sperimentazione di alcune tecniche selezionate alla luce delle peculiarità riscontrate nei casi analizzati.

Un altro aspetto che non deve essere trascurato è il diverso assetto dei *ruoli* e delle

³ La ragione principale per cui spesso non viene scelto un testo di riferimento si può fare risalire per lo più al syllabo della maggioranza delle proposte editoriali, contenente contesti e funzioni legate alla quotidianità, area di scarso interesse per lo studente aziendale. Inoltre, spesso già in fase di progettazione del percorso formativo, si prevede un massiccio uso di materiale autentico che rende superfluo l'impiego di un testo di riferimento. Di frequente si opta piuttosto per un libro di grammatica, utilizzato come strumento per l'analisi e la pratica grammaticale.

responsabilità nella didattica uno a uno. L'insegnamento individuale conduce a un naturale spostamento verso un'impostazione centrata sullo studente. In genere assistiamo infatti a una maggiore assunzione di responsabilità da parte dell'apprendente, che tende ad attribuire a se stesso un ruolo più attivo nel processo di apprendimento, tanto da partecipare in maniera consapevole alle decisioni didattiche prese dall'insegnante. Nell'insegnamento uno a uno lo studente si trova quindi a essere un attore consapevole e motivato, condizione che auspicabilmente alimenta il suo processo di apprendimento.

Dai punti sopra esposti emerge un carattere distintivo del contesto uno a uno, dal quale derivano molte delle scelte didattiche che l'insegnante deve operare: l'estremo grado di *personalizzazione dell'insegnamento*. Ogni decisione deve essere presa alla luce di un'attenta analisi del soggetto e dei suoi bisogni linguistici ed extralinguistici. La valutazione dell'allievo non può infatti avvenire solo su un piano strettamente linguistico, bensì deve mirare anche al riconoscimento di un profilo di tipo motivazionale, cognitivo e socio-affettivo.

Il profilo linguistico è spesso il primo a delinarsi in seguito al primo contatto con l'allievo, che coincide talvolta con la prima lezione del corso, oppure avviene prima all'avvio del progetto formativo attraverso la somministrazione di un test diagnostico di tipo linguistico (si veda un modello di "Test diagnostico" in Appendice A). Un test diagnostico rappresenta però una forma di valutazione per alcuni versi limitata e approssimativa, in quanto non esamina la competenza linguistica nella sua totalità e complessità. È pertanto opportuno far seguire allo svolgimento del test un breve colloquio che completi, attraverso la valutazione delle abilità orali di produzione e interazione dello studente, il quadro delle sue competenze linguistiche. Il colloquio può prevedere domande di carattere generale, finalizzate alla valutazione della padronanza di determinate funzioni o strutture linguistiche, e includere quesiti di carattere personale volti a investigare la dimensione motivazionale dell'allievo, in stretta connessione con le esigenze di tipo linguistico-comunicativo che il progetto migratorio porta con sé. Si veda l'allegato "Analisi delle esigenze linguistico-comunicative e motivazionali" (Appendice B) che si propone come uno strumento completo e flessibile in cui far confluire e sintetizzare il risultato del test diagnostico e i dati raccolti durante il colloquio.

Il quadro che si delinea rappresenta il punto di partenza per la progettazione didattica personalizzata. Con gli elementi finora raccolti è possibile pianificare i contenuti del corso e la progressione degli argomenti. Tuttavia questi dati non svelano nulla del profilo cognitivo e socio-affettivo dell'apprendente. A questo scopo ci si può avvalere di strumenti finalizzati al rilevamento delle preferenze dell'allievo in termini di modalità sensoriali, stili cognitivi, stili di apprendimento⁴, tratti della personalità, convinzioni e atteggiamenti (si vedano i questionari negli allegati C, D, E, F). I questionari si possono proporre in diversi momenti del corso, in fase iniziale o in itinere, per valutare in forma preventiva o per verificare ipotesi sul comportamento dell'allievo. Una corretta interpretazione dei dati emersi dai questionari e un'attenta e regolare osservazione dell'allievo nel contesto di apprendimento

⁴ «Mentre le forme di controllo cognitivo e gli stili cognitivi riguardano modalità specifiche di processazione dell'informazione; gli stili di apprendimento riguardano le preferenze individuali per tali modalità: sono stili cognitivi applicati». (Jonassen, Grabowski, 1993: 233; cit. Boscolo, 1999: 112).

permettono di prevedere eventuali resistenze da parte dell'apprendente e di selezionare conseguentemente i mezzi didattici che con buona probabilità condurranno al successo dell'evento didattico.

Degno di nota è, a mio parere, l'allegato E, che si rivela assai utile per comprendere il grado di disponibilità dell'apprendente rispetto alla sperimentazione di differenti modalità di studio. L'allievo adulto in genere ha convinzioni profonde non solo su come si apprende una lingua straniera, ma anche sul significato più generale di apprendimento, svincolato da una particolare disciplina. Fare subito i conti con le resistenze che possono derivare da queste convinzioni consente di elaborare strategie e scelte didattiche mirate. Occorre quindi tenere in seria considerazione la dimensione sia cognitiva sia socio-affettiva dell'allievo con cui si intraprende un percorso individuale. L'insegnante, consapevole che i molteplici fattori emotivi condizionano, talvolta in maniera significativa, l'apprendimento linguistico di un individuo dovrà condurre un'attenta analisi volta a identificare i nodi problematici da sciogliere.

Nella nostra analisi, dobbiamo innanzitutto considerare che l'apprendente adulto conserva caratteristiche proprie che mettono in luce determinati limiti e potenzialità di apprendimento. Per quanto riguarda i limiti, va sottolineato che in genere l'adulto non è disposto a mettere in discussione la struttura delle proprie conoscenze. In quanto individuo maturo, ha un bagaglio solido e articolato di esperienze e saperi, da cui ricava sicurezza e autostima. Se è vero che, in un'ottica psicopedagogica, apprendere significa ristrutturare le proprie conoscenze al fine di integrare i nuovi dati con i dati già presenti nel sistema, anche l'apprendimento di una lingua straniera, che porta con sé una componente socioculturale molto forte, implica un simile processo di riorganizzazione delle informazioni. Se l'allievo adulto non è disposto a confrontarsi con il processo di ristrutturazione, ostacolerà l'inserimento e l'integrazione di nuovi apprendimenti. A questo aspetto si sommano la minore disponibilità a mettersi in gioco e la frequente determinazione a mantenere una certa immagine di sé. Inoltre il discente adulto ha spesso già sperimentato altri modelli efficaci di insegnamento/apprendimento, in cui ha comprensibilmente fiducia perché hanno funzionato o perché una modalità nota è fonte di sicurezza. Infine, oltre ad apprendere con più lentezza a causa della perdita di flessibilità cerebrale, l'apprendente adulto mette in campo filtri affettivi più complessi per via di una più lunga memoria affettiva e di schemi mentali più radicati circa il proprio apprendimento, il che può rallentare o in alcuni casi inibire il processo di apprendimento/acquisizione.

Per quanto concerne invece le potenzialità di apprendimento, possiamo evidenziare che l'allievo maturo ha una maggiore autonomia e controllo sul processo di apprendimento e una più sviluppata tendenza all'apprendimento cosciente delle norme di un qualsiasi sistema, in questo caso del sistema linguistico. Ha spesso una solida motivazione ad apprendere, in quanto attribuisce alla lingua un forte valore strumentale. È in grado, in misura diversa da soggetto a soggetto, di riconoscere limiti e punti di forza che lo caratterizzano e può sviluppare un alto grado di consapevolezza che, come vedremo nei casi analizzati in seguito, può accrescere la sua autonomia, la sua motivazione e la sua disponibilità a mettersi in gioco. Infine può modificare le sue convinzioni rispetto alle sue capacità e alle sue prestazioni, creando le condizioni per sviluppare strumenti linguistici ed

extralinguistici che massimizzano il suo apprendimento. Poiché le convinzioni e anche gli atteggiamenti non sono emotivamente neutri, se essi si adattano ai nuovi scenari, anche la sfera affettiva ne beneficerà. Come afferma Mariani (2010: 164, 165), «gli atteggiamenti personali costituiscono la controparte anche affettiva delle convinzioni che ognuno di noi si costruisce sui contenuti oggetto di apprendimento, sui modi di imparare e su se stesso/a in quanto persona che sta imparando». Questo terreno si rivela particolarmente fertile nello sviluppo della competenza metacognitiva, ovvero della capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento e di regolarli in funzione dei diversi compiti da svolgere, che indicherò come una delle chiavi di accesso a un apprendimento consapevole, intenzionale⁵ ed efficace.

3. LE CHIAVI DI ACCESSO

Per lungo tempo nella didattica delle lingue, le scelte di *che cosa* insegnare (il contenuto linguistico) sono state considerate prioritarie rispetto al *come* si insegna e si apprende. Grazie al contributo di alcune importanti teorie sull'apprendimento non solo linguistico, si è fatta largo una concezione dell'apprendente come soggetto attivo nel proprio processo di apprendimento, caratterizzato da una molteplicità di processi mentali che lo rendono autonomo nella costruzione della propria conoscenza: un apprendente in grado di selezionare e all'occorrenza modificare le strategie più efficaci per raggiungere un determinato obiettivo⁶. Questa visione dell'apprendente come attore del proprio apprendimento, intrecciata con la convinzione che l'acquisizione sia anche il risultato degli sforzi collaborativi tra l'apprendente e i suoi interlocutori, ha fatto sì che si iniziasse a dare importanza al contesto di apprendimento, alla cooperazione tra individui e alle differenze individuali sia di tipo cognitivo che affettivo⁷. Le riflessioni sulla dimensione socioculturale si è rivelata molto utile nell'osservazione dei casi presi in esame nella presente ricerca. In particolare, l'analisi delle dinamiche relazionali è stata rilevante per comprendere in maniera profonda un grande limite dell'insegnamento uno a uno: l'assenza di cooperazione tra pari.

⁵ È un apprendimento caratterizzato dalla volontà che determina l'impegno, lo sforzo, la concentrazione e l'attenzione di chi impara e perciò ottiene una memorizzazione più stabile ed efficace.

⁶ In particolare il maggiore contributo arriva dal cognitivismo che si afferma nell'ambito della psicologia sperimentale statunitense e inglese a partire dagli anni cinquanta dello scorso secolo e riscuote ampio successo in varie aree della ricerca psicologia, compresa quella educativa. Il principio alla base di questa prospettiva di studio è l'attenzione e la conseguente ricerca verso la mente umana e i suoi processi cognitivi, in particolare lo studio sui processi di elaborazione dell'informazione che soggiacciono all'esecuzione di attività cognitive complesse. (Boscolo, 1997: 13). Nell'ambito delle teorie sull'apprendimento di una lingua seconda, a questo orientamento si deve la nozione di *errore* non più come forma deviante, ma come manifestazione di apprendimento, un segnale sulle ipotesi che l'apprendente formula sulla natura della lingua (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 96).

⁷ Questa nuova visione si fa largo grazie al costruttivismo, noto come complesso insieme di filoni teorici che coinvolgono psicologi, epistemologi, informatici, scienziati, cognitivi, pedagogisti. Si fonda sulla concezione della conoscenza come prodotto di una costruzione attiva del soggetto, è strettamente legato alla situazione in cui avviene l'apprendimento e nasce da particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Rizzardi, 2005: 280, 280n).

Come è stato infatti dimostrato da numerosi studi, la partecipazione a un processo collaborativo, specie se tra pari, porta a successi significativi⁸ e trova molteplici applicazioni in una classe di più studenti.

Mentre l'impiego di strategie didattiche volte a favorire la cooperazione tra individui risulta naturale e agevole in un gruppo-classe (in particolar modo il *tutoring* tra pari), in una lezione individuale è di fatto impossibile. Determinate pratiche infatti non sono applicabili. I benefici che di solito possiamo trarre dall'interazione tra pari, dal confronto collettivo, connotato fortemente da un punto di vista socioculturale, sono dunque da ricercare percorrendo altre strade. La prima fra tutte è la relazione con l'insegnante, elemento-chiave di questa ricerca. Nel processo di insegnamento-apprendimento, che, come si è visto, risulta influenzato dalle caratteristiche sociali e psicologiche dei soggetti coinvolti, la personalità e l'atteggiamento hanno un forte impatto sulle relazioni che si creano tra gli individui. L'insegnante dunque svolge un ruolo attivo nella creazione di un equilibrio relazionale attraverso la sua personalità, il suo atteggiamento e le sue convinzioni. In un contesto-classe questo ruolo assume maggiormente i tratti del "regista", come la moderna glottodidattica suggerisce, lasciando agli allievi lo spazio per essere "attori". In un contesto di insegnamento uno a uno, l'insegnante ha un peso maggiore nella relazione. È non solo regista, ma anche "attore coprotagonista" sul piano didattico e sul piano relazionale. Questi piani, vedremo in seguito come e perché, si alternano in relazione allo scopo da raggiungere.

Se vogliamo utilizzare un'altra metafora, la classe è come un'"orchestra": gli allievi si mescolano con gli altri "strumenti musicali", adattando il proprio stile e accordando la propria personalità con il resto della classe. Nell'interazione e nella collaborazione con i propri pari, secondo la concezione vygotskijana della zona di sviluppo prossimale⁹, è contenuta la chiave di accesso allo sviluppo – inteso come progressione e apprendimento – che si esprime nel confronto con gli altri, ed è racchiusa anche l'idea che essa possa stimolare l'adattamento del nostro modo di agire e interagire, modificando il nostro atteggiamento. Nella relazione con gli altri, gli individui apprendono, si evolvono, si trasformano, così come nella classe di lingue gli studenti beneficiano della dimensione cooperativa e modificano potenzialmente atteggiamenti e convinzioni.

Nella relazione uno a uno lo studente purtroppo non ha di fronte una comunità a cui

⁸ Si vedano per esempio le teorie dei cosiddetti "situazionisti" (Brown, Collins, Duguid, 1989; Collins, Brown e Newman, 1989) sull'apprendistato cognitivo, inteso come apprendimento attraverso l'esperienza guidata, una forma di insegnamento in cui gli esperti attivano negli allievi determinati processi per svolgere compiti complessi. Nell'esecuzione di un compito, gli studenti-apprendisti ricevono sostegno e *feedback* per portare la loro prestazione il più vicino possibile a quella degli esperti. Lo *scaffolding*, ovvero l'impalcatura di sostegno fatta di suggerimenti e aiuti, ha lo scopo di semplificare il ruolo dello studente mettendolo gradualmente in condizione di assumersi tutto il carico del compito. (Mason, 2006: 50-51).

⁹Con "zona di sviluppo prossimale" si intende «la differenza fra la reale capacità del discente di risolvere indipendentemente e autonomamente un problema e la sua potenziale capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto o in collaborazione con un'altra persona capace. In altre parole, il reale livello di sviluppo a cui si trova il discente in un determinato momento si riferisce a tutte le funzioni e a tutte le attività che egli può svolgere da solo senza alcun aiuto. La zona di sviluppo prossimale include invece tutte le funzioni e le attività che il discente può svolgere se aiutato da qualcuno in grado di intervenire in modo non intrusivo, come un genitore o un insegnante o un compagno già in grado di eseguire quella particolare funzione» (Rizzardi, 2005: 281).

riferirsi e da cui trarre i vantaggi della cooperazione. Per tornare alla metafora dell'orchestra, l'allievo è un solista che ha come unico interlocutore il direttore dell'orchestra. Ne consegue una relazione asimmetrica che è condizionata da tutti quei fattori emotivi causati dalla differenza di ruoli. Tale asimmetria crea un vuoto dunque, un *gap*, tra i soggetti coinvolti nella relazione didattica. Questo *gap*, nella migliore delle ipotesi, viene spontaneamente colmato dalla naturale sinergia di diversi fattori, tra cui la disponibilità ad apprendere messa in campo dall'allievo, la sintonia che si viene a creare tra allievo e insegnante e il conseguente senso di fiducia da parte dell'allievo verso il docente. Questi elementi accorciano le distanze tra i soggetti e aprono un canale che consente il fluire dell'apprendimento.

Che cosa avviene, in caso contrario, se questa naturale combinazione non si verifica? Perché in determinate circostanze questi elementi faticano a combinarsi tra loro? Che cosa si può predisporre affinché si creino le condizioni giuste? Infine, qualora le condizioni non si siano create, come si può porre rimedio? Le risposte a queste domande si articolano su due binari paralleli che, come vedremo in seguito, sono legati da una stretta relazione di interdipendenza:

- la dimensione didattica, nella quale l'insegnante opera avvalendosi di tecniche specifiche, in linea con lo stile cognitivo e le strategie di apprendimento individuali, finalizzate al raggiungimento di una molteplicità di obiettivi (linguistici ed extralinguistici, cognitivi e metacognitivi);
- la dimensione relazionale, sulla quale l'insegnante è chiamato a intervenire responsabilmente al fine di stabilire una comunicazione basata sulla fiducia e sul rispetto reciproci e al fine di colmare il *gap* socioculturale e personale attraverso la costruzione di una personalità interculturale.

Sul piano didattico, l'insegnante intreccia una rete di possibili percorsi che auspicabilmente condurranno l'apprendente verso il successo linguistico, raggiungibile attraverso un processo di apprendimento autonomo. L'autonomia rimanda all'idea di uno studente consapevole dei propri meccanismi di apprendimento, in grado di sfruttare al meglio le opportunità linguistiche offerte dal contesto in cui si trova ad agire, cioè un apprendente capace di imparare, che affronta la risoluzione dei problemi in maniera indipendente e ricorre alle strategie più efficaci per il raggiungimento di un determinato scopo. Data l'importanza del *saper apprendere*, inserita tra le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 (Parlamento Europeo, 2006), occorre che l'azione didattica si rivolga allo sviluppo di una competenza metacognitiva, fornendo anche strumenti diversificati per l'acquisizione delle abilità di studio¹⁰, come vedremo nella sezione sulla sperimentazione sul campo.

Come già evidenziato in precedenza, nel contesto di insegnamento uno a uno, la

¹⁰ Per abilità di studio si intendono strumenti e tecniche per rendere lo studio di qualsiasi disciplina più veloce e produttivo, dalle abilità organizzative alle abilità di consultazione, dalle abilità di gestione socio-affettiva dello studio ad abilità complesse di tipo cognitivo (Mariani, 2010: 17).

dimensione affettiva dell'apprendente necessita di una profonda e sensibile riflessione, in quanto la natura stessa della relazione uno a uno scopre più rapidamente i tratti della personalità ed espone a maggiori tensioni psicologiche. Ogni tipo di apprendimento è caratterizzato da reazioni affettive legate all'ansia di non sapere o di non essere all'altezza di un determinato compito, condizione che in genere si condivide con gli altri membri del gruppo-classe. Immaginiamo dunque quali reazioni affettive possa sperimentare un apprendente in un contesto uno a uno, in cui il *focus* dell'insegnante non si sposta in nessun caso su altri soggetti e in cui le dinamiche interazionali sono cospicuamente limitate, amplificando il coinvolgimento cognitivo ed emotivo del discente. Si può comprendere l'impatto che questo carico affettivo può avere sulle convinzioni dell'apprendente, influenzando in maniera considerevole i comportamenti che ne derivano. È evidente quindi il carattere di urgenza che la gestione socio-affettiva dell'apprendimento assume in un contesto uno a uno. L'insegnante è pertanto chiamato a predisporre un percorso che includa lo sviluppo delle strategie metacognitive in grado di regolare questa sfera. Inoltre, sul piano relazionale, il docente si trova a costruire un canale di comunicazione attraverso la negoziazione con l'allievo, facendo i conti con il complesso sistema di atteggiamenti e convinzioni che lo caratterizzano.

Nella mediazione che conduce alla costruzione della relazione, l'insegnante opera in maniera trasversale affinché l'apprendente sviluppi la competenza strategica, che si pone come un continuum tra la competenza metacognitiva e la competenza interculturale. La continua negoziazione porta auspicabilmente allo scioglimento di alcune convinzioni, dettate e al tempo stesso alimentate dai fattori affettivi, influenzando di conseguenza atteggiamenti e comportamenti. In questa prospettiva la competenza metacognitiva e la competenza interculturale emergono come possibili chiavi di accesso a una forma di apprendimento più autonomo, intenzionale ed efficace. Il presente studio si pone l'obiettivo di proporre un percorso personalizzato con lo scopo di mettere lo studente in condizione di apprendere a regolare il proprio apprendimento, controllando in modo consapevole le proprie attività cognitive e gestendo la sfera socio-affettiva con la scorta di una solida personalità interculturale.

Nella riflessione sulla costruzione della personalità interculturale, il volume di Mariani *"Le strategie comunicative interculturali?"* (2012) è senza dubbio degno di menzione. Nel suo contributo l'autore mette in luce l'importanza della competenza strategica nell'interazione interpersonale e interculturale, fornendo una serie diversificata di strumenti finalizzati alla risoluzione dei problemi che possono nascere a causa di una limitata conoscenza linguistica, comunicativa e culturale. Nella mia analisi, in particolare, si è rivelata molto significativa la formulazione dell'obiettivo principale della sua proposta didattica (2012: 1):

Lo scopo fondamentale delle strategie comunicative è di aiutare chi apprende e usa una lingua a "non buttare la spugna" di fronte ad un problema, mettendo le persone in grado di esercitare un maggiore controllo sull'interazione, di gestire in modo efficace l'incertezza e l'ambiguità insite nei contatti interpersonali e interculturali, e di aumentare la loro personale autonomia nell'apprendimento e nell'uso delle lingue, compresa la lingua madre.

Benché Mariani identifichi nei destinatari del suo contributo la classe come comunità plurilingue e multiculturale, a mio parere vi è corrispondenza fra i bisogni degli allievi di una classe di lingua e quelli della tipologia presa in esame nel presente studio, in quanto la necessità di successo nella comunicazione linguistica e la conseguente frustrazione in caso di fallimento sono le medesime. Entrambe le tipologie di apprendenti si confrontano con il mondo reale, con interlocutori linguisticamente e culturalmente diversi e, seppur con implicazioni psicologiche e motivazionali differenti, sperimentano lo stesso sconforto derivante dall'insuccesso e il conseguente sentimento di rassegnazione. Questo atteggiamento innesca un meccanismo di stallo, di blocco, sul quale l'insegnante deve accuratamente e responsabilmente intervenire. Come infatti afferma Mariani (2012: 3) «la competenza strategica [...] si dimostra la competenza forse più articolata e difficile da acquisire, ma al contempo anche quella più necessaria e urgente nelle interazioni in ambienti multiculturali, reali, virtuali». Questo carattere di urgenza e necessità di un'interazione efficace in contesti multiculturali contraddistingue anche il contesto aziendale, per le implicazioni multiculturali e plurilinguistiche da una parte, per l'impatto che tale urgenza ha sul soggetto e sull'ambiente dall'altra.

4. I CASI

In questa sezione presenterò tre studi di caso. Oltre alla dimensione linguistica iniziale, ho preso in esame la complessa rete dei fattori interni all'individuo (le motivazioni, le convinzioni, gli atteggiamenti, i comportamenti e alcuni tratti della personalità), rilevati all'inizio del percorso e riesaminati allo stato attuale, che compongono il profilo personale. La raccolta dei dati è stata effettuata tramite gli allegati in appendice (A-F), nonché attraverso un'attenta pratica di osservazione. Per ogni caso illustrerò il profilo iniziale, le relative evoluzioni e la sperimentazione didattica.

4.1. CASO 1

Età	40
Sesso	Maschile
Lingua madre	Danese
Ruolo aziendale	Direttore generale

Profilo linguistico

La motivazione di questo apprendente era ed è tuttora di tipo strumentale. Il trasferimento in Italia è stato attuato dalla società multinazionale per cui lavora con l'incarico di ristrutturare la filiale italiana. Il progetto migratorio iniziale era di tre anni, con termine previsto a metà del 2014, e comprendeva anche il coniuge e i tre figli in età scolare. Nonostante l'alto livello di urgenza rispetto all'apprendimento dell'italiano, l'allievo non

percepiva reale necessità a causa del consueto utilizzo dell'inglese in tutti gli ambiti della sua professione né mostrava motivazione intrinseca nei confronti della lingua italiana.

Al momento dell'avvio del corso, dopo circa un mese dal suo arrivo in Italia, il livello di integrazione era molto scarso. L'apprendente non dimostrava interesse verso la cultura italiana, al contrario appariva molto critico e giudicante. Manifestava infatti un alto livello di chiusura e un atteggiamento di tipo segregativo nei confronti del contesto socioculturale, con conseguente distanza sociale. Non riscontrava affatto significatività psicologica dell'apprendimento della lingua, in quanto, sebbene riconoscesse l'importanza dell'italiano per la sua professionalità, era consapevole che il suo progetto migratorio sarebbe stato a termine e in una prospettiva non molto lontana la lingua italiana avrebbe perso la sua rilevanza. Inoltre l'uso costante dell'inglese come lingua di comunicazione in sede di lavoro faceva sì che egli avvertisse un'urgenza solo formale e non contingente; da qui un forte impatto sul processo di apprendimento linguistico e un mancato sviluppo del relativismo culturale.

Dopo circa un anno tuttavia si sono manifestati i primi significativi cambiamenti, in particolar modo era cambiato il tipo di relazione con la comunità ospitante grazie a un atteggiamento più tollerante.

Oggi si possono notare apertura e interesse nei confronti dell'Italia intesa come complesso universo di modelli culturali, con una maggiore tendenza all'uso della lingua italiana in sede di lavoro. Sul versante emotivo l'apprendente all'inizio era caratterizzato da un'ansia linguistica di tipo debilitante che limitava in maniera cospicua la progressione linguistica. Ciò produceva scarsi risultati che provocavano frustrazione, insoddisfazione e la conseguente messa in discussione di alcuni aspetti caratteriali: l'autostima e la determinazione nel perseguire gli obiettivi. Il disagio sfociava in una incomprensione e insofferenza verso l'italiano come sistema linguistico, dando origine a una scarsa tolleranza all'ambiguità. L'apprendente provava inoltre una forte ansia prestazionale, dettata da una parte da forti pressioni psicologiche provenienti dall'ambiente professionale, dall'altra da un evidente orientamento alla prestazione¹¹.

Oggi l'apprendente ha acquisito sicurezza e capacità di gestire l'ansia linguistica, modificando profondamente l'atteggiamento iniziale che gli impediva di sviluppare una sensibilità funzionale alla comprensione delle diversità linguistiche e culturali. Nel corso del tempo si è potuto apprezzare un sensibile cambio di orientamento dalla prestazione alla padronanza che ha condotto l'allievo verso un apprendimento più consapevole e autoregolato, generando un maggiore controllo sull'ansia prestazionale.

¹¹ Secondo alcuni studiosi americani (Carol Dwek, Carol Ames, Marty Maehr e John Nicholls) l'orientamento è un intreccio di convinzioni, attribuzioni e affettività che determina le intenzioni nel comportamento e si esprime in modalità diverse. Gli studenti che hanno un *orientamento alla prestazione*, o a dimostrare la propria abilità, cercano di ottenere risultati derivati dalle aspettative sociali associate al compito. In genere lo studente orientato alla prestazione mostra una maggiore vulnerabilità per lo sconforto, soprattutto nei casi in cui ha una bassa percezione della propria abilità. Gli studenti che hanno un *orientamento alla padronanza*, o centrati sul compito, perseguono obiettivi relativi al compito, nel senso che sono soprattutto motivati a capire ciò che fanno e a farlo bene. Questi studenti hanno in genere fiducia in se stessi e tendono ad autoregolare il proprio apprendimento (Boscolo, 2006: 94, 95).

Stile cognitivo e stile di apprendimento

L'apprendente è caratterizzato da uno stile cognitivo di tipo analitico, riflessivo e convergente, con una tendenza all'elaborazione sequenziale delle informazioni. Predilige la modalità sensoriale visiva e ha uno stile di apprendimento individuale (introverso), connotato da scarsa tolleranza all'ambiguità e limitata propensione al rischio. Si è mostrato sin dall'inizio rassicurato da un apprendimento di tipo deduttivo che fornisce preventivamente le strutture linguistiche da riutilizzare in seguito, mostrando una competenza strategica scarsamente sviluppata. Durante il percorso di apprendimento l'allievo ha preso coscienza delle proprie peculiarità, maturando una sensibile consapevolezza metacognitiva, e ha raggiunto un maggiore livello di tolleranza all'ambiguità. Si è inoltre messo in gioco nella sperimentazione di un apprendimento di tipo induttivo e ha acquisito una discreta competenza strategica.

Convinzioni e atteggiamenti

In principio l'apprendente dimostrava una convinzione radicata rispetto all'apprendimento della lingua. A suo parere l'insegnamento linguistico doveva esplicitarsi attraverso una pratica didattica sistematica ed essere finalizzato alla correttezza formale. Non credeva che l'apprendimento potesse essere favorito dalla formulazione di ipotesi a partire dalle pre-conoscenze. Sosteneva la necessità e l'utilità di intervenire immediatamente nella correzione degli errori. Mostrava un atteggiamento caratterizzato da forti emozioni negative che sembravano consolidare l'uso di strategie di apprendimento più rigide, come quelle di memorizzazione e di acquisizione meccanica delle strutture linguistiche. Si dimostrava indisponibile a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali e incapace di distanziarsi dagli atteggiamenti convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali.

Nel corso del tempo si sono verificati significativi cambiamenti nelle aspettative di insegnamento e un'apertura verso una modalità di apprendimento flessibile e consapevole delle proprie risorse. L'atteggiamento attuale è sensibilmente mutato e si manifesta con una propensione verso nuove esperienze linguistiche e culturali, mostrando un approccio positivo all'apprendimento della lingua.

Percorso didattico

Il percorso è cominciato nel maggio del 2011 ed è stato articolato in incontri bisettimanali della durata di due ore ciascuno. Le lezioni si sono svolte con regolarità e senza interruzioni di lungo periodo, salvo la sospensione per le vacanze estive. Nonostante le considerevoli difficoltà e i frequenti momenti di sconforto, l'allievo si è sempre mostrato perseverante nell'affrontare gli insuccessi linguistici e il conseguente disagio.

Ad oggi ha svolto 230 ore di lezione, conseguendo importanti risultati. Si è infatti notato un vero e proprio processo di maturazione linguistica e culturale che ha condotto l'allievo verso lo sviluppo di una personalità interculturale. Nel tempo ha mostrato un interesse in costante crescita verso la comunità ospitante, cominciando a cercare opportunità di

scambio linguistico e culturale. La mia prospettiva futura è di perseguire nella costruzione e nel consolidamento delle competenze metacognitive e interculturali, affinché lo studente possa continuare a gestire autonomamente il processo di apprendimento una volta concluso il suo percorso formativo.

Alla luce di quanto evidenziato in fase iniziale, ho sperimentato nel corso del tempo svariate azioni didattiche mirate allo scioglimento dei seguenti nodi problematici:

1. mancato sviluppo del relativismo culturale;
2. approccio all'apprendimento rigido e formale che ostacolava lo sviluppo di un'autonomia metacognitiva e affettiva.

In merito al punto 1, ho proposto nel corso delle 230 ore molteplici attività con lo scopo di stimolare la riflessione sulla comunicazione interculturale. In generale gli interventi hanno avuto l'obiettivo di:

- a. stimolare il discente a relativizzare il proprio punto di vista grazie a una più profonda comprensione e tolleranza verso le differenze culturali;
- b. favorire il processo di integrazione attraverso una maggiore consapevolezza dei modelli culturali italiani;
- c. ridurre la distanza sociale e promuovere un atteggiamento più flessibile e aperto;
- d. incoraggiare la costruzione di una personalità interculturale.

In considerazione dello stile cognitivo dell'apprendente (visivo), sono stati frequenti gli interventi didattici legati all'abilità della lettura. A seconda del livello di progressione linguistica raggiunto nelle diverse fasi del percorso, ho utilizzato testi scritti di vario tipo in cui emergessero distinti elementi socioculturali. Presenterò ora un intervento didattico a titolo esemplificativo attuato dopo 150 ore di lezione (livello A2).

Ho introdotto in fase iniziale una discussione a partire dalle domande che seguono.

Differenze culturali

Quali sono, nel tuo paese, le abitudini comunicative nelle seguenti situazioni?

- a. Dialogo
- b. Telefonata
- c. Riunione
- d. Partecipazione a una cena di lavoro
- e. Presentazione della propria azienda/dei propri prodotti

Sono condivise da tutti?

Che cosa accade quando qualcuno assume abitudini diverse?

Pensa ora alle stesse situazioni in Italia.

Ci sono delle differenze? Se sì, quali?

Le abitudini sono condivise da tutti?

Che cosa accade quando qualcuno assume abitudini diverse?

Ho successivamente richiesto all'allievo di riportare sinteticamente le sue considerazioni nella tabella che segue.

Ora sintetizza le differenze nella tabelle che segue.

	<i>NEL TUO PAESE</i>	<i>IN ITALIA</i>
a. Dialogo		
b. Telefonata		
c. Riunione		
d. Partecipazione a una cena di lavoro		
e. Presentazione della propria azienda/dei propri prodotti		

Alla fine della compilazione della tabella, ho previsto un momento di condivisione in cui sono emerse le reazioni emotive dello studente nelle situazioni prese in esame. L'allievo ha riferito di aver partecipato a numerose riunioni in cui rimaneva escluso dalla maggior parte degli scambi comunicativi disorientato dalle continue interruzioni e sovrapposizioni di voci. Le difficoltà linguistiche venivano così esasperate dal disordine con cui avveniva la comunicazione, caratterizzata altresì da un tono di voce alto e concitato. Queste situazioni ripetute nel tempo hanno dato origine a un forte sentimento di irritazione e insofferenza.

Proprio a partire da questo racconto ho proposto una seconda attività sullo stesso tema con l'obiettivo di fornire allo studente le strategie per gestire in modo efficace le difficoltà interazionali durante una riunione. Dopo due lezioni (a 154 ore di corso) ho quindi riproposto l'argomento incoraggiando lo studente a riflettere sulle possibili strategie per controllare le difficoltà comunicative messe in evidenza. Ho poi incorporato nella discussione il concetto di strategia comunicativa e ho avviato un confronto sull'uso e sul ruolo delle strategie nell'apprendimento della lingua straniera. Infine ho favorito l'identificazione degli strumenti verbali e non verbali utili per far fronte alle difficoltà identificate, sintetizzando i risultati nelle due liste presentate nella tabella seguente.

STRUMENTI LINGUISTICI	STRUMENTI EXTRALINGUISTICI
<ul style="list-style-type: none">• Scusi/scusate, ma...• Scusi/scusate, avrei una domanda...• Mi dispiace interrompere, ma...• Posso/potrei fare una domanda/dire una cosa?• Posso interrompere un attimo?	<ul style="list-style-type: none">• Modulare la voce alzandola leggermente.• Allungare il braccio verso la persona che si intende interrompere.• Alzarsi e andare verso la proiezione della slide su cui si intende intervenire.• Alzarsi e avvicinarsi alla lavagna per rimarcare un'informazione importante.

Al termine dell'attività, ho affidato all'allievo un compito di osservazione in un contesto reale, la riunione successiva, sollecitandolo a concentrarsi sugli strumenti linguistici ed extralinguistici adoperati dagli italiani. Ho domandato infine di arricchire la lista con nuove strutture.

Questa attività si è rivelata particolarmente efficace perché:

- a) ha stimolato la riflessione sulle situazioni comunicative che scatenavano frustrazione, mettendo in luce le specifiche dinamiche interazionali all'origine del disagio;
- b) ha portato lo studente a una maggiore consapevolezza delle reazioni emotive nelle situazioni prese in esame, aumentando le probabilità di successo nella gestione socio-affettiva dei comportamenti linguistici futuri;
- c) ha incoraggiato la riflessione sui modelli culturali del paese di provenienza e avviato un'analisi transculturale più consapevole, sensibilizzando lo studente alla relativizzazione;
- d) ha fornito gli esponenti linguistici applicabili nelle situazioni in oggetto, promuovendone anche l'osservazione nei contesti comunicativi.
- e) ha favorito lo sviluppo di un atteggiamento più tollerante rispetto alle diversità culturali.

Attualmente lo studente dimostra di aver sviluppato in primo luogo una maggiore comprensione e tolleranza verso i modelli culturali italiani, in secondo luogo di aver acquisito una discreta sicurezza nella gestione delle interazioni. Riesce a individuare il momento opportuno per intervenire, segnalare di volere intervenire e all'occorrenza mantenere il proprio turno di parola.

Relativamente al punto 2, ho indirizzato l'azione didattica verso lo sviluppo della competenza metacognitiva. In generale gli interventi formativi hanno avuto lo scopo di:

- a) incoraggiare la visione di un apprendimento più flessibile e diversificato;
- b) promuovere lo sviluppo di strategie metacognitive che favorissero un apprendimento autoregolato;
- c) ridurre l'ansia linguistica causata dall'insuccesso comunicativo;
- d) favorire un atteggiamento positivo verso l'apprendimento linguistico.

Nello specifico le tecniche adottate per raggiungere gli scopi sopra elencati sono state:

- a) l'applicazione di diverse modalità di approccio alla lettura (estensiva, intensiva, *skimming*, *scanning*, ecc.), proponendo di volta in volta una riflessione sulle strategie adottate per affrontare il compito;
- b) la costruzione di unità di apprendimento che stimolassero un approccio globale al testo e che portassero l'allievo a distogliere l'attenzione dai singoli elementi ea concentrarsi sul testo nella sua globalità. In particolare attraverso:
 - il richiamo delle pre-conoscenze prima di avvicinarsi al testo con l'ausilio di brainstorming e mappe concettuali;
 - l'utilizzo di indizi linguistici ed extralinguistici per ipotizzare significati attraverso una comprensione guidata (si mostrerà in seguito un esempio);
 - il focus su aspetti specifici delle informazioni tramite il riconoscimento di parole-chiave, frasi topiche e indicatori linguistici;
- c) la costante sollecitazione dello studente verso un cambio di orientamento (dalla prestazione alla padronanza) che gli consentisse di esercitare un maggiore controllo sull'interazione e di ridurre conseguentemente l'ansia linguistica;
- d) l'incoraggiamento a una presa di consapevolezza circa i successi linguistici e culturali.

A proposito dell'orientamento, è interessante notare che in genere, poiché vi è uno stretto rapporto tra la prestazione e l'idea che l'individuo ha sulla propria competenza, si rivela importante adoperarsi affinché lo studente divenga consapevole dei propri mezzi, linguistici ed extralinguistici, per riequilibrare il concetto di sé¹² e il reale senso di efficacia¹³. Questo cambio di prospettiva nel presente caso ha consentito di creare le condizioni perché avvenisse lo spostamento di attenzione dal prodotto, ovvero il risultato finale inteso come prestazione, al processo, ovvero l'insieme di strumenti e strategie che consentono il raggiungimento di un dato obiettivo, incentivando un apprendimento autoregolato¹⁴. Una maggiore autonomia nel processo di apprendimento ha inoltre favorito la gestione socio-affettiva dello studio.

Segue ora un esempio di intervento didattico proposto dopo 200 ore di corso. Al momento della somministrazione dell'attività, lo studente aveva raggiunto un livello A2/B1.

In principio, ho richiesto allo studente di compilare il questionario elaborato da Mariani inserito in appendice (Appendice D). Oltre a delineare un quadro su convinzioni e atteggiamenti dell'allievo, tra cui orientamento alla correttezza formale, intolleranza nei confronti dell'ambiguità e dell'errore e inclinazione verso l'elaborazione sistematica dei dati linguistici, la discussione che ne è derivata è stata molto utile al fine di promuovere una differente visione dei processi di apprendimento. Dopo le prime resistenze, attraverso un'accurata negoziazione, ho ottenuto la collaborazione dell'allievo nella sperimentazione di

¹² La percezione che una persona ha di sé e che si è formata tramite le esperienze con l'ambiente nel corso della vita. (Bandura, 1977, cit. Mason, 2003: 110-112).

¹³ La convinzione della propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni richieste per raggiungere un determinato obiettivo (Bandura, 1977, cit. Mason, 2013: 110-112).

¹⁴ Un apprendimento autonomo e consapevole in cui lo studente affronta l'impegno richiesto in maniera adattiva, nel senso che si pone degli obiettivi e cerca di raggiungerli utilizzando le risorse a sua disposizione per apprendere e perseverare nell'impegno (Mason, 2013: 114).

una modalità di apprendimento diversa. Sulla scorta della disponibilità dimostrata, ho predisposto, in un secondo momento, un intervento sulla comprensione scritta, il cui avvicinamento consisteva in uno stimolo metacognitivo. Prima della lettura, ho invitato l'allievo a riflettere sulle seguenti affermazioni:

1. Si capisce un testo anche in proporzione a quello che si sa già sull'argomento.
2. Per capire un testo non è indispensabile capire tutte le parole.

All'obiezione sollevata circa l'impossibilità di capire l'argomento senza comprendere il testo stesso, ho indirizzato lo studente a considerare l'esistenza di elementi non verbali presenti in un testo scritto – immagini, grafici, tabelle, numeri e simboli – che rappresentano un utile appiglio per riconoscere il tema generale. Attraverso alcuni esempi ho poi stimolato la sua riflessione sulla possibilità di prevedere o ipotizzare il contenuto di un testo a partire da informazioni che già si possiedono. Ho infine suggerito di sospendere il giudizio fino alla conclusione della attività didattica che segue, auspicando a una diversa visione delle modalità di comprensione. Ho proposto quindi la lettura della fotocopia di un articolo di giornale (accompagnato da immagini mostrate sulla rete), in cui ho evidenziato alcune parole-pilota che guidassero il processo di comprensione globale del testo, esortando l'allievo a sperimentare quanto discusso. Si noti che le parole in grassetto sono state selezionate sulla scorta della loro funzionalità rispetto alla comprensione del testo e in relazione al vocabolario attivo e potenziale dell'allievo.

Leggi l'articolo e attraverso le strategie discusse ricostruisci il senso globale del testo. Aitutati con le parole in grassetto. Puoi chiedere al tuo insegnante sei parole al massimo.

Parco pubblico

Il **parco pubblico** è il cuore del progetto CityLife: tanto verde, percorsi ciclabili e pedonali, ampi fronti di contatto diretto con i quartieri circostanti, 1.500 nuovi alberi selezionati per garantire continuità con le varietà presenti sul territorio e biodiversità.

Con una superficie di 168.000 mq è il **terzo parco pubblico del centro di Milano**, dopo il Parco Sempione e i Giardini Pubblici, e va a completare la collana dei parchi milanesi del settore nord-ovest della città, attivando così un'efficace **rete ecologica**.

Nel 2010 il Comune di Milano e CityLife hanno indetto un concorso internazionale per la progettazione del parco, con l'obiettivo di farne uno spazio pubblico prestigioso per tutta la città, un parco connettivo e simbolico, fortemente **integrato con la città storica** al suo intorno. Il concorso ha attratto dall'Italia e dal mondo oltre 70 candidati.

Si è aggiudicato il concorso il progetto presentato dagli studi Gustafson Porter (Regno Unito), dal titolo **Un parco fra le montagne e la pianura**. Il parco introduce intorno alle Tre Torri un microcosmo dove vengono riprodotte le **caratteristiche del paesaggio milanese** e del suo territorio.

“Il progetto risultato vincitore soddisfa l'esigenza primaria di realizzare a Milano **uno dei più importanti parchi urbani messi in cantiere negli ultimi anni nel mondo**. Le dimensioni dell'intervento e le sue implicazioni sono tali da

prospettare la creazione nel cuore della espansione moderna della metropoli lombarda di una nuova centralità tesa a soddisfare le esigenze della cittadinanza e la migliore fruizione del tempo libero”.*

Oltre alle grandi qualità sotto il profilo ambientale e paesaggistico e alle molteplici funzioni che ospita, il parco sarà un **ambiente sicuro**, grazie all’installazione di un sistema di telecamere collegate direttamente con la vigilanza.

La realizzazione del Parco avviene in **diverse fasi esecutive**. La prima parte di 25.000 mq, nell’area a Sud in cui si collocano le Residenze di via Spinola e via Senofonte, è stata inaugurata il 12 dicembre 2013. A questa prima fase seguirà la realizzazione della parte sud-est verso viale Cassiodoro, il ripristino della Fontana delle Quattro Stagioni e la sistemazione della Piazza intorno alla fontana, raggiungendo così una superficie complessiva di 58.000 mq. A queste fasi seguiranno la realizzazione dell’area attigua alla Piazza Tre Torri e, per ultima, la parte nord-ovest verso viale Berengario.

* 27 ottobre 2010, comunicato stampa di annuncio del progetto vincitore, motivazioni della Giuria

Fonte: <http://www.city-life.it/it/il-progetto/il-parco-pubblico/>

Al termine dell’esercizio, ho predisposto un momento di riflessione sui comportamenti adottati e sulle strategie applicate. Secondo lo studente il processo di avvicinamento alla lettura è stato più rapido e scorrevole, dando origine a un maggiore senso di efficacia. Inoltre l’attività di comprensione è stata svolta più agevolmente, rivelando la concreta possibilità di affrontare un testo anche se non si conoscono tutte le parole in esso contenute. A seguito di questo intervento, ne sono stati proposti altri della stessa natura, in cui si richiedeva allo studente una sempre maggiore autonomia nell’approccio globale al testo. La puntuale osservazione dei comportamenti in azione ha introdotto, nella concezione di apprendimento/insegnamento dell’allievo, una consuetudine e ha attivato un meccanismo di graduale autoregolazione che è scaturito con il tempo nello sviluppo della metacompetenza.

4.2. Caso 2

Età	47
Sesso	Maschile
Lingua madre	Tedesco
Ruolo aziendale	Direttore generale

Profilo linguistico

Livello di competenza linguistico-comunicativa iniziale: A1 del QCER.

L’interazione iniziale risultava faticosa e talvolta segnata da lunghi tempi di latenza.

La competenza morfologica si è dimostrata immediatamente molto debole, così come la competenza lessicale. La competenza fonologica invece si presentava maggiormente sviluppata.

Livello di competenza linguistico-comunicativa attuale (dopo 255 ore di corso): A2/B1 QCER.

L'apprendente oggi interagisce in maniera fluida e spontanea e si mostra abile nella gestione delle difficoltà comunicative. È in grado di utilizzare molteplici strategie comunicative, in particolare quelle volte alla gestione della conversazione, e si dimostra molto competente nel controllo dell'interazione interculturale.

Profilo socio-affettivo

La motivazione di questo apprendente era ed è sia strumentale sia integrativa. Anche in questo caso il trasferimento in Italia è stato attuato dalla società multinazionale per cui lavora con l'incarico di ristrutturare la filiale italiana.

Il progetto migratorio iniziale, confermato a tutt'oggi, era di cinque anni (termine 2016) e comprendeva il coniuge e i due figli in età scolare. Sin dal principio si è riscontrato un elevato livello di integrazione.

L'apprendente dimostrava interesse verso la lingua e la cultura italiana e ricercava di continuo opportunità di scambio linguistico e culturale. Manifestava un considerevole livello di apertura verso il contesto socioculturale e uno spontaneo orientamento verso il rispetto delle norme della lingua oggetto di studio, riscontrando un'alta significatività psicologica dell'apprendimento della lingua come arricchimento personale e professionale. Nonostante la comunicazione in sede di lavoro avvenisse in inglese, si adoperava per comunicare in italiano. Dimostrava altresì una spiccata tolleranza all'ambiguità, sia linguistica che culturale, e un orientamento alla padronanza.

Questo quadro motivazionale, rilevato anche allo stato attuale, ha avuto e continua ad avere un impatto positivo sul processo di apprendimento linguistico e ha attivato un rapido sviluppo del relativismo culturale.

A causa di trascorsi di apprendimento linguistico caratterizzati da insuccessi e frustrazioni, l'apprendente provava una marcata ansia linguistica di tipo debilitante, con conseguente effetto sull'autostima e sulle sue convinzioni circa la propria predisposizione linguistica. Il disagio verso i contesti di apprendimento linguistico tuttavia celava un disturbo importante di cui non avevo ancora preso coscienza.

Dopo molte ore di insegnamento (190), lo studente mi ha comunicato di essere affetto da dislessia¹⁵, con gravi difficoltà nella scrittura. Questa confidenza, frutto della relazione di fiducia che si era creata con l'allievo, mi ha messo di fronte all'urgenza di rivedere completamente la mia visione di insegnamento, mettendo in luce la necessità di approfondire una tematica a me ancora sconosciuta. Le azioni didattiche che avevo applicato fino a quel momento, operate ad ogni modo nel pieno rispetto delle necessità e

¹⁵ Disturbo classificato nei *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (DSA). Secondo l'*International Dyslexia Association*, la dislessia è una disabilità dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura. Si veda il sito <http://interdys.org/>.

dello stile di apprendimento dell'allievo, avevano acquisito improvvisamente una diversa consapevolezza, dandomi nuove chiavi di lettura del caso. Mi ha inoltre confermato l'importanza della "relazione" nell'insegnamento in generale e in particolare nella formazione uno a uno.

Stile cognitivo e stile di apprendimento

L'apprendente dimostrava e dimostra tuttora uno stile cognitivo di tipo globale, impulsivo e divergente, con una tendenza all'elaborazione olistica delle informazioni. È sempre stato incline a una modalità sensoriale uditiva e a uno stile di apprendimento individuale (introverso), connotato da tolleranza all'ambiguità e marcata propensione al rischio. Ha accettato sin dall'inizio un apprendimento di tipo induttivo attivando spontaneamente risorse interne e formulando ipotesi sul funzionamento della lingua.

Allo stato attuale l'allievo dimostra di essere consapevole delle sue risorse e del suo stile di apprendimento e si avvale di una spiccata competenza strategica e metacognitiva, sviluppata finora durante il percorso formativo. Si noti che la consapevolezza dei propri mezzi e la naturale inclinazione verso l'uso di strategie di diverso tipo è presumibilmente il risultato dell'esperienza personale in ambito scolastico (e forse non solo), costellata da svariati insuccessi e dalla necessità di trovare itinerari alternativi per il raggiungimento dei diversi obiettivi.

Convinzioni e atteggiamenti

L'apprendente rifiutava, almeno in apparenza, la pratica didattica strutturata, apprendeva attraverso l'uso orale della lingua, poiché aveva sviluppato personali strategie di apprendimento che gli permettevano di autoregolarsi. Sosteneva la necessità e l'utilità di intervenire immediatamente nella correzione degli errori, ma sin dall'inizio si è mostrato aperto a considerare altre forme di intervento sull'errore. Grazie a questo atteggiamento disponibile a nuovi orizzonti, ha modificato le sue convinzioni in merito alle modalità di correzione e ha sviluppato una concezione dell'apprendimento come formulazione di ipotesi anche attraverso gli errori. È sempre stato un buon *osservatore transculturale e improvvisatore*¹⁶.

Ha assunto sin dal principio un atteggiamento caratterizzato da emozioni positive che hanno favorito la capacità di adattarsi all'uso delle strategie di apprendimento mai considerate in precedenza. Si è costantemente mostrato incline a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali, manifestando una spiccata tendenza a distanziarsi dagli atteggiamenti convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali.

¹⁶Le definizioni si devono a Mariani (2012: 3) che con il primo termine si riferisce allo studente capace di «esplorare attivamente le componenti linguistiche e interculturali dell'interazione, formulando e verificando ipotesi sulla base di un contesto». Con il secondo termine definisce lo studente che «mette in pratica quanto osservato e scoperto in situazioni sia reali che simulate, traendo dall'esperienza diretta nuovo materiale su cui riflettere».

Percorso didattico

Il percorso è cominciato nel novembre del 2011 ed è stato articolato in tre incontri settimanali della durata di due ore ciascuno. Le lezioni si sono svolte con regolarità e senza interruzioni di lungo periodo, salvo la sospensione per le vacanze estive. L'allievo si è sempre mostrato estremamente positivo nonostante le difficoltà iniziali, affrontando gli insuccessi linguistici con tenacia e perseveranza.

A tutt'oggi ha svolto 255 ore di lezione, conseguendo considerevoli risultati. Si è notata infatti una significativa presa di coscienza circa i propri mezzi linguistici e metacognitivi. Ha rafforzato il suo interesse verso la lingua e la cultura italiana massimizzando le opportunità di scambio linguistico e culturale. La mia prospettiva futura è di perseguire nella costruzione e nel consolidamento delle competenze metacognitive e interculturali, ponendo le basi per un apprendimento autonomo e continuo anche una volta concluso il suo percorso formativo.

Dopo una prima parte del percorso interamente dedicata allo sviluppo della competenza lessicale, attraverso l'uso di strategie e tecniche di memorizzazione che non approfondirò in questa sede, ho ricercato e applicato una pratica didattica che tenesse conto dei seguenti punti:

1. la dislessia e la conseguente necessità di escludere tutte le attività di scrittura, limitando sensibilmente anche la lettura;
2. la marcata ansia linguistica di tipo debilitante causata dalle pregresse esperienze di apprendimento linguistico della L1 e delle L2.

I racconti dello studente circa la dislessia mi hanno consentito di raccogliere molte informazioni sui suoi trascorsi di apprendimento linguistico e di delineare un quadro emotivo piuttosto preciso. Le prime difficoltà da lui sperimentate risalgono ai tempi della scuola elementare. Come possiamo immaginare, l'approccio alla scrittura è stato molto doloroso per l'allievo e ha segnato fortemente il suo percorso formativo. I frequenti insuccessi legati all'apprendimento formale della lingua madre e di altre L2 hanno fatto nascere in lui una profonda frustrazione e una radicata convinzione circa la propria mancanza di attitudine verso lo studio delle lingue. Le emozioni negative sperimentate nel corso degli studi hanno influenzato molte decisioni prese in seguito in campo professionale e hanno dato origine a una sensibile ansia linguistica che tutt'ora lo contraddistingue. Gli insuccessi dell'esperienza scolastica tuttavia lo hanno spinto verso la ricerca di strategie alternative per il superamento degli ostacoli della dislessia e gli hanno consentito di sviluppare svariati strumenti cognitivi che oggi utilizza in maniera consapevole nella vita privata e professionale e che insieme siamo riusciti a trasferire nell'apprendimento della lingua straniera.

Alla luce di questo quadro emotivo, ho impostato una azione didattica basata quasi esclusivamente sul canale orale, creando le condizioni ideali affinché lo studente potesse fare ricorso alle strategie comunicative a lui più familiari con un conseguente scioglimento delle tensioni emotive. Nonostante lo studente abbia riferito di non avere problemi nella lettura, ho scelto di ridurre in maniera cospicua anche la ricezione scritta al fine di

minimizzare possibili interferenze emotive legate alle esperienze pregresse (lettura e scrittura sono frequentemente combinate all'interno di molte attività didattiche). Gli interventi in generale hanno avuto l'obiettivo di:

- a) compensare i limiti di un'azione didattica volta allo sviluppo parziale delle competenze linguistico-comunicative (solo orali);
- b) consolidare le strategie di apprendimento già utilizzate nelle pregresse esperienze di apprendimento incoraggiando lo sviluppo della metacognizione;
- c) consolidare la competenza interculturale.

Nello specifico le tecniche adottate per raggiungere gli scopi sopra elencati sono state:

- a) la conversazione guidata al fine di consolidare la spontanea autoregolazione dello studente portandola a un maggiore livello di consapevolezza (si vedrà un esempio didattico in seguito);
- b) la sperimentazione di attività quali:
 - il richiamo delle conoscenze pregresse prima di avvicinarsi alla discussione di un argomento con l'ausilio di brainstorming e mappe concettuali, diretti dallo studente ed eseguiti da me, favorendo la formazione di immagini mentali da utilizzare nella conversazione;
 - la ristrutturazione delle informazioni attraverso la riorganizzazione degli elementi di una discussione in mappe concettuali, schemi e grafici, condotti in collaborazione con l'allievo, responsabile soltanto della creazione della parte grafica (attività proposta dallo studente che ha riferito di sentirsi a suo agio nell'elaborazione di schemi e grafici);
- c) la presentazione di temi di tipo interculturale che stimolassero il consolidamento della personalità interculturale.

Illustrerò ora il percorso didattico ideato per sopperire alla parzialità di un'azione didattica finalizzata al solo sviluppo delle attività linguistico-comunicative di ricezione e produzione orale, esemplificando anche un'attività di livello A2/B1 proposta dopo 190 ore di lezione.

Dopo una profonda riflessione scaturita in seguito alla comunicazione da parte dell'allievo del disturbo dell'apprendimento da cui è affetto, ho negoziato con lo studente un percorso misto di apprendimento in aula e *self-study*. A partire da un syllabo articolato sulle esigenze linguistico-comunicative identificate attraverso l'allegato in Appendice B, ho pianificato una scansione degli argomenti grammaticali dedicati allo studio individuale da svolgere con l'ausilio del manuale "Una grammatica italiana per tutti" (volume 1 e 2, Edilingua) e di materiale di approfondimento introdotto all'occorrenza. Il percorso prevedeva che l'allievo si preparasse a casa su argomenti di volta in volta diversi che avrebbero rappresentato l'argomento *target* della lezione successiva, costruendosi una sua costellazione di ipotesi sull'obiettivo linguistico. La lezione in aula veniva poi strutturata a partire da un tema di attualità, politica o cultura generale sul quale avviare la conversazione guidata. In alternativa lo studente segnalava un argomento, di frequente legato a vicende lavorative, sul quale desiderava confrontarsi. L'obiettivo della pratica di conversazione

guidata era di sostenere e orientare attraverso un sistema di impalcature linguistiche (*scaffolding*) la formulazione, ancora in corso, delle ipotesi sulla lingua da parte dell'allievo e di guidarlo nel consolidamento delle strutture linguistiche *target* e nel relativo riutilizzo consapevole. Per orientare la produzione orale dell'allievo, mi sono servita di domande-stimolo, lessico – singoli lemmi, *chunks*¹⁷ o strutture fisse – e materiale visivo.

Segue ora un esempio di conversazione guidata. L'intervento ha come obiettivo linguistico l'uso del condizionale presente per esprimere ipotesi e consigli e, sulla scorta dell'analisi operata da Balboni sugli strumenti di osservazione della comunicazione interculturale (1999: 111-116), ha come obiettivo culturale la riflessione sulle modalità comunicative – in questo caso si intendono tutti i mezzi linguistici e non linguistici – impiegate dagli italiani nell'interazione con altri individui. Il contesto comunicativo di riferimento è quello del lavoro, nello specifico l'interazione nelle riunioni e nei lavori di gruppo. Ho preso spunto dall'elenco proposto da Balboni per avviare una prima riflessione sui modelli culturali collegati agli atti comunicativi oggetto dell'esercitazione, consegnati all'allievo in fotocopia. Ho chiesto quindi di raccogliere le idee sulle situazioni comunicative osservate sia in Italia che nel proprio paese, lasciando spazio a eventuali domande di carattere linguistico e culturale.

Modelli culturali in situazioni di lavoro

a) Abbandonare	l) Ironizzare
b) Attaccare	m) Lamentarsi
c) Cambiare argomento	n) Ordinare
d) Concordare	o) Proporre
e) Costruire	p) Riassumere
f) Difendersi	q) Rimandare
g) Dissentire	r) Rimproverare
h) Domandare	s) Scusarsi
i) Esporsi	t) Sdrammatizzare
j) Incoraggiare	u) Tacere
k) Interrompere	v) Verificare la comprensione

In seguito ho consegnato allo studente un foglio con alcune strutture linguistiche che fungessero da stimolo per la conversazione. Mi sono accertata che non ci fossero dubbi, ho lasciato il tempo per creare una mappa mentale degli argomenti da trattare e ho avviato la discussione libera, alla quale ho partecipato in maniera spontanea e naturale senza operare correzioni di alcun tipo. L'intervento correttivo è stato rimandato alla lezione successiva ed è stato operato sulla base delle annotazioni prese durante la conversazione. Il *feedback* posticipato, oltre a fornire uno spunto per ulteriori sessioni di *self-study*, ha permesso di minimizzare l'impatto emotivo sulla percezione dello studente circa la propria prestazione. Si è pertanto creato un circolo virtuoso in cui la conversazione guidata mirava da un lato al

¹⁷ Segmenti di enunciato costituiti da più parole (Nava, 2005: 565).

rinforzo di specifici aspetti della lingua, dall'altro consolidava il naturale orientamento alla padronanza dell'allievo. In questo quadro lo studente si è trovato esattamente al centro del processo didattico, stimolato di continuo ad autoregolare il proprio apprendimento, sia da un punto di vista metacognitivo sia da un punto di vista affettivo.

Domande-stimolo

Quali sono i modelli culturali in Germania?

Quali sono i modelli culturali in Italia?

Quali sono i punti di contatto tra i due universi? Quali le differenze?

Che cosa fai per affrontare con successo le situazioni critiche?

Che cosa faresti se fossi un tuo interlocutore?

Che consigli dai a un tuo connazionale che ha in programma di trasferirsi e lavorare in Italia?

Strutture-stimolo

Secondo me, a mio parere, in base alla mia esperienza

In primo luogo, in secondo luogo, infine

Principalmente, in particolare, in generale

Al posto loro, io...

Dovrebbero...

Farebbe/farebbero meglio a...

Se fossi in loro...

È vero che non va bene generalizzare, ma...

Al contrario di quanto si pensa

In conclusione

L'efficace applicazione delle strategie cognitive e metacognitive, di volta in volta selezionate in base allo scopo comunicativo da raggiungere, in combinazione con un apprendimento autoregolato più consapevole ha condotto allo scioglimento delle tensioni emotive dell'allievo, diminuendo sensibilmente la sua ansia linguistica e modificando il suo approccio all'ambiente di apprendimento. In particolare la creazione di un percorso formativo mirato ad assecondare abilità di apprendimento *diverse* non solo ha portato a conseguire risultati considerevoli, ma ha anche consolidato la relazione studente-insegnante nel pieno rispetto delle *differenze* individuali.

4.3. Caso 3

Età	45
Sesso	Femminile
Lingua madre	Tedesco
Ruolo aziendale	Responsabile Ricerca e Sviluppo

Profilo linguistico

Livello di competenza linguistico-comunicativa attuale (dopo 16 ore di lezione): A1 del QCER.

L'interazione è caratterizzata da una lingua approssimativa e intermittente, segnata da lunghi tempi di latenza e svariate interferenze provenienti da altre L2. Si nota una scarsa competenza fonologica e lessicale, mentre le conoscenze morfosintattiche appaiono più solide.

Profilo socio-affettivo

La motivazione di questa apprendente è sia strumentale sia integrativa. Ha un progetto migratorio di medio termine, due anni, che non include la famiglia. Il processo di integrazione risulta pertanto parziale a causa dei continui viaggi dall'Italia verso il proprio paese, con una frequenza settimanale. L'apprendente dimostra tuttavia interesse verso la lingua e la cultura italiana e ricerca di continuo opportunità di scambio linguistico e culturale. Manifesta un alto livello di apertura nei confronti del contesto socioculturale, da cui deriva un rapido sviluppo del relativismo culturale.

Riscontra significatività psicologica dell'apprendimento della lingua come arricchimento personale e professionale, tuttavia il progresso linguistico rimane abbondantemente penalizzato dall'intermittenza con cui l'apprendente resta esposto alla lingua, provocando una forte ansia linguistica di tipo debilitante. L'uso dell'inglese come lingua di comunicazione in sede di lavoro rallenta ulteriormente il processo di apprendimento.

Dimostra spiccata tolleranza all'ambiguità, sia linguistica che culturale, e un orientamento alla padronanza.

Stile cognitivo e stile di apprendimento

L'apprendente dimostra uno stile cognitivo di tipo globale, impulsivo e divergente, con una tendenza alla elaborazione olistica delle informazioni. Predilige la modalità sensoriale cinestetica e ha uno stile di apprendimento individuale (introverso), connotato da tolleranza all'ambiguità e propensione al rischio.

È incline ad attivare risorse interne come le proprie pre-conoscenze e dimostra disponibilità nell'affrontare l'apprendimento in modo induttivo, formulando ipotesi sul funzionamento della lingua, sebbene affermi di sentirsi più a suo agio con un approccio deduttivo. Ha una scarsa competenza strategica e metacognitiva.

Convinzioni e atteggiamenti

Si dimostra flessibile nel considerare tipi diversi di apprendimento della lingua, nonostante sia più incline a un approccio tradizionale. Accetta l'idea che l'apprendimento possa essere favorito dalla formulazione di ipotesi a partire dalle conoscenze di cui si è già in possesso. Non ritiene che sia necessario intervenire immediatamente nella correzione degli errori, ma gradisce commenti e puntualizzazioni al termine delle attività.

Mostra un atteggiamento caratterizzato da emozioni positive che sembrano favorire la

flessibilità verso forme di apprendimento nuove e diversificate. Si dimostra disponibile a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali ed è capace di distanziarsi dagli atteggiamenti convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali.

Percorso didattico

Il percorso è cominciato nell'ottobre del 2013 ed è articolato in un incontro settimanale della durata di due ore ciascuno. Le lezioni purtroppo non si svolgono con regolarità a causa dei frequenti viaggi di lavoro dell'apprendente, provocando continue interruzioni nel processo di apprendimento. L'allieva tuttavia si dimostra positiva e fiduciosa rispetto al suo percorso di apprendimento.

Ad oggi sono state svolte soltanto 16 ore di lezione, pertanto i risultati sono ancora in fase di valutazione. Il percorso avviato sembra condurre nella direzione giusta. La mia prospettiva futura è di perseguire nella sperimentazione di tecniche diversificate al fine di creare una continuità didattica e integrativa nonostante l'intermittenza del percorso di apprendimento.

Nel presente caso sono state predisposte azioni mirate alla risoluzione della seguente problematica:

- intermittenza del processo di apprendimento e di integrazione all'origine degli scarsi risultati e della marcata ansia linguistica di tipo debilitante.

Le azioni risolutive applicate al presente caso riguardano principalmente la necessità di creare una continuità didattica e integrativa attraverso attività a distanza. In affiancamento agli interventi finalizzati a favorire lo sviluppo della metacompetenza (attraverso l'incoraggiamento all'uso di strategie di apprendimento diversificate), ho impostato un'attività continua e circolare utilizzando il sito internet www.metronews.it del quotidiano gratuito distribuito presso le stazioni della metropolitana milanese. Facendo leva sull'interesse dell'apprendente per la cultura italiana, ho negoziato le regole di gestione dei compiti a casa, ottenendo la disponibilità dell'allieva nel creare un diario personale, una sorta di raccoglitore di esperienze di apprendimento che rimanda al *Portfolio Europeo delle Lingue*¹⁸, in cui registrare in maniera ordinata tutte le fasi del percorso formativo (le lezioni in presenza, classificando le diverse attività svolte, e i compiti a casa, annotando successi e insuccessi comunicativi di ogni esercizio). Di lezione in lezione, con cadenza settimanale salvo eventuali viaggi di lavoro dell'allieva, oltre ai consueti esercizi mirati ai vari aspetti della lingua (morfologia, sintassi, lessico), ho assegnato la compilazione del registro e la lettura di un articolo a scelta tratto dal sito www.metronews.it. Nell'avvicinamento alla lettura del testo selezionato, ho chiesto di applicare una o due strategie cognitive e metacognitive, da me indicate sulla base della necessità del momento, e di svolgere al termine dell'attività la "Scheda di rilevazione delle strategie di apprendimento" (Appendice F) e di registrare le informazioni ottenute nel portfolio. In occasione dell'incontro

¹⁸Vedi all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_EN.asp.

successivo, la prima parte della lezione veniva quindi dedicata alla presentazione delle ultime registrazioni nel portfolio, facendo anche riferimento a possibili cambi di rotta per il futuro; la seconda parte invece verteva sull'introduzione di nuovi obiettivi linguistici. La sperimentazione di questa attività si è dimostrata efficace, in quanto il costante impegno richiesto all'allieva nella gestione del portfolio ha permesso di risolvere il problema dell'intermittenza didattica e ha consolidato la sua motivazione intrinseca, alimentando parallelamente quella integrativa attraverso il carattere socioculturale dei testi *input*.

5. CONCLUSIONI

Dall'analisi appena conclusa appare evidente come il contesto di insegnamento uno a uno rappresenti per l'insegnante una sfida non solo didattica, ma anche personale. Per predisporre le migliori condizioni di apprendimento e insegnamento il docente si trova necessariamente a fare i conti con il *saper essere* dello studente, ovvero con tutti i fattori della sua personalità fatta di atteggiamenti, motivazioni, valori, convinzioni, stili cognitivi e carattere (QCER: 130). Allo stesso modo non può trascurare l'impatto che la propria personalità può avere sulle dinamiche relazionali che si determinano in un contesto uno a uno. È dunque importante che da parte dell'insegnante vi sia piena consapevolezza circa i propri atteggiamenti e convinzioni, al fine di intrecciare una relazione equa e misurata che conservi la necessaria spontaneità. A questo scopo occorre che l'insegnante intraprenda un percorso di riflessione personale che lo conduca a comprendere più a fondo le peculiarità che lo contraddistinguono come docente, raggiungendo una sensibile consapevolezza del proprio *saper essere*.

Nella pratica didattica, in modo particolare nei momenti di confronto, l'insegnante riveste un ruolo rilevante, poiché deve mantenere l'equilibrio dell'obiettività, cercando di essere neutrale nell'analisi delle diversità culturali e nel contempo esortando l'apprendente alla relativizzazione del proprio punto di vista. Mostrandosi aperto anche ad accogliere le critiche, l'insegnante ha l'obiettivo di porsi come ascoltatore attivo e non giudicante, predisposto a costruire una relazione di fiducia e rispetto nonostante l'eventuale disaccordo e indisponibilità dello studente. Questo atteggiamento si propone auspicabilmente come modello per il discente e prepara le condizioni affinché nel suo sistema di riferimenti culturali vengano integrate ed interiorizzate nuove informazioni.

L'equilibrio tra relazione, *interculturale* e insegnamento crea dunque le condizioni per aprire il canale della comunicazione, stabilire una relazione di fiducia e rispetto, e *sentire ciò che non viene detto*. In questo modo l'insegnante può colmare il *gap* culturale e personale tra sé e lo studente e costruire un itinerario didattico in piena armonia con il profilo cognitivo, metacognitivo e soprattutto socio-affettivo dell'allievo.

6. APPENDICI

Appendice A

TEST DIAGNOSTICO (PANASCI)

	Risposta A	Risposta B	Risposta C	Risposta D
1. _____ dove sei? Sono francese.	A Da	B Di	C Per	D a
2. Come si chiama _____ amica?	A tua	B tue	C la tua	D il tuo
3. Andre legge sempre _____ giornale.	A l'	B la	C lo	D il
4. Buongiorno, vorrei _____ cappuccino per favore.	A uno	B un	C un'	D una
5. Le opere di Leonardo _____ molto.	A piace	B mi piacciono	C me piace	D piaccio
6. Noi viviamo _____ Milano.	A in	B da	C su	D a
7. Teresa _____ 15 anni.	A hai	B è	C sei	D ha
8. In biblioteca _____ molti libri.	A ci sono	B sono	C c'è	D siamo
9. Tu e Serena _____ italiano.	A studiate	B studiamo	C studiare	D studio
10. Gli italiani _____ il caffè espresso.	A preferite	B preferisco	C preferiamo	D preferiscono
11. Io _____ in bicicletta tutti I giorni.	A ando	B andiamo	C vado	D vanno
12. Qualche volta Anita _____ le lasagne.	A preparo	B prepari	C prepara	D preparare
13. La settimana scorsa noi _____ al parco.	A siamo andati	B abbiamo andati	C è andato	D andati
14. Il libro e la penna sono _____ .	A rosso	B rossi	C rossa	D rosse
15. Il sabato io _____ molto tardi.	A sveglio	B mi alzo	C si sveglia	D alzo
16. Io _____ a Roma tutto il fine settimana.	A sono rimasto	B ho rimasto	C rimaniamo	D ha rimasto
17. Questo è davvero un _____ quadro.	A bello	B buono	C bel	D bene
18. Stamattina noi _____ il treno alle 7.	A sono preso	B abbiamo preso	C abbiamo prenduto	D ho preso

19. Hai letto i libri che ti ho prestato?	A Sì, li ho letti	B Sì, li ho letto	C Sì, lo ho letto	D Sì, ho letto
20. Ieri ho telefonato a Elena e _____ ho chiesto un favore.	A la	B mi	C le	D gli
21. Da piccola io _____ andavo ogni estate in vacanza con i nonni.	A sono andato	B andavo	C andava	D ho andato
22. Quando è arrivata Marina, noi _____.	A pranzavamo	B abbiamo pranzato	C pranzando	D pranzavano
23. Quando (voi) _____ a Roma?	A vi avete trasferito	B ci trasferiamo	C vi siete trasferiti	D siete trasferiti
24. Tu _____ suonare il violino?	A puoi	B sei	C può	D sai
25. Signor Rossi, _____ passarmi i documenti?	A Le dispiace	B ti dispiace	C vuoi	D vorresti
26. Vivo in Francia _____ tre anni.	A per	B da	C in	D tra
27. Penso che Venezia _____ una città affascinante.	A è	B siamo	C sia	D sono
28. L'anno prossimo io _____ all'università.	A iscrivo	B iscriverò	C mi iscriverò	D mi iscritto
29. Mi _____ fare un viaggio in Asia.	A vorrei	B piaccio	C piacerei	D piacerebbe
30. La mostra di De Chirico è stata molto bella: _____ consiglio proprio!	A te la	B ti la	C tela	D ti
31. Dopo che (io) _____ di lavorare, potrò uscire.	A aver finito	B avrò finito	C finirò	D finire
32. Hai restituito i libri alla tua amica? Sì, _____.	A gli ho dati	B gli ho dato	C glieli ho dati	D le ho dati
33. Al posto suo, _____ più acqua.	A berrei	B dovrei bere	C beverei	D berrebbe
34. Non pensavo che tu _____ alla festa.	A fosse venuto	B verresti	C saresti venuto	D avresti venuto
35. L'amica _____ mi fido di più è Elena.	A a cui	B che	C cui	D di cui
36. Il Teatro Regio di Torino _____ nel 1973	A hanno ricostruito	B è stato ricostruito	C ricostruivano	D è ricostruito
37. Se _____ bene l'inglese, avreste più opportunità di lavoro.	A parlaste	B parlasse	C parlereste	D avreste parlato

38. Speravo che il mio amico _____ voglia di uscire stasera.	A abbia	B avesse	C avrebbe	D ha avuto
39. In Italia _____ ritrova sempre volentieri tra amici.	A si	B si ci	C ne	D ci si
40. Nonostante il tempo _____ brutto, ci siamo divertiti molto.	A è stato	B era	C fosse	D foste
41. Se avessimo studiamo di più, _____ passato l'esame.	A passeremmo	B avremmo passato	C saremmo passati	D avessimo passato
42. Sono andato in spiaggia, dopo _____ a lungo.	A ho dormito	B dormire	C aver dormito	D dormendo
43. _____ pioveva, non sono uscito.	A visto	B datoche	C tuttavia	D anche se
44. Magari (lei) _____ alla lotteria!	A vincerebbe	B vincennsse	C avesse vinto	D vincere
45. Non _____ tempo, non sono riuscito a passare in posta.	A avere	B avendo	C aver avuto	D avendo avuto

Appendice B

ANALISI DELLE ESIGENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE E MOTIVAZIONALI (PANASCI)

SEZIONE A Dati personali	
Nome e cognome:	
Età:	
Paese e città di provenienza:	
Lingua madre (L1):	
Altre lingue conosciute/parlate:	
Livello di scolarizzazione nel paese di origine:	
Metodi didattici nel paese di origine:	
Professione:	
Motivo e progetto della migrazione:	

SEZIONE B Competenza comunicativa	
<input type="checkbox"/> scarsa <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima	
Competenza morfosintattica:	
Competenza fonologica:	
Competenza lessicale:	
Ultimi argomenti studiati:	
Maggiori difficoltà nello studio della lingua italiana:	
Livello QCER (dati da incrociare con il test scritto)	
SEZIONE C Esigenze linguistico-comunicative	
Quali sono i contesti in cui dovrà utilizzare l'italiano?	
Quali sono i contesti in cui desidera utilizzare l'italiano?	
La lingua di comunicazione presso la sua azienda è l'italiano? Se no, quale?	
Quali sono le situazioni lavorative in cui dovrà parlare italiano?	
Quali sono i temi che più frequentemente affronterà in italiano?	
Quali delle seguenti attività dovrà svolgere in italiano? <input type="checkbox"/> Presentarsi in contesti formali <input type="checkbox"/> Partecipare a incontri di lavoro (pranzi, cene, visite presso clienti/fornitori, ecc.) <input type="checkbox"/> Fare telefonate	

<input type="checkbox"/> Scrivere email <input type="checkbox"/> Partecipare a riunioni <input type="checkbox"/> Fare presentazioni <input type="checkbox"/> Fare negoziazioni <input type="checkbox"/> Svolgere colloqui di valutazione con il personale della sua azienda
In generale qual è il suo obiettivo/le sue aspirazioni in merito all'apprendimento dell'italiano?
Può dirmi quale ordine di priorità attribuirebbe alle seguenti attività linguistiche? <input type="checkbox"/> Scrittura <input type="checkbox"/> Lettura <input type="checkbox"/> Ascolto <input type="checkbox"/> Parlato <input type="checkbox"/> Interazione Può motivare la sua scelta?

Appendice C

QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA (MARIANI)

<http://www.learningpaths.org/Questionari/stilil2compatto.htm>

PRIMA FASE: compila il questionario

Le seguenti affermazioni descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare una lingua. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica a te mettendo una crocetta nella colonna appropriata. Cerca di essere più sincero che puoi: non scegliere la risposta che credi *sarebbe giusto* dare, ma quella che *effettivamente* meglio descrive le tue abitudini personali. Tieni presente che *non ci sono risposte giuste o sbagliate* – solo preferenze personali!

		anche per me è (quasi) sempre così	anche per me è spesso così	anche per me è qualche volta così	per me è di rado così	per me non è (quasi) mai così
1.	Capisco meglio le istruzioni di un lavoro se le posso vedere anche scritte.					
2.	Preferisco leggere un testo o guardare immagini piuttosto che ascoltare soltanto.					
3.	Quando studio mi piace sottolineare, prendere appunti, fare disegni o diagrammi.					
4.	Ricordo meglio quello che ho visto o letto.					
A						
5.	Penso di imparare di più con discussioni o conversazioni.					
6.	Quando studio ripeto mentalmente o ad alta voce.					
7.	Trovo utile farmi dare spiegazioni a voce.					
8.	Ricordo meglio quello che ho ascoltato.					
B						
9.	Mi piace fare ricerche, visitare musei, lavorare in biblioteche, laboratori, ecc.					
10.	Quando studio ho bisogno di fare collegamenti con la mia esperienza e vedere le implicazioni concrete.					
11.	Per farmi capire non esito a usare gesti, movimenti, sguardi, ecc.					
12.	Ricordo meglio quello che ho sperimentato di persona.					
C						
13.	Nel leggere un testo o nell'ascoltare un dialogo sento la necessità di capire ogni parola.					
14.	Mi infastidisce non capire bene come funziona una struttura grammaticale.					
15.	Se devo raccontare qualcosa tendo a soffermarmi molto sui dettagli.					
D						
16.	Preferisco vedere molti esempi di una struttura prima di considerare la regola.					
17.	Nella lettura e nell'ascolto mi accontento, almeno all'inizio, di cogliere le idee principali.					
18.	Mi risulta agevole sintetizzare quanto è stato detto in una discussione.					
E						

19. Mi piace, se possibile, preparare in anticipo quello che voglio dire e come dirlo.	F					
20. Nel parlare cerco di controllarmi e di correggermi non appena mi accorgo di aver fatto un errore.						
21. Cerco di farmi capire subito in modo accurato piuttosto che dover ripetere o riformulare il mio discorso.						
22. Pur di esprimere ciò che voglio, corro il rischio di usare strutture o vocaboli di cui non sono sicuro.	G					
23. Mi lancio a parlare o scrivere senza costruire prima mentalmente le frasi.						
24. Quando parlo mi concentro di più sul contenuto che voglio esprimere piuttosto che sulla forma corretta.						
25. Mi piace svolgere lavori in autonomia, senza troppi controlli esterni.	H					
26. Capisco e ricordo di più quando studio per conto mio.						
27. Imparo molto da attività (come fare esercizi, guardare video, leggere, navigare in Internet ...) svolte in modo individuale.						
28. Per avere un'idea chiara del mio livello e dei miei progressi ho bisogno di un giudizio di un insegnante o di un esperto.	I					
29. Mi piace lavorare in gruppo e mi sembra di imparare di più in questo modo.						
30. Cerco occasioni sociali di usare la lingua, come incontri con amici, chat, e-mail ...						

SECONDA FASE: interpreta le tue risposte

Scrivi accanto ad ogni lettera nel questionario (A-I) a quale dimensione dello *stile personale* di apprendimento si riferisce:

<i>Modalità sensoriali</i> , cioè le preferenze nell'uso dei nostri sensi per percepire le informazioni	A = visivo	B = uditivo	C = cinestetico
<i>Stili cognitivi</i> , cioè le preferenze nel modo di elaborare le informazioni nella nostra mente	D = analitico	E = globale	
	F = riflessivo	G. = impulsivo	
<i>Tratti di personalità</i> , cioè i caratteri distintivi del nostro "io" più profondo	H = introverso	I = estroverso	

Quanto più hai risposto (*quasi sempre* o *spesso*), tanto più dimostri una preferenza per una certa dimensione.

Ora leggi le seguenti descrizioni degli stili e giudica quanto ti ritrovi in ciascuna di esse. I tuoi modi preferiti di imparare ti hanno sinora aiutato o ostacolato nello studio delle lingue?

MODALITA' SENSORIALI		
A - VISIVO	B - Uditivo	C - CINESTETICO
Preferisci vedere ciò che devi imparare: trovi utile, per esempio, leggere le istruzioni di un compito piuttosto che ascoltarle soltanto, prendere nota di ciò che viene detto in classe, vedere scritte le cose alla lavagna, studiare testi scritti e guardare illustrazioni e disegni, vedere un video, e così via.	Preferisci sentire ciò che devi imparare: trovi utile, per esempio, ascoltare istruzioni e spiegazioni, leggere a voce alta o ripetere vocaboli mentalmente, fare esercizi di pronuncia, ascoltare registrazioni, partecipare a discussioni e conversazioni, e così via.	Preferisci svolgere attività concrete, che implicino movimento fisico e un forte coinvolgimento: trovi utile, per esempio, partecipare a giochi e drammatizzazioni, fare esperienze attive dentro e fuori della scuola, come ricerche, interviste, visite, e così via. Non ti è difficile usare gesti ed espressioni del volto per farti capire nella conversazione.

STILI COGNITIVI			
D - ANALITICO	E - GLOBALE	F - RIFLESSIVO	G - IMPULSIVO
Sei portato ad analizzare la lingua che stai imparando; tendi a dare molta importanza alla comprensione delle regole grammaticali e del significato preciso delle parole; tendi a focalizzarti sui dettagli e a procedere passo dopo passo nella comprensione e nella produzione di un testo.	Sei portato ad assimilare la lingua straniera ascoltando o leggendo, senza riflettere troppo sulla grammatica o sul significato preciso delle parole; tendi a cogliere il significato globale di un testo che ascolti o leggi; tendi a usare frasi fatte ed espressioni memorizzate piuttosto che a costruire frasi parola per parola.	Senti la necessità di riflettere prima di usare la lingua straniera; vorresti avere più tempo a disposizione per preparare quello che vuoi dire o scrivere; eviti di correre rischi e di utilizzare magari strutture o vocaboli di cui non sei molto sicuro; tendi a correggerti subito dopo aver intuito di aver commesso un errore; hai bisogno di sentirti sicuro che ciò che esprimi sia innanzitutto corretto nella forma.	Tendi a privilegiare l'espressione delle tue idee anche a scapito della correttezza della lingua; non ti importa di commettere errori se lo scopo è di riuscire comunque a comunicare; preferisci concentrarti sul significato piuttosto che sulla forma; tendi a correggere in un secondo tempo gli errori piuttosto che pianificare prima quello che vuoi dire o scrivere.

TRATTI DI PERSONALITA'	
H - INTROVERSO	I - ESTROVERSO
Tendi a lavorare bene da solo e a preferire uno studio individuale piuttosto che attività di gruppo; impari forse meglio studiando su un libro a casa, che non lavorando con gli altri a scuola; preferisci scegliere tu i modi di organizzare e gestire il tuo lavoro; non hai bisogno di spiegazioni dettagliate di quello che devi fare, e preferisci trovare da te i tuoi eventuali errori piuttosto che farti correggere da qualcuno; riesci a farti un'idea abbastanza chiara del tuo profitto anche senza aspettare di avere una valutazione esterna; tendi ad essere più ansioso e meno tollerante degli errori e delle cose che non capisci.	Tendi a lavorare meglio in classe piuttosto che a casa, a coppie o in gruppo piuttosto che da solo, discutendo con gli altri piuttosto che studiando per conto tuo sui libri; senti la necessità di spiegazioni chiare di quello che devi fare; lavori meglio seguendo la guida dell'insegnante o di un libro, con esercizi e attività già organizzative; preferisci che i tuoi eventuali errori vengano corretti dall'insegnante, e hai bisogno di una valutazione esterna per sentirti sicuro del tuo profitto; tendi ad essere rilassato nell'uso della lingua e tollerante rispetto agli errori e alle cose che non capisci.

Può darsi che tu non sia d'accordo su uno o più risultati del questionario: anche in questo caso, comunque, ti sarà utile riflettere sul perché non sei d'accordo e discuterne con l'insegnante.

Ricorda comunque che molti imparano in modi diversi a seconda delle situazioni, e che, a seconda dell'attività che dobbiamo svolgere, può essere più produttivo uno stile piuttosto che un altro. Ogni stile, insomma, ha i suoi vantaggi. Cerca di sfruttare al massimo i lati positivi dei tuoi stili preferiti, ma cerca anche, nei limiti del possibile, di imparare anche in altri modi: saper usare più strumenti è sempre meglio di saperne usare uno solo!

Appendice D

QUESTIONARIO ‘CONVINZIONI E ATTEGGIAMENTI NELL’APPRENDIMENTO LINGUISTICO’

(MARIANI)

<http://www.learningpaths.org/Questionari/conv.atteg1.html>

Leggi questo elenco di convinzioni atteggiamenti sull’apprendimento delle lingue. Metti una crocetta nella casella appropriata a seconda che tu sia (1) completamente d’accordo, (2) abbastanza d’accordo, (3) incerto o senza un’opinione precisa, (4) piuttosto in disaccordo o, (5) completamente in disaccordo.

	1	2	3	4	5
1. È più facile per un bambino che per un adulto imparare una lingua straniera.					
2. Alcuni sono più portati di altri per le lingue.					
3. È più facile per chi ha imparato una lingua straniera impararne un’altra.					
4. Per parlare e scrivere una lingua straniera occorre in primo luogo saper costruire delle frasi corrette.					
5. Chi è bravo in matematica o materie scientifiche non è altrettanto bravo nelle lingue.					
6. Le donne sono più brave degli uomini ad imparare una lingua straniera.					
7. Se gli errori non vengono corretti subito, è difficile che poi si impari a parlare in modo accurato.					
8. È possibile valutare da sé quanto si è imparato, senza dover aspettare un giudizio esterno.					
9. È più facile parlare che capire una lingua straniera.					
10. Imparare una lingua straniera è sostanzialmente diverso dall’imparare altre discipline.					
11. La conoscenza della lingua materna non serve, o può anche essere di ostacolo, nell’apprendimento di una lingua straniera.					
12. Nell’esprimersi in lingua la cosa più importante è riuscire a comunicare, anche a costo di fare degli errori.					
13. Si impara più facilmente una lingua se si desidera conoscere meglio la cultura del popolo che la parla e se si desidera stringere i rapporti con quella cultura.					
14. Si deve poter decidere il più liberamente possibile <i>cosa</i> o <i>come</i> imparare.					
15. Se non si conosce il significato di una parola o di una frase in lingua straniera, si deve consultare un dizionario o chiedere a qualcuno.					

Appendice E

QUESTIONARIO SU CONCEZIONI, CONVINZIONI, APPROCCI (MARIANI, 2010: 44)

1. *Come completeresti queste frasi?*
 - a. “sapere” una lingua straniera per me significa...
 - b. Per imparare una lingua straniera credo che uno studente dovrebbe...

2. *Che ruolo dovrebbe avere l'insegnante? (scegli un massimo di tre risposte)*
 - a. Decidere i materiali e le attività che devono svolgere gli studenti.
 - b. Insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia.
 - c. Correggere gli errori.
 - d. Valutare i risultati degli studenti.
 - e. Fornire un buon modello della lingua straniera.
 - f. Creare interesse e favorire la partecipazione in classe.
 - g. Stimolare gli studenti a usare la lingua straniera il più possibile.
 - h. Insegnare un metodo di studio.
 - i. Aiutare gli studenti a identificare e risolvere eventuali problemi.

3. *Qual è la tua opinione su questa affermazione?*
“Studiando una lingua straniera è utile fare delle ipotesi sul significato di una parola che non si conosce”.
 - a. Decisamente d'accordo
 - b. Abbastanza d'accordo
 - c. Non ho un'opinione precisa
 - d. Non molto d'accordo
 - e. Per nulla d'accordo

Appendice F

SCHEDA DI RILEVAZIONE DELLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO (MARIANI) <http://www.learningpaths.org/Questionari/indaginibreve/allegatod.htm>

1. A che scopo, secondo te, abbiamo fatto questa attività?
2. Hai trovato l'attività facile o difficile? Sapresti dire perché?
3. In che modo hai cercato di superare le difficoltà incontrate? Che cosa ti ha aiutato?
4. Le strategie che hai usato per svolgere questa attività potrebbero esserti utili anche in futuro? Se sì, in che modo, in quali occasioni?
5. Che cosa avresti bisogno di fare per migliorare il tuo rendimento in attività simili a questa?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E. (2003), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Editore, Venezia.
- Barcelos A.M. (2000), *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Boscolo P. (1999), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino.
- Brown J. S., Collins A. e Duguid P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning", in *Educational Research*, 18, pp. 32-42.
- Bruner J. (1997) *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Calvani A., Varisco B. M., a cura di (1995), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, CLEUP, Padova.
- Collins A., Brown J.S. e Newman S.E. (1989), "Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics, in Resnick L.B. (a cura di), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honour of Robert Glaser*, Erlbaum, , Hillsdale, N.J. pp. 453-494.
- Camoglio M., (1999), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Cohen E.G. (1999), *Organizzare gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia - Oxford, Firenze.
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- De Marco A., a cura di (2000), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Dweck C.S. (1986), "Motivational processes affecting learning", in *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- Dweck C.S. e Leggett E.L. (1988), "A social cognitive approach to motivation and personality", in *American Psychologist*, 95, pp. 256-273.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Halliday A. (1994), *Appropriate methodology and social context*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, Harlow.
- Johnson D.W, Johnson R.T. e E. Holubec (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- Kagan S. (2000), *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- La Marca A. (1999), *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*, Palumbo, Palermo.
- Mariani L. (2006), *La motivazione a scuola. Dalle prospettive teoriche agli interventi strategici*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2010), *Saper apprendere*, Libreriauniversitaria.it, Limena.

- Mason L. (2006, 2013), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Parlamento Europeo (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa*, Strasburgo.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M. (1985), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Rizzardi M.C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED - Edizioni Universitarie Lettere Economia Diritto, Milano,
- Serra Borneto C. (a cura di) (2001), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- Scrivener J. (1994, 2005), *Learning Teaching*, Macmillan, Oxford.
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Varisco B.M. (1995), "Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer", in *DT*, 7, pp. 57-68.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.
- Weidenhiller U. (1998) "La competenza interculturale", in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma pp. 209-225.