

Dipartimento di
Scienze del Linguaggio
Percorso Glottodidattico



Università
Ca'Foscari
Venezia

**Erfahrungsbasiertes Lernen und Sprachdidaktik:
drei erfahrungsbasierte Lerneinheiten für Italienisch
als Zweitsprache durch darstellende Kunst**

**Apprendimento esperienziale e
didattica delle lingue:
tre Unità di Acquisizione esperienziali di ItaL2
attraverso l'arte figurativa**

Tesi di Laurea Specialistica
di Speggiorin Maria
n. di matricola: 854855

Relatore: Prof. Caon Fabio
Co-relatore: Prof. Paschke Peter

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	S.4
1. 1.Il cervello umano e il metodo esperienziale	S.6
1.1. Scoperte	S.6
1.2. Implicazioni operative	S.25
2. 2.Didattica esperienziale: cos'è e perchè è importante	S.28
2.1. Erfahrung vs. Erlebnis	S.29
2.2. Charakteristiche della Erfahrung	S.31
2.3. Vantaggi e difficoltà del metodo esperienziale	S.37
3. 3.Warum bildende Kunst?	S.43
3.1. Verschiedene Intelligenzen	S.43
3.2. Hierarchie von Schulfächern	S.45
3.3. CLIL	S.46
3.4. Wirkliches Potenzial und falsche Mythen	S.47
3.5. Die bildende Kunst	S.49
3.6. Schwierigkeiten und Gefahren	S.52
4. 4.Teilnehmer: sprachliches und persönliches Profil	S.54
4.1. Allgemeine Gruppenmerkmale	S.54
4.1.1. Italienisch als Fremd- oder Zweitsprache	S.54
4.1.2. Motivation	S.56
4.1.3. Interaktion unter den Teilnehmern	S.58
4.2. Unterrichtsplanung und der Faktor Unvorhersehbarkeit	S.59
4.3. Merkmale der einzelnen Teilnehmer	S.61
4.4. Bewertung der Teilnehmer	S.66
5. 5. Sperimentazione di tre Unità di Acquisizione	S.67
5.1. Unità di Acquisizione e Unità Didattica	S.69
5.2. Preparazione e inizio della sperimentazione	S.72
5.3. Presentazione delle tre Unità di Acquisizione	S.73
6. 6. Fragebogen und Datenanalyse	S.104
6.1. Bewertung von Motivation	S.104
6.2. Struktur des Fragebogens	S.106
6.3. Vorstellung der Antworten und Datenanalyse	S.112
7. 7. Schlussbemerkungen	S.125
7.1. Bemerkungen über die verwendete Bewertungsmethode	S.125
7.2. Bemerkungen über die erhaltenen Ergebnisse	S.125
7.3. Allgemeine Bemerkungen	S.127
Anhang	
Die drei Lerneinheiten zusammengefasst	
Die ausgefüllten Fragebögen	
Literaturverzeichnis	

Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die erfahrungsbasierte Methodologie in der Sprachdidaktik und zwar in einem Kurs Italienisch als Zweitsprache zu überprüfen. Das Experiment wird durch drei auf bildende Kunst basierte Lerneinheiten durchgeführt. Die ersten drei Kapitel bilden die theoretische Basis und zwar enthält das erste Kapitel die letzten neurologischen Entdeckungen und die vergangene Forschung im Bereich der Kognitionspsychologie und der Motivation; das zweite Kapitel bezieht sich auf das erfahrungsbasierte Lernen und der dritte bezieht sich auf die Theorie der multiplen Intelligenzen und auf den Versuch, den Lernern ein Unterrichtsangebot zu machen, das ihre verschiedenen Merkmale und Lernpräferenzen berücksichtigt. Die theoretischen Prämissen würden zu einer Überprüfung von mehreren Lerneinheiten führen, die sich durch eine längere Zeitspanne ausdehnen (ungefähr acht oder zehn Lerneinheiten, während deren den Lernern die Möglichkeit geboten wird, die Themen autonom zu vertiefen), im Vergleich zu dem, was in dieser Arbeit vorgestellt wurde. Das Experiment wurde aber auf drei Lerneinheiten in fünf Tagen verringert, wegen unerwarteter Ereignisse und externen Abweichungen vom ursprünglichen Plan, die vor dem Kursanfang nicht vorhergesehen werden konnten und die im vierten Kapitel genauer erklärt werden. Diese drei Lerneinheiten können als Einleitungsphase für eine längere Überprüfung betrachtet werden. Aus diesen Gründen wurden auch die geprüften Elemente verringert, aber das Experiment hat sich trotzdem als nützlich erwiesen. Es sind drei Lerner, die an diesem Kurs bzw. an diesem Experiment teilgenommen haben und sie waren voneinander genug verschieden, um die Überprüfung interessant zu machen. Die Ergebnisse wurden nämlich in Bezug auf die Unterschiede zwischen den jeweiligen Lernern und in Bezug auf die eventuellen Unterschiede desselben Versuchsperson im Laufe der Zeit gemessen. Im vierten Kapitel werden die persönlichen Merkmale der Teilnehmer bzw. der Gruppe und die zeitlichen Bedingungen genau vorgestellt, in denen der Kurs stattgefunden hat, während im fünften Kapitel die detaillierte Gestaltung und die Durchführung der drei Lerneinheiten mit den entsprechenden Bewertungen und Kritiken von seiten des Lehrers wiedergegeben werden. Im sechsten Kapitel werden die Bewertungsmethoden und -parameter erklärt, die auf der Motivationstheorie von Schumann basieren. Im selben Kapitel werden auch die von den Teilnehmern

ausgefüllten Fragebögen vorgestellt und ihre Antworten analysiert und erklärt. Das Objekt der Bewertung ist also der Einfluss von erfahrungsbasierten Aufgaben auf die Motivation von bestimmten Lernern in bestimmten Bedingungen. Die erhaltenen Ergebnisse können nicht als allgemeingültig betrachtet werden, weil drei Teilnehmer dafür natürlich zu wenig sind und sie können auch nicht zu einer Bewertung des erfahrungsbasierten Lernens im Allgemeinen führen. Die Schlussbemerkungen des siebten Kapitels zielen darauf, ans Licht zu bringen, was von der Überprüfung funktioniert hat, welche Bedingungen in eventuellen Wiederholungen behalten und welche lieber verändert werden sollen, damit genauere und tiefere Ergebnisse erzielt werden können.

1. Il cervello umano e il metodo esperienziale

Nel presente capitolo si tratterà del funzionamento della psiche umana in relazione all'apprendimento e in particolare a quei processi cognitivi che sottostanno all'utilizzo del linguaggio negli esseri umani. Già a partire dal Novecento, e in particolare dalla seconda metà del secolo grazie agli studi di Broca e Wernicke, si è cominciato a considerare il cervello umano dalla prospettiva della formazione e della comprensione del linguaggio con l'obiettivo di studiare, comprendere e se possibile curare delle anomalie presentate da alcuni casi clinici che prendono il nome di afasie. In realtà, "l'idea di un rapporto tra lesioni cerebrali e perdita di abilità collegate al linguaggio risale addirittura all'antico Egitto" (Marini 2010: 41) ma la migliore strumentazione del secolo scorso ha favorito scoperte significative ed attendibili in merito. Fa notare Daloiso, (2009: 21) che "in particolare negli ultimi trenta anni (ora quasi quaranta) si è registrato un crescente interesse verso la struttura ed il funzionamento cerebrale negli esseri umani, che consente di fornire una spiegazione scientifica a numerosi aspetti del comportamento umano, anche durante l'apprendimento delle lingue". Senza ripercorrere le tappe che hanno portato al legame odierno tra neuroanatomia, neurologia, neurofisiologia, neuropsichiatria e linguistica, legame che si può riassumere, con le giuste limitazioni (Danesi 1988:19)¹, con il termine "neurolinguistica", saranno riportate di seguito le scoperte salienti che abbiano ripercussioni significative in ambito glottodidattico e che giustifichino la scelta di una didattica esperienziale.

1.1 Scoperte

Attraverso diversi metodi, clinici e sperimentali (Marini 2010; Horno-Chéliz *et al.* 2012: 137-141; Danesi 1988: 28-37)² che si basano sia sullo studio del

¹ Danesi riporta nel suo volume una definizione e quindi una distinzione tra le discipline menzionate in cui la neurolinguistica viene inclusa nell'insieme delle altre, a differenza di come operato qui. Aggiungendo "con le giuste limitazioni" si intende evitare l'errore di pensare che la neurolinguistica comprenda tutte le discipline menzionate in precedenza e sottolineare che invece essa sia una sorta di settore che crea dei collegamenti con le altre senza comprenderne tutti i punti d'interesse.

² I diversi autori citati presentano i metodi di indagine utilizzati dalle neuroscienze, tra cui: i metodi clinici suddivisibili a loro volta in clinico-patologici, clinico-sperimentali e rassegne di casistiche, mentre quelli sperimentali sarebbero costituiti da qualsiasi tecnica non clinica che proceda per via di esperimenti a carattere psicologico condotti sia su pazienti sani che su pazienti afasici. Questa seconda tipologia di metodi si serve di strumenti come apparecchiature tecnologiche che operino elettroencefalogramma (EEG), elettroencefalogramma magnetico (MEG), Tomografia a emissione di

comportamento di pazienti affetti da patologie del linguaggio e lesioni ad aree cerebrali, sia su strumentazione e tecniche che permettono di osservare l'attività all'interno del cervello anche di soggetti sani, è stato possibile visualizzare quali aree del cervello si attivino in concomitanza di determinate attività mentali o motorie dell'organismo e formulare diverse teorie circa il funzionamento di alcuni organi. In primis è stato possibile riflettere sull'organizzazione delle attività all'interno del cervello, osservare la conformazione dello stesso e le differenze in quello che apparentemente potrebbe sembrare un doppio organo speculare ma che invece presenta delle distinzioni. Si legge in Marini (2010: 38) che "i due emisferi sono parzialmente asimmetrici sia dal punto di vista strutturale che funzionale. (...) Geschwind e Levitsky (1968) riportano che l'area del *planum temporale* (corsivo suo) è maggiormente estesa nell'emisfero sinistro rispetto al destro", asimmetria che è stata considerata "una delle prove neuro anatomiche della specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio". Sulla base della conformazione e delle conseguenze comportamentali rispetto ad una lesione fisica di alcune aree interessate è stato possibile ipotizzare una diversità e un'organizzazione interdipendente delle attività svolte all'interno dei due emisferi destro e sinistro del cervello umano.

Funzionamento del linguaggio: aree addette

Non c'è pieno accordo sulla modalità di funzionamento delle diverse aree del cervello. Alcune teorie, dette teorie modulari, opterebbero per un sistema cognitivo come un mosaico di funzioni diverse elaborate gerarchicamente da un sistema centrale e da altri sistemi specifici periferici (moduli) e che operi per simboli che si combinino sulla base di regole. Daloiso (2009: 27-28) utilizza questa teoria come base del suo discorso appoggiandosi quindi all'esistenza "di moduli neuro-funzionali che durante l'acquisizione della lingua materna si specializzano per il processamento di specifici aspetti del linguaggio". Altre teorie, tuttavia, dette connessioniste, opterebbe per un funzionamento sulla base di "connessioni tra i nodi all'interno di una rete neurale, vista come insiemi di unità di elaborazione

positroni (TEP), tomografia assiale computerizzata (TAC), risonanza magnetica (MRI), risonanza magnetica funzionale (fMRI), stimolazione magnetica transcranica (SMT), come ricerche dicotiche, ricerche utilizzando stimoli visivi, ricerche su pazienti split-brain, prova di Wada etc. . Non verrà approfondita ulteriormente la presentazione di tali metodi e tecniche, verranno invece analizzate le scoperte che attraverso essi è stato possibile compiere.

interconnesse tra loro, operanti in parallelo e caratterizzate dal fatto che ciascuna informazione da esse elaborata è distribuita tra le singole unità” (Marini, 2010). Non è possibile definire con chiarezza quale delle due modalità sia la più valida ma questo non gioca un ruolo di fondamentale importanza nel presente discorso. Quel che interessa è comprendere che le diverse unità cerebrali lavorano in stretta interdipendenza tra loro e che è difficile stabilire con precisione e in modo definitivo quali aree siano addette a determinate attività. Una singola area o un singolo organo possono essere implicati in diversi compiti e “una lesione focale a un’area non determina necessariamente la perdita di un’intera facoltà” (Marini 2010: 242). Questa difficoltà a stabilire in modo definitivo la corrispondenza tra aree e funzioni è dovuta da diversi fattori, tra i quali il principio di plasticità e la diversità di distribuzione da individuo a individuo biologicamente stabilita. Il principio di plasticità prevede che in caso di lesione ad una parte del cervello le funzioni ad essa associate tendano, soprattutto entro i primi cinque anni di vita, a ridistribuirsi tra le altre aree rimaste illese, che quindi “successivamente alla lesione, una serie di processi adattivi/compensatori possono portare alla riorganizzazione funzionale del *network* in modo da ripristinarne nei limiti del possibile le funzionalità” (Marini, *ibidem*). Si è provato nonostante ciò a dare organizzazioni generiche delle aree, come proporre che le aree posteriori dell’emisfero sinistro siano specializzate prevalentemente nell’elaborazione semantica e fonologica per la comprensione linguistica e che le aree anteriori lo siano prevalentemente nella pianificazione ed esecuzione fonologica e articolatoria ma la situazione reale sembra essere molto più complessa di così, implicando una partecipazione più congiunta di entrambe le aree in diversi compiti (Marini 2010: 241). Si è tuttavia unanimi nel considerare alcune aree come maggiormente coinvolte e responsabili di determinate funzioni in riferimento alla comprensione ed elaborazione del linguaggio.

Seguendo la suddivisione modulare di Paradis (2004) in Daloiso (2009: 27-28) si ipotizzano almeno quattro moduli neuro-funzionali interdipendenti, i quali mettono in luce le diverse aree coinvolte nei processi linguistici (al di là del fatto che si condivida o meno l’approccio modulare): “*la competenza linguistica* (localizzata in larga misura nelle aree di Broca, per la produzione, e di Wernicke, per la comprensione del linguaggio), che abbraccerebbe una serie di sub-sistemi modulari deputati all’elaborazione distinta delle dimensioni morfosintattica, lessicale-semantica e fonologica; (...) *la competenza metalinguistica*, intesa come la conoscenza esplicita

delle regole di funzionamento della lingua; (...) *la pragmatica*, localizzata diffusamente nelle aree corticali dell'emisfero destro, che opera in sinergia con il modulo della competenza linguistica, in quanto ne influenza le scelte ad ogni livello di elaborazione linguistica; *le dinamiche emotive e motivazionali*, governate dal sistema limbico, che costituisce un centro di controllo e valutazione emotiva dell'*input*'(corsi suoi). La circonvoluzione angolare, inoltre, si occupa, per quanto riguarda la competenza linguistica, della comunicazione tra le due aree di Wernicke e di Broca e della regolazione delle forme visive e uditive dell'informazione. Queste aree lavorano in piena interdipendenza sia nel processo di elaborazione passivo sia in quello attivo del linguaggio. Il modo in cui avviene la comunicazione tra queste aree e in particolare tra tutte le aree del cervello è da imputare ai neuroni, suddivisibili in neuroni canonici e in neuroni specchio, i secondi dei quali, in particolare, verranno analizzati approfonditamente più avanti in questo capitolo.

Principio di Bimodalità

Sempre tenendo in considerazione le premesse fatte all'inizio di questo capitolo circa la difficoltà di operare generalizzazioni sulla suddivisione del cervello, è comunque possibile osservare in linea generale una suddivisione in due emisferi, destro e sinistro ai quali vengono attribuite modalità diverse di elaborazione dell'input. Troviamo in Gazzaniga et al. (2015: 160) che "mentre le ipotesi iniziali si concentravano sulle proprietà degli stimoli e i compiti impiegati, un approccio più recente consiste nella ricerca di differenze nello *stile elaborativo* (corso suo)". Infatti seppure la maggior parte di funzioni legate all'elaborazione del linguaggio venga attribuita all'emisfero sinistro, alcuni aspetti di esso vengono elaborati nell'emisfero destro³. Si può dire, che nell'emisfero sinistro, in cui si è ingrandita la corteccia nel corso dell'evoluzione, siano localizzate principalmente le "funzioni seriali dell'elaborazione linguistica" come l'elaborazione degli aspetti fonetico/fonologici, morfosintattici e parte di quelli semantici. In quello destro sembrano essere localizzate le funzioni di macro-elaborazione del linguaggio come gli "aspetti pragmatici, prosodici e parzialmente semantici" (Marini 2010: 38-39).

³ Come fa notare già Danesi nell'opera del 1988 e come confermato in Marini 2010, gli studi hanno dimostrato come grazie al principio di plasticità cerebrale, successivamente a lesioni nell'emisfero sinistro, è ancora possibile entro il periodo critico che le funzioni legate al linguaggio si riorganizzino spostandosi anche nell'emisfero destro. Questa organizzazione, inoltre, è valida in linea di massima: in alcuni individui molte funzioni linguistiche possono essere situate nell'emisfero destro indipendentemente da lesioni passate.

L'emisfero destro ha la capacità di unire gli stimoli tra di loro in modo olistico, in senso "globale-espressivo" (Gazzaniga 2015; Danesi 1988; Robinson 2009⁴).

Di seguito una tabella riassuntiva delle funzioni legate ai due diversi emisferi come è stata presentata da Danesi (1988: 53)⁵, tuttavia è bene rimarcare che nonostante questa categorizzazione delle attività cerebrali, i due emisferi non lavorano mai in modo completamente separato:

EMISFERO SINISTRO	EMISFERO DESTRO
Linguaggio	Comprensione dell'espressione metaforica
Linguaggio denotativo	Percezione visiva
Memoria Verbale	Memoria spaziale
Attività logiche	Attività intuitive
Pensiero convergente	Pensiero divergente
Astrazione	Concretizzazione
Pensiero analitico	Pensiero sintetico

Nel momento della comprensione linguistica, ad esempio, da studi di *neuroimaging* sembrerebbe che le informazioni semantiche disponibili vengano elaborate diversamente dai due emisferi: quello destro attiverrebbe tutti i significati associati ad una parola, in quello sinistro verrebbe attivato solo un ristretto numero di significati pertinenti al contesto sia dal punto di vista semantico che sintattico. Anche nell'elaborazione acustica sembra che la corteccia uditiva primaria dell'emisfero destro si attivi con cambiamenti in una sequenza di toni non verbali, mentre quella sinistra si attiva in concomitanza di cambiamenti di tratti salienti nei suoni linguistici (Marini 2010: 267-287). L'emisfero destro elaborerebbe gli elementi linguistici in base alla loro forma fisica (sia essa di carattere visivo, uditivo...) mentre quello sinistro sotto l'aspetto più prettamente linguistico, strutturale, morfologico. Se per

⁴ Robinson, 2009: 77-78. "It's now widely accepted that the two halves of the brain have different functions. The left hemisphere is involved in logical, sequential reasoning - with verbal language, mathematical thinking and so on. The right hemisphere is involved in recognition of patterns, of faces, with visual perception, orientation in space and with movement. However, these compartments of the brain hardly work in isolation from each other. If you look at images of the brain at work, you'll see that it is highly interactive. Like the rest of our bodies, these functions are all related."

⁵ La tabella di Danesi è utile per dare un'idea della possibile classificazione delle funzioni nei due emisferi, tuttavia è una tabella che tende ad unire funzioni e modalità di elaborazione. Ad esempio all'emisfero sinistro viene attribuita la funzione di "linguaggio" in generale, mentre si è visto in Gazzaniga 2015 come in realtà il linguaggio stesso possa essere elaborato in diverse modalità da entrambi gli emisferi.

esempio a livello visivo la parola “rosso” viene scritta con il colore verde, l'emisfero destro percepirà la parola come una serie di lettere di colore verde, l'emisfero sinistro la associerà al significato semantico del colore rosso, creando quindi una sorta di scontro di significato/percezione della parola letta/vista.

Al di là dei compiti specifici dei due emisferi è importante per la glottodidattica essere consapevoli di questa doppia modalità di percepire e di elaborare l'*input* linguistico. Questo va integrato, inoltre, ad un'altro accorgimento messo in risalto da Krashen (1981), che distingue i due concetti di acquisizione e di apprendimento (formale ed esplicito) di una lingua: la prima sarebbe inconsapevole e quindi estranea al controllo di chi apprende mentre il secondo sarebbe consapevole e sotto il controllo dell'allievo e dell'insegnante. Senza entrare nel dettaglio, è necessario tenere conto dell'acquisizione come un processo più efficace e dagli effetti più duraturi rispetto al processo di apprendimento. Krashen scrive infatti nell'introduzione alla sua opera che “l'acquisizione nel subconscio sembra essere molto più importante”⁶ (1981: 1) rispetto all'apprendimento esplicito, nonostante anche a questo sia da considerarsi rilevante per correggere quanto già acquisito. La differenza tra queste due vie consisterebbe, tra le altre, nella presenza dell'azione dell'emisfero destro nella prima e della sua assenza nella seconda. La didattica di un insegnante di lingua deve avere come obiettivo quello di avvicinarsi il più possibile alla naturale acquisizione del linguaggio, cercando di coinvolgere i due emisferi in modo complementare e senza sacrificare né l'uno né l'altro. Credere che una componente sia insignificante o inesistente rispetto all'altra significherebbe non rispettare il naturale corso della percezione e dell'elaborazione del linguaggio, rendendo più difficoltoso e ostacolando il processo di acquisizione.

Principio di Direzionalità

A partire dalla psicologia della Gestalt e con le conferme successive in ambito neurolinguistico e glottodidattico attraverso figure di spicco tra le quali Danesi, Freddi, Titone e attualmente Balboni, la percezione e di conseguenza la didattica vengono considerate dei processi che seguono la sequenza gestaltiana di globalità, analisi e sintesi, partendo quindi dall'attività nell'emisfero destro a quello sinistro. Tale approccio, scrive Mezzadri (2016: 36), è “da molti considerato essenziale per lo

⁶ Testo originale: “subconscious acquisition appears to be far more important”.

sviluppo dei processi di apprendimento linguistico". Questo perché sembra che l'emisfero destro abbia una struttura superiore di connessione interregionale che gli consente di decifrare nuovi stimoli in modo più efficiente, mentre quello sinistro, il quale come si è visto in precedenza, segue un meccanismo più sequenziale, riesce a processare meglio stimoli per i quali esistano già dei programmi esistenti (Goldberg e Costa 1981 in Danesi 1988: 64). Dal punto di vista dell'evoluzione del linguaggio nel bambino e dello sviluppo della capacità di organizzare concetti nella persona, si trovano in accordo gli studi della neurolinguistica e le fasi dello sviluppo proposte da Piaget che vengono innanzitutto paragonate da Epstein e Johnson (Epstein 1979: 343-730 e Johnson 1985 in Danesi 1988: 69). Seguendo la categorizzazione di Piaget nella dicitura, ma descrivendo le tappe dell'evoluzione delle aree cerebrali in termini neurolinguistici come riportato da Danesi (1988: 69-74), si considerano di seguito le singole fasi di "sviluppo senso-motorio", "sviluppo preoperazionale", "sviluppo delle operazioni concrete" e "sviluppo delle operazioni formali":

- 1) Sviluppo senso-motorio: si sviluppano le aree necessarie per la ricezione degli stimoli e di seguito i lobi frontali, l'area visiva del corpo calloso e le connessioni tra il talamo e la spina dorsale, in modo tale che il bambino inizialmente possa percepire il mondo esterno e in seguito esplorarlo attivamente facendo uso anche del tatto e degli altri sensi;
- 2) sviluppo preoperazionale: il bambino utilizza quello che ha appreso nella fase precedente per meglio classificare e capire gli stimoli provenienti dall'ambiente. In questa fase si instaura completamente anche il linguaggio e si sviluppa il fascicolo arcuato che permette di collegare l'area di Broca a quella di Wernicke. Lo sviluppo delle aree di associazione consente inoltre l'immagazzinamento e la conservazione degli stimoli percepiti;
- 3) Sviluppo delle operazioni concrete: il bambino è ora capace di organizzare e di eseguire operazioni psichiche basate sull'esperienza concreta;
- 4) Sviluppo delle operazioni formali: con il completamento dello sviluppo dell'area di associazione non specifica, che si attua all'incirca all'età di undici anni, il cervello è pronto per eseguire operazioni formali.

Sarebbe quindi solo dopo l'esperienza sensoriale e concreta che l'individuo passerebbe a operazioni formali anche nel naturale processo di acquisizione di una lingua. Come vedremo più avanti, seppure questa ipotesi non sia stata empiricamente dimostrata, ovvero non sia stata dimostrata la consequenzialità tra sviluppo delle aree cerebrali e naturale meccanismo di acquisizione di una lingua, anche Calvin tende a mettere in relazione lo sviluppo della facoltà del linguaggio nelle epoche storiche con il naturale processo di apprendimento degli individui. Anche Di Vincenzo (2014: 149) propone che "la funzione linguistica si presenti come funzione lateralizzata essendosi evolutivamente originata e sviluppata «in seno» ad un contesto di asimmetria cerebrale già pienamente impostato legato probabilmente alle necessità di garantire un più efficiente controllo motorio (MacNeilage et al., 2009) in specie, come i primati, in cui le attività manipolative rivestono grande importanza adattativa". L'ipotesi di Danesi è che questo ordine di sviluppo che si verifica dall'infanzia all'adolescenza, si possa trasporre nello sviluppo di concetti, nella percezione e nell'apprendimento anche una volta che il soggetto è maturo. La psicologia della Gestalt e la neurolinguistica (in Balboni 2014: 50-54, 72-74), del resto, sembrano entrambe andare nella direzione di un'acquisizione che parta dalla percezione sensoriale globale alla successiva analisi delle singole componenti, ed è questa la strada che sarà percorsa nei prossimi capitoli per la strutturazione di unità didattiche di un corso di italiano basate sull'apprendimento esperienziale nella forma di un corso di arti figurative.

Emozione, motivazione e filtro affettivo a livello neurologico

Dal punto di vista emozionale è ormai consolidato in glottodidattica il concetto di "filtro affettivo" ipotizzato da Krashen. Brevemente: il filtro affettivo è una situazione della psiche umana in cui si instaura una sorta di barriera che impedisce l'acquisizione di materiale da apprendere. Tale situazione avviene in stati di particolare ansia, timore, agitazione, di sfiducia nelle proprie capacità e di imbarazzo. Riporta in nota Krashen (1981: 39) che le conseguenze dell'innalzamento del filtro affettivo sono simili a quelle di pazienti con lesioni all'ippocampo e, citando Stevick (1976) sostiene che essi siano "perfettamente normali per quanto riguarda l'intelligenza, e possono ricordare le parole e le abilità linguistiche che avevano prima dell'operazione. Inoltre non hanno difficoltà di

ascolto, comprensione e nel ripetere nuove informazioni fintanto che continuano a ripeterle. Sono diversi dalle altre persone solo rispetto a un aspetto: se la loro ripetizione del materiale nuovo viene interrotta in qualche modo, dimenticano immediatamente...”.⁷ A livello neurologico, in queste situazioni, l'organismo rilascia uno steroide che blocca la produzione un neurotrasmettitore (la noradrenalina) e fa andare in conflitto l'amigdala e l'ippocampo. Questo neurotrasmettitore facilita la memorizzazione di nuovo materiale, motivo per il quale provocare situazioni di apprendimento in cui siano presenti questi stati emozionali è controproducente ai fini della memorizzazione e dell'acquisizione. Al contrario “in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione” favorendo quindi le possibilità di acquisizione del materiale presentato e a cui è sottoposto in quel momento lo studente (Balboni 2013: 24; Holland & Kensinger 2010). Di recente alcune ricerche hanno dimostrato che il cervello tende a tenere in memoria più a lungo eventi in cui il soggetto è stato direttamente coinvolto rispetto a quelli in cui era presente in modo passivo, come semplice osservatore, e che allo stesso modo agisce nella memoria la presenza o meno di uno stato di eccitazione emozionale (*emotional arousal*) al momento dell'apprendimento di un'informazione o del vivere un'esperienza (vengono citati diversi studi in Holland e Kensinger 2010: 7-8; Daliso 2015: cap.11). La componente emozionale dunque, per chiare implicazioni neurolinguistiche e psicolinguistiche, non può essere lasciata in disparte nella didattica proposta dal docente e anzi ha spesso un ruolo di rilievo negli studenti, rispetto alla componente più razionale. Schumann, come sostenuto anche da Balboni (2013: 20-21) e Caon (2008: 14-15), ritiene nella sua teoria dello *Stimulus Appraisal* che non si generino processi cognitivi senza che si generino processi emotivi e che di fronte ad un input il cervello proceda ad un appraisal (valutazione e apprezzamento) dopo il quale decide se accettare l'input e quindi interiorizzare quanto di nuovo viene presentato o

⁷ Testo originale in nota: The presence of such a filter may explain why some foreign language students behave like patients with bilateral hippocampal lesions. Stevick (1976) notes that such patients "are perfectly normal in intelligence, and they can remember the words and language skills that they had before the operation. Further, they have no difficulty in hearing, understanding, and repeating new information as long as they keep on repeating it. They are different from other people in only one respect: if their repetition of the new material is interrupted in any way, they forget it immediately ..." (pp. 6-7).

meno.⁸ L'importanza delle emozioni positive all'interno della classe di lingua è importante soprattutto perché, riprendendo Balboni (2013), in assenza di altre motivazioni, come quella per dovere o per bisogno che o rischiano di causare stati d'ansia e quindi sfavoriscono l'acquisizione o sono legate a circostanze temporanee che possono venire facilmente a mancare, l'organizzare la lezione in modo tale che il gruppo classe e i singoli studenti vivano emozioni ed esperienze positive, favorisce l'interesse duraturo nella materia e il desiderio di apprendere e acquisire materiale nuovo.

Memoria

E' superfluo spiegare quanto sia importante la memoria nel processo di apprendimento e di acquisizione di una lingua: senza memoria ogni sforzo di immagazzinare parole e strutture nuove sarebbe inutile e il linguaggio, assieme a tutte le altre azioni che caratterizzano la vita quotidiana di un soggetto, sarebbe inconcepibile.

Già in relazione al concetto di filtro affettivo si è menzionata parzialmente la memoria, verrà ora analizzato questo pilastro del cervello umano in modo più dettagliato, seppur, per diversità del focus della presente discussione, non esaustivo. Si riconoscono innanzitutto diversi tipi di memoria: memoria di lavoro (importante nella prima fase di elaborazione e rielaborazione del materiale nuovo), memoria a lungo termine (in cui gli item entrano in modo semi-definitivo nel circuito neuronale dell'individuo e che consente di richiamare il materiale interiorizzato a distanza considerevole rispetto al momento della prima percezione e codifica), la quale si divide a sua volta in memoria procedurale e implicita e memoria dichiarativa (con una componente episodica e una semantica), memoria autobiografica...e via dicendo in base sia ai sistemi coinvolti nei meccanismi di immagazzinamento dell'informazione sia in base alla qualità dell'informazione⁹. La memoria può catalogare il materiale per

⁸ Secondo il modello di Schumann sono cinque i tipi di motivazione che stimolano il cervello ad accettare l'input e quindi il nuovo materiale presentato: novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicologica e sociale (Schumann, 1997, 1999 e 2004). Si vedrà più nel dettaglio questa teoria nel capitolo dedicato alla valutazione della sperimentazione (cap. 6).

⁹ La memoria procedurale si distingue da quella dichiarativa perché include al suo interno meccanismi automatici come l'allacciarsi le scarpe o il fare il caffè, l'articolazione delle lettere e delle parole (attività che una volta entrate nella memoria procedurale si compiono senza dover richiamare volontariamente una sequenza di informazioni e indicazioni ma che si svolgono automaticamente e quasi senza pensarci), sembra anche che sia maggiormente coinvolta nei processi di memorizzazione del materiale fonico e morfemico e che sia privilegiata dai bambini mentre la

la forma visiva, per quella acustica (come si vedrà in seguito), sulla base di particolari caratteristiche morfologiche, sulla base del suo significato semantico e altro ancora. La ricerca ha dimostrato che le catalogazioni, in particolare dal punto di vista dell'acquisizione dei vocaboli, siano molto più efficaci se operate non sulla base di un ordine alfabetico ma di diverse caratteristiche semantiche, morfologiche e fonologiche. Riporta Daloiso (2015: 19) che "la presentazione dei lemmi mediante liste di parole (pratica condannata dalla glottodidattica, ma tuttora in uso) non ha ricevuto alcun supporto dalla ricerca neuro-psicolinguistica sull'organizzazione mentale del lessico, che invece sembra suggerire l'utilità di organizzare il lessico secondo criteri non alfabetici (semantico, contestuale ecc.)..".

Va detto che, ai fini dell'apprendimento e perché un qualunque tipo di memoria possa entrare in azione, è prerequisite fondamentale che il materiale venga riconosciuto e decodificato dall'allievo e perché questo avvenga è essenziale che l'attenzione¹⁰ dell'allievo sia focalizzata nel materiale da imparare. A tal fine, del resto, ci dev'essere una buona motivazione in chi si appresti ad imparare una lingua o qualsiasi nozione e azione nuove. Senza ripetere nuovamente quali siano i fattori che favoriscono la motivazione, elementi già considerati nei precedenti paragrafi, si dà per assodato che l'insegnante, prima di preoccuparsi di come far funzionare al meglio la memoria debba creare le condizioni ottimali affinché ci sia motivazione e attenzione all'interno del gruppo classe (Papagno 2008: 71-74). Sostiene anche Bonicelli (2000, in Daloiso 2009: 41) che «la decisione di trasferire le esperienze dal compartimento a breve termine a quello a lungo termine viene presa molto spesso su base emozionale».

La memoria di lavoro è utile ai fini dell'apprendimento perché con il suo immagazzinare per un breve lasso di tempo le informazioni mediante la loro attiva elaborazione indica l'importanza per l'insegnante di far elaborare e manipolare sotto diversi punti di vista il materiale in modo da creare connessioni con il maggior numero di elementi già interiorizzati dal discente¹¹. Questo tipo di memoria si basa

memoria dichiarativa, privilegiata dagli adulti, si occuperebbe principalmente della componente semantica (Marini 2010: 99; Daloiso, 2015: cap.11); la memoria episodica ha la caratteristica di includere al suo interno ricordi legati all'esperienza personale, al vissuto di una persona; Senza scendere nel dettaglio di ogni singola componente della memoria si consigliano per approfondire il tema: Papagno, 2008 e Marini, 2010: 97-99 indicati in bibliografia.

¹⁰ Il concetto di attenzione verrà considerato separatamente nel prossimo paragrafo.

¹¹ Il lettore scuserà l'insistente ripetizione di questo fondamentale concetto all'interno della presente discussione, è tuttavia un elemento essenziale che ogni insegnante deve tenere a mente

sul funzionamento di tre sue componenti ossia il taccuino visuo-spaziale, il circuito fonologico e un sistema centrale i quali si occupano rispettivamente di registrare l'aspetto visivo, dell'immagine e della posizione nello spazio del nuovo item, il suo aspetto acustico (quindi il suono della parola) e di elaborare le informazioni inviando informazioni coerenti alla memoria a lungo termine. Ciò che è importante ai fini della didattica di una lingua è che, ai fini della memorizzazione è necessario rinforzare connessioni con quanto più materiale possibile sia già fissato nella rete neuronale del discente e incrementare così le rappresentazioni mentali di uno stesso item linguistico. Scrive infatti Daloiso (2015: 13) che "diventa quindi fondamentale non solo garantire ridondanza dell'input e occasioni per il contatto prolungato con la lingua, ma anche fornire un input multimodale, che possa attivare sia il ciclo fonologico sia il magazzino visuo-spaziale, in modo da rafforzare le tracce mnestiche che dovranno poi essere rielaborate per giungere alla memoria a lungo termine". La memoria di lavoro deve il suo nome al fatto di essere una memoria temporanea e strettamente legata all'attività del discente come al contesto in cui il materiale viene elaborato. Non è una memoria duratura: affinché il materiale passi nella memoria a lungo termine devono instaurarsi legami forti tra un item nuovo e altri già fissati. Questo può avvenire attraverso la rielaborazione a distanza di tempo degli stessi elementi in contesti diversi ma non è l'unico modo, come non è detto che un elemento debba per forza di cose passare attraverso la memoria di lavoro prima di passare nella memoria a lungo termine. Il fatto di sfruttare al massimo la memoria di lavoro è utile perché la possibilità di utilizzare anche temporaneamente ma ripetutamente gli elementi favorisce la creazione di automatismi. In situazione di stress, d'ansia o di forte emotività in cui è più difficile richiamare volontariamente e in modo consapevole alla memoria il materiale linguistico, gli automatismi riaffiorano senza difficoltà e possono quindi darsi per acquisiti, senza il continuo bisogno di essere scelti e rimaniolati razionalmente prima di essere utilizzati. Chiaramente l'acquisizione e l'apprendimento di una lingua non possono limitarsi a questo tipo di memoria e a questo tipo di conoscenza della lingua, poiché comunicare, l'obiettivo principale della didattica delle lingue (Balboni 2013: 8-11; Caon e Spaliviero 2015: 11-16), significa avere la capacità utilizzare al momento adeguato la forma e il termine più appropriati, e per fare questo è importante saper controllare gli

costantemente nel processo didattico, poiché è il principio base sul quale si fonda il meccanismo di memorizzazione.

automatismi e non basare la propria comunicazione sulla semplice associazione di frasi già composte in situazioni già affrontate. L'automatizzazione serve per poter avere a disposizione diverse possibilità di espressione, ma in uno stadio successivo dell'apprendimento il soggetto dev'essere in grado di utilizzare gli automatismi a suo vantaggio, di limitarli e manipolarli consapevolmente e a suo piacimento.

Questa caratteristica del processo mnemonico è utile, ai fini della promozione del metodo esperienziale, se messa in relazione ad alcune scoperte sull'attivazione di determinate aree corticali nel recupero di elementi immagazzinati in precedenza attraverso quelle stesse aree. Si è notato infatti che dopo aver appreso una serie di coppie parola-suono e parola-immagine, al momento del richiamo di una parola appartenente a una delle due serie si attivano le aree corticali rispettivamente visiva o uditiva in base alla coppia di cui quella parola faceva parte al momento dell'apprendimento (in Holland e Kensinger 2010: 5 sono riportati gli studi di: Kohler et al. 1998; Wheeler et al. 2000; Vaidya et al. 2002; Wheeler and Buckner 2003, 2004; Kahn et al. 2004; Slotnick e Schacter 2004 e di Wheeler et al. 2006 per dimostrazione di sintesi nella fase di recupero)¹². L'esistenza di questo forte legame tra il momento in cui un item viene immagazzinato e le modalità operative in cui lo stesso item viene richiamato successivamente, fa presupporre che più la connessione tra espressione fonologica e significato/percezione reale di uno stesso elemento sono simili al contesto in cui questo contesto necessita di essere ricordato in futuro, più sarà semplice e diretto al momento opportuno richiamare quello stesso elemento al momento del bisogno. Per essere più chiari viene riportato il seguente esempio: se la parola "ruvido" in italiano viene appresa toccando con mano una superficie ruvida, accostando quindi la reale percezione all'espressione grafemica e fonemica del concetto di "ruvido" è facile che successivamente, in una situazione in cui il soggetto che ha appreso toccherà una superficie ruvida, tale termine venga accostato con molta più rapidità che non se viene appreso per analogia, ricordo o accostamento con la stessa parola nella lingua materna. Il soggetto dovrebbe in quest'ultimo caso ricorrere prima alla parola adeguata nella propria lingua madre e in un secondo step associare la parola nella lingua acquisita successivamente. Per

¹² Testo originale: "For instance, after learning a series of word-sound or word-picture pairs, participants will show retrieval-related activity in the auditory cortex when presented with a word that had been paired with a sound and will display activity in visual cortex when presented with a word that had been paired with a picture (see Kohler et al., 1998; Wheeler et al., 2000; Vaidya et al., 2002; Wheeler and Buckner, 2003, 2004; Kahn et al., 2004; Slotnick and Schacter, 2004; Wheeler et al., 2006 for evidence of recapitulation during retrieval)".

quanto rapida possa avvenire questa duplice associazione, sarà comunque più lenta che nel caso di esperienza diretta al momento dell'apprendimento, senza tenere conto del fatto che spesso non ci sono degli univoci corrispondenti per indicare uno stesso concetto in due lingue diverse.

Il fatto di abbinare fin dal momento dell'apprendimento il significante ed il significato e non una rappresentazione del significato implica l'eliminazione di una barriera intermedia che altro non è se non un altro codice verbale o non verbale di rappresentazione che si pone tra i due elementi univoci: realtà e rappresentazione (evitando in questa sede di indugiare sulla possibilità o meno di questo legame univoco da un punto di vista più strettamente filosofico). Il problema dell'imparare una lingua senza ricorrere il più possibile (poiché non è sempre possibile) all'esperienza diretta, è quello di creare situazioni per cui soggetti che nei test scritti, negli esercizi di grammatica e nelle prove create ad hoc dai docenti danno buoni risultati, poi nella realtà non sanno applicare (o hanno bisogno di tempo prima di farlo) le conoscenze acquisite.

Un altro elemento legato alla memoria e di cui ogni insegnante deve per forza di cose tener conto è l'interferenza e il fenomeno di oblio che essa può causare. Per interferenza si intende infatti il meccanismo, proattivo o retroattivo, secondo il quale elementi presentati per primi rendono difficoltosa la memorizzazione di quelli che vengono presentati successivamente e quelli presentati alla fine esercitano un effetto di interferenza verso quelli presentati in precedenza (Papagno 2008: par. I.13). Questo significa che se viene presentata una stringa di dieci parole, quelle centrali, in ordine di presentazione, saranno quelle più facilmente dimenticate dai soggetti che devono memorizzarle perché subiscono sia l'effetto di interferenza proattiva dei primi sia l'effetto di interferenza retroattiva degli ultimi. In relazione al circuito fonologico, inoltre, è presente un effetto della lunghezza della parola e un effetto di somiglianza fonologica, tali per cui si ricordano più facilmente stringhe di parole corte rispetto a stringhe di parole lunghe¹³ e si ricordano più facilmente parole diverse rispetto a parole fonologicamente simili (Marini 2010: 98-99; Papagno 2008: par. I.13; Daloiso 2015: cap.11).

¹³ Questo è dovuto al fatto che in stringhe di parole corte tra la presentazione di una parola e l'altra il cervello ha il tempo di eseguire una ripetizione (*rehearsal*) e di rafforzare quindi la traccia mnemonica mentre con parole lunghe il tempo a disposizione tra una parola e l'altra non è sufficiente a ripetere l'intero item.

Attenzione

Come si è accennato nel paragrafo precedente, affinché i processi mnestici possano essere avviati, è necessario che ci sia attenzione da parte di chi apprende. Comunemente si parla di attenzione in riferimento alla capacità di seguire un argomento, un'azione, di non distrarsi da un compito per un arco di tempo prolungato. Con attenzione in realtà, si fa riferimento a diversi processi che, oltre a quello appena descritto, riguardano anche la preparazione fisiologica a ricevere stimolazioni dall'ambiente circostante (sollecitazione), l'attenzione catturata da *input* dell'ambiente circostante direzionata involontariamente¹⁴ o volontariamente dal soggetto (attenzione selettiva esogena o endogena) e la capacità di prestare attenzione a più *input* contemporaneamente (attenzione distribuita), (Daloiso 2015: cap.11; Daloiso 2009: cap. 4), vedremo a breve nel dettaglio alcuni di queste componenti.

