



Università
Ca'Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze del Linguaggio
Ciclo XXVI
Anno di discussione 2013/2014**

***Didattica della lingua attraverso ipermedia, città
e letteratura***

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02
Tesi di Dottorato di Anna Toscano, matricola 955790**

Coordinatore del Dottorato

Prof.ssa Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Fabio Caon

INDICE

Introduzione

PARTE PRIMA

Capitolo 1 I presupposti che supportano la prospettiva ipermediale in glottodidattica

- 1.1 Fattori socio-culturali
 - 1.1.2 La società digitale
 - 1.1.3 La cultura digitale
 - 1.1.4 Competenze digitali nella glottodidattica
 - 1.1.5 I giovani e le tecnologie
 - 1.1.6 La scuola e le tecnologie
 - 1.1.7 Apprendimento formale e apprendimento informale e le tecnologie
 - 1.1.8 I docenti e le tecnologie
 - 1.1.9 La dimensione costruttivista e l'ipermedialità

- 1.2 Fattori personali
 - 1.2.1 I diversi tipi di intelligenza e l'ipermedialità
 - 1.2.2 Gli stili cognitivi e l'ipermedialità
 - 1.2.3 Gli stili di apprendimento e l'ipermedialità
 - 1.2.4 I sensi e l'ipermedialità
 - 1.2.5 La motivazione e l'ipermedialità
 - 1.2.6 Empatia emozione e l'ipermedialità
 - 1.2.7 Immagini, memoria e l'ipermedialità

- 1.3 Fattori relazionali
 - 1.3.1 La partecipazione e l'interazione nell'apprendimento in epoca digitale
 - 1.3.2 Il clima classe e l'ipermedialità
 - 1.3.3 La relazione studente-docente e l'ipermedialità

Capitolo 2 I presupposti che supportano città e letteratura come filo conduttore di un ipermedia nella glottodidattica

- 2.1 Città come luogo motivazionale ed esperienziale
- 2.2 Letteratura motivazionale ed esperienziale
 - 2.2.1 Letteratura ed educazione letteraria
 - 2.2.2 Letteratura Internet e città
 - 2.2.3 Letteratura come evento linguistico
 - 2.2.4 Letteratura non solo lingua
 - 2.2.5 Letteratura motivazionale
- 2.3 La CAD tra letteratura, città e ipermedialità

PARTE SECONDA

Capitolo 3 La ricerca

- 3.1 Obiettivi dell'indagine
- 3.2 Metodologia della ricerca
- 3.3 Il questionario come strumento di rilevazione
- 3.4 Il campione
- 3.5 I luoghi e i tempi della ricerca
- 3.6 Analisi

3.7 Il questionario studenti

3.8 Il questionario docenti

Capitolo 4 Analisi della ricerca

4.1 Presentazione dei dati del questionario studenti

4.2 Analisi dei dati del questionario studenti

4.3 Presentazione dei dati del questionario docenti

4.4 Analisi dei dati del questionario docenti

4.5 Discussione

PARTE TERZA

Capitolo 5 Ipermedia città e letteratura nella didattica della lingua italiana

5.1 Insegnare lingua italiana con ipermedia città e letteratura: fondamenti teorici dell'ipermedia

5.2 Insegnare lingua italiana con ipermedia città e letteratura: applicazioni glottodidattiche dell'ipermedia

Capitolo 6 Ipotizzare un ipermedia in ambito glottodidattico

6.1 Gli itinerari possibili in aula

6.2 Gli itinerari personali possibili

6.3 Gli itinerari possibili fuori aula

6.4 Gli itinerari possibili in autonomia e nel *cloud*

6.5 Il ruolo del docente

6.6 Alcune sperimentazioni

Bibliografia

Appendice I

1. Questionario alla direzione del Centro Linguistico di Ateneo Venezia
2. Questionario alla direzione dell'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, Brasile
3. Questionario alla direzione dell'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo, Brasile
4. Questionario alla direzione di Spazio Italiano di San Paolo, Brasile
5. Domande questionario studenti
6. Domande questionario docenti
7. Risposte questionario studenti del Centro Linguistico di Ateneo Venezia
8. Risposte questionario studenti dell'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, Brasile
9. Risposte questionario studenti dell'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo, Brasile
10. Risposte studenti di Spazio Italiano di San Paolo, Brasile
11. Risposte questionario docenti del Centro Linguistico di Ateneo Venezia
12. Risposte questionario docenti dell'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, Brasile
13. Risposte questionario docenti dell'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo, Brasile
14. Risposte questionario docenti di Spazio Italiano di San Paolo, Brasile

Appendice II

Sperimentazioni in DVD

1. Alberto Toso Fei e il CLA in giro per Venezia
2. Alberto Toso Fei racconta la Venezia del mistero agli studenti del CLA
3. Alberto Toso Fei racconta Venezia ad alcuni studenti del CLA
4. Intervista ad Alberto Toso Fei (1)
5. Intervista ad Alberto Toso Fei (2)
6. Gli studenti del CLA hanno scritto una canzone con Fabio Caon
7. La lezione di descrizione del CLA alla Fondazione Querini Stampalia

Introduzione

*In un mondo pluralistico la
scuola non è uno strumento
attardato che ripete le forme
delle tecniche più avanzate, la
scuola riadatta alle nuove
tecniche il suo sapere, il suo
stile, il suo modo di essere che
è il riconoscimento dell'uomo e
l'esperienza dell'uomo
attraverso l'altro.*

Ezio Raimondi

Oggetto di questo lavoro è indagare la questione dell'uso delle tecnologie ipermediali in ambito glottodidattico, e nello specifico l'uso di un ipermedia come strumento della glottodidattica nella classe di Italiano L2/LS. Alla luce delle nuove evoluzioni tecnologiche nella società contemporanea, tratteremo la presentazione di alcune questioni riguardanti la didattica dell'italiano ad adulti attraverso la tecnologia ipermediale, attraverso i luoghi che una città mette a disposizione e attraverso la letteratura che parla di questi luoghi.

Cerchiamo di delineare quali siano le necessità dell'insegnamento linguistico oggi in rapporto ai cambiamenti condizionati dai giovani e dalle tecnologie in un'epoca anche di cultura digitale, consapevoli che, come sottolineano Porcelli e Dolci (1999: 144),

l'uso delle glottotecnologie è un problema sostanzialmente metodologico, il che implica una pianificazione e un coordinamento accurati, una ricerca ed un'analisi dei metodi e dei risultati, uno studio critico dei materiali.

Il concetto di insegnamento delle lingue a cui ci riferiamo qui è da intendersi come facilitazione all'apprendimento (Caon, 2008; 2010) e in questo contesto innestiamo il nostro studio che riguarda il ruolo che l'ipermedia può ricoprire nell'insegnamento delle lingue. In un contesto umanistico della glottodidattica già da decenni l'insegnamento e l'apprendimento non sono più del tipo monomediale, accanto al libro di testo cartaceo convivono già da tempo strumentazioni diverse. La didattica delle lingue ha assunto, dunque, una connotazione multimediale molto prima di altri insegnamenti. La multimedialità della strumentazione utilizzata in glottodidattica – supporti cartacei, audiovisivi, informatici – è stata affiancata in questi anni da Internet che l'ha potenziata facendola divenire ipermedialità. Multimediale e ipermediale sono due termini differenti concettualmente e tecnologicamente: multimedia indica la compresenza di più media, mentre ipermedia rimanda alla compresenza di più media, all'organizzazione ipertestuale dei contenuti e alla connessione a Internet dell'insieme. Il multimedia, quindi è un insieme di oggetti differenti che comportano l'utilizzo di più media, ma a questo insieme manca l'aggancio alla Rete e una struttura organizzata in maniera ipertestuale.

Trattiamo delle caratteristiche dell'ipermedia che riteniamo uno strumento importante in ambito glottodidattico basandoci su un approccio umanistico e traendo ispirazione da una visione socio-costruttivista del contesto scuola. Siamo indotti

così a considerare la classe di lingua un sistema dinamico in relazione alla natura di ogni persona che vi partecipa, e non una mera somma di persone presenti seppur nella loro diversità (Dolci in Caon, 2006). Questa nostra considerazione di base ci porta a cercare di sviluppare l'ipotesi di uno strumento ipermediale nella glottodidattica in quanto ci garantisce una duttilità, una dinamicità e un'apertura tali da poter essere usato in tutte le classi in maniera varia e differenziata.

Questa ipotesi di elaborazione proviene da studi a ampio raggio, che andremo a presentare in questo lavoro, e da anni di sperimentazioni dirette durante lezioni ed esercitazioni linguistiche che hanno comportato notevoli note di osservazioni sul campo.

Il nostro lavoro cerca dunque di porre l'attenzione non solo sui contenuti ma anche sulle competenze trasversali e sulle competenze tecnologiche.

Uno degli aspetti a cui diamo un certo peso riguarda la pedagogia delle tecnologie, un tema più volte viene citato da La Commissione Europea (1995: 30): “nell'istruzione di base occorre trovare un buon equilibrio fra l'acquisizione delle conoscenze e le competenze metodologiche che permettono d'imparar da soli”.

Come sostiene Pichiassi (2007a: 54)

[...] occorre passare dalla fase pionieristica dell'impiego delle nuove tecnologie alla fase della normalità. Dobbiamo far diventare normale ciò che sembra ancora straordinario. Il computer è ormai una cosa normale anche se “sui generis”. Normale perché è ormai presente in quasi tutte le case, normale perché è uno strumento di lavoro sempre più diffuso, normale perché non c'è ambito o settore della nostra società in cui esso non sia usabile. La sua presenza non è quindi straordinaria; ciò

che deve diventare straordinario è l'uso appropriato e innovativo che deve essere fatto in ambito didattico.

Nello specifico discutiamo la scelta della tecnologia ipermediale nella didattica della lingua e la scelta di strutturare un ipermedia su una città in quanto sede di una didattica esperienziale e luogo motivazionale, e sulla letteratura che alla città in questione si riferisce. Cercheremo di evidenziare gli aspetti innovativi e funzionali, coerenti con il mondo ipermediale che ci circonda, di un insegnamento linguistico che si avvale di ipermedia città e letteratura.

L'obiettivo è quello di motivare all'uso di un ipermedia, con un tema specifico, come strumento di classe al posto del libro di testo. La finalità è di fornire un percorso di insegnamento linguistico che aggrega nuove tecnologie, nuovi apprendenti e insegnamento tradizionale. L'ipermedia di cui presenteremo ipotesi e caratteristiche è stato pensato come strumento ipermediale i cui temi vertono attorno alla città e alla letteratura.

Il percorso di questo lavoro attraversa alcune questioni preliminari fondanti per l'argomentazione. Innanzitutto avviamo una presentazione critica delle teorie scientifiche che supportano la prospettiva ipermediale in glottodidattica da un punto di vista socio-culturale, trattando la società digitale, la cultura digitale, le competenze digitali in glottodidattica, i giovani e le tecnologie, la scuola e le tecnologie, l'apprendimento formale e informale e le tecnologie, i docenti e le tecnologie e la dimensione costruttivista e le tecnologie. Trattiamo, successivamente, un'analisi dei fattori personali in rapporto all'ipermedialità: i diversi tipi di intelligenza, gli stili cognitivi, gli stili di apprendimento, i sensi, la motivazione,

l'empatia e l'emozione, le immagini e la memoria. Infine, tra i presupposti che supportano la prospettiva ipermediale in glottodidattica, trattiamo i fattori relazionali quali la partecipazione e l'interazione nell'apprendimento in epoca digitale, il clima classe in un ambiente ipermediale e la relazione studente-docente in questo contesto.

Nel secondo capitolo presentiamo un approfondimento di quali teorie e pratiche ci abbiano condotti a scegliere città e letteratura come filo conduttore di un ipermedia in glottodidattica. In questo ambito trattiamo la città come luogo motivazionale ed esperienziale; approfondiamo la letteratura in questo contesto da un punto di vista di letteratura come educazione letteraria, letteratura in relazione a Internet e alla città come luogo fisico e luogo virtuale, letteratura come evento linguistico, letteratura come non solo lingua e letteratura motivazionale; in chiusura di questo capitolo affrontiamo le implicazioni delle teorie che supportano le Classi ad Abilità Differenziate, CAD, nel contesto letteratura, città e ipermedia.

La seconda parte del nostro lavoro trae origine da questi presupposti necessari e costituisce la parte che dedichiamo alla ricerca, svolta in tre Istituti di San Paolo, Brasile, e in uno a Venezia, nelle sue fasi iniziali. Presentiamo, nel terzo capitolo, quali obiettivi ci siamo posti per l'indagine, quali le metodologie di ricerca adottate, il questionario come sistema di rilevazione, presentiamo il campione e i luoghi e i tempi della ricerca, la tipologia di analisi condotta e infine illustriamo il questionario studenti e il questionario docenti. Il quarto capitolo è riservato all'analisi della ricerca, dapprima con la presentazione dei dati del questionario studenti e

successivamente con la loro analisi, poi con la presentazione dei dati del questionario docenti e successivamente con la loro analisi, in conclusione un paragrafo per la discussione dei dati visti nell'insieme.

Dati i presupposti e la ricerca dedichiamo la terza parte del presente lavoro all'ipermedia con argomento la città e la letteratura nella classe di lingua italiana. Nel quinto capitolo evidenziamo i fondamenti teorici e le applicazioni glottodidattiche dell'ipermedia nell'insegnamento della lingua italiana. Nel sesto capitolo abbiamo declinato l'uso di un ipermedia in ambito glottodidattico, elencando alcuni itinerari possibili in aula, itinerari personali, fuori aula, in autonomia e nel *cloud*, analizzato il ruolo del docente e presentato alcune sperimentazioni.

PARTE PRIMA

Capitolo 1 I presupposti che supportano la prospettiva ipermediale in glottodidattica

Saranno necessarie tutta la vita e tutte le menti e tutta la tecnologia per cominciare a capire la realtà. Ci vorrà tutto il technium, e questo include noi, per scoprire gli strumenti necessari a sorprendere il mondo. E lungo la strada generiamo più opzioni, più opportunità, più connessioni, più diversità, più unità, più pensiero, più bellezza e più problemi. Tutte queste cose si sommano in un bene maggiore, un gioco infinito che vale la pena giocare. Questo è ciò che vuole la tecnologia.

Kevin Kelly

1.1.1 Fattori socio-culturali

Le tecnologie, il digitale, il computer, Internet, hanno cambiato e stanno cambiando enormemente le società che ne fanno uso, creando una grande divergenza con le società che non ne fanno ancora un uso massiccio.

L'era digitale non è una semplice evoluzione dell'era della televisione, è una scelta differente dentro l'era della televisione. Oggi siamo oltre le tecnologie, siamo in anni in cui anche il *life-logging* e il *wearable cameras* e la crossmedialità iniziano a espandersi e a breve saranno una realtà quotidiana.

L'aumento del PIL dalla Seconda guerra mondiale - con l'aumento dell'aspettativa di vita e dell'istruzione - ha generato una novità nelle abitudini sociali: il tempo libero. La televisione, secondo molti studi americani, ha preso la grande maggioranza del tempo libero occupandone una media di venti ore abbondanti a settimana a livello mondiale (L.J. Shrum, 1998). Gli effetti di ciò in gran parte non pertengono al nostro studio, ma ci interessano le conseguenze che ha fatto notare Jib Fowles (1992: 62)

La visione della tv ha finito per sostituire principalmente (a) altri passatempi, (b) la socializzazione e (c) il sonno.

Fowles sottolinea come la scelta della televisione sia stata una scelta di partecipazione passiva.

La rivoluzione è accaduta in questi ultimi anni: si è verificato il caso in cui molti giovani guardano la tv molto meno dei loro genitori. Secondo gli studi di Paul Bond (2008) i giovani con

accesso ai *media* veloci si sono allontanati dai *media* che prevedono solo consumo. Mentre questi giovani fanno delle attività *on-line* molto simili a guardare la tv, come guardare video o film, in realtà attivano un comportamento diverso che è quello della condivisione con amici o anche condivisione con altri spettatori sparsi nel mondo. Condividere, commentare, votare, etichettare, classificare, consigliare, appropriarsene per rielaborare: queste sono le attività che mettono in atto i giovani che non hanno scelto la tv per il loro tempo libero. Il web per la collettività è una scelta che implica una partecipazione attiva, e non più passiva come nelle precedenti generazioni. Questa partecipazione attiva è lo stesso modello ma aggiornato di tutta quella cultura che ha sempre implicato partecipazione, come le discussioni, i raduni, i cortei, le manifestazioni, gli eventi, a cui le persone partecipano attivamente, solo con modalità differenti da quelle di oggi. L'eco di questo passato modello di cultura si riaffaccia oggi, dopo decenni di passività televisiva, attraverso i *social media*, e il nuovo nome per questo fenomeno che ritorna è "cultura partecipativa".

Il concetto di "cultura partecipativa" nasce, innanzitutto, per indicare la modalità con cui gli adolescenti hanno creato, e creano, contenuti mediali e la modalità con cui li condividono. Uno studio americano, coordinato dallo studio di Pew Internet, ha rilevato che più della metà degli adolescenti ha creato contenuti mediali, e circa un terzo di quelli che utilizzano Internet ha condiviso i contenuti prodotti.

Il pensiero di Jenkins (2010: 57) è che

Una cultura partecipativa è una cultura con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e

l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e prevede una qualche forma di *mentorship* informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti. All'interno di una cultura partecipativa, i soggetti sono convinti del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri.

Si parla di giovani, di adolescenti, che praticano questa attività di creazione e condivisione in modo partecipativo. Queste modalità diventano modalità di vita nella crescita, e dunque anche modalità di interrelazione con l'altro.

Produrre e consumare contenuti in Internet è una caratteristica che permette di interagire nella complessità della Rete: questa capacità si auspica venga poi riutilizzata nella società civile. In uno studio pubblicato nel 2013 Rodriguez e Valente evidenziano l'emergere di un'utenza attiva capace di interpretare e interagire con le informazioni (in Baranauska Calani M.C, Martins M.C, Valente J.A., 2013: 215)

Oltre a produrre e consumare i contenuti, le persone con familiarità tecnologica sviluppano anche molteplici attività interattive con questi contenuti e con altri utenti. Quindi, pensiamo che, attualmente, i media digitali permettano l'emergere di un pubblico attivo, con la capacità di interpretare e interagire in vari modi con le informazioni presentate e permettano di trasformarle per uso proprio e del gruppo a cui appartengono. I tipi di ruoli che possono essere rappresentati da questi utenti attivi, quando interagiscono in una rete che rappresenta queste modalità e queste strategie, sono diversi.¹

¹ Além de produzirem e consumirem os conteúdos, as pessoas com familiaridade tecnológica também desenvolvem múltiplas atividades interativas com estes conteúdos e os demais usuários. Assim, podemos pensar que, atualmente, os meios digitais permitem o surgimento de um público ativo, com capacidade de interpretar e interagir de diversas formas com a informação apresentada e transformá-la para seu próprio uso e do

Similmente riflette José Murilo Carvalho Junior in un contributo dal titolo “Por uma cultura digital participativa” (in Cohn e Savazoni, 2009: 11), sottolinea come le nuove tecnologie aprano a un pubblico sempre più vasto campi e sapere un tempo esclusivi di pochi:

Con l'arrivo di strumenti di collaborazione universale, istantanei e poco costosi, diventa possibile promuovere spazi di dibattito e di costruzione collettiva quali modelli decentrati coordinamento pubblico in grado di creare soluzioni innovative ai problemi presentati dal Ventunesimo secolo. Tale implementazione della tecnologia in un ambiente di rete digitale, insieme con il concetto di "cultura partecipativa" di Benkler, crea la possibilità di avvicinarsi a prospettive che una volta sembravano esclusive, invitando alla conversazione gruppi di interesse aperti che si specializzano in confronti e trincee.²

Una pedagogia delle tecnologie si rivela, in questo contesto, fondamentale non solo per i giovani e l'apprendimento, ma per quell'ambito sociale che è la cittadinanza attiva. Dunque non è sufficiente saper usare le tecnologie, è importante come le si usa anche per partecipare alla cultura: non basta consumare

grupo no qual está inserido. Os tipos de papéis que podem ser assumidos por esses usuários ativos, quando se inter-relacionam em uma rede com tal recurso e estratégia, são diversos. (D'ora in poi tutte le traduzioni sono nostre).

² Com a chegada de ferramentas de colaboração ubíquas, instantâneas e baratas, torna-se possível promover espaços de debate e construção coletiva onde modelos de coordenação pública descentralizada podem criar soluções inovadoras para as questões apresentadas pelo século XXI. Tal implementação tecnológica no ambiente das redes digitais, aliada ao conceito de “cultura participativa” de Benkler, cria a possibilidade de se aproximar perspectivas que antes pareciam excludentes, convidando à conversa aberta grupos de interesse que se especializaram em confrontos e trincheiras.

messaggi, bisogna anche condividerli secondo delle competenze nella comunicazione multimediale nella vita civica delle proprie comunità.

Lo scambio di parole e di pensiero, che da sempre nasce dal confronto tra persone in una conversazione, è un prodotto cognitivo definito “pensiero connettivo” da de Kerckhove (in Buffardi, de Kerckhove, 2011). Oggi tale scambio di parole e pensiero ha sempre più spesso come contesto la Rete e tutti i mezzi tecnologici che consentono la connettività. L’interrelazione della parola tra persone, che caratterizzava già le società orali, assume nell’era digitale nuovi aspetti e mutanti caratteristiche. Il pensiero, che nella Rete diviene parola “digitata”, diventa anch’esso un “oggetto digitale” (de Kerckhove) che come tale assume caratteristiche a sé stanti in quanto non è più semplicemente “testo” e nemmeno parola scritta. Se il contesto, ovvero la situazione in cui si realizza un evento comunicativo, per le società orali era diretto tra persone, oggi il contesto in molte occasioni soprattutto tra giovani è la Rete. Gli eventi comunicativi nella Rete avvengono attraverso il pensiero che diviene, in quanto parola digitata, un “oggetto digitale”: il testo in questo caso è un pensiero ipertestuale in quanto può comprendere più testi nello stesso ambito tra loro connessi attraverso dei link. Il computer non è più oggi solamente estensione della mente dell’uomo, ma con l’evolversi della tecnologia sta divenendo anche estensione dei sensi (come vedremo nel paragrafo 1.2.4). Il computer oggi rappresenta l’amplificazione e l’estensione della mente umana che condivide i processi cognitivi e, sostiene de Kerckhove (2011: 37),

l'esteriorizzazione dell'individuo sullo schermo offre la possibilità di condividere con altre persone il contenuto cognitivo.

L'“oggetto digitale” è un prodotto dell'“oralità terziaria”, ovvero quella dei sistemi multimediali e della realtà virtuale. Il concetto di “oralità secondaria” era stato approfondito da Walter Ong (1986) riferendosi alla radio e alla televisione, analizzandoli proprio in contrapposizione con l'oralità primaria che ha caratterizzato l'umanità fino all'avvento delle telecomunicazioni. Queste analisi sono state poi approfondite da Marshall McLuhan (1964, 1967) che ha sottolineato come l'arrivo dei cellulari rientri appieno nell' “oralità secondaria”, ovvero quella che fa uso della parola viva. De Kerckhove (2011: 41) prosegue questa analisi individuando una nuova oralità:

L'oralità terziaria, quella dei sistemi multimediali, della realtà virtuale e della Rete, è un'oralità elettronica, come la “secondaria”, ma si basa sulla simulazione della sensorialità, non più sulla trasmissione. [...] il sonoro dei “beep” delle piccole macchine elettroniche, dal computer al telefonino, è un linguaggio tattile che restituisce un feedback rispetto alle nostre azioni, è una simulazione organizza. Il “beep” fa parte di questa oralità terziaria, o meglio “sensorialità terziaria”.

In epoca digitale, in ambito glottodidattico basato su un approccio umanistico, la competenza testuale, ovvero la capacità di operare a livello di testo, diviene una competenza comunicativa da analizzare nei suoi nuovi aspetti.