Principio base che regola l'attenzione è la sua selettività: prestare attenzione significa decidere di considerare degli input e tralasciarne altri, come scrive James (1890 in Gazzaniga 2015: 282) "essa (l'attenzione) comporta il ritrarsi della mente da alcune cose per poter operare su altre con grande efficienza". E' un compito che involontariamente o volontariamente siamo portati ad eseguire costantemente, quando guardiamo un film, quando parliamo con qualcuno, quando osserviamo una situazione o quando ci dedichiamo a qualsiasi attività. Sembra che sia più semplice selezionare volontariamente gli elementi cui prestare attenzione quando si ha la possibilità di prevedere alcuni aspetti che lo riguardano e di conoscere l'obiettivo cognitivo di un compito. Scrive Daloiso (2015: 11) a proposito della capacità di prestare attenzione ad uno stimolo, che "le prestazioni cognitive di una persona migliorano quando il soggetto riesce ad anticipare alcune caratteristiche dell'input

¹⁴ E' inevitabile infatti che determinati input del mondo esterno catturino l'attenzione dell'allievo, pur essendo esterni al compito che si sta svolgendo. Si pensi ad esempio ad una classe che nel bel mezzo della lezione comincia a sentire odore di fumo: automaticamente l'attenzione sarà spostata rispetto al compito o alla spiegazione dell'insegnante in quanto viene percepito un pericolo nell'ambiente circostante che acquisisce priorità. Lo stesso vale per una porta che sbatte, per qualcuno che ci tocca una spalla da dietro per chiamarci, una risata improvvisa che sembra immotivata rispetto al contesto. Questa percezione di pericolo è il motore che fa momentaneamente spostare il focus dell'attenzione. Se per esempio però questo input allarmistico si ripete più volte senza che nulla di pericoloso sia legato ad esso, non verrà più percepito come allarme e l'attenzione, molto probabilmente, smetterà di essere dirottata. (Cfr. *Stili di apprendimento e culture in classe* di Francesca della Puppa e Paola Vettorel, LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO, UNIVERSITÀ' CA' FOSCARI - VENEZIA, p. 18.) (http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf)

che giudica importanti per lo svolgimento di un compito". E' più semplice ad esempio focalizzare l'attenzione su determinati aspetti di un video se si è a conoscenza, preventivamente rispetto alla sua visione, del compito che si dovrà svolgere al suo termine. Focalizzare un obiettivo significa poter scegliere, selezionare gli strumenti che portano al raggiungimento dell'obiettivo, non conoscere l'obiettivo, implica al contrario che ogni strumento potrebbe essere utile e quindi che non è possibile concentrare l'attenzione su nessuno. Si tratta di un tipo di attenzione che si definisce *volontaria* (si veda Gazzaniga et al. 2015: 289), non dipende cioè da cause esterne ma è guidata dalla volontà dell'individuo. Questa abilità, di saper selezionare gli strumenti rispetto agli obiettivi, non è da dare per scontata ed è utile che l'insegnante ne prenda consapevolezza e testi il gruppo classe anche da questo punto di vista, esplicitando dove necessario attraverso consigli o attività mirate le buone pratiche per allenare l'attenzione selettiva.

Due aspetti, poi, che sono di particolare interesse per un docente sono i limiti che vengono posti all'attenzione vista sotto la molteplicità di aspetti citata poco fa, ossia capire in quale situazioni è bene non porre gli alunni affinché l'attenzione non sia ostacolata. Questi aspetti sono la curva immaginaria dell'attenzione relativamente alla sua durata nel tempo e la quantità di input sui quali un soggetto è in grado di concentrarsi contemporaneamente. Più a lungo si protrae lo sforzo attentivo meno questo risulta efficace e ci sono determinati momenti all'interno di un arco di tempo in cui l'attenzione raggiunge dei picchi di massimo e di minimo: massimi in prossimità dell'inizio e della fine dell'arco di tempo in cui viene esercitata e minimi nel centro, a meno che non vengano attuate delle sollecitazioni all'interno del percorso (si vedano le curve di attenzione in una lezione poco interattiva e in una partecipata in Daloso 2009: 55-56)¹⁵. Ci dice inoltre che c'è un limite fino al quale è possibile mantenere l'attenzione su un determinato compito, sia esso attivo o passivo. Per quanto riguarda la quantità di elementi cui un soggetto può prestare attenzione, questa è differente da persona a persona ma vale in ogni caso il principio secondo il quale maggiore è la quantità di *input*, più diminuisce la capacità di mantenere l'attenzione su tutti. Sia dal punto di vista della quantità di sforzo

¹⁵ In caso vengano inseriti dei momenti di sollecitazione da parte dell'insegnante all'interno dell'arco di tempo in cui gli allievi devono prestare attenzione, la curva subisce delle inversioni in prossimità di queste sollecitazioni, per poi scendere nuovamente e necessitare di nuovi stimoli. Le sollecitazioni possono essere dei compiti che coinvolgano gli studenti, delle domande rivolte loro direttamente, l'inserimento di novità inaspettate all'interno del discorso/percorso... (Daloso, 2009: pp.56-57).

necessario per svolgere determinati compiti, sia da quello dell'interferenza di più compiti tra loro (soprattutto se coinvolgono gli stesse funzioni cerebrali) l'insegnante deve prestare attenzione a non sovraccaricare gli allievi.

Neuroni specchio e teoria dell'embodiment

Una delle scoperte più recenti in ambito neurologico, riguarda la scoperta di un particolare tipo di neuroni, detti "neuroni specchio" i quali hanno la capacità di rispecchiare le azioni altrui quando si osserva qualcuno compiere un movimento o un'azione e quando l'azione viene evocata nella mente del soggetto. Questo significa che se si sta osservando una persona che mangia, nonostante ella in quel momento non abbia alcuna intenzione di mangiare, nel suo cervello si attiveranno gli stessi neuroni specchio che si attiveranno se effettivamente decidesse di compiere l'azione. Non solo, è stato dimostrato (Jeannerod *et al.* 1995 e Crammond 1997 in Oliverio, 2002) anche che i neuroni specchio si attivano anche se l'azione non è eseguita da una persona con le stesse sembianze dell'osservatore, ma anche, nel caso l'azione sia quella di afferrare un oggetto e maneggiarlo, da un braccio meccanico o un'immagine stilizzata. Sembra che l'importante sia che il soggetto che osserva percepisca quel movimento come possibile analogamente anche per il proprio corpo¹⁶. Questi neuroni si trovano nella zona cerebrale denominata corteccia pre-motoria, che è quell'area addetta alla pianificazione dei movimenti prima che questi vengano eseguiti. Quando si sta per compiere un'azione infatti, la decisione di compiere un determinato movimento e quindi di muovere un arto o una qualsiasi parte del corpo viene elaborata dalla corteccia pre-frontale, la quale invia una comunicazione alla corteccia premotoria che pianifica tutte le azioni da compiere prima di metterle effettivamente in pratica, trasmettendo le indicazioni alla corteccia motoria che si occuperà di muovere effettivamente le parti interessate. Grazie alle tecniche di visualizzazione cerebrale si è potuto notare che questi neuroni specchio si attivano e preparano la muscolatura ad agire anche quando il soggetto sta soltanto osservando o pensando un'azione, fenomeno che è percepibile da ognuno quando ha fame, pensa a qualcosa di buono da mangiare e subito aumenta la salivazione, quando ad occhi chiusi si immagina di stringere qualcosa in modo forte nella mano e immaginando poi di lasciare la presa immediatamente sembra che i

¹⁶ "Risintoniamo di più, dunque, quando osserviamo il dolore di altri simili a noi (Avenanti *et al.* 2010) o quando vediamo altri compiere azioni che anche noi siamo in grado di eseguire"(Borghi 2015:37).

muscoli si distendano effettivamente, nonostante l'azione non sia stata realizzata. In fase di ascolto e quindi di comprensione di un discorso la corteccia premotoria si attiva realizzando una sorta di simulazione dell'attività articolatoria necessaria per formularlo. Troviamo infatti in Marini (2010: 249) "le porzioni dell'area motoria primaria che controllano i movimenti dell'apparato fono-articolatorio si attivano non solo in compiti di produzione ma anche in compiti di discriminazione uditiva delle sillabe". Lo stesso vale anche in relazione al significato di quanto viene detto nel discorso (esempio della parola calciare che stimola la muscolatura come se si fosse in procinto di eseguire l'azione in Marini 2010: 249), ad esempio se si parla di una rosa, la corteccia si attiva come se quella rosa fosse effettivamente presente con tutto quello che questo implica: il sentirne il profumo, il prestare attenzione a non pungersi afferrandola per il gambo, la sensazione provocata dai petali morbidi al tatto e via dicendo. Grazie a degli esperimenti si è osservato che "quando si modificano le caratteristiche pragmatiche dell'oggetto, si modifica coerentemente il reclutamento del sistema motorio" (Buccino e Mezzadri 2013: 10): alla semplice vista di un oggetto o all'udirne il suo nome, si attivano anche i neuroni specifici del movimento degli arti per la presa di quell'oggetto in caso l'oggetto sia afferrabile, mentre se ne attivano degli altri se l'oggetto dimostra delle caratteristiche che ne rendono difficile la presa. A rinforzare questa scoperta sono altri test in cui ad alcuni soggetti veniva chiesto di muovere un arto coinvolto in un'azione espressa da un verbo presentato loro immediatamente prima della richiesta: i tempi di reazione erano rallentati nelle risposte eseguite con l'effettore coinvolto nell'azione espressa dal verbo suggerito e questo sarebbe, secondo i ricercatori, "un fenomeno di interferenza dovuto al fatto che la rappresentazione motoria di uno specifico effettore biologico sia reclutato in due distinti compiti nello stesso momento" (Buccino e Mezzadri 2013: 6). Durante un compito linguistico, inoltre, i partecipanti all'esperimento rispondevano più velocemente quando la direzione della risposta motoria da eseguire era la stessa di quella espressa nel materiale linguistico da comprendere, più lentamente se la risposta motoria implicava un movimento opposto rispetto a quello espresso nel materiale linguistico da analizzare (Zwaan e Taylor, 2006). Il modo di considerare i neuroni specchio in relazione al linguaggio prende il nome di teoria dell'*embodiment*, o "del linguaggio incarnato", secondo la quale, appunto, "gli esseri umani utilizzano le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà (sia dal punto di vista motorio sia dal punto di vista sensoriale)

anche per comprendere il materiale linguistico, verbi, nomi o frasi che descrivono quelle stesse esperienze” (Buccino e Mezzadri 2013: 5).

Oliverio aggiunge a questo aspetto del cervello umano un'altra prospettiva di particolare interesse per quanto riguarda l'apprendimento. Nel periodo infantile, infatti, ma non solo, sarebbe attraverso l'osservazione e l'azione motoria che un bambino compie una serie di apprendimenti concreti che poi si trasformerebbero in concetti astratti (2002: 11). Per usare un suo esempio, il fatto di imparare a mettere un movimento dopo l'altro in serie, l'uno dopo l'altro, contribuirebbe a sviluppare nel bambino il concetto di consequenzialità e concatenazione, alla base della formulazione del linguaggio in cui i movimenti muscolari articolatori si mettono in moto per comporre una serie di foni, di sillabe, parole e via dicendo, per comporre entità più grandi fino alla formulazione di un discorso. Oliverio cita in questo contesto anche Calvin, secondo il quale “l'evoluzione di alcuni comportamenti motori avrebbe fatto affermare una logica motoria basata sulla strutturazione di una sequenza di passi concatenati: man mano la corteccia motoria e quella pre-motoria hanno sviluppato una capacità sequenziale inducendo un'area, quella di broca che controlla la motricità del linguaggio, a generare quelle sequenze di sillabe che sono alla base della parola” (Calvin, 1990 in Oliverio, 2002). Tale ragionamento di Oliverio fa leva sul concetto di analogia, secondo il quale il linguaggio sarebbe “costruito attraverso operazioni metaforiche da un settore all'altro basate su funzioni del corpo” e quindi il nostro pensiero analogico sarebbe “fortemente basato sulla nostra capacità di passare attraverso la concretezza delle realtà motorie e delle percezioni anziché attraverso l'astrazione del linguaggio e di altri aspetti del pensiero logico-simbolico”(ibidem). Oltre alla muscolatura dedicata all'articolazione delle parole, inoltre, Oliverio sottolinea la presenza di micro movimenti del corpo accompagnatori rispetto ad un discorso che si sta producendo che rendono la verbalizzazione più significativa. Quello che di fatto si fa quando si muove il corpo parlando non è altro che associare a determinati concetti dei micromovimenti legati ad essi, sia questo per vicinanza semantica o per imitazione di un gesto culturalmente stabilito. Lo stesso movimento della testa quando si sta parlando di un paese che si trova geograficamente a ovest rispetto a noi, la testa tenderà a seguire quella direzione, come vale anche per il movimento degli occhi nel pronunciare il nome di una persona che si trova nelle nostre vicinanze, sarà difficile non fare un cenno o non indirizzare il nostro sguardo nella sua direzione; è come se tutto il nostro corpo fosse

partecipe dei concetti che stiamo esprimendo o pensando. Questo non significa che ogni movimento corrisponde nella mimica al concetto che viene espresso, ma che c'è una correlazione tra corpo e linguaggio, sia essa per contrasto, per semplice accostamento o per corrispondenza.

Un'altra caratteristica dell'attivazione dei neuroni specchio riguarda il tipo di precisione con la quale si "preparano" determinati processi nella corteccia premotoria in base alla finalità dell'azione. Si è notato, infatti, come cambi l'accuratezza dell'imitazione di un gesto se questo ha come fine un oggetto chiaro/assente o se invece ha più oggetti. Nel primo caso l'imitazione è accurata, è come se il movimento stesso fosse l'obiettivo stesso dell'imitazione, nel secondo caso invece, cioè se c'è una scelta tra i possibili oggetti nella finalità di un movimento, l'imitazione sarà focalizzata nel raggiungimento dell'obiettivo e non nel modo in cui viene raggiunto questo obiettivo (descrizione dell'esperimento in Stamenov e Gallese 2002: 102).

1.2. Implicazioni operative

Sulla base di queste considerazioni si può affermare che il fatto di prediligere l'apprendimento esperienziale nella didattica di una lingua favorirebbe l'accostamento di testo e contesto, di espressioni e verbalizzazioni legate alla percezione dei concetti e degli oggetti cui tali verbalizzazioni fanno riferimento. In base a tale accostamento significato e significante sarebbero necessariamente legati senza l'intervento di un altro linguaggio che faccia da tramite, sia esso una lingua o una serie di simboli, un'immagine o una descrizione. Il fatto di manipolare effettivamente l'oggetto di un discorso, il fatto di percepirlo con i sensi e di utilizzarlo concretamente elimina ogni possibilità di equivoco e attiva dei neuroni legati ad un'esperienza, per cui a ogni rievocazione verbale della stessa l'intero corpo potrà sentire di essere partecipe del ricordo creando una serie di connessioni e attivazioni legate al contesto esperienziale. E' esperienza di tutti i giorni che la glottodidattica faccia da tempo uso di elementi legati ai sensi, come l'ascolto di parole e di immagini riferiti a oggetti che poi vengono ripresi dal punto di vista della verbalizzazione scritta attraverso l'alfabeto e la necessità di presentare input multimodali è già stata affrontata dagli studiosi in passato (come più volte menzionato nei paragrafi precedenti). Il metodo esperienziale ha il grande vantaggio di coinvolgere l'apparato motorio, il tatto, l'olfatto e le emozioni. Il fatto di far esperire attivamente e con pieno

coinvolgimento e non soltanto osservare o udire passivamente determinati concetti e elementi linguistici, aumenta la quantità di sensi coinvolti nella memorizzazione di un oggetto e quindi anche la rete di connessioni che si viene cerebralmente a creare legate ad uno stesso elemento. Usando le parole di Oliverio: “i bambini hanno bisogno di esempi tangibili, di manipolare la realtà, di fare giochi attivi e di movimento. Ma anche gli adulti comprendono ciò che vedono e traggono molte soddisfazioni da ciò che hanno realizzato in prima persona, anche attraverso l’impiego di attività fisiche” (Oliverio 2002: 18). Per quanto riguarda poi la replica di un gesto che si focalizza sulla successione dei movimenti esatta o alla replica indirizzata al raggiungimento di un obiettivo (paragrafo precedente), questo ci dice che se in un’attività si vuol mettere in luce un processo, e di conseguenza il linguaggio in quell’ambito, anziché l’obiettivo del processo, si dovrà porre meno attenzione sulla possibilità o sulla difficoltà di raggiungere l’obiettivo, in modo da permettere una corretta associazione tra un’azione e la sua verbalizzazione. Per spiegare in termini più semplici con un esempio: se pongo l’attenzione sul fatto che si debba “mostrare” un oggetto alla classe, difficilmente l’alunno si concentrerà su quale movimento ho eseguito per farlo (se ho “sollevato” l’oggetto con le mani, se l’ho “appoggiato” sulla cattedra o se l’ho “passato” di mano in mano a tutti i compagni), viceversa se non si pone l’accento sull’obiettivo di un movimento sarà più facile far entrare nell’alunno la distinzione tra il gesto di far passare un oggetto, alzarlo in aria o appoggiarlo su un tavolo. L’idea che sta alla base di tutti questi ragionamenti è quindi quella di ridurre il più possibile la distanza tra significante e significato, fondere il più possibile le due componenti di uno stesso oggetto e facilitarne la connessione a livello cerebrale. Questa connessione è stata messa in luce soprattutto in riferimento a verbi, nomi concreti e aggettivi e, in effetti, la ricerca dimostra che “i nomi concreti siano attivati più facilmente e abbiano probabilmente una rappresentazione mentale più ricca (Paivio 1991) o un insieme di tratti semantici più ampio (Plaut, Shallice 1993)” (Daloiso 2015: 18). Tuttavia le riflessioni di Oliverio, seppur non empiricamente testate, mettono in luce una possibilità di relazione tra esperienza e concetti astratti. Una via per non essere astratti nell’astratto (mi si perdoni la dovuta ripetizione) e di ciò che non è tangibile o osservabile con i cinque sensi, sta nella reale esperienza di tali concetti e nello sfruttamento massimo

dell'analogia tra esperienza concreta e corrispettivo astratto qualora una connessione più diretta sia impossibile o poco auspicabile¹⁷. Non si vogliono screditare, con questa proposta metodologica, gli altri metodi utilizzati in passato e attualmente poiché l'esperienza non è l'unica via possibile e non è sempre attuabile. Non viene nemmeno condannato in toto l'utilizzo della lingua madre come tramite, nel caso di apprendimento di una lingua straniera, dal momento che alcuni concetti non sono esperibili direttamente, purché questa risorsa venga sfruttata adeguatamente, ad esempio attraverso una riflessione sulle corrispondenze o sulle differenze tra le due lingue in modo da arricchire con diverse sfumature un termine e rinforzando anche in questo caso le tracce mnestiche grazie alla manipolazione ripetuta e diversificata del materiale ed è utile soprattutto a livelli avanzati per sviluppare sensibilità e flessibilità nell'utilizzo della lingua (si veda, a proposito del buon utilizzo della traduzione e della lingua materna come tramite: Balboni 2013: 153-160). Quello che viene proposto è che l'esperienza venga sfruttata quando possibile il più possibile.

Nei capitoli che seguono verrà descritto e analizzato approfonditamente cosa si intenda per metodo esperienziale, quali siano i modelli di riferimento, quali siano le teorie che ne stanno alla base e verrà formulata una proposta operativa che tenga conto delle scoperte effettuate e le teorie formulate in questo senso e che sia abbinata, quale esempio concreto, all'utilizzo delle arti figurative come mezzo esperienziale per svolgere una unità di acquisizione nella didattica dell'italiano a stranieri.

¹⁷ Non è auspicabile ad esempio replicare l'esperienza della rabbia o dell'aggressività ma è preferibile ricorrere alla rievocazione di esperienze passate altrui trasponendole per analogia ad esperienze probabili e situazioni simili in modo da raggiungere una rappresentazione mentale più generica.

2. Didattica esperienziale: cos'è e perché è importante

Prima di scendere nei particolari e considerare un possibile modello per integrare arti figurative e didattica dell'italiano, è bene considerare l'arte figurativa come appartenente a tutta una serie di attività che possono essere sfruttate come "esperienza" concreta e pratica da parte di un allievo. Prima di chiarire se qualsiasi esperienza possa essere presa come possibilità di integrazione nella didattica di una lingua e, punto ancora più importante, perché si debba includere una componente esperienziale all'interno della classe di lingua, aspetti in realtà strettamente collegati, sarà innanzi tutto più semplice definire cosa si intenda in questo caso per esperienza. Dopo aver chiarito questo potremo restringere ulteriormente il campo all'arte figurativa.

Esperienza, dunque, è un termine troppo vago. Qualunque cosa può essere esperienza: l'alzarsi da una sedia inciampando sul filo del computer, andare alla finestra e guardare l'inverno che avanza, il tornare al proprio posto e bere un bicchiere d'acqua che ahimè ci scivola dalle mani fredde e lava la tastiera del computer sul quale stavamo scrivendo. Tutte queste possono essere considerate esperienza e il fatto di tenerne conto per evitare che l'evento si ripeta in futuro può essere considerato "apprendimento dall'esperienza" (Di Nubila e Bazzo in Di Nubila e Fedeli 2010: 33), che si distingue dall'apprendimento esperienziale oggetto di questa tesi. L'aver l'accortezza, la volta successiva, di far passare il filo in un posto meno ingombrante o di lavorare senza cavo attaccato e di evitare di bere acqua sopra un apparecchio elettronico ha in sé la conoscenza e l'esperienza del fatto che un filo teso non troppo visibile ma pur sempre presente e in un posto molto accessibile può essere pericoloso, del fatto che l'acqua a contatto con dei circuiti può costituire una causa di danneggiamento irreparabile di un apparecchio e del fatto che non sempre possiamo avere totale controllo dello spazio che ci circonda e del nostro corpo, soprattutto d'inverno, quando le dita possono perdere un po' di sensibilità. Ma giungere a questo livello di elaborazione dell'esperienza non è scontato senza delle basi di conoscenza pregresse e senza memoria. Come ricorda Mino Conte "Non è sufficiente da solo il pensiero. Non è sufficiente da sola l'esperienza. Pensiero ed esperienza sono componenti necessarie ma da sole non sufficienti per esprimere un giudizio su qualcosa, il quale dovrà dunque prevederle

entrambe” (in Di Nubila e Fedeli 2010: 18). Queste connessioni prevedono poco scontata disponibilità a procedere per tentativi e ad ammettere errori di percorso, come pure capacità di osservazione e analisi dei rapporti di causa ed effetto. Il saper riconoscere i rapporti di causa ed effetto è essenziale al fine di poter diventare “esperto” di qualcosa perché, utilizzando le parole di Polo di Agrigento (nel Gorgia di Platone, 448c) “l’esperienza fa procedere la nostra vita conformemente alla tecnica, mentre l’inesperienza la fa procedere casualmente” e aggiunge Conte, “L’esperto, chi “ha esperienza” è dunque non chi solamente “sa fare” ma chi, in quanto *soggetto agente* è titolare consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato” (in Di Nubila e Fedeli 2010: 18-19). Molto probabilmente se qualcuno avesse messo in guardia la persona dell’esempio riportato e le avesse fatto prendere delle misure di sicurezza preventivamente, la sequenza non si sarebbe verificata in quella circostanza ma non si potrebbe parlare di esperienza da parte del soggetto (Conte nello stesso paragrafo ricordando la visione di Aristotele ricorda “Senza azione nessuna esperienza”), semmai di una trasmissione di esperienza da un soggetto A ad un soggetto B (ma solo nel caso si fosse spiegato il perché dell’ammonimento, operando una sorta di analisi di un processo effettivamente già esperito in passato ma non necessariamente da ripetere ai fini dell’apprendimento). Nel caso in cui non ci sia spiegazione del perché una cosa sia da evitare, non si potrebbe parlare di esperienza o di trasmissione di esperienza, ma soltanto di esecuzione di un ordine o del seguire un consiglio. Queste due ultime modalità non rimuoverebbero tuttavia dubbi circa il cosa sarebbe successo in caso contrario. Rifacendosi a Bacone e a Guglielmo di Ockham, precisa infatti Conte che “L’autorità non fa conoscere nulla se non se ne dà la ragione. Ma la stessa dimostrazione razionale, per quanto raffinata e conclusiva in merito alle differenti questioni, non è in grado di generare certezza e di rimuovere i dubbi [...] Occorre in ultima analisi percorrere la via dell’esperienza” (in Di Nubila e Fedeli 2010: 21).

2.1. Erfahrung vs Erlebnis

Poiché secondo le parole di Dewey “credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi” (Dewey

1975: 10) è interessante, ai fini della distinzione tra esperienze educative e non, che lo stesso termine “Esperienza” della lingua italiana, abbia due possibili traduzioni nella lingua tedesca: *Erfahrung* ed *Erlebnis*. Nel dizionario della lingua tedesca *Duden*¹⁸ troviamo come possibili definizioni del termine “*Erfahrung*”: “1) *bei praktischer Arbeit oder durch Wiederholen einer Sache gewonnene Kenntnis*; 2) *Routine Erleben, Erlebnis, durch das jemand klüger wird*; 3) *durch Anschauung, Wahrnehmung, Empfindung gewonnenes Wissen als Grundlage der Erkenntnis*”¹⁹. Troviamo invece sotto la voce “*Erlebnis*”: *von jemandem als in einer bestimmten Weise beeindruckend erlebtes Geschehen*”²⁰. Come si vede dalle definizioni nel *Duden*, una, la prima, fa riferimento al processo che porta ad essa, l'altra si concentra più sul fatto che sia un *Geschehen*, un accadimento. Con *Erfahrung* si fa riferimento ad un'esperienza acquisita attraverso il lavoro pratico, la ripetizione, la percezione e che rende chi la vive più “intelligente” (*kluger*). È un'esperienza ricca di temporalità, di connessione tra il prima e il dopo, con un'interpretazione da parte del soggetto esperiente e che non è del tutto soggettiva, è parte di una collettività. Con *Erlebnis* si intende invece un'esperienza priva di connessioni, un avvenimento che tocca la nostra vita (anche in modo significativo e che si imprime in noi) ma che non si intesse in essa, non è necessariamente influente sulle esperienze successive e non elabora quelle passate. È a sé stante e si accosta alle altre *Erlebnis* senza connettersi in una rete.²¹ La *Erlebnis* sembrerebbe essere inoltre qualcosa di fortemente soggettivo e coinvolgente dal punto di vista emozionale secondo la concezione diltheyana secondo la quale attraverso di essa “la persona coglie se stessa” (Conte in Di Nubila e Fedeli 2010: 23). La *Erlebnis* serve comunque per raggiungere la *Erfahrung*, ma non senza un'elaborazione: come dice Werner infatti (2009: 13-14) “Come la *Erlebnis* diventa *Erfahrung*? Attraverso il ricordo e la riflessione, attraverso il racconto e la riflessione”. Se consideriamo l'etimologia della parola esperienza nella lingua italiana²² troviamo quanto segue: “Esperienza = *lat.*

¹⁸ Redazione Duden nel “Duden Online”: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Erfahrung> e <http://www.duden.de/rechtschreibung/Erlebnis>. Consultato il 3.3.2017.

¹⁹ Traduzione: “ 1) Conoscenza ottenuta nel lavoro pratico o attraverso la ripetizione di qualcosa; 2) Vissuto di routine, vissuto attraverso il quale una persona diventa più intelligente; 3) Sapere ottenuto attraverso l'osservazione, la percezione e il sentire, che sta alla base della conoscenza.”

²⁰ Traduzione: “Avvenimento vissuto da qualcuno come “impressionante” in un determinato modo.”

²¹ Si confronti a tal proposito il saggio di Trasforini, *Erlebnis vs Erfahrung: appunti sul concetto di esperienza fra moderno e post-moderno*. Università degli studi di Ferrara, 1994.

²² Dizionario etimologico di Ottorino Pianigiani, online:<http://www.etimo.it/?term=esperienza&find=Cerca>

EX-PERIENTIA (=gr. PÈIRA) da EX-PÈRIENS aggettivo verbale derivante da EX-PÈRIOR, *provo, tento*, comp. Di EX part. Intensiva e antic. PERIOR, *che vale lo stesso* (v. *esperire*). Corso o serie di atti, mediante i quali si acquista la conoscenza di cose particolari; e la cognizione stessa ottenuta mediante l'osservazione, lo studio." Notiamo quindi come l'origine del termine italiano sia più legata al termine tedesco *Erfahrung*, mentre nel tempo il termine ha acquisito per noi anche quello di *Erlebnis*. Seppure questa distinzione lessicale non sia pienamente esaustiva, è sicuramente utile come punto di partenza per meglio delineare il concetto di esperienza cui ci si riferisce nella presente trattazione, ossia la *Erfahrung*, e le due definizioni date già contengono alcuni elementi essenziali che la caratterizzano: la connessione tra prima e dopo, la collettività di partecipazione nel processo di raggiungimento della stessa e una durata di qual sorta, seppur non espressamente dichiarata, del processo di acquisizione ed elaborazione. Si vedranno ora nel dettaglio queste caratteristiche, aggiungendone a queste altre che sono state messe in risalto nel tempo da diversi studiosi come Piaget, Kolb e Lewin.

2.2. Caratteristiche della Erfahrung

Continuum Sperimentale e integrazione di teoria e pratica

Procedendo per ordine si riprende la distinzione tra esperienze educative e diseducative di John Dewey, il quale elenca in modo discorsivo tutta una serie di caratteristiche che la nostra *Esperienza* deve avere per essere considerata valida e utile allo scopo didattico, in particolare egli accentua il concetto di "continuum sperimentale". Con tale espressione Dewey fa riferimento al legame secondo il quale "ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Dewey 1975: 19). Premesso che "L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente" (Dewey 1975: 35), essa va costantemente messa in relazione con il futuro, deve far emergere problematiche nuove e porre le basi per esperienze future, pur partendo da conoscenze e quindi esperienze pregresse, "le esperienze devono essere legate tra loro, nessuna vive e muore per se stessa" (Dewey ibidem: 17). Un'esperienza è la risposta a un dubbio, una verifica di un'ipotesi che tuttavia contiene in sé novità irrisolte che fungano da stimolo per suscitare desiderio di

esperienze future. Questa visione di un continuum è condiviso anche nel modello di Kolb e nella concezione circolare dell'esperienza di Lewin, il quale considera la *action research* come "azione ad un livello realistico, azione che dev'essere sempre seguita da un riconoscimento oggettivo autocritico e da una valutazione dei risultati. (...) Noi miriamo a far sì che nessuna azione sia senza ricerca e nessuna ricerca sia senza azione" (Marrow 1977: 221-225). Il modello elaborato da Kolb e Fry, ad esempio propone un ciclo che porta da un'esperienza ad un'esperienza successiva e che fa quindi dell'esperienza il punto di partenza e il punto di arrivo di un intero ciclo di analisi ed elaborazione. Tale modello ciclico si articola in quattro momenti e sulla base di esso Kolb fa poi emergere altrettanti stili di apprendimento a seconda di quale parte del processo ogni allievo privilegi. Non è centrale, ai fini della presente sperimentazione, stabilire se tale categorizzazione degli stili sia la migliore e la più funzionale elaborata nel tempo, il modello di Kolb (ma anche quelli di Kagan, Honey and Mumford, Gregorc, Butler, McCarthy citati in Ginnis 2002: 34) si basa sul modo di processare i dati ma altri studiosi hanno dato categorizzazioni diverse in base a diversi parametri, come la personalità, le modalità sensoriali, l'ambiente (Holland, Messik, Witkin, Perry e Herrmann sono solo alcuni degli innumerevoli esempi citati da Ginnis P., ibidem p. 34). Quello che interessa qui, tuttavia, è notare l'importanza data all'esperienza nel processo di apprendimento e approfondire meglio di che cosa si tratti. La principale caratteristica dell'apprendimento esperienziale, così come inteso sin dall'inizio da Dewey e viene condiviso anche da Lewin e Kolb, è quella di intrecciare assieme teoria e pratica, poiché nell'apprendimento esperienziale non si tratta di promuovere un modello in pieno contrasto con la didattica teorica tradizionale, bensì di creare una metodologia che unisca i vantaggi di ambedue le visioni, ed è proprio questa unione il punto di forza e di validità dell'esperienzialità. Un processo che tenga soltanto conto della componente pratica e non della teoria nel nostro caso sarebbe infecondo. Secondo Dewey, infatti, "l'apprendimento è un processo dialettico che integra l'esperienza e la teoria, l'osservazione e l'azione. L'esperienza conferisce alla teoria il suo slancio vitale e la sua energia; la teoria offre una direzione all'esperienza" come pure sosteneva Lewin quando diceva che "niente è più pratico di una buona teoria" (Di Nubila, Bazzo in Di Nubila, Fedeli 2010: 50). Nella prima fase del ciclo di Kolb, considerato a titolo esemplificativo ma non come modello ottimale e invariabile, l'esperienza concreta avviene attraverso la percezione, e quindi come interpretazione personale delle esperienze. E' utile

considerare il pensiero di Piaget, il quale, occupandosi in particolare dello sviluppo dell'intelligenza del fanciullo, è riuscito a dimostrare "che il ragionamento astratto (con la capacità di manipolare dei simboli astratti) si sviluppa a partire dalla capacità del fanciullo a manipolare gli oggetti del suo ambiente vicino" (Di Nubila, Fedeli 2010: 53), e più nello specifico rispetto all'azione, la quale è un processo che modifica il soggetto nella sua conoscenza del mondo e nella sua capacità di rispondervi in una serie di *processi «a spirale» o del tipo «prova ed errore»* (Piaget 1971: cap. primo - trad. Corda; Wuketits 1992: 130)²³. Basandosi sul concetto di accomodamento, in una visione della cognizione come processo di adattamento e costruzione in cui sia il soggetto sia il mondo esterno giocano un ruolo fondamentale, Piaget prevede che "gli schemi (cognitivi) si modifichino in funzione dei nuovi stimoli che giungono all'organismo. (...) Quando una rete neurale incontra una nuova esperienza tende a cambiare sulla base di questa esperienza" (Parisi 1992: 181). È preferibile quindi che prima che un elemento venga analizzato esso sia stato frutto di esperienza da parte di un individuo. Come è già stato ribadito al termine del primo capitolo, non è sempre possibile parlare per astratto di una sensazione, di un compito motorio, di oggetti di riferimento se il soggetto non è in grado di rappresentarsi anche solo mentalmente il significato di quel che si appresta ad apprendere. Certo, in diversi casi è possibile ricorrere a paragoni, somiglianze o procedere per contrapposizione per delineare le caratteristiche di un oggetto sconosciuto, ma niente è più diretto dell'esperienza concreta di quell'oggetto o concetto per poi avere la capacità di "manipolarlo" a livello cognitivo e attribuirgli una funzione nel discorso. L'esperienza non è sempre possibile ma ciò non significa che non debba essere sfruttata al massimo laddove lo sia.

L'esperienza iniziale ha inoltre il compito di sviluppare il desiderio di apprendere poiché, per dirlo con le parole di Dewey, "è molto più grave che uno studente perda questa attitudine (il desiderio di apprendere) che non che dimentichi, non riesca ad interiorizzare un determinato oggetto/item" (Dewey 1975: 35). E' sulla base di questo desiderio di apprendere che si sviluppa poi un secondo momento, quello di

²³ Ceruti, M. in Introduzione a L'epistemologia Genetica di J. Piaget. 1993: "Alla base di questa concezione interazionista sta la seguente idea: la conoscenza è legata a una azione che modifica l'oggetto. In altri termini: la conoscenza raggiunge l'oggetto solo attraverso le trasformazioni introdotte da un'azione. Secondo Piaget nessuna conoscenza si fonda sulla sola percezione, poiché le percezioni sono sempre guidate da schemi di azione: la conoscenza è strutturalmente legata all'azione".

osservazione, tramite il quale il soggetto cerca di comprendere il significato di quanto gli è dinanzi per poi analizzare, riorganizzare e concettualizzare le informazioni raccolte attraverso una base teorica di riferimento. È in queste due fasi, infatti, che la teoria gioca il suo ruolo fondamentale: “rendere ragione di ciò che è noto e indicare la strada verso la nuova conoscenza” (Marrow 1977: 39). Infine le informazioni riorganizzate su base teorica porteranno ad una nuova sperimentazione, una sorta di testing, in una nuova circostanza, che dia conferma della teoria acquisita o, se non conferma, che porti ad una nuova osservazione e ad una nuova formulazione. La differenza tra la prima e la quarta fase sta nel fatto che il secondo tipo di esperienza è guidato da concettualizzazioni già formulate, è una messa alla prova, una sorta di test di conferma, mentre nel primo caso l’esperienza può essere priva di ipotesi anteriori. È importante ribadire che secondo Kolb e Fry “il ciclo dell’apprendimento può avere inizio da uno qualsiasi dei quattro punti – e che esso dovrebbe in realtà essere considerato come una spirale continua” (Smith 2009: 2), l’essenziale è comprendere in quale punto ci si trovi in modo da poter procedere in modo logico e costruttivo.

Il modello proposto di Kolb e Fry non è stato scelto come unico modo di concepire il procedere della mente umana nell’elaborazione dell’input ed è anzi è stato accusato in passato di essere poco focalizzato sul processo di riflessione, di non aver tenuto conto a sufficienza degli stili cognitivi legati alla cultura di appartenenza, presenta un procedere troppo strutturato e poco naturale come anche di avere una base empirica troppo limitata (Boud et al. 1983, Anderson 1988, Dewey 1933 in Smith 2009: 5). Tuttavia, utilizzando le parole di Tennant (1997: 92), “il modello fornisce un eccellente schema di lavoro per la pianificazione di attività di insegnamento e apprendimento e può essere utilmente impiegato come una guida per la comprensione delle difficoltà di apprendimento, per il counselling vocazionale, per i consigli accademici e così via”. A questo proposito si può dire che nel corso delle UA sperimentate, il modello può essere adattato secondo la sequenza di Globalità, analisi e sintesi che verrà trattata più approfonditamente nel quinto capitolo, in cui la fase esperienziale può coincidere con la fase motivazionale, quella di osservazione con quella di globalità, quella di confronto con la teoria e formulazione di ipotesi con quella di analisi e l’esperienza finale come attività di sintesi per confermare l’apprendimento o metterlo in discussione. Pur costituendo un buon punto di riferimento, è tuttavia utile considerare il modello riservandosi la possibilità di

apportare variazioni ed essere flessibile in base alla reazione ai diversi stimoli che si riscontrano nei ragazzi (anche questo si vedrà in seguito più nel dettaglio).

Seppure Kolb e Fry non siano scesi nel dettaglio di descrivere gli elementi costitutivi della fase di riflessione, Di Nubila e Bazzo (2010: cap. VI) hanno speso diverse parole in merito e sostengono che essa “non si ferma solo alla constatazione di quanto esperito, ma ha ruolo centrale [...] proprio perché va oltre; si proietta anche in prospettiva futura nel momento in cui definisce i bisogni di ulteriore apprendimento specifico” (ibidem: 96). Anche Lewin ha focalizzato molto la sua attenzione sul processo riflessivo. Egli sostiene l'estrema importanza del processo di riflessione nella metodologia esperienziale e ci introduce ad un altro aspetto importante finora soltanto velocemente nominato: la *collettività*.

Collettività dell'esperienza e del processo riflessivo

Mettiamo in luce, ora, come ci sia una forte differenza di risultato se il processo esperienziale viene condotto nella singolarità di ogni individuo o se invece viene condotto nella collettività di più soggetti. Dal punto di vista di approccio come ci insegna Lewin, cambia molto il modo di relazionarsi ad un gruppo rispetto al modo di relazionarsi ad un singolo (Marrow 1977: 192-200). Il gruppo ha delle dinamiche particolari che non sono la somma delle caratteristiche dei singoli individui, bensì creano un sistema nuovo formato da interdipendenze e somiglianze, da molteplicità che si fondono e costituiscono un'entità nuova. Nei confronti del singolo il gruppo esercita una forte pressione che tende a farlo rimanere ad un livello, standard, condiviso dagli altri componenti ed è difficile che un soggetto riesca a staccarsene senza subire pressioni o senza rischiare l'esclusione, sempre che scelga di volersene staccare (per livello) senza uscirne. Gli esseri umani “sono costantemente sottoposti a ed esercitano influenza all'interno delle cerchie cui fanno parte nella vita quotidiana”, sia questo conscio o inconscio (Marrow 1977: 200). Prendere atto di questo significa cogliere quanto sia importante prendere delle misure all'interno dell'ambiente educativo e scolastico affinché l'individuo sia preparato il prima possibile a diventare consapevole di queste dinamiche ed influenze in modo da poter reagire, da poterle osservare e monitorare anche al di fuori di esso. Come sostiene Di Nubila (2010: 30-31), inoltre, “l'Esperienza diventa il luogo in cui il personale ed il sociale si incontrano, interagiscono, e tramite il quale ognuno offre un costante cambiamento di significato all'altro”. Ogni persona ha un modo diverso di

approcciarsi alla stessa esperienza e lasciare che il processo cognitivo si limiti a questo ha diverse implicazioni: minore quantità di riferimenti collegabili ad una data esperienza, meno “materiale grezzo” su cui poter lavorare, assenza di confronto con altri modi di percepire e inquadrare uno stesso oggetto e dunque minore sforzo di mediazione tra diverse posizioni, mancanza della possibilità di far capire che altri esseri umani possano effettivamente avere diversi punti di osservazione e di reazione ad uno stesso fenomeno. Come sostiene Dubs (2007: 148 in Pätzold 2008: 11) l'apprendimento cooperativo come un apprendimento in cui “gli allievi lavorano insieme in piccoli gruppi tali che ogni componente del gruppo può portare un contributo a un compito che è stato assegnato e che deve essere risolto insieme”²⁴. Nel processo portato a termine da un unico individuo non si crea scontro e non c'è possibilità di sviluppare capacità di risoluzione dei conflitti. Per questo nei momenti di osservazione e di analisi, in modo particolare, è da sostenere la collettività. Per collettività non si intende che l'esperienza debba essere sperimentata sempre e solo assieme ad altri individui, ma che per lo meno il processo di osservazione e analisi sia svolto all'insegna della condivisione. Come dimostra una ricerca pubblicata nel Journal of Workplace Learning (2008, vol 20, n.6: 431-442 citato da Fedeli in Di Nubila, Fedeli 2010: 132-133) la diversità, intesa come compresenza di diverse competenze settoriali, può portare anche alla condivisione di idee ed ha in sé un maggior potenziale di risoluzione dei problemi tramite l'integrazione di diverse soluzioni. Sono tuttavia da prendere in considerazione anche le eventuali difficoltà che si possono presentare nel lavorare insieme. Rifacendosi a Euler (1997: 277 in poi) Pätzold riporta anche che “in relazione alla struttura del gruppo è bene pensare al grado di eterogeneità nella prestazione degli allievi, al possibile potenziale di conflitto tra i componenti del gruppo dal punto di vista tecnico e relazionale, al grado della stabilità di gruppo e alla grandezza del gruppo. La strutturazione del compito di gruppo soddisfa i criteri, fintanto che viene influenzato il grado di motivazione, viene armonizzato il grado di difficoltà rispetto alla base di partenza dei componenti del gruppo e se è differenziato il grado di apertura della risoluzione di un compito.”²⁵ Come si vedrà in seguito in fase di

²⁴ Testo originale: “Lernende arbeiten in so kleinen Gruppen zusammen, dass jedes Gruppenmitglied einen Beitrag zu einer Aufgabe leisten kann, die vorgegeben ist und gemeinsam gelöst werden muss.”

²⁵ Testo originale: “Bezüglich der Gruppenstruktur ist der Gradder Leistungsheterogenität der Schüler, das mögliche sach- und/oder beziehungsorientierte Konfliktpotential zwischen den Gruppenmitgliedern, der Grad der Gruppenstabilität sowie die Gruppengröße zu bedenken. Die Gestaltung der Gruppenaufgabe nimmt die Kriterien auf, inwieweit der Grad des Motivierungspotentials beeinflusst, der Schwierigkeitsgrad auf die

sperimentazione, le condizioni ideali non sono sempre riscontrabili e il compito dell'insegnante di strutturare un compito adeguato non è semplice.

2.3 Vantaggi e difficoltà del metodo esperienziale

Abilità trasversali

Ora che abbiamo delineato le caratteristiche principali del modo in cui si intende l'esperienza ai fini didattici, possiamo entrare nel merito del quali siano i punti di forza nel contesto scolastico. In questo capitolo²⁶ l'utilità dell'apprendimento esperienziale non è legato strettamente al contesto linguistico, bensì all'apprendimento in generale. La metodologia proposta finora e i punti che seguono sono applicabili anche ad altre discipline, come le scienze, le arti, la storia..., non soltanto alla didattica delle lingue. Ci focalizzeremo in seguito sull'aspetto glottodidattico nello specifico. In base a quanto finora presentato potremmo dire che un ruolo fondamentale viene giocato in questo processo di apprendimento da compiti come la riflessione, l'analisi collettiva, la valutazione di quanto appena svolto o osservato, il saper descrivere un fenomeno, il rischiare e la possibilità di sbagliare per poi apprendere dall'errore, "la padronanza abilità di base, la capacità di lavorare con gli altri, di saper lavorare in presenza di distrazioni, saper lavorare a livelli diversi in diverse discipline, saper usare prevalentemente competenze verbali, saper prendere decisioni e risolvere problemi" (Ginnis 2002: 7)²⁷. Questi compiti non sono compiti banali e sono anzi delle competenze che sempre più stanno acquisendo importanza nel mondo del lavoro e che quindi, di conseguenza, vengono rivalutate molto anche nell'ambiente educativo. Nei manifesti dell'educazione a livello Europeo il focus si sta concentrando sempre più su un metodo di insegnamento che riesca a sviluppare e potenziare nel discente non soltanto le competenze e conoscenze

Lernvoraussetzungen der Gruppenmitglieder abgestimmt und der Grad der Offenheit einer Aufgabenlösung differenziert ist."

²⁶ Il modello esperienziale viene considerato in questa prima parte nella sua utilità a livello didattico non nello specifico glottodidattico. Dal punto di vista glottodidattico, neurolinguistico, artistico..., eccetto un breve accenno all'importanza del contesto per l'acquisizione del lessico e della componente semantica del materiale linguistico, il metodo esperienziale verrà trattato in modo più dettagliato e contestualizzato nei capitoli successivi.

²⁷ Testo originale: "Today's social and economic needs argue for a new model of learning that entails: mastery of basic skills, ability to work with others, being able to deal with constant distractions, working at different levels across different disciplines, using mainly verbal skills, problem-solving and decision-making."

accademiche strettamente legate alla materia di studio, bensì le cosiddette competenze di *know how* e *know how to learn* che siano utili anche una volta fuori dalla carriera scolastica e applicabili nella vita di tutti i giorni, poiché non si finisce di apprendere terminando il ciclo di studi istituzionale. Si legge infatti che al fine di creare “una comunità di ricercatori desiderosa di esplorare e analizzare il mondo nelle sue molteplici dimensioni (...) Basta sostituire i metodi di insegnamento tradizionali che informano sul mondo con metodi attivi e cooperativi di apprendimento che porterebbero i giovani a sperimentare e a negoziare allo scopo di apprendere come vivere e agire insieme” (Programma Pestalozzi. *L’immagine e l’etica professionale degli insegnanti*, 24-25 aprile 2014: 21). La capacità di apprendere è essenziale soprattutto nel mondo professionale, quotidiano, affettivo...coinvolge ogni sfera della nostra vita ed è perciò vitale poter trarre il massimo da ogni circostanza. Sembra che anche alcune multinazionali si siano attrezzate per creare delle università interne e dei centri di apprendimento legati alla professione per favorire una costante formazione dei loro lavoratori (Ginnis 2002: 7)²⁸. Alcune delle potenzialità che offre il metodo esperienziale sono appunto quelle di trasmettere la capacità di partire da una situazione contingente, di riuscire ad analizzarla, di comprendere le problematiche legate ad essa e trovare soluzioni originali e utili per risolverle in modo che l’allievo possa progredire verso esperienze successive via via più complesse e con il fine che apprenda a trasferire queste abilità anche in contesti diversi.

Esperienza come compito significativo e coinvolgimento della sfera emotiva

Il modello esperienziale offre dal punto di vista della didattica della lingua un ulteriore vantaggio. La codifica profonda di una lingua infatti è “a livello semantico più che sintattico, lessicale più che grammaticale - ma il lessico ha un significato (e quindi viene immagazzinato nella memoria semantica) solo se considerato all’interno di un testo (non, quindi, in una lista) e di un contesto” (Balboni 2014: 54). Se questo contesto non è soltanto immaginato ma anche vissuto, la capacità di associazione di un termine al suo significato avviene in modo più diretto ed efficace. Il partire da un’esperienza concreta mette in relazione il mondo cognitivo con il mondo pratico,

²⁸ “Many multinationals now have their own in-house universities and even a relatively small outfit such as Bulmer’s Cider in Hereford has a learning centre open 24 hours a day. The British government’s University for Industry, Learning Direct advice service and Life Long Learning Partnerships, along with the Learning and Skills Councils, are designed to facilitate continuous work-based and work-related education.”

legato all'azione, alleviando la sensazione così comune negli allievi secondo la quale quello che ci si appresta ad apprendere è puramente slegato dalla vita reale o da un qualcosa che li tocchi nel personale. Una caratteristica essenziale per l'apprendimento è che il materiale oggetto di apprendimento sia considerato dagli allievi come significativo. Un compito è percepito come significativo se ha delle relazioni con la vita reale, con la possibilità di utilizzare il materiale appreso o da apprendere. Per questo la didattica esperienziale deve anche tenere conto del contesto sociale in cui vivono gli studenti e adattarsi ad esso nella misura in cui un legame tra vita reale e compito da svolgere viene messo in evidenza. In merito al confronto tra didattica tradizionale ed educazione progressista, scriveva Dewey in merito alla didattica tradizionale pre-progressista (1975: 19) "non si chiedeva che il maestro s'informasse a fondo delle condizioni della vita circostante, fisica, storica, economica, professionale, per utilizzarle a scopo educativo. Un sistema d'educazione basato sul necessario nesso della educazione con l'esperienza deve invece, se è fedele al proprio principio, prendere costantemente in considerazione queste cose". Il porre l'accento sull'emozione dell'allunno e sull'esperienza alla base del processo di apprendimento è motivato, risalendo alla conformazione del nostro cervello e al suo funzionamento, dai principi già presentati nel precedente capitolo di bimodalità e di direzionalità secondo i quali il soggetto acquisisce attraverso i due emisferi, quindi innanzitutto attraverso il globale, analogico, emozionale e intuitivo e successivamente attraverso la sequenzialità, razionalità, l'analisi e la logica (Balboni 2014: 50-51; Marini 2010: 38-39, 267-287; Danesi 1988: 53; Robinson 2008: 77-78). Prima di analizzare un fenomeno quindi, il soggetto è facilitato nell'acquisizione se percepisce nella sua totalità, nella sua percezione anche sensoriale ed emotiva e solo poi identifica le componenti nella loro singolarità e nei loro rapporti di interdipendenza in base anche alle lacune di cui diventa consapevole e alle domande che si pone durante il processo. Dal punto di vista glottodidattico il confronto più dettagliato sarà oggetto di un capitolo a sé stante in cui si cercherà di presentare un modello operativo di integrazione tra modello esperienziale e gestione dell'attività glottodidattica.

Difficoltà del metodo esperienziale

Si è parlato fino a questo momento in ottica positiva e propositiva del metodo esperienziale ma è chiaro che se esso non viene applicato di regola, esistono dei motivi per i quali esso non risulta sempre la prima scelta. Da un lato ci sono delle resistenze sul piano ideologico di chi considera “gli apprendimenti derivanti dall’esperienza [...] ingenui, *naifs*, antieconomici e dispersivi” e come “patrimonio personale ma non validi a livello sociale” (Reggio 2010: 67). Differenze di concezione anche circa la concezione del ruolo dell’insegnante e di come dev’essere (o è sempre stato nella propria cultura) impartito l’apprendimento possono essere di ostacolo all’inizio di un percorso esperienziale. Come dice Della Puppa (in Caon, a cura di, 2008: 19) “le diverse idee di sapere, i diversi tipi di approccio alla conoscenza, e i diversi stili di apprendimento dello studente e dell’insegnamento dei docenti” sono “da considerarsi condizioni della propria cultura di appartenenza” e possono stridere con una metodologia innovativa ancora poco diffusa. Non saranno approfondite queste differenze in questa sede, è utile tuttavia tenere conto della situazione in cui si opera per comprendere eventuali ostacoli e procedere gradualmente e giustificando la propria metodologia al fine di non creare scontri o demotivazione sin dall’inizio. Dall’altro ci sono problemi di tipo operativo. Il fatto di organizzare un’attività pratica all’interno di una classe, infatti, ha sicuramente delle implicazioni economiche e gestionali diverse dalla normale conduzione di una lezione non esperienziale che invece usa come principali strumenti schede di lavoro, libri, quaderni, una lavagna o una LIM e al massimo dei pc in classe. La didattica tradizionale non esperienziale oltre ad avere come principale caratteristica quella di non avere lo studente come principale attore, sperimentatore e costruttore della propria conoscenza e l’essere meno legata all’utilizzo dei sensi e alla percezione sensoriale globale dell’alunno, facendo invece leva principalmente sulla sua componente cognitiva e sulla sua testa, è una didattica con delle risorse costanti a disposizione, ossia del materiale di base invariato che si può sfruttare con diverse modalità e a diversi fini. Una didattica esperienziale necessita invece di materiale reale con un elevato livello di variabilità²⁹, di un certo sforzo da parte dell’insegnante o della scuola per procurarsi il materiale, implica il mettere in conto la possibilità di

²⁹ Nel caso di un corso di pittura valido c’è bisogno di materiale come pennelli, tele, spatole, diluente, diverse tipologie di colori e di supporti, maggiore spazio etc., nel caso di un corso di cucina ci sarà bisogno di una cucina, materiale per tutti gli studenti, un assistente ai lavori..e via dicendo in base all’attività che si decide di proporre.

uscire dall'edificio scolastico per trovare lo spazio più consono alle attività, ingaggiare eventualmente del personale esterno specializzato in determinati settori in base all'esperienza che si vuol far vivere agli alunni e via dicendo. Accorgimenti che possono richiedere risorse economiche ulteriori rispetto ad una didattica non esperienziale, sebbene questo non debba necessariamente costituire la regola. Infatti non sempre si tiene conto dell'importanza di intessere reti nel territorio e sfruttare le risorse già esistenti. Non si dovrebbe dare per scontato che la scuola al suo interno debba avere un laboratorio d'arte, una cucina, un'officina, una falegnameria..., la comunicazione tra le diverse strutture all'interno di un territorio circoscritto, siano esse altre scuole o luoghi legati all'ambiente professionale, è da considerare come un forte vantaggio e una forte risorsa da sfruttare al meglio, non solo in vista di un risparmio economico, bensì a fini motivazionali. Svolgere un'attività al di fuori dell'edificio scolastico, soprattutto se fa entrare in contatto i ragazzi con l'ambiente di lavoro reale, costituisce una forte fonte di novità e quindi, secondo il modello motivazionale di Schumann (ripreso anche in Balboni 2006: 59 e in Caon 2008: 14-17), anche di motivazione. Tale modalità, inoltre, sconnette la disciplina dall'insieme di materie di studio e la connette piuttosto con il mondo reale e conferendole maggiore utilità e concretezza (elemento di "funzionalità" riscontrabile nello stesso modello motivazionale di Schumann). La scuola, come ogni disciplina, per essere ritenuta interessante e credibile deve essere "una scuola fuori dalle strutture, capace di rispondere alla vita, e quindi al cambiamento" (Lo Giudice 2017 in Animazione Sociale 309: 94). Nel caso di qualsiasi disciplina, e soprattutto nel caso della didattica delle lingue, il fatto di inserire delle attività pratiche all'interno di un curriculum può implicare la competenza dell'insegnante in altri ambiti diversi dal proprio. Il caso più chiaro è quello dell'insegnante di lingue che può decidere di organizzare un laboratorio di pittura, o di fotografia, di cucina, di ceramica o altro. Queste infatti sono attività che nulla hanno a che fare con la formazione linguistica e culturale del docente e quindi l'insegnante, a meno che non posseda determinate competenze per passione o comunque per esperienza personale, si troverà a dover chiamare con sé qualcuno che sia del mestiere o chiedere la collaborazione di altri docenti all'interno del consiglio di classe.

"L'esperienza", utilizzando le parole di Piergiorgio Reggio (2010: 68) "come base dell'apprendimento (e dell'insegnamento), introduce nella formazione elementi consistenti di imprevedibilità e non linearità, che richiedono di adottare logiche di

progettazione assai differenti, fondate sulla creazione di sfondi e contesti all'interno dei quali situare i momenti formativi strutturati, come anche le opportunità maggiormente informali e di carattere autoformativo. Il timore di perdere il controllo della situazione formativa suscita, però, spesso, perplessità e rifiuto". Dal punto di vista organizzativo è chiaro che questo tipo di didattica richieda uno sforzo maggiore rispetto alla didattica tradizionale, ma alla luce dei vantaggi esposti fin qui che essa offre è opportuno pensare a delle soluzioni che rendano questo sforzo accettabile piuttosto che rinunciare in toto alla metodologia. Per concludere è importante considerare che eventuali resistenze (da parte degli alunni, dei docenti o della collettività) "provengono da aspetti profondi dell'esperienza stessa di apprendimento della persona [...] richiedono di essere trattate con rispetto perché nessuno ha il diritto di dare forma ad altri senza la sua attiva partecipazione a questa trasformazione" e vanno quindi affrontate, non ignorate o calpestate. Come dice Sennet (2009: 212) "Le abilità che ci permettono di lavorare proficuamente con la resistenza sono: la capacità di riconfigurare il problema in termini diversi, la capacità di riadattare la propria condotta qualora il problema permanga più a lungo del previsto, la capacità di identificarsi con l'elemento più abbordabile del problema". Come si vedrà in seguito, delle resistenze sono state presenti anche in fase di sperimentazione e si sono cercate in corso d'opera diverse soluzioni per migliorare le condizioni di apprendimento, anche deviando dal programma stabilito.

3. Warum bildende Kunst?

*“so it is that we came to think of real intelligence in terms of logical analysis: believing that rationalist forms of thinking were superior to feeling and emotion, and that the ideas that really count can be conveyed in words or through mathematical expressions”.*³⁰

Ken Robinson, “The Element”

3.1. Verschiedene Intelligenzen

Der Einleitungssatz dieses Kapitels stammt aus dem vom britischen Erzieher und Schriftsteller Ken Robinson im Jahr 2009 veröffentlichten Werk “The Element”. Der Autor stellt in den Mittelpunkt seiner Überlegung das Thema der Selbstverwirklichung einer Person als Notwendigkeit jedes Einzelnen, das eigene “Element” zu finden. Dieses Element sei “der Schnittpunkt zwischen angeborener Fähigkeit und persönlicher Leidenschaft” (S. 21)³¹, und das bedeute, die Möglichkeit zu haben, die eigenen Fähigkeiten zu nutzen und das eigene *Ich* hervortreten zu lassen. Das erlaube dem Individuum, einem eigenen und authentischen, statt einem von Anderen vorgeplanten Weg zu folgen, einem Weg, der weder der Mode noch fremden Wünschen entspricht. Robinson hat zahlreiche Vorträge über die Rolle der Institutionen, der zugehörigen Kultur und des Charakters bei der Unterdrückung oder Aufwertung der persönlichen Eigenschaften gehalten (viele können auf der Internetseite TED gefunden werden: *TED, Ideas worth spreading* - www.ted.com) und beschäftigt sich mit diesem Thema, indem er versucht, irreführende Faktoren zu finden, die die Selbstverwirklichung einer Person verhindern (unter diesen: eine falsche Auffassung von “Intelligenz” und von “Kreativität”, ein möglicher negativer Einfluss von persönlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren usw.). Er fragt sich auch, welche Aspekte es sind, die eine positive Rolle spielen könnten und die die Person wieder zu ihrem Element lenken können. Von Anfang an bezieht sich Robinson auf das amerikanische, britische und insgesamt auf das westliche

³⁰ “Und so kam man dazu zu denken, wirkliche Intelligenz sei an logische Analyse gebunden: indem man glaubte, rationale Denkweise sei Gefühlen und Emotionen überlegen und wichtige Ideen könnten durch Wörter oder mathematische Ausdrücke vermittelt werden”. (Eigene Übersetzung aus Robinson 2009: 38)

³¹ Ursprünglicher englischer Text: “the Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion”.

Schulsystem hin, das oft und gerne eine einzige Lehrform für eine differenzierte Vielfalt von Individuen benutzt (Abschnitt: *One Size Does Not Fit All*, S. 9). Der Forscher verweist auf unterschiedliche berühmte Psychologen wie Daniel Goleman, Robert Cooper, Robert Sternberg und Howard Gardner, die sich damit beschäftigt haben, menschliche Intelligenz nicht als messbare und für alle gleiche Größe, sondern als mehrfaches und innerlich differenziertes Objekt zu analysieren. Nach den Untersuchungen von Gardner (hier als Bezug genommen, weil er viel Erfolg nicht nur, aber auch im sprachdidaktischen Fachgebiet gehabt hat: Armstrong 2000; Kornhaber, Fierros, Veenema 2004; Torresan 2006, 2008 in Caon 2008: 7; Robinson 2009) werden neun Arten von Intelligenz anerkannt: sprachlich-linguistische Intelligenz, logisch-mathematische Intelligenz, musikalisch-rhythmische Intelligenz, bildlich-räumliche Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz, intrapersonale Intelligenz, interpersonale Intelligenz, naturalistische Intelligenz und existentielle Intelligenz (Caon 2008: 7-11; Robinson 2009: Kap. 2, Abschnitt "*How Are You Intelligent?*").

Die verschiedenen Kategorisierungen von verschiedenen Psychologen werden hier nicht verglichen oder bewertet und das Ziel ist auch nicht, die genaue Anzahl und den genauen Namen der Intelligenzen festzustellen. Hier möchte man zeigen, dass Intelligenz nicht als einheitliches und undifferenziertes Merkmal betrachtet werden kann. Wenn man also annimmt, Individuen verfügen über verschiedenen Intelligenzen, von denen nach dem Psychologen einige *dominant* und andere *dormant* (inaktiv) seien, dann bedeutet das, Erziehung "solle sie (verschiedene Stärke in verschiedenen Intelligenzen) als gleichwertig betrachten, damit allen Kindern die Gelegenheit geboten wird, ihre eigene Fähigkeiten zu entwickeln" (Gardner in Robinson 2009: 43)³². Das scheint nicht (oder noch nicht ausreichend) die Praxis in der westlichen Erziehungskultur zu sein, die stattdessen "sowohl in den Inhalten als auch in den Prozessen dazu neigt, ausschließlich die Logik und die Sprache zu bevorzugen"³³ (Torresan 2006: 68). Nachweis dafür sind die zahlreichen Versuche, die noch heutzutage vorhanden sind, die Intelligenz einer Person eindeutig zu testen (IQ-Tests ziehen z.B. nur die logisch-mathematische Intelligenz

³² Originaltext: "Education should treat them (different strengths in different intelligences) equally so that all children receive opportunities to develop their individual abilities".

³³ Originaltext auf Italienisch: "tende a favorire esclusivamente, tanto nei contenuti quanto nei processi, la logica e il linguaggio".

in Betracht und sind deswegen selten zuverlässig; SAT-Tests³⁴, obwohl sie allmählich seltener verwendet werden, überprüfen nur eine Art von Intelligenz und trotzdem sollen sie die Bildungszukunft von amerikanischen Studenten voraussagen. - vgl. Robinson 2009: 37-42).

3.2. Hierarchie von Schulfächern

Die oben gesehene Auffassung von Intelligenz (undifferenziert, logisch-mathematisch) spiegelt sich auch in einer Art Schulfächer-Hierarchie wider, in der "wir auf dem ersten Platz Mathematik, Naturwissenschaft und sprachliche Kompetenz finden. In der Mitte finden wir die Geisteswissenschaften. Ganz unten finden wir Kunst" (Robinson 2009: 13). Wenn man das italienische Schulsystem betrachtet, und zwar die Sekundarstufe I (in der Primarstufe ist die Stundenzahl für die verschiedenen Fächer nicht national bestimmt), kann man beobachten, dass von 30 Wochenstunden Unterricht 9 (plus eine für Vertiefung) Stunden Italienisch, Geschichte und Geographie, 6 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften und 5 zwei europäischen Fremdsprachen gewidmet werden. Für Technologie, Kunst, Musik und Sport werden jeweils 2 Stunden verwendet (*Il sistema educativo italiano*, Quaderno 29, veröffentlicht von MIUR im Jahr 2013). Das gilt für einen Betrag von 30 Wochenlernstunden, aber wenn der Betrag auf 36-40 Wochenlernstunden steigt, steigen die den Geisteswissenschaften gewidmeten Lernstunden von 9(+1) auf 15, die den Naturwissenschaften gewidmeten Stunden von 6 auf 9, während die Situation bei den anderen Fächern dieselbe bleibt. Insgesamt betrachtet, schaffen es also die Fächer Sport, Kunst und Musik Fächer nicht, den den Geisteswissenschaften gewidmeten Stundenbetrag auszugleichen (die Lehrmethoden werden in diesem Fall nicht berücksichtigt, da sie nicht überprüfbar sind).

Wenn dann der Vergleich in der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung der verschiedenen Schultypen angestellt wird, kann man beobachten, dass die wöchentlichen Sportstunden in einem sportlichen Gymnasium 2 bleiben (weitere

³⁴ Der SAT-Test (Scholastic Assessment/Aptitude Test) ist ein Test, der aus einem schriftlichen Teil (Essay) und aus mehreren Auswahlfragen über verschiedene Fächer wie Mathematik, Geschichte und Fremdsprachen besteht. Er wird vor allem in den Universitäten in den USA gefordert, für die Studenten, die sich bewerben möchten.

Fächer sind an Sport gebunden, aber unter einer wissenschaftlichen und juristischen Perspektive - vgl. Anhang A von *Decreto del Presidente della Repubblica 89* am 15. März 2010) und dass die der Kunst (der bildenden Kunst und Kunstgeschichte) gewidmeten Stunden in anderen Lehrgängen wie altsprachlichem und naturwissenschaftlichem Gymnasium 2 bleiben (aber hier sind sie oft auf die letzten 3 Jahre begrenzt - vgl. Anhänge C und F). Der spezifischen und praktischen Fächern gewidmete Stundenbetrag ist dagegen in Kunst- und Musikgymnasien sehr hoch (vgl. Anhänge B und E). Man konnte nur den Betrag der wöchentlichen Stunden in Betracht ziehen und natürlich nicht die Lehrweisen der einzelnen Lehrer in den verschiedenen Fächern und das hat eine ambivalente Bedeutung: Fächer, die verschiedene Intelligenzen entwickeln würden, könnten durch stark diskriminierende Lehrmethoden gelehrt werden oder, im Gegensatz dazu, Fächer, die normalerweise nur "sprachlich" oder "logisch-mathematisch" betrachtet werden, könnten durch sehr verschiedene und inklusive Lehrmethoden gelehrt werden.

Davon ausgehend, dass es wichtig ist, verschiedenen Intelligenzen gerecht zu werden und in Anbetracht der verschiedenen Bedeutung, die den künstlerischen und praktischen Fächern beigemessen wird (sensorischen Fächer, die den ganzen Körper einbeziehen), hat man eine Lehrart erdacht, die die Beteiligung des Körpers bzw. der Sinne und die Sprache als "Mittel" ausnutzen könnte. Das bedeutet, dass die Sprache nicht nur als Fach aufgefasst wird, sondern auch als Mittel, durch das man in unterschiedlichen Rahmen kommunizieren kann.

3.3. CLIL

Es lohnt sich eine scheinbar ähnliche Lehrart kurz zu erwähnen, und zwar das CLIL, die aber eigentlich nicht mit dem verwechselt werden soll, was oben vorgeschlagen wurde. Das italienische Gesetz bietet nämlich die Möglichkeit an, ab dem dritten Jahr in neusprachlichen Gymnasien und ab dem letzten Jahr in den anderen Gymnasien ein gewähltes Fach in einer Fremdsprache zu unterrichten. Wie man im von MIUR erarbeiteten Dokument des Jahres 2013 lesen kann (oben erwähnten Dokument: S. 46) "ist das CLIL (Content and Language Integrated Language), die Lehre eines nicht-sprachlichen Faches durch eine Fremdsprache, am fünften Jahr in allen Gymnasien obligatorisch. In den neusprachlichen Gymnasien ist das CLIL ab

dem dritten Schuljahr und in einer zweiten Fremdsprache ab dem vierten Schuljahr verpflichtet.“³⁵

Es wird in dieser Studie über einen Kurs Italienisch als Zweitsprache durch bildende Kunst nicht versucht, Kunst durch die italienische Sprache (wie es in CLIL wäre), sondern umgekehrt die Sprache durch die Kunst zu unterrichten. Es ist wichtig, dass der Lehrer die eigene und besondere Situation bewerten kann und nicht den Fehler macht, die Sprache Studenten zu lehren, die einen Kunstkurs erwarten oder umgekehrt Kunst Studenten zu lehren, die einen Sprachkurs erwarten. CLIL wird in dieser Studie nicht weiter vertieft, da es nicht der Fokus ist und da es den Leser verwirren könnte.

3.4. Wirkliches Potenzial und falsche Mythen

Ich habe mich in erster Linie gefragt, ob verschiedene Kunstformen tatsächlich etwas Unersetzliches im Vergleich zu anderen Fächern haben und ob folglich die Absicht gerechtfertigt ist, ihre Präsenz in Bildungsprogrammen zu verstärken und sie als Unterrichtsmittel in einem Sprachkurs zu verwenden, oder nicht. Es ist bedeutend, dass die Johns Hopkins University von Baltimore eine Tagung über das Thema der wirklichen Vorteile der Kunst 2009 veranstaltet hat (die Protokolle wurden veröffentlicht und sind online verfügbar). Dieser Kongress wurde durch den Fachbereich für *Interdisciplinary Studies in Education* als Initiative im neuro-linguistischen Bereich organisiert und beruhte auf den Studien, die unter der Leitung von “DANA Foundation”³⁶ zwischen 2004 und 2008 durchgeführt wurden. DANA hatte einen *Art and Cognition Consortium* mit aus sieben Forschungsinstituten kommenden Wissenschaftlern 2004 eingerichtet, um die wirklichen Einflüsse des Kunstunterrichts auf die Leistung von Kindern in anderen Fächern zu überprüfen. Was sich durch diese Studien gezeigt hat, ist, dass man weitere Forschung braucht, um zu verstehen, ob tatsächliche Einflüsse erkennbar sind und, wenn ja, ab welcher

³⁵ Originaltext: “In tutti i licei, nel quinto anno è obbligatorio il CLIL (Content and Language Integrated Learning), l’insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera. Nel liceo linguistico, il CLIL è obbligatorio a partire dalla terza classe e in una seconda lingua straniera a partire dalla quarta classe.”

³⁶ DANA Foundation ist eine private philanthropische Organisation, die sich hauptsächlich mit Neurowissenschaften, Immunologie und Bildung beschäftigt. Vergleich: *NEUROEDUCATION: LEARNING, ARTS, AND THE BRAIN Findings and Challenges for Educators and Researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit*. New York/Washington, D.C., Dana Press.

Expositionszeit³⁷. Es “scheint”, dass es eine Beziehung zwischen Musik, Tanz, Theater einerseits und Motivation, Gedächtnisleistung, Entwicklung von geometrischen Fähigkeiten und anderen Kompetenzen andererseits³⁸ gibt, es gibt aber keinen sicheren und zuverlässigen Beweis dafür. Trotzdem scheint die öffentliche Meinung fest überzeugt zu sein, Kunstunterricht solle mehr Raum in der amerikanischen Bildung haben und, als Folge, hat die Columbia University im Jahr 2013 *Studio Thinking 2*³⁹ veröffentlicht: eine Studie, die die wirklichen Vorteile der bildenden Kunst überprüft. *Studio Thinking 2* geht aber davon aus, es gebe noch zu wenige Daten über durch die Kunst verbesserte Leistung in traditionellen Fächern (Fächer, die durch den obengenannten SAT überprüft werden). Man konnte nämlich nur zeigen, dass Dramatisierung die Aussprache und das Verständnis von Erzählungen verbessert und dass es das Moment beschleunigt, wann ein Kind für den Leseerwerb bereit ist und wann dieses Prozess abgeschlossen ist. Die anderen Studien, die irgendwelche Beziehungen zwischen Kunst und traditioneller Leistung gezeigt haben, ergaben nur kurzfristige (ab etwa 10-15 Min. Expositionszeit) und keine langfristigen Ergebnisse (Podlozny 2000; Hetland 2000a; Hetland 2000b; in Hetland u.a. 2013: 2). Eine Forschung mit dem Ziel, den Einfluss

³⁷ “Teachers of music, theater, dance, creative writing, and the fine arts—with the support of researchers—must define what they do in terms of improving students’ cognitive development. Educators experienced in successful arts integration should contribute to the development of tool kits. It is not enough to say that the arts enrich the school experience; individual art forms should be analyzed separately with a view toward the particular outcomes they best support. Which outcomes are measurable, and how are they measured? Do the arts demonstrably improve scores on standardized achievement tests?” (Ss.10-11)

³⁸ “Gazzaniga, director of the Sage Center for the Study of Mind at the University of California, Santa Barbara, summarized eight key highlights of the consortium’s findings: 1. An interest in a performing art leads to a high state of motivation that produces the sustained attention necessary to improve performance and the training of attention that leads to improvement in other domains of cognition. 2. Genetic studies have begun to yield candidate genes that may help explain individual differences in interest in the arts. 3. Specific links exist between high levels of music training and the ability to manipulate information in both working and long-term memory; these links extend beyond the domain of music training. 4. In children, there appear to be specific links between the practice of music and skills in geometrical representation, though not in other forms of numerical representation. 5. Correlations exist between music training and both reading acquisition and sequence learning. One of the central predictors of early literacy, phonological awareness, is correlated with both music training and the development of a specific brain pathway. 6. Training in acting appears to lead to memory improvement through the learning of general skills for manipulating semantic information. 7. Adult self-reported interest in aesthetics is related to a temperamental factor of openness, which in turn is influenced by dopamine-related genes. 8. Learning to dance by effective observation is closely related to learning by physical practice, both in the level of achievement and also the neural substrates that support the organization of complex actions. Effective observational learning may transfer to other cognitive skills. While studies that measure cognitive changes before and after arts training can help determine whether the two are correlated, only through randomly assigning students to receive arts training or some other intervention can studies prove causation.” (Ss.13-14)

³⁹ *Studio Thinking “2”* ist die aktualisierte Version von HETLAND u.a., 2007. *Studio Thinking*. Teachers College Press, Columbia University.

von Musik auf numerische und räumliche Fähigkeiten zu beweisen, erwies sich als erfolglos, weil das gleiche Experiment in verschiedenen Bedingungen verschiedene Ergebnisse ergab (Mehr u.a. 2013). Darüberhinaus scheint eine Forschung über Waldorfschulen zu belegen, dass die Waldorf Methode (durch Erzählungen und Bilder) zumindest während der ersten Bildungsjahre vorzuziehen wäre, wenn man abstrakte und akademische Konzepte erklärt, damit neuronale Ressourcen für die Entwicklung von sozio-emotionalen und somatosensorischen Netzwerken aufgespart werden (Larrison und Daly 2011).

Die Entscheidung, Bedeutung auf die praktische bildende Kunst beizumessen und sie in einem sprachlichen Kurs zu testen, wurde jedoch nicht nach der Überzeugung getroffen, sie könne zur Verbesserung akademischer Leistung beitragen. Wissenschaftliche und traditionelle Fächer genießen nämlich von Seiten der Bildungseinrichtungen, wie schon gesagt, genug Aufmerksamkeit. Das Ziel ist, die Bereiche am besten auszunutzen, die verschiedene Intelligenzen bevorzugen. Das bedeutet nicht, dass man die jeweiligen Lerneinheiten nur für musikalische, räumliche, kinästhetische Intelligenzen planen wird: das würde logisch-mathematische und sprachliche Intelligenzen diskriminieren, und man würde den gleichen obwohl umgekehrten Fehler machen.

Die Herausforderung für den Lehrer ist genau das: Aufgaben so gut wie möglich abzuwägen und alle Studenten gleich zu fördern, damit sie außerdem Intelligenzen entwickeln, die sie normalerweise nicht benutzen. Wir können nämlich in Caon 2008 (S. 11) lesen: "in einem Subjekt beruhe Dominanz von bestimmten Intelligenzen teilweise auf dem biologischen Erbe und teilweise auf besonderen Entwicklungsbedingungen während seiner Erfahrung"⁴⁰ und Differenzierung in den Lehrmethoden bietet neue Gelegenheiten an, solche inaktiven ("dormant" in Gardner) Intelligenzen zu entwickeln.

3.5. Die bildende Kunst

Ich habe bereits im zweiten Kapitel angekündigt, ich würde später deutlicher erklären, was unter "Sprachendidaktik durch bildende Kunst" verstanden wird. In

⁴⁰ Original Text: "la predominanza di determinate intelligenze nel soggetto è dovuta in parte al patrimonio biologico e in parte alle occasioni particolari di sviluppo avute dal soggetto nel corso della propria esperienza"

diesem Experiment wurde bildende Kunst als Möglichkeit aufgefasst, Konzepte durch Bilder auszudrücken (seien sie von den Studenten angefertigt oder von ihnen beschrieben und analysiert). Die vorgeschlagenen Aufgaben zielten darauf, Studenten Konzepte bildlich und malerisch ausdrücken zu lassen, die ansonsten durch Wörter geäußert würden, aber auch sie gemalte Konzepte bzw. Situationen wörtlich übertragen zu lassen. Im fünften Kapitel wird detailliert jede Lerneinheit mit den jeweiligen Aufgaben vorgestellt, hier soll kurz auf das spezifische Potenzial der bildenden Kunst nach den obengenannten Studien von Lois Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema und Kimberly M. Sheridan (2013) eingegangen werden. Dieser Forschung zufolge, sind die durch die Kunst vermittelten Fähigkeiten nicht nur technische sondern auch geistige Fähigkeiten: sie haben mit der Weltanschauung und der Denkweise zu tun. Acht "habits of mind" werden in der Studie aufgelistet und analysiert: Entwicklung von handwerklichen Fähigkeiten, Engagement und Beharrlichkeit, Verständnis von künstlerischen Welten, Sich-Lockern und Ausprobieren, Überlegung und Beobachtung, Vorstellungskraft⁴¹. Diese Fähigkeiten, ich möchte darauf hinweisen, beziehen sich nicht nur auf die bildende Kunst und können auch durch verschiedene Erfahrungen entwickelt werden. Ohne Zweifel bieten die künstlerische Schöpfung bzw. Überlegung den Studenten die Möglichkeit, "wie Künstler zu denken, genauso wie es angebracht wäre, ihnen die Möglichkeit zu bieten, mathematisch, wissenschaftlich, geschichtlich und sprachlich zu denken. Kunst stellt eine andere Weise dar, die Welt zu beobachten - so wichtig für unsere soziale Gesundheit, wie die anderen Disziplinen" (Hetland u.a. 2013: 4). Die durch diese Studie von Hetland u.a. überprüften Kompetenzen, wie z.B. räumlich-visuelle Fähigkeit, Nachdenken, Selbstkritik und Bereitschaft, Fehler zu machen und durch Fehler zu lernen, beziehen sich auf eine Lehrmethode (das Lernen durch Erfahrung) und nicht nur auf die bildende Kunst. Vorstellungskraft verbindet sich jedoch eng mit der Abbildung in unserem Gehirn und daher mit der bildenden Kunst. "Sich etwas vorstellen" bedeutet nämlich "mentale Bilder innerlich zu schöpfen und sie zu benutzen, um Handlung zu lenken und Probleme zu lösen" (Hetland u.a. 2013: 10)⁴² und, in dem besonderen Fall von bildender Kunst, hilft uns die Vorstellungskraft zu verstehen, man solle auf Form und Technik achten, um die gemalte Figur dem

⁴¹ Original Text: *develop craft, engage and persist, understand art worlds, stretch and explore, reflect, observe and envision.* (S.6)

⁴² Originaltext: "envisioning - forming mental images internally and using them to guide actions and solve problems".

vorgestellten Bild so ähnlich wie möglich zu machen. Diese Art von Vergleich ist direkter als die Verfassung von einem wörtlichen Text, weil der Student in diesem zweiten Fall die eigene Arbeit mit der Kompetenz des Lehrers bzw. mit der Theorie eines Buches und nicht mit einer Evidenz vergleichen soll. Wenn man versucht, ein vorne stehendes oder im Kopf gebildetes Objekt wirklich wiederzugeben, hat man die Gelegenheit, eine Selbstkritik anzubringen. Künstlerisches Denken entwickelt sich außerdem durch eine visuelle Dimension (sowohl in Bezug auf Farben als auch Formen), die andere Prozesse einbezieht, als den sequenziellen und analytischen (die typisch für logisch-mathematische Intelligenzen wären). Bildliches Denken bezieht die rechte Gehirnhälfte und den globalen Prozess unseres Gehirns stärker ein und erleichtert folglich die Verbindung zwischen Sprache (in Laut und Graphie) und den Wörtern entsprechenden Bildern. Nicht zuletzt ist Imagination „grundlegend für unseren *Möglichkeitssinn*, für unser Bewusstsein, unser Lernen, unsere Erfahrung, für den Aufbau von Routinen ebenso wie für die kreative Überwindung eingeschliffener Muster, für die Koordination von Perspektiven und Handlungen [...]“ (Fauser 2015: 12). Sie erlaubt uns, Hypothesen völlig frei zu formulieren, ohne uns auf wirkliche Begrenzungen einzulassen, indem wir neue und originale Ideen, Szenarien und Möglichkeiten schaffen. Diese sollen danach der Wirklichkeit angepasst werden, aber nicht innerhalb konventionellen Begrenzungen entstehen. Man kann über die Anregung von Vorstellungskraft durch den künstlerischen Prozess im siebten Kapitel von *Studio Thinking 2* lesen, wo die Lehrtätigkeit von Professor Beth Balliro der Kunstakademie in Boston vorgestellt wird. Balliro stellt den Studenten Fragen während der Arbeitsphase und gibt ihnen Hinweise wie: „stellen Sie sich mal bitte vor, woher dieses Wesen kommt und bilden Sie ihm mal eine Landschaft“, „malen Sie eine Landschaft mal, die eine Geschichte erzählt“, „stellen Sie sich mal vor, woher das Licht hier kommt“...und so weiter.⁴³ Diese Technik, die imaginäre Szenarien, alternative Materialien und mögliche Lösungen vorstellen lässt, kann auch in dem Sprachunterricht verwendet werden. Wie oft wurde uns in der Schule ein unvollständiger Text vorgestellt, den wir beliebig bis zum Ende ergänzen sollten? Ein ähnlicher Mechanismus wird in den kommenden Lerneinheiten verwendet, indem gleichzeitig die visuellen und die sprachlichen Komponenten miteinander verbunden werden. Ich werde die

⁴³ Der Unterricht konzentriert sich auf das Malen von einer fantastischen Kreatur und die Beschreibung ist auf Seite 62 von Hetland u.a. 2013 zu finden.

Teilnehmer darum bitten, sich die Geschichte und die Gedanken von Charakteren vorzustellen bzw. sie wörtlich zu erzählen, die in einem ihnen unbekanntem (oder nur oberflächlich bekannten) Bild gemalt wurden und fehlende Bildstücke zu erfinden. Dieses Verfahren erfordert, dass jeder Student ein mögliches Szenario in seinem Gehirn auswählt und dass er/sie sich emotional in die Lage von den Charakteren versetzt. Dadurch werden neue Vokabeln und Gefühle miteinander verknüpft und ihre Speicherung erleichtert (vgl. Kap. 1).

3.6. Schwierigkeiten und Gefahren

Man soll in der Planung einer oder mehrerer Lerneinheiten immer darauf achten, dass, wenn man ein praktisches und nicht mit der Sprache direkt verbundenes Thema als Leitfaden wählt, dieses Thema nicht das Fach, sondern das Mittel ist. Während dieser Erprobung ist nämlich das folgende Problem erscheint: in der ersten Lerneinheit wurde das künstlerische Thema zu stark betont und das hat die Teilnehmer verwirrt und gestört, weil sie seinen Sinn nicht sahen. Der Lehrer versteht also, wie wichtig es ist, vor allem die sprachlichen und die nicht-sprachlichen Komponenten richtig auszugleichen, die eigene Lehrmethode ständig explizit zu rechtfertigen und in eine neue ungewöhnliche Lehrmethode nur allmählich zu wechseln. Man liest nämlich in Caon (2008: 60): "man soll nicht denken - und auch nicht hoffen - dass man eine Lehrmethode in seiner Gesamtheit und in einer kurzen Zeitspanne wechseln kann"⁴⁴.

Im Fall von einer praktischen Aufgabe werden einerseits Studenten bevorzugen, die in einer bestimmten Technik (und vielleicht weniger in theoretischen Aufgaben) besonders fähig sind, andererseits werden aber andere Lerner in eine unangenehme Situation gestellt, die sich dafür nicht geeignet fühlen. Man sollte deswegen die Bedeutung der praktischen Aufgaben relativieren, weil sie nicht der Fokus des Unterrichts und der Bewertung sind, sondern nur ein Mittel, um das sprachliche Thema zu betrachten. Man wird später beobachten, dass sich eine Studentin während des Unterrichts geweigert hat, praktische Aufgaben durchzuführen und

⁴⁴ Originaltext: "non è pensabile - e nemmeno auspicabile - di modificare in breve tempo un impianto metodologico nella sua totalità".

sagte, sie sei nicht fähig zu zeichnen (auch wenn die Aufgabe nicht Gegenstand einer Bewertung war).

Die drei vorgestellten Lerneinheiten sind ein Versuch, die Teilnehmer an das künstlerische Thema heranzuführen, ohne dieses zu stark zu betonen. Langfristig könnte man eine bedeutende Reihe von Lerneinheiten nutzen, um eine Webseite zu entwickeln, wo die Studenten verschiedene Kunstwerke vorstellen, beschreiben, kommentieren und bewerten, mit dem Ziel, ihre sprachliche Kompetenz durch eine praktische und multisensorische Modalität zu verbessern. Das ganze Verfahren, das die Studenten für ungefähr zehn Lerneinheiten beschäftigen könnte, wäre in seiner Gesamtheit durch "Lernen durch Erfahrung" (Handlung, Bewegung, Versuche, Fehler; Vergleich mit Theorie, Formulierung von Hypothesen, Beobachtung usw. - vgl. Kap. 2) gekennzeichnet, während die aktive und multisensorische Komponente am meisten in den einzelnen Lerneinheiten (wie die hier vorgestellten) genutzt würde.

Am Anfang hatte ich vorgeplant, den Hauptfokus der Lehre auf die künstlerische "Schöpfung" zu konzentrieren. Ich habe aber später beobachtet, wie diese Modalität nur sinnvoll ist, wenn die Aufmerksamkeit vom künstlerischen Endergebnis zur sprachlichen Bewältigung bewegt wird.

Die Beschreibung von selbstgemalten Werken kann nur erfolgen, wenn es in der Klassengruppe besonders fähige Teilnehmer gibt oder nachdem man ein gelassenes Klima, mit Vertrauen und gegenseitigem Respekt geschaffen hat. Diese letzteren sind Bedingungen, die "ein Ziel und keinen Ausgangspunkt" darstellen (Caon 2008: 59) und das ist auch der Fall von dieser Erprobung. Man möchte schließlich wiederholen, die Kunst sei nur ein nützliches Beispiel, um das Lernen durch Erfahrung in der Sprachdidaktik zu überprüfen aber es gibt andere Themen, die genauso während eines Sprachkurses ausgenutzt werden können, am besten wenn man mehrere Themen im Lauf eines langen Sprachkurses verwendet, damit verschiedenen Interessen in verschiedenen Studenten berücksichtigt werden.

4. Teilnehmer: sprachliches und persönliches Profil

In dem vorliegenden Kapitel werden die Hauptmerkmale der Kursteilnehmer betrachtet, sowohl was die einzelnen Lerner betrifft, als auch in Bezug auf die allgemeine Gruppe. Obwohl Lerner in den hier betrachteten Bedingungen normalerweise als "Zweitsprachenlerner" betrachtet werden, wird hier gezeigt, dass die an diesem Kurs teilnehmenden Lerner in der Wirklichkeit nicht vollkommen unter diese Bezeichnung subsumiert werden können, vor allem in Bezug auf ihre Motivation und ihr Verhalten der italienischen Sprache gegenüber.

4.1. Allgemeine Gruppenmerkmale

4.1.1. Italienisch als Fremd- oder Zweitsprache

Wenn die Definition von Zweitsprache berücksichtigt wird, und genauer die Definition, die von Balboni⁴⁵ (2014: 18-19) gegeben wurde, kann man sagen, dass die Zweitsprache eine Sprache ist, "die meistens ungesteuert gelernt wird, weil sie an dem Ort gesprochen wird, wo man lebt". Wenn das Italienische unter dieser Perspektive betrachtet wird und wenn die Tabelle auf den folgenden Seiten (S. 20-

⁴⁵ Die Bezeichnungen, die im Oxford Learner's Dictionary, im Cambridge Dictionary und in der Enzyklopädie Treccani gegeben werden, scheinen nicht ausreichend zu sein, um die Bedingung der Kursteilnehmer zu beschreiben (bzw. Oxford Learner's Dictionary: "a language that somebody learns to speak well and that they use for work or at school, but that is not the language they learned first", das heißt "eine Sprache, die jemand gut gelernt hat, und die er an der Arbeit oder in der Schule benutzt, die aber chronologisch nicht als erste gelernt wurde"; Cambridge Dictionary: "a language that a person can speak that is not the first language they learned naturally as a child", das heißt "eine Sprache, die eine Person sprechen kann, die aber nicht ihre Erstsprache ist, die sie als Kind natürlich gelernt hat"; Treccani: "L'*acquisizione dell'italiano come lingua seconda* (L2) è un processo graduale che si innesta sul processo di acquisizione, avviato in tenera età, di un'altra lingua (detta *lingua prima* o L1). L'italiano come L2 può affiancarsi ad altre L2 che condividono il fatto che il processo di acquisizione è posteriore a quello della L1, quale che sia l'età in cui è cominciato" das heißt: "Der *Erwerb des Italienischen als Zweitsprache* ist ein gradueller Prozess, der zu einem in der Kindheit angefangenen Erwerbsprozess einer weiteren Sprache (*Erstsprache*) hinzutritt. Italienisch als Zweitsprache kann zusammen mit anderen Zweitsprachen anwesend sein, die den späteren Erwerbsprozess im Vergleich zur Erstsprache gemeinsam haben, unabhängig davon, in welchem Alter er begonnen hat"). Diese Definitionen sind nicht genau und scheinen alle Sprachen auf die gleiche Ebene zu setzen, die "gut gesprochen" werden und die nach der Erstsprache gelernt worden sind, wobei "gut" kein präziser und kein universell gültiger Indikator ist, sondern davon abhängig, wer ihn benutzt. Die letzte Treccani Definition scheint außerdem den Erwerbsprozess einer Zweitsprache auf die Kindheit zu beziehen, während die Lerner in unserem Fall, wie man später genauer erfahren wird, 19 und 30 Jahre alt sind.

Quellen:

Oxford: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/second-language>

Cambridge: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/second-language>

Treccani: [http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

23) des erwähnten Werks als Modell genommen wird, sollte die Erwerbssituation die folgenden Merkmale zeigen:

- der verfügbare *Input* in der wirklichen Umwelt ist nicht graduiert und stellt sich den Lernenden in allen seinen Varianten vor;
- der *Input* ist unwiederholbar (was außerhalb des Unterrichts erlebt und gehört wird, kann nicht wieder erlebt oder wieder gehört werden, es sei denn, dass man explizit danach fragt);
- der Lehrer muss in der Unterrichtsplanung, wegen der im ersten Punkt erwähnten Bedingungen, flexibel sein. Die Lerner kommen nämlich oft am Unterricht mit Fragen, die sich auf ihren Alltag beziehen, deren Antwort aber zu schwierig für ihres Niveau wäre. Es kann sein, dass der Lehrer auf Schwierigkeiten stößt, wenn er auf bestimmte sprachliche Formen Gewicht legt, während die Lerner die inkorrekte Form in dem Alltag häufiger hören;
- die (außerhalb des Unterrichts) gelernte Sprache (in diesem Fall Italienisch) ist echt und oft unkorrekt, weil die Leute, mit denen die Lerner in Kontakt kommen, manchmal sprachlich ungebildet sind oder weil die mündliche Sprache oft unkorrekt im Vergleich zur Standardsprache ist;
- im Lehr- und Lernprozess werden induktive Strategien bevorzugt, das Ziel ist, eine immer bessere und tiefere Kommunikation zu erreichen;
- vorherrschende Motivation: *instrumentelle*⁴⁶ *Motivation*. Die Leitung der Klassengruppe scheint einfach zu sein, weil die Motivation homogen ist. Es können trotzdem Schwierigkeiten vorkommen, wenn man versucht zu erklären, dass die Sprache nicht nur pragmatisch wirksam, sondern auch formal korrekt und gesellschaftlich geeignet sein soll.
- technologische Geräte können vom Lehrer genutzt werden, um den Lernern verschiedene Varianten der italienischen Sprache zu zeigen, um ihnen Übungen vorzustellen oder um online Wörterbücher und Grammatiken nachzuschlagen⁴⁷;

⁴⁶ Lerner, die durch diese Motivation gekennzeichnet werden, betrachten die neue Sprache als nützlich für ihre Tätigkeiten: ohne diese Sprache könnten sie nicht ihre Zwecke erreichen. Eine Definition von instrumenteller Neigung wird in Dörnyei (2001: 49) gegeben: "Instrumental orientation is the utilitarian counterpart of integrative orientation in Gardner's theory, pertaining to the potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as getting a better job or a higher salary".

⁴⁷ Im Fall von einer Fremdsprache werden technologische Geräte wie Internet, CD-Player usw. vor allem genutzt, um den Lernern Beispiele der wirklichen Sprache zu geben, die in der Lernumwelt

- es gibt die Möglichkeit für die Lerner, im Kontakt mit Muttersprachlern außerhalb des Unterrichts zu sein;
- der formale Test lässt sich durch eine ständige Analyse von Fehlern und Feedback ersetzen (die Bewertung hat nämlich selten administrative Folgen und so ist das auch in dem vorliegenden Fall).

Die erwähnten Merkmale wurden auch in der hier betrachteten Klassengruppe und Lernsituation meistens bestätigt, vor allem was die Rolle des Lehrers, die Lehr- und Lernbedingungen und die Nutzung der technologischen Geräte betrifft. Die Lerner kennen nämlich einige sprachliche Ausdrücke, die niemals während des Unterrichts explizit vom Lehrer erklärt wurden, und die von ihnen schriftlich falsch wiedergegeben werden, weil sie eher zur gesprochenen Sprache gehören oder weil sie von den Lernern an ihrem Arbeitsplatz nur gehört und nicht gelesen worden sind. Manchmal stellen die Teilnehmer Fragen, die mit ihrem Alltag verbunden sind, damit sie besser verstehen, was sie gehört, aber nicht verstanden haben oder sie stellen Fragen darüber, was sie für ihre nahe Zukunft nützlich finden. Diese Fragen werden öfter von einem Lerner gestellt, der in dieser Arbeit "C" benannt wird, das wird aber weiter unten in diesem Kapitel genauer betrachtet.

4.1.2. Motivation

Es gibt, jedoch, einen Punkt, der Schwierigkeiten verursacht, wenn er für die Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache für notwendig gehalten wird. Dieser Punkt betrifft die Motivation. Die Teilnehmer dieses Testverfahrens sind EFD (Europäischer Freiwilligendienst) Teilnehmer. Das ist ein europäisches Projekt, das Jungen Leuten im Alter zwischen 18 und 30 die Möglichkeit bietet, Freiwilligendienst in gemeinnützigen Einrichtungen in einem europäischen Land zu leisten. Das Projekt dauert ungefähr 10 Monate, aber es gibt die Möglichkeit, den Teilnehmer oder den Institution Wünschen entsprechend, die Erfahrung früher abubrechen. Die Freiwilligen wählen normalerweise autonom sowohl das Land als auch den Bereich, wo sie ihren Dienst leisten mögen, abhängig davon, was ihren persönlichen Interessen und Eignungen am besten entspricht. Sie senden ihr CV und einen Motivationsbrief und sie verbinden sich danach durch *Skype* mit der gewählten

fehlen. Im Fall von einer Zweitsprache ist der wirkliche und echte *Input* in dem Alltag der Lernenden reichlich anwesend, deswegen spielen diese technologischen Stützen eine Nebenrolle.

Institution; sie haben also ein Gespräch, wodurch endgültig bestimmt wird, ob die Institution und der Freiwillige den Vertrag abschließen werden oder nicht. Das ist jedoch keine Garantie, dass das Projekt und das Land wirklich auf der erwähnten Basis gewählt wurden: andere Gründe können z.B. sein, dass man eine gewisse und begrenzte Zeit im Ausland verbringen will (unabhängig von "wo" und von dem Projekt), das heißt, dass das sprachliche Ziel vermutlich weniger mit Integration zu tun haben wir⁴⁸. Es ist nicht Ziel des vorliegenden Kapitels bzw. dieses Abschnitts, die vorgestellte Situation (nämlich von einem Unterschied zwischen den erklärten und den wirklichen Zwecken) zu beurteilen. Diese Situation wurde nur mit dem Ziel beschrieben, die Lerner unter der motivationalen Perspektive besser zu betrachten, weil sie einen Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmer dem Kurs gegenüber ausüben kann. Wenn die Lerner nämlich keine Absicht haben, an dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben in dem neuen Land teilzunehmen, wenn z.B. der gewählte "Arbeitsbereich"⁴⁹ den persönlichen Interessen des Teilnehmers nicht entspricht und von ihm nicht als berufliche Entwicklungsmöglichkeit wahrgenommen wird, wenn das Land zufällig gewählt wurde und wenn hier die Nutzung des Englischen als Kommunikationsmittel möglich ist, ist es wahrscheinlich, dass die *instrumentelle Motivation* (wie sie oben beschrieben wurde) fehlt oder jedenfalls dass sie sehr schwach ist. In diesen Bedingungen, soll lieber eine verschiedene Motivation angeregt werden, es sei denn, dass sich etwas später ändert.

Eine Unterscheidung wird also unter den Teilnehmern auf motivationaler Basis gemacht: zwei Subjekte (die später A und B benannt werden) werden durch eine Motivation gekennzeichnet, die (meistens) typisch für Fremdsprachenlerner ist, die Motivation des dritten Subjekts (C) spiegelt dagegen die Situation des Zweitsprachenlernalters von Balboni wider. Seine Auffassung von Zweitsprache (und von der gebundenen Motivation) nähert sich außerdem der Definition von Zweitsprache im *Duden*: "*Sprache, die ein Mensch zusätzlich zur Muttersprache,*

⁴⁸ Diese integrative Neigung (*Integrative Orientation*) wurde von Gardner und Lambert (1959: 271) als "positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community". Integration wird also unterstützt, wenn es Interesse für Kontakte mit den Leuten und mit dem Land von Seiten des Lerners gibt. Wenn die hier betrachtete Entscheidung vollkommen zufällig getroffen wurde oder wenn das Projekt den eigenen Interessen des Teilnehmers überhaupt nicht entspricht, gibt es keine starke Motivation, die die sprachliche Entwicklung unterstützen kann.

⁴⁹ Hier wird "Arbeitsbereich" verwendet, obwohl die Teilnehmer Freiwillige sind.

jedoch zu einem späteren Zeitpunkt, erlernt, weil er sie zur Teilnahme am sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Leben benötigt⁵⁰. Diese Definition geht von einer instrumentellen Motivation aus, weil der Lerner in dem neuen Land das Bedürfnis hat, sich zu integrieren und mit den Einwohnern zu interagieren. Bei den hier betrachteten Teilnehmern gibt es aber einen Unterschied zur Motivation, die typisch für Fremdsprachenlerner in der Schule ist: hier fehlen das Ziel bzw. die Angst, eine gute bzw. eine schlechte Note zu bekommen. Es gibt nämlich keine administrativen Folgen, wenn die Freiwilligen die Sprache nicht lernen, das ist wenigstens von der Institution abhängig und ist nicht die Situation von dieser Lerngruppe. Der Kurs wird darüber hinaus von der Gastinstitution geboten, das heißt, dass die Lerner keine Angst haben, ihr Geld zu umsonst zu geben, weil sie nicht dafür bezahlen. Die Motivation der Gruppe ist weder instrumentelle Motivation, noch ist sie mit Angst oder mit Pflichtbewusstsein verbunden⁵¹. Die beste Lösung für den Lehrer ist also, zu versuchen, den Unterricht so herausfordernd und angenehm wie möglich zu machen, damit sich die Teilnehmer darüber freuen, ihre Zeit angenehm zu verbringen, obwohl nicht alle von ihnen die Sprache als nützlich betrachten. Die Bewertung des Experiments wird später auf der Basis von Schumanns Modell (1998) durchgeführt, dieses wird im sechsten Kapitel genauer beschrieben.

4.1.3. Interaktion unter den Teilnehmern

Ein weiteres Element, der nicht unterschätzt werden soll, ist wieviel und wie die Teilnehmer miteinander interagieren, im Fall dieser Aspekt einen Einfluss auf die Lernsituation ausüben kann. Unter diesem Gesichtspunkt befinden sich die Lerner in der folgenden Situation: zwei Teilnehmer (A und B) sind am selben Tag in Italien angekommen, ungefähr vier Monate vor dem dritten Teilnehmer (C)⁵². Sie haben einen anderen Lehrer während dieser vier Monate gehabt und das hat für den neuen Lehrer das vollkommene Bewusstsein über ihr genaues Sprachniveau und vor allem über die vorige Lehrpraxis behindert. Einige Informationen wurden trotzdem von dem

⁵⁰ Quelle: Duden online (abgerufen am 10.5.2017). <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprache>

⁵¹ Wie es in den vorigen Kapiteln über die Rolle der Empfindungen in der Motivation schon gesagt wurde, ist die Entscheidung, den Unterricht so angenehm und herausfordernd wie möglich zu gestalten, oft die beste Entscheidung und manchmal die einzige Möglichkeit für den Lehrer. Die drei Lerneinheiten wurden auf der Basis der von Balboni vorgestellten Vorbilder gestaltet (Modell von Titone, Schumann und *Modello Tripolare* in Balboni 2013: 20-21).

⁵² A und B sind am 1. September 2016 in Italien angekommen, C am 9. Januar 2017.

vorigen Lehrer gesammelt und es wurde erfahren, dass die zwei Lerner (A und B) während des Unterrichts und am Arbeitsplatz meistens Englisch sprachen⁵³. Am Ankunft des dritten Subjekts war deswegen ein Problem, einen Unterricht mit allen drei Teilnehmern zu planen, weil dieser von Anfang an nur Italienisch sprechen wollte: die Sprachniveaus und die für jeden Lerner verfügbaren Stunden⁵⁴ waren zu verschieden. Dass A und B immer nur auf Englisch kommuniziert hatten, hat die Leitung der Unterrichtsstunden in Italienisch in seiner ersten Phase (in den ersten Monaten vor der Überprüfung) behindert⁵⁵. Die Lehrerin hatte also in den ersten zwei Monaten das Ziel, die Sprachniveaus von den Teilnehmern so viel wie möglich aneinander näher zu bringen, und eine gemeinsame Basis für die Leitung des Unterrichts zu bauen. Am Anfang der Überprüfung konnten alle Lerner die Erläuterungen und die Hinweisen der Lehrerin auf Italienisch verstehen. Es wurden jedoch Ausnahmen für schwierige Wörter während des Experiments gemacht, vor allem für Subjekt B, wenn Bilder, Mimik oder Umschreibungen/Periphrasen nicht ausreichend oder unmöglich waren.

4.2. Unterrichtsplanung und der Faktor Unvorhersehbarkeit

Es lohnt sich, einige Zeilen der Planung von den verschiedenen Lerneinheiten zu widmen. Wie schon geschrieben leisten A, B und C Freiwilligendienst in verschiedenen Bereichen und Strukturen die ganze Woche lang; sie machen verschiedene Schichten, die oft ändern. Am Anfang des Kurses (Januar) wurde mit jedem Lerner ein Stundenplan vereinbart, damit sie sich in bestimmten Tagen von

⁵³ Am Ende dieser vier Monate wurde diesen zwei Teilnehmern gefragt, was das Problem mit dem vorigen Lehrer gewesen sei und sie haben geantwortet, dass sie seine Sprache nicht verstehen konnten. Es scheint, nach ihrer Meinung, dass der Lehrer von Anfang an zu schnell und undeutlich sprach. In den nächsten Monaten wurde also versucht, während der Unterrichte viel Gewicht auf diesen Aspekt zu legen.

⁵⁴ Die Verteilung der dem Sprachkurs gewidmeten Stunden kann ziemlich flexibel sein, es muss aber beobachtet werden, dass: jeder Student verfügt über 80 Stunden, von denen ungefähr 30-40 in den ersten zwei Wochen sein müssen. Die verbleibenden 40-50 Stunden können in den nächsten Monaten beliebig verteilt werden. Da die Lerner auf eine Entfernung von vier Monaten angekommen sind, hatten die ersten zwei Lerner schon einen Stundenplan von zwei Unterrichten pro Woche und man konnte deswegen am Anfang nicht mit dem dritten Lerner zusammenarbeiten (dieser musste jeden Tag Unterricht haben).

⁵⁵ Obwohl es festgestellt wurde, dass der Unterricht in Italienisch durchgeführt werden musste, waren die zwei Lerner daran gewohnt, miteinander automatisch und natürlich Englisch zu sprechen. Mit der Lehrerin wurde das Problem gelöst, indem die Lehrerin ihnen auf italienisch antwortete oder indem sie die Sätze umformulierte, bis wann sie verstanden wurde; zwischen den zwei Lernern konnte aber das Problem nicht ohne Schwierigkeiten gelöst werden: obwohl die beiden Subjekten lernten, mit der Lehrerin bzw. mit dem dritten Lerner auf Italienisch zu sprechen (wenn das Sprachniveau das ermöglichte), sprachen sie immer noch Englisch miteinander.

der Arbeit frei halten konnten. Drei Wochen vor dem Testverfahren, wurde ein gemeinsamer Tag vereinbart, an dem die drei Lerneinheiten getestet werden konnten. Der ursprüngliche Plan sah fünf oder sechs Lerneinheiten vor, die zwischen der zweiten Hälfte April und der ersten Hälfte Mai stattfinden sollten. Der Grund für diese Entscheidung lag darin, dass A und B ihr Rückkehr am Ende Juni geplant hatten und das Testverfahren war lieber nicht zu nah zu diesem Datum durchzuführen, weil die Motivation der beiden Lerner wegen des balden Rückkehrs noch schwächer sein konnte (sie war nämlich schon schwach).

Etwas Unvorhersehbares ist gegen halb April eingetreten, gleich vor dem Anfang der drei bestimmten Lerneinheiten, als A beschlossen hat, ihre Erfahrung als Freiwillige abzurechnen und am 30. April nach ihrer Heimat zurückzukehren. Ein anderer Teilnehmer, B, hat sich ebenfalls entschieden, wegen einer wichtigen Prüfung ab Ende April für zwei Wochen zu ihrer Heimat zu kehren. Ein Zweifel also erschien: war es besser, die drei Lerneinheiten teilweise mit der ganzen Gruppe und später nur mit dem verbleibenden Teil zu vervollständigen? oder die drei Einheiten vor dem Abfahrt von A vorwegzunehmen (obwohl sie sehr nah waren, möglicherweise als stressig wahrgenommen werden konnten und obwohl es in diesem Fall keine Möglichkeit gab, das tatsächliche Behalten vom neuen Material zu überprüfen)⁵⁶? Es gab dann noch eine dritte Möglichkeit, und zwar: auf die ganze Überprüfung zu verzichten.

Alle Möglichkeiten wurden abgewogen und die zeitlichen Verfügbarkeiten der Lerner geprüft. Danach wurde die zweite Option gewählt: die ursprüngliche Struktur der Lerneinheiten wurde teilweise bearbeitet aber trotzdem überprüft. Die Lerneinheiten wurden zusammen mit den Lernern auf eine Entfernung von zwei Tagen voneinander und mit einem Treffen am Samstagvormittag festgesetzt, deswegen wurde entschieden, den Lernern keine Hausaufgaben in diesen Tagen zu geben (sowohl weil eine Wiederholung zu Hause wegen der Nähe der Unterrichten nicht wesentlich war, als auch weil die Lerner lieber nicht überlastet werden sollten: das konnte eine negative Stimmung dem Kurs gegenüber verursachen). Wenn diese Verteilung der Lerneinheiten die Lerner verdrissen hätte, wäre eine Lerneinheit oder sogar das ganze Testverfahren absagen worden. Diese Voraussetzung ist wichtig, weil das Testverfahren nun nur in Bezug auf der Motivation nützlich sein

⁵⁶ Die Lerner waren es nicht gewohnt, sich so häufig in einer Woche zu treffen. Der Unterricht fand früher einmal pro Woche statt.

konnte (dieser Aspekt wird später erklärt). Verdruss und negative Stimmung dem Kurs gegenüber hätten schon vor dem Anfang des Experiments auch diese Nützlichkeit gelöscht und das Testverfahren hätte keine Chance von Erfolg gehabt. Die Teilnehmer haben sich aber aufgeschlossen und bereit gezeigt, das Testverfahren unter diesen Bedingungen durchzuführen, vielleicht auch weil sie im Voraus wussten, sie hätten keine Hausaufgaben gehabt und die drei Lerneinheiten seien die Letzten vor einer langen Pause⁵⁷.

4.3. Merkmale der einzelnen Teilnehmer

Hier werden die eigenen Merkmale der Teilnehmer sowohl in Bezug auf das Sprachniveau, als auch auf die Muttersprache, auf den Charakter, auf die Interessen und auf die Motivation getrennt vorgestellt. Einige Daten wurden durch gezielte schriftliche Testen⁵⁸, andere durch persönliche Gespräche mit Arbeitskollegen und mit den Tutoren⁵⁹ von den Teilnehmern gesammelt. Weitere Informationen wurden informell durch private Gespräche mit den Teilnehmern gesammelt. Es gibt für die zwei letzten Datengruppen keine detaillierte Aufnahme (weder mündliche noch schriftliche), die verglichen werden kann.

Subjekt A:

Geschlecht	Weiblich
Alter	19 Jahre alt
Herkunft	Rumänien: ihre Muttersprache ist Rumänisch, eine romanische Sprache, die vor allem lexikalisch mit Italienisch zahlreiche Gemeinsamkeiten hat, deswegen ist das Verständnis bei A einfacher.
Ankunft am:	1.09.2016

⁵⁷ Der Grund für diese Verfügbarkeit kann nicht mit Sicherheit bestätigt werden: hier ist nur wichtig zu erklären, dass den Lernern nichts aufgezwungen wurde, alles wurde gemeinsam vereinbart.

⁵⁸ Nach den Schlussbemerkungen werden die Kopien der PLIDA Testen beigelegt. Auf die Basis der in den vorherigen Monaten gemachten Beobachtungen wurde dem Lerner B einen A2 Test vorgelegt, A und C wurde einen B1 Test vorgelegt. Was die persönlichen Gespräche mit den Tutoren und mit den Kollegen der Volontäre in ihrem Arbeitsbereich betrifft, habe ich das Glück, dass ich fuer die selbe Institution arbeite und das hat mir die Gelegenheit während der ersten Monate gegeben, stets ein Vergleich über ihre eventuelle relationale Fortschritte, über ihre Motivation, über ihr Verhalten der Arbeit und der Arbeitslage gegenüber zu haben.

⁵⁹ Die Tutoren konnten über das Verhalten der Teilnehmer am Arbeitsplatz berichten.

(Vermuteter) Rückkehr:	Sie sollte am 30. Juni nach ihre Heimat zurückkehren, sie hat aber das Datum auf dem 30.4.2017 vorgezogen.
Sprachniveau	Vollkommenes B1 in Lesen, Hören und mündlichen Ausdruck; Schriftlich zeigt sie noch zahlreiche formale Fehler, die manchmal B1 nicht entsprechen. Die Schwierigkeit bei ihr ist, sie verstehen zu lassen, formale Korrektheit sei wichtig, auch wenn Verständnis und Kommunikationswirkung erreicht werden. Was das Verständnis betrifft, ist A bereit für einige B2 Strukturen und Herausforderungen, sie zeigt aber noch zu viele auf niedrigere Niveaus gebundene Rechtschreib- und grammatikalische Fehler im schriftlichen Ausdruck und kann noch nicht alle B1 Strukturen verwenden.
Charakterliche Merkmale und Interesse	Manchmal zurückhaltend und maßvoll in ihrem Verhalten. Sie ist nicht leicht durchzuschauen aber sie sagt immer höflich, wenn sie etwas von dem Unterricht mag oder nicht mag bzw. nützlich oder banal findet. Sie hat keine Angst, Italienisch zu sprechen und wenn sie sich weigert, es zu tun, ist es weil der gebrauchte Satz schwierig ist und sie keine Lust hat, sich zu bemühen. Sie ist hauptsächlich interessiert, zu verstehen und sich verstehen zu lassen, legt deswegen auf die formale Korrektheit weniger Gewicht (sie will nämlich das Congiuntivo lernen, ist aber gleichzeitig nicht interessiert, ihre Rechtschreibfehler zu korrigieren wenn sie die Kommunikation nicht behindern). Sie sucht sich italienisches echtes Material autonom, wie Zeitungen, Magazine und youtube Videos, die mit den italienischen Kultur und Aktualität zu tun haben. Ihr gefallen Musik und Kunst, aber nur unter einem theoretischen Gesichtspunkt: sie sagt sie kann nicht malen/zeichnen, und mag das deswegen nicht.
Motivation	Sie fühlt sich für ihren Freiwilligendienst in Italien nicht geeignet. Sie ist nicht interessiert, mit ihren Kollegen und mit den Kunden des Dienstes zu interagieren und wenn sie es tut, tut sie das auf Englisch. Sie meint, sie brauche kein Italienisch. Sie könnte sich ohne grosse Schwierigkeiten auf Italienisch ausdrücken aber wenn der Satz eine starke Bemühung benötigt, bricht sie das italienische Gespräch ab und setzt auf Englisch fort. Manchmal weigert sie sich, ihre Sätze auf Italienisch umzuformulieren, wenn sie darum gebeten wird. Da sie an ihre Arbeit nicht interessiert ist und da sie sich inzwischen um eine Fakultät beworben hat, die kaum mit ihrem Freiwilligendienst zu tun hat, hat sie sich entschieden, die Erfahrung in Italien früher abubrechen. Deswegen ist ihre Motivation sehr schwach, vor allem in Bezug auf ihre Selbstverwirklichung. Auf ihre Motivation üben vor allem kompetitive Stimmung und kognitive Herausforderungen einen guten Einfluss aus. Sie versteht, nämlich, dass ihr Sprachniveau höher als dem von den anderen Komponenten ist und mag die Rolle des "Ersten" zu behalten. Wenn sie fühlt, eine Übung ist zu einfach, auch wenn sie eine Übergangsübung zu einer komplexeren Übung ist, fühlt sie sich gleich demotiviert und kann sich weigern, sie zu vervollständigen.

Subjekt B:

Geschlecht	Weiblich
Alter	19 Jahre alt
Herkunft	Polen: ihre Muttersprache ist Polnisch, eine westslawische Sprache, die trotz einiger Wörter griechisches und lateinisches Stammes sehr wenig mit Italienisch gemeinsam hat, vor allem wenn von Lexik und Phonologie die

	Rede ist. Diese wichtigen Unterschiede machen dem Subjekt die italienische Sprache sehr fremd. Sie benutzt oft das Englische als Vergleichsmittel, wenn es möglich ist.
Ankunft am:	1.9.2016
Vermuteter Rückkehr:	30.6.2017. Das Testverfahren hat also für sie zwei Monate vor ihrem Abfahrt stattgefunden.
Sprachniveau	Durch den PLIDA Test kann bei ihr das Sprachniveau A2 als bestanden betrachtet werden, obwohl sie nur im Hören und Schreiben eine ausreichende Bewertung hat. Das Lesen hat sich nicht ausreichend erwiesen. Sie zeigt, sie kann die Hinweise der Lehrerin und die Ausdrücke der anderen Teilnehmer gut verstehen, wenn sie langsam und deutlich erteilt und ausgesprochen werden und wenn sie passiv hören darf und nicht unbedingt interagieren muss. Ihr ist es nämlich sehr schwierig und unangenehm, Italienisch zu sprechen. Ihr Sprachniveau findet sich zwischen einem A1 und einem A2.
Charakterliche Merkmale und Interesse	Die Studentin ist sehr zurückhaltend und schüchtern. Sie fühlt sich unbehaglich wenn sie vor den anderen Teilnehmern sprechen soll und bevorzugt deswegen individuelle Aufgaben. Es ist sehr schwierig, sie auf Italienisch sprechen zu lassen, weil sie Angst hat, Fehler zu machen und weil sie nicht mag, sich auszusetzen, wenn sie nicht hundert Prozent sicher ist, dass sie die richtige Antwort hat. Schriftlich fühlt sie sich wohl, mündlich ist sie fast "verängstigt" ⁶⁰ .
Motivation	Ihre Motivation ist ebenfalls wie A sehr schwach, sie meint, sie brauche Italienisch an der Arbeit nicht, auch weil sie auf Englisch sowieso verstanden wird. Sie sagt, sie sei nicht an Italienisch interessiert, weil es in ihren künftigen Plänen nicht inbegriffen ist. Sie sagt, sie werde in der Zukunft nach Italien nicht zurückkommen, weil sie ihr Studium und ihren künftigen Beruf nach Nordeuropa richten möchte. Die Schwierigkeiten der ersten Monate, gleich nach ihrem Ankunft in Italien, haben sie demotiviert. Da sie die vorigen Lehrerin nicht verstehen konnte, hat sie angefangen, selten an dem Unterricht teilzunehmen und die Hausaufgaben nicht zu vervollständigen. Das einzige, was sie motiviert, ist ein angenehmes und herausforderndes Lernumfeld und, dass ihr ihre Fortschritte gezeigt werden, damit sie sieht, dass sie es schaffen kann. Sie mag sehr malen/zeichnen und die Kunst im Allgemeinen unter einem praktischen Gesichtspunkt. Ihr ist es wichtig, dass die Aufgaben einfach und genau auf ihre Stufe sind, sie ist selbstbewusst, dass sie arm an den Grundlagen ist.

Subjekt C:

Geschlecht	Männlich
Alter	30
Herkunft	Frankreich: seine Muttersprache ist Französisch, eine romanische Sprache, die vor allem lexikalisch mit Italienisch zahlreiche Gemeinsamkeiten hat,

⁶⁰ Man kann diese Folgerungen über ihren Charakter sowohl aus ihrem sehbaren körperlichen Verhalten (Unruhe, nervöse Zuckungen...) als auch aus ihren Worten schließen.

	deswegen ist das Verständnis bei B einfacher. B wohnt nicht weit entfernt von der Grenze zu Spanien und kann ein wenig Spanisch: das hilft ihm für manche Ähnlichkeiten einerseits, verwirrt ihn aber auch, weil er manchmal spanische Wörter benutzt, indem er überzeugt ist, dass sie italienische Wörter sind.
Ankunft am:	9.1.2017
Vermuteter Rückkehr:	30.10.2017: das Testverfahren hat sechs Monate vor seinem Abfahrt stattgefunden.
Sprachniveau	Sehr schnell hat er ein B1 Niveau in allen Kompetenzen erreicht. Er macht noch grammatikalische und Rechtschreibfehler und liegt auf sie viel Gewicht. Im Unterschied zu A, ist er auch an die formale Korrektheit interessiert.
Charakterliche Merkmale und Interesse	Er ist ziemlich extrovertiert und ausgeschlossen, Leute kennenzulernen und neue Erfahrungen zu erleben. Er ist entschlossen und nimmt sich dem Wohlfühlen der Anderen zu Herzen an (auch die Fortschritte der anderen Teilnehmer) obwohl das nicht ein Hindernis zu seinem Fortschritt sein soll. Er hat keine Angst vor Fehler, nimmt gerne Ratschläge und Kritik von Anderen an und macht sich keine Sorgen, auch Fehler von Anderen hervorzuheben, obwohl er das höflich ausdrückt. Er nutzt gern seine Phantasie und sucht immer einen originalen Weg, seine Aufgaben durchzuführen (das ist oft ein Vorteil, manchmal kann das aber zum Verfehlen des Zwecks führen).
Motivation	Er fühlt sich für sein Freiwilligendienst geeignet und von ihm herausgefordert, sowohl unter einem beruflichen als auch unter einem persönlichen Gesichtspunkt. Seine Motivation war von Anfang an sehr stark. Vor seinem Abfahrt aus Frankreich hatte er von sich selbst einige italienische Ausdrücke durch Internet gelernt. Normalerweise ist er, der eine, der neues Material an den Unterricht bringt und manchmal möchte er Strukturen lernen, die über seine wirkliche Stufe sind. Nach wenigen Monaten hat er angefangen, Texte auf Italienisch zu schreiben, die nicht mit dem Unterricht zu tun hatten und hat die Lehrerin gefragt, ob sie sie korrigieren kann. Er benötigt nicht motivationale Anregungen von der Lehrerin und ist ziemlich flexibel. Wichtig ist, dass er stets wahrnimmt, dass er Fortschritte macht. Seine Erwartungen über den Sprachkurs und über sich selbst sind hoch, er sagt er möchte am Anfang November ein C1 haben.

Wie es beobachtet werden kann, sind die Unterschiede zwischen den Teilnehmern zahlreiche und das größte Hindernis besteht aus dem motivationalen Unterschied, der am Anfang des Kurses wegen der verschiedenen Erwartungen zu einigen Auseinandersetzungen geführt hat. Insbesondere musste die Lehrerin zwischen hohen Erwartungen von C und schwachem Teilnehmen-Wunsch von A und B vermitteln. Es wurde versucht, durch offene Debatte und auf Anregung von den Lernern, sie die gegenseitigen Bedürfnisse verstehen zu lassen, indem man hervorgehoben hat, welches Verhalten akzeptabel und welches respektlos gegenüber den anderen Teilnehmern zu betrachten ist. Das bezieht sich nicht nur auf das Verhalten von A und B, die lieber mehr Einsatz in den Aktivitäten setzen

sollten, sondern auch auf C, der verstehen sollte, dass verschiedene Personen verschiedene Aufgaben je nach ihrem Niveau erledigen können, und dass man nicht verlangen soll, dass alle das gleiche Ergebnis erreichen. Außerdem geschieht das nicht, nur weil ein Teilnehmer weniger Lust hat, sondern weil es tatsächliche Schwierigkeiten gibt, nicht als letztes wegen eines anfänglichen sprachlichen Nachteils im Vergleich zu den anderen Komponenten. Jede Situation von jedem student soll nicht von den anderen Teilnehmern ignoriert oder unterschätzt werden.

Diese Passage kann banal erscheinen, soll aber als Schlüsselmoment betrachtet werden, denn wenn man mit einer heterogenen Gruppe arbeiten muss, obwohl diese Gruppe aus kaum drei Komponenten besteht, ist es wichtig, dass das Lernumfeld durch gegenseitige Respekt und Verständnis gekennzeichnet ist. Das benötigt Kooperation und Wohlfühlen, damit jeder weiß, dass die Erwartungen auf sich selbst nicht zu hoch und nicht zu niedrig sind. Das bedeutet, dass man viel Arbeit verlangen darf und nicht, dass alle auf die gleiche Weise arbeiten. Respekt soll gegenüber den gegenseitigen Erwartungen und gegenüber den gegenseitigen Niveaus sein.

Dieser Aufgabenunterschied wurde den Lernern vor allem vor dem Anfang des Testverfahrens mehrmals erklärt, um die Entscheidung zu rechtfertigen, die Klassengruppe zusammenarbeiten zu lassen (was ziemlich neu im Vergleich zur vorigen Modalität war).

Was den Altersunterschied betrifft, wird er nur nebensächlich als beeinflussend betrachtet⁶¹: hauptsächlich kann er in Bezug auf die verschiedenen Interessen und Lebensweisen eine Rolle spielen und man vermutet, dass er einen Einfluss auf das Wahl des Freiwilligendienstes ausgeübt hat. Es kann nämlich sein, dass man mit einem hohen Alter darüber bewusster ist, was man von der Erfahrung will und ob die eigenen Erwartungen durch das vorgeschlagene Projekt gerecht werden könnten oder nicht. Da aber diese Folgerung aus den verfügbaren Daten nicht geschlossen

⁶¹ Es gibt keine auf das Alter bezogene kategorisierung von Interessen, vor allem was die Erwachsenen betrifft, die von der Erfahrung, vom Leben der einzelnen Individuen, von ihrem Charakter und von anderen persönlichen Aspekten unabhängig ist. Wie gesagt, kann man vermuten, dass der Faktor Alter mit einem stärkeren Bewusstsein in dem Wahl des Freiwilligendienstes verbunden ist, da es aber keine prüfbare ursächliche Beziehung gibt, hat man bevorzugt, dieses Thema nicht tiefer zu berücksichtigen und den motivationalen Aspekt so wie die Charaktere der Teilnehmer getrennt zu betrachten. Der Faktor Alter wurde in dem Sinne berücksichtigt, dass das Material für die verschiedenen Einheiten so "neutral" wie möglich gewählt wurde (weder nur (älteren)Erwachsenen noch nur Jugendlichen geeignet).

werden kann, sondern nur eine Vermutung bleibt, wurde der motivationale Aspekt getrennt betrachtet, ohne ihn auf den Altersunterschied ursächlich zu beziehen. Anhand von diesen gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen wurde versucht, drei Lerneinheiten zu gestalten, die von der Theorie der ersten zwei Kapitel ausgehen. Die Struktur, die Aktivitäten und die Aufgaben werden sich aber auch von der Erfahrung und von möglichen Fehlern leiten lassen, die während des Testverfahrens erscheinen werden. Fehler könnten z.B. falsche Zeitberechnung für die verschiedenen Aufgaben, Über- oder Unterschätzung der sprachlichen Fähigkeiten oder der Aufmerksamkeitsleistung der Lerner sein, oder es kann sein, dass die geplanten Aktivitäten das Interesse der Teilnehmer nicht aufwecken. Es wurde entschieden, in diesem Sinne flexibel zu sein, falls die ursprüngliche Idee das Interesse der Teilnehmer nicht aufweckt oder wenn die angenehme Fortsetzung des Testverfahrens behindert wird, obwohl das eine erhebliche Bearbeitung bedeuten würde.

4.4. Bewertung der Teilnehmer

Um die Zufriedenheit der Lerner zu überprüfen, wurde ihnen einen Zettel am Ende jeder Lerneinheit gegeben, auf den sie schreiben konnten, was ihnen gut gefallen hatte und was nicht. Sie konnten entweder auf Italienisch oder auf Englisch antworten, so dass eventuelle sprachliche Schwierigkeiten eine vollkommene Antwort nicht behindern würden. Offene Fragen und nicht Auswahlfragen wurden in diesem Fall gewählt, obwohl diese letzteren eine anonyme Bewertung ermöglicht hätten, weil offene Fragen freier beantwortet werden können. Ein weiterer Aspekt hat diese Entscheidung unterstützt, und zwar dass es zwischen der Lehrerin und den Lernern von Anfang des Kurses eine ehrliche Beziehung gab: die Figur der Lehrerin wurde nämlich den Teilnehmern als Mitarbeiter und Unterstützer vorgestellt; die Lerner konnten (und so haben sie getan) jederzeit ihre Übereinstimmung oder ihre Uneinigkeit dem vorgelegten Material gegenüber äußern. Bis zum Anfang des Testverfahrens haben die Lerner immer ihre Meinung über die verschiedenen Lerneinheiten offen und ehrlich (vielleicht auch wegen des kleinen Altersunterschieds) geäußert. Wie später beobachtet werden kann, wurde diese ehrliche Beziehung während der Überprüfung behalten und die Bewertungen der Teilnehmer haben sich wertvoll erwiesen, um die folgenden Lerneinheiten besser zu gestalten.

5. Sperimentazione di tre Unità di Acquisizione

Come anticipato nel capitolo precedente si presenterà ora nel dettaglio che cosa sia stato sperimentato con gli allievi, quali fossero gli obiettivi iniziali, come siano cambiati e cosa abbia avuto o meno successo. In questa prima fase di rendicontazione delle singole unità di acquisizione la valutazione si può considerare superficiale e personale: saranno esposti al termine di ogni unità di acquisizione i commenti degli allievi e la percezione personale dell'insegnante basata su quanto intuibile all'apparenza. A questa prima fase seguirà una seconda valutazione, più precisa e fatta a posteriori attraverso l'analisi di dati ricavati da dei questionari anonimi con domande mirate e che saranno presentati nel sesto capitolo. Senza voler trarre in anticipo le conclusioni si premette che l'obiettivo non fosse dimostrare la validità dell'approccio esperienziale, bensì verificare in che misura esso fosse compatibile alla situazione specifica presentata nel capitolo precedente in termini di motivazione. I risultati ottenuti pertanto, non sono estendibili a qualsiasi gruppo classe indipendentemente dalle sue caratteristiche ma sono da considerare come il risultato del tentativo⁶² di raggiungere dei compromessi tra gli interessi dei ragazzi e quelli dell'insegnante. Nel capitolo precedente, parlando dell'organizzazione del tempo a disposizione e della componente imprevisto, si è fatto riferimento alla validità della sperimentazione principalmente dal punto di vista motivazionale in termini di "piacevolezza della lezione". Questo è stato effettivamente forse l'unico ambito in cui si potessero riscontrare dei risultati visibili e tangibili della metodologia che è stata applicata. Sia dal punto di vista della ritenuta dei contenuti, sia dal punto di vista dell'acquisizione di nuovi item, infatti, la situazione degli studenti come apprendenti di ItaL2 non accerta che quanto acquisito e utilizzato effettivamente nel contesto reale sia il frutto di quanto affrontato in classe. Scriveva già Krashen (Krashen e Seliger 1975 in Krashen 1981: 41) in merito all'acquisizione della L2 che gli studenti, se motivati, "sono in grado di procurarsi gli ingredienti essenziali di un'istruzione formale senza andare a lezione. L'isolamento delle regole può essere effettuato ricorrendo ad un testo o chiedendo a un informatore riguardo alla

⁶² Non si ritiene infatti che questa sperimentazione sia una via perfetta da percorrere e nemmeno che il modo di procedere stabilito fosse la migliore delle vie per raggiungere gli obiettivi. Questo è da considerarsi un tentativo tra molti possibili, che si spera possa essere di una qualche utilità per quanti desiderino sperimentare nuove teorie e pratiche didattiche.

grammatica, mentre il feedback è presente quando degli amici correggono l'apprendente"⁶³, a testimonianza del fatto che non sia possibile limitare l'acquisizione alle Unità di Acquisizione sperimentate. La breve distanza tra una sessione di lavoro e l'altra (due giorni), inoltre, con a seguito un lungo periodo di pausa e l'aggiunta del ritorno in patria di una dei tre allievi non rende attendibili i risultati di un test successivo sulla trattenuta degli item e delle strutture affrontate. Non è a disposizione, inoltre, apparecchiatura scientifica per verificare l'attività cerebrale durante la sperimentazione e confrontare quindi l'attività dei neuroni specchio in relazione al linguaggio e all'attività motoria. Quello che si può verificare, pertanto, è in quale misura il metodo esperienziale (in particolare attraverso l'arte figurativa) sia adattabile ad uno specifico gruppo classe mantenendo alta la motivazione e senza che quanto proposto risulti estraneo agli obiettivi linguistici o legato ad un ambiente eccessivamente settoriale e poco adattabile alla realtà della vita quotidiana. Il livello più alto degli allievi in questione corrisponde infatti ad un B1, in fase di transizione al B2, che prevede secondo il QCERF⁶⁴ una buona autonomia nella comprensione e nello sviluppo di diversi argomenti di ambito familiare ma senza mai scendere nel dettaglio della settorialità (alcuni termini del proprio ambito settoriale cominciano ad emergere nel livello B2 ma, appunto, la tematica dell'arte figurativa non è ambito professionale di nessuno dei tre apprendenti)⁶⁵.

L'obiettivo iniziale era quello di sperimentare un buon numero di Unità di Acquisizione fino quasi a costituire un'Unità Didattica in cui i ragazzi avrebbero affrontato l'ambito artistico da diversi punti di vista: quello pratico, quello più

⁶³ Testo originale: "motivated second language students are able to provide themselves with the essential ingredients of formal instruction without going to class. Rule isolation can be done by recourse to a text or by asking informants about grammar, while feedback is available when helpful friends correct the learner."

⁶⁴ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

⁶⁵ Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e <http://www.clifu.unito.it/QCER.pdf> e https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf l'allievo di livello B1: "È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.", e lo studente di livello B2 "È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni."

descrittivo, quello organizzativo e quello espositivo. All'inizio si sarebbe introdotto il lessico legato agli oggetti concreti da manipolare, nella seconda sessione le tecniche a disposizione per utilizzarli, nella terza la fusione di tecniche e materiali al fine di raggiungere determinati obiettivi di espressione e trasmissione di messaggi personali, nella quarta la descrizione e l'analisi delle opere create dai compagni e la giustificazione delle proprie scelte tecniche e artistiche nella composizione di un'opera; nella quinta si sarebbe trattata la redazione di un blog e delle componenti che lo caratterizzano inserendo una parte biografica degli artisti e una parte di critica e spiegazione delle opere. Si sarebbe quindi partiti dal concreto, dall'esperienza personale, per procedere poi all'analisi della stessa e delle esperienze altrui per sintetizzare poi il tutto in un elaborato definitivo e di pubblico dominio. Il tempo a disposizione e gli imprevisti già esposti nel capitolo precedente hanno tuttavia suggerito di ridurre il numero di sessioni a tre unità di acquisizione e il riscontro sul campo durante la sperimentazione ha indirizzato la programmazione verso una riduzione dei contenuti e dei compiti inizialmente stabiliti per ogni sessione. Prima di scendere nel dettaglio è opportuno però chiarire cosa si intenda per Unità di Acquisizione, per Unità Didattica e quali siano state le linee guida di partenza per l'intera organizzazione delle singole sessioni e della concatenazione delle stesse.

5.1. Unità Didattica e Unità di Acquisizione

Unità di Acquisizione

L'Unità di Acquisizione⁶⁶, citando Balboni (2013: 13-25; 2014: 71-79), è “un blocco minimale che lo studente percepisce come unitario e che dura una, due ore, con eventuale intermezzo di lavoro a casa”. Nel gergo comune viene identificata come “lezione” e in questo elaborato viene spesso indicata anche con il termine “sessione di lavoro”. Non è automatico che un'unità di acquisizione si identifichi con una sessione di lavoro, è possibile infatti che non si riesca ad esaurirne il contenuto nell'arco di una singola lezione e che si debba proseguire in una sessione

⁶⁶ Viene anche nominata unità di apprendimento, si è tuttavia deciso di utilizzare la dicitura Unità di Acquisizione per enfatizzare l'obiettivo di privilegiare il meccanismo di acquisizione rispetto a quello dell'apprendimento, secondo la distinzione già citata di Krashen, seppure questo non significhi che l'unità sia caratterizzata solamente da acquisizione bensì anche e inevitabilmente da apprendimento esplicito.

successiva. In questa sperimentazione, tuttavia, i due concetti coincidono poiché si è cercato di suddividere il materiale in modo tale che il “blocco unitario” si esaurisse nell’arco di un’ora e mezza, massimo due, cioè la durata di una lezione, in modo da non lasciare argomenti o compiti a metà e di poter presentare ad ogni sessione del materiale nuovo facendo leva il più possibile sul fattore “novità” per aumentare la motivazione (secondo i parametri di motivazione di Schumann in Caon 2008: 14-17 e Dörnyei 2001: 61; Balboni 2006: 59). Ogni unità di acquisizione, inoltre, è caratterizzata da una sequenza di compiti/momenti ottimale coerente con il naturale processo di acquisizione del cervello umano analizzato nel primo capitolo, ovvero una fase motivazionale cui seguono le fasi successive secondo la sequenza gestaltiana⁶⁷ di globalità-analisi-sintesi⁶⁸. A questo si aggiunge, ma è meglio dire si fonde insieme, la teoria esperienziale analizzata nel secondo capitolo che prevede fasi di esperienza alternate a fasi di riflessione e di osservazione. Queste fasi di esperienza si possono considerare tali sia dal punto di vista dell’utilizzo dei sensi, delle facoltà motorie e della componente emozionale, sia dal punto di vista cognitivo come momenti in cui gli allievi si trovano di fronte ad una sfida concreta che li mette di fronte alle loro conoscenze, che vengono verificate in un contesto concreto, e alle loro carenze e che funge quindi da agente di stimolo per identificare nuovi elementi utili da scoprire e da acquisire. In riferimento alla possibilità di aggiungere compiti per casa di approfondimento si è già accennato nel precedente capitolo alla decisione di non ricorrere a questa strategia, inserendo per prova un unico tentativo tra la prima e la seconda sessione di lavoro con un compito dall’insegnante considerato leggero e possibilmente piacevole che però si è rivelato fallimentare.

⁶⁷ La psicologia della Gestalt prevede che la nostra mente tenda naturalmente a formare relazioni tra gli oggetti (concreti o astratti che siano) percepiti, riconoscendoli prima nell’insieme delle relazioni che li lega, come un’unità globale e in un successivo momento discernendo le singole unità che compongono l’intero. Scriveva Köhler nel 1947 che “il fatto che l’organizzazione si basi sulle relazioni tra gli stimoli locali rende pienamente chiaro che l’organizzazione sensoriale non può essere intesa in termini di processi locali”. (Testo originale: “The fact that organization depends upon relations among the local stimuli makes it entirely clear that sensory organization cannot be understood in terms of local processes”). Per la trattazione autentica di Köhler si veda in bibliografia Köhler 1992: 167.

⁶⁸ Non verrà ripetuta ora la serie di strategie elencate in Balboni (2013, 2014) che caratterizzano queste fasi. E’ sufficiente indicare che tale sequenza implica l’affrontare il materiale linguistico partendo da una modalità globale, automatica, familiare e intuitiva verso una modalità più sequenziale, dettagliata e nuova per concludere con una rielaborazione del materiale affrontato in modo creativo, personale e attualizzato che funga da testing e da stimolo per affrontare tematiche successive.

Unità Didattica

Con Unità Didattica (UD) si intende l'insieme di Unità di Acquisizione (da qui UA) caratterizzato da un argomento situazionale o culturale comune (ad esempio spesso i sillabi sono organizzati in unità come "cibo e ristorazione", "trasporti", "tempo libero") che dia una certa continuità e coerenza a più UA, così da poter sfruttare per più sessioni le aspettative degli allievi sul materiale e facilitarne l'orientamento⁶⁹. Nel presente caso il tema dell'UD è quello dell'arte figurativa. Prima di iniziare la sperimentazione si era pensato di mettere in pratica un'intera UD che facesse toccare con mano agli allievi diversi aspetti dell'esperienza in tale ambito come la realizzazione di una o più opere d'arte, l'analisi dell'opera dei propri compagni e della propria, la descrizione delle stesse, l'organizzazione di un blog come una mostra virtuale e l'esposizione del lavoro svolto ai propri responsabili di settore come testing delle abilità linguistiche acquisite. Tale obiettivo, tuttavia, ha dovuto cedere spazio alla necessità di ricalibrare gli obiettivi in modo da rendere le UA più affini al profilo degli studenti⁷⁰ e al tempo effettivo a disposizione. L'obiettivo originario, visto a posteriori, si sarebbe meglio adattato ad un corso della durata di un paio di mesi e, visto l'imprevisto della partenza anticipata dell'allieva A, non si sarebbe potuto sperimentare in tre UA. Le tre UA sperimentate, pertanto, vanno considerate come introduzione ad un percorso più complesso e prolungato nel tempo con un obiettivo più grande. Un'ultima caratteristica dell'UD che è stata presa in considerazione nella pianificazione delle singole UA è quella della concatenazione. Caratteristica comune alle unità di acquisizione appartenenti ad una stessa UD infatti non è soltanto il tema situazionale o culturale bensì il fatto che ci sia una ripetizione e riemersione di concetti tra l'una e l'altra in modo che gli alunni abbiano, sì, modo di scoprire materiale nuovo di volta in volta ma che abbiano anche l'occasione di rispolverare quanto affrontato nelle sessioni precedenti o possano in qualche modo anticipare quanto verrà fatto nella sessione successiva. Familiarità e novità sono infatti due

⁶⁹ Questa formazione delle aspettative prende il nome di *Expectancy Grammar*, definita in Balboni (2013: 74) come la "capacità di prevedere ciò che comparirà in un testo sulla base del contesto situazionale e del contesto linguistico (cioè di quello che compare in quel testo)". All'interno di un'unica UA questo porta il docente a introdurre ogni testo che viene presentato, a far utilizzare agli studenti delle tecniche di anticipazione in modo che possano crearsi delle aspettative valide sul testo materiale che stanno per analizzare. Ad un macro livello il contesto comune alle UA in un'UD favorisce l'attivazione della *expectancy grammar* per un certo periodo di tempo.

⁷⁰ Con profilo si intende sia l'interesse personale degli allievi che non essendo quello di diventare dei maestri d'arte poco si adattava al materiale proposto, sia il tempo effettivo loro necessario per svolgere determinati compiti che non si è dimostrato quello ipotizzato dall'insegnante.

elementi che gli studenti hanno bisogno di percepire costantemente, per essere stimolati ad apprendere di più e rassicurati circa quello che conoscono già.

5.2. Preparazione e inizio della sperimentazione

Preparazione

Prima di iniziare il corso è stata fatta una presentazione ai ragazzi in cui sono state esposte le finalità e le modalità delle lezioni successive. Attraverso un powerpoint si è cercato di spiegare sia il perché della scelta della tematica artistica, sia il perché della modalità esperienziale, si è parlato della nuova modalità di gruppo e di eventuali problematiche emergenti da questa nuova situazione. Come già accennato, il problema principale e le perplessità maggiori espresse da parte degli allievi sono state in riferimento ai diversi livelli linguistici che avrebbero rallentato i più avanzati e forzato troppo la mano sui livelli inferiori. Si è cercato di mediare il più possibile tra le esigenze dei tre componenti e di porre sul piano “sperimentale” anche questa nuova situazione: non si sarebbe soltanto sperimentata la modalità esperienziale, anche il fatto di lavorare insieme è stato presentato come un esperimento che poteva avere o non avere successo. In caso di insuccesso si sarebbe tornati alla modalità precedente.

I tre incontri precedenti alla sperimentazione, quindi, sono stati sfruttati per introdurre gli allievi alle nuove modalità, per inquadrare le loro competenze nel sistema dei livelli linguistici con coordinate per sapersi orientare con gli obiettivi comunicativi del quadro europeo di riferimento per le lingue e poter quindi capire dove ci si trovava per stabilire meglio i propri obiettivi. Si è cercato infatti di porre gli obiettivi del corso assieme agli studenti sia sulla base di carenze riscontrabili dai test PLIDA⁷¹ sia sulla base di aspettative personali che però avessero un fondamento di consapevolezza circa il proprio punto di partenza. L'esecuzione del test, A2 per l'allieva B e B1 per gli allievi A e C, è stata svolta nel secondo incontro e i test sono stati corretti insieme

⁷¹ I test PLIDA sono delle simulazioni di test di certificazione reperibili nel sito internet della Società Dante Alighieri e contengono una parte di ascolto, una di comprensione scritta, una di produzione scritta e una di produzione orale (quest'ultima non è stata applicata). Sono suddivisi per livello linguistico e comportano sulla base di questo diverse tempistiche di esecuzione. Sono stati scelti in questa sede sulla base delle impressioni ricavate nei mesi precedenti la sperimentazione utilizzando come riferimento il Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, gli esercizi svolti in classe e i momenti informali di interazione tra studenti e insegnante. La correzione di questi test è stata fatta seguendo le soluzioni, le griglie di valutazione e le linee guida per la correzione della parte di produzione scritta forniti assieme ai test dal sito stesso.

nel terzo. Questi tre incontri sono serviti dal punto di vista operativo a verificare il livello linguistico di ognuno e introdurre in modo graduale la sperimentazione ma anche, in modo implicito, a passare dalla modalità individuale a quella di gruppo per cominciare la prima sessione di sperimentazione in un clima sereno e non più focalizzato sulla straordinaria presenza degli altri compagni.

Inizio della sperimentazione

Si espongono di seguito le tre UA sperimentate: vengono riportati i compiti assegnati agli alunni, il materiale utilizzato, le riflessioni e i commenti riferiti alla scelta e ai risultati di ogni attività sottoposta al gruppo classe (in appendice all'intero elaborato si possono trovare le schede intere delle tre UA). Al termine di ogni UA vengono anche riportate le osservazioni da parte sia dell'insegnante sia dei ragazzi in riferimento a quanto svolto che fungono da ponte tra una UA e l'altra e che hanno determinato i cambi di direzione e le modifiche apportate all'idea originaria nel corso della sperimentazione. Ogni UA è suddivisa in una *Fase Motivazionale*, una *Fase Globale*, una *Analitica* e una di *Sintesi*.

5.3. Presentazione delle tre Unità di Acquisizione

Prima Unità di Acquisizione

La tematica di questa UA voleva essere un'introduzione ai materiali che si utilizzano in pittura in modo che i ragazzi prendessero familiarità con oggetti di diverso tipo e di diversa utilità che poi essi avrebbero utilizzato per creare la loro opera d'arte. Si tratta di strumenti base, il cui lessico è importante sia per descrivere le proprie azioni e saper indicare che cosa si stia utilizzando sia per descrivere, a prodotto finito, che cosa sia stato usato per raggiungere certi obiettivi e perchè. Il fatto di focalizzare questa unità di acquisizione sui materiali faceva parte, come già accennato, di una cornice più ampia, serviva come linea guida e offriva l'opportunità di acquisire lessico nuovo relativo all'ambito settoriale e di lessico generico utilizzabile su più larga scala e nella vita quotidiana, offriva la possibilità di lavorare sulla definizione di oggetti a diversi livelli utilizzando strutture grammaticali presenti nel linguaggio comune e in parte già affrontate nel periodo precedente come il "si impersonale", e strutture comprensibili ma sino a quel momento non ancora esplicitamente affrontate come la forma passiva. L'idea era quella di sfruttare i punti in comune tra linguaggio

specifico con finalità artistiche e lingua italiana in generale. Il fatto di presentare del lessico specifico, quindi, non aveva l'obiettivo di far acquisire effettivamente tutto il lessico riguardante l'ambito artistico, bensì quello di offrire una base lessicale per utilizzare strutture grammaticali nuove e abbinare aggettivi di uso comune a entità concrete tangibili ed esperibili.

Fase Motivazionale

Questa prima fase prevedeva un primo contatto con la strumentazione che facesse leva sui cinque sensi e sulle emozioni personali che venivano eventualmente sollecitate, sulla curiosità dei ragazzi e quindi sulla scoperta di qualcosa di nuovo ma che potesse anche avere degli agganci con dei ricordi passati piacevoli. Era stato preparato un tavolo con diversi materiali utili in pittura e ognuno aveva a fianco un biglietto con scritto, in colori diversi, il nome preceduto da articolo ed eventualmente la forma plurale.

Lista dei materiali:			
Acquerelli Colori a olio Pennarelli Piattini Pennelli Gomma pane	Tavolozza Matita Colori per dipingere su vetro Tela Temperamatite	Matite acquerellabili Matita sanguigna Grembiule Cerchio cromatico Gessetti Vasetti in vetro	Carta assorbente Acquaragia Trementina Olio di lino Bicchieri in plastica Pastelli o colori a cera Gomma

I ragazzi avevano dieci minuti di tempo per provare gli strumenti che più piacevano, sentirne l'odore, toccarne la consistenza e testarne le modalità di utilizzo. L'aspettativa era che ogni allievo in quei dieci minuti avesse un contatto informale e percettivo con il materiale che si sarebbe analizzato in seguito e che dimostrasse una certa preferenza per uno strumento o materiale piuttosto che un altro⁷².

Quello che si è effettivamente verificato è che gli allievi si sono tenuti principalmente in una condizione di osservatori, hanno preso in mano il materiale e ne hanno letto i nomi ma nessuno l'ha provato o ha cercato di capire cos'era uno strumento che fino

⁷² Il materiale presentato era sia fortemente specifico sia composto da termini di uso comune in modo da conferire più concretezza e vicinanza al mondo reale al materiale presentato. Non c'era l'aspettativa che tutto il materiale venisse preso in considerazione, ma offrire più materiale offriva una gamma di scelta più vasta, all'interno della quale, poi, sarebbero spiccate le preferenze degli allievi.

a quel momento non si era mai visto. Probabilmente una soluzione migliore sarebbe stata quella di assegnare un compito più specifico e di carattere linguistico in questa fase e di non lasciare totale libertà ai ragazzi, i quali è possibile si siano sentiti disorientati e probabilmente non hanno percepito l'utilità e il senso di questo momento. L'attività che è stata proposta in seguito, quindi, avrebbe potuto essere incorporata sin da subito.

Il momento successivo (della durata stimata a 15 minuti) prevedeva che i ragazzi si scegliessero quattro oggetti che avrebbero voluto utilizzare in un secondo momento per dipingere e a questi avrebbero dovuto associare degli aggettivi riferiti ai cinque sensi e un ricordo piacevole del passato (quest'ultimo solo a un oggetto). Gli obiettivi di questo compito erano diversi: focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche fisiche dell'oggetto e legare quindi un'entità concreta alla percezione sensoriale che si ha di questa; stimolare la ricerca di aggettivi appropriati fino a quel momento sconosciuti in lingua italiana o comunque raramente utilizzati; unire il lessico specifico dell'ambito artistico ad un lessico generico attraverso gli aggettivi e rinforzare la traccia mnestica riferita sia agli aggettivi sia all'oggetto e al momento in sé tramite l'associazione di un ricordo positivo. Al fine di facilitare il compito erano stati preparati cinque contenitori con all'interno dei bigliettini con alcuni aggettivi suddivisi in base ai sensi cui si riferiscono. Su ogni contenitore era stata appesa l'immagine relativa al senso contenuto con il nome dello stesso (olfatto, tatto, udito, vista e gusto)⁷³.

Lista aggettivi:				
Tatto	Udito	Gusto	Olfatto	Vista
rigido, ruvido freddo, cremoso morbido, tagliente duro, peloso caldo, unto oleoso, spesso liscio, appiccicoso	tintinnante musicale rumoroso ritmato	piccante, acido pepato, squisito insipido, agrodolce saporito, aspro dolciastro, forte salato, amaro appetitoso, aromatico, delicato	inodore, penetrante maleodorante puzzolente/puzza dolce, fresco terribile, profumato forte, acre soffocante, delicato	arrotondato, affilato nero, colorato quadrato, opaco, alto, grande, brillante, stretto largo, bianco, acuto, lungo, allungato, trasparente, appuntito, corto

⁷³ Anche qui il materiale offerto eccedeva rispetto alle effettive richieste (gusto e udito erano difficilmente associabili ad un materiale) ma per completezza e per offrire una possibilità di approfondimento a chi terminasse il compito in anticipo, si è deciso di mettere tutti e cinque i sensi a disposizione.

I ragazzi sono riusciti a portare a termine il compito sia individualmente sia confrontandosi tra loro. Particolare attenzione hanno destato i contenitori con gli aggettivi che i ragazzi hanno rovesciato sul tavolo e analizzato in gruppo indipendentemente dalla loro attinenza agli oggetti scelti. Quello che si è potuto notare è che le tempistiche ipotizzate per lo svolgimento sono state di molto maggiori alle aspettative e questo ha visibilmente⁷⁴ appesantito l'attività. Si è cercato di accelerare i tempi e di passare al racconto del ricordo: durante questo compito i ragazzi hanno dimostrato più attenzione e un atteggiamento attivo.

Il momento di verifica degli aggettivi e dei ricordi sarebbe stato duplice: un primo confronto tra i ragazzi che avrebbero discusso gli aggettivi scelti assieme per chiarire eventuali dubbi e chiedere consiglio e si sarebbero raccontati i ricordi appartenenti al passato e un secondo momento con l'insegnante, riportando una tabella su un cartellone con gli oggetti scelti e gli aggettivi associati (completato personalmente dagli allievi in modo da coinvolgerli maggiormente) e ognuno avrebbe raccontato il ricordo di un compagno esponendo quindi in terza persona. Il tempo previsto per il confronto di gruppo e con l'insegnante era di circa 25 minuti.

Si è cercato di accelerare questi due momenti, in parte perché una minima interazione tra i ragazzi c'era già stata, in parte perché si è preferito non appesantire ulteriormente un'attività sulla quale essi avevano già trascorso molto tempo. Si è deciso di tralasciare, per lo stesso motivo, il racconto del ricordo di uno dei compagni poiché di fatto non avrebbe apportato nulla di nuovo a quanto già svolto fino a quel momento. La correzione, quindi, si è focalizzata sul significato di parole nuove e su eventuali errori di ortografia o di concordanza tra articolo/aggettivo e sostantivi.

Al termine dell'attività è stata consegnata ai ragazzi una tabella (di seguito) che essi avrebbero potuto compilare in qualunque momento anche nelle sessioni successive e che contiene la lista completa dei materiali a disposizione e lo spazio dedicato all'inserimento di aggettivi e verbi da poter associare. La tabella avrebbe dovuto essere completata in classe, non a casa, con gli aggettivi, i verbi e le espressioni relative ad un oggetto che sarebbero state esperite nelle varie sessioni di lavoro. Il fatto di tenere la scheda nell'ambiente di lavoro avrebbe evitato che si fossero cercate le espressioni mancanti nel dizionario anziché inserirle dopo averne fatto direttamente esperienza. In realtà, successivamente, si è deciso di non utilizzare

⁷⁴ Si poteva notare una certa staticità e noia negli studenti, i più avanzati dei quali rivolgevano lo sguardo altrove o sbadigliavano attendendo di cambiare esercizio.

ulteriormente questa scheda per motivi che si vedranno in seguito e, considerato a posteriori, si sarebbe potuta consegnare definitivamente da portare a casa in modo che i ragazzi ne facessero l'uso che preferivano per non bloccare l'eventuale curiosità di qualche componente del gruppo⁷⁵.

Tabella consegnata ai ragazzi ma successivamente non più utilizzata

	funzione	nome oggetto	aggettivo			verbo collegato
sensò			tatto	olfatto	vista	
supporto		tavola di legno				
		foglio				
		tela				
mezzo		pennello				
		spatola				

colori		colori a olio				
		colori a cera				
		colori a tempera				
		gessetti				
		matite acquerellabili				
		matite				
		acquerelli				

⁷⁵ Il fatto di associare l'esperienza diretta a un nuovo vocabolo, infatti, è uno dei modi per rinforzare la traccia mnestica, ma non è l'unico e il forzare gli allievi a non approfondire personalmente il lessico per conto proprio può essere stato più svantaggioso che vantaggioso.

materiale per pulizia	gomma				
	straccio o carta assorbente				
	bicchiere o vasetto di vetro				
	acqua				
	acquaragia				
	trementina				
	olio di lino				

Fase Globale

In questa fase l'idea era di passare dalla semplice identificazione degli strumenti da lavoro alla loro definizione. Si è scelto un video non eccessivamente lungo (della durata di 5 min) riguardante la *flash art* che potesse essere motivante per i ragazzi dal punto di vista pratico. I ragazzi, riprendendo gli strumenti appena visti e con l'aggiunta di nuovi, come prima cosa dovevano semplicemente contare quanti strumenti venivano utilizzati dal pittore (questo anche per non porre sotto sforzo l'allieva B di livello A2). Dopo aver risposto ai ragazzi veniva richiesto di nominare quegli strumenti, con la consapevolezza che non avrebbero conosciuto il nome di un paio. Successivamente a ciò i ragazzi avrebbero dovuto scrivere a che scopo il pittore aveva utilizzato ogni singolo oggetto prestando attenzione all'utilizzo degli articoli⁷⁶: ad esempio "il pittore ha utilizzato la spugna per fare le foglie dell'albero". Questo esercizio serviva sia per far utilizzare i vocaboli appena appresi sia per controllare se conoscevano tutti i vocaboli relativi alla figura dipinta dal pittore.

⁷⁶ Per quanto l'esercizio possa risultare banale e inferiore al livello linguistico dei soggetti A e C, l'utilizzo degli articoli (determinativo e indeterminativo) non è sempre corretto e anche nello svolgere questo semplice esercizio si sono riscontrati degli errori.

Il quadro dipinto nel video con la tecnica della flash art e di cui i ragazzi dovevano identificare gli elementi.



Di fatto l'attività è risultata troppo semplice e demotivante per tutti e tre gli allievi. Nonostante siano stati commessi degli errori con gli articoli i ragazzi non hanno percepito il compito come significativo dal punto di vista comunicativo e cognitivo.

Fase Analitica

A questo punto si è passati alla fase analitica in cui ai ragazzi sono stati sottoposti due testi analoghi nel contenuto ma differenziati nella forma in base ai livelli linguistici riguardanti definizioni di materiale da lavoro appena affrontato. In questo caso le definizioni non erano specifiche di uno strumento, bensì di una categoria di strumenti che sarebbe servita a catalogare in un secondo momento il materiale della prima parte. Le definizioni contenevano anche delle forme al passivo non ancora affrontate che sarebbero servite da stimolo per affrontare la parte grammaticale⁷⁷. Inizialmente si era, quindi, pensato di procedere con due letture del materiale sottoposto: una prima per sottolineare eventuali parole nuove e per catalogare il materiale a disposizione sul tavolo e una seconda per sottolineare le forme passive. Vista la differenza tra i tempi ipotizzati per le attività svolte in precedenza e quelli effettivi impiegati dai ragazzi, che avevano già portato ben oltre il tempo stabilito, si è deciso di procedere direttamente alla lettura con identificazione delle forme passive. Prima di assegnare tale compito, tuttavia, si è chiesto ai ragazzi se fossero tutti a

⁷⁷ I testi sono stati modificati rispetto all'originale preso da un libro di pittura in modo che il linguaggio risultasse comprensibile e che ci fossero diverse forme di passivo: con il verbo *essere*, il verbo *venire* e con la forma del "si passivante". Nonostante quest'ultima forma sia un gradino avanzato, si è pensato che, avendo gli alunni già affrontato la forma del "si" a livello mnemonico e senza spiegarne la struttura (con le festività si era visto "si festeggia", "si mangia", etc.), avrebbero potuto in questo momento capirne le caratteristiche e riconoscerlo come forma passiva. Si è cercato di non insistere troppo con queste forme nell'inserirle nei testi in modo da non intralciare la comprensione delle definizioni soprattutto per i soggetti B e C e per non far sembrare il testo poco autentico.

conoscenza di che cosa sia la forma passiva e se sapessero in italiano come viene espressa. La risposta è stata positiva circa la conoscenza di che cosa fosse la forma passiva ma negativa rispetto alla sua espressione in italiano. A questo punto è stato commesso un errore, valutando a posteriori, nell'ordine di presentazione della forma rispetto alla normale acquisizione di un concetto. Si è pensato infatti che far cercare ai ragazzi quelle che secondo loro erano le forme passive e poi verificarle assieme e spiegare la regola potesse essere cognitivamente più stimolante e intuitivo che non viceversa. Ai ragazzi infatti si è chiesto di osservare una tabella, prima che ne venisse fornita una spiegazione, e di inserire al suo interno le forme passive riscontrate. Nonostante la tabella possa apparire di chiara interpretazione, per uno straniero che non abbia ancora affrontato questa tematica in modo esplicito essa di fatto non lo è.

Di seguito vengono riportate la tabella all'interno della quale i ragazzi avrebbero dovuto riportare le forme passive osservate e le definizioni presentate ai ragazzi: la prima è la versione consegnata agli allievi A e C e la seconda quella consegnata all'allieva B.

Tabella per l'inserimento delle forme passive:

sogg. + verbo <i>essere</i> + participio perfetto (+ da)	sogg. + verbo <i>venire</i> + participio perfetto (+ da)	“ <i>si</i> ” + indicativo del verbo che svolge l'azione sul soggetto (“ <i>si</i> passivante”)

Definizioni per gli allievi A e C

Diluenti:

Alcuni colori possono essere utilizzati puri o con una miscela di olio o di un altro tipo di diluente come acqua, trementina o acquaragia. (l'acqua ragia è più economica della trementina, ha un odore meno forte e probabilmente è anche meno dannosa perché provoca meno mal di testa tra gli artisti che la usano).

Supporti:

Il supporto è la base sulla quale si può stendere il colore. Per il colore a olio è la tela o la tavola di legno, ma può essere un foglio di carta, una lastra di vetro, un pezzo di stoffa... Per la pittura a olio c'è anche un tipo di carta speciale che imita la tela e si può usare all'inizio per esercitarsi.

Oggetti per stendere il colore

I pennelli sono di diverse misure: grandi, medi, piccoli, piccolissimi; di diverse forme: tondi, piatti, a ventaglio, a lingua di gatto; di diverso materiale: di plastica, di pelo di cinghiale... I pennelli di buona qualità costano di più ma sono un buon investimento iniziale perché conservano meglio la loro forma e durano per anni. Quelli di cattiva qualità non lasciano il segno che vorreste, perdono i peli e si deformano rapidamente.

I colori:

Secondo la teoria dei colori, il rosso, il giallo e il blu sono i colori primari della tavolozza. Disponendo questi colori in modo circolare, e mescolandoli insieme fino a formare i colori secondari, terziari, etc, si ottiene il cosiddetto disco cromatico, o ruota cromatica: un disco in cui i colori possono essere combinati all'infinito per ottenere sfumature sempre diverse come il giallo-verde o l'arancione tendente al rosso. I colori che si trovano l'uno di fronte all'altro vengono detti "colori complementari" perché, se accostati, ciascuno fa apparire l'altro più intenso e più vivido.

*Definizioni per l'allieva B***Diluenti:**

I colori a olio, gli acrilici e i colori a tempera si usano o puri o con i diluenti, gli acquerelli solo con il diluente, che è l'acqua. Il diluente può essere acqua, olio, acquaragia o trementina. (l'acquaragia è più economica, la trementina è costosa e fa mal di testa).

Supporti:

Il supporto viene usato come base per stendere il colore. In base al colore e alla tecnica che si usano può essere un foglio di carta, una tavola di legno, tela, stoffa, vetro...o qualsiasi altro materiale.

Oggetti per stendere il colore:

Per stendere il colore posso usare oggetti diversi: i pennelli ad esempio, che sono di diversa forma, misura e materiale; le spugne; le spatole...posso usare anche le mani!

I colori:

Il rosso, il giallo e il blu sono i colori primari della tavolozza. Se vengono mescolati insieme danno i colori secondari. Se metto i colori a cerchio e mescolo i colori vicini tante volte si forma il "disco cromatico" o ruota cromatica: un disco con tutti i colori possibili.

Al momento della prima verifica si è osservato come in realtà nessuno (nemmeno a livello avanzato) fosse riuscito a riconoscere tutte le forme e come l'allieva B si fosse trovata in una situazione di disagio nel non riuscire a trovarne nemmeno una, rifiutandosi di esporre le sue ipotesi per convinzione d'aver sbagliato.

Senza forzare la mano si sono ascoltate le ipotesi di A e C, riscontrando che comunque non erano state riconosciute tutte. A questo punto si è proceduto con la spiegazione esplicita cercando le forme non menzionate e catalogandole nella tabella facendo anche emergere l'utilizzo della preposizione "da" che precede il complemento d'agente o di causa efficiente. Si è ripreso anche il "si" come forma già

affrontata in passato e si è chiesto agli allievi, dopo la spiegazione, di comporre degli esempi con le forme appena viste che fossero o ripresi dal testo o formulati ex novo con lessico anche non inerente l'ambito artistico. Gli allievi A e C sono riusciti nel compito mentre B ancora faticava a comprendere la struttura così si è ricorsi ad una seconda riformulazione riuscendo apparentemente nell'obiettivo.

Fase di Sintesi

Quest'ultima fase avrebbe dovuto comporsi di due momenti: uno in cui B avrebbe svolto l'esercizio sottostante di trasformazione delle frasi dall'una all'altra forma del passivo mentre A e C provavano a descrivere *acquerelli, gomma, straccio e pastelli a cera* utilizzando le forme passive e uno in cui i ragazzi avrebbero realizzato un dipinto che avrebbero poi descritto utilizzando le forme appena affrontate. Notando le difficoltà anche per A e C nel comprendere la spiegazione e nello svolgere il primo compito si è deciso di far svolgere l'esercizio di trasformazione a tutti e tre e di lasciare come facoltativo l'esercizio di descrizione per chi, tra A e C, avesse terminato prima l'esercizio.

Esercizio di trasformazione per B (ma poi svolto da tutti e tre):

Il supporto **viene usato** come base per stendere il colore.

.....
.....
I colori a olio, gli acrilici e i colori a tempera **si usano** o puri o con i diluenti.
.....
.....
Se i colori primari **vengono mescolati** insieme danno i colori secondari.
.....
.....

Nella correzione dell'esercizio i soggetti A e C erano riusciti nel compito senza difficoltà e A aveva svolto anche l'esercizio aggiuntivo di descrizione in modo corretto, mentre B dimostrava di non aver colto appieno le indicazioni trasformando le frasi cambiando il soggetto e non la forma⁷⁸. Una volta spiegata l'incomprensione e dopo aver fatto correggere la prima frase a C, anche B è riuscita a svolgere l'esercizio. A questo punto il tempo massimo di attenzione possibile era stato

⁷⁸ Il fatto che B non abbia svolto l'esercizio correttamente al primo tentativo non è stato considerato come indicatore di mancata comprensione della forma passiva o della non conoscenza del passivo in genere, bensì di una generale confusione dovuta all'eccessiva difficoltà dell'argomento e del compito rispetto al suo livello che ha innalzato una barriera o un filtro che ha impedito anche la comprensione della consegna.

superato e si è ritenuto opportuno concludere la lezione nonostante questo comportasse il saltare una parte, quella della realizzazione della propria opera con il ricordo personale raccontato a inizio sessione, che era già stata accennata al momento della scelta dei materiali cui associare gli aggettivi. Si è tentato, considerandolo aprioristicamente ed erroneamente⁷⁹ un compito piacevole, di assegnare tale compito per casa chiedendo anche di fornire un paio di righe di descrizione dello stesso. Si vedrà con l'UA successiva che solo l'allieva B (amante del disegno) aveva eseguito il compito ma senza fornire le righe di descrizione.

Conclusioni sullo svolgimento della prima UA

Valutazione dell'insegnante

Complessivamente la prima UA non si può considerare un successo. Numerosi sono stati gli errori di valutazione preventiva da parte dell'insegnante come il calcolo dei tempi necessari allo svolgimento di determinati compiti e del numero di compiti richiesti in tutta la sessione. I ragazzi sono stati sovraccaricati sotto diverse angolazioni e nel momento in cui avrebbero necessitato di maggiore attenzione, cioè nella fase analitica, erano di fatto già esausti dalle attività precedenti. La fase motivazionale ha richiesto un tempo eccessivo contenendo in sé dei compiti degni di una fase più analitica che globale e che richiedevano uno sforzo cognitivo considerevole anziché essere una fase prettamente percettiva e intuitiva come avrebbe dovuto essere. Non solo, i ragazzi hanno dimostrato durante tutto il corso della sessione di lavoro un atteggiamento poco attivo come se i compiti venissero svolti per senso di obbligo e non per interesse personale o piacere. L'andamento è stato complessivamente lento e spento e questo è stato molto probabilmente il frutto di esercizi e compiti troppo lunghi ed eccessivi o ripetitivi. Si è lavorato troppo a lungo sullo stesso materiale fino a rendere il lavoro noioso.

⁷⁹ Si era considerato il compito piacevole non in quanto il produrre arte sia considerato universalmente un compito piacevole ma in quanto fosse un compito che non richiede eccessivo sforzo cognitivo legato al contesto linguistico e in quanto legato ad un ricordo che per i ragazzi era piacevole. In realtà si è visto anche in seguito come il compito di dipingere non sia considerato piacevole soprattutto dall'allieva A che si considera incapace in questo settore e che quindi si sente a disagio a svolgere questo tipo di esercizi e come per C il compito sia piacevole solo se considerato in ottica utilitaristica, ossia finalizzata ad un obiettivo linguistico chiaro e verificabile immediatamente. In questo caso, probabilmente anche per una mancata esposizione dettagliata delle finalità di tale compito e per la fretta al momento dell'assegnazione del compito di chiudere la sessione visto il dilungarsi delle tempistiche eccessivamente oltre l'orario prefissato (2 ore, arco di tempo già di per sé lungo), il compito non è stato percepito come utile e significativo.

Valutazione degli allievi

Come accennato in precedenza, al termine di ogni sessione si è chiesto agli allievi di esprimere il proprio parere in merito a quanto svolto attraverso la risposta a due domande “cosa mi è piaciuto di più?” e “cosa non mi è piaciuto?”, alle quali potevano rispondere in italiano o in inglese. Le risposte sono state le seguenti⁸⁰:

1) **Allieva**

A:

Cosa mi è piaciuto?: “E’ stato interessante interagire con questi oggetti, i quali per me non sono familiari...per una volta. Mi è piaciuto che hai fatto i bicchieri e sarà bello se (if we continue learning the words like we started)⁸¹”

Cosa non mi è piaciuto?: “I really liked the last lesson with C, it was fun and interactive and we focused on words that are useful day by day.”⁸²

Il secondo commento non era inserito sotto la dicitura “cosa non mi è piaciuto?” ma da esso si possono ricavare delle critiche implicite su come migliorare le sessioni successive. Il riferimento all’ultima lezione con C è in relazione alla lezione precedente la sperimentazione, in cui B era assente e in cui, terminata la correzione dei test PLIDA i ragazzi si sono esercitati nella descrizione di oggetti di uso comune confrontando poi le loro descrizioni con quelle scritte dall’insegnante.

2) **Allieva**

B:

Cosa mi è piaciuto: “I loved the “artsy” things and in total everything was nice but..I liked and i didn’t like the topic at the same time. As i’m interested in art it was nice but i feel like I have more important and more basic things to learn than the definition of “diluenti”. It’s really nice to know it but at the same time it’s not necessary.”⁸³

Cosa non mi è piaciuto: “I think that the grammar thing was a little bit hard for me.”⁸⁴

⁸⁰ I ragazzi hanno scritto a mano su dei fogli di carta e successivamente trascritti a computer per facilitarne la comprensione. Gli errori grammaticali sono stati corretti nel passaggio di trascrizione, le parti in inglese saranno tradotte in nota.

⁸¹ Traduzione: “se continueremo a imparare i vocaboli come abbiamo iniziato”.

⁸² “Mi è piaciuta molto l’ultima lezione con C, è stata interessante ed interattiva e ci siamo concentrati su vocaboli utili nella vita di tutti i giorni”.

⁸³ Ho adorato le cose dell’ambito artistico e in generale era tutto bello ma...mi è piaciuto e non mi è piaciuto l’argomento allo stesso tempo. Siccome mi interessa l’arte è stato bello ma sento di avere cose più importanti e più basilari da imparare che non la definizione di “diluyente”. E’ bello saperlo ma allo stesso tempo non è necessario”.

⁸⁴ “Credo che la parte grammaticale fosse un po’ difficile per me”.

3) Allievo

C:

Cosa mi è piaciuto?: “Nuovi vocaboli, diversi momenti e materiali. Vivo (vivando → probabilmente un adattamento dal francese *vivant*=vivo, in riferimento all’andamento della lezione). Molto contento in generale ma vorrei più grammatica, esercizi. Grazie.”

Cosa non mi è piaciuto?: “Lavoro di gruppo un po’ lento, non abbastanza dinamico, ma forse è più personale.”

Le caratteristiche comuni ad almeno due dei commenti sono la necessità di avere una lezione più dinamica ma soprattutto il fatto che la lezione e gli argomenti trattati siano stati percepiti come eccessivamente settoriali, specifici e distaccati dal lessico utilizzabile nella vita di tutti i giorni. Quest’ultimo punto, in particolare, è stato estremamente importante per l’insegnante poiché ha costituito uno spunto di riflessione sul concetto di esperienzialità e della sua adattabilità ad un corso di lingua. Chiunque consideri il materiale proposto nell’unità di acquisizione appena analizzata può giungere alle stesse conclusioni ossia che il focus sia stato puntato eccessivamente sul lessico di settore e che troppo poco peso sia stato dato all’utilizzo del lessico comune presentato in relazione alla quotidianità. Una possibilità di mettere in luce questa relazione sarebbe stata ad esempio il far comporre delle frasi di uso comune con gli aggettivi utilizzati per descrivere i diversi materiali all’inizio o l’utilizzare la forma passiva con frasi sconnesse dall’ambito artistico. Nell’intera sessione è stata posta eccessiva attenzione sull’arte come filo conduttore e contesto situazionale piuttosto che sull’arte come mezzo per imparare la lingua e gli studenti hanno percepito immediatamente questo squilibrio. Come già accennato, quindi, non è banale ma di estrema rilevanza il riuscire a mantenere il focus sull’aspetto lingua e saper equilibrare l’aspetto esperienziale legato al filo conduttore con la funzione puramente di mezzo che tale filo conduttore deve mantenere. Il filo conduttore potrebbe eventualmente assumere rilevanza maggiore (ma utilizzando soltanto lessico comune) in corsi dedicati a bambini della scuola materna o della scuola elementare, in quanto ancora interessati all’aspetto giocoso e non vincolati dalla consapevolezza dello scopo delle attività oppure mantenendo il lessico

settoriale ma in contesti di scuole di specializzazione come un'accademia d'arte, istituti e licei d'arte o corsi professionalizzanti in questo settore⁸⁵.

Seconda Unità di Acquisizione

La seconda Unità di Acquisizione prevedeva secondo il progetto iniziale di partire dalle tecniche pittoriche per giungere a parlare delle emozioni e di come ottenere l'obiettivo espressivo desiderato nella propria opera attraverso scelte tecniche. Il tutto avrebbe dovuto chiudersi con l'analisi tecnica dell'opera dei compagni per affrontare lessico tipico della recensione, dell'esprimere un'opinione e quindi per i soggetti A e C alcune strutture del congiuntivo come "credo che..., ritengo/penso che...". Un'altro gruppo di vocaboli che necessitava di essere ripassato e approfondito, sulla base di osservazioni fatte nei mesi precedenti, era quello in riferimento alle coordinate spaziali che avrebbe potuto essere inserito al momento della descrizione di un quadro. Terminata la prima sessione di lavoro, tuttavia, si è ritenuto inopportuno mantenere il programma prestabilito poiché troppo focalizzato sull'aspetto tecnico e sul "produrre" arte (aspetto che si era constatato non rientrare negli interessi degli allievi e che non era stato percepito come utile a scopo linguistico). Si è pensato pertanto di provare ad adattare sugli obiettivi prefissati, seppure ridotti (si era infatti notato come un altro aspetto mal calcolato fosse quello di voler mettere troppa carne al fuoco in un'unica sessione), una serie di attività più specificamente linguistiche, senza tuttavia rinunciare ad alcuni momenti prettamente esperienziali e creativi.

Fase Motivazionale

Prima di cominciare questa fase si era pensato di raccogliere i dipinti creati dai ragazzi con le descrizioni inerenti che erano stati assegnati per casa, in modo da poterne effettuare la correzione mentre i ragazzi erano impegnati durante la lezione e riconsegnare il tutto corretto al termine della stessa. Come anticipato in precedenza, tuttavia, un'allieva su tre (allieva B) aveva eseguito il compito di rappresentare con un disegno il suo ricordo senza tuttavia aggiungere la descrizione, mentre gli altri due non avevano eseguito il compito in toto. Si è spiegato nuovamente il perché fosse stato assegnato ma non si è insistito perché venisse portato la volta successiva.

⁸⁵ Ci si riferisce in questo momento all'ambito artistico ma si suppone che la riflessione si possa considerare valida anche per altri tipi di tematiche come la cucina, l'officina, lo sport, la musica o altro. Il concetto fondamentale è di non cadere nell'errore di porre in primo piano il contesto situazionale rispetto all'aspetto linguistico se questo non è strettamente legato agli interessi e agli obiettivi degli allievi.

Nella fase motivazionale, dunque, si è pensato di inserire l'attività considerata esperienziale che coinvolgesse i ragazzi sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista fisico. Si sono procurate tre immagini di giornale (non di quadro, delle immagini pubblicitarie) di diverso tipo e di diversa complessità che i ragazzi avrebbero dovuto descrivere a uno dei compagni senza mostrarla, e che quest'altro compagno avrebbe dovuto disegnare a propria volta su un cartellone. Nel dettaglio il compito consisteva in questo: in tre minuti un soggetto, ad esempio A, avrebbe dovuto descrivere un'immagine a un altro allievo, ad esempio B, posto di fronte ad un cartellone appeso al muro. B, seguendo le indicazioni di A, avrebbe dovuto cercare di riprodurre la stessa immagine, il più fedele possibile all'originale. Poi a turno ognuno avrebbe disegnato e ognuno avrebbe descritto.



Immagini consegnate ai ragazzi:

Ogni immagine era stata pensata come livello di difficoltà sia in base al ragazzo che avrebbe dovuto descriverla e dare indicazioni sia in base a chi avrebbe dovuto disegnarla. La prima immagine, quindi, con la mamma che carica il bambino in macchina nel seggiolino, sarebbe stata descritta dal soggetto A al soggetto B poiché B ha una buona comprensione orale ma necessita comunque di lessico comune e legato ad ambienti familiari e noti, A avrebbe comunque potuto provare a descrivere



dei particolari insoliti pur non mettendo a disagio B. La seconda immagine dei bambini che stendono la biancheria sarebbe stata descritta da B a C. Lessico semplice ma non conosciuto al cento per cento da B e che C non avrebbe percepito come troppo semplice poiché impegnato a disegnare. La terza immagine della stanza ricca di oggetti sarebbe stata descritta dal soggetto C ad A. Questa immagine contiene molti elementi nuovi e particolari nonché la ripetizione di oggetti simili che per essere posizionati necessitano di coordinate spaziali precise.

Lo scopo didattico dell'attività era quello di stimolare i ragazzi dal punto di vista cognitivo a ricordare vocaboli già conosciuti e a cercare soluzioni qualora non ne conoscessero alcuni di necessari. Questa attività rientra nella procedura esperienziale proposta all'inizio di questo elaborato secondo la quale si è più stimolati ad apprendere qualcosa se l'esperienza in una circostanza reale ci dimostra che quella cosa ci è utile per raggiungere uno scopo. In relazione al coinvolgimento fisico ed emozionale questo compito comporta inoltre l'associazione di gesti motori ed immagini visive a dei termini di lingua italiana nonché un coinvolgimento emozionale per il fatto di essere in piedi di fronte agli altri compagni e per la sfida quasi competitiva di riprodurre tra i compagni l'immagine più fedele all'originale. Dal punto di vista della giustificazione del compito non ci sono stati problemi con i ragazzi poiché è stato chiaro, e spiegato sin dall'inizio, che l'obiettivo di questo compito non era produrre un disegno curato e impeccabile dal punto di vista tecnico o artistico, bensì il riuscire a seguire le indicazioni del compagno e collocare nello spazio o eventualmente con i colori corretti l'immagine descritta dal compagno.

L'attività ha prodotto il risultato sperato poiché al suo termine i ragazzi hanno rivolto molte domande all'insegnante circa vocaboli sconosciuti anche non inerenti alle immagini in sé ma collegate indirettamente con i vocaboli menzionati.

<i>Lista</i>	<i>di</i>	<i>vocaboli</i>	<i>emersi:</i>
Appendere	la salopette		è come...ma...
impiccare/impiccarsi	caricare/scaricare		carrello della colazione
stendere i vestiti/la biancheria	di fianco		sulla sinistra/destra
stendibiancheria/stendino	sullo sfondo/in primo piano		il filo
le mollette	immagine/vista dall'alto		la coperta (a quadri)
il body	pianta(-e)/ piantina(-e)		
il seggiolino	l'altro		

Ai ragazzi poi, è stato chiesto di catalogare a piacere i vocaboli nuovi appena emersi all'interno di una tabella vuota aggiungendo la forma plurale laddove non fosse già

stata scritta. Questo compito è stato scelto per far loro rimaneggiare i vocaboli e per favorire il rinforzo della traccia mnestica con una catalogazione personale e quindi più congeniale a ciascuno. Si è osservato che la catalogazione è stata fatta da tutti gli alunni, senza previo suggerimento da parte dell'insegnante, su basi grammaticali e morfologiche⁸⁶.

Fase Globale

In questa fase ai ragazzi è stata consegnata un'immagine di un quadro di un pittore famoso. C'è stata l'indecisione, al momento della scelta, se selezionare dei pittori italiani per rimanere in ambito culturale circa la lingua di studio e sui quali al limite i ragazzi avrebbero potuto fare una ricerca a casa, o se scegliere dei pittori dei paesi d'origine dei ragazzi per sollecitare il loro sentimento di familiarità verso un pittore connazionale. Si è infine scelta la seconda opzione, riservandosi eventualmente di utilizzare pittori italiani in seguito.



Le immagini scelte sono state:

“Agar nel deserto” di Gheorghe Tattarescu (1870) per il soggetto A;

“Domanda e risposta” chiamato anche “Catullo e Lesbia” di Stephan Aleksander Bakalowicz (1900) per il soggetto B;



⁸⁶ In particolare le categorie scelte sono state “sostantivi”, “verbi”, “indicatori spaziali”(denominati da un soggetto anche descrittivi).



“La libertà che guida il popolo” Eugène Delacroix (1830) per il soggetto C.

Ai soggetti è stato chiesto inizialmente se conoscessero l'immagine o l'autore: l'unica allieva a non conoscere né l'una né l'altro è stata B, C conosceva entrambi e si è scoperto che l'artista consegnato ad A è stato colui dal quale, anni prima, la sua scuola aveva preso il nome. Successivamente è stato chiesto ai ragazzi di nominare alcuni elementi che vedevano nelle immagini e in un momento successivo, differenziando i compiti, si è chiesto ai soggetti A e C di descrivere l'immagine e le azioni presenti nell'immagine utilizzando la forma passiva affrontata nella prima sessione di lavoro, mentre al soggetto B è stato chiesto di descrivere l'immagine utilizzando quante più coordinate spaziali possibili, anche con quelle affrontate a inizio lezione. Questo esercizio è stato scelto sia per recuperare le strutture grammaticali della volta precedente e verificare quindi se fossero chiare a distanza di due giorni, sia per rendere l'immagine un soggetto attinente alla realtà e utile all'apprendimento, non soltanto una foto da ammirare e su cui esprimere un parere di gusto. Il compito è stato svolto correttamente e con interesse da tutti e tre i membri del gruppo suscitando curiosità laddove ci fosse la necessità di conoscere parole nuove e stimolando la creatività soprattutto nei soggetti A e C che hanno cercato diverse soluzioni per presentare quanto osservato nella forma passiva. E' inoltre emerso che per il soggetto C non era ancora chiaro l'utilizzo della preposizione che introduce il complemento d'agente: utilizzava "di" anziché "da" e questo è stato corretto e compreso definitivamente (successivamente non si è più presentato lo stesso errore). A proposito di questo aspetto, si è rivelato molto utile riprendere la struttura passiva della prima sessione di lavoro poiché, nonostante l'impressione fosse che il soggetto C aveva ben compreso la struttura nella prima lezione, preposizione compresa, di fatto non era così.

Fase Analitica

A questo punto, per passare alla fase analitica, si è pensato di procedere con un esercizio che contenesse materiale già affrontato e già sentito/incontrato ma che permettesse anche l'introduzione di materiale nuovo. Il compito appena svolto era necessario per rendere agli allievi l'immagine familiare in modo da poterci lavorare in un momento successivo ma non rappresentava il fulcro della lezione dal punto di vista grammaticale: l'obiettivo prefissato per A e C, infatti, era quello di ripassare il congiuntivo presente per esprimere un'opinione e di complicare la struttura con la forma del congiuntivo assieme all'infinito ("credo voglia rappresentare..."); quello per B era una spiegazione sul gerundio⁸⁷ e un'introduzione alle forme per esprimere un'opinione che non richiedessero l'utilizzo del congiuntivo ("secondo me", "a mio parere"...). L'esercizio assegnato ad A e a C, dunque, è stato quello di far loro scegliere un personaggio del proprio quadro e di immaginare quale fosse la vita di quel personaggio all'esterno di quel quadro (chi fosse, che lavoro facesse, con chi vivesse...), il tutto utilizzando le forme "credo che..", "penso che..." più congiuntivo presente. Questo compito dava il modo di ripassare delle strutture grammaticali da tempo non utilizzate in classe e allo stesso tempo di stimolare la creatività e la fantasia⁸⁸ di ognuno. Contemporaneamente a ciò è stata spiegata a B la forma del gerundio con le espressioni per esprimere un'opinione sopra riportate.

Tabella riassuntiva per la spiegazione del gerundio a B⁸⁹:

Soggetto	verbo "stare" all'indicativo presente (coniugato in base alla persona)	Radice del verbo + - ando, -endo in base alla coniugazione del verbo	(eventualmente un complemento oggetto)
<i>Es. Lucia Es. Marco e Sara</i>	<i>sta stanno</i>	<i>scrivendo guardando</i>	<i>una lettera la tv</i>

⁸⁷ La scelta di spiegare al soggetto B il gerundio è dovuta al tentativo di spiegare un concetto più adatto al livello A2 (sarebbe ancora A1) e al fatto di aver osservato che l'alunna non utilizza mai questa forma e che alle volte ha chiesto spiegazioni e chiarimenti nei momenti in cui era l'insegnante o un compagno ad utilizzarlo.

⁸⁸ Il fatto di insistere sull'utilizzo della creatività, della fantasia e dell'immaginazione con la manipolazione di strutture grammaticali e di vocaboli nuovi rientra nelle strategie per rinforzare la traccia mnestica dal momento che è il soggetto a stabilire a piacere il ruolo delle forme prefissate all'interno di un immaginario autonomamente costruito pezzo per pezzo. Coinvolge le emozioni poiché implica un'immedesimazione del soggetto nel personaggio che si appresta a descrivere con caratteristiche non oggettivamente condivisibili ma frutto della propria esperienza e parere personale.

⁸⁹ Come punto di riferimento specifico per la grammatica si è utilizzato il libro di M. MEZZADRI *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi*, 2000. Perugia: Edizioni Guerra.

Dal momento che contemporaneamente a ciò A e C avevano terminato il compito, dopo aver corretto i rispettivi elaborati, è stata spiegata ai due allievi la forma del congiuntivo con infinito, la quale non richiede uno sforzo eccessivo di comprensione se associata al congiuntivo presente già interiorizzato e permette di introdurre ai ragazzi il linguaggio tipico della critica di un'opera (il quale permette di esprimere un'opinione rimanendo nell'ambito dell'ipotesi). Di seguito vengono riportati gli esempi e la tabella utilizzati per la spiegazione del congiuntivo con l'infinito. Come supporto per eventuali forme irregolari del congiuntivo presente si è utilizzata la Grammatica di Mezzadri usata anche con B.

Esempi e tabella riassuntiva utilizzati per spiegare il congiuntivo con l'infinito:

*Es.: Credo che Luca **voglia invitare** anche Marta alla festa*

Es.: Domani forse Sara vuole andare al mare → Credo che Sara domani voglia andare al mare

Credo che... Penso che... immagino che... + SOGGETTO	verbo (modale: volere, potere...) al congiuntivo presente	verbo all'infinito
Es. Credo che Sara	voglia	andare (...al mare domani)
Es. Penso che Mario e Teresa	possano	restare (...qui a cenare stasera)

Fase di Sintesi

Per mettere in pratica gli elementi appena affrontati e testare l'effettiva comprensione degli stessi, a B è stato assegnato il compito di descrivere a cosa stessero pensando a suo parere i due personaggi del proprio quadro (utilizzando "secondo me" e "a mio parere" e il gerundio), ad A e a C di esprimere il proprio parere su quale fosse il messaggio del quadro o l'intento dell'autore utilizzando le forme "credo voglia/possa significare/rappresentare...", "penso l'autore voglia dire/esprimere...". Questo compito, oltre a far riutilizzare la forma appena analizzata, rimaneva in linea con l'intento originario di introdurre ai ragazzi il lessico e le strutture per commentare non solo un'opera d'arte figurativa ma una qualsiasi opera in altri ambiti e riuscendo quindi ad universalizzare la lingua facendola uscire dal settore artistico (errore che

era stato invece commesso nell'UA precedente). Il compito è stato svolto con facilità e stimolando la ricerca di lessico nuovo⁹⁰ in ambedue i gruppi.

Sapendo, infine, che molto probabilmente in questa fase B avrebbe terminato il compito in anticipo rispetto ad A e C, si era preparato un ulteriore compito che escludesse la grammatica ma che potesse comunque essere considerato stimolante per il lessico. Si è pensato ad un esercizio di “universalizzazione” del materiale linguistico anche per B in cui l'allieva avrebbe dovuto elencare i colori presenti nel quadro (lasciando piena libertà su quanti trovarne e quante sfumature differenziare) e associarli ad un oggetto o a qualunque elemento reale che avesse quel colore, ad esempio “azzurro come il mare”, “giallo come il sole”. Implicitamente questo esercizio rispolvera anche la formazione del paragone e consente la catalogazione del lessico secondo categorie personalizzate e l'associazione tra i diversi elementi, come pure lo stimolo a cercare eventualmente lessico ulteriore per il secondo termine di paragone senza però risultare pesante o difficile.

Conclusioni sullo svolgimento della seconda UA

Valutazione dell'insegnante

Questa sessione di sperimentazione si può considerare da molti punti di vista più soddisfacente rispetto alla prima. Dal punto di vista del calcolo delle tempistiche, poiché i tempi sono stati come quelli stimati dall'insegnante, da quello del carico di compiti rispetto al tempo a disposizione dato che i ragazzi non sono stati sovraccaricati come nella sessione precedente (l'Unità di Acquisizione si è svolta nell'arco di un'ora e quarantacinque minuti compreso il momento di valutazione da parte dei ragazzi) ed il lavoro è stato svolto con tranquillità senza alcuna fretta di procedere al compito successivo; il livello degli esercizi e del materiale proposto è stato adeguato rispetto a quello dei singoli allievi, senza momenti eccessivamente facili o eccessivamente difficili che avrebbero bloccato o annoiato gli allievi. Il bilanciamento tra componente artistica e componente linguistica è riuscito meglio che nella precedente UA e questo ha visibilmente prodotto un maggiore interesse da

⁹⁰ A differenza di A e di C che in assenza di un vocabolo necessario chiedono aiuto direttamente all'insegnante o sostituiscono l'italiano con un termine in inglese, il soggetto B tiene sempre con sé il cellulare e ricerca ogni termine che le serve autonomamente, ricorre all'insegnante solo in caso non riesca a trovare il termine online o in caso non sia sicura della traduzione.

parte degli allievi che sono stati più attivi nella partecipazione ponendo anche delle domande di interesse personale o legato all'argomento (elemento molto importante e che nella sessione precedente era stato carente).

Ci sono tuttavia degli elementi che si ritiene possano essere migliorati: innanzitutto la sessione ha visto gli studenti impegnati per la maggior parte del tempo in compiti individuali, ad eccezione della prima parte motivazionale in cui venivano descritte e disegnate le immagini, e di conseguenza si sono riscontrate poca dinamicità e poca interazione tra gli allievi. In secondo luogo ci si è chiesti se il fatto di non aver incluso in alcun modo una parte pratica dal punto di vista artistico (in cui i ragazzi effettivamente potessero sentire di creare qualcosa di bello) fosse una rinuncia giustificata in base alle considerazioni emerse dalla prima sessione o se non ci fosse un modo per reinserirla, magari lasciando una possibilità di scelta tra più alternative per chi volesse dipingere e chi non si sentisse a proprio agio nel farlo. Nell'Unità di Acquisizione successiva si è cercato di tenere conto di questi elementi.

Valutazione degli allievi

Come per la prima fase di sperimentazione, anche nella seconda si è mantenuta la stessa modalità di verifica di gradimento da parte degli allievi, questo anche grazie alla sincerità dimostrata dai ragazzi nel riportare le critiche su cosa non era piaciuto. I commenti della seconda sessione in realtà sono stati molto più sintetici dei primi e più positivi. Si è cercato di capire, in base a quali attività siano state espressamente preferite dai ragazzi, quali fossero gli elementi di scarto dalle altre.

1) Allieva **A:**
Cosa mi è piaciuto?: "E' stato bello il gioco con i disegni/descrizioni"

Cosa non mi è piaciuto?: (parte lasciata vuota)

2) Allieva **B:**
Cosa mi è piaciuto?: "today I liked everything, also the grammar topic because I didn't know it but at the same time it wasn't extremely hard but perfect to my level"⁹¹

Cosa non mi è piaciuto?: (parte lasciata vuota)

⁹¹ Traduzione: "oggi mi è piaciuto tutto, anche l'argomento grammaticale perchè non lo conoscevo ma allo stesso tempo non era troppo difficile, ma perfetto per il mio livello".

3) **Allievo**

C:

Cosa mi è piaciuto?: “Secondo me perfetto, e tutto che mi piace :)”

Cosa non mi è piaciuto?: (parte lasciata vuota)

I commenti dei ragazzi, quindi, non si sono soffermati su eventuali aspetti che non sono piaciuti ed hanno dato alcune conferme che già aveva notato l'insegnante come il generale gradimento dell'Unità di Acquisizione e il fatto che il livello linguistico fosse meglio calibrato rispetto alla sessione di lavoro precedente. Questo tuttavia non significa che non ci fossero aspetti da migliorare e per cercare un indirizzo su dove puntare si è preso in considerazione il commento più specifico in relazione alle attività proposte, ossia il commento del soggetto A che ha identificato nell'attività di motivazione l'attività che più è piaciuta. Ciò che risalta nell'attività in questione era sicuramente un più elevato grado di interattività e di dinamicità, carente forse nel resto degli esercizi assegnati. C'è da ricordare inoltre che la stessa allieva, al termine della prima sessione, aveva messo in risalto il fatto che l'attività che le era piaciuta di più fosse stata la lezione con C, descritta come divertente e interattiva. Non avendo molti altri strumenti a disposizione per operare miglioramenti mirati per l'ultima sessione si è deciso di puntare su una maggiore interattività e dinamicità, mantenendo il livello il più possibile simile a quello della seconda sessione come anche il calcolo delle tempistiche e il numero di esercizi da svolgere.

Terza Unità di Acquisizione

La tematica di questa Unità di Acquisizione, in origine, era dedicata all'espressione delle emozioni attraverso la propria opera d'arte, al saper riconoscere cosa esprima una determinata immagine (immagine che in origine avrebbe dovuto essere l'opera creata dagli altri allievi del corso). Essa avrebbe quindi introdotto il lessico legato agli stati d'animo, alle espressioni facciali e ai sentimenti e dal punto di vista grammaticale avrebbe contenuto strutture adeguate ad esprimere un'opinione su un'opera d'arte (riprendendo quindi anche l'UA precedente) e a mettere in contrapposizione il proprio punto di vista rispetto al reale intento dell'artista. Una volta constatato che questo non sarebbe stato motivante poiché eccessivamente connesso ad un settore specifico (quello artistico) per il quale gli allievi non nutrivano interesse dal punto di vista tecnico, si è deciso comunque di mantenere gli obiettivi

ma di adattarli ad attività in relazione ad opere d'arte già esistenti, questa volta di origine italiana. Si vedranno i dettagli in seguito.

Fase Motivazionale

In questa fase, come nella sessione di lavoro precedente, si è pensato ad un'attività che mettesse in relazione i ragazzi e li facesse dialogare il più possibile coinvolgendoli anche dal punto di vista emozionale e motorio. Per affrontare il lessico dedicato alle emozioni e alle espressioni facciali, infatti, sono stati scritti vocaboli legati a queste sfere in bigliettini ripiegati su se stessi che i ragazzi dovevano pescare a turno e scegliere se rappresentare attraverso un'espressione del viso, quindi mimando, o se disegnare su un cartellone. Gli altri allievi avrebbero dovuto indovinare. In quest'attività insegnante e ragazzi erano tutti seduti attorno ad un tavolo, con un cartellone e dei pennarelli colorati al centro. I termini scelti erano di diverso grado di difficoltà, alcuni già conosciuti da alcuni studenti, altri intuibili perché simili fonologicamente alla lingua madre o perché connessi al verbo o ad altri vocaboli già conosciuti. Altri, un paio, erano sconosciuti e poco intuibili e in questo caso o il termine inglese veniva suggerito all'orecchio degli allievi dall'insegnante o le espressioni venivano direttamente disegnate dall'insegnante sul cartellone (in questo caso quindi l'insegnante era parte attiva del gioco).

Vocaboli inseriti nei biglietti (o che sono stati richiesti in aggiunta oltre a quelli già scritti):

<i>ridere</i>	<i>grido</i>	<i>allegria</i>
<i>paura</i>	<i>urlo</i>	<i>annoiarsi</i>
<i>pazzo/matto</i>	<i>gioia</i>	<i>annoiato</i>
<i>dubbioso</i>	<i>sbadigliare</i>	<i>noia</i>
<i>disperazione</i>	<i>sonno</i>	<i>urlare</i>
<i>assonnato</i>	<i>lacrima</i>	<i>gridare</i>
<i>tristezza</i>	<i>sorriso</i>	<i>arrabbiarsi</i>
<i>pianto</i>	<i>preoccupato</i>	<i>disperato</i>
<i>piangere</i>	<i>triste</i>	<i>felice</i>
<i>sorridere</i>	<i>fare l'occholino</i>	

Il gioco si è svolto piacevolmente suscitando in alcuni momenti l'ilarità generale (o per la difficoltà di interpretare un disegno o per l'espressione facciale mimata in modo esagerato per tentare di far capire meglio l'espressione). Alcuni termini sono risultati ripetitivi ma non al punto da suggerire di sostituirli per una eventuale ripetizione dell'esperimento, poiché utili ai fini del rinforzo della traccia mnestica della radice comune (es.: *pianto, piangere, gridare, grido...*). Il fatto che abbia partecipato

anche l'insegnante all'attività nel momento di scegliere le parole più complesse che i ragazzi scartavano è risultato vincente sia per l'aver offerto la possibilità ai ragazzi di togliersi dalla situazione di disagio di non riuscire a svolgere il compito, sia perché si è vista essere una scelta ben accolta dal gruppo, il quale, al momento del turno dell'insegnante chiedeva spontaneamente che questi non si tirasse indietro e partecipasse attivamente.

Al termine dell'attività i ragazzi, come la volta precedente, hanno inserito a piacere i vocaboli appena conosciuti in una tabella secondo categorie (a loro scelta) morfologiche.

Fase Globale

Come seconda attività di stampo globale, si è pensato di prendere dei ritagli di quadri italiani famosi che inquadrassero l'espressione facciale di un personaggio senza tuttavia mostrare l'azione e il contesto in cui questo personaggio si trovava. Innanzi tutto, come compito che poteva essere considerato semplice per tutti e che li facesse prendere confidenza con le immagini assegnate, i ragazzi avevano quello di ipotizzare ad intuito se l'espressione del soggetto in questione si potesse considerare positiva o negativa (facendo quindi indirettamente immaginare già uno scenario possibile ma senza richiederlo esplicitamente complicando il compito).

Le immagini erano:





Una volta raccolte le opinioni per capire se tutte le espressioni venissero percepite allo stesso modo, la domanda seguente era quella di provare ad indovinare cosa stessero facendo i personaggi all'interno del quadro. Le ipotesi avrebbero dovuto essere formulate utilizzando le forme affrontate nella sessione precedente o costruzioni già conosciute dai ragazzi come “credo stia...+ gerundio” (per quanto riguarda i soggetti A e C) e utilizzando il gerundio della scorsa sessione con le forme “secondo me...” , “a mio parere...” (per il soggetto B). Il compito è stato svolto nel divertimento generale, in parte in solitudine e in parte interagendo con gli altri compagni per avere consigli sui termini da utilizzare. E' stato chiaro in questo momento come i ragazzi stessero immaginando scenari improbabili senza pensare a cosa effettivamente stesse succedendo realmente all'interno del quadro, bensì inventando situazioni più legate alla realtà odierna che all'ambientazione del momento della realizzazione⁹². Per evitare che i ragazzi lavorassero soltanto individualmente ed evitando la correzione delle frasi a tu per tu con l'insegnante come era stato fatto la volta precedente, si è deciso di non considerare come un ostacolo i diversi compiti e i diversi livelli linguistici e di puntare invece sul fattore curiosità poiché tutti i ragazzi erano in realtà interessati a sapere che cosa avessero scritto gli altri compagni. La correzione quindi è stata un momento collettivo e piacevole in cui la gara era a chi avesse trovato la situazione più divertente per il personaggio in questione. Al termine dell'attività si sono mostrate le immagini originali complete in modo da fare dei confronti ed eventualmente estrarre lessico nuovo non ancora conosciuto.

⁹² Alcuni esempi sono: “credo che stia facendo un selfie e mentre trova la posizione migliore qualcuno lo chiama”, “credo che stia guardando delle persone che ballano senza musica”, “credo che stia accarezzando il suo gatto”, “secondo me sta guardando gli alieni e sta pensando: *che c****o!*”.

Immagini originali complete:



Nell'ordine da sinistra a destra e dall'alto verso il basso: "Giuditta e Oloferne" (Caravaggio, 1598-99), "Il giuramento degli Orazi" (J. L. David, 1875), "Ragazzo morso da un ramarro" (Caravaggio, 1595-96) e "I bari" (Caravaggio, 1594).⁹³

Il lessico emerso nel corso dell'attività di immaginazione e di quello di confronto con le immagini reali è il seguente:

sparare cavolate ricevere una cattiva notizia accarezzare, righe, cantante relazione extraconiugale quotidiano	ammazzare/uccidere Pregare gli dei (o Dio) consegnare le spade a qualcuno piangere qualcuno giocare a carte/scegliere quale	essere morso/mordere annusare dei fiori ammirare dei fiori spaventarsi
--	---	---

⁹³ L'artista principale di questi quadri, eccetto quello di David, è un pittore italiano che, nonostante la sua notorietà in Italia, non era conosciuto dai ragazzi. Si sono scelte le sue opere per più motivi: uno è che è un pittore italiano, un altro è che i suoi dipinti sono piuttosto realistici ed espressivi e l'ultimo, non essendo conosciuto dai ragazzi, dava maggiori possibilità di utilizzo della fantasia nell'immaginare cosa stessero facendo i personaggi.

utile, camicia, musicista Tagliare la gola/la testa a qualcuno	carta giocare barare/imbrogliare suggerire le carte/spiare le carte	
---	---	--

Fase Analitica

A questo punto, dopo aver rispolverato le strutture affrontate nella sessione precedente e nel periodo prima della sperimentazione, dal quale era passato del tempo e che comportava quindi un ripasso, si è passati all'introduzione di nuovo materiale per tutti e tre i soggetti. Tutti e tre i soggetti avevano già visto e ripetutamente utilizzato il tempo indicativo imperfetto e A e C avevano incontrato la formazione del congiuntivo imperfetto nella costruzione del periodo ipotetico con il condizionale (se fosse...farei...) ma senza utilizzarlo in altre circostanze. B aveva utilizzato il gerundio al presente nell'ultima UA e era a conoscenza del tempo indicativo imperfetto per raccontare azioni continue nel passato ma non aveva ancora abbinato insieme queste due strutture. La spiegazione, dunque, è stata fatta separatamente con schede di ausilio diversificate: A e C avevano una tabella da completare per riportare alla mente le forme del congiuntivo imperfetto dei verbi essere e stare, B aveva una tabella per far riemergere la forma all'indicativo imperfetto del verbo stare.

Tabella di ausilio per gli allievi A e C:

Il verbo ESSERE e STARE al congiuntivo imperfetto		
che io	FOSSI	STESSI
che tu
che egli (lui, lei, esso)
che noi
che voi
che essi

Tabella di ausilio per l'allieva B:

Il verbo STARE all'imperfetto	
io	...
tu	...
egli (lui, lei, esso)	...
noi	...
voi	...
essi	...

Una volta completate queste tabelle si sono fatti alcuni esempi assieme ai ragazzi sull'utilizzo delle forme in combinazione tra loro come "credevo stesse ridendo, invece stava urlando" oppure per B "secondo me stava guardando gli alieni, invece

stava pregando”. Al termine della spiegazione, quindi, i ragazzi avevano il compito di trasformare le frasi scritte nell’esercizio precedente utilizzando il gerundio in combinazione con l’imperfetto. L’esercizio è stato svolto con semplicità e correttezza da tutti gli allievi pur non essendo percepito come banale.

Fase di sintesi

La fase di sintesi, come rielaborazione delle forme grammaticali analizzate, è già stata introdotta dall’esercizio precedente. In quest’ultimo momento, quindi, si è cercato di proporre un’attività che senza fare necessariamente uso esplicito del linguaggio verbale potesse indirettamente imprimere un’immagine negli allievi inerente alla tematica degli stati d’animo. I ragazzi avevano sulla propria scheda di lavoro una frase il più possibile descrittiva che delineasse una scena preambolo di uno stato d’animo o di un’azione. La frase era la seguente:

“Stavo seduta in riva al fiume e mi godevo il sole che brillava sull’acqua in movimento e che si rifletteva sul mio viso. Ad un certo punto ho sentito qualcosa che mi toccava la spalla...”

Si può notare come il lessico non sia molto semplice e sicuramente superiore ad un livello A2, tuttavia, si è voluto fare una specie di test di comprensione riservandosi la possibilità di cambiare al momento i vocaboli se B non avesse compreso il senso della frase. Di fatto la frase non ha costituito un ostacolo per B che ha chiesto il chiarimento di un unico termine (toccare).

Il compito era quello di immaginare la scena e disegnare un’immagine che rappresentasse l’espressione o lo stato d’animo della persona coinvolta nella narrazione per chi volesse cimentarsi in un compito artistico, lasciando tuttavia la possibilità a chi non se la sentisse, di cercare un’immagine nel web che si potesse associare alla situazione. In aggiunta, per chi desiderasse, era possibile continuare il racconto facendo particolare attenzione agli stati d’animo del personaggio o dei personaggi in questione. Questo compito è stato il più possibile diversificato nelle modalità di esecuzione per lasciare ad ognuno la libertà di associare al materiale affrontato nella giornata la rielaborazione che più si sente vicina a sé. I risultati sono stati i seguenti: l’allieva A ha cercato e trovato un’immagine nel web che tuttavia descriveva principalmente la situazione di partenza, non la reazione successiva; B ha iniziato a disegnare ma poi ha ripiegato sull’immagine dal web che tuttavia non è riuscita a trovare nelle tempistiche adeguate; C ha proseguito la narrazione in un

testo lungo una decina di righe riutilizzando tutte le forme affrontate nella sessione inventando la figura di un mostro marino che poi ha disegnato, in un piccolo bozzetto, alla fine del testo.

Dal momento che questa attività non aveva l'obiettivo di verificare la correttezza di quanto appreso, che era già stato verificato nell'esercizio precedente, bensì quello di far operare da parte dei ragazzi una rielaborazione del materiale affrontato in una qualsiasi forma, anche visiva, anche sottoforma di ricerca, le reazioni di A e B si possono considerare utili allo scopo.

Conclusioni sullo svolgimento della terza UA

Valutazione dell'insegnante

Al termine di tutte e tre le unità di acquisizione si può dire che la terza abbia suscitato il maggior interesse da parte degli allievi, questo sia sulla base del loro essere attivi durante tutto l'arco del tempo, sia per il senso di benessere percepibile in classe, sia per la curiosità dimostrata dagli allievi attraverso domande e richieste specifiche di chiarimenti. Si ritiene ci sia ancora da lavorare sulle modalità di recupero del lessico di sessione in sessione e all'interno di una stessa sessione. Alcuni esercizi, ad esempio nel secondo e nell'ultimo, in cui si prevedeva che i ragazzi ripetessero autonomamente i vocaboli della prima sessione, il recupero non c'è stato poiché i soggetti si sono focalizzati principalmente sulle azioni dei personaggi slegate all'espressione facciale e allo stato d'animo specifico. Questo è stato sicuramente stimolante viste le domande emerse in corso d'opera e al termine del secondo esercizio che hanno permesso di scoprire nuovi vocaboli, ma non è stato utile al fine di rinforzare la traccia mnemonica dei vocaboli appena incontrati. Per un eventuale riproposizione dell'esperimento sarebbe utile pensare ad indicazioni più specifiche che richiamino senza possibilità di evasione il lessico delle sessioni precedenti in modo da non fornire un *input* una tantum che poi non viene più utilizzato, ma al contrario insistere di più sulla ripetizione. Il tentativo finale di far rielaborare visivamente il contesto situazionale e le emozioni suscitate sarebbe da ripetere con alcune varianti. La libertà lasciata agli allievi di utilizzare la modalità prescelta è servito a verificare se effettivamente ci fosse un interesse a utilizzare la forma grafica per riassumere un concetto, ma per tutti e tre questo non c'è stato. I

soggetti A e B in conclusione hanno optato per la ricerca di un'immagine già pronta e C ha puntato tutto sulla descrizione verbale della scena per riutilizzare il materiale linguistico appena affrontato.

Valutazione degli allievi

La valutazione finale di questa Unità è stata presentata agli allievi nelle stesse modalità di quelle precedenti con l'aggiunta della richiesta di esprimere una preferenza tra le tre UA sperimentate spiegandone il perché. I ragazzi hanno preferito non compilare nuovamente il foglio come per le prime due sessioni e hanno invece dato il loro parere a voce.

- 1) Il soggetto A ha definito la prima UA troppo specifica e l'ultima come la migliore delle tre perché è riuscita a combinare meglio l'arte e la lingua che si può utilizzare quotidianamente. Ha anche riconosciuto nell'ultima UA un ritmo più sostenuto e interattivo. E' stato inoltre fatto un apprezzamento sul fatto che le UA fossero tutte diverse una dall'altra;
- 2) Il soggetto B ha preferito la seconda e la terza UA perché il livello è stato più adeguato al proprio e perché più utili nella quotidianità dal punto di vista del materiale grammaticale e soprattutto lessicale introdotti;
- 3) Il soggetto C ha sostenuto che le sessioni siano andate in crescendo, focalizzandosi principalmente sul fattore di differenziazione del materiale: la prima era troppo uniforme, la terza è stata quella che meglio è riuscita a differenziare i livelli. Anche C ha apprezzato la maggiore dinamicità della terza sessione.

Si può dire quindi che gli aspetti che più hanno caratterizzato la buona riuscita della terza unità di acquisizione dal punto di vista motivazionale e di apprezzamento dal punto di vista degli allievi siano state l'adeguatezza e la differenziazione dei livelli linguistici in base agli allievi, la dinamicità e interattività delle attività e l'utilità del materiale oggetto di acquisizione nella quotidianità degli allievi.

Una valutazione più dettagliata sull'apprezzamento delle tre UA viene ora esposta nel prossimo capitolo.

6. Fragebögen und Datenanalyse

6.1. Bewertung von Motivation

Es wurde bereits erklärt, dass die Bewertung dieses Experiments nur auf motivationaler Basis und in Bezug auf die Stimmung während der verschiedenen Lerneinheiten und der jeweiligen Aufgaben erfolgen kann. Verschiedene Motivationsquellen wurden also berücksichtigt, die eine Person dazu führen, eine Sprache zu lernen und die Motivationsquelle wurde gewählt, auf die die vorgestellten Lerneinheiten einen Einfluss ausüben konnten.

Dem in der Marketingtheorie angewandten Motivationsmodell folgend (Balboni, 2013: S. 20), sind "Pflicht, Bedürfnis und Vergnügen die Ursachen, die die menschliche Handlung führen"⁹⁴. Das erfahrungsbasierte Lernen konnte, in diesem Fall⁹⁵, nur bei der letzten Motivationsquelle, nämlich beim Vergnügen, irgendeine Rolle gespielt haben. Die Bedingungen von den Teilnehmern waren nämlich die folgenden: sie waren nicht verpflichtet, an dem Sprachkurs teilzunehmen und zwei von ihnen glaubten, sie brauchen kein Italienisch, um gut arbeiten zu können.

Dem ursprünglichen didaktischen Vorschlag folgend, sollten die Teilnehmer eine virtuelle Ausstellung planen, die sie später ihren Kollegen, Freunden und ihren Tutoren mündlich vorstellen sollten. Das hätte eine Gelegenheit von wirklicher und notwendiger Kommunikation mit Muttersprachlern geboten, aber dieser letzte Teil wurde aus dem Experiment entfernt, aus Gründen, die bereits erklärt wurden. Das Beste wäre nämlich gewesen, mit den Lernern an einer Ausstellung zu arbeiten, die ihre berufliche Erfahrung, ihre Beziehungen und ihr Leben in Italien dargestellt hätte, die Interviews in den Arbeitsorten beinhaltet hätte und die wirkliche Beziehungen mit den Kollegen (außerhalb des Kurses) und mit den jeweiligen Kunden angeregt hätte. Als diese instrumentelle Motivation nicht mehr zur Verfügung stand, blieb noch das Vergnügen in Bezug auf die Lerneinheiten als Möglichkeit, auf den Teilnahmewunsch von den Lernern zu wirken. Demzufolge wurde das auf die *Stimulus-Appraisal*-Theorie bezogene Motivationsmodell von Schumann (1997) als

⁹⁴ Originaltext: "cause che governano l'agire umano di dovere, bisogno e piacere".

⁹⁵ "In diesem Fall", weil es hier bestimmte bereits erwähnte Grenzen gab, die eine vollständige Überprüfung nicht erlaubt haben. Anders wäre es, wenn die Möglichkeit bestehe, alle die ursprünglichen Lerneinheiten zu überprüfen.

Ausgangspunkt gewählt, um einen Fragebogen zu erarbeiten, der die Motivation der Lerner überprüft. Nach diesem Modell "bewertet unser Gehirn die Umweltreize und das führt zu einer emotionalen und verhaltensbezogenen Reaktion" (Dörnyei, 2001: S. 61)⁹⁶. Die Bewertung werde vom Gehirn nach bestimmten Parametern durchgeführt: Neuheit, Anziehungskraft des Inputs, Nützlichkeit, Durchführbarkeit, psychologische und soziale Sicherheit⁹⁷. Mit Neuheit wird gemeint, inwiefern der Inhalt, das Material, die Methodologie und die Bedingungen als unerwartet oder im Gegensatz als gewöhnlich von den Lernern wahrgenommen werden. Wie Balboni schreibt (2006, S. 59), "sollen der Kurs, das Material, die Anbahnung und Prüfung des sprachlichen Verstehens sowie der grammatische Ansatz abwechslungsreich sein; wenn man jeden Tag die gleichen Übungen und die gleichen Aktivitäten macht, sinkt das Vergnügen und steigt die Langeweile".⁹⁸ Die Anziehungskraft des Inputs bezieht sich darauf, inwiefern der Input als schön und angenehm wahrgenommen wird. In Bezug auf das Layout und auf grafische Einstellungen schreibt Caon (aber das gilt im Allgemeinen dafür, wie man den Inhalt den Lernern vorstellt) "solche Aspekte sind nicht bloß als nebensächliche Dekoration zu betrachten, sondern sie vermischen sich *mit* den Stimuli und bestimmen teilweise deren Motivationskraft"⁹⁹ (2008: S. 15). Mit Nützlichkeit wird gemeint, "ob ein Stimulus zu einem Zweck bzw. zum Erreichen von etwas Notwendigen nötig ist"¹⁰⁰ (Dörnyei, 2001: S. 61), das heißt, ob das Material und der Inhalt als bedeutend oder bloß als Selbstzweck wahrgenommen werden. Durchführbarkeit bezieht sich darauf, ob sich der Lerner fähig fühlt, die Aufgabe auszuführen. Balboni (2006: S. 54) schreibt darüber, dass "eine mögliche und zugängliche Aufgabe motivierend ist, während eine als zu schwierig wahrgenommene Aufgabe [...] den affektiven Filter steigen lässt"¹⁰¹ (deutlicher Verweis auf Krashen). Das Gegenteil ist aber irgendwie auch wahr, und

⁹⁶ Originaltext: "the brain evaluates the environmental stimuli it receives and this leads to an emotional, and consequently to a behavioural, response".

⁹⁷ Auf Italienisch wurden die Parameter in Caon (2008: S. 14-17) so übersetzt: "novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità, sicurezza psicologica e sociale".

⁹⁸ Originaltext: "variati devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere comprensione linguistica, di affrontare l'analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia".

⁹⁹ Originaltext: "tali aspetti non devono essere considerati "abbellimenti accessori", orpelli estetici ma si con-fondono con lo stimolo stesso, determinandone di fatto in parte l'aspetto motivazionale".

¹⁰⁰ Originaltext: "goal/need significance (whether the stimulus is instrumental in satisfying needs or achieving goals)".

¹⁰¹ Originaltext: "un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante, mentre un compito ritenuto troppo difficile [...] innalza la barriera del filtro affettivo".

zwar, dass “wir [...] (eine Zweitsprache) erwerben, wenn wir die Sprache verstehen, die einen Input mit Strukturen enthält, die einem höheren Niveau im Vergleich zu unserem gehören”¹⁰²(Krashen, 1981: 58), das heißt, dass das Niveau von den Aufgaben weder zu niedrig noch zu hoch sein soll, im Vergleich zu dem sprachlichen Niveau der Lerner. Schließlich wird unter psychologischer und sozialer Sicherheit verstanden, dass “die sprachliche Handlung mit dem Sozialstandard und der Selbsteinschätzung eines Individuums vereinbar sein soll”¹⁰³ (Dörnyei, 2001: 61). Es wurde bereits von Caon (2008: 17) hervorgehoben, dass es besser ist zu vermeiden, dass “sich der Lerner das Gefühl hat, er könnte das Gesicht vor dem Lehrer und seinen Kollegen verlieren” (vgl. nächste Fußnote) und das ist möglich, wenn der Lehrer die “Verschiedenheiten würdigt, Kooperation unterstützt und wenn er Fehler-Bewertungsmethoden nutzt, die den Bewertungstress verringert”¹⁰⁴. Kooperation ist also statt Wettbewerbs zu bevorzugen und Fehler sollen nicht streng bewertet bzw. bestraft werden, sondern sie sollen als unvermeidbarer Teil in dem Lernprozess betrachtet werden.

Der Fragebogen folgt also diesen Parametern und enthält dazu eine allgemeine Bewertung über die erfahrungsbasierte Methode und über das Thema “darstellende Kunst” als Leitmotiv.

6.2. Struktur des Fragebogens

Der Fragebogen wurde auf Englisch, mit einfachen und klaren Sätzen erarbeitet, um Missverständnisse so weit wie möglich zu vermeiden. Drei oder vier Punkte wurden für jeden Begriff bestimmt, damit auch Kohärenz geprüft werden konnte. Die Mehrheit der Fragen wurde in der Form von numerischer Bewertung, oder *Likert Scale* (Dörnyei, 2001: S. 200), formuliert, das heißt, es gibt einen Satz und die Teilnehmer sollen ihre Übereinstimmung gegenüber diesem Satz durch Zahlen ausdrücken: 1 bedeutet “überhaupt nicht einverstanden” und 5 bedeutet “völlig einverstanden”. Diese Art von Fragen ermöglicht ein Verständnis für die allgemeine

¹⁰² Originaltext: “noi acquisiamo [...] [una L2] se capiamo il linguaggio che contiene un input con delle strutture che sono un po' oltre il livello attuale di chi apprende”.

¹⁰³ Originaltext: “*Self and social image* (whether the event is compatible with social norms and the individual's self concept)”.

¹⁰⁴ Originaltext: “La valorizzazione delle differenze, della cooperazione e un sistema di correzione degli errori che riducano forme di stress valutativo per cui lo studente si senta nella possibilità di «perdere la faccia» davanti al docente e al gruppo dei pari [...]”.

Bewertung der Methodologie durch die Lerner, wo 1 für Ablehnung und 5 für sehr gute Annahme stehen. Es gibt dann andere Vertiefungsfragen in Form von Textfragen und Auswahlfragen, die später verschieden analysiert werden.

Brown bemerkt (1988: Kap. 4 in Dörnyei, 2001: S. 207) über die Nachteile von den Fragebögen, die eine persönliche Antwort erfordern: "es ist selbstverständlich, dass die Leute nicht immer ehrliche Antworten über sich selbst geben" und das ist auch in diesem Fall möglich. Obwohl am Anfang des Fragebogens geschrieben wurde, die Antworten seien nur wenn ehrlich nützlich, gibt es keinen Beweis dafür, dass die Lerner nicht selbstgefällige Antworten gegeben haben. Der Fragebogen wurde allerdings den Teilnehmern zwei Monaten nach dem letzten Unterricht geschickt (also wenn es keine Möglichkeit mehr von Treffen gab), damit es keine Angst vor späterer Beurteilung von seiten des Lehrers gab und es ist also sehr wahrscheinlich, dass die Antworten ehrlich sind. Es gibt außerdem kein anderes Mittel, um die Wahrnehmung der Teilnehmer von den Lerneinheiten kennenzulernen, außer sie direkt um Feedback zu bitten. Dörnyei schreibt nämlich darüber (2001, S. 207): "während niemand leugnen kann, dass Selbsteinschätzungsfragebögen für externe Einflüsse anfällig sind, sollen wir auch bewusst sein, dass es kein besseres Mittel gibt, um unbeobachtbare Motivations- und Einstellungsphänomene zu messen"¹⁰⁵.

Die verschiedenen Fragen werden nun nach den verschiedenen oben erklärten Parametern zusammen mit dem Einleitungstext vorgestellt.

Learning Units' evaluation

We really thank you for taking part in this evaluation questionnaire! We are trying to make learning as enjoyable as possible and your opinion will help us choosing the right methodology!

You will be submitted 28 questions with different answer modality.

In the majority of questions you're asked to express whether you agree with the given statements or not. If you strongly disagree chose 1; if you disagree but you feel your answer is not extreme chose 2; if you don't really know whether the statement suits you or not chose 3; if you agree but you're not fully convinced chose 4 and, in the end, if you feel you strongly agree with it chose 5.

In some questions you are asked to give a complete answer and in others to chose between different options.

There are no wrong or right answers, it's just your perception and your opinion and it will be useful only if you answer honestly. Thank you very much for your help!

¹⁰⁵ Originaltext: "While no one would deny that self-report instruments are vulnerable to extraneous influences, we must also face the fact that there is no better way of measuring the unobservable constructs of attitudes and motivation".

1. I felt comfortable while taking part in the lessons because no one judged me
2. I felt in strong competition with my classmates
3. If I had had the chance to attend other lessons, I would have rather continued doing it alone, not with my classmates
4. I preferred doing the exercises together with my classmates, rather than alone

Diese ersten vier Punkte zielen darauf, zu verstehen, ob die Bedingungen und die vorgeschlagenen Aufgaben bzw. Aktivitäten die Teilnahme und den Ausdruck der Teilnehmer unterstützt haben oder nicht. Wie bereits erklärt, ist Kooperation statt Wettbewerb zu bevorzugen, die Lerner sollten sich mit ihren Kollegen wohl fühlen und die Zusammenarbeit als gegenseitige Hilfemöglichkeit verstehen, ohne Angst davor zu haben, sie könnten das Gesicht verlieren.

5. The modality of the three lessons was new to me
6. I had never experienced learning a language through visual art
7. I found the activities proposed ordinary and predictable

Diese drei Punkte zielen darauf, zu verstehen, inwiefern die Teilnehmer die Lerneinheiten als unerwartet und neu wahrgenommen haben. Das Ziel wird erreicht, wenn sich die Bewertungen der ersten zwei Sätze (8 und 9) so nah wie möglich bei 5 liegen und sich die Bewertung von Aussage 10 so nah wie möglich bei 1 liegt.

8. The level of the activities was the same as mine
9. I found the activities particularly challenging
10. The level of the tasks was too low and I often got bored
11. Is there any activity you remember was too difficult? and one too easy?

Die Punkte 8 bis 11 haben den Zweck, zu prüfen, ob das Sprachniveau von den vorgeschlagenen Aufgaben zu hoch oder zu niedrig im Vergleich zu den Lerners Sprachniveau war, das heißt, ob sich die Teilnehmer herausgefordert, gelangweilt oder in einer zu schwierigen Lage gefühlt haben. Das Ziel wird erreicht, wenn sich die Bewertung von Aussage 8 so nah wie möglich bei 5 liegt, während sich die Bewertungen von den Aussagen 9 und 10 bei 1 liegen. Punkt 11 (eine Textfrage)

sollte deutlich machen, ob es tatsächlich zu schwierige bzw. zu einfache Fragen gab und, wenn ja, welche diese waren. Diese Frage sollte auch erlauben, zu verstehen, ob einige Aktivitäten die Lerner emotional (negativ oder positiv) genug berührt haben, und deswegen nach langer Zeit in Erinnerung geblieben sind.

12. If the topic had been different, lessons could have been more interesting

13. I really enjoyed the topic

14. I think the choice of the topic was not influential on my experience of these three lessons

Diese drei Fragen zielen darauf, zu verstehen, ob das gewählte Thema überhaupt eine Rolle in der allgemeinen Bewertung der drei Lerneinheiten gespielt hat und, wenn ja, ob positiv oder negativ. Wenn die erfahrungsbasierte Methodologie überprüft werden soll, ist es nämlich nützlich, andere Faktoren auszuschließen, die nur mit dem Thema und nicht mit der Methodologie zu tun haben. Das Thema könnte mit dem Interesse von nur einigen Lernern vereinbar sein und das könnte zwei verschiedenen Folgen gehabt haben: einige Lerner könnten eine höhere Bewertung dank des beliebten Themas und trotz der ungeliebten Methodologie gegeben haben, oder sie könnten eine niedrigere Bewertung dank des ungeliebten Themas und trotz der beliebten Methodologie gegeben haben. Es kann auch sein, dass das Thema gar keine Rolle gespielt hat.

15. During classes I felt almost passive

16. I liked mostly activities where more action was needed

17. I actually prefer lessons where I am not asked to cooperate

Diese drei Fragen sind eng mit der Methodologie und weniger mit dem Thema verbunden. Wie bereits im zweiten Kapitel erklärt, bevorzugt das erfahrungsbasierte Lernen die aktive Rolle der Lerner und die Kooperation auf Kosten des traditionellen Unterrichts, wo der Lehrer vor der Klasse lehrt/spricht und die Lerner nur zuhören und Notiz machen. Diese Fragen zielen also darauf, zu überprüfen, ob dieser Ansatz von diesen Lernern als gut oder schlecht bewertet wird. Die Frage 15 sollte den emotionalen Zustand (aktiv oder passiv) der Lerner während der drei Lerneinheiten zeigen. Wenn die Lerner sowohl der ersten und der zweiten Frage eine 5 geben,

heißt es, dass die Aufgaben der Handlung nicht genug Raum gegeben haben und dass es nicht gut für die Teilnehmer war. Das Beste ist, wenn sie Frage 15 eine 1 und Frage 16 eine 5 geben. Frage 17 erklärt etwas mehr, und zwar, ob die Lerner lieber allein oder zusammen mit ihren Kollegen tätig sind.

18. Do you remember two or three activities you particularly enjoyed? just spend a few words to let us understand which ones.

Diese Frage soll zeigen, ob einige positive Aktivitäten bzw. Aufgaben in Erinnerung geblieben sind und welche Merkmale sie gemeinsam haben.

19. I did not perceive the tasks as useful to language learning

20. Apart from a couple of tasks I perceived the activities were useful

21. I felt that what I was learning was significant and could help me in real life communication

Durch die Fragen 19 bis 21 werden die Lerner darum gebeten, Übereinstimmung bzw. Uneinigkeit in Bezug auf die Nützlichkeit der Aufgaben für das Sprachenlernen auszudrücken. Wie bereits im dritten Kapitel erklärt, besteht das Risiko, dass das Thema als zu spezifisch und als nicht nützlich für die sprachliche Entwicklung wahrgenommen wird. Die Frage hilft dem Lehrer, zu verstehen, ob er die Aufgaben richtig gestaltet hat und sie mit der wirklichen Kommunikation verbunden hat oder ob er darüber weiter denken soll.

22. Could you please tell us why, in your opinion, it was/wasn't useful to language learning?

Die Textfrage 22 gibt dem Lehrer die Möglichkeit, eventuellen Überlegungen eine Richtung zu geben.

23. How was your motivation to continue the course after the three lessons? (If you had decided to stay longer in Italy)

1. Lower than before, I had rather stopped
2. The same as before, I had rather stopped
3. Indifferent, I don't know
4. The same as before, I wanted to go on with the course
5. Higher than before, I wanted to go on with the course

24. I would highly recommend this modality to other teachers

25. I suggest to change the modality for future experiments

26. What would you change?

Diese vier Fragen zielen darauf, eine allgemeine Bewertung über die drei Lerneinheiten zu erhalten und zu verstehen, inwiefern diese einen Einfluss auf die Motivation ausgeübt haben. Die Lerner werden nicht darum gebeten, eine direkte Bewertung zu geben aber ihre Antworten zeigen deutlich ihre Meinung, weil sie auf ihrem Willen basieren, die Methodologie weiter zu verwenden, sie zu ändern oder teilweise zu bearbeiten.

27. Is there anything you would like to say about these three lessons?

Durch diese Frage haben die Lerner die Möglichkeit, ihre Meinung über im Fragebogen nicht berührte Punkte auszudrücken.

28. Is there anything you would like to say about the attitude of your teacher? Do you think it helped you or prevent you from really enjoying the lessons? why?

Die letzte Frage wurde mit dem Ziel formuliert, zu verstehen, ob das Verhalten des Lehrers eine positive, negative bzw. überhaupt eine Rolle in der Bewertung der Lerneinheiten gespielt hat. Die Frage wurde so formuliert (*gibt es etwas, was du sagen möchtest...?*), damit sich die Teilnehmer nicht gezwungen fühlten, zu antworten, weil es eine persönliche Bewertung dem Lehrer gegenüber ist.

Datenanalysemethode

Die Analysemethode ist für die Fragen, die um eine Bewertung von 1 zu 5 bitten, die folgende: damit die Lerneinheiten als erfolgreich betrachtet werden, soll die

Bewertung von den Fragen 1, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 16, 20, 21 und 24. so nah wie möglich bei 5 liegen, während die Bewertung von den Fragen 2, 3, 7, 10, 12, 15, 17, 19 und 25 so nah wie möglich bei 1 liegen soll. Um die endgültige Rechnung einfacher zu machen, wird die Bewertung von diesen letzten Fragen umgekehrt: das heißt, 5 wird durch 1, 4 durch 2, 2 durch 4 und 1 durch 5 ersetzt.

Frage 23 enthält mehrere Antwortmöglichkeiten, denen, in der Reihenfolge wie sie vorgestellt wurden, die Bewertungen 1 zu 5 entsprechen (der letzten Option entspricht die höchste Bewertung, weil die Motivation dank der Lerneinheiten gestiegen ist). Die Textfragen werden als Präzisierung verwendet und helfen, die numerischen Bewertungen besser zu verstehen.

6.3. Vorstellung der Antworten und Datenanalyse

Die Ergebnisse der Fragebögen werden nun vorgestellt und analysiert. Die erste Spalte enthält den Fragetext, die zweite Spalte enthält die Fragennummer und die nächsten drei Spalten (sie sind Zeilen in der 28. Frage) enthalten die Antworten der Teilnehmer, die durch verschiedene Farben nach dem Lerner gekennzeichnet wurden¹⁰⁶. Die Datenanalyse wird keine statistische Analyse sein, weil drei Teilnehmer zu wenig sind und deswegen keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen durch dieses Experiment gezogen werden können. Die Ergebnisse können nur mit den hier vorgestellten Lernern und mit den entsprechenden Bedingungen verbunden werden. Es wäre sehr interessant, das Experiment noch einmal, aber mit einer größeren Zahl von Teilnehmern zu wiederholen, um repräsentative Ergebnisse zu erzielen.

Einige strukturelle Entscheidungen wurden getroffen, um zu verstehen, ob die Teilnehmer den Fragebogen schnell und absichtslos ausgefüllt haben oder ob sie ihn ernst genommen haben:

¹⁰⁶ In der vorliegenden Arbeit wurden die verschiedenen Probanden durch einen Buchstaben gekennzeichnet, damit sie anonym bleiben können. Die Antworten können jedoch mit den im 4. Kapitel vorgestellten Profilen verbunden werden, und das ist nützlich, um Antworten, persönliche Merkmale und Verhalten zu verbinden und zu sehen, inwiefern sie miteinander im Einklang sind. Das ist außerdem interessant, weil es erlaubt, Kohärenz zwischen den Antworten zu überprüfen, die gleich nach den Lerneinheiten und nach zwei Monaten gegeben wurden.

- Textfragen wurden hinzugefügt, damit die Teilnehmer sich entscheiden konnten, entweder die Frage sinnvoll zu beantworten oder sie leer zu lassen: bei den beantworteten Fragen kann beobachtet werden, der Text hat einen Sinn und ist mit den anderen Antworten im Einklang; wenn mehrere offene Antworten bei derselben Person fehlen, kann der Zweifel bestehen, ob der Fragebogen absichtslos ausgefüllt wurde, deshalb wurde auch die Entscheidung getroffen, die im nächsten Punkt vorgestellt wird;

- die Bewertung 1 bis 5 erlaubt, mehrere Fragen über ein gleiches Thema miteinander zu vergleichen und eventuelle Widersprüche zu bemerken. Jede Gruppe hat deshalb eine innere Kohärenz und die Bewertung wurde (wie bereits erklärt) für die Rechnung bei einigen Antworten umgekehrt.

Die erste Fragengruppe zielte wie schon geschrieben darauf, zu prüfen, ob ein angenehmes Klima durch die Methodologie innerhalb des Unterrichts geschaffen wurde und ob das einen positiven Effekt auf die Motivation der Teilnehmer hatte oder nicht. Die gleichen Fragen sollten auch zeigen, ob die Teilnehmer die Zusammenarbeit mit ihren Kollegen mochten oder ob sie lieber allein gearbeitet haben. Die durchschnittlichen Werte wurden durch arithmetischen Durchschnitt berechnet: die Werte von den Lernern wurden zusammengezählt und das Ergebnis wurde durch drei geteilt.

Durchschnitt Frage 1: 4,7

Durchschnitt Frage 2: 1,7 ("starker Wettbewerb" wurde, wie bereits erklärt, als negativ für die Motivation betrachtet, deswegen wurden hier die Bewertungen umgekehrt, um zu verstehen, inwiefern die Antworten und das Ziel übereinstimmen; umgekehrtes Ergebnis: 4,3)

Durchschnitt Frage 3: 4 (das Gleiche gilt für die zweite Frage: die Antworten nähern sich dem Zweck mehr, wenn Zusammenarbeit bevorzugt wird; umgekehrtes Ergebnis: 2)

Durchschnitt Frage 4: 3

		Sub.1 (C)	Sub.2 (B)	Sub.3 (A)
I felt comfortable while taking part in the lessons because no one judged me	1	5	4	5
I felt in strong competition with my classmates	2	1	3	1
If I had had the chance to attend other lessons, I would have rather continued doing it alone,	3	4	5	3

not with my classmates				
I preferred doing the exercises together with my classmates, rather than alone	4	3	2	4

Das Folgende kann beobachtet werden: auch wenn sich die Teilnehmer nicht unter dem Urteil von ihren Kollegen und vom Lehrer gefühlt haben, heißt es nicht, dass sie deswegen die Zusammenarbeit bevorzugen. Obwohl alle Probanden der ersten Frage einen Wert zwischen 4 und 5 gegeben haben, stellten zwei von ihnen fest, sie hätten lieber allein fortgefahren, während sich das dritte im Zweifel zeigte.

Dieser dritte Proband zeigt sich allerdings wegen seiner neutralen Antwort und wegen seiner Antwort auf Frage 4 positiver der Zusammenarbeit gegenüber. Diesen Ergebnissen folgend, kann vermutet werden, dass der Wille, den Kurs mit oder ohne die Kollegen fortzuführen, eher vom Anderen abhängig ist, als von der Angst, beurteilt zu werden. Es kann in Bezug auf die Antworten, die gegeben wurden, beobachtet werden, dass die Fragen nicht unbedingt mit der Angst vor Urteil verbunden sind und es wäre also ein Fehler, irgendeine kausale Beziehung zwischen ihnen zu erkennen. Durch die Textfragen wird gezeigt, dass der erste Proband mit den anderen Teilnehmern wegen ihrer schwachen Motivation ungern arbeitet: "I don't think that my classmates were very motivated, so the experience was a bit spoiled but usually I like working in a group"¹⁰⁷. Es ist bei den anderen Lernern nicht möglich, eine eindeutige Erklärung von ihren Antworten zu geben.

Die nächste Fragengruppe bezieht sich auf das Element Neuheit.

Durchschnitt Frage 5: 3,3

Durchschnitt Frage 6: 3,3

Durchschnitt Frage 7 : 1,3 (umgekehrter Wert: 4,7)

The modality of the three lessons was new to me	5	4	3	3
I had never experienced learning a language through visual art	6	5	2	3
I found the activities proposed ordinary and predictable	7	1	2	1

¹⁰⁷ "Ich glaube nicht, dass meine Kollegen sehr motiviert waren und das hat die Erfahrung ein wenig verdorben, normalerweise mag ich die Zusammenarbeit".

Von diesen Fragen wird der Wert von Frage 7. umgekehrt, das heißt: der erste Proband hat der Neuheit eine allgemeine Bewertung von 4,7 gegeben, der zweite Proband hat 3 und der dritte hat 3,3 gegeben. Vom ersten Probanden wurde also die Methodologie als am neuesten wahrgenommen und das könnte mit der Antwort auf Frage 6. verbunden sein, wo er zeigt, er hatte noch nie eine Sprache durch bildende Kunst gelernt. Obwohl die Methodologie bei den anderen Probanden nicht sehr neu war, zeigen die Antworten auf Frage 7., dass die Aufgaben und die vorgeschlagenen Aktivitäten für sie nicht banal und vorhersehbar waren. Das Ziel wurde also bei dem ersten Probanden völlig, bei den anderen aber nur knapp befriedigend erreicht.

Die folgende Fragengruppe bezieht sich auf das Sprachniveau von den Aufgaben.

Durchschnitt Frage 8: 3
 Durchschnitt Frage 9: 3,7
 Durchschnitt Frage 10: 1,7 (umgekehrter Wert: 4,3)

The level of the activities was the same as mine	8	4	3	2
I found the activities particularly challenging	9	4	3	4
The level of the tasks was too low and I often got bored	10	2	2	1

Die Antworten zeigen, dass das Sprachniveau von den Aufgaben mehr oder weniger das gleiche vom Niveau des ersten Probanden war und wenn nicht genau das gleiche, dann ein wenig höher (was die beste Situation für das Sprachenlernen nach der Theorie von der "Zone der nächsten Entwicklung" $i + 1$ ¹⁰⁸ ist). Bei dem zweiten Probanden ist das Verständnis seiner Antworten schwieriger, die Textfrage bietet aber eine Erklärung und gibt den Eindruck, dass das Niveau zu hoch war: "With my language knowledge I think there were other things that were more important to learn that I could use in everyday communication, but if someone knows language better it's nice"¹⁰⁹ und "Grammar thing from the first lesson, I don't remember what

¹⁰⁸ Die Theorie von Vygotsky wurde im sprachdidaktischen Bereich von Krashen bearbeitet. Krashen meint, der Lerner (oder besser die Person, die eine Sprache natürlich erwirbt) lernt am besten die Elemente, die in den natürlichen Erwerbsreihenfolgen gerade nach den bereits erworbenen Elementen kommen. Das heißt, der Lerner lernt in einer Lernsituation am besten das, was ein wenig schwieriger ist, als was er bereits gelernt/erworben hat.

¹⁰⁹ "Ich glaube, mit meinem Sprachniveau gäbe es wichtigere, im Alltag verwendbare Sachen, die man lernen konnte, wenn aber jemand ein höheres Sprachniveau hat, dann ist es ok".

was that exactly” in Bezug auf die Frage über die schwierigste erinnerte Aufgabe (das ist auch im Einklang mit dem Eindruck des Lehrers bei der ersten Lerneinheit). Bei dem dritten Probanden scheint das Niveau ebenfalls höher zu sein. Eine bessere Gestaltung der Aufgaben scheint also in Bezug auf das Sprachniveau notwendig zu sein, damit alle Teilnehmer von den Lerneinheiten profitieren können.

Is there any activity you remember was too difficult? and one too easy?	11	<p>I prefer to be challenged and to have difficult tasks than easy ones so, for me, there were not tasks that were too difficult.</p> <p>The conjugation and the grammatical part were challenging.</p> <p>The part with the video was a bit too easy.</p>	Grammar thing from the first lesson, I don't remember what was that exactly	KEINE ANTWORT
---	----	--	---	---------------

Durch diese Antworten wird Übereinstimmung zwischen dem Eindruck des Lehrers, der am Ende des vorigen Kapitels ausgedrückt wurde, und den Wahrnehmungen der Lerner bestätigt.

Die nächsten Fragen beziehen sich auf das Thema “bildende Kunst”:

Durchschnitt Frage 12: 3,3 (umgekehrter Wert: 2,7)
 Durchschnitt Frage 13: 3,3
 Durchschnitt Frage 14: 3

If the topic had been different, lessons could have been more interesting	12	4	3	3
I really enjoyed the topic	13	2	5	3
I think the choice of the topic was not influential on my experience of these three lessons	14	2	3	4

Der erste Proband ist der einzige, bei dem dieses Thema scheint, tatsächlich eine Rolle in der Wahrnehmung der Lerneinheiten gespielt zu haben, und zwar negativ: er hätte nämlich lieber ein anderes Thema gewählt. Bei den Anderen scheint das Thema, keine wichtige Rolle gespielt zu haben, insbesondere ist das bei dem dritten Probanden sichtbar (durchschnittlicher Wert 3). Wenn ein Lerner das Thema nicht gemocht hat und es den anderen gleichgültig war, kann man leicht die

Schlussfolgerung ziehen, das Ziel wurde in diesem Fall nicht erreicht und es ist besser, ein anderes Thema zu wählen, um bessere Ergebnisse zu erhalten.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die körperliche und psychische Beteiligung der Teilnehmer:

Durchschnitt Frage 15: 2 (umgekehrter Wert 4)

Durchschnitt Frage 16: 3,3

Durchschnitt Frage 17: 3,3 (umgekehrter Wert 2,7)

During classes I felt almost passive	15	2	2	2
I liked mostly activities where more action was needed	16	3	4	3
I actually prefer lessons where I am not asked to cooperate	17	3	4	3

Es soll in diesen Fragen Folgendes beobachtet werden: Fragen 15 und 16 sollen zeigen, ob die Methodologie aktivierend genug war und ob das als positiv oder als negativ von den Lernern betrachtet wurde. Frage 17 könnte eine Wiederholung von 16 scheinen, es gibt aber einen Unterschied zwischen den beiden, und zwar hilft Frage 17. zu verstehen, ob die Lerner lieber passiv oder tätig sind und, wenn tätig, ob allein oder zusammen mit den Kollegen. Der erste Proband zeigt, dass er sich nicht passiv fühlte aber auch, dass er die Zusammenarbeit nicht besonders gemocht hat (das kann mit der ersten Fragengruppe und mit der schon erklärten offenen Antwort über die Motivation seiner Kollegen verbunden sein); der zweite Proband zeigt, dass er sich nicht passiv gefühlt hat und dass er das als positiv bewertet hat, er bevorzugt aber, allein tätig zu sein und mag nicht mit den Anderen zusammenarbeiten (das kann eine Folge des in den offenen Antworten und am Ende der jeweiligen Lerneinheiten betonten verschiedenen Sprachniveaus sein oder eine Folge davon, dass dieser Proband den Wettbewerb stärker gefühlt hat - und nicht gemocht hat); der dritte Proband zeigt eine ähnliche Situation zum ersten Probanden, obwohl bei ihm keine Gründe dafür gefunden werden können. In diesem Fall wäre es interessant, das Experiment zu wiederholen, indem die Aufgaben zwischen "allein-tätig" bzw. "zusammen-tätig" unterschieden und getrennt überprüft

werden. Das könnte dem Beobachter helfen, zu verstehen, ob die Bevorzugung von persönlichen Merkmalen oder von dieser Klassengruppe abhängig ist.

<p>Do you remember two or three activities you particularly enjoyed? just spend a few words to let us understand which ones.</p>	<p>18</p>	<p>I don't think that my classmate were very motivated, so the experience was a bit spoiled but usually I like working in a group and generally I liked the activities and the games that were proposed. My favorite game was when I had to watch a picture and after to draw it. It makes me think at the Pictionary. We can have fun and learn at lot of thing like vocabulary.</p>	<p>KEINE ANTWORT</p>	<p>I enjoyed the grammar exercise where we had to give a context/ guess the context to/of a fragment of a painting and also the one that we had to draw what was written on the piece of paper that we chose.</p>
--	-----------	---	----------------------	---

In Frage 18 zeigt sich bei den Lernern, die geantwortet haben, dass die beliebtesten Aktivitäten die folgenden waren: die motivierende Aktivität am Anfang der zweiten Lerneinheit (die Antwort und der Eindruck des Lehrers stimmen überein), die motivierende Aktivität und die Aufgabe mit Stücken von Bildern in der dritten Lerneinheit. Das gemeinsame Element ist das Raten von einem Kontext oder von Wörtern durch die Vorstellungskraft: in der ersten Aufgabe sollten die Lerner ein Bild nach den von einem anderen Lerner gehörten Hinweisen vorstellen und zeichnen; in der zweiten Aufgabe sollten sie einen Kontext für einen Stück von einem Bild vorstellen; in der dritten Aufgabe sollten sie ein Wort für eine Zeichnung/einen Mime raten. Alle drei Aufgaben erfordern von den Lernern Handlung und nicht Passivität und das führt näher an die Möglichkeit, dass der Grund für die ausgedrückte Unbeliebtheit der Zusammenarbeit in der Inkompatibilität innerhalb der Lerngruppe (nicht zuletzt wegen der verschiedenen Niveaus) liegt.

Die nächsten Fragen zielten wie schon geschrieben darauf, zu prüfen, ob die Aufgaben und der Inhalt als nützlich für die wirkliche Kommunikation und für das Sprachenlernen wahrgenommen wurden oder nicht. Eine erklärende Textfrage folgt dieser Gruppe von Fragen.

Durchschnitt Frage 19: 2 (umgekehrter Wert: 4)
 Durchschnitt Frage 20: 4
 Durchschnitt Frage 21: 3

I did not perceive the tasks as useful to language learning	19	2	3	1
Apart from a couple of tasks I perceived the activities were useful	20	4	4	4
I felt that what I was learning was significant and could help me in real life communication	21	3	2	4

Der zweite Proband ist nach den Ergebnissen der Lerner, der die Aufgaben und die Themen am wenigsten nützlich wahrgenommen hat. Er hat einen durchschnittlichen Wert von 3 gegeben und seine numerische Antworten durch die Antwort auf Frage 22 erklärt, wo er meint, dass er lieber Alltagsthemen auf einem niedrigeren Niveau verwendet hätte, die für seine Schwäche geeigneter gewesen wären. Die anderen zwei Lerner haben eine durchschnittliche Bewertung bzw. von 3,7 und 4,3 gegeben. Der erste Proband zeigt, im Vergleich zum dritten, dass die Aufgaben grundsätzlich nützlich für das Sprachenlernen aber weniger für die Alltagskommunikation waren. Dieser Proband erklärt in der offenen Frage, dass das Thema zu spezifisch war und dass andere vor dem Experiment erlebte Lerneinheiten von ihm bevorzugt wurden, weil sie das praktische Element mit einem bekannten Thema wie dem Kochen und dem Einkaufen verbanden. Der Lerner bezieht sich auch auf seine Erfahrung und auf den Vorschlag vom Besuch eines Museums, der die Verwendung von gelernten Vokabeln und von sprachlichen Elementen in der Wirklichkeit erlauben würde.

Could you please tell us why, in your opinion, it was/wasn't useful to language learning?	22	<p>For me, the theme was very pregnant and it is not that I do not like art, but I do not practice it usually. Therefore, I did not use most of the vocabulary that I had learned. However, I remember that I went to a museum and it helps me a lot.</p> <p>For example, when I cook with Maria, it was more useful because I like it and I like sharing my experiences about food, so I speak a lot about it and I need a lot of vocabulary. Moreover, for the daily life (supermarket, recipe) it is very useful. For me the theme was too specific and suits only a certain type of person but it was new experience for me, and for that, I liked it. Maybe an excursion all-together in a museum in order to practice what we have learned and to make it more lively??</p>	<p>With my language knowledge I think there were other things that were more important to learn that I could use in everyday communication, but if someone knows language better it's nice</p>	
---	----	---	--	--

Die letzten Fragen beziehen sich auf die allgemeine motivationale Bewertung der Lerner über die drei Lerneinheiten. Eine Antwort vom dritten Probanden fehlt, aber die anderen zwei sind miteinander im Einklang und reichen, um seine Meinung zu verstehen. Der erste Proband hat eine durchschnittliche Bewertung von 4 gegeben aber, obwohl seine Motivation während der drei Lerneinheiten gestiegen ist, zeigt er sich unsicher bei dem Vorschlag, die Methodologie in der Zukunft zu ändern. Obwohl das in Widerspruch mit den anderen Antworten scheint, wird seine Meinung durch die folgende offene Antwort erklärt. Hier schlägt der Lerner vor, das Thema zu ändern und es durch etwas universell Interessantes wie Kino, Küche, Musik, usw. zu versetzen. Der zweite Proband hat eine durchschnittliche Bewertung von 3,3 gegeben, konnte aber nicht feststellen, ob sich seine Motivation nach dem Experiment geändert hat oder nicht und ist auch nicht sicher, ob die Methodologie lieber verändert werden soll: auch in diesem Fall wird die Inkohärenz zwischen Frage 24 und 25 durch die offene Antwort erklärt und der Proband wiederholt, dass das Thema zu schwierig und nicht für sein Niveau geeignet war. Der dritte Proband hat eine durchschnittliche Bewertung von 5 gegeben und hat seine Meinung in der offenen Frage nicht weiter erklärt.

Durchschnitt Frage 23: 4

Durchschnitt Frage 24: 4,3

Durchschnitt Frage 25: 2,3 (umgekehrter Wert: 3,7)

How was your motivation to continue the course after the three lessons? (If you had decided to stay longer in Italy)	23	5 (Higher than before, I wanted to go on with the course)	3 (Indifferent, I don't know)	KEINE ANTWORT
I would highly recommend this modality to other teachers	24	4	4	5
I suggest to change the modality for future experiments	25	3	3	1

Offene Antworten mit der vorigen Gruppe über Motivation verbunden:

What would you change?	26	It depends, if there is a goal as to visit a museum afterwards and all the vocabulary learned can be used, it could give more motivation, but you need that the students like exhibitions. Therefore, for me it depends of the group, but if it is a common group, I think that it would be better to change the theme and choose cinema, music, cuisine, sport...things that are shared by everyone.	As I wrote it's great for people who already have good knowledge of language, not for beginners	KEINE ANTWORT
------------------------	----	---	---	---------------

Die letzten Fragen dienen als eventuelle weitere Vertiefung und Betrachtung von Punkten, die in dem Fragebogen nicht explizit berücksichtigt wurden und nützen, um festzustellen, ob das Verhalten des Lehrers die Ergebnisse so stark beeinflusst hat, dass sie nicht mehr als gültig betrachtet werden können. Es zeigt sich, dass der in den vorigen Kapiteln vorgestellte Eindruck des Lehrers über die allgemeine Verbesserung von der ersten bis zur dritten Lerneinheit und die Meinungen der Lerner übereinstimmen. Obwohl diese Verbesserung nur von dem ersten Probanden in dem Fragebogen explizit festgestellt wurde, soll man sich daran erinnern, dass den Lernern ein Zettel mit Fragen über ihren Eindruck/ihre Meinung gleich nach den jeweiligen Lerneinheiten gegeben wurde, in dem sie diesen Aspekt hervorgehoben haben. Und zwar haben sie alle bemerkt, dass die Aufgaben und die Aktivitäten dank der Niveaudifferenzierung verbessert wurden.

Is there anything you would like to say about these three lessons?	27	The thing that I liked so much is that I did not like the first lesson but she asked about our feeling at the end of the lesson and she listen our feeling and she changed the lesson in consequence. She did that each time. Then, the second one was better and the third one was excellent but not only for me, for each one because she did this individual work with each of us. Therefore, at the end it was a mix between an individual and a teamwork learning adapted to our three different levels! Well done Maria !	KEINE ANTWORT	KEINE ANTWORT
--	----	---	---------------	---------------

Über das Verhalten des Lehrers:

Is there anything you would like to say about the attitude of your teacher? Do you think it helped you or prevent you from	28	As I said it previously, Maria is a very listening, comprehensive and skilled person who adapt the courses according to the people. She asks about my interest of and she works with it. For me it was the cuisine and I had my best foreign language lesson of my life! I learned new recipes, Italian language and Italian culture! The fact that she is open-minded and speaks many languages helps a lot also. For example, I think that many teachers
--	----	--

<p>really enjoying the lessons? why?</p>	<p>would have gave up with a certain student she had.</p> <p>When I had my English courses in Dublin, I enjoyed it a lot because it was very dynamic. The group was very motivated and I was curious to see how it could be as a single learner, but the experience was tremendous again! When learning languages become a game, you want to play all the time!</p> <p>The only thing that I regret is that I was not enough committed, se fosse stato più impegnato nel corso dl italiano, avrei potuto imparare molto di più ed avere un migliore livello offi, ma dai, ho imparato anche la cultura italiana con la vostra dolce vita!) grazie Maria!</p> <p>Maria was really nice teacher, fact that those lesson doesn't really work out for me is definitely not her fault</p> <p>Maria had a really opened attitude that helped me feel comfortable during the lessons. I really appreciated her openness towards suggestions and her ambition to always come with new ideas, suitable for each one of us.</p>
--	---

Eine positive Meinung wird über die Rolle des Lehrers in den Antworten ausgedrückt und zwar wurde sehr positiv bewertet, dass die Gestaltung der Lerneinheiten sehr flexibel war und nach den Merkmalen von den Studenten adaptiert wurde. Diese Flexibilität wurde explizit vom dritten Probanden sowohl in dem Fragebogen als auch am Ende der jeweiligen Lerneinheiten festgestellt und positiv bewertet. Das Verhalten des Lehrers hat also mitgeholfen, die Meinung über das Experiment nicht zu verschlechtern und war gleichzeitig nicht so stark beeinflussend, dass die allgemeine Bewertung entkräftet wurde (die Lerner haben in dem Fragebogen alle Nachteile offen erkannt und mitgeteilt).

Um den Einfluss von der Methodologie auf die Motivation so deutlich und klar wie möglich zu verstehen, wurde der arithmetische Durchschnitt von den durchschnittlichen gegebenen (und oben gesehenen) Werten gerechnet, indem die umgekehrten Werten nötigenfalls verwendet wurden. Mit diesem Ziel wurden von dieser Rechnung die Werten von einigen Fragen ausgeschlossen, deren Antworten weder positiv noch negativ sondern nur neutral betrachtet werden konnten: Frage 9 wurde z.B. zweideutig formuliert, weil "particularly challenging" nicht unbedingt "zu schwierig" sondern auch "sehr herausfordernd" bedeutet. Aus ähnlichen Gründen wurde auch Frage 14 ausgeschlossen: sie zeigt, ob das Thema eine Rolle in der allgemeinen Wahrnehmung gespielt hat und nicht ob dieser Einfluss negativ oder positiv war. Diese Rechnung bezieht sich außerdem auf die Gruppenbewertung und

nicht auf die Bewertung von den einzelnen Teilnehmern, weil das Ziel des Lehrers ist, die Lerneinheiten zu gestalten, damit die Motivation von allen Lernern und nicht nur von einigen steigt. Später wird eine Rechnung für jeden Lerner getrennt durchgeführt, damit es verständlich wird, ob es Übereinstimmung zwischen den Teilnehmern gibt oder nicht.

Frage	Durchschnitt	Frage	Durchschnitt	Frage	Durchschnitt	Frage	Durchschnitt	Frage	Durchschnitt
1	4,7	5	3,3	10	4,3	16	3,3	21	3
2	4,3	6	3,3	12	2,7	17	2,7	23	4
3	2	7	4,7	13	3,3	19	4	24	4,3
4	3	8	3	15	4	20	4	25	3,7

Durchschnittlicher Gesamtwert: 3,58

Es kann durch den Durchschnitt beobachtet werden, dass die Bewertung die Neutralitätsschwelle überholt hat aber sehr leicht: 3,58/5 (3 ist der neutrale Wert, 1 steht für keine Motivation und 5 für sehr hohe Motivation). Die Antworten auf die Fragen 23, 24 und 25 zeigen aber einen höheren Wert, als was durch alle Parameter berechnet wurde. Neuheit ist das Element, das am meisten einen positiven Einfluss auf die Motivation ausgeübt hat: numerischer Wert 3,8. Das Thema bildende Kunst ist im Gegensatz das Element, das die Motivation am meisten gesenkt hat: numerischer Wert 3. Diese Ergebnisse sind mit dem Inhalt in den offenen Fragen im Einklang, wo mehrmals wiederholt wurde, dass das Thema zu spezifisch war und dass es mit Schwierigkeiten aktualisiert werden konnte. Das Thema war auch, nach ihren Worten, lieber mit künstlerisch besonders begabten Teilnehmern zu verwenden. Sehr positiv bewertet wurden allerdings die Veränderlichkeit und die Neuheit des Materials und der Aktivitäten. Befriedigende Bewertungen wurden den mit der Erfahrung-basierten Methodologie enger verbundenen Elementen (Kooperation, physischer und psychischer Beteiligung) gegeben, die sich aber sehr knapp von der Neutralität entfernen. Diesbezüglich zeigt sich sowohl in den offenen Fragen als auch in den persönlichen Merkmalen, dass es Unvereinbarkeitselemente in der Gruppe wegen Niveau-, Bemühens- und Motivationsunterschiede gab. Dass die Lerner seit sehr kurzer Zeit zusammen arbeiteten, ist ein weiteres, wenn nicht

das wichtigste Element, das beigetragen hat, Kooperation und Aufwertung der Zusammenarbeit schwieriger zu machen.

Um Übereinstimmung oder Uneinigkeit zwischen den Lernern zu überprüfen, wurde der durchschnittliche Wert bei allen Teilnehmern getrennt berechnet und das Folgende kann beobachtet werden: der erste Proband (C) zeigt einen durchschnittlichen Wert von 3,7, der zweite Proband (B) zeigt einen durchschnittlichen Wert von 3,15 und der dritte Proband (A) einen durchschnittlichen Wert von 3,9. A ist also der Proband, der auf das Experiment am positivsten reagiert hat und B der Proband, der am negativsten reagiert hat. Diese getrennten Ergebnisse sind mit der allgemeinen Meinung im Einklang, dass das Thema vor allem für niedrigere Niveaus zu spezifisch war: B hat nämlich das niedrigere Sprachniveau und A das höchste. Es wird durch diesen Unterschied zwischen den Bewertungen der Lerner (Werte, die zwischen 3 und 4 schwanken) bestätigt, dass es notwendig ist, das Material und die Aufgaben stärker zu differenzieren, auch wenn die Lerner zusammenarbeiten sollen. In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse analysiert, im nächsten Kapitel können die Schlussbemerkungen gelesen werden.

7. Schlussbemerkungen

7.1. Bemerkungen über die verwendete Bewertungsmethode

Es gibt sowohl Stärken als auch Schwächen, die in Bezug auf die Bewertungsmethode hervorgekommen sind. Dank der gemischten Strukturierung mit offenen und Auswahlfragen, konnten nämlich numerisch deutliche Ergebnisse berechnet und gleichzeitig eventuelle Inkohärenzen zwischen den Antworten durch offene Antworten erklärt werden. Die Bewertungsmethode war auch nützlich, um Kohärenz zwischen den Antworten zu prüfen, die gleich nach den Lerneinheiten und nach zwei Monaten in dem Fragebogen gegeben wurden. Die Schwäche sind die Folgenden: es wurde den Lernern kein Fragebogen vor der Überprüfung gegeben, der anders konzipierte, verschiedene Lerneinheiten betrifft und der mit dem hier analysierten Fragebogen explizit verglichen werden kann. Die Teilnehmer haben allerdings den Fragebogen nur in Bezug auf die geprüften Lerneinheiten ausgefüllt und haben diese letzteren implizit mit der vorigen Erfahrung verglichen und manchmal wurden sogar explizite Vergleiche ausgedrückt. Viele verschiedenen Parameter und Begriffe wurden jeweils von wenigen Fragen berührt und das hat die Datenanalyse zweifellos schwieriger gemacht, weil ungenaue und zweideutige Formulierungen leichter scheinbare Inkohärenz verursacht haben. Dass die Fragen nicht zu viele waren, hat aber mitgeholfen, den Fragebogen angenehmer zu machen, damit alle Teilnehmer ihn mehr oder weniger vollständig ausfüllen würden (was tatsächlich passiert ist und nicht hundertprozentig voraussehbar war). Einige Fragen hätten genauer und sorgfältiger formuliert werden sollen, damit keine Zweideutigkeit bei der Datenanalyse möglich war (Frage 9 ist, wie schon geschrieben, ein Beispiel dafür und wurde deswegen aus der endgültigen Berechnung entfernt).

7.2. Bemerkungen über die erhaltenen Ergebnisse

Von den theoretischen und kontextuellen Prämissen ausgehend, kann das Experiment als positiv betrachtet werden, insofern es sowohl auf die Motivation positiv wirkende Elemente als auch kritische Punkte ans Licht gebracht hat. Flexibilität und Veränderung wurden bei der Gestaltung und während der

erfahrungsbasierten Lerneinheiten sehr positiv bewertet, während die Auswahl des Themas nicht zu den erwarteten Ergebnissen geführt hat. Die Gestaltung eines durch bildende Kunst geprägten Sprachkurses wäre wahrscheinlich der Sprachdidaktik in bestimmten Institutionen wie einem künstlerischen Gymnasium, einer Kunstakademie, usw. angemessen, wo die Teilnehmer leidenschaftlich oder beruflich mit diesem Thema zu tun haben und dessen sprachliche Zwecke den persönlichen Interessen entsprechen würden. Es wurde beobachtet, dass die Durchführung von praktischen Aufgaben (in diesem Fall Malen/Zeichnen) von den Teilnehmern nur angenommen wurde, sofern es nützlich für die Kommunikation und mit der Sprache verbunden war. Es wäre interessant, das Experiment zu wiederholen, indem ein anderes und allgemein interessantes Thema wie Küche, Kino, Musik, usw. (wie auf Vorschlag von Subjekt C) ausgewählt wird. Noch interessanter wäre, das Thema zusammen mit den Teilnehmern zu wählen oder es unter mehreren Möglichkeiten von den Lernern auswählen lassen. Durch eine Wiederholung könnte überprüft werden, ob die Bereitschaft, praktische Aufgaben durchzuführen, die gleiche bleiben würde, ob es tatsächlich bestimmte praktische Aufgaben gibt, die von allen Lernern gerne erledigt werden oder ob diese Bereitschaft von persönlichen und charakterlichen Merkmalen abhängig ist. Eine andere Möglichkeit bei so einer Gruppe wäre, differenzierte Lerneinheiten für jeden Lerner zu gestalten, die mit den jeweiligen Arbeitsbereichen verbunden sind und die Vor-Ort-Aufgaben erfordern. In diesem Fall wäre eine Zusammenarbeit mit den beruflichen Bezugspersonen notwendig und wichtig, damit der Lehrer zwei Feedbacks haben kann und die Ziele gemeinsam sind. Der Satz von Piero Romei ist ein wichtiger Aussichtspunkt in Bezug auf die Möglichkeit, erfahrungsbasiertes Lernen am besten zu verwirklichen: "non si può insegnare da soli", das heißt "man kann nicht allein lehren" (Piero Romei, 2000, zitiert von Boghetta in Caon, 2008: S. 66). Romei sagt noch (ibidem), dass es notwendig ist, "Momente von Individualität und andere von gemeinsam geleiteter Handlung zu verbinden"¹¹⁰, um sprachliche Nützlichkeit, Lerngenuss und Integration in der Sprachgemeinschaft miteinander zu verschmelzen.

Ein anderer Aspekt hat eine wichtige Rolle in der Bereitschaft der Lerner gespielt, mit den Kollegen zu kooperieren und zwar, inwiefern der Lehrer spezifische und

¹¹⁰ Originaltext: "coniugare i momenti dell'individualità con quelli dell'azione collegialmente coordinata".

differenzierte Aufgaben in Bezug auf das Sprachniveau gestaltet hat. Wenn ein Kurs sehr viele Teilnehmer hat, steigt die Möglichkeit, Untergruppen nach ähnlichen Sprachniveaus formen zu können und die Zusammenarbeit kann einfacher und angenehmer erfolgen. Bei diesem Experiment gab es keine Wahl und die drei Lerner konnten nur entweder allein oder mit Lernern von sehr verschiedenen Niveaus arbeiten. Es wird außerdem noch einmal wiederholt: obwohl es versucht wurde, die Lerner schon vorher auf die Zusammenarbeit vorzubereiten, war diese Einleitungsphase zu kurz und die Teilnehmer haben also kaum die Möglichkeit gehabt, gemeinsame Kontaktpunkte zu entdecken und ein relationales Gleichgewicht zu finden. Damit getrennte Elemente überprüft und die Variablen verringert werden können, sollte das Experiment mit einer Gruppe wiederholt werden, in der das Niveau das Gleiche ist und/oder die die Zusammenarbeit schon gewohnt ist.

7.3. Allgemeine Bemerkungen

Schließlich kann festgestellt werden: Obwohl die Überprüfung nützlich war, weil sie einige Aspekte in Kontrast mit den theoretischen Prämissen ans Licht gebracht hat (Es wurde fälschlicherweise davon ausgegangen, dass es leicht möglich ist, bildende Kunst und Sprachdidaktik miteinander zu verbinden und dass die Zusammenarbeit statt der Alleinarbeit immer zu bevorzugen ist), reicht sie nicht, um allgemeine Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die Gründe dafür sind die folgenden:

1. Der Fragebogen wurde nur drei Teilnehmern gegeben und das ist eine zu geringe Zielgruppe, um allgemeingültige Ergebnisse erhalten zu können. Diese Ergebnisse beziehen sich also nur auf die hier betrachtete Klassengruppe;
2. Die auf die Motivation wirkenden Variablen waren zu viele und es wird vorgeschlagen, das Experiment zu wiederholen, indem weniger neue Elemente eingeführt werden, damit die Überprüfung auf wenige Aspekten aber zuverlässiger konzentriert werden kann. Mit diesem Ziel sollte der Kontext weniger flexibel und die Zeitspanne für die Überprüfung breiter und durch mehrere Lerneinheiten gekennzeichnet sein;

3. Der Fragebogen wurde am Ende der Lerneinheiten und nach einer gewissen Zeit ausgefüllt und bezieht sich nicht auf die einzelnen Aktivitäten und Aufgaben (und auf ihre kleinen Unterschiede), sondern auf die Lerneinheiten im Allgemeinen. Es wäre sehr interessant, eine Weise zu finden, um die verschiedenen Aufgaben getrennt zu bewerten, ohne den Unterricht durch eine ständige Forderung von Feedbacks schwerfällig zu machen.

Es wäre schließlich interessant, andere erfahrungsbasierte Elemente zu bewerten, indem die ursprünglich vorgestellten Lerneinheiten überprüft werden und zwar indem eine sinnvolle Route gestaltet wird, die die Lerner während des und nicht nur nach dem Unterricht mit der alltäglichen Sprache und der Kommunikation verbindet. So eine Überprüfung wäre nicht nur in Bezug auf die Motivation, sondern auch in Bezug auf die mnemonische Speicherung von sprachlichen Elementen durchzuführen.

Anhang

In den folgenden Seiten können die Fragebögen der Teilnehmer und die zusammengefassten Lerneinheiten gefunden werden.

Prima unità di acquisizione:

Livello allievi	A2-B1
Tematica dell'UA	Strumenti necessari per creare un'opera d'arte
Obiettivi lessicali	Materiale tecnico per dipingere e per disegnare, lessico della descrizione e aggettivi attribuibili agli oggetti in questione ma utilizzabili in altri contesti
Obiettivi grammaticali	La costruzione del passivo all'indicativo presente nelle forme: venire o essere con il participio passato e il "si passivante".

FASE MOTIVAZIONALE

Sul tavolo che vedi davanti a te ci sono molti strumenti diversi che si usano per dipingere e disegnare. Puoi prenderli, usarli, annusarli, farci quello che vuoi per scoprire cosa sono e come si usano.

Ora scegli 4 oggetti e scrivi nella della tabella degli aggettivi per ognuno di essi che hanno a che fare con i cinque sensi.

	TATTO	OLFATTO	GUSTO	VISTA	UDITO
OGGETTO 1					
OGGETTO 2					
OGGETTO 3					
OGGETTO 4					

Ora per uno di questi 4 oggetti puoi associare un ricordo piacevole che poi racconterai ai tuoi compagni.

(puoi scrivere un appunto per ricordarti meglio)

.....

Ora confronta con i tuoi compagni gli aggettivi che hai scelto e racconta il ricordo che hai associato ad uno degli oggetti. Poi confronteremo tutte le scelte assieme.

FASE GLOBALE

Video: Il pittore Gighi!

Guarderemo ora il video di un pittore, Gighi, che in cinque minuti riesce a creare uno dei suoi quadri con la tecnica della *flash art*. Mentre lo guardi concentrati in particolare su:

Quanti tipi di materiale usa?

Confrontiamo ora insieme le risposte...

Sai il nome degli strumenti che ha usato?

Questo è il quadro che il pittore Gighi ha dipinto:



Descrivi quale colore e quale oggetto di quelli appena visti Gighi ha usato per dipingere cosa: (prestate attenzione agli articoli)

Es. Gighi ha usato una spatola per disegnare gli uccelli

...

...

INTRODUZIONE ALLA FASE ANALITICA

Definizioni (Schede differenziate in base ai livelli, questa è per gli allievi B1)

Leggi le definizioni che riguardano i materiali appena visti e sottolinea tutti i verbi che trovi, poi insieme ai tuoi compagni dividi gli oggetti sul tavolo in base a queste categorie.

Diluenti:

Alcuni colori possono essere utilizzati puri o con una miscela di olio o di un altro tipo di diluente come acqua, trementina o acquaragia. (l'acqua ragia è più economica della trementina, ha un odore meno forte e probabilmente è anche meno dannosa perché provoca meno mal di testa tra gli artisti che la usano).

Supporti:

Il supporto è la base sulla quale si può stendere il colore. Per il colore a olio è la tela o la tavola di legno, ma può essere un foglio di carta, una lastra di vetro, un pezzo di stoffa... Per la pittura a olio c'è anche un tipo di carta speciale che imita la tela e si può usare all'inizio per esercitarsi.

Pennelli:

I pennelli sono di diverse misure: grandi, medi, piccoli, piccolissimi; di diverse forme: tondi, piatti, a ventaglio, a lingua di gatto; di diverso materiale: di plastica, di pelo di cinghiale... I pennelli di buona qualità costano di più ma sono un buon investimento iniziale perché conservano meglio la loro forma e durano per anni. Quelli di cattiva qualità non lasciano il segno che vorreste, perdono i peli e si deformano rapidamente.

I colori:

Secondo la teoria dei colori, il rosso, il giallo e il blu sono i colori primari della tavolozza. Disponendo questi colori in modo circolare, e mescolandoli insieme fino a formare i colori secondari, terziari, etc, si ottiene il cosiddetto disco cromatico, o ruota cromatica: un disco in cui i colori possono essere combinati all'infinito per ottenere sfumature sempre diverse come il giallo-verde o l'arancione tendente al rosso. I colori che si trovano l'uno di fronte all'altro vengono detti "colori complementari" perché, se accostati, ciascuno fa apparire l'altro più intenso e più vivido.

Definizioni (Schede differenziate in base ai livelli, questa è per gli allievi B1)

Leggi le definizioni e sottolinea che riguardano i materiali appena visti e sottolinea tutti i verbi che trovi, poi con i tuoi compagni dividi gli oggetti sul tavolo secondo le categorie.

Diluenti:

I colori a olio, gli acrilici e i colori a tempera si usano o puri o con i diluenti, gli acquerelli solo con il diluente, che è l'acqua. Il diluente può essere acqua, olio, acquaragia o trementina. (l'acquaragia è più economica, la trementina è costosa e fa mal di testa).

Supporti:

Il supporto viene usato come base per stendere il colore. In base al colore e alla tecnica che si usano può essere un foglio di carta, una tavola di legno, tela, stoffa, vetro...o qualsiasi altro materiale.

Oggetti per stendere il colore:

Per stendere il colore posso usare oggetti diversi: i pennelli ad esempio, che sono di diversa forma, misura e materiale; le spugne; le spatole...posso usare anche le mani!

I colori:

Il rosso, il giallo e il blu sono i colori primari della tavolozza. Se vengono mescolati insieme danno i colori secondari. Se metto i colori a cerchio e mescolo i colori vicini tante volte si forma il "disco cromatico" o ruota cromatica: un disco con tutti i colori possibili.

Confronto con tutti:

Quali verbi hai trovato? conosci il significato di tutti?

Spazio per il confronto e i chiarimenti

...
...
...

FASE ANALITICA

La forma passiva all'indicativo presente:

Cos'è la forma passiva? Con quali verbi si può formare?

Dei verbi che hai sottolineato, sai dire quali sono alla forma passiva? Inseriscili nella tabella in base alla forma.

sogg. + verbo essere + participio perfetto (+ da)	sogg. + verbo venire + participio perfetto (+ da)	“si” + indicativo del verbo che svolge l'azione sul soggetto (si passivante)

Ripasso sul “si”: come si forma? (l'hanno già visto con le festività “a Natale si festeggia..”, “A Pasqua si festeggia...”---> assume significato di passivo.

FASE DI SINTESI

Esercizio A1: Trasforma le seguenti frasi utilizzando una delle altre forme possibili del passivo:

Il supporto **viene usato** come base per stendere il colore.

.....
.....

Se i colori primari **vengono mescolati** insieme danno i colori secondari.

.....
.....

I colori a olio, gli acrilici e i colori a tempera **si usano** o puri o con i diluenti.

.....
.....

Esercizio B1: Ora nel retro del foglio con le definizioni, prova a descrivere, con parole tue e utilizzando il lessico appena appreso: *Acquerelli - Gomma - Straccio - Pastelli a cera*. Cerca di utilizzare il più possibile il “si passivante” e le altre forme del passivo.

CONCLUSIONE E RIELABORAZIONE

Con gli strumenti che hai scelto prima, prova a dipingere o a disegnare il ricordo piacevole che hai raccontato ai compagni.

Seconda unità di acquisizione

Livello allievi	A2-B1
Tematica dell'UA	Descrizione di un'immagine e formulazione di ipotesi circa un'opera d'arte.
Obiettivi lessicali	Coordinate spaziali, colori, azioni ed elementi caratteristici di un paesaggio. Lessico legato all'esprimere un'opinione: "secondo me", "a mio parere", "credo che", "penso che"...
Obiettivi grammaticali	Modo congiuntivo presente accompagnato da infinito, modo gerundio al tempo presente per descrivere un'immagine e formulare un'ipotesi con i verbi e le formule per esprimere un'opinione.

FASE MOTIVAZIONALE

Attività di disegno (viene spiegata dall'insegnante, non è scritta nella scheda)

Ad ogni ragazzo viene consegnata un'immagine ritagliata da un giornale, ognuno dovrà tenere nascosta la propria immagine senza mostrarla ai compagni.

Di fronte ai ragazzi c'è un cartellone con dei pennarelli a disposizione. Un ragazzo alla volta dovrà dare indicazioni ad uno dei compagni che cercherà di riprodurre sulla base di queste un'immagine il più possibile fedele a quella descritta dal compagno. a turno ogni ragazzo avrà la possibilità di ascoltare e seguire le indicazioni e la possibilità di descrivere e dare indicazioni. (nel mentre l'insegnante scrive tutte le parole nuove che emergono durante l'attività in un cartellone)

Le immagini sono:



Es.: A dice a B: *“in questa immagine c’è una macchina con la porta aperta, una donna che tiene in mano il (seggolino) con il suo bambino per metterlo in macchina, ...”* e B deve cercare di riprodurre l’immagine chiedendo *“in che mano lo tiene? quale porta della macchina? quanto è grande il bambino?...”*

Parole Nuove: inserisci nella tabella le parole nuove che hai scoperto. Riordinalo nella tabella come preferisci.

...categoria...			

FASE GLOBALE

Ora osserva l’immagine che ti viene consegnata:



A (immagine di pittore Romeno)



B(immagine di pittore polacco)



C(immagine di pittore francese)

1. Conosci il quadro? e il pittore? ti piace?
2. Cosa vedi nel quadro?

(Soggetti A e C)

Ripasso della forma passiva:

Ora descrivi le azioni che vedi rappresentate nel quadro utilizzando la forma passiva che abbiamo visto la scorsa volta.

.....

.....
.....
.....
.....

(Soggetto B)

Descrivi dove si trovano i vari elementi all'interno del dipinto utilizzando le coordinate spaziali appena viste.

.....
.....
.....
.....

FASE DI ANALISI

(Soggetti A e C)

Ora scegli un personaggio del quadro e immagina la sua vita al di fuori della scena rappresentata. Usa le forme del congiuntivo che hai già incontrato nelle scorse lezioni:

Credo che sia...
penso che faccia....
etc. .

.....
.....
.....
.....
.....

Il congiuntivo e la forma infinita

Credo che Luca **voglia invitare** anche Marta alla festa

Domani Sara vuole andare al mare → Credo che Sara domani voglia andare al mare

Credo che... Penso che... immagino che... + SOGGETTO	verbo al congiuntivo presente	verbo all'infinito
Es. Credo che Sara	voglia	andare (...al mare domani)
Es. Penso che Mario e Teresa	possano	restare (...qui a cenare stasera)

--	--	--

Proviamo a fare alcuni esempi assieme...(frasi improvvisate)

(Soggetto B)

Grammatica: Il gerundio

Sai che cos'è il gerundio? Come si forma? Quando si usa?

Lucia **sta scrivendo** una lettera (proprio adesso, in questo momento)

Soggetto	verbo "stare" all'indicativo presente (coniugato in base alla persona)	Radice del verbo + -ando, -endo in base alla coniugazione del verbo	(eventualmente un complemento oggetto)
Es. Lucia Es. Marco e Sara	sta stanno	scrivendo guardando	una lettera la tv

Esempi (frasi improvvisate insieme)

FASE DI SINTESI

(Soggetti A e C)

Ora pensa al quadro che hai in mano. Secondo te cosa vuoi dire o rappresentare l'artista attraverso il quadro? Cosa può significare? (usa il congiuntivo assieme alla forma all'infinito che abbiamo appena affrontato)

(Soggetto B)

Usa ora le forme di seguito per dire secondo te i diversi personaggi a cosa stanno pensando usando il gerundio che abbiamo appena visto.

Secondo me...

A mio parere...

(A mio avviso...) → questa forma esiste ma si usa meno nella lingua parlata.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Attività sui colori:

Ora elenca colori presenti nel quadro e associali a qualcosa che conosci dello stesso colore. Più colori trovi, meglio è!

Es. Azzurro come il cielo

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Terza unità di acquisizione

Livello allievi	A2-B1
Tematica dell'UA	Emozioni e continuazione formulazione di ipotesi
Obiettivi lessicali	Lessico legato all'ambito delle emozioni e delle espressioni facciali, ad azioni e agli elementi all'interno di un quadro (questi ultimi non appartenenti ad un ambito specifico)
Obiettivi grammaticali	Gerundio al tempo passato, congiuntivo imperfetto (già affrontato nella forma in precedenza) per confrontare le proprie ipotesi con una realtà oggettiva.

FASE MOTIVAZIONALE

(viene spiegata dall'insegnante, non è scritta nella scheda)

In un contenitore sono stati inseriti dei biglietti con scritti verbi, aggettivi e sostantivi legati alla sfera delle emozioni. I ragazzi e l'insegnante sono seduti attorno a un tavolo che al centro ha un cartellone. I ragazzi a turno pescano dal contenitore un biglietto e possono scegliere se mimare la parola o disegnarla sul cartellone in modo che gli altri compagni possano provare ad indovinarla.

Ora inserisci nella tabella le parole appena rappresentate e quelle nuove che hai imparato e scegli tu in quali categorie dividerle

arrabbiarsi, triste, piangere, pianto, disperazione, allegria, sorriso, risata, dubbioso, incerto, urlo, urlare/gridare, paura, sonno, noia, sbadigliare, fare l'occholino
--

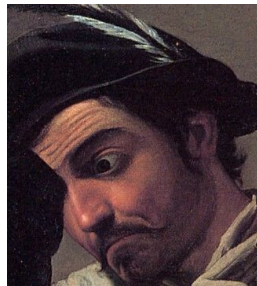
FASE GLOBALE

Guarda le immagini che ti vengono presentate e di' se le espressioni che vedi secondo te sono positive o negative.

1
2
3

4
5
6

Immagini:



(ripasso delle strutture già affrontate nella precedente UA o prima)

Ora prova a immaginare ogni personaggio che cosa sta facendo nel dipinto:

Es.: "Secondo me **sta camminando** in un giardino" (soggetto B)

Es.: "Credo che **stia camminando** in un giardino" (soggetti A e C)

1
2
3
4
5
6

Ora confrontati con i tuoi compagni.

Ora verifica le immagini complete:



Nuovo lessico

FASE DI ANALISI

(Soggetto B)

Ripasso: verbo essere all'imperfetto:

Il verbo STARE all'imperfetto	
io	...

tu	...
egli (lui, lei, esso)	...
noi	...
voi	...
essi	...

Nuovi elementi: Gerundio al passato: stava facendo...

(Soggetti A e C)

Imperfetto + congiuntivo imperfetto

Contemporaneità dell'azione

Ripasso dei verbi al congiuntivo imperfetto

Il verbo ESSERE e STARE al congiuntivo imperfetto		
che io	FOSSI	STESSI
che tu
che egli (lui, lei, esso)
che noi
che voi
che essi

FASE DI SINTESI

(Soggetto B)

Ora metti in relazione le tue ipotesi iniziali con la realtà del quadro utilizzando:

“Secondo me ERA/STAVA... invece...”

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

(Soggetti A e C)

Ora prova a mettere in relazione le tue ipotesi sui personaggi dei quadri con la realtà

Es.: Credevo che il personaggio fosse/stesse (+ gerundio)...invece era/stava (+ gerundio)...

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

(per tutti e tre i soggetti)

Ora sulla base della situazione qui sotto descritta disegna la scena e soprattutto l'espressione che potrebbe avere il personaggio. Se non vuoi disegnare cerca un'immagine che la rispecchi:

“Stavo seduta in riva al fiume e mi godevo il sole che brillava sull'acqua in movimento e che si rifletteva sul mio viso. Ad un certo punto ho sentito qualcosa che mi toccava la spalla...

(Facoltativo)

Puoi anche continuare la storia e raccontare cosa sta succedendo. Fai particolare attenzione alle emozioni provate dal o dai personaggi.

Learning Units' evaluation

We really thank you for taking part in this evaluation questionnaire! We are trying to make learning as enjoyable as possible and your opinion will help us choosing the right methodology!

You will be submitted 28 questions with different answer modality.

In the majority of questions you're asked to express whether you agree with the given statements or not. If you strongly disagree chose 1; if you disagree but you feel your answer is not extreme chose 2; if you don't really know whether the statement suits you or not chose 3; if you agree but you're not fully convinced chose 4 and, in the end, if you feel you strongly agree with it chose 5.

In some questions you are asked to give a complete answer and in others to chose between different options.

There are no wrong or right answers, it's just your perception and your opinion and it will be useful only if you answer honestly. Thank you very much for your help!

I felt comfortable while taking part in the lessons because no one judged me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I felt in strong competition with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

If I had had the chance to attend other lessons, I would have rather continued doing it alone, not with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I preferred doing the exercizes together with my classmates, rather than alone

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The modality of the three lessons was new to me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I had never experienced learning a language through visual art

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities proposed ordinary and predictable

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the activities was the same as mine

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities particularly challenging

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the tasks was too low and I often got bored

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Is there any activity you remember was too difficult? and one too easy?

I prefer to be challenged and to have difficult tasks than easy ones so, for me, there were not tasks that were too difficult.

The conjugation and the grammatical part were challenging. The part with the video was a bit too easy.

If the topic had been different, lessons could have been more interesting

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I really enjoyed the topic

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I think the choice of the topic was not influential on my experience of these three lessons

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

During classes I felt almost passive

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I liked mostly activities where more action was needed

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I actually prefer lessons where I am not ask to cohoperate

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Do you remember two or three activities you particularly enjoyed? just spend a few words to let us understand which ones.

I don't think that my classmate were very motivated, so the experience was a bit spoiled but usually I like working in a group and generally I liked the activities and the games that were proposed.

My favorite game was when I had to watch a picture and after to draw it. It makes me think at the Pictionary. We can have fun and learn at lot of thing like vocabulary.

I did not perceive the tasks as useful to language learning

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

A part from a couple of tasks I perceived the activities were useful

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I felt that what I was learning was significant and could help me in real life communication

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Could you please tell us why, in your opinion, it was/wasn't useful to language learning?

For me, the theme was very pregnant and it is not that I do not like art, but I do not practice it usually. Therefore, I did not use most of the vocabulary that I had learned. However, I remember that I went to a museum and it helps me a lot.

For example, when I cook with Maria, it was more useful because I like it and I like sharing my experiences about food, so I speak a lot about it and I need a lot of vocabulary.

Moreover, for the daily life (supermarket, recipe) it is very useful. For me the theme was too specific and suits only a certain type of person but it was new experience for me, and for that, I liked it. Maybe an excursion all-together in a museum in order to practice what we have learned and to make it more lively... ??

How was your motivation to continue the course after the three lessons? (If you had decided to stay longer in Italy)

- Lower than before, I had rather stopped
- The same as before, I had rather stopped
- Indifferent, I don't know
- The same as before, I wanted to go on with the course
- Higher than before, I wanted to go on with the course

I would highly recommend this modality to other teachers

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I suggest to change the modality for future experiments

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

What would you change?

It depends, if there is a goal as to visit a museum afterwards and all the vocabulary learned can be used, it could give more motivation, but you need that the students like exhibitions.... Therefore, for me it depends of the group, but if it is a common group, I think that it would be better to change the theme and choose cinema, music, cuisine, sport...things that are shared by everyone.

Is there anything you would like to say about these three lessons?

The thing that I liked so much is that I did not like the first lesson but she asked about our feeling at the end of the lesson and she listen our feeling and she changed the lesson in consequence. She did that each time. Then, the second one was better and the third one was excellent but not only for me, for each one because she did this individual work with each of us. Therefore, at the end it was a mix between an individual and a teamwork learning adapted to our three different levels! Well done Maria !

Is there anything you would like to say about the attitude of your teacher? Do you think it helped you or prevent you from really enjoying the lessons? why?

As I said it previously, Maria is a very listening, comprehensive and skilled person who adapt the courses according to the people. She asks about my interest of and she works with it. For me it was the cuisine and I had my best foreign language lesson of my life! I learned new recipes, Italian language and Italian culture! The fact that she is open-minded and speaks many languages helps a lot also. For example, I think that many teachers would have gave up with a certain student she had.

When I had my English courses in Dublin, I enjoyed it a lot because it was very dynamic. The group was very motivated and I was curious to see how it could be as a single learner, but the experience was tremendous again! When learning languages become a game, you want to play all the time!

The only thing that I regret is that I wasn't enough committed, se fosse stato più impegnato nel corso d'italiano, avrei potuto imparare molto di più ed aver un migliore livello offi, ma dai, ho imparato anche la cultura italiana con la vostra "dolce vita" ;) grazie Maria!

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Learning Units' evaluation

We really thank you for taking part in this evaluation questionnaire! We are trying to make learning as enjoyable as possible and your opinion will help us choosing the right methodology!

You will be submitted 28 questions with different answer modality.

In the majority of questions you're asked to express whether you agree with the given statements or not. If you strongly disagree chose 1; if you disagree but you feel your answer is not extreme chose 2; if you don't really know whether the statement suits you or not chose 3; if you agree but you're not fully convinced chose 4 and, in the end, if you feel you strongly agree with it chose 5.

In some questions you are asked to give a complete answer and in others to chose between different options.

There are no wrong or right answers, it's just your perception and your opinion and it will be useful only if you answer honestly. Thank you very much for your help!

I felt comfortable while taking part in the lessons because no one judged me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I felt in strong competition with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

If I had had the chance to attend other lessons, I would have rather continued doing it alone, not with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I preferred doing the exercizes together with my classmates, rather than alone

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The modality of the three lessons was new to me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I had never experienced learning a language through visual art

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities proposed ordinary and predictable

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the activities was the same as mine

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities particularly challenging

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the tasks was too low and I often got bored

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Is there any activity you remember was too difficult? and one too easy?

Grammar thing from the first lesson, I don't remember what was that exactly

If the topic had been different, lessons could have been more interesting

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I really enjoyed the topic

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I think the choice of the topic was not influential on my experience of these three lessons

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

During classes I felt almost passive

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I liked mostly activities where more action was needed

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I actually prefer lessons where I am not ask to cohoperate

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Do you remember two or three activities you particularly enjoyed? just spend a few words to let us understand which ones.

I did not perceive the tasks as useful to language learning

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

A part from a couple of tasks I perceived the activities were useful

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I felt that what I was learning was significant and could help me in real life communication

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Could you please tell us why, in your opinion, it was/wasn't useful to language learning?

With my language knowledge I think there were other things that were more important to learn that I could use in everyday communication, but if someone knows language better it's nice

How was your motivation to continue the course after the three lessons?
(If you had decided to stay longer in Italy)

- Lower than before, I had rather stopped
- The same as before, I had rather stopped
- Indifferent, I don't know
- The same as before, I wanted to go on with the course
- Higher than before, I wanted to go on with the course

I would highly recommend this modality to other teachers

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I suggest to change the modality for future experiments

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

What would you change?

As I wrote it's great for people who already have good knowledge of language, not for beginners

Is there anything you would like to say about these three lessons?

Is there anything you would like to say about the attitude of your teacher?
Do you think it helped you or prevent you from really enjoying the lessons? why?

Maria was really nice teacher, fact that those lesson doesn't really work out for me is definitely not her fault

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Learning Units' evaluation

We really thank you for taking part in this evaluation questionnaire! We are trying to make learning as enjoyable as possible and your opinion will help us choosing the right methodology!

You will be submitted 28 questions with different answer modality.

In the majority of questions you're asked to express whether you agree with the given statements or not. If you strongly disagree chose 1; if you disagree but you feel your answer is not extreme chose 2; if you don't really know whether the statement suits you or not chose 3; if you agree but you're not fully convinced chose 4 and, in the end, if you feel you strongly agree with it chose 5.

In some questions you are asked to give a complete answer and in others to chose between different options.

There are no wrong or right answers, it's just your perception and your opinion and it will be useful only if you answer honestly. Thank you very much for your help!

I felt comfortable while taking part in the lessons because no one judged me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I felt in strong competition with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

If I had had the chance to attend other lessons, I would have rather continued doing it alone, not with my classmates

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I preferred doing the exercizes together with my classmates, rather than alone

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The modality of the three lessons was new to me

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I had never experienced learning a language through visual art

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities proposed ordinary and predictable

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the activities was the same as mine

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I found the activities particularly challenging

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

The level of the tasks was too low and I often got bored

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Is there any activity you remember was too difficult? and one too easy?

If the topic had been different, lessons could have been more interesting

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I really enjoyed the topic

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I think the choice of the topic was not influential on my experience of these three lessons

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

During classes I felt almost passive

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I liked mostly activities where more action was needed

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I actually prefer lessons where I am not ask to cohoperate

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Do you remember two or three activities you particularly enjoyed? just spend a few words to let us understand which ones.

I enjoyed the grammer exercise where we had to give a context/ guess the context to/of a fragment of a painting and also the one that we had to draw what was written on the piece of paper that we chose.

I did not perceive the tasks as useful to language learning

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

A part from a couple of tasks I perceived the activities were useful

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

I felt that what I was learning was significant and could help me in real life communication

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

Could you please tell us why, in your opinion, it was/wasn't useful to language learning?

How was your motivation to continue the course after the three lessons?
(If you had decided to stay longer in Italy)

- Lower than before, I had rather stopped
- The same as before, I had rather stopped
- Indifferent, I don't know
- The same as before, I wanted to go on with the course
- Higher than before, I wanted to go on with the course

I would highly recommend this modality to other teachers

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I strongly agree

I suggest to change the modality for future experiments

	1	2	3	4	5	
I strongly disagree	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I strongly agree

What would you change?

Is there anything you would like to say about these three lessons?

Is there anything you would like to say about the attitude of your teacher? Do you think it helped you or prevent you from really enjoying the lessons? why?

Maria had a really opened attitude that helped me feel comfortable during the lessons. I really appreciated her openness towards suggestions and her ambition to always come with new ideas, suitable for each one of us.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Literaturverzeichnis

- Alder H. (2011): *La nuova PNL. L'arte di raggiungere i propri obiettivi*. Vicenza: Il Punto d'incontro.
- Balboni P. E. (2013): *Fare educazione linguistica*. Novara: De Agostini Scuola SpA. 2. Auflage.
- Balboni P. E. (2014): *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore.
- Borghi A. M. (2015): *Il futuro è "embodied"*. Roma: Università di Bologna e ISTC-CNR.
- Boeckx C., Horno-Chéliz M.C., Mendivil-Girò J.L. (2012): *Language, from a Biological Point of View. Current Issues in Biolinguistics*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Buccino G., Mezzadri, M. (2013): *La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua*. Online verfügbar;
- Caon F. (2008): *Educazione Linguistica e differenziazione*. Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Caon F. (Hg) (2008): *Tra lingue e culture*. Milano: Mondadori.
- Caon F., Spaliviero C. (2015): *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Loescher Editore.
- Consiglio d'Europa (24-25 aprile 2014): "L'educazione per il cambiamento il cambiamento per l'educazione" in *Programma Pestalozzi: Programma di formazione del Consiglio d'Europa per i professionisti dell'educazione L'immagine e l'etica professionale degli insegnanti*. Strasburgo.
- Daloiso M. (2007): *Apprendere ed insegnare l'inglese per l'arte*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Daloiso M. (2009): *I fondamenti psicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Daloiso M.: "La neuro psicolinguistica" in *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Daloiso M. (Hg) 2015: Kapitel 11. Torino: Bonacci-Loescher.

- Dana Foundation: *NEUROEDUCATION: LEARNING, ARTS, AND THE BRAIN Findings and Challenges for Educators and Researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit*. New York/Washington, D.C.: Dana Press.
- Danesi M. (1988): *Neurolinguistica e Glottodidattica*. Padova: Liviana
- Dewey J. (1975): *Esperienza e Educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Di Nubila R. D., Fedeli M. (2010): *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo: dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning Testimonianze e case study*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Vincenzo F. (2014): "Evoluzione del Cervello nel genere Homo ed evoluzione del linguaggio" in *Evoluzione biologica e i grandi Problemi della biologia*. Centro Linceo interdisciplinare "Beniamino Segre" (2016: n. 133). Roma: Bardi Edizioni.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Fausser P. (2015): "Lernen heißt erfinden". *Über Kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule*. Online Artikel in *Kulturelle Bildung Online*: (abgerufen am 15.04.2017)
<https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-heisst-erfinden-ueber-kulturelle-bildung-bedeutung-kunst-imagination-lernen-schule>
- Finazzi Sartor R. (1968): *Montessori*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Gazzaniga M. S., Ivry R. B. und Mangun G. R. (2015): *Neuroscienze Cognitive*. Bologna: Zanichelli. 2., italienische Auflage von der 4. amerikanischen Auflage.
- Ginnis P. (2002): *The teacher's Toolkit. Raise Classroom achievement with Strategies for Every Learner*. Glasgow: Bell and Brain Ltd.
- Goldberg E., Costa L.D. (1981): "Hemispheric differences in the Acquisition and Use of Descriptive Systems in Brain and Language" (14:144-173) in *Neurolinguistica e Glottodidattica*. Danesi, M. (1988). Padova: Liviana.
- Hetland L., Winner E., Veenema S., Sheridan K.M. (2013): *Studio Thinking 2. The real benefits of visual arts education*. Teachers college Press, New York: Columbia University. 2. Auflage.
- Holland A. C., Kensinger E. A. (2010): *Emotion and Autobiographical Memory*. Chestnut Hill: Boston College, Department of Psychology. Verfügbar in academia.edu: www.academia.edu (Abgerufen am 16.3.2017).

- Husserl E. (1965): *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Jirak D., Menz M.M., Buccino G., Borghi A.M., Binkofski F. (2010): *Grasping language. A short story on embodiment*. Elsevier Inc. Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/45951468_Grasping_language_-_A_short_story_on_embodiment (abgerufen am 5.2.2017).
- Koehler W. (1990): *La Psicologia della Gestalt*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Koehler W. (1992): *Gestalt Psychology. An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright. [Erstveröffentlichung bei Liveright in 1970]
- Kolb D. A., Boyatzis R. E., "Experiential Learning Theory: Previous research and new directions" in *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Sternberg R. J. , Zhang L. (2014). New York, London: Routledge.
- Krashen S. D. (1981): *Second Language acquisition and Second language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larrison A. L., Dalya A.J. (2011). *Holistic Education and the Brain: A Look at Steiner-Waldorf Education*. University of California, San Diego and California State University at San Marcos.
- Marini A. (2010): *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci.
- Marrow A. J. (1977): *Kurt Lewin fra teoria e pratica*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Mehr S. A., Schachner A., Katz R. C., Spelke E. S. (2013): *Two Randomized Trials Provide No Consistent Evidence for Nonmusical Cognitive Benefits of Brief Preschool Music Enrichment*. Online verfügbar: (abgerufen am 4.2.2017) <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0082007>
- Mezzadri M. (2016): *Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico*. Online verfügbar. Università degli studi di Parma.
- Mezzadri M. (2000): *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi*. Perugia: Edizioni Guerra.
- MIUR: *Decreto del Presidente della Repubblica 89 vom 15. März 2010*. (Mit Anlagen: A, B, C, D, E, F).

MIUR (Dezember 2013): *Il sistema educativo italiano*, quaderno 29. Grafiche Gelli.

Online verfügbar:

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///QUADERNO_per_WEB.pdf

Modern Language Division, Language Policy Unit (2001): *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Online verfügbar:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>

Oliverio A. (2002): *Motricità, linguaggio e apprendimento*. Online verfügbar: <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/oliverio.pdf>

Papagno C. (2008): *Come funziona la memoria*. Roma-Bari: Laterza.

Parisi D.: "L'intelligenza senso-motoria secondo Piaget e il Connessionismo" in *Evoluzione e Conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del Costruttivismo*. Ceruti, M. (1992) (Hg). Bergamo: Pierluigi Lubrina Editore srl.

Pätzold G. (2008): *Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?* Eröffnungsvortrag im Rahmen der Fachtagung Elektronik-Informatik und Metalltechnik auf den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung in Nürnberg. Online verfügbar (abgerufen am 10.6.2017):

http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.shtml

Piaget J. (1971): *L'epistemologia genetica*. Bari: Editori Laterza & Figli Spa.

Piaget J. (2000). *L'epistemologia genetica*. Bari: Editori Laterza & Figli Spa.

Reggio P. (2010): *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Robinson K., Aronica L. (2009): *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. London: Penguin Group.

Ryan S., Mercer S. (2013). Leitartikel für *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts. Kalisz: Adam Mickiewicz University. [SSLLT 3 (3). 2013. 337-341].

Schumann J. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

Schumann J. (2004): *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.

Sennett R. (2009): *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.

Smith M. (März 2009): "L'apprendimento Esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi" in *Formazione Esperienziale*. Online verfügbar (abgerufen am 17.1.2017):

http://www.pantarei-cea.it/2012/contenuti/2012/06/kolb_apprendimento.pdf

Stamenov M.I., Gallese V. (2002): *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Philadelphia-Amsterdam: John Benjamins B. V. .

Torresan P. (2006): "Le intelligenze multiple applicate alla CAD" in Caon F. (Hg.), *Insegnare Italiano nelle classi ad abilità Differenziate*. Perugia: Ed. Guerra.

Trasforini M. A. (1994): *Erlebnis vs Erfahrung: appunti sul concetto di esperienza fra moderno e postmoderno*. Università degli studi di Ferrara.

Werner M. (2009): *Erlebnis Pädagogik*. München, Basel: Reinhardt Verlag.

Witthoft N., Winawer J. (2013): *Learning, Memory, and Synesthesia*. NIH P. A. Author Manuscript, Department of Psychology. Stanford University. Online verfügbar in academia.edu (www.academia.edu).

Wuketits F. M. (1992): "Adattamento, rappresentazione e costruzione. Un saggio di epistemologia evolutiva" in *Evoluzione e Conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del Costruttivismo* (1992). Ceruti, M. (1992) (Hg.). Bergamo: Pierluigi Lubrina Editore srl.

Zwaan R. A., Taylor L.J. (2006): *Seeing, Acting, Understanding: Motor Resonance in Language Comprehension*. American Psychological Association: Journal of Experimental Psychology 2006, Vol. 135, No. 1, 1–11. Online verfügbar.

http://ureca.recherche.univ-lille3.fr/uploads/File/CNCC/JEPGen_06.pdf