1.1.2 La società digitale

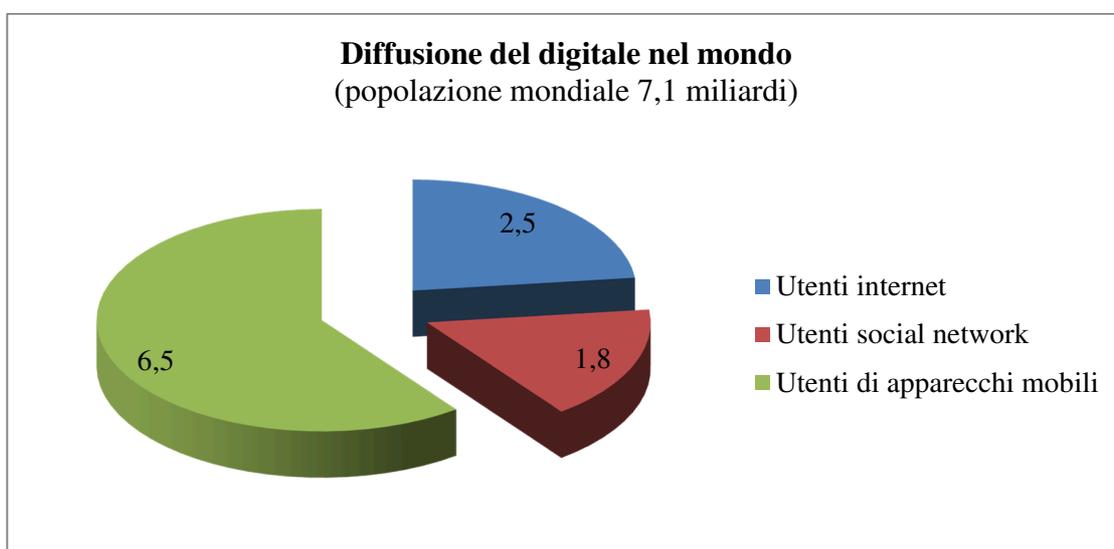
L'aumento continuo dei *digital media* e la conseguente esposizione della popolazione allo sviluppo tecnologico sono argomento di studio da oltre una decina di anni e la questione ha avuto un grande rilievo e risonanza soprattutto in questi ultimi.

Nell'ultimo ventennio il mondo della tecnologia si è evoluto in quantità e potenzialità, è entrato negli spazi istituzionali, privati, sociali fino a divenire una presenza non solo costante ma talvolta imprescindibile nella quotidianità.

In anni in cui *life-logging*, *wearable cameras* e crossmedialità iniziano a essere una realtà diffusa si nota che sempre più spesso la sgrammaticatura lascia il posto a espressioni agrammaticali (De Benedetti, 2009). Pensiamo sia pertanto importante cercare di utilizzare le potenzialità dei *digital media* in ambito glottodidattico, di coniugare le due cose in modo proficuo.

I *digital media* hanno determinato nuove modalità di vita, di lavoro di studio, nuove modalità socio-culturali. Queste nuove modalità hanno in parte spazzato via consuete abitudini dell'era pre-digitale. La situazione di fatto presenta forti cambiamenti e l'impossibilità a volte di adattarsi vecchi modelli. È difficilmente pensabile oggi una glottodidattica che non tenga conto dei *digital media*, anche perché non è pensabile un'area della vita quotidiana senza. I *digital media*, pertanto, a differenza dei precedenti *media*, divengono non solo un dato di fatto ma anche un'opportunità con cui interagire anche in ambito glottodidattico.

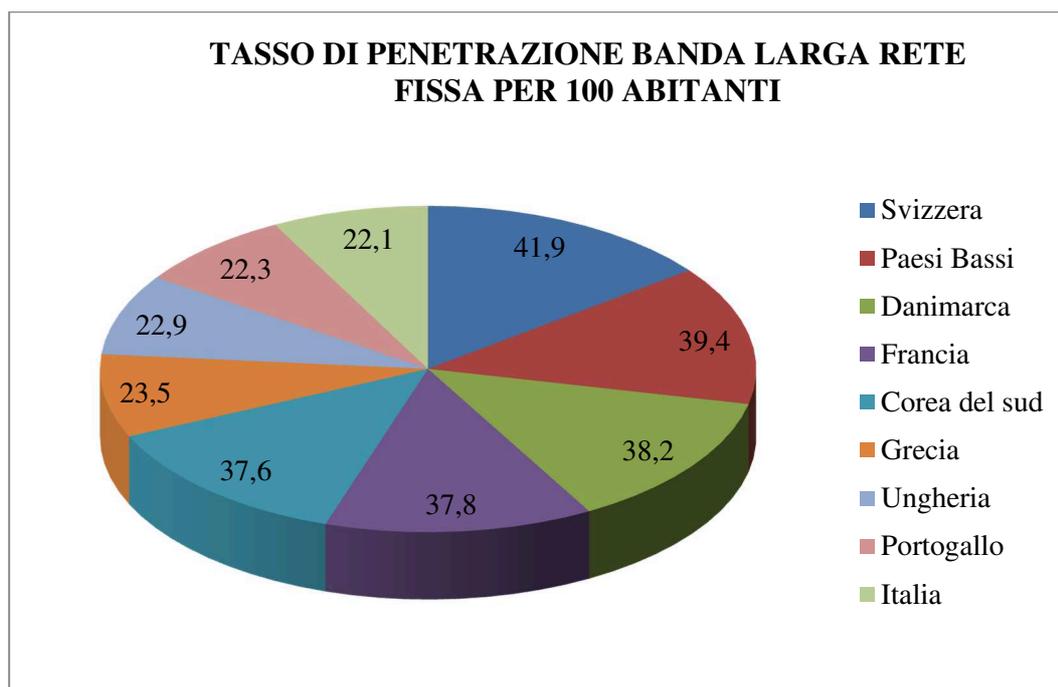
Un supporto di dati sulla pervasività dei *digital media* viene fornito dal rapporto *State of Broadband 2013: Achieving Digital Inclusion for All* a cura della Broadband Commission for Digital Development delle Nazioni Unite, presentato a New York nell'ottobre del 2013. La diffusione del digitale nel mondo con 7,1 miliardi popolazione, gli utenti di apparecchi mobili sono 6,5 miliardi, gli utenti di Internet 2,5 miliardi e gli utenti dei social 1,8 miliardi.



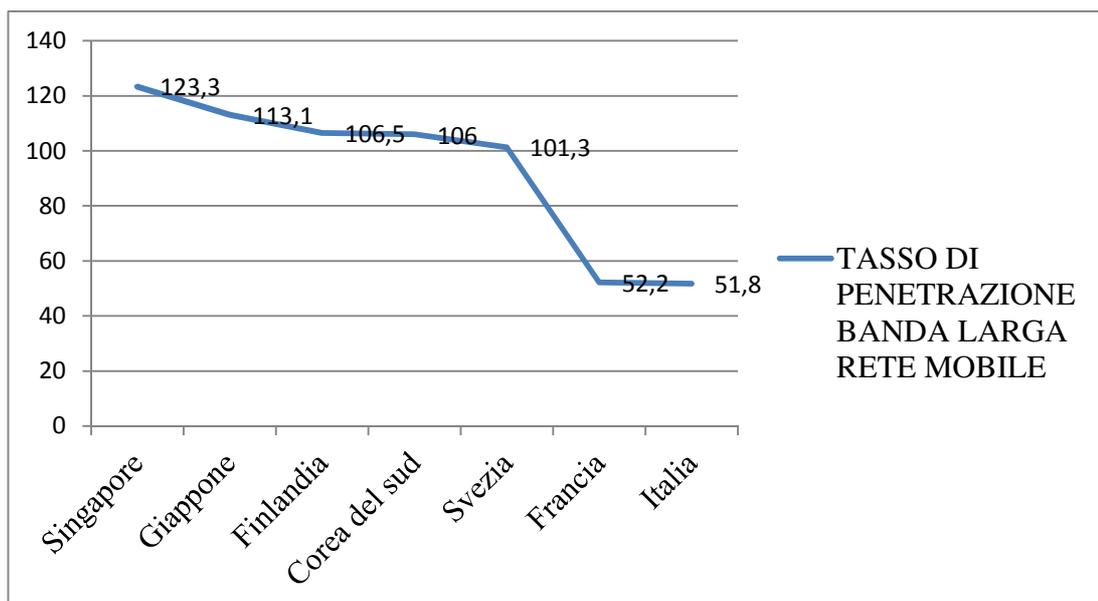
Tale rapporto ci informa del fatto che sono il 39% gli utenti nel mondo che utilizzano Internet (per il 2016 ne prevede il 65%). La diffusione della banda larga è in quasi tutti i paesi del mondo (nel 2001 erano meno di 60), con una modalità di accesso alla banda larga tramite ADSL del 60,8%.

Dal testo emerge che, nel 2012, il tasso di penetrazione della banda larga fissa per ogni 100 abitanti in Italia è stato del 22,1%, molto indietro rispetto alla prima che è la Svizzera, con il 41,9%, seguita da Paesi Bassi (39,4%), Danimarca (38,2%),

Francia (37,8%) e Corea del Sud (37,6%). Seguono altri Paesi. In questa classifica che prende in esame 183 nazioni del mondo, l'Italia è preceduta, tra gli altri, dalla Grecia, che figura al 33esimo posto con il 23,5% di penetrazione, dall'Ungheria al 34esimo con il 22,9% e dal Portogallo 36esimo, 22,3%.



Per quanto riguarda la banda larga su dispositivi mobili il nostro Paese compare al 28esimo posto su 170 Stati con il 51,8% di penetrazione. Il primo, in questa lista, è Singapore (123,3%), seguito da Giappone (113,1%), Finlandia (106,5%) Corea del Sud (106%) e Svezia (101,3%). L'Italia comunque è quasi a pari merito con la Francia, che ci precede al 27esimo posto con una penetrazione del 52,2% ogni 100 abitanti.



Alla fine del 2013, sottolinea ancora il rapporto, la penetrazione globale della banda larga nel mondo raggiungerà il 38,8% ma più dei due terzi delle persone residenti nei Paesi in via di sviluppo resteranno ancora tagliati fuori dalla Rete.

Dal rapporto emerge in generale un dato molto significativo per il nostro lavoro: la banda larga mobile è la tecnologia che ha realizzato la crescita più veloce nella storia. Infatti le connessioni che permettono agli utenti di accedere al web via *smartphone, tablet e laptops* collegandosi con il Wi-Fi stanno crescendo al ritmo del 30% l'anno e alla fine del 2013 sono stati 2.1 miliardi, un terzo di tutti gli abbonamenti alla telefonia cellulare mobile.

Gli utenti del mondo al 27% utilizzano la lingua inglese come lingua d'uso in Internet, nel 24% la lingua cinese, il 49% altre lingue, ma per il 2015 si prevede gli utenti di Internet parleranno in Rete più cinese che inglese. L'Islanda, la Norvegia e la Svezia sono quelle che si piazzano ai primi tre

posti per utilizzo di Internet, con rispettivamente il 96%, il 95% e il 94%. L'Italia occupa la 57^a posizione con il 58% utenti Internet, di cui il 22,8% che ha accesso alla Rete fissa e il 31,3% alla Rete mobile.

Il rapporto inoltre quantifica l'impatto della *Internet economy* sul PIL dei Paesi del G20 nel 2012 a 2.300 miliardi dollari e stimandola per il 2016 di 4.200 miliardi di dollari.

Se vogliamo vedere la situazione in Italia i dati ISTAT pubblicati nel 2013 ce la forniscono: il 62,8% delle case ha un computer e il 60,7% di questi è connesso alla Rete. Le famiglie in cui è presente almeno un minorenne si dimostrano quelle a più alta intensità di tecnologia ICT: il personal computer è presente nell'87,8% delle famiglie con un figlio minorenne, il 85,7% di queste famiglie ha un computer collegato alla Rete. Le famiglie di soli anziani, dai 65 anni in su, si caratterizzano per le percentuali più basse, il 14,8% possiede un personal computer e il 12,7% ha una connessione Internet. Il divario tra Centro-nord e Mezzogiorno è sempre meno accentuato: al Centro-nord le famiglie con un personal computer sono il 65,4% e quelle con una connessione Internet il 63,3%, nel Mezzogiorno e nelle isole il 57,2% e il 55%. Sempre secondo i dati ISTAT le famiglie che non hanno Internet dichiarano il non utilizzo della Rete per l'incapacità di gestire tale tecnologia (41,7%). Accanto alle famiglie che dichiarano la carenza delle necessarie competenze tecniche c'è una percentuale significativa di famiglie che non considera Internet uno strumento utile e interessante (26,7%). Seguono motivazioni di ordine economico e logistico: il 12,7% non naviga in Rete da casa perché è solito accedere a Internet da un altro luogo, il 9,2% perché ritiene eccessivamente onerosi i

servizi per il collegamento e l'8,5% perché ritiene troppo costosi gli strumenti necessari alla connessione.

Nel 2013, dato significativo per il nostro studio, oltre la metà delle persone con almeno 3 anni di età (il 54%,3%) utilizza il personal computer, il 34,1% tutti i giorni, e il 54,8% della popolazione di sei anni naviga su Internet, il 33,5% di questi lo fa quotidianamente. I maggiori utilizzatori dei personal computer restano i giovani tra i 15 e i 19 anni, tra l'88% e l'89%. Tra le persone comprese tra i 35 anni e i 44 anni l'uso del pc e di Internet si assesta sul 72,8% e il 73,4%, dopo i 54 anni i valori sono di poco inferiori al 50%.

La popolazione globale connessa a Internet ha toccato e sta superando i due miliardi di persone, la telefonia mobile invece ha tre miliardi di utenti: sono numeri che sottolineano come oggi la maggior parte dei cittadini formi un gruppo globalmente interconnesso.

Con questi numeri la società digitale nata dallo sviluppo dei *digital media* rientra nella cosiddetta società di massa, e in quanto tale nell'educazione scolastica le tecnologie digitali vanno utilizzate e sfruttate come strumentazioni, seguendo le parole di Ezio Raimondi in un video del 2011:

Non restiamo vittime del concetto di educazione di massa come una educazione a un livello più basso. Da un certo punto di vista ciò che chiamiamo educazione di massa chiede una competenza, una enciclopedia, una capacità di interesse straordinario e dunque una qualificazione diversa da quella del passato. Il modello nazionale unitario viene meno, restano le diverse possibilità con le diverse funzioni, con le diverse ragioni e alla fine tutto si deve definire con quello che chiamiamo l'umano.

Il tema della banda larga, e quello corrispondente del *digital divide*³, costituiscono adesso un tema importante nelle *policy* per l'innovazione: l'accesso alla Rete per tutta la popolazione, Internet ad alta velocità per istituzioni, cittadini e imprese, la possibilità di connettersi dovunque e con qualunque *device*, sono obiettivi cruciali delle politiche. In Europa la Digital Agenda chiede ai Governi di impegnarsi per portare nei prossimi tre anni al 100% della popolazione l'accesso alla Rete, e la banda ultra larga al 50% della popolazione, come condizione primaria per realizzare quello sviluppo sostenibile, inclusivo e basato sull'economia della conoscenza che è alla base di *Europa 2020*.

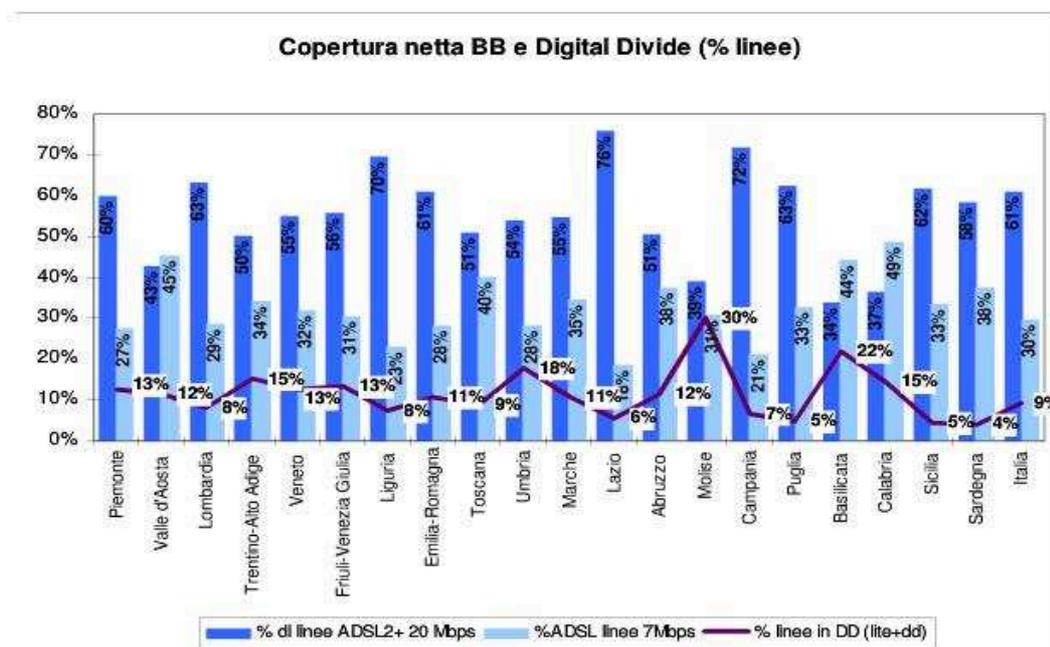
Di *Digital divide* come fonte di discriminazione tra chi ha accesso e chi non accesso alla Rete e alle tecnologie ha già una lunga letteratura⁴. Tra le finalità della Digital Agenda europea c'è il raggiungimento di alti livelli di copertura della banda larga: che tutta la popolazione abbia almeno i 30 MB e il 50% i 100 MB entro il 2020. In Italia siamo a quota 15 e 10%

³ Della diseguaglianza che riguarda l'accesso alle nuove tecnologie di comunicazione, ovvero il divario digitale, si parla da quasi due decenni. Già nel 1999 il segretario generale delle Nazioni Unite Kofi Annan in un suo discorso sui paesi in via di sviluppo sottolineava la questione affermando che "oggi, essere tagliati fuori dai servizi di telecomunicazione di base è una difficoltà grave quasi come altre [cibo, lavoro, abitazione, assistenza medica acqua potabile] deprivazioni, e può veramente ridurre le possibilità di trovarvi rimedio". Ma il divario digitale riguarda anche i paesi sviluppati, laddove l'accesso alle tecnologie è più diffuso si manifesta questa nuova forma di disuguaglianza sociale. *Digital divide* è stato definito come "il divario tra coloro che hanno accesso alle nuove tecnologie e coloro che non lo hanno" (National Telecommunications And Information Administration, Ntia, 1999:13). I fattori di discriminazione a cui ci si riferisce quando si parla di *digital divide* sono la banda larga, il reddito, l'etnia, la condizione sociale dei genitori e il contesto sociale dei giovani.

rispettivamente e per ora i piani degli operatori, anche nel lungo periodo, non si spingono oltre il 50 per cento. Servirebbero fondi pubblici, europei e nazionali, come accade nel resto d'Europa. In Italia sono di più i dubbi sulla disponibilità di risorse per questi obiettivi, che i progetti effettivi. Il Ministero dello Sviluppo ha assegnato nel 2014 alcuni fondi, tramite bandi di gara pubblici, in quasi tutte le regioni italiane (a eccezione di Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige, che procedono con piani autonomi, tanto che il Trentino ha già eliminato il *digital divide* offrendo una copertura totale da un anno)⁵. La situazione secondo i dati del Ministero dello Sviluppo Economico della copertura della banda larga e del *digital divide* nelle regioni d'Italia è riportata in questo grafico elaborato dal RIIR su dati divulgati dallo stesso Ministero:

⁵ Il Ministero dello Sviluppo dichiara che “con i 20 milioni restituiti al piano nazionale banda larga con il Decreto del Fare di giugno [2013] abbiamo le risorse per chiudere la guerra al *digital divide*”. Potranno dunque essere pubblicati i bandi per altre regioni e, dichiarano ancora al Ministero: “Già è fattibile quello del Veneto, seguiranno altri non appena firmeremo le convenzioni con le Regioni”. I fondi sono in parte nazionali e in parte regionali. A inizio 2014 i bandi di Liguria, Lazio, Marche, Campania, Umbria ed Emilia Romagna sono già stati banditi. Il totale delle risorse pubbliche disponibili per il *digital divide* è di circa 110 milioni, a cui va sommato il contributo obbligatorio (almeno il 30%) degli operatori che vinceranno il bando. Dati tratti da http://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/17_agenda-digitale-italiana-lo-stato-dell-arte-tra-decreto-e-altre-norme.htm

Grafico 19: Copertura in larga banda e digital divide nelle Regioni. Anno 2010-12-29



Nota: la copertura netta è calcolata tenendo conto delle linee in multiplex

Fonte: Elaborazione RIIR su dati Ministero dello Sviluppo Economico – Infratel Italia

1.1.3 La cultura digitale

La cultura digitale è un ambiente di vita e di apprendimento che si sta ampliando pari passo con l'espansione delle tecnologie digitali. In ambito glottodidattico basandoci su un approccio umanistico e su una visione socio-costruttivista del contesto scuola, la cultura digitale, o *digital literacy*, è una realtà che dischiude molti quesiti sull'educazione linguistica nel mondo contemporaneo.

Il termine *literacy* ha avuto molte interpretazioni, importante è capire a che cosa si riferisca dal momento in cui non esiste un termine italiano atto a tradurlo. La spiegazione che ne dà

Aureliana Aberici (2002: 154) a nostro avviso pare una delle spiegazioni più complete

si viene così delineando un'evoluzione del concetto di alfabetizzazione fino all'individuazione della condizione qualitativa dell'alfabetizzazione intesa non come il semplice possesso o meno delle competenze di base (soglia inferiore di capacità di lettura) ma piuttosto come la capacità d'uso, da parte degli adulti, dell'informazione scritta. Si tratta di un nuovo modo di misurare i livelli di alfabetizzazione ma anche di una nuova dimensione concettuale.

La nuova dimensione concettuale riguarda non solo il possedere una competenza, ma anche la capacità di utilizzarla: il riuso dei concetti appresi, un concetto fondamentale della glottodidattica, diviene così un elemento portante di tutto l'insegnamento linguistico. Per esprimere ciò i francesi, notoriamente refrattari all'uso di termini non francofoni, hanno coniato un nuovo termine per parlare di *literacy*, il termine *littératie*, sostenendo, in un rapporto OCDE (1995: 3) che

La "littératie" è un neologismo il cui significato è più ampio di quello dell'alfabetizzazione considerata come insegnamento della lettura e scrittura per gli adulti. La "littératie" si può definire come le abilità di lettura e di scrittura che gli adulti utilizzano nella loro vita quotidiana, sia sul lavoro che nella società. Nella sua dimensione sociale, la "littératie" comprende la relazione tra gli individui e l'applicazione della loro abilità nella società e, nella sua dimensione individuale, i processi di elaborazione delle informazioni utilizzate dalla persona nella sua vita quotidiana per quanto riguarda la lettura e la scrittura.⁶

⁶ La « littératie » est un néologisme dont le sens est plus étendu alors que l'alphabétisation réfère à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les adultes. La littératie se définit comme les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au

All'inizio di questo secolo si è tentato di dare un nome italiano alla *literacy*⁷ che potesse inglobare anche la dimensione concettuale del termine; lo si può leggere nel rapporto sull'indagine in Italia affidato a un gruppo di studiosi dal Centro Europeo dell'educazione, CEDE, che ha coniato, in un testo uscito a cura di Vittoria Gallina (2000), «letteratismo», termine che non ha avuto molto successo dato che a oltre un decennio di distanza non se ne parla più.

Secondo quello che sostiene Paolo Ferri (2011) dopo secoli di processo di alfabetizzazione, cioè di *classic literacy*, all'avvicinarsi delle prime generazioni di media elettronici, *audiovisual literacy*, la scuola non è stata in grado di integrarli in ambiente didattico considerandoli una questione estranea all'istruzione. Oggi con la *digital literacy* le cose stanno andando diversamente in quanto si è compreso che è inevitabile inglobare nel sistema istruzione computer e reti di comunicazione, inevitabile e proficuo da un punto di vista dell'apprendimento, e dunque è necessario sviluppare abilità e competenze digitali.

travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'ils font de leurs capacités au sein de la société et, dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture.

⁷ Interessante in questo ambito sottolineare il programma Literacy Assessment and Monitoring Programme, LAMP, un programma dell'UNESCO per fornire le informazioni diagnostiche necessarie per monitorare le abilità di alfabetizzazione e che valuta quali paesi abbiano sviluppato l'insegnamento digitale.
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>

Il concetto di alfabetizzazione digitale è stato introdotto da Paul Gilster (1997) in un libro che ha dischiuso molte discussioni. Gilster adottando un approccio ampio ha definito l'alfabetizzazione digitale come "la capacità di comprendere e utilizzare le informazioni in diversi formati da una vasta tipologia di fonti".

La meta è non solo un'abilità individuale e prettamente scolastica, che è quella della *media literacy*, ma un procedimento di acquisizione all'apprendimento collettivo che sia percorso scolastico ma anche sociale: la *new media literacy*.

Sono necessarie nuove abilità e competenze per lavorare con computer e reti di comunicazione. Ma la novità assoluta nel concetto non è l'uso di mezzi multimediali e digitali quanto il riferimento costante al collettivo e al sociale, alla condivisione.

1.1.4 Competenze digitali nella glottodidattica

La Commissione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativamente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, dice

la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Questa nota della Commissione Europea sottolinea la presa di coscienza della necessità di formare una competenza digitale alla luce della presenza massiccia delle tecnologie nella vita quotidiana. Secondo i dati presentati nel precedente capitolo, che fanno riferimento ai dati ISTAT 2013 e a rapporto *State of Broadband 2012: Achieving Digital Inclusion for All* a cura della Broadband Commission for Digital Development delle Nazioni Unite, ormai il digitale ha numeri di massa.

La glottodidattica è una scienza pratica il cui scopo è la soluzione dei problemi in particolare quello dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico; a tal fine, per poter operare nel contesto tecnologico contemporaneo e con giovani che per lo più vivono in questo contesto tecnologico, ha fatto propri i mutamenti della società in ordine alle tecnologie.

Le TIC sono da anni argomento di analisi, riflessione teorica e applicazione pratica nella glottodidattica. Oggetto della nostra riflessione non sono dunque nello specifico le TIC, quanto piuttosto una loro applicazione nel campo della didattica delle lingua che vada a interagire con le tecniche più tradizionali e con le numerose evoluzioni delle tecnologie: il campo ipermediale.

La competenza digitale, così come da richiesta de La Commissione Europea nel 2006, a distanza di otto anni con quali caratteristiche e numeri è cambiata in Italia.

La relazione tra la glottodidattica e le tecnologie è dettagliatamente riportata nel volume dedicato all'educazione linguistica e alla sua storia da Balboni (2009), in cui viene messo in luce come la glottodidattica e le tecnologie appunto interagiscano ormai da oltre otto decenni, da quando alcune

tecnologie consentirono di portare materiale autentico, audio e video, nella classe di lingua. Videoregistratori, radio, antenne radio satellitari, video proiettori e altro, fecero sperimentare un approccio alla lingua viva, la lingua in uso fuori dalla classe, e diedero la possibilità di riprodurla e registrare. Questo mondo tecnologico che permeava la classe di lingua era l'antefatto di ciò che sarebbe accaduto nei Novanta coi computer. Il pc, e subito dopo la Rete, misero a punto decenni di tecnologia permettendo di abbattere tempo e spazio, di portare in aula in tempo reale la lingua viva sotto forma di testi, audio e video e di poter assistere a eventi di altri paesi in altre lingue seduti nella propria postazione. La conseguenza di questo vasto contributo decennale alla didattica delle lingue fa sì che anche altre discipline abbiano iniziato a contribuire al dibattito su glottodidattica e tecnologie: psicologia, neurolinguistica, sociologia, statistica, solo per citarne alcune.

Sia nella classe di lingua che nelle altre discipline il dibattito sulle tecnologie va affrontato da diversi punti di vista, infatti la questione non è solamente quella economica, dunque di trovare i finanziamenti per poter dotare aule e scuole di risorse informatiche ma anche di farle funzionare e secondo adeguate modalità.

Dunque è questa la grande questione delle metodologie didattiche da affiancare alle tecnologie sia nella formazione dei docenti che nelle strategie di insegnamento legate ai docenti. Sottolineiamo inoltre la questione già in questa sede di lavoro affrontata, che riguarda una pedagogia delle tecnologie sia per docenti che per studenti, dato che si tratta di due approcci diversi.

1.1.5 I giovani e le tecnologie

L'aumento continuo di pervasività dei *digital media* e la conseguente esposizione della popolazione allo sviluppo tecnologico sono argomento di studio, come abbiamo più sopra evidenziato, da oltre una decina di anni e la questione ha avuto un grande rilievo e risonanza in questi ultimi. Roberto Maragliano, pedagogo che da quasi quaranta anni si occupa del rapporto tra media e formazione con un'attenzione particolare al loro rapporto con il campo educativo, già nel 1996 descriveva i bambini come esseri spontaneamente multimediali (1996: 12)

Il bambino è un essere multimediale perché la logica di cui si serve per conoscere e conoscersi e per entrare in relazione con i suoi simili (anche con gli adulti, che però sovente rispondono in modo distonico) poggia sulla collaborazione-integrazione di un'ampia varietà di mezzi (telefono, radio, registratore, televisione, giornalino, libro, album di figurine, giocattolo, ecc.), all'interno dei quali vengono meno le tradizionali gerarchie di cognizione e d'uso.

La presenza costante e massiccia della tecnologia, che si è evoluta in quantità e potenzialità entrando in spazi istituzionali privati e sociali fino a divenire una presenza non solo costante ma anche talvolta imprescindibile nella quotidianità, ha indotto una presa di coscienza delle istituzioni sulla reale necessità di formare una competenza digitale per giovani e non più giovani, per le persone dunque che sono nate in epoca digitale e quelle che sono nate prima dell'avvento del digitale.

Il grande clamore, a livello scientifico e sociale, attorno alla questione dei giovani nati in epoca digitale ha preso avvio da due autori statunitensi che con libri e articoli ne hanno creato un caso di discussione. Ci riferiamo allo scrittore esperto di tecnologie a uso educativo Marc Prensky, il quale nel 2001 coniò la definizione *Digital Natives* per contraddistinguere i giovani nati in epoca digitale⁸ dai *Digital Immigrants*, cioè gli adulti. Marc Prensky fonda le sue osservazioni sugli studi medici del dottor Bruce D. Perry, professore di psichiatria e scienze dei comportamenti alla Feinberg School of Medicine a Chicago, che si occupa principalmente di bambini con problemi di salute mentale o traumatizzati da maltrattamenti. Bruce D. Perry (2001: 1) sostiene che “Different kinds of experiences lead to different brain structures” e da qui prende le mosse Marc Prensky con la sua teoria secondo la quale le nuove tecnologie hanno cambiato e cambiano il funzionamento del cervello di chi ne è esposto. Le tesi di Prensky avvalorate così da ricerche nel campo medico hanno trovato numerosi seguaci e promulgatori. Nel 2009 è l'accademico Henry Jenkins a elaborare il concetto di *Digital Natives* in un'accezione più globale, non solo in un contesto di crescita o di scolarizzazione ma anche in un percorso sociale e lavorativo. Per Jenkins cultura e tecnologie sono strettamente connesse e formano quella che dovrebbe essere una cultura partecipativa, dunque non solo partecipazione nel contesto scuola ma anche in quello della comunità:

⁸ Prensky (2001) fissa convenzionalmente l'avvio della rivoluzione digitale e la comparsa dei nativi digitali nell'ideazione nel 1993 dei protocolli www, http e html che hanno permesso la comunicazione grafica e ipertestuale di dati tra computer remoti nella forma conosciamo oggi come rete Internet.

l'importanza delle relazioni complesse di una cultura con le tecnologie è il motivo per cui ci concentriamo sul concetto di cultura partecipativa piuttosto che sulle tecnologie interattive. L'inter-attività è una proprietà della tecnologia, mentre la partecipazione è una proprietà della cultura. La cultura partecipativa sta emergendo man mano che la cultura assorbe – e reagisce – all'esplosione delle nuove tecnologie mediali [...] (Jenkins, 2009: 69).

In Italia Paolo Ferri nel 2011 riprende le teorie dei due studiosi americani e cerca di applicarle al contesto scolastico della realtà italiana. Paolo Ferri, docente di Teoria e tecniche dei Nuovi Media e Tecnologie didattiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Milano Bicocca, introduce così la figura del nativo digitale (2011: 26)

Gli ultimi vent'anni, hanno visto l'affacciarsi sulla scena di una nuova forma evolutiva dell'*Homo sapiens*: il "nativo digitale". Chi sono i nativi digitali? Come comunicano? Come si relazionano al sapere? Nati e cresciuti all'ombra degli schermi interattivi, i Nativi sono simbiotici strutturali della tecnologia, e le protesi tecnologiche che utilizzano dall'infanzia sono parte integrante della loro identità individuale e sociale. Fin da piccoli videogiocono, hanno un blog, e comunicano sui social network come *Facebook* o *My Space*. E con questa specie in via di apparizione che dovremo confrontarci noi immigranti digitali.

La ricerca di Paolo Ferri ha acceso un grande dibattito pubblico in Italia principalmente sulla inadeguatezza del Paese a garantire la medesima copertura digitale in tutto il territorio e sulla arretratezza dei sistemi educativi italiani rispetto alle tecnologie.

Il dibattito scientifico, invece, si è concentrato sulle tesi dei due studiosi americani e su quelle di Paolo Ferri per mettere in discussione il loro scarso apporto di dati in campo scientifico.

Nella didattica, soprattutto delle lingue, non si può ignorare o prendere in poca considerazione questa nuova evoluzione dell'uomo, specialmente quando questa evoluzione riguarda l'età scolare e formativa.

La portata enorme di questo cambiamento nell'uomo, e nella società di cui fa parte, la si può quasi definire epocale se si pensa che i giovani nati in epoca digitale sono tutti madrelingua e parlano un linguaggio digitale: parlano dunque un linguaggio diverso da quelle persone nate precedentemente, definiti da Jenkins (2009) gli immigranti digitali, hanno diversi tipi di esperienza che hanno condotto a strutture cerebrali differenti.

Gli studenti di oggi, ma ancor di più quelli di domani, hanno una mente e un cervello modificati dall'ambiente dove sono cresciuti che è un ambiente diverso da quello in cui siamo cresciuti noi, da qui la drastica conseguenza che i loro modelli di vedere e costruire il mondo sono cambiati. La definiamo "drastica" questa conseguenza per più fattori, due dei quali imprescindibili: la prima è che da questo mutamento non si torna indietro, almeno fino a quando non verrà un'altra era digitale, e la seconda è che la didattica deve assolutamente farne i conti. Reputiamo imprescindibile l'analisi del mondo e delle potenzialità dei giovani nati in epoca digitale, per poter teorizzare, produrre, testare, organizzare, provare, una didattica a loro destinata.

Non mancano gli studi che conducono a teorie completamente contrastanti con quelle fino a qui commentate. Molti sostengono che le tecnologie siano nocive non solo all'apprendimento ma anche alla persona, ai giovani in particolare. La definizione che Prensky ha dato nel 2001 viene

da molti studiosi criticata perché troppo rigida e di tipo esclusivamente generazionale: i nativi sono impregnati di digitale dalla nascita cosicché il digitale è una norma per loro, una prassi quotidiana, mentre gli immigranti hanno dovuto imparare con il tempo a relazionarsi col digitale. Questa di Prensky viene anche criticata come una teoria che non tiene in conto i fattori sociali, culturali, economici e di accesso alla banda larga. Giovanni Boccia Altieri ha a lungo studiato l'impatto delle tecnologie nel quotidiano cercando di capire cosa accada nel momento in cui milioni di persone nel mondo non sono più semplicemente pubblico di massa, connessi attorno alle comunicazioni di massa secondo un principio "gravitazionale", ma possono produrre connessioni "di massa" tra loro, con e attraverso contenuti che imparano non solo a fruire ma a produrre e distribuire. Boccia Altieri (2012) evidenzia come ci sia l'abbondanza di *user generated content*, il proliferare di forme partecipative dal basso, le logiche *grassroot*, le pratiche dei *produser*, che modificano gli ambiti dell'informazione e dell'intrattenimento, così come della creatività e del sapere. Nei suoi studi mette l'accento sul fatto che una persona non è nativo digitale solo perché è nato in anni di pervasione digitale, e se è davvero nativo digitale in quanto vive nel digitale non è detto che ne sia consapevole o che lo accetti. La distinzione messa in discussione da Boccia Altieri era stata analizzata anche da Manfred Spitzer (2012) che ha condotto le sue ricerche nel Centro per le Neuroscienze e l'Apprendimento dell'Università di Ulm che dirige. Spitzer ha lavorato sul quadro clinico della "demenza digitale" analizzando e riportando riscontri con uno dei Paesi più tecnologicamente evoluti (2012: 6):

Cinque anni fa i medici della Corea del Sud, una nazione ad alto sviluppo industriale e con una tecnologia informatica avanzatissima, riscontrarono tra i giovani adulti un aumento di disturbi della memoria, dell'attenzione e della concentrazione, oltre ad appiattimento emotivo e generale ottusità. Tale quadro clinico è stato definito "demenza digitale".

Spitzer fa una carrellata di tutte le "macchine" che nell'ultimo secolo sono state dapprima considerate come salvifiche per qualche motivo e poi si sono rivelate nocive all'uomo: i danni terribili e compresi tardi del podoscopio, il danneggiamento della memoria dovuto ai GPS, eccetera.

Gli studi ad ampio raggio effettuati da Spitzer in ambito psichiatrico e neuroscientifico conducono alle stesse conclusioni di Prensky, ma l'interpretazione ne è completamente diversa. Entrambi concordano sulla plasticità del cervello e di come questo cambi e si adatti

un cantiere infinito dove si producono risorse in grado di adattare la struttura del sistema di elaborazione di informazioni agli stimoli diversi. Il cervello muta in continuazione grazie all'attività mentale. Per questo non è possibile dire che abbiamo un cervello, come quando diciamo di avere un cuore o due reni. No, ciascuno di noi è il proprio cervello (Spitzer, 2012: 43).

Ma per Spitzer le modifiche a cui il computer sottopone il cervello lo rovinano e ne debilitano le potenzialità "alla luce delle attuali conoscenze scientifiche, un computer sta all'apprendimento come una bicicletta al nuoto" (2012: 18).

Accurate ricerche erano già andate in questa direzione, arrivando alla conclusione che il computer nei primi anni della scuola materna può provocare disturbi dell'attenzione

(Christakis, 2010), e più tardi dislessia (Ennemoser, Schneider, 2007).

Christakis (2010) su questo argomento sostiene che

Existing research on internet addiction has also highlighted specific subpopulations that are at increased risk, including those with other psychological comorbidities, including attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), depression and social isolation. These risk factors lend further credence to the validity of the disorder, since they have also been associated with other behavioral addictions as well as substance abuse⁹.

Alcuni sostengono che l'uso del computer in età scolare faccia registrare un aumento dell'isolamento sociale (Kraut, 1998; Sanders, 2000; Thalemann, 2004). Spitzer si pone decisamente contro i risultati della Commissione d'Inchiesta del Parlamento tedesco (2011) in cui si afferma che i social network accessibili avrebbero determinato una maggiore partecipazione in ambito sociale dei giovani, e sostiene invece come proprio i social abbiano provocato non solo l'isolamento sociale, ma anche la superficialità dei contatti.

Lo stesso Prensky, circa dieci anni dopo il suo primo saggio sui nativi digitali, dunque dopo dieci anni di ricerche e discussioni a livello mondiale sull'argomento, pubblica una nuova elaborazione del suo concetto superando la sua originale

⁹ La ricerca esistente sulla dipendenza da Internet ha anche evidenziato sottopopolazioni specifiche che sono maggiormente a rischio, compresi quelli con altre comorbilità psicologiche, tra cui deficit di attenzione / iperattività (ADHD), depressione e isolamento sociale. Questi fattori di rischio prestano ulteriore credito alla validità del disturbo, dal momento che sono stati associati ad altre dipendenze comportamentali, nonché all'abuso di sostanze.

contrapposizione di tipo anagrafico. Prensky così introduce (2012) un nuovo punto di vista, quello del “saggio digitale”, “digital wisdom”, che indica il risultato dell’interazione tra mente umana e nuovi strumenti. Dunque inserisce il concetto di interazione tra umano e digitale definendosi con “digital wisdom” alla saggezza dovuta all’utilizzo della tecnologia e alla saggezza riferita all’uso della tecnologia (2012: 55)

Digital wisdom is a twofold concept, referring both to wisdom arising *from* the use of digital technology to access cognitive power beyond our innate capacity and to wisdom *in* the prudent use of technology to enhance our capabilities. Because of technology, wisdom seekers in the future will benefit from unprecedented, instant access to ongoing worldwide discussions, all of recorded history, everything ever written, massive libraries of case studies and collected data, and highly realistic simulated experiences equivalent to years or even centuries of actual experience. How and how much they make use of these resources, how they filter through them to find what they need, and how technology aids them will certainly play an important role in determining the wisdom of their decisions and judgments. Technology alone will not replace intuition, good judgment, problem-solving abilities, and a clear moral compass. But in an unimaginably complex future, the digitally unenhanced person, however wise, will not be able to access the tools of wisdom that will be available to even the least wise digitally enhanced human¹⁰.

¹⁰ Saggezza digitale è un duplice concetto, riferendosi sia alla saggezza derivante dall'utilizzo della tecnologia digitale per l'accesso al potere conoscitivo oltre la nostra capacità innata sia alla saggezza nell'uso prudente della tecnologia per migliorare le nostre capacità. A causa della tecnologia, cercatori di saggezza in futuro potranno beneficiare senza precedenti, l'accesso immediato a discussioni in corso in tutto il mondo, tutta la storia, tutto quello che sia mai stato scritto, enormi biblioteche di studi di casi e di dati raccolti e le esperienze simulate altamente realistiche equivalenti ad anni o addirittura secoli di esperienza reale. Come e quanto fanno uso di queste risorse, come si filtrano attraverso di loro per trovare ciò di cui hanno bisogno, e come li aiuta la tecnologia a svolgere un ruolo importante nel determinare la saggezza delle loro decisioni e delle loro

Una risposta in Italia è giunta da vari studiosi, interessante tra gli articoli la posizione di Pier Cesare Rivoltella (2012) che legge nella nuova evoluzione di Prensky il medesimo profilo dell'obiettivo che da anni si pone la *Media Literacy*: la responsabilità e il senso critico nell'uso dei media anche in funzione di educazione alla cittadinanza. Roberto Casati (2013) invece riprende le teorie di Ferri e di Prensky ponendo l'attenzione sulle nozioni di nativo digitale e intelligenza digitale. Casati trova necessario disambiguare la traduzione di *Native speaker* con il suo significato più proprio "madrelingua", riferendosi alla competenza linguistica che si sviluppa nei primi anni di vita. Nei confronti dei due studiosi inoltre pone un'altra questione da disambiguare: l'accesso alle informazioni non è accesso alla conoscenza, a maggior ragione il fatto che dato che le tecnologie tendono a essere sempre più *user-friendly* sempre meno necessitano di una intelligenza specifica per usarle.

La questione della saggezza digitale è stata affrontata anche da Howard Rheingold nello stesso anno di Prensky, 2012. Pioniere della Rete, fu lui a coniare il termine Internet nel 1987, Rheingold già nel 1985 nel suo "Tools for Thought" rifletteva sullo sviluppo delle tecnologie per l'espansione della mente. La tecnologia che espande la mente e la tecnologia che rende intelligenti è la strada che percorre Rheingold,

affermazioni. La tecnologia da sola non sostituirà l'intuizione, buon senso, capacità di *problem solving*, e una bussola morale chiara. Ma in un futuro incredibilmente complesso, la persona non valorizzata digitalmente, per quanto saggio, non sarà in grado di accedere agli strumenti di saggezza che saranno a disposizione anche del meno saggio digitalmente valorizzato.

riconoscendo la necessità di un'educazione alla Rete sostiene che

Il futuro della cultura digitale - vostro, mio e nostro - dipende da come riusciamo a imparare a usare i media che hanno permeato, amplificato, distratto, arricchito e complicato le nostre vite (2013: 5).

L'educazione alla Rete, e la pedagogia delle tecnologie, è un compito e un dovere verso i giovani nati in epoca digitale, e una doverosa acquisizione dei di tutti gli "immigranti digitali". Quello che propone Rheingold è di riutilizzare un termine caduto in disuso e di aggiornarlo: utilizzare "netiquette" (rete+etiquette) per indicare un galateo della Rete con un insieme di norme codificate e regole di saggezza spicciola.

Nel 2014 esce uno studio di Howard Gardner e Katie Davis, dal titolo *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, in cui sostengono che

con l'andar del tempo le generazioni potrebbero essere definite sulla base delle tecnologie dominanti, e la loro lunghezza dipenderebbe dalla longevità di una particolare innovazione tecnologica. [...] I giovani di quest'epoca non solo sono immersi nelle app, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di app e le loro stesse vite come una serie ordinata di app o forse, in molti casi, come un'unica app che funziona dalla culla alla tomba (2014: 43).

Gardner e Davis hanno raccolto una gran mole di dati da interviste a ragazzi e docenti, tutti americani, e dai risultati temono che le nuove generazioni possano subire una specie di ingabbiamento da parte di software e tecnologie che consentono apparentemente infinite possibilità ma che, in qualche modo, rendono difficile esser o ragionare fuori dagli schemi.

Nonostante questa premessa piuttosto negativa i due studiosi cercano, soprattutto, di analizzare i mutamenti dovuti alle tecnologie per potervi interagire. Rimangono infatti fermi nella loro convinzione che la rivoluzione tecnologica (e culturale) porti a mutamenti nei percorsi di crescita non necessariamente negativi, solo diversi: e interagire con le diverse modalità è una sfida. La sfida di oggi è comprendere se un giovane sia app-dipendente o app-attivo. Tre sono le fondamentali aree dell'esistenza degli adolescenti prese in considerazione da Gardner e Davis: l'identità, l'intimità e l'immaginazione. Con la loro ricerca, gli autori trattano quali siano gli inconvenienti delle app, che possono squilibrare il senso d'identità, incoraggiare relazioni superficiali con il prossimo e ostacolare l'immaginazione. Gli studiosi non mancano di sottolineare i vantaggi, spesso enormi, che le app portano: possono promuovere una forte identità, consentire relazioni profonde e stimolare la creatività. Possono essere un freno o uno stimolo. La questione, sottolineiamo noi, sta nel saper andare oltre le modalità prestabilite di utilizzo e nell'introdurre una pedagogia della tecnologia.

Paolo Ferri svolge una accurata descrizione delle caratteristiche dei nativi digitali, nell'interagire tra di loro e nel loro rapporto con il mondo digitale. L'osservazione di partenza è quella che la tecnologia è l'elemento naturale del loro ambiente di vita. Ferri parla appunto di tecnologie, cioè non si parla qui solamente del mondo del computer di casa, ma delle tecnologie che circondano la quotidianità: dai *touch screen* dove comprare i biglietti ferroviari o della metropolitana al forno microonde. Si tratta di un sistema di accesso a informazioni e di operazioni, sia semplici che complesse, oggi

indispensabili per muoversi nella quotidianità. I nativi digitali sono nati accerchiati da tutto ciò, da qui deriva l'assoluta assenza di impaccio o timore da parte loro nel manipolare le tecnologie, anzi una grande facilità nell'interagire con esse e la modalità è quella del gioco, che di per sé non implica ansie e paure.

La didattica attraverso il gioco e le sue potenzialità sono un argomento ben noto in glottodidattica (Caon, Rutka, 2004) e nelle scienze psicologiche e sociali (Huizinga, 1973; Bruner, 1981; Staccioli, 1998; D'Andreata, 1999;). La dimensione ludica attraverso la tecnologia in contesto glottodidattico è così descritta da Pichiassi (2007a: 54)

Un ambito linguistico in cui meglio si esplica la versatilità degli strumenti multimediali è quello lessicale e la modalità che rende più efficace e coinvolgente il computer è quella ludica. Il primo rimanda alla capacità di immagazzinamento ed elaborazione di dati, la seconda è correlata alla velocità di elaborazione, per cui l'utente può misurarsi con se stesso, mettersi alla prova. I giochi linguistici al computer, analogamente a quelli che vengono fatti con carta e penna, non sono semplice evasione e divertimento ma un modo di esplorare da prospettive nuove i tratti di una lingua. L'aspetto di gioco non deve far pensare ad attività diversive che interrompono un lavoro serio e impegnativo ma una strategia che nel caso del lessico permette di apprenderlo scoprendone relazioni, associazioni e collegamenti che pratiche didattiche incentrate esclusivamente su una dimensione frasale e transfrasale potrebbero non far emergere.

Queste potenzialità sono le medesime dei nativi digitali che agiscono per errori e prove e da soli avanzano nel loro apprendimento, senza necessità di manuali, ma con una forte personalizzazione della tecnologia adattandola alle proprie esigenze.

Da qui la nuova faccia che assume per gli immigranti digitali il “virtuale”, da sempre considerato il luogo dell’irrealtà, nocivo in quanto straniante dalla realtà e che porta ad assuefazione. Oggi si nota dal comportamento dei giovani nativi digitali quanto l’*on-line*, quello che si chiamava virtuale, in realtà sia reale, concreto, e si potrebbe dire ormai addirittura tangibile¹¹: il virtuale è oramai costitutivo del reale e ne è una espansione. In un’intervista rilasciata a Massimiliano Cannata filosofo Pierre Lévy disse che “il virtuale non è falso o l’illusorio, ma ci siamo immersi e fa parte di noi, è dentro di noi”. Oggi constatare l’ingente presenza della tecnologia nella vita quotidiana è facile, non parliamo solo infatti di cellulari, computer, *tablet*, ma anche dell’accesso ai servizi pubblici tramite *touch screen*, i biglietti per i mezzi di trasporto, la bilancia dei supermercati, i *desk* di molte lavanderie, i servizi delle poste tramite certificazione, solo per citarne alcuni. Sono tutti strumenti «naturali» per i giovani, lo so meno per i non giovani che spesso si trovano a dover pensare di fronte a questi strumenti, devono fermarsi e capire come procedere a differenza dei giovani in cui il linguaggio digitale è istintivo. I detrattori delle tecnologie hanno iniziato molto presto a sondare il campo, a compiere ricerche e stilare dati. McLuhan (1967) fa un accurato elenco degli studiosi che in quasi due secoli hanno criticato ogni novità tecnica: la macchina da scrivere, la lampadina, l’orologio e molto altro. Nel 1882, come racconta M. McLuhan (1967:19), lo scrittore e compositore tedesco Heinric Köselitz sosteneva che la prosa

¹¹ Ad esempio *second life* o tutti i giochi che implicano altre percezioni oltre a quella visiva.

di Friedrich Nietzsche fosse cambiata notevolmente da quando il filosofo aveva iniziato a usare la macchina da scrivere. Köselitz notava come lo stile fosse cambiato e la prosa fosse divenuta più serrata, telegrafica, dichiarando “I miei pensieri in musica e lingua spesso dipendono dalla qualità della penna e della carta”. Non tardò la risposta del filosofo che gli dette pienamente ragione “Hai ragione. I nostri strumenti di scrittura hanno un ruolo nella formazione dei nostri pensieri.”

Nel 1976 lo scienziato informatico Joseph Weizenbaum sosteneva come la diffusione di strumenti di misurazione del tempo avessero fermato le percezioni e i sensi per obbedire all’orologio. È la teoria che da decenni porta avanti James Olds (1977), partendo dal presupposto che il cervello umano è malleabile, sostiene che il mezzo cambi il modo di pensare.

Il sociologo Daniel Bell (1973) ha denominato gli strumenti che usiamo per estendere la nostra mente, per scrivere, per leggere eccetera, “*Intellectual technologies*”, e sottolinea come inevitabilmente assumiamo le caratteristiche delle tecnologie a cui ricorriamo, in accordo con l’affermazione di Nietzsche. Marianne Wolf (2009), neuroscienziata cognitivista alla Tufts University, analizza come il funzionamento del cervello sia cambiato nei secoli dovendo adattarsi ai vari tipi di scrittura, caratteri cuneiformi (sumeri) geroglifici (egizi) e l’alfabeto (greci e fenici). La studiosa colloca l’avvio della sua riflessione al libro “Sulla Lettura” di Marcel Proust, che così cita nel primo capitolo: “Credo che leggere, nella sua essenza originaria, [sia] quel fruttuoso miracolo di una comunicazione nel mezzo della solitudine”. Proust considera la lettura una specie di santuario intellettuale attraverso il quale tutti gli uomini hanno accesso a migliaia di

realità differenti che altrimenti mai potrebbero conoscere. Gli studi, riferisce Wolf, hanno dimostrato che già ai primordi della storia della scrittura, quindi ben prima dell'invenzione dell'alfabeto, il cervello di chi leggeva metteva in moto zone neuroniche mai utilizzate. La lettura mostrava le prime luci di quell'illuminazione potente e mai destinata a spegnersi che sarebbe diventata, ovvero una diversa capacità di comprensione, un modo di imparare e sognare diverso dall'oralità. L'alfabeto greco fu la grande svolta nell'invenzione della scrittura, il solco in quella che sarebbe diventata la strada di tutti gli alfabeti moderni. La scrittura greca nei percorsi di studio è stata definita prima figlia e, successivamente, sorella di quella fenicia, somigliante ma non discendente diretta. Con l'avvento dell'alfabeto greco entra in scena uno dei grandi protagonisti della disputa tra trattazione orale e produzione scritta: Socrate. Il grande filosofo fu grande oppositore del passaggio dallo studio orale a quello scritto. Naturalmente i timori di Socrate non erano tanto su lettura e scrittura in se stesse, ma sui pericoli nei quali sarebbe incorsa la conoscenza se le informazioni fossero state messe in maniera scriteriata a disposizione di tutti.

I rifiuti di Socrate e le relative riflessioni anche presso i suoi seguaci rispetto al nuovo codice, la scrittura, di trasmissione delle loro idee ci ricordano un po' gli stessi timori che possono avere gli insegnanti e i genitori di oggi, pensando – ad esempio – all'utilizzo indiscriminato che fanno i ragazzi di Internet, alla facilità di reperire e condividere informazioni, talvolta senza verifica e strumenti di supporto (libri, insegnanti) adatti a

gestire la massa enorme di notizie¹². Oggi intendiamo bene cosa significhi e quali ripercussioni abbia, sia nell'informazione cartacea che in quella *on line*, l'informazione manipolata e anche le informazioni gettate a disposizione di tutti.

Ciò che riteniamo importante per il nostro lavoro è che nella sua ricerca Wolf mette in luce come il cervello ponga in funzione una o più parti a seconda del tipo di scrittura utilizzata: parte sinistra posteriore del cervello per gli alfabeti, parte destra per chi legge i caratteri cinesi, entrambe per chi legge il giapponese. Nella sua analisi delle capacità cognitive nei bambini evidenzia come un bambino, a cui sono state lette fiabe, riesca a imparare a leggere e a comprendere ciò che legge molto più rapidamente di un altro al quale non ne siano mai state lette. Viene dimostrato come la capacità cognitiva muti nel corso degli anni, così una persona che legge un classico a diciassette anni ne ricaverà impressioni diverse di chi lo legge a quaranta o sessant'anni, perché la lettura sarà accompagnata dal diverso bagaglio di vita accumulato dal lettore.

Oggi che la lettura avviene anche tramite altri supporti, oltre al libro a stampa, la riflessione sul mezzo e l'educazione al mezzo è quanto mai fondamentale. Importante è dal nostro punto di analisi anche l'attenzione di studio che Wolf dedica alla lettura da parte di cervelli particolarmente dotati, come i

¹²Per nostra fortuna il più grande allievo di Socrate, Platone, ebbe la lungimiranza - pur condividendo in parte i timori del maestro - di trascriverne "I Dialoghi", facendo arrivare a noi, proprio attraverso la scrittura, quel miracolo di filosofia, conoscenza e immensità di pensiero che furono.

dislessici: la dislessia è infatti il tema più attuale sul suo studio della lettura¹³. Cerca di comprendere quale relazione neurale ci sia tra genialità (creatività) e dislessia, cosa ci sia in alcuni cervelli dislessici così legati alla creatività professionale, al disegno, alla rappresentazione dello spazio e al riconoscimento delle configurazioni.

Dunque da questa analisi potremmo ipotizzare che i dislessici siano particolarmente adatti al futuro tecnologico presente guidato dalla vista e dalla tecnologia.

La storia della lettura dal punto di vista della neuro-scienziata cognitivista apre uno squarcio importante per riflettere e capire la profonda creatività che sta al centro del leggere le parole, di come appunto nella storia della specie umana ogni nuovo tipo di sistema di scrittura abbia impiegato millenni per evolversi esigendo dal cervello diverse forme di adattamento.

Per Wolf (2009: 23)

[...] la capacità generativa della lettura è parallela alla plasticità fondamentale dei circuiti neuronali del nostro cervello: entrambi ci permettono di andare oltre i dettagli di ciò che è dato. Le ricche associazioni, inferenze e intuizioni che scaturiscono da questa capacità ci permettono di, e in effetti ci invogliano a, oltrepassare il particolare contenuto di quello che leggiamo, concependo nuovi pensieri. In questo senso, la lettura riflette e reinterpreta la capacità del cervello di progredire in campo cognitivo.

In ambito glottodidattico, basandoci su un approccio umanistico e una visione socio-costruttivista del contesto scuola, è per il nostro lavoro importante notare come

¹³ Pare che Einstein, Edison e Leonardo fossero dislessici e sembra anche che l'elenco di geni con questa caratteristica sia molto lungo

l'apprendimento alla lettura dei giovani cambi anche in base non solo a ciò che leggono ma anche in relazione al supporto che utilizzano, cioè come e dove leggono. Sorge spontanea anche un'ulteriore riflessione sul valore che diamo alla lettura: nella didattica di una L2 o di una LS, ci ricordiamo sempre dello sforzo che uno studente sta facendo quando legge e soprattutto quando legge una lingua che non è la sua lingua madre? Woolf sostiene che (2009: 15)

i bambini che dispongono di un ricco repertorio di parole e relative associazioni ricavano dalla lettura e dalla conversazione esperienze molto diverse da quelle dei bambini con un limitato capitale di parole e di concetti.

Dunque ci chiediamo cosa accada negli studenti apprendenti della lingua seconda, quando leggono la L2 con un parzialissimo bagaglio di sapere in quella lingua. Si deve tener conto che durante la lettura della L2 recuperare il sapere e le associazioni pertinenti è un lavoro ancor più laborioso che la lettura nella propria L1 ricordando che

i nostri sistemi semantici e grammaticali devono collaborare strettamente con la memoria di lavoro. [...]. Nel collegare tutte le informazioni linguistiche e concettuali vengono generati inferenze e ipotesi basate sul vostro background culturale e sui vostri interessi (Wolf, 2009: 15).

Le continue sequenze di informazioni lessicali e grammaticali devono venir collegate al senso di ogni parola senza perdere di vista l'insieme delle frasi e il contesto di un brano. Ovviamente il brano in questione sarà un brano di livello adatto all'apprendente, ma collegare tutte le informazioni

linguistiche e concettuali e generare inferenze e ipotesi basate sul proprio background culturale necessita di un tempo opportuno in quanto un lettore esperto, quando legge una parola, attiva non solo il senso più immediato ma anche le associazioni meno frequenti.

La ricchezza della possibilità di comprensione di un testo dipende dunque dalla quantità di nozioni che una persona ha accumulato, la possibilità di comprensione, la ricchezza di comprensione di un apprendente L2 come si può potenziare alla luce di tutto ciò. Quale pratica lessicale può aiutare soprattutto, e teniamolo da conto, quando a una parola straniera non corrisponde immediatamente un immaginario a cui collegarla perché, come ci spiega Stanislas Dehaene (2009) la nostra capacità di riconoscere le parole durante la lettura si basa su circuiti nervosi specializzati nel riconoscimento degli oggetti. Dunque l'apprendente L2 non ha una immagine da abbinare istintivamente alla parola, dunque brancola nel vuoto sia lessicale che figurativo.

Troppo spesso nella lettura non si dà il tempo opportuno e non si ricorda che lo studente L2 necessita di una seconda lettura per collegare il significato delle parole lette una dopo l'altra al significato globale del testo, e per abbinare figurativamente significato a immagine.

Se lo sviluppo semantico del lettore neofita che Wolf descrive è un'avventura affascinante quanto imprevedibile, come sarà lo sviluppo semantico del lettore di L2? In ambito glottodidattico i processi neuropsicologici che governano il processo di apprendimento linguistico li ha approfonditi nei suoi studi Michele Daloiso (2009).

Il viaggio di Wolf usa la scienza per spiegarci la cosa che, forse inconsciamente, tutti sappiamo: “Non siamo nati per leggere ma siamo quello che leggiamo”. Alla luce degli studi che qui sopra abbiamo elencato potremmo aggiungere che non solo siamo quello che leggiamo ma siamo anche “come lo leggiamo”.

In ambito glottodidattico di approccio umanistico questi studi sulla lettura ci inducono ad approfondire l’ambiente e la strumentazione multimediale e ipermediale in cui la lettura avviene. Di una certa rilevanza sono gli studi fatti in questo contesto da Nicholas Carr (2011): una telecamera ha seguito i movimenti dell’occhio di seimila studenti della generazione cresciuta con Internet. Dall’analisi dei dati raccolti è emerso che

“l’immersione digitale ha alterato anche il modo in cui viene assimilata l’informazione. I giovani non leggono più necessariamente una pagina da sinistra verso destra e dall’altro in basso. Piuttosto saltellando di qua e di là, scorrendo superficialmente il testo alla ricerca di informazioni di loro interesse” (2013: 23).

Dunque l’approccio al testo, da questo studio, possiamo avvicinarlo a quello che è l’approccio alle immagini, fisse o in movimento, o alla visione di varie tipologie di supporti in contemporanea.

Nel 2006 Jakob Nielsen ha effettuato un altro studio significativo per il nostro lavoro in quanto l’analisi che ha condotto è stata svolta su chi legge in Internet. Una piccola fotocamera ha registrato i movimenti degli occhi di 232 persone intente a leggere pagine di testo e altri contenuti *online*. I risultati rivelano che la traccia degli occhi di quasi tutti i soggetti forma un “F”: dunque leggono due o tre righe nella

parte alta della pagina e poi qualche mezza riga a metà partendo da sinistra e poi in maniera rapida proseguendo scendono al lato sinistro della pagina.

Questi studi ci riportano la pratica di una peculiarità che era già stata rilevata nel 2006 da Linda Stone che si è occupata dell'attenzione sostenendo che

L'attenzione è lo strumento più potente dello spirito umano. Possiamo intensificare o aumentare la nostra attenzione con pratiche quali la meditazione e l'esercizio, diffonderla con tecnologie come le email, o alterarla con droghe e farmaci. Alla fine, però, siamo pienamente responsabili del modo in cui scegliamo di utilizzare questo strumento straordinario.

Secondo la Stone questa è la definizione de "Continuous Partial Attention", CPA, cioè lo stato di attenzione frammentata che si crea quando siamo divisi tra tante attività diverse, così come l'immagine o il testo in Rete. Questo stato, secondo la studiosa, è ben diverso dal *multi-tasking* che è guidato dall'obiettivo cosciente di essere produttivi ed efficienti utilizzando la Rete, infatti Stone afferma (2013)

Continuous partial attention describes how many of us use our attention today. It is different from multi-tasking. The two are differentiated by the impulse that motivates them. When we multi-task, we are motivated by a desire to be more productive and more efficient. We are often doing things that are automatic, that require very little cognitive processing. We give the same priority to much of what we do when we multi-task — we file and copy papers, talk on the phone, eat lunch — we get as many things done at one time as we

possibly can in order to make more time for ourselves
and in order to be more efficient and more productive¹⁴.

Al contrario, il CPA è un processo automatico, non cosciente, motivato dal desiderio di essere un nodo in diretta nella Rete. Il *multi-tasking* richiede l'attenzione continua, il CPA non richiede una attenzione se non parziale. Non tutti sono del medesimo parere, molti si accordano con le ricerche rese pubbliche nel 2009 da Clifford Nass, e riportate nel testo di Schirmacher (2010), che ha condotto uno studio sulle differenze tra coloro che praticano molto spesso il multitasking e chi invece lo pratica di rado. Il suo studio, condotto per conto della National Academy of Sciences, ha sottolineato come le tecnologie pongano sfide impraticabili per la mente, cioè quelle di voler far assomigliare le performance di un essere umano a quelle di un computer.

Dunque voler essere multitasker significa, per Nass, voler funzionare come un computer, solamente che per l'uomo non solo è impossibile ma anche genera parecchie controindicazioni, eccone alcune (in Schirmacher, 2010: 49)

- più intensamente ci si dedica al multitasking, meno si è in grado di selezionare cosa ricordare con la memoria a breve termine, e più forte diventa la distrazione;

¹⁴ L'attenzione parziale continua descrive come molti di noi usano la propria attenzione oggi. È diverso dal multi-tasking. I due si differenziano per l'impulso che li motiva. Quando abbiamo il multi-task, siamo motivati dal desiderio di essere più produttivi e più efficienti. Facciamo spesso cose che sono automatiche, che richiedono pochissima elaborazione cognitiva. Diamo la stessa priorità di gran parte di ciò che facciamo quando siamo impegnati in attività multi-task – noi archiviamo e copiamo carte, parliamo al telefono, pranziamo – concludiamo la più grande quantità di cose possibili in una sola volta per trovare il tempo per noi stessi e per essere più efficienti e produttivi.

- i multitasker perdono sistematicamente la capacità di distinguere nel loro ambiente le cose importanti da quelle non importanti [...], il che determina una sempre minore capacità di trarre conclusioni:
- i multitasker reagiscono più spesso ai falsi allarmi, cioè sono disposti a lasciar tutto in sospeso se arriva un nuovo stimolo informativo [...];
- i multitasker non sono più efficienti, anzi lo sono meno, persino nella stessa attività di multitasking. Sono più lenti in tutto [...];
- le prestazioni mentali dei multitasker in alcuni campi perdono di efficacia, e cominciano a collassare del tutto. La capacità di pensare delle persone si riduce sempre più.

Emergono posizioni fortemente contrastanti, persino laddove le analisi di partenza ammettono simili risultati. Noi teniamo doverosamente conto di tutto ciò e cerchiamo di seguire una linea che accetti le tecnologie come aspetto del quotidiano, ne riconosca la necessità di usarle e interpretarle nel modo più costruttivo, nell'ottica di una "ecologia mediale" (Ferri, 2011: 66). In linea con quello che afferma Antonio Calvani (2011: 27) a questo proposito:

una buona ecologia mediale induce anche a un'analisi critica della futilità e della ridondanza che caratterizzano gran parte degli usi correnti dei media nella scuola proponendo anche forme positive, adeguatamente stimolanti e rispettose di uno sviluppo armonico ma anche ricco della persona.

1.1.6 La scuola e le tecnologie

Abbiamo in parte già analizzato (paragrafo 1.1.4) la Commissione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativamente alle competenze chiave per l'apprendimento

permanente. Questa nota della Commissione Europea sottolinea la presa di coscienza della necessità di formare una competenza digitale alla luce della presenza massiccia delle tecnologie nella vita quotidiana.

La questione che Paolo Ferri ha affrontato, riguardante i nativi digitali e le loro modalità di apprendimento, è importante per la glottodidattica. Non solo per quello che riguarda l'argomento principale, cioè tutti quei giovani nati da un certo anno in poi e che vengono nominati nativi digitali, ma anche per tutta la sfera didattica come la formazione degli insegnanti, l'insegnamento, i materiali dell'insegnamento, i luoghi dell'insegnamento, la società dell'apprendimento, gli ambienti di apprendimento e molto altro ancora che in questa sede affronteremo nei prossimi paragrafi.

Di per sé il computer a scuola non cambia nella sostanza molto, come sostiene Pichiassi (2007a: 54)

[...] introdurre il computer nella didattica non è mai di per sé una rivoluzione; innovativi, coerenti e consapevoli devono essere la metodologia e l'approccio all'interno del quale si sceglie di lavorare.

Nella scienza della glottodidattica contemporanea siamo coscienti di avere a che fare con “esseri multialfabeti”, come Umberto Margiotta già nel 1997 teorizzò, esseri che utilizzano più linguaggi per comunicare, linguaggi diversi e mappe cognitive a seconda dei contesti. Dobbiamo adeguare alla contemporaneità e al futuro questa riflessione e iniziare a parlare non solo di linguaggio ma di strutture mentali completamente differenti.

L'impatto sulla glottodidattica di tutto ciò è enorme e inevitabile: per noi immigranti digitali, figli cioè del libro, che

abbiamo dovuto, con i piedi affondati nel passato, adattarci al nuovo ambiente socio-tecnologico, per noi che il linguaggio digitale è una lingua seconda che abbiamo appreso successivamente alla nostra lingua madre e non da piccoli.

Per interagire con tutte le implicazioni dell'avvento del digitale bisognerebbe prima riconsiderare con attenzione i dati ISTAT, qui ampiamente riportati nel paragrafo 1.1.2, e quei numeri che ci dicono che: il pc è presente nel 54% delle case italiane, il 47,5% è connesso alla Rete, i genitori con figli connessi sono il 79%, è l'86% la fascia d'età tra gli 11 e i 24 anni di utilizzatori dei media digitali e di Internet. Le famiglie dunque vengono trascinate al digitale dai figli nativi per rispondere a bisogni reali o bisogni indotti, i genitori immigranti digitali infatti cercano di essere più vicini alla nuova cultura dei loro figli in quanto sono consapevoli del *digital divide* intergenerazionale.

Il dibattito di come inserire la multimedialità a scuola è sempre vivace, in ottica costruttivista (come vedremo nello specifico nel paragrafo 1.3.4) Gineprini (2000) ci suggerisce che

Una corretta applicazione della multimedialità ha bisogno di una scuola che sviluppi i contenuti all'interno di una tematica comune, che offra occasioni di rielaborazione delle conoscenze, che incentivi capacità strumentali e procedurali. Una didattica per progetti richiama l'uso della multimedialità, liberando il processo educativo dal ruolo trasmissivo e riproduttivo, tentando di riconciliare sapere sociale e sapere scolastico. La missione di questa didattica è "quello di mettere in comunicazione le dimensioni di sviluppo delle diverse età generazionali (gli stadi cognitivi e socioaffettivi dell'infanzia, adolescenza, giovinezza, ecc.) con i sistemi simbolico – culturali (le strutture della cultura diffusa a scuola e nell'extrascuola nonché i modelli etico – sociali delle

comunità di appartenenza)". La multimedialità può acquistare pienamente orizzonti di senso in questa visione sistemica, che fa della scuola un ambiente predisposto per lo studio di tutte le modalità che comunicano conoscenze. E, al di là della multimedialità questa è una condizione indispensabile per educare "teste ben fatte" in cui alberghi intelligenza connettiva e pertinente; è un obiettivo imprescindibile di una scuola che voglia promuovere un'intelligenza capace di considerare il contesto e il complesso, una scuola che non insegni soltanto a isolare e separare (saperi, discipline, ecc.), a disgiungere ma soprattutto a collegare e integrare.

Come possono scuola e glottodidattica inserirsi in tutto questo è da una parte facile da dirsi, in quanto molto è ciò che la glottodidattica già fa e raccomanda da anni, dall'altra parte è difficile da costruire. Ci stiamo riferendo al fatto che i nativi digitali si evolveranno sempre più mentre il corpo docente rimarrà, ancora per molti anni, figlio del libro con tutto quello che ciò comporta. Dunque negli stili di apprendimento e nelle dinamiche gli insegnanti devono ipotizzare potenzialità che nei nativi sono già in atto, e si svilupperanno ulteriormente, e che gli stessi insegnanti non hanno. Ma a tutt'oggi ciò che i nativi digitali richiedono sono passaggi che la glottodidattica appunto già comprende da anni (Ferri, 2011: 44)

- una costruzione del sapere non lineare ma abducente,
- una logica per successive approssimazioni,
- un approccio paradigmatico e personalizzato al sapere,
- una sperimentazione naturale e diretta con la pedagogia dell'errore e del *trial and error*,
- una condivisione e cooperazione tra pari attraverso molteplici codici, un approccio *opensource*.

L'apprendimento dei nativi digitali avviene per lo più attraverso l'esperienza, attraverso un *learning by doing* (si rinvia l'approfondimento al paragrafo 1.1.6.1) inconsapevole e naturale, e le altre caratteristiche qui sopra elencate, sono tecniche che la glottodidattica già mette in atto. Ma essere precursori di modelli di apprendimento e non averne spesso le possibilità non è raro che accada. Sfortunatamente non tutti gli insegnanti di lingua, sia LS o L2, sono disposti a entrare in quello che 10 anni fa era il futuro e oggi è la glottodidattica. Insegnanti che, volenti o nolenti, non entrino nella nuova cultura della convergenza sono anche insegnanti che non saranno mai in grado di prospettare una evoluzione della didattica.

La trasformazione della didattica in relazione ai cambiamenti della società costringe le istituzioni scolastiche, per dovere e per necessità, ad adeguarsi. La questione scuole e insegnanti presenta parecchie sfaccettature. La scuola dovrebbe mettere la tecnologia al servizio delle nuove attitudini che i nativi digitali hanno messo in atto nei contesti familiari e informali. E gli insegnanti dovrebbero esser preparati alle nuove necessità didattiche. Non si sa chi debba occuparsi di gettare un ponte tra le pratiche d'uso delle tecnologie dei nativi digitali e le pratiche formative a scuola.

La convinzione che abbiamo è che al giorno d'oggi non si possano più tenere lontani i media dalla formazione curricolare. Lo sviluppo e l'impadronimento delle competenze digitali ha fatto sì che l'apprendimento dei nativi digitali oggi non coincida più coi tempi e con le prassi della scuola. D'altra parte anche i mezzi di comunicazione digitale hanno profondamente mutato la modalità del conoscere portando a

una estrema diffusione della conoscenza, rendendo potenzialmente minimi i divari e rimuovendo i vincoli strutturali.

L'esplosione delle tecnologie, secondo le analisi e riflessioni di Jenkins (2010), ha portato a una evoluzione storica nella cultura in quanto la diffusione pervasiva della connettività di Rete e delle pratiche di *networking* ha innescato il fenomeno delle culture partecipative. La modalità più diffusa dei nativi digitali oggi è mettere in comune il proprio contributo alla conoscenza rendendosi aperti al confronto internazionale, facendo sì che gli ambienti del globo diventino osmotici. Come abbiamo più volte sottolineato in questa sede, la forma di comunicazione *on-line* oggi tra i nativi digitali è la condivisione, la collaborazione nella ricerca e nella costruzione, con una motivazione individuale che punta a questo, e giunge spesso a uno sfociare in *fandom*, cioè in mondi di fan che organizzano la loro sfera sociale-culturale attorno a un argomento.

Le pratiche educative si dovrebbero occupare di assicurare le competenze sui media digitali, in quanto queste competenze sono un fattore abilitante alla cultura digitale, che è quella di oggi e del domani, e di garantire la partecipazione ai processi sociali politici e culturali attraverso le culture partecipative. Le politiche della *media education* (Jenkins) devono avere come obiettivo il padroneggiare le capacità tecniche, espressive, cooperative della cultura abilitata alle nuove tecnologie per assicurare le condizioni basiche per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.

La concezione di scuola e di università come educazione al futuro, costruzione dell'identità in funzione sociale culturale e

politica del domani, è un principio lontano dall'idea di nozione manualistica che spesso prende il sopravvento nella scuola italiana. Se osserviamo come i nativi digitali vivono la loro era *on-line*, come propendono a comporre puzzle della loro identità in divenire proprio attraverso blog e *social networking* dove sperimentano forme di espressione del sé e costruzione di relazionalità senza alcun controllo sociale, vediamo quanto la scuola tradizionale sia lontana da loro.

Scuola e università dovrebbero insegnare, quando si parla di competenza digitale, a “saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, per il tempo libero, la comunicazione”.

La scuola dunque è interessata in prima persona nel favorire una cultura dell'apprendimento basata sull'uso istruito e critico dei linguaggi multimediali e delle tecnologie della comunicazione.

Molto di tutto ciò fa già parte della glottodidattica. Innanzitutto il concetto di apprendimento permanente e in divenire fondamentale nell'apprendimento delle lingue, contestualmente soprattutto alla formazione intesa come un apprendere ad apprendere, un acquisire modelli, motivazioni e capacità per guidare un processo ininterrotto di aggiornamento e sviluppo delle proprie competenze. Sono concetti molto comuni nella glottodidattica, soprattutto laddove nell'approccio comunicativo il metodo naturale di Krashen individua nel docente non un mentore ma una guida, un regista e un punto di riferimento e nello stesso tempo lo studente è protagonista del suo apprendere non solo in quanto cardine razionale del processo ma anche emotivo.

Con l'evolversi delle tecnologie anche la glottodidattica ha fatto un *up date* indispensabile rivalutando e potenziando il ruolo delle glottotecnologie nello sviluppo delle abilità linguistiche e nell'acquisizione della grammatica e del lessico. Come scrive Balboni (2002: 129)

si tratta di cogliere il fatto che nell'insegnamento delle lingue, soprattutto in prospettiva comunicativa, le cosiddette TCI hanno un ruolo essenziale, costitutivo e non solo accessorio dell'attività di apprendimento di una lingua – anche perché ormai coloro che apprendono sono nativi del mondo digitale.

1.1.7 Apprendimento formale, non formale e informale e le tecnologie

Apprendimento formale e apprendimento informale sono concetti che sempre più ricorrentemente compaiono in questi anni di trasformazioni anche tecnologiche, in relazione spesso al concetto di educazione formale ed educazione informale:

[...] alla costruzione dei saperi, dei comportamenti, dei valori delle persone, cioè ai loro modi di intendere, ordinare e praticare le relazioni con sé stessi, con gli altri, con la vita (nella sua complessità e nella sua quotidianità) concorrono luoghi e tempi che sono volutamente, esplicitamente, istituzionalmente e intenzionalmente dedicati a questo (famiglia e scuola in primo luogo), ma vi concorrono altresì, come detto, nel *bene* e nel *male*, anche altre esperienze che generano apprendimenti, pur non essendo considerate, a una prima lettura, educative poiché, appunto, sono esperienze di educazione informale (Tramma, 2009: 15).

Negli anni '50 Knowles trattava l'aspetto dell'educazione informale ad adulti e a tutt'oggi continua a indagare su questo

aspetto relazionandolo alle evoluzioni che sono avvenute nella società. Nell'ultima edizione del suo libro, 2012, continua a relazionarsi alla questione non perdendo l'impianto originario:

Learning specialists (instructors, curriculum builders, and methods, materials, and media developers) may have some of previous questions in addition to the following: How can I increase my effectiveness as learning specialist? Which learning theories are most congruent with my own view of human nature and the purpose of education? What are the implications of the various learning theories for my own role and performance? (Knowles 2012: 8)¹⁵.

Questioni analizzate negli anni successive al '50 da Krashen (1976), Jeffs (1990), Torres (1990), Ivarone (2000), Orefice (20001), Coffield (2003), Black (2007, 2008), Batsler (2008), Benson, Reinders (2010).

Inevitabilmente il mutamento accaduto ad ampio raggio con l'avvento delle TIC necessita una costante ritrattazione di definizioni e collocazioni dei termini che di volta in volta compaiono, soprattutto in funzione glottodidattica. Anche la Commissione Europea ha sentito la necessità di affrontare la questione dell'apprendimento formale, informale e non formale ne ha trattato. La Commissione Europea stessa si è confrontata su queste tematiche nel "Memorandum" e per quanto riguarda *lifelong learning* (2000) così definisce l'apprendimento formale e l'apprendimento informale:

¹⁵ Specialisti di apprendimento (istruttori, costruttori di curriculum e sviluppatori di metodi, materiali e mezzi di comunicazione) possono avere alcune delle domande urgenti in aggiunta a quanto segue: come posso aumentare la mia efficacia come professionista dell'apprendimento? Quali teorie dell'apprendimento sono più congruenti con la mia visione della natura umana e con lo scopo dell'educazione? Quali sono le implicazioni delle varie teorie dell'apprendimento per il mio ruolo e le mie prestazioni?

Formal learning - takes place in education and training institutions, leading to recognized diplomas and qualifications.

Informal learning - is a natural accompaniment to everyday life. Unlike formal and non-formal learning, informal learning is not necessarily intentional learning, and so may well not be recognized even by individuals themselves as contributing to their knowledge and skills¹⁶ (2000: 8).

La definizione di apprendimento formale racchiude un'opinione divenuta oramai abbastanza condivisa, cioè quella di un apprendimento che avviene all'interno di un curriculum formativo. Mentre tutto ciò che sta al di fuori di un percorso formativo istituzionale, non tracciabile o mappabile, viene spesso definito informale o non-formale. La stessa distinzione tra informale e non-formale crea molte discussioni e continui spostamenti di confine lessicale e concettuale. In realtà lo stesso documento della Commissione Europea fa esplicito e chiaro riferimento anche all'apprendimento non-formale, descrivendolo come:

Non-formal learning-takes place alongside the mainstream systems of education and training and does not typically lead to formalized certificates. Non-formal learning may be provided in the workplace and through the activities of civil society organizations and groups (such as in youth organizations, trades unions and political parties). It can also be provided through organizations or services that have been set up to

¹⁶ L'apprendimento formale si svolge negli istituti di istruzione e di formazione, portando a diplomi e qualifiche riconosciute. L'apprendimento informale è un accompagnamento naturale alla vita di tutti i giorni. A differenza dell'apprendimento formale e non formale, l'apprendimento informale non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto anche dagli individui stessi come contributo alle loro conoscenze e competenze.

complement formal systems (such as arts, music and sports classes or private tutoring to prepare for examinations)¹⁷ (2000: 8).

L'apprendimento formale, indotto e perseguito dall'insegnamento formale, ha luogo in dimensione propriamente scolastica, o istituzionale, ed è contraddistinto da una modalità strutturata, organizzata e sistematica in cui possiamo rintracciare queste peculiarità:

- orari fissati;
- luoghi fissati;
- ricorso ad alcuni metodi;
- utilizzo di alcuni strumenti;
- obiettivi fissati;
- accreditamenti garantiti;
- valutazione prevista;
- certificazione o attestazione di competenze prevista;
- svolgimento in maniera consapevole.

Il sistema scolastico italiano per lo più si basa su questa tipologia di insegnamento/apprendimento ed è in seria difficoltà di fronte a tipi di apprendimento che avvengono al di

¹⁷ L'apprendimento non formale si svolge accanto ai sistemi tradizionali di istruzione e formazione e di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale può essere fornito sul posto di lavoro e attraverso le attività delle organizzazioni della società civile e dei gruppi (come nelle organizzazioni giovanili, sindacati e partiti politici). Può anche avvenire attraverso organizzazioni o servizi che sono stati istituiti a complemento dei sistemi formali (quali le arti, la musica e classi di sport o lezioni private per la preparazione agli esami).

fuori di queste cornici: spesso non è in grado di riconoscerne il valore e di conseguenza di sfruttarne le potenzialità.

I giovani nati in anni di pervasione digitale tuttavia non riescono a interagire con questo tipo di insegnamento in quanto (come abbiamo già visto nel paragrafo 1.1.5) attuano un apprendimento più esperienziale, spontaneo. Un apprendimento questo che procede per esperimenti e conta su strutture di sostegno provvisorie create *ad hoc* e localizzate, si muove attraverso comunità di apprendimento in grado di evolversi per rispondere a interessi temporanei e dalle quali si può entrare e uscire se non soddisfano le esigenze, e dove gli utenti sono partecipativi e convergenti.

I giovani attivano un apprendimento informale, da molti definito naturale, esperienziale, spontaneo, incidentale, che ha queste caratteristiche in linea generale:

- avviene potenzialmente in qualsiasi momento;
- avviene in maniera inconsapevole e/o accidentale;
- avviene potenzialmente in qualsiasi luogo;
- ricorre a metodi, ma che non sono bene individuabili;
- utilizza una consistente quantità di strumenti;
- si relaziona a bisogni immediati o al divertimento;
- non contempla una misurazione dei risultati;
- non viene integrato o riconosciuto in sede formale in quanto non prevede alcun tipo di validazione.

È un tipo di apprendimento che, come sottolinea anche la Commissione Europea, avviene durante tutta la vita, secondo le caratteristiche cognitive di ognuno, produce spesso

soddisfazioni, *feedback* immediati e visibili, ma non viene valorizzato in ambito di apprendimento formale.

Facciamo qui inevitabilmente riferimento alla cosiddetta *swarm intelligence*, termine che si riferisce all'intelligenza di gruppo nelle dinamiche collettive. Il termine è stato mutuato da alcuni fenomeni di aggregazione tra animali e copre oggi quella sfera della Rete in cui un gruppo (*swarm*) pratica una cooperazione mediante la condivisione di informazioni e le persone agiscono e cambiano l'informazione diffondendola in tutto il gruppo. Secondo le teorie di Kennedy e Eberhart (2001) uno *swarm* dunque può essere definito come un gruppo di persone in Rete che comunicano tra di loro (direttamente o indirettamente). La tipologia di interazione di queste persone è quella di attuare strategie di *problem-solving* collettive distribuite. Il termine *Swarm Intelligence (SI)* si riferisce al comportamento di *problem-solving* che emerge dall'interazione di tali persone. È un modo di agire in Rete agito dai giovani nati in epoca digitale che usufruiscono massicciamente di Internet e che con questa modalità mettono in moto il loro apprendimento. Questo agire in gruppo implica delle caratteristiche e delle problematiche: le caratteristiche sono in gran parte quelle che abbiamo elencato per l'apprendimento informale, mentre il problema maggiore che emerge in questa dinamica di apprendimento è la questione dell'*information literacy*.

L' *information literacy*, ovvero “la capacità di reperire documenti adeguati per i propri scopi conoscitivi, di analizzarli e utilizzarli correttamente” (Buffardi, de Kerckhove, 2011:15) ci riporta alla già citata problematica dell'educazione alle

tecnologie che in ambito glottodidattico in ottica di un approccio umanistico è determinante.

Sarebbe necessario poter coordinare l'istruzione formale, quella degli immigranti digitali, che, come abbiamo appena elencato, è conservatrice, fa riferimento a strutture istituzionalizzate, pochissimo cambiata nella sostanza nonostante decenni di riforme, altamente burocratizzata e legata formalmente a tutta la nazione, di rara mobilità in cui lo studente è un uditore passivo, coordinata con l'apprendimento informale che i nativi digitali richiedono. La questione è anche in quale modo interagire tra tradizione e tra *literacy* del XXI secolo, cosa fare affinché i giovani possano ampliare le competenze che vengono loro richieste integrando le vecchie competenze con le nuove: Jenkins sottolinea come “le nuove culture digitali assicurano meccanismi di supporto che aiutano i giovani a migliorare le competenze di base che esercitano in quanto lettori e scrittori” (Jenkins, 2010: 92). Concordiamo sul fatto che una inevitabile unione e pianificazione delle competenze sia necessaria per accrescere le possibilità di apprendimento. “Le nuove competenze relative ai media dovrebbero essere considerate un'abilità sociale” (Jenkins, 2010: 92) Le competenze in acquisizione negli studenti di oggi saranno, inoltre, quelle che serviranno loro domani per svolgere solo il loro lavoro e la loro vita culturale, ma anche quella sociale e politica.

Per la scuola è una bella sfida, mentre per la glottodidattica contemporanea è solo un percorso già avviato. Infatti quando parliamo dei fattori fondanti della cultura partecipativa all'educazione nominiamo il gioco, la performance, appropriazione, *multitasking*, conoscenza distribuita,

intelligenza collettiva, giudizio critico, navigazione transmedia, *networking*, negoziazione. Ma soprattutto il concetto di *produsage*, cioè produzione e uso, che richiede la New Media Education, è ciò che lo studente di L2 o LS ha, o dovrebbe avere, come imprinting dalla didattica delle lingue oggi. Così come la classe dovrebbe essere uno spazio di comunità partecipativa in presenza che può, come spesso accade, lavorare anche *on-line* andando a creare così degli spazi di affinità che aprono a grandi possibilità di apprendimento in quanto sostenuti da sforzi comuni che possono superare ogni differenza: ognuno può parteciparvi a seconda delle proprie capacità e dei propri interessi. È la tesi che porta avanti nei suoi studi Paola Celentin (2007) analizzando le potenzialità della classe plurilivello, perché dipendono da un insegnamento da pari a pari, secondo un insegnamento democratico, in una direzione del tipo *problem solver*, quando la didattica delle lingue per spronare la comunicazione imposta attività di *problem solvin*.

L'università in tutto ciò è qualche passo più avanti rispetto alle scuole medie inferiori e superiori, in quanto il dibattito sull'uso della tecnologia ha preso l'avvio negli anni Settanta con la nascita dei primi Centri linguistici. In questo ambito le glottotecnologie non sono solo strumento per lo studente ma anche, come sottolineano Porcelli e Dolci (1999: 142) “un supporto per il docente: esse consentono di proporre nuovi registri, nuove voci, situazioni autentiche, manipolare testi, sia nell'ambiente istituzionale che a casa”.

1.1.8 I docenti e le tecnologie

Oggi, nel secondo del XXI secolo, la maggioranza degli insegnanti supera i 50 anni di età e molti non solo non possiedono competenze digitali ma anche non hanno probabilmente intenzione di acquisirle nella convinzione che la formazione non gli pertenga più; i dati del Ministero della Pubblica Istruzione pubblicati nel 2012, mostrano che il corpo docente è per l'82% composto da donne con un'età media di 50,2 anni.

I docenti dunque sono per lo più nati in epoca in cui le tecnologie digitali dovevano ancora affacciarsi: le persone nate in anni di non pervasività tecnologica sono state definite, come abbiamo avuto già occasione di dire in questa sede, da Jenkins (2009) "immigranti digitali".

Oggi possiamo dire che le mappe mentali degli immigrati digitali sono completamente diverse da quelle dei nativi digitali e dobbiamo aggiungere che gli immigrati digitali nemmeno forse possono immaginare le mappe mentali dei nativi digitali: l'interazione tra le due tipologie di mappe mentali risulta difficile.

Come abbiamo visto nel paragrafo 1.1.1, secondo i dati ISTAT del 2013 le famiglie di soli anziani, dai 65 anni in su, si caratterizzano per le percentuali più basse, il 14,8% possiede un personal computer e il 12,7% ha una connessione Internet. Da qui il nuovo e inaspettato punto di vista che assume il "virtuale": sempre considerato come luogo dell'irrealtà, nocivo in quanto straniante dalla realtà e che porta ad assuefazione. Oggi invece i giovani nativi digitali sono la

testimonianza di quanto l'*on-line*, il virtuale, in realtà sia reale, concreto, e si potrebbe dire ormai addirittura tangibile¹⁸, che il virtuale è ormai costitutivo del reale.

Ma non è sufficiente pensare che un computer in classe risolva la questione aperta tra tecnologie e scuola, come sostiene Calvani (1998: 53)

E' ingenuo credere che basti introdurre i computer e la multimedialità nella scuola per ottenere un miglioramento della qualità dell'educazione. Senza una adeguata preparazione specifica degli insegnanti, si rischia di fare un uso banale e didatticamente irrilevante di tecnologie estremamente sofisticate.

La "multimedialità" è un simbolo forte, avvolgente, intrigante. A dispetto delle sue vaste implicazioni teoriche, il panorama della didattica multimediale nella scuola si rivela invece tuttora gracile, vacuo, mal definito. Che cosa possiamo fare perché le potenzialità teoriche si traducano anche in concrete risorse applicative, in efficaci e sostanziali miglioramenti qualitativi degli apprendimenti?

La situazione, divenuta paradossale, è quella in cui i docenti, immigranti digitali, dovrebbero aiutare i nativi digitali a un uso criticamente consapevole delle tecnologie.

Uno dei fattori maggiormente ostacolanti all'uso delle TIC nella scuola è la preparazione talvolta lacunosa dei docenti. Ciò è dovuto a una molteplicità di fattori che vanno da quella generazionale, gli "immigranti digitali" necessitano di più tempo e sforzo per rimanere aggiornati in un mondo in cui le tecnologie divengono obsolete in breve tempo, alle proposte di formazione non sono numerose. Ciotti e Roncaglia (2000)

¹⁸ Ad esempio *second life* o tutti i giochi che implicano altre percezioni oltre a quella visiva.

sottolineano la componente individuale nell'uso e nella padronanza delle tecnologie, e invitano soprattutto all'autoformazione.

In un contesto classe in cui è possibile regni un *gap* di competenze tra docenti e studenti, ma anche tra gli studenti stessi, è necessaria a nostro avviso una formazione e una pedagogia delle TIC per tutti gli insegnanti.

La Rete, a questo punto, e le tecnologie sono una risorsa di studio e apprendimento non solo per gli studenti ma anche per i docenti. La possibilità per il docente di reperire e consultare testi attraverso la Rete, di usufruire dei mezzi tecnologici per scambiare informazioni e fare ricerche ha aperto i sistemi di formazione tradizionale a nuovi ambienti di apprendimento di autoapprendimento e di formazione.

Il docente di lingua straniera o di lingua seconda, dovrebbe già essere di per sé da molti anni avvezzo a misurarsi con la tecnologia in ambito glottodidattico per la storia che la didattica delle lingue ha alle spalle. Nonostante la maggior parte di questi docenti siano persone cresciute e formatesi secondo una scuola "tradizionale", lontana dalle tecnologie, hanno comunque una maggior pratica con le TIC in quanto ormai (come da paragrafo 1.1.6) sono parecchi decenni che la didattica delle lingue ricorre a queste strumentazioni.

Termini cari a Pier Levy (1999) come "interconnessione", "cambiamento" e "continuità" fanno parte del linguaggio dei docenti di lingua anche grazie alla formazione che permanente che hanno seguito.

In questo contesto è stato il docente di lingua straniera o di lingua seconda (Banzato, 2002) tra i primi a potersi formare e aggiornare in nuovi contesti tecnologici e virtuali, vivendo

come esperienza propria i vantaggi della multimedialità. Come sottolinea Balboni (2001), l'orientamento dei docenti sugli aspetti metodologici e a forme di apprendimento, comunicazione e condivisione è stata una risorsa prima personale e poi orientata dai docenti stessi nell'ambiente classe per mirare all'acquisizione della lingua.

L'interattività, la Rete, la multimedialità, le tecnologie sono appunto da anni al servizio della formazione del docente di lingue anche per gli aspetti glottotecnologici. È un argomento di grande importanza ma anche molto spinoso questo della formazione del docente in quando, come sostiene Serragiotto (2012: 112)

l'insegnante deve fondare la propria identità e il proprio valore sulla capacità interna al sistema di farsi interprete delle innovative istanze di formazione tecnica e metodologica che vengono erogate via web, sapendo cogliere nei nuovi ambienti i segni e le forme di espressione della contemporaneità, per intraprendere percorsi didattici qualificanti e favorevoli allo sviluppo socio-cognitivo e meta-cognitivo dei destinatari.

In ambiente glottodidattico le nuove tecnologie hanno trovato applicazione in ambiti destinati alla formazione (Solidoro, 2008) e all'aggiornamento glottodidattico dei docenti di lingue straniere (Trentin, 2006; Margiotta, Balboni, 2005; Banzato, 2005; 2012, Caon, Serragiotto, 2012). La tecnologia ha trovato nuovi contesti di applicazione laddove si discute di formazione degli insegnanti: la multimedialità, oggi le tecnologie ipermediali, invitano a riflettere sulla funzione stessa dell'insegnante di lingue che attraverso proprio le tecnologie può aggiornare le proprie competenze entrando in contatto,

volendo permanente, con una comunità di pratica sempre innovativa e inclusiva (Bodi, 2008).

Negli ultimi 15 anni il MIUR e i vari governi non hanno forse compreso appieno la rivoluzione digitale che sta trasformando in tutto il mondo la scuola e la formazione, così come l'apprendimento e la didattica. I necessari investimenti in risorse economiche e formazione e le forze progettuali hanno latitato. Nonostante ciò la rivoluzione digitale nella scuola italiana sta avvenendo comunque, e accade secondo un processo *bottom up* grazie al lavoro e alla dedizione di dirigenti, docenti e maestri: molti di questi sono attenti e rispondono alle richieste dei giovani studenti.

È in atto (Ferri, 2014) una trasformazione *bottom up* grazie alla comunicazione tra studenti e docenti: studenti che chiedono di essere più liberi, poter costruire e condividere i risultati del loro apprendimento e docenti che cercano di coniugare insieme una nuova didattica e un nuovo modo di gestire l'organizzazione della scuola. Scuole e istituti avanzano nel digitale nella didattica, nella formazione, nella gestione della valutazione e nella comunicazione con le famiglie, divenendo così un poco alla volta un servizio educativo e sociale di cittadinanza attiva, di partecipazione (vedi paragrafo 1.1).

I docenti attivi in questa metamorfosi “dal basso” usano molto i social network per condividere le buone pratiche digitali che applicano a scuola: Facebook, Twitter, Pinterest, Google ospitano migliaia di gruppi di discussione sulla scuola¹⁹.

¹⁹ Tra i molti i più frequentati in termini di adesioni o iscrizioni sono: <https://www.facebook.com/groups/tanti-insegnanti/> comprende a oggi 13734 insegnanti di ogni ordine e grado che costituiscono un'aula docenti virtuale.

Docenti e dirigenti, ma spesso anche genitori e studenti, si incontrano in gruppi aperti o chiusi, tematici o liberi, danno voce a esperienze e pratiche in condivisione. Grazie alla Rete molte scuole condividono o addirittura costruiscono insieme progetti didattici che coinvolgono studenti e insegnanti.

Tutti questi movimenti informali di aggregazione e scambio *online* sono esperienze che avvengono al di fuori di programmi ufficiali e risorse istituzionali, sono attività che rendono la scuola in generale e la classe nel particolare uno spazio di lavoro e discussione sia in presenza che in digitale. Questi lavori di gruppo e di collaborazione, ove avvengono, fanno sì che la scuola e la didattica in classe si trasformino dalla tradizionale trasmissione di nozioni a uno spazio di lavoro in cui si impara a utilizzare i saperi e si risolvono problemi con competenza e con metodo. Questa inversione di *setting didattico* tradizionale in molte esperienze si avvicina al *flipped classroom*: attività ed esercitazioni in classe con la guida di insegnanti esperti e a casa lavori di gruppo o individuali con tutoraggio dei docenti nella classe virtuale tramite forum (sincrono) o tramite chat e video chat (asincrono). Dunque possiamo sottolineare che questa modalità nata *bottom up* è

<https://www.facebook.com/groups/insegnantiduepuntozero/> con 10392 membri e un luogo virtuale per insegnanti di ogni ordine e grado che vogliono confrontarsi sui temi e sull'esperienza dell'insegnamento alle generazioni dei nativi digitali.
<https://www.facebook.com/groups/159381967518898> un gruppo di quasi 4500 componenti per discutere sull'uso didattico del *tablet*.
<https://www.facebook.com/groups/156410167789353/?fref=ts> gruppo riservato agli utenti della LIM.
<https://www.facebook.com/groups/apprenderevirtualmente/> quasi diecimila iscritti per discutere su metodologie innovative e didattica.

molto simile a quella che un ipermedia come strumento di classe rende possibile.

1.1.9 La dimensione socio-costruttivista e l'ipermedialità

Abbiamo finora fatto riferimento a una visione costruttivista, all'interno di un approccio umanistico, come filosofia di base della nostra ipotesi di ipermedia come strumento per l'insegnamento della lingua italiana.

Per il concetto di approccio facciamo riferimento al *Dizionario di glottodidattica* di Balboni (1999: 5)

L'approccio costituisce la filosofia di fondo di un'impostazione glottodidattica.

L'approccio seleziona dati e impianti epistemologici dalla varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico.

Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati nell'insegnamento.

Dunque approccio come filosofia di fondo che comprende la globalità delle questioni quali la lingua, la cultura, la comunicazione, lo studente, l'insegnante, l'insegnamento.

L'approccio umanistico deriva dalla psicologia umanistica di C. Rogers (1969), comprende diversi metodi di insegnamento delle lingue che hanno preso avvio negli Stati Uniti nei primi anni Sessanta fino agli anni Novanta (Coppola, 2000).

L'approccio umanistico ha acquisito il nome dalla psicologia e dalla psicodidattica umanistica, in quanto considera la complessità dell'*humanitas* anche nell'insegnamento

linguistico. In quest'ottica l'apprendimento della lingua fa parte dello sviluppo e della crescita personale, dunque in stretta relazione con gli aspetti psicologici, neurolinguistici e psicomotori di colui che apprende (Freddi 1987; Titone, 1993; Porcelli, Dolci, 1999). Nei primi anni Novanta la glottodidattica che ha valutato e assorbito parte delle teorie della psicologia umanistica ha iniziato a usare la dicitura "approccio umanistico-affettivo". A distanza di vent'anni un'accurata revisione concettuale e lessicale è stata avviata da Balboni che identifica in "affettivo" una aggiunta impropria, probabilmente traslata dai primi libri di divulgazione delle teorie di Krashen in Italia.

In una attenta analisi Balboni, per la quale rimandiamo al suo testo (2011), giunge a concludere che

La scelta di "affettivo" è quindi non solo errata sul piano teorico (disequilibra l'equazione originaria *umanistico=razionale+emozionale*) ma induce a prassi didattiche sbagliate, ed è quindi un buon esempio di superficialità etica nella scelta lessicale (2011: 106).

La visione costruttivista viene fatta propria dalla glottodidattica umanistica: negli ultimi dieci anni, la glottodidattica ha prestato molto interesse a questa visione che attribuisce valore alla dimensione interpersonale e intrapersonale dello studente (Mariani, Pozzo, 2002; Balboni 2006; Dolci 2006; Celentin, 2007). L'attenzione viene sensibilmente spostata dalla competenza linguistica a una più generale competenza comunicativa:

Dal punto di vista glottodidattico l'importanza data dal costruttivismo al contesto sociale si può individuare già

nel concetto di competenza comunicativa come formulato da Hymes, che rimarca l'importanza dell'uso appropriato di una lingua in un dato contesto sociale, fino al QCER in cui viene ribadito che la competenza linguistica, cardine dei precedenti approcci cognitivisti, è solo una delle componenti della più generale competenza comunicativa, che comprende anche gli aspetti sociolinguistici, pragmatici e discorsivi (Dolci, 2006: 62).

Le teorie costruttiviste affermano che nella società della conoscenza e dell'intelligenza connettiva le persone non devono sapere tutto, ma devono avere le competenze metodologiche per reperire informazioni e saperi. Dunque non sono i contenuti in quanto tali a essere il fulcro dell'interesse, bensì i processi attraverso i quali vengono elaborati e costruiti i contenuti medesimi, come sostiene Varisco (2002: 37)

le scuole aumentano d'importanza non attraverso il contenuto del loro insegnamento (molto del quale può essere acquisito ugualmente bene in altre circostanze), ma dagli "esperimenti d'identità" che gli studenti possono intraprendere. È più importante per il contenuto informativo di un'esperienza educativa essere trasformazione di identità che un contenuto completo ma in qualche modo astratto.

In ambito glottodidattico tecnologico e ipermediale questa accezione si riferisce anche a una pedagogia delle TIC intese non come protesi cognitive ma come strumenti.

Secondo il costruttivismo, in generale, la dimensione intrapersonale si riferisce all'apprendente che crea una propria rappresentazione personale della conoscenza secondo un processo costruttivo. Così facendo l'apprendente crea una interpretazione propria della sua esperienza, un'interpretazione che non è definitiva ma va modificandosi

continuamente: ciò che lui è, con le sue esperienze, conoscenze e credenze, influisce e condiziona la costruzione della sua formazione man mano che giungono nuove informazioni. L'apprendimento dunque è sempre relazionato all'esperienza:

il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti a organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo. Ognuno di noi genera le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L'apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere nuove esperienze (Celentin, 2007: 84).

La valorizzazione delle interazioni sociali, il dialogo e la condivisione appartengono alla dimensione interpersonale in quanto necessari per l'apprendimento. L'individuo apprende attraverso gli altri negoziando significati, stabilendo relazioni in quanto l'apprendimento è anche una pratica sociale.

Il costruttivismo considera la conoscenza come un prodotto costruito socialmente, attraverso situazioni concrete e il confronto tra interlocutori (Lodrini, 2002), nella costruzione di una conoscenza mai definitiva in quanto passibile di integrazioni e ristrutturazioni. In questa accezione possiamo sottolineare, con le parole di Lodrini, la valenza della tecnologia:

[...] è stato messo in evidenza come le tecnologie intermediali, integrando multimedialità, ipertestualità e interattività, si coniughino con una didattica costruttivista e permettano di valorizzare diversi approcci ai problemi e diversi stili cognitivi, valorizzando il sapere quotidiano e abituando a "trasgredire" i confini delle discipline (2002: 53).

Il valore dell'ipermedia sta nel fatto che il docente può scegliere percorsi diversi a seconda della classe o del gruppo che ha di fronte, ma sta anche nel fatto che lo studente può scegliere il proprio percorso di fruizione degli oggetti visivi e sonori attraverso i quali apprendere la lingua. Lo studente può, in tal modo, cercare informazioni sulla base delle sue preferenze e delle sue conoscenze, avendo un controllo così sul proprio processo di apprendimento, agendo come "un passo sulla strada della sempre maggior indipendenza di funzionamento intellettuale" (Salomon, in Dixon-Krauss L. 2000: 233). Per l'insegnamento della lingua, quanto più riusciremo a estendere la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij) attraverso eventi di apprendimento interattivo tanto meglio avverrà l'acquisizione della lingua. L'elemento ipermediale, infatti, è lo strumento interattivo mediazionale necessario per crearsi rappresentazioni multiple di un'idea o di un concetto: non stiamo parlando di un computer che stabilisce un percorso obbligatorio ma di un'ipermedia in cui lo studente ha il controllo nel percorso che intraprende. Gli studenti possono così andare al di là di ciò che un docente o un testo possono offrire, possono constatare le interrelazioni fra molteplici prospettive.

Come abbiamo analizzato nel paragrafo precedente, ribadiamo anche in questo contesto di analisi alla dimensione costruttivista, che l'insegnante assume un nuovo ruolo con l'utilizzo degli strumenti tecnologici per l'insegnamento: non è più l'unico che dirige la classe ma viene dato molto più potere agli alunni, come sostiene Peters (in Dixon-Krauss L., 2000: 242)

[...] lasciata agli alunni la responsabilità del proprio apprendimento poiché essi interagiscono con il computer [...]. Ciò pone l'insegnante di classe nel ruolo di guida o di facilitatore che interviene solo quando è necessario concedendo agli alunni del tempo per collaborare nella soluzione di problemi.

Le tecnologie, con l'assistenza del docente, possono condurre a un'autonomia dell'apprendimento in ottica costruttivista, cioè a "permettere di mobilitare tutte le risorse di chi impara e soprattutto a indurlo a essere sempre più autonomo" (Perrini, in Roletto, 2005: 312). In questo modo lo studente viene considerato come elemento centrale del processo di apprendimento nel quale è impegnato a produrre conoscenze, in quando, come sostiene Roletto (2005: 98)

Costruire conoscenza è cosa ben diversa dal riprodurre un sapere, quindi l'istruzione deve essere strutturata in modo che agli allievi vengano proposte situazioni di apprendimento che li portino a costruire conoscenze e non ad accumulare nozioni per memorizzazione.

In ambito glottodidattico con l'utilizzo delle TIC e, nello specifico, di ipermedia, lo studente utilizza metodi e strategie che apprende e reimpiega nell'ambito ipermediale stesso. Secondo un modello costruttivista lo studente potrà applicare conoscenze sperimentate nella navigazione di un ipermedia in altri ambiti di tecnologia, come può applicare strategie ipermediali che già conosce, dato che vive e studia in un ambiente digitale.

Le interazioni sociali, come abbiamo visto fondamentali nella dimensione interpersonale, vengono potenziate dall'uso della tecnologia ipermediale in quanto viene messa in atto una

didattica cooperativa e una didattica interattiva in una costruzione della conoscenza che viene a essere

Un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare: è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco (Bruner, 1997: 69)

L'utilizzo di ipermedia in ambito glottodidattico permette di modificare l'ambiente di apprendimento secondo alcune variabili, nelle quali ogni apprendente può partecipare con ruoli e competenze diverse in un percorso collaborativo tra pari. L'ipermedia inoltre, come la visione costruttivista ipotizza, permette di concentrare l'attenzione sullo studente in quanto autoformatore del proprio percorso formativo.

In questa ottica possiamo pensare a una didattica della lingua attraverso ipermedia come un percorso che possa potenziare la competenza glottomatetica dello studente, intesa come “autonomia dell'apprendimento” o “imparare ad imparare” Balboni (1999: 48):

La competenza glottomatetica permette all'allievo due operazioni, una sincronica attraverso il meccanismo del transfer, per cui utilizza per una disciplina conoscenze o abilità di acquisizione che ha fatto proprie in altre discipline, e una diacronica, per cui il fatto di aver studiato una lingua insegna a proseguire per tutta la vita sia nel perfezionamento di quella lingua sia nell'acquisizione più agevole di altre lingue [...].

Una competenza perseguibile principalmente attraverso una pedagogia delle tecnologie e successivamente attraverso l'ipermedia che crea anche percorsi autonomi di apprendimento e che può condurre

[...] a un livello di piena consapevolezza la sfera delle emozioni e degli atteggiamenti che si hanno, da un lato, verso la lingua che si sta studiando e, dall'altro, verso i percorsi da seguire per apprenderla, oltre ad essere pienamente coerente coi principi che stanno alla base di tutti gli approcci di matrice umanistico-affettiva, garantisce altresì un più ampio spettro di possibilità e occasioni di successo e pertanto, in ultima istanza, di autopromozione (Santipolo, 2013: 70).

La tecnologia in questa prospettiva viene a essere uno strumento per potenziare l'autopromozione, per amplificare la comunicazione, la condivisione, la cooperazione e l'accrescimento personale.

1.2 Fattori personali

Le caratteristiche personali, e più in generale la "personalità", in ambito di apprendimento linguistico sono state ampiamente trattate (Mariani, 1994; De Mauro, 2000; Coppola, 2000, Balboni, 2006).

Ciò che qui ci preme mettere in rilievo è che le caratteristiche personali che in sede di studi di tipo psicologico e di ambito glottodidattico sono state analizzate non sono caratteristiche statiche, cioè permanenti, ma fanno parte dell'evoluzione dell'essere umano e dunque si manifestano come caratterizzazioni generali che trovano applicazione in modi diversi e in contesti differenti.

Ricordando l'affermazione di Daria Coppola (2000: 135), secondo la quale "non è stata ancora rilevata con sicurezza una correlazione tra determinati tratti della personalità e specifiche

capacità linguistiche o apprenditive”, riteniamo importante, al fine di declinare nella maniera più consapevole la proposta ipermediale, prenderne in considerazione alcuni aspetti.

1.2.1 I diversi tipi di intelligenza e l'ipermedialità

Che l'intelligenza non sia più considerata come monolitica ma che abbia una natura eterogenea lo riportano vari studi negli ultimi due decenni. Lo studioso più noto e accreditato è Howard Gardner (1983, 1993, 2005) il quale ritiene l'intelligenza “multipla” e identificabile con vari “tipi” di intelligenza che si individuano sulla base dei canali di percezione.

La didattica delle lingue da anni studia e applica la teoria delle Intelligenze Multiple come procedimento fondamentale e le teorie di Gardner hanno suscitato molto interesse in ambito glottodidattico. Su queste teorie molti altri studiosi hanno basato le loro ipotesi operative per l'apprendimento linguistico.

Parlare di tipi di intelligenza diversi vuol dire affrontare l'entità classe non più come gruppo di persone indifferenziate ma come un gruppo di persone ognuna costituita da una sua identità, dunque la classe come un gruppo di identità distinte. La variabile individuale caratterizza la glottodidattica umanistica che in quanto tale si rivolge alla personalità di ogni singolo studente.

Ogni studente è contraddistinto da una combinazione differente della percezione, i canali di percezione portano alle

diverse tipologie di intelligenza, una intelligenza “multipla” (Gardner, 1993) che si caratterizza a seconda dei fattori che predominano. Ogni studente dunque è dotato di una personale combinazione tra intelligenza visiva, intelligenza uditiva, e intelligenza cinesetica (Gardner, 1987).

Per Gardner l’intelligenza non è circoscrivibile o confinabile alla logica e al linguaggio in quanto l’uomo possiede altre sfere cognitive che fanno da tramite per esperire il mondo e conoscerlo. Dunque non più una sola intelligenza, quella confinata classicamente nel Quoziente di Intelligenza, QI, ma varie e diverse intelligenze che ognuno possiede in differenti combinazioni.

Questo assunto dell’intelligenza multipla conduce la glottodidattica di portata umanistica a produrre materiali differenziati, a proporre attività differenziate, così da favorire tutti i tipi di intelligenza.

Diverse intelligenze e diverse identità combinano il gruppo classe, le identità sono così descritte da Fabio Caon (2006: 12)

frutto dell’integrazione tra fattori biologici innati e fattori socio-culturali esterni quali, ad esempio, l’educazione familiare e scolastica, il contesto socio-culturale d’appartenenza, le esperienze esistenziali personali.

La teoria delle Intelligenze Multiple (*Multiple Intelligence Theory*, Mit) ha le sue radici in due testi di Gardner: *Frames of Mind* del 1983 e *Intelligence Reframed* del 1999. In questi due testi Gardner individua e dimostra l’esistenza otto intelligenze, ognuna delle quali è un potenziale bio-

psicologico idoneo a elaborare informazioni anche con l'obiettivo di risolvere problemi.

Le otto intelligenze sono:

- l'intelligenza linguistico verbale, tra le sue componenti principali la semantica, la fonologia, la sintassi, la pragmatica;
- l'intelligenza logico matematica, atta all'elaborazione di lunghe catene di ragionamento;
- l'intelligenza visivo spaziale, che è l'abilità di rappresentare le proprie idee modificando o ricostruendo mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio;
- l'intelligenza ritmico musicale legata al pensare, godere e comporre musica;
- l'intelligenza corporea o cinestetica che permette due abilità come quella di manipolare gli oggetti e quella di controllare i movimenti del corpo come un ballerino o uno sportivo;
- le intelligenze personali che riguardano la psiche nell'intelligenza intrapersonale e in quella interpersonale;
- l'intelligenza naturalistica che riguarda la capacità di operare classificazioni nel regno animale e nel regno vegetale.
- Infine l'ultima intelligenza definita da Gardner intelligenza esistenziale (1999), è una intelligenza del tutto legata alla questione umana nel suo divenire, nel suo porsi quesiti esistenziali fondamentali.

A queste intelligenze Gardner apre possibilità di aggiunta (2005: 75):

[...] ci saranno indubbiamente tentativi di proporre nuove intelligenze. Negli ultimi anni, oltre all'esplosione dell'interesse per l'intelligenza emotiva, ci sono stati seri tentativi di descrivere un'intelligenza spirituale e un'intelligenza sessuale. Il collega Antonio Battro ha suggerito l'esistenza di un'intelligenza digitale”.

A queste aggiungiamo una intelligenza formulata da Daniel Goleman: l'intelligenza emotiva. Per Goleman (1997) le interazioni sociali sono governate da questo tipo particolare di intelligenza che le persone sviluppano a seconda delle situazioni di stimolo della stessa. Un individuo che ha sviluppato la propria intelligenza emotiva conosce le proprie emozioni e le sa elaborare e gestire: sa come motivarsi per raggiungere gli obiettivi prefissati, sa riconoscere le emozioni, le esigenze e gli interessi degli altri (si rimanda al paragrafo sull'empatia), è in grado perciò di accordare pensiero e sentimento in modo equilibrato.

Tali intelligenze, che possediamo alla nascita, si sviluppano poi in modo minore o maggiore a seconda dell'interazione con l'ambiente esterno e con le esperienze di apprendimento. Pertanto, il modo in cui interpretiamo il mondo è variabile e soggettivo e tale comprensione può essere espressa con modalità differenti. La cultura di appartenenza gioca un ruolo considerevole nello sviluppo e nel valore dato alle diverse intelligenze. E' di grande importanza tener conto di questo aspetto quando ci troviamo a lavorare con allievi provenienti da altre culture. Non solo i talenti delle diverse intelligenze

possono crescere e svilupparsi, ma anche le strategie di pensiero possono essere insegnate.

Per quanto concerne l'utilizzo di ipermedia in sede di glottodidattica, basandoci su un approccio umanistico e una visione socio-costruttivista del contesto scuola, possiamo riscontrare come lo strumento ipermedia agevoli e applichi le strategie didattiche che Gardner illustra nei suoi studi. Gardner infatti, ad esempio, spiega come sia importante introdurre un concetto utilizzando diversi tipi di rappresentazioni mentali, gli *entry points* (1993) che lui stesso definisce "tante finestre che danno su una medesima stanza" (1995: 62). Attraverso l'uso di ipermedia come strumento di classe può avvenire l'introduzione di un concetto con molteplici stimoli sensoriali in modo da raggiungere diversi tipi di intelligenza presenti nella classe, e la ridondanza attraverso differenziate tipologie di input permette una maggiore assimilazione da parte dello studente. L'ipermedia offre la possibilità di presentare un concetto, una regola grammaticale, con diversi stimoli percettivi: un testo, una immagine, un suono, un video, uno schema, un'opera d'arte, un'esperienza guidata eccetera, o alcuni di questi combinati insieme.

Sempre secondo Gardner a un *entry point* dovrebbe corrispondere un *exit point* che corrisponderà non obbligatoriamente a una prova linguistica. L'ipermedia, come vedremo nella terza parte di questo lavoro, permette di esporre lo studente a un linguaggio molteplice attraverso materiali autentici derivanti da film, libri, canzoni, mappe eccetera.

1.2.2 Gli stili cognitivi e l'ipermedialità

Abbiamo visto nel precedente paragrafo come decenni di studi abbiano condotto la glottodidattica a rapportarsi non più con un solo tipo di intelligenza, ma con un'intelligenza multipla. Allo stesso modo gli studi degli ultimi anni hanno trattato la questione dello stile cognitivo, argomento complesso e ancora oggetto di molti approfondimenti. A tutt'oggi infatti la classificazione di differenti stili è ampia e dettagliata, ma ancora in elaborazione. Noi ne riporteremo una analisi utile alla nostra tipologia di studio.

Messick (1994: 22) si riferisce allo stile cognitivo²⁰ come a “una modalità di funzionamento cognitivo (pensiero, memoria, percezione, presa di decisione eccetera) che riflette regolarità nella processazione dell'informazione che si sviluppano intorno a orientamenti soggiacenti alla

²⁰ La ricerca sugli stili cognitivi si è sviluppata agli inizi degli anni '40. Ha coinvolto diversi ambiti teorici: la psicologia dello sviluppo, gli studi sulla percezione, le teorie dell'intelligenza, la motivazione, il comportamento sociale, la psicologia della personalità e la psicologia dinamica. Introdotto nel 1937 da Allport, come un modo di riferirsi a differenti tipi di personalità o di comportamento, il costrutto relativo allo stile cognitivo si è venuto via via definendo, passando attraverso varie denominazioni. Intorno agli anni '60, sono apparsi i primi lavori in cui si è tentata una classificazione degli stili cognitivi. Boscolo (1981) definisce lo stile cognitivo una “modalità di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi”. Non rappresenta dunque un'indicazione sul livello di intelligenza di una persona o sulle sue abilità, ma la descrizione dei modi in cui acquisisce, elabora e successivamente traduce in comportamenti le nuove informazioni. L'assimilare gli stili più alle tipologie che alle abilità ha il vantaggio di svincolarli da giudizi di valore; le abilità invece ne sono cariche e, infatti, i soggetti valutati in base alle abilità possedute vengono classificati positivamente o negativamente in rapporto al grado più o meno elevato di abilità posseduta. Le diagnosi formulate sugli stili, invece, non esprimono giudizi di valore, anche se, in realtà, non tutti gli stili presentano in pari misura elementi di positività e negatività (alcuni risultano infatti essere cognitivamente più vantaggiosi o socialmente più accettabili di altri).

personalità”. Mentre Vettorel (2006: 95) intende per stile cognitivo “un approccio generale preferito nell’esperienza, nell’elaborazione delle informazioni e nella rappresentazione della realtà”.

A tal proposito risultano di grande rilievo per noi gli studi che trattano da una parte la questione delle caratteristiche innate, dunque slegate da condizionamenti ambientali e sociali, dall’altra proprio quelle caratteristiche contestualizzate ai diversi luoghi di vita della persona. Il punto di maggiore interesse in un ambito glottodidattico, basandoci su un approccio umanistico e una visione socio-costruttivista del contesto scuola, è l’approfondimento della relazione tra ambiente e sviluppo degli stili di apprendimento. Se infatti il nostro studio verte sulla influenza che la tecnologia digitale ha sui giovani che vi sono cresciuti a contatto, abbiamo motivo di ritenere che gli stili cognitivi e le tecnologie siano un argomento fondamentale.

La dimensione che più ci riguarda è laddove gli stili cognitivi vengono condizionati dall’ambiente in cui il soggetto vive e apprende. Trattando, infatti, di nativi digitali e di didattica ipermediale, in contesto pertanto interculturale, la questione ambiente in cui il soggetto vive e apprende è per noi di grande rilevanza.

Si tratta di classi di apprendenti la lingua italiana provenienti da contesti differenti: continente, paese, città, lingua, società, ambiente, cultura d’appartenenza, studi eccetera. Ognuno con una identità disparata che va a formare un gruppo classe differenziato al suo interno. Affinché l’apporto di ognuno sia risorsa per tutti è essenziale che le individualità facciano parte del nel gruppo, e che siano valorizzate a beneficio del gruppo.

Ogni stile personale nel percepire la realtà, riadattare i dati, svolgere un compito, si configura nelle diverse intelligenze che coesistono e interagiscono nel nostro cervello. Ambienti culturali di vita diversi contribuiscono a stimolare diversamente le intelligenze, sollecitando maggiormente alcune e trascurandone altre: “è l’ambiente che aiuta a capire quali sono gli stimoli da privilegiare” (De Beni, 2000: 30). Lo stile cognitivo (Boscolo, 1981) viene definito come la modalità di elaborazione dell’informazione che un individuo adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza a compiti diversi.

Se da un lato ci risulta particolarmente interessante sottolineare come gli stili cognitivi abbiano il compito di diversificare la modalità con cui la mente ristrutturata le nuove informazioni, dall’altro tale modalità è molto attinente con il nostro studio.

Infatti la modalità ha a che fare con l’ambiente in quanto gli stili di cognitivi si formano anche sulla base dell’ambiente circostante all’apprendente nella sua crescita.

È opinione condivisa che gli stili cognitivi siano acquisiti in modo preponderante attraverso la socializzazione. Fin dall’infanzia, infatti, percepiamo che determinati stili di interazione con gli altri, e con l’ambiente in generale, vengono ricompensati più di altri. Probabilmente allora, veniamo attratti da questi “stili vincenti” anche se le nostre predisposizioni pongono limiti all’entità e alle modalità di adottarli in modo da ricevere maggiore gratificazione. Ci sarebbe, dunque, un continuo feedback tra l’esercizio di uno stile e il grado in cui esso funziona in un dato compito imposto dalla società (Cadamuro, 2004: 102).

Cadamuro sottolinea come gli stili cognitivi vengano acquisiti in modo predominante attraverso la socializzazione in quanto l'interazione con gli altri e con l'ambiente vengono ricompensati più di altri in modo da venire attirati maggiormente come fonte di gratificazione cognitiva. Questa teoria è di grande importanza per il nostro studio in quanto, come abbiamo riportato nei precedenti paragrafi, l'ambiente che circonda le persone nate in epoca digitale è un ambiente differente sia come luogo sia come rapporti e interrelazioni con gli altri.

Gli stili cognitivi dei giovani di questa epoca, pertanto, sono il prodotto di una acquisizione in un ambiente completamente diverso dai precedenti, con dinamiche nuove, alcune ancora da studiare e molte in evoluzione.

1.2.3 Gli stili di apprendimento e l'ipermedialità

Quali sono gli stili di apprendimento, come si preferisce apprendere e studiare alla luce dei due paragrafi precedenti, ossia dopo aver parlato di intelligenza multipla e di stili cognitivi.

La questione è di grande rilevanza in epoca di uso delle TIC in ambito non solo scolastico ma anche di apprendimento informale e non formale, come abbiamo sottolineato nel paragrafo 1.1.6

Dagli anni Settanta numerosi tentativi sono stati fatti al fine di categorizzare i possibili tipi di preferenze utilizzate per imparare e di definire in modo univoco questi concetti. Cadamuro (2004:71) definisce lo stile di apprendimento come

“la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all’apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere.”

Secondo Kigney (in Antonello 2002:72) “lo stile di apprendimento è un insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare diversi tipi di conoscenza e di prestazione”. Lo stile di apprendimento denoterebbe quindi il complesso delle caratteristiche, atteggiamenti e inclinazioni individuali nel rapportarsi all’apprendimento, accludendo le dimensioni cognitiva, emotivo-affettiva, culturale e di socializzazione. Cantoia, Carruba e Colombo (2004: 17) si avvalgono di un’adeguata metafora, che è quella della casa: le fondamenta corrispondono alle abilità o competenze di base, il tipo di giardino, ingresso o tinteggiatura alla personalità, l’illuminazione alla motivazione e la scelta dell’arredamento che indica l’atmosfera generale agli stili (2004: 17)

Si può pensare a uno stile come a una casa, la cui forma e consistenza è data dalla combinazione dei diverse stanze, alcune tra loro comunicanti, altre solo giustapposte. Le fondamenta su cui questa casa è costruita sono le abilità, le competenze di base che occorre possedere per affrontare i diversi compiti cognitivi. La tinteggiatura della facciata, il tipo di giardino o di ingresso e altri elementi che influiscono sul “modo di porsi” della casa stessa potrebbero essere paragonati alla personalità, che influisce sui processi di apprendimento. Naturalmente anche motivazione, intesa come insieme di bisogni, scopi, obiettivi, incentivi, gioca un ruolo importante in un processo di apprendimento, fondamentale quanto l’illuminazione della casa nei diversi momenti della giornata e

dell'anno. Infine, come ultimo aspetto, non vanno dimenticate le percezioni dell'ambiente di apprendimento che determinano nello studente l'approccio all'apprendimento stesso e la scelta delle modalità da attuare. Nella casa potrebbero corrispondere allo stile di arredamento scelto che caratterizza l'atmosfera generale.

Lo stile di apprendimento, pertanto, si riferisce alla propensione di una persona a preferire un certo *modo di apprendere*, riguarda la sua modalità di percepire e reagire a compiti legati all'apprendimento attraverso la quale sceglie e mette in atto comportamenti e strategie (Cadamuro, 2004). Lo stile di apprendimento ha una applicazione limitata, non si riferisce a tutte o molte delle situazioni della vita ma è di norma utilizzato nel processare informazioni nelle situazioni di apprendimento scolastico e accademico (Boscolo, 1997).

Gli stili di apprendimento sono da alcuni studiosi visti in stretta relazione con l'elaborazione di informazioni, un concetto più specifico e legato all'elaborazione dell'informazione (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993). Altri, invece, come Mariani e Pozzo (2002) sottolineano la dimensione cognitiva in rapporto a quella affettiva e sociale dell'apprendente. La componente affettiva e sociale ci interessa molto nella nostra prospettiva, che è una prospettiva in ambito glottodidattico di stampo umanistico, in quanto la componente socio culturale e interculturale sono basilari.

Numerosi sono stati gli studi che hanno tentato di classificare gli stili di apprendimento, tra quelli più rispondenti alla nostra ricerca citiamo uno schema riassuntivo di Ginnis (2002: 34) in cui classifica i diversi stili:

Approcci basati sulla processazione delle informazioni – definiscono modi diversi di percezione e processazione di materiale nuovo.

Approcci basati sulla personalità – definiscono tipi di caratterizzazione.

Approcci basati sulle modalità sensoriali – definiscono gradi diversi di dipendenza da alcuni sensi.

Approcci basati sull'ambiente – definiscono risposte diverse a condizioni fisiche, psicologiche, sociali ed educative.

Approcci basati sull'interazione sociale – definiscono diversi modi di relazionarsi agli altri.

Approcci basati sull'intelligenza – definiscono talenti diversi socialmente riconosciuti.

Approcci basati sulla geografia cerebrale – definiscono la dominanza relativa di parti diverse del cervello.

Riguardo agli approcci basati sulle modalità sensoriali, si presenta una distinzione dei canali in:

Visivo-verbale - Preferenza per la letto-scrittura: si impara leggendo.

Visivo non verbale – Preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici e diagrammi: tutto ciò che concerne il *visual learning*.

Uditivo – Privilegia l'ascolto: è favorito dall'assistere a una lezione, partecipare a discussioni e dal lavoro con un compagno o a gruppi.

Cinestetico – Predilige attività concrete, come fare esperienza diretta di un problema, per comprendere ciò di cui si sta parlando.

Queste classificazioni forniscono indicazioni al docente intenzionato a delineare dei possibili profili dei suoi studenti, così da organizzare e tarare al meglio l'azione didattica e la costruzione di un ipermedia come strumento dell'insegnamento dell'italiano come L2 o LS.

1.2.4 I sensi e l'ipermedialità

Come abbiamo trattato nei paragrafi precedenti emerge che il primo approccio con il mondo esterno è attraverso i sensi e che l'apprendere passa attraverso di essi.

Le modalità sensoriali principali attraverso cui operiamo sono tre: visiva, auditiva e cinestetica. La modalità cinestetica si riferisce al movimento, alle sensazioni e vengono inclusi anche il gusto, il tatto, le sensazioni corporee in genere e quelle emotive²¹.

La Programmazione Neurolinguistica (PNL)²² si occupa delle modalità sensoriali, o canali di accesso, che considera

²¹ Nella letteratura in lingua inglese si usa solitamente la sigla VAKOG: Visual, Auditory, Kinaesthetic, Olfactory e Gustative.

²² La PNL – Programmazione Neuro Linguistica (in inglese, NLP da Neuro Linguistic Programming) nasce negli anni 70 all'Università di Santa Cruz, in California, da Richard Bandler e da John Grinder. La PNL in Italia ha cominciato a diffondersi all'inizio degli anni '80. Nasce nel mondo della terapia per poi estendersi velocemente a essere utilizzata in molti altri settori, quali, ad esempio, l'educazione, la formazione, la vendita, il management. Si tratta di una disciplina molto pratica e che porta risultati

modalità di percezione e di raffigurazione mentale della realtà. Come in altre scuole di pensiero, le tre modalità principali di conoscenza e rappresentazione della realtà sono nella PNL divise in visiva, auditiva e cinestesica. Secondo questo modello, la conoscenza della realtà avviene attraverso i sensi, e la stessa viene poi immagazzinata, rappresentata e recuperata nella mente sempre per mezzo del sistema sensoriale²³.

John Henshaw (2012), ingegnere meccanico, ha dedicato anni di studio ai sensi che permettono di trasformare gli stimoli fisici esterni in sensazioni fisiologiche interne elaborate dal cervello in percezioni mentali. Henshaw ha affrontato uno studio da due approcci diversificati: quello dell'analisi dei sensi in maniera scientifica, focalizzata sulle caratteristiche fisiche, neurofisiologiche e chimiche della sensazione e della percezione, e dall'altra parte su uno studio che intende

veloci perché nasce dal modellamento dei comportamenti e dell'esperienza concreta di persone e non da teorie. Programmazione Neuro Linguistica sta per: Neuro: L'Hardware. Si riferisce al fatto che ogni comportamento è riconducibile al funzionamento del nostro sistema nervoso. Programmazione: il Software. Si riferisce ai programmi e alle strategie con cui organizziamo e guidiamo il nostro comportamento. Linguistica: è una componente chiave della nostra esperienza mentale. "Parlare di qualcosa", non solo rivela le nostre percezioni, ma le può letteralmente creare o cambiare. Il linguaggio è quindi uno degli "strumenti di programmazione". "Quando sai come fare qualcosa, diventa facile cambiarlo. Siamo esseri programmabili. Siamo le sole macchine che possono programmare sé stesse. Siamo meta-programmabili. Possiamo porre in essere programmi automatici deliberatamente designati. Se facciamo qualcosa automaticamente che non dovremmo fare, possiamo programmarci a cambiare. Questo non significa essere dei robot, significa diventare uno spirito libero. Essere liberi significa usare la propria mente conscia per dirigere la nostra attività inconscia". (Richard Bandler, 1981:22)

²³ Allontanandoci per poche righe dalla ricerca scientifica possiamo ricordare che la vista, l'udito, l'olfatto, il gusto e il tatto costituiscono "le porte della percezione". Quelle "porte" che ispirarono a William Blake un verso in "Matrimonio del Paradiso e dell'Inferno": "se le porte della percezione si sgombrassero, tutto apparirebbe all'uomo com'è: infinito". Il medesimo verso divenne il titolo di un libro sulle droghe di Aldous Huxley. E ai Doors diede il nome del gruppo.

dimostrare come la lista classica dei sensi sia, al giorno d'oggi, sottodimensionata. Così Henshaw (2012: 6-7):

In *De anima* Aristotele writes a great deal about the senses, at one point even providing something of a proof there can be no sixth sense, no sense beyond sight, hearing, smell, taste, and touch. For each sense there is a sense organ, he argues, and since we only have five such organs, there can be only five sense. [...] we know about the human body, there are clearly more than five sense. The skin, all by itself, contains different types of receptor associated with four different senses: touch, temperature, pain, and body awareness or proprioception. The later relates to sensors that allow us to keep track of where various parts of our body are at any given time. Put your hand behind your back, and make a fist. How can you be sure you really made a fist? The proprioceptive sensors in your hand—that's how. Another underappreciated sense organ is vestibular system, a miraculous little set of devices housed inside the skull that sense the motion of the body, and in particular, the head; the vestibular system enables us to balance ourselves. Nine would be a much better estimate of the number of senses we possess than five. Those nine are vision, hearing, taste, smell, touch, temperature, pain, balance, and body awareness.²⁴

²⁴ Nel *De anima* Aristotele scrive molto circa i sensi, fornendo anche una sorta di prova di come non possa esserci un sesto senso, nessun senso al di là di vista, udito, olfatto, gusto e tatto. Per ogni senso vi è un organo di senso, egli sostiene, e dal momento che abbiamo solo cinque di questi organi, ci possono essere solo cinque sensi. [...] Del corpo umano sappiamo che ci sono chiaramente più di cinque sensi. La pelle, da sola, contiene diversi tipi di recettori associati con quattro diversi sensi: tatto, temperatura, dolore, e la consapevolezza del corpo o propriocezione. Quest'ultimo si riferisce a sensori che ci permettono di tenere traccia di dove varie parti del nostro corpo siano in un dato momento. Metti la tua mano dietro la schiena, e fai un pugno. Come si può essere sicuri che davvero si è fatto un pugno? Grazie ai sensori propriocettivi della mano – è per questo motivo. Un altro organo di senso è il sottovalutato sistema vestibolare, un piccolo set miracoloso di dispositivi alloggiati all'interno del cranio che rilevano il movimento del corpo, e in particolare, la testa; il sistema vestibolare ci permette di equilibrare noi stessi. Nove potrebbe essere una migliore stima del numero di sensi che possediamo, invece di cinque. Questi nove sono vista, udito, gusto, olfatto, tatto, temperatura, dolore, equilibrio e consapevolezza del corpo.

Quello che qui ci interessa nella nostra prospettiva è il lavoro che lo studioso ha svolto rivolgendosi alla contemporaneità dell'essere umano, dunque anche a un essere umano ormai circondato dalla tecnologia. Da Henshaw viene evidenziato un sesto senso, quello dell'equilibrio che ha sede all'interno dell'orecchio²⁵. Altri due sensi sono nei ricettori della pelle: dunque alla pelle dovremmo attribuire non solamente il tatto ma anche la temperatura e il dolore²⁶. Un altro senso è stato identificato nei ricettori della lingua: senso chimico comune che entra in funzione quando abbiamo a che fare con mentolo, peperoncino e ammoniaca. La propriocezione è un senso nascosto a cui dobbiamo la percezione del nostro corpo tramite dei propriocettori dislocati in punti nevralgici²⁷. Nei suoi studi analizza anche alcune specie animali e intercetta in loro dei sensi particolari. Nella sua trattazione è interessante appunto lo studio dell'uomo calato nella contemporaneità, uno studio che pone l'attenzione sul fatto che i sensi, nel corso della storia, sono stati inimitabili da qualunque altro organo del corpo quando si tratta di sviluppare le nostre emozioni e il nostro intelletto, ma questo sta cambiando con lo sviluppo della tecnologia, è dunque importante educare e sviluppare i nostri sensi naturali oltre i nuovi sensi tecnologici.

²⁵ Questi organi consistono di un sistema vestibolare formato da tre canali semicircolari, e da due organi otolitici, l'utricolo e il sacculo.

²⁶ Temperature e dolore che vengono percepiti attraverso termocettori e nocicettori, una particolarità di nervi scoperti che forniscono le sensazioni di freddo, tiepido e caldo e la percezione del dolore.

²⁷ Fusi neuro-muscolari rilevano le contrazioni dei muscoli, i sensori delle capsule articolari gli spostamenti dei segmenti ossei, gli organi del Golgi la tensione dei tendini per rilassarsi e inibirne l'uso quando questa supera un livello di guardia.

Dall'altra parte ci interessano molto le teorie "innovative" sui sensi in quanto oggi la tecnologia sta cercando di spingersi sempre di più verso l'umano tentando anche di produrli e riprodurli.

Riconsiderare i primi calcolatori e paragonarli con i moderni dispositivi tecnologici mette in luce non solo la grande differenza ma anche la velocità con cui è avvenuta, indice di una evoluzione rapida degli strumenti e delle interfacce, ma anche dei loro utenti.

Oltre alla potenza, la velocità e la diffusione, i mezzi elettronici a nostra disposizione si sono trasformati anche a livello sensoriale, aumentando le loro capacità di ricevere input e di trasmetterci informazioni. Da un mondo fatto di testi dai contorni squadrati siamo arrivati al *touch-screen*, dai computer grandi quanto una stanza, siamo passati a piccoli lettori in grado di riprodurre musica in alta qualità.

Il mondo della tecnologia ha introdotto i sensi rivoluzionando, in questo modo, il rapporto e l'esperienza con l'utente. A questo proposito Jonah Lynch (2012: 22) scrive:

Un limone colto dall'albero ha la scorza ruvida. Se la si schiaccia un poco ne esce un olio profumato e d'improvviso la superficie diventa liscia. E poi c'è quel succo asprigno, così buono sulla cotoletta e con le ostriche, nei drink estivi e nel tè caldo! Tatto, olfatto, gusto. Tre dei cinque sensi non possono essere trasmessi attraverso la tecnologia. Tre quinti della realtà, il sessanta per cento.

Ma oggi, a soli tre anni di distanza, già la tecnologia ha superato in abbondanza quel sessanta per cento, perché mentre noi la descriviamo la tecnologia va oltre. L'aggiunta di nuovi modi di interagire con la tecnologia hanno reso il nostro

rapporto con essa più immediato e naturale, avvicinandolo alle esperienze umane più semplici. Invece di digitare si sfiora lo schermo: da un'interazione complessa come leggere e scrivere, il rapporto tra la macchina e l'utente è stato agevolato con l'introduzione del tatto. Invece di comporre il numero, si pronuncia il nome del contatto da chiamare: l'interazione tra uomo e cellulare poggia in questo caso sull'udito, ma la semplificazione è la medesima. L'aggiunta di nuovi sensi all'*Hi tec* fa sì che siano più polivalenti e in grado di svolgere compiti complessi: basti pensare alle automobili con i sensori di parcheggio, le luci che si accendono solo quando qualcuno è presente, i robot da cucina che preparano la cena completamente da soli.

Diversi passi sono infatti già stati fatti, come per il senso del tatto: la tecnologia *touchscreen* è ormai di prassi sui dispositivi mobili come *smartphone* e *tablet*, e da poco è arrivata anche sui computer veri e propri, come quelli pensati per Windows 8. La IBM per di più annuncia l'installazione nei prossimi *software* delle funzionalità digitali per farci provare virtualmente il senso del tatto su oggetti come i tessuti disponibili sui cataloghi online.

La vista è un senso già in uso nelle tecnologie, di fatto i sistemi di riconoscimento facciale sono oramai una realtà.

Rispetto all'udito, sono già molto diffusi i sistemi di riconoscimento vocale, e i sensori acustici digitali saranno presto in grado di sentire quello che noi non possiamo percepire, rilevando debolissime vibrazioni che il nostro orecchio non può captare in nessun modo.

Sempre la IBM ha presentato un progetto per la creazione di un palato digitale, basato sul senso del gusto: annunciano

software in grado di progettare ricette personalizzate composte con misto di sapori che il pc sarà in grado di riconoscere. La IBM non trascura nemmeno l'olfatto: è in corso di progettazione la realizzazione di nasi digitali, per il potenziamento della nostra sensibilità olfattiva. Dai cellulari con sei sensi in prossima produzione²⁸ a *second life*, oramai la realtà virtuale è inglobata nella realtà reale: in questo modo nei prossimi anni il nostro modo di lavorare e vivere sarà totalmente modificato, lo sarà anche il cervello delle persone che in questi anni stanno sviluppandosi, lo sarà il loro modo di studio e di conseguenza dovrà esserlo anche il nostro modo di insegnare. I mezzi di comunicazione sono divenuti quasi dei prolungamenti tecnologici, tanto che de Kerckhove (2011:24) definisce "psico-tecnologia una tecnologia che emula, estende o amplifica le funzioni senso-motorie, psicologiche o cognitive della mente". In ambito glottodidattico, basandoci su

²⁸ Gli studenti e i ricercatori del gruppo "Fluid Interfaces" del MIT Media Lab nel Massachusetts hanno messo a punto un dispositivo indossabile in grado di trasformare qualsiasi superficie in uno schermo interattivo: un cellulare, una webcam, un mini proiettore e una connessione web per 300 euro di spesa. Hanno creato così una specie di senso per l'uomo. L'obiettivo è quello di fornire un supporto informativo accessorio a quello sviluppato dai cinque sensi, sfruttando l'immenso bacino di informazioni e conoscenze offerto dal web. Il funzionamento prevede che la fotocamera legga le informazioni di partenza dalla superficie inquadrata, il telefonino, tramite uno speciale software, le elabora con l'ausilio del web, e proietta sempre sulla stessa superficie il risultato delle proprie ricerche.

L'origine di questo prototipo proviene dall'elaborazione di un braccialetto in grado di leggere i codici a barre dei prodotti: viste le potenzialità il modello è stato elaborato in un dispositivo più sofisticato che va indossato a tracolla sul petto: grazie a quattro sensori colorati sulle dita di una mano, i gesti dell'utente vengono riconosciuti dal dispositivo che li "vede" tramite la webcam e li interpreta come comandi. A ogni movimento delle dita, è possibile far corrispondere un diverso comando, e l'effetto finale ricorda molto da vicino quello che, solo in fantascienza, i fratelli Wachowsky avevano immaginato nel loro film culto "Matrix", con la realtà virtuale proiettata su superfici reali.

un approccio umanistico e una visione socio-costruttivista del contesto scuola, la strumentazione ipermediale potrebbe interagire con la psico-tecnologia e fungere da base per questa evoluzione e a sua volta inglobarla.

1.2.5 La motivazione e l'ipermedialità

La motivazione è stato oggetto di studio glottodidattico in prospettiva umanistico affettiva (Titone, 1976, 1987, 1993; Freddi 1987, 1994; Balboni 1994, 2002; Coppola, 1993, 2000; Cardona, 2001; Caon 2005, 2006) in quanto risulta essere un aspetto basilare e fondamentale affinché la persona si spinga all'apprendimento. Apprendere e acquisire una lingua comporta difficoltà, fatiche, delusioni, gioie ma in tutto comporta un investimento di energie molto grande: ciò che permette di alimentare e tenere in vita questa energia è la motivazione.

Per parlare di motivazione bisogna contemplare la necessità di costruire un obiettivo, fomentare un desiderio da perseguire, uno sforzo che va ripagato, secondo la definizione di Gardner (1987: 10) la motivazione è

La misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività.

I motivi per cui uno studente decide di studiare una lingua possono essere molto vari, sino a ora le ricerche ne hanno sondato una parte. Essi possono essere catalogati in tre categorie (Balboni, 1994): i "motivi strumentali", basati sui

bisogni i “motivi integrativi”, con lo scopo di integrarsi in una comunità; i “motivi intrinseci”, basati sul piacere determinati dalla situazione in cui si verifica l’apprendimento.

Il rapporto tra motivazione e risultato dell’apprendimento è molto forte

un maggior impegno e un forte desiderio di apprendere portano ad avere maggiori livelli di attenzione all’input, un maggior numero di tentativi di formulare ipotesi sulla L2, l’uso di una molteplicità di strategie di apprendimento. Tutti questi fattori hanno un ruolo positivo nel processo di apprendimento (Pallotti, 1998: 215).

Considerando la motivazione come aspetto basilare della glottodidattica, oggi come oggi non possiamo non constatare come l’istruzione formale abbia fatto terra bruciata attorno alla motivazione. Questo per fattori a tutti noti, primo tra i quali il divario di molte generazioni tra apprendenti e corpo insegnante, divario di metodi, di linguaggi, di interessi, di modalità e altro ancora.

La motivazione all’apprendimento e all’apprendimento attraverso la tecnologia non dovrebbe essere solo un aspetto che riguarda il discente ma anche il docente perché, come sottolinea Serragiotto (2012: 112)

[...] grazie alla multimedialità, la formazione dei docenti ha conosciuto modalità diverse rispetto al passato, creando una migliore o comunque diversa interattività tra docente e studenti e tra gli stessi discenti.

Tra studenti e insegnanti la mancanza di linguaggio comune crea difficoltà concrete e un crollo motivazionale. Da qui la convinzione che la motivazione debba esser cercata e

perseguita negli strumenti della quotidianità degli studenti di oggi che sono in gran parte nativi digitali.

Una didattica in cui venga data una attenzione particolare alla dimensione linguistico-comunicativa e culturale della lingua (Titone, 1976; Freddi, 1996) pone al centro il soggetto.

Paolo E. Balboni nel sottolineare l'importanza della dimensione culturale e sociale nel contesto motivazione, ha strutturato un modello di motivazione che si basa essenzialmente su tre fattori attivanti: dovere, bisogno e piacere (Balboni, 1994: 75). In questo modello tripolare Balboni sottolinea come il piacere sia fondamentale perché si generino processi di acquisizione stabile e duratura della lingua.

Sul piano dell'apprendimento linguistico è oramai innegabile il ruolo fondamentale che l'emozione ha nel processo cognitivo (Balboni: 2012), pensiamo che lavorare didatticamente su ipermedia e città e letteratura vada a soddisfare le cinque motivazioni sulla base delle quali il cervello seleziona: novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicologica e sociale.

Inoltre se la motivazione, soprattutto in apprendenti adulti, è legata alla volontà secondo il principio basilare, sempre marcato da Balboni (2012), per il quale “non c'è apprendimento se non c'è volontà di apprendimento”, con l'utilizzo dell'ipermedia la volontà non dovrebbe più essere solamente legata alla questione dell'apprendimento linguistico, ma viene continuamente supportata da un costante rimando alla città, alla letteratura e ad altre discipline. Per di più, come vedremo di seguito, in percorsi di gruppo il più possibili mirati alle caratteristiche del gruppo classe, in

percorsi personali all'interno del gruppo classe e in percorsi autonomi all'esterno della classe ma all'interno di una classe virtuale. Infine la motivazione va cercata e perseguita negli strumenti della quotidianità degli studenti di oggi: la tecnologia è uno di questi strumenti.

1.2.6 Empatia emozione e l'ipermedialità

Se “mettiti nei miei panni” è una di quelle esortazioni con cui spesso richiamiamo non solo l'attenzione delle persone a noi vicine, ma anche invitiamo a sentire quello che sentiamo noi, a immedesimarsi nel nostro stato d'animo, possiamo affermare che è anche una di quelle asserzioni che spesso ci esortano a sentire, vedere, interpretare come l'altro. Non è semplicemente una questione di punti di vista diversi da assumere, è propriamente un tentativo di identificare l'altro in noi o viceversa.

Sono tematiche fondamentali per la glottodidattica di approccio umanistico in cui l'intersoggettività e l'interrelazione fra soggetti sono il perno della didattica in classe, quella didattica in cui “l'insegnante è un regista nello spazio d'azione didattica” (Balboni 2002). Inoltre, in anni in cui si fa sempre maggior riferimento al filtro affettivo nella relazione didattica, non si può non prendere in seria considerazione la storia e le potenzialità dell'empatia.

Riferisce Andrea Pinotti (2011) come la parola empatia sia riconducibile tanto al greco *empathia* - *en* + *pathos*, in + affetto – quanto al termine tedesco *Empfindung* - *ein*+*föhlung* dentro+emozione -. Il termine tedesco nasce dalla necessità di

dare un nome all'idea che "se ci si vuol rappresentare un essere pensante, ci si deve mettere al suo posto", come scrisse Immanuel Kant nella *Critica della ragion pura*. Pinotti sottolinea inoltre un termine a noi fondamentale, cioè "expressio" che rimanda alla spremitura, il venir fuori di un dentro.

La Teoria della Mente, Theory of Mind alias ToM, attribuisce la possibilità di provare empatia tra i 4 e i 6 anni, durante lo sviluppo infantile, in cui si apprende la capacità di attribuire all'altro un desiderio ma anche una falsa credenza, cioè una sbagliata rappresentazione soggettiva di una realtà soggettiva. La Teoria della Teoria (Fodor, 1983; Churchland 1992) la Teoria della Simulazione (Gordon 1986, 1992; Goldman, 1992) sono i due modelli principali, e tra loro discordi, elaborati nell'ambito della Teoria della Mente, per chiarire come comprendiamo l'altro. Per la Teoria della Teoria (Wimmer, Perner, 1983) la catena delle inferenze darebbe una spiegazione chiara di come avvenga l'empatia: in quanto siamo logici esseri razionali che di fronte all'altro e alle sue intenzioni argomentiamo con una serie di "se...allora...dunque". È invece la Teoria della Simulazione che più si avvicina e convince anche in ambito glottodidattico, invero elabora un modello meno complicato, basato sullo spontaneo meccanismo dell'imitazione e dell'immaginazione. Secondo questa teoria dunque non ci limitiamo a percepire come stanno le cose ma siamo in grado di immaginare come sarebbero se fossero. Facendo ciò ampliamo il mondo reale in direzione di mondi possibili, simuliamo in noi l'altra persona e intendo quel che farei se fossi in lei. La Teoria della Simulazione prende avvio dal modello dell'intersoggettività,

con tutti quei presupposti che sono anche della didattica deduttiva.

L'apprendimento della lingua seconda infatti è un ampliamento del mondo reale in direzione di mondi possibili e reali: la lingua seconda (come una lingua straniera) in fase di interlingua rappresenta mondi possibili verso il quale siamo in apertura dal nostro mondo reale, l'acquisizione della L2 è il passaggio finale, la meta anche se in continuo evolversi, verso il nuovo mondo linguistico.

La Simulation Theory è una teoria simulativo-immaginativa, egocentrata cioè a temperatura egologica calda, in cui l'io ha sviluppato la capacità di immaginarsi al posto dell'altro. Questo egocentrismo a cui si accosta un decentramento dell'io coinvolge il soggetto sul piano emotivo; un coinvolgimento strategico se analizzato in fase bidirezionale in ambito glottodidattico. Intendiamo logicamente sia dal versante studente che da quello del docente.

Sono teorie fondamentali da riconsiderare nel nostro lavoro soprattutto alla luce dei dati ISTAT 2013 riportati sull'uso delle tecnologie da parte dei bambini proprio in quell'età in cui l'empatia si sviluppa. Ricordiamone la parte pregnante già sottolineata nel paragrafo 1.1.2, e cioè che: oltre la metà delle persone con almeno 3 anni di età (il 54%,3%) utilizza il personal computer, il 34,1% tutti i giorni, e il 54,8% della popolazione di sei anni naviga su Internet, il 33,5% di questi lo fa quotidianamente. Quale sia l'influenza del digitale sullo sviluppo dell'empatia alla luce della grande esposizione che i bambini a Internet è in fase di studio.

Nell'apprendimento della L2, la simulazione dell'altra persona, in questo caso l'insegnante, in fase, ad esempio, di

ripetizione fonetica e di costruzione di una frase in sintassi appena dedotta, è un passo fondamentale di appropriazione dell'input. Moltissime attività legate alle glottotecnologie si fondano sulla simulazione, su quell'approssimarsi a un modello di lingua parlata da un nativo.

Nello sviluppo delle abilità ricettive la comprensione non procede dagli stimoli esterni ma dai processi cognitivi che costituiscono la *expectancy grammar*, come scrive Balboni (2002: 111)

ci consente di ipotizzare un significato virtuale: la comprensione si trasforma in un confronto tra questo virtuale, potenziale, e il testo reale che leggiamo o ascoltiamo.

Affinare le strategie di comprensione, soprattutto in ottica di emozionalità e apprendimento, ha in sé quella naturale costruzione immaginativa che è la base dell'empatia.

“Non si abita in un paese” afferma Emil Cioran (1996: 18) “ma si abita in una lingua”, dunque l'ampliamento di un mondo reale con una L1 verso un altro mondo reale in una fase di acquisizione di una L2 corrisponde a quell'abitare una nuova lingua, da qui il modello basato sull'intersoggettività della teoria della simulazione è quello che ci convince di più in ambito glottodidattico di stampo umanistico.

L'emozione è uno dei perni fondamentali nel processo cognitivo, secondo considerazioni neuro-biologiche, da qui la nostra idea che l'emozione sia in taluni casi strettamente correlata con l'empatia ovvero con il cogliere ciò che avviene in un'altra persona così come cogliere l'anima degli oggetti. Se l'empatia sia un istinto o un atto volontario è ancora una

discussione aperta, a tal riguardo Pinotti (2011: 48) cita Lipps - nella sua ripresa dalla tesi di Edith Stein – con la teoria dell'acrobata: quando osservo l'acrobata non sono uno con lui ma presso di lui. Basti qui ricordare la funzione emotiva nel modello di Jakobson (1977) che si realizza quando la lingua viene individuata sull'emittente (che analizzeremo e contestualizzeremo nei paragrafi 1.1.3 e 2.2).

Nel testo *L'intelligenza delle emozioni* Martha C. Nussbaum, (2004), definisce l'empatia una naturale costruzione immaginativa dell'esperienza di un'altra persona (2004: 394)

[...] l'empatia è come la preparazione mentale di un abile attore (secondo il metodo Stanislavskij): essa implica una messa in scena partecipativa della situazione di chi soffre, ma è sempre accompagnata alla consapevolezza che non siamo noi a soffrire.

Sempre secondo Nussbaum una importante bussola sul piano psicologico in quanto ci permette di cogliere quello che sta avvenendo a un'altra persona e ci sottrae dall'insensibilità e dalla noncuranza perché attrae la nostra attenzione sul senso dell'esperienza dell'altro inducendoci al “giudizio delle analoghe possibilità” (2004: 396).

Il con-sapere e il con-sentire non riguarda l'indistinzione tra due persone, tantomeno nell'ambito didattico, altrimenti si cancellerebbe l'esperienza dell'alterità, essenziale dell'esperire umano. L'intersoggettività è costitutivamente una dialettica sé-altro, in cui l'alter-ego-logia è egologia cioè l'obbligo di rivolgerci ai nostri vissuti per comprendere l'esperienza di un altro ego, ma è anche alterologia in quanto l'altro deve rimanere tale e non confondersi con noi. L'empatia

come esperienza dell'altro salvaguardia l'intersoggettività e l'alterità dell'altro.

L'empatia è uno strumento della comprensione, elemento indispensabile di cui Sartre parla ne *L'essere e il nulla* (1943) riferendosi alla sua sempre esibita avversione verso l'opera di Flaubert: “la mia primitiva antipatia si è cambiata in empatia, unico atteggiamento richiesto per comprendere”.

Incontro e didattica dell'incontro nel modello proposto da Balboni (2012), dove il rapporto diretto Lingua e studente viene accostato dall'insegnante regista nello spazio d'azione didattica, in questa prospettiva l'incontro empatico non avviene per una iniziale variazione del sé, perché come sottolinea Emmanuel Lévinas (1991: 42) “la consapevolezza e l'esperienza d'altri si ottiene non per variazione del sé ma costituisce un incontro, una relazione sociale”.

Per parlare di apprendimento è rilevante indagare i meccanismi neurofisiologici che stanno alla base dell'intersoggettività. Vittorio Gallese (2010) ha avanzato l'ipotesi che i rapporti interpersonali siano il risultato della capacità di creare uno spazio “noi-centrico” in quanto questa capacità è conseguenza dell'attività di simulazione incarnata e dell'attività dei neuroni specchio. La teoria che noi siamo quello che diventiamo sagomandoci nelle relazioni con gli altri è confermata da molte ricerche nel campo delle neuroscienze, le quali hanno identificato un network di regioni cerebrali preposte a assolvere compiti chiamati di “teoria della mente” e “mentalizzazione”. Come evidenziano Lumer e Zeki (2011) questo circuito cerebrale è stato chiamato “cervello sociale” ed è in grado di cambiamenti durante tutta la vita. Il “cervello sociale” e i neuroni specchio hanno portato Gallese (2010) a

intendere percezione, azione e cognizione come meccanismi non separati, da qui la necessità di rimettere in discussione le basi neurofisiologiche dell'interazione interpersonale e dell'empatia sull'impatto che il meccanismo cognitivo relativo a queste cellule produce su aspetti fondamentali dell'esistenza umana come l'etica e l'arte. Dunque i neuroni specchio sono all'origine dell'empatia, sono all'origine, anche, secondo Lumer e Zeki (2011) della risposta empatica dello spettatore di fronte all'opera d'arte in quanto "chi osserva cerca in essa le tracce del gesto creativo di chi l'ha prodotta".

Nell'ambito classe una certa rilevanza ha nel rapporto didattico quella empatia che si rivolge non a un altro definito ma a un altro articolato in molteplici altri, ciascuno necessita di uno sguardo che sappia cogliere le differenze. La pluralità nel rapporto-incontro empatico è una voce fondamentale in maggior misura nella didattica della L2, in quanto la classe è composta da una pluralità di individui che comprende anche paesi e culture diverse. In questo è stimolante la riflessione dell'economista statunitense Jeremy Rifkin (2011) parla di "dimensione ecologica dell'empatia", ovvero un orizzonte – insieme determinato naturalmente e condizionato culturalmente – in grado di promuovere una sempre maggiore consapevolezza del rapporto fra essere umano e la biosfera nella quale si trova a vivere.

Da questa particolare attenzione che gli studiosi statunitensi dedicano all'argomento forse deriva il grande rimarcare di Barack Obama della nozione di empatia nei suoi discorsi: in un discorso del 2006 stigmatizzava il deleterio "*empathy deficit*"

“[...] Which drove home for me the first lesson of growing up: The world doesn't just revolve around you. There's a lot of talk in this country about the federal deficit. But I think we should talk more about our empathy deficit - the ability to put ourselves in someone else's shoes; to see the world through those who are different from us - the child who's hungry, the laid-off steelworker, the immigrant woman cleaning your dorm room[...]"²⁹.

In ambito glottodidattico, basandoci su un approccio umanistico e una visione socio-costruttivista del contesto scuola, l'intercultura che tanto spazio deve avere nella didattica della L2, come in moltissimi altri ambiti, deve venir riferita anche al concetto di “etnopathia” cioè di quell'empatia che dell'altro prende in considerazione anche età, sesso, costumi, etnia, sistema di valori, stile di vita eccetera³⁰. E ovviamente, trattandosi di un incontro, anche la relazione è reciproca.

Pinotti (2011) nei suoi studi riflette sugli oggetti più diversi come stimolo empatico. Il riferimento di Pinotti va a una molteplicità impensabile di fattori, dalla melodia triste, al

²⁹ [...] Questa cosa mi ha dato la prima lezione per crescere: il mondo non ruota solo intorno a te. C'è un gran parlare in questo paese circa il deficit federale. Ma penso che dovremmo parlare di più del nostro deficit di empatia - la capacità di mettersi in panni degli altri; per vedere il mondo attraverso chi è diverso da noi - il bambino che ha fame, il metalmeccanico licenziato, la donna immigrata che pulisce la vostra stanza da letto [...].<http://obamaspeeches.com/079-Northwestern-University-Commencement-Address-Obama-Speech.htm>

³⁰ Questo aspetto piuttosto fondamentale nel mondo globalizzato contemporaneo, e cioè il prendere in considerazione l'altro per una vasta gamma di aspetti, si riflette nella glottodidattica (nel paragrafo 2.4 se ne parlerà più ampiamente). In questi anni per sviluppare questo aspetto sono state create varie definizioni, come empatia culturale o crossculturale, nel caso in cui si prenda in considerazione il fattore etnico etnoempatia o empatia etno-culturale (Pinotti, 2011).

paesaggio malinconico, dal colore allegro alla forza della linea. La metafora sugli oggetti, *metapherein*, è un transfert se si parla di empatia, un portare oltre, una metafora che “alle cose insensate dà senso e passione”, Vico.

L’analisi che Pinotti dedica al “sentire le forme” è in ambito glottodidattico di portata molto rilevante: come nella didattica si faccia spessissimo riferimento alle cose reali e all’arte - una scultura per indicare le parti del corpo, un quadro per trattare le preposizioni di luogo, un luogo di una città per raccontare una storia immersa nel passato remoto eccetera - e come queste abbiano una potenza empatica. Non a caso Aby Warburg (1996) dice l’empatia una “potenza creatrice di stile” e Lipps che l’oggetto estetico “ha sempre un contenuto oltre che una forma, e tale contenuto è un contenuto psichico che penetra nell’oggetto grazie all’empatia”.

In questi studi sull’empatia viene dunque sottolineato il ruolo dell’intersoggettività e dell’interrelazione tra esseri umani e tra persone e oggetti. In glottodidattica spesso si parla di empatia tra esseri umani, e la questione dell’empatia tra persone e oggetti è da sottolineare soprattutto laddove la glottodidattica si serva degli strumenti della tecnologia che riportano a una tipologia di oggetti che diventeranno cose³¹.

³¹ Ci riferiamo qui alla distinzione di significato dei due termini, “oggetto” e “cosa”, riferendoci anche a Bodei (2009: 13). “Cosa”: dalla contrazione del latino *causa* che rimanda a qualcosa che riteniamo molto importante e coinvolgente; l’equivalente concettuale del greco *pragma*, *res* latino, *sache* tedesco. Parole che hanno un legame con la persona o le persone in una dimensione collettiva. “Oggetto”, termine risalente alla scolastica medievale, in latino *obicere* significa porre innanzi: presuppone un confronto e la sua sopraffazione. Dunque cosa e oggetto, soprattutto anche sul piano dell’apprendimento, sono due cose distinte in quanto la prima rimanda a una relazione intrinseca tra cosa e persona che implica un nodo di relazioni, mentre la seconda rappresenta solo un ostacolo indeterminato.

1.2.7 Immagini, memoria e l'ipermedialità

*Grande è il potere della memoria: un
non so che di terrificante, o mio Dio;
un complesso profondo e infinito: e
tutto ciò che è lo spirito, e tutto ciò
sono io. Che cosa sono dunque, o
Dio? Quale la mia natura? Svariata,
multiforme vita, immensa.*

Agostino, Le confessioni, X, 17

Utilizzare la tecnologia ipermediale in una classe di italiano L2/LS permette di usare alcuni dei sensi, se non tutti. Vorremmo qui soffermarci su quella caratteristica dell'ipermedia che permette di offrire immagini, fisse o in movimento, suoni, testi eccetera per l'apprendimento della lingua. Soprattutto vorremmo sottolineare la questione della percezione visiva abbinata alle altre, in quanto un'immagine può favorire l'apprendimento in diversi modi.

In una società complessa come quella in cui viviamo è necessario che gli strumenti impiegati per comprendere la realtà si aggiornino e che gli strumenti della didattica si evolvano. Siamo in un mondo pervaso da multimedialità e da testi audiovisivi sia in contesti privati che pubblici. Non solo la vita biologica è circondata da tutto ciò ma anche quella virtuale di chi sceglie di avere un *avatar* nel mondo virtuale di *second life*.

La questione che le immagini favoriscano sia la memoria che l'apprendimento è argomento trattato a lungo (Baddeley 1990;

Cardona, 2007 e 2010). La memoria sensoriale visiva, o iconica, garantirebbe al sistema percettivo un tempo minimo necessario per effettuare una prima elaborazione dell'informazione, secondo gli studi di Baddeley. Questo è permesso dall'effetto "persistenza della visione" che permette a una immagini di restare per pochi istanti prima di svanire. È una prima fase di conservazione dell'informazione a cui ne segue una seconda in cui l'informazione trasloca a un *buffer*, o memoria cuscinetto, che conserva le informazioni per circa due secondi. Questa seconda fase dà l'opportunità di trattenere l'input o far cadere l'informazione.

La memoria lessicale conserva le parole attraverso tratti grafologici o fonologici. Nel caso di dover apprendere una parola di una lingua straniera è utile possedere più dati di quella parola: le sue caratteristiche grafiche, cioè visive, fonetiche, cioè auditive, caratteristiche articolatorie e ortografiche (Cardona, 2010). Per l'apprendimento di nuove parole di una lingua straniera più sono le modalità di accesso più creerà una traccia duratura.

Già negli anni '80, con l'utilizzo in aula delle prime cassette VHS, l'immagine iniziò a attirare l'attenzione non solo di molti insegnanti ma anche di molti studiosi. Sono gli anni in cui Lonergan (1984), Lavery (1984), e in seguito tra gli altri Compte (1993) e Cooper (1995) pubblicarono le loro analisi sull'argomento: sono contributi che oltre all'analisi teorica presentano spesso suggerimenti per attività didattiche con il videoregistratore. Gli anni successivi si sono caratterizzati da un rapidissimo e spesso vorticoso evolversi delle tecnologie che hanno potenziato la possibilità di utilizzarle in ambito glottodidattico.

Nella scuola l'“educazione all'immagine”, oggi *Media Education*, ha cercato di avviare gli studenti alla lettura di un'immagine, a essere in grado di interpretarla nelle sue caratteristiche e funzioni. Per far questo si è fatto ricorso a strumenti di analisi come l'estetica, l'etica, la semiologia.

Con immagini intendiamo tutto: un grafico, una pubblicità, una foto, un quadro eccetera.

La *Media Education* e *Visual Literacy* sono un percorso che porta all'apprendere con le immagini, al far sì che si possa raggiungere un obiettivo linguistico e culturale desiderato attraverso le immagini.

La *Visual Literacy* oggi ha tra le sue finalità alcune competenze interculturali:

- conoscere principi di buona comunicazione;
- comprendere convenzioni visive elementari che appartengono al contesto sociale;
- padroneggiare le convenzioni per la raffigurazione simbolica di dati e conoscenze.

Il senso comune intende la visione come una fedele riproduzione interna della realtà: una concezione che possiamo definire passiva e che rinvia a quella partecipazione passiva dettata per decenni dalla televisione. La moderna scienza della visione, che ha come esponenti Findlay e Gilchrist (2013), mette in luce come selezioniamo solo una piccola parte delle informazioni visive che abbiamo intorno a noi in quanto le nostre capacità attentive sono selettive e limitate. I ricettori della retina sono ripartiti in modo disomogeneo, sono

addensati maggiormente nella fovea, una piccola zona centrale: questo fa sì che in questa zona l'acuità della visione sia molto buona, al di fuori l'occhio è più ricettivo al movimento che alla risoluzione dell'immagine. È il movimento dei nostri occhi, si spostano fino a tre o quattro volte al secondo, che ci dà l'impressione di percepire immagini definite. Questa tipologia di visione viene definita "visione attiva" (Landriscina, 2009), e si riferisce alla visione come processo dinamico e attivo³².

Se ipotizziamo l'uso di immagini in ipermedia, dobbiamo prima di tutto distinguere le immagini in immagini statiche e immagini animate. Tra le prime, le immagini statiche, possiamo collocare le immagini fotografiche, le illustrazioni, le immagini modellizzate cioè computerizzate. Tra le seconde, le immagini animate, l'animazione, il video e la realtà virtuale. Riferendoci allo studio di Clark e Lyons (2010) possiamo rintracciare alcune funzioni comunicative delle immagini:

- funzione decorativa, con uno scopo estetico o comico;
- funzione rappresentativa, per mostrare un oggetto o una situazione;

³² La percezione visiva è un processo inesauribile e continuo perché noi lo percepiamo "nella continua evoluzione del vedere" secondo Husserl (1961). Il fatto che l'oggetto del nostro vedere non sia mai dato nella sua interezza ogni percezione rimanda alla memoria e all'immaginazione che sono incaricate di completare la visione dell'oggetto. Un tema caro a Leopardi che ha spesso scritto di come l'immaginazione abbia supplito ai limiti della percezione: "Allora in luogo della vista, lavorava l'immaginazione e il fantastico sottentra al reale. L'anima si immagina quello che non vede, che quell'albero, quella siepe, quella torre gli nasconde, e va errando in uno spazio immaginario, e si figura cose che non potrebbe, se la sua vista si estendesse da per tutto, perché il reale escluderebbe l'immaginario".

- funzione mnemonica, fornisce tracce visivi per memorizzare;
- funzione organizzativa per mostrare relazioni fra elementi;
- funzione relazionale per evidenziare relazioni fra due o più elementi;
- funzione trasformativa per sottolineare cambiamenti di un oggetto nello spazio o nel tempo;
- funzione interpretativa, per illustrare una teoria.

L'apprendimento significativo necessita di prendere in considerazione non solamente la funzione delle immagini ma anche le funzioni psicologiche delle immagini. Riferendoci ai processi cognitivi che sono interessati tra immagine e studente, possiamo elencare alcune funzioni psicologiche dell'immagine riferendoci agli studi di Clark e Lyson (2010):

- supporto dell'attenzione;
- attivazione della conoscenza, facilitando il recupero delle pregresse per l'integrazione con le nuove;
- minimizzazione del carico cognitivo durante l'apprendimento;
- costruzione di modelli o schemi mentali;
- supporto al transfert dell'apprendimento creando caratteristiche chiave dell'ambiente;
- supporto alla motivazione attraverso il piacere della visione.

Le immagini possono, come sottolineato all'inizio di questo paragrafo, anche immagini in movimento: video o spezzoni di film. L'impiego di video e film nonostante avvenga da quasi trent'anni, necessita sempre di una salda e scientifica preparazione: far vedere un film in contesto di insegnamento della lingua, un film senza nessuna preparazione o didattizzazione, ormai è chiaro che di per sé non aiuta a raggiungere nessun obiettivo linguistico. Ma come utilizzare un film o un video è una questione ancora aperta, come sottolinea Benucci (in Maraschio, Caon, 2011: 201):

le cause principali del perdurare di una tale esigenza [richieste da parte degli insegnanti sull'impiego di film] posso essere rintracciate sia nel fatto che ormai si è diffusa una coscienza dell'utilità dell'uso di tali mezzi e testi in questo campo, sia perché l'editoria non ha ancora risposto concretamente a tale domanda. [...] Dunque, chi insegna e voglia proporre in classe testi video deve costruirsi da solo i percorsi didattici e quindi possedere competenze plurime e complesse sulle quali sente l'esigenza di un concreto confronto.

L'ipermedia, dunque, potrebbe aiutare a superare questi ostacoli proponendo percorsi già strutturati sul cinema come educazione linguistica e come educazione culturale e interculturale.

Sino a qui abbiamo trattato della visione di immagini in prospettiva di utilizzo di ipermedia in glottodidattica, ma c'è anche l'aspetto della produzione di immagini da parte degli studenti per raggiungere obiettivi linguistici, come lo strumento ipermedia presuppone. La *Visual Literacy* dunque è a nostro avviso di grande apporto nel nostro studio che supporta l'ipermedia in glottodidattica.

1.3 Fattori relazionali

La classe di lingua in ottica del paradigma costruttivista-situazionista è intesa come una “comunità di pratica”, questo punto di vista prende le mosse dal pensiero di Vygotskji nel quale l’attività cognitiva ha un carattere sociale. Riferirsi dunque a una “comunità di pratica” intende fare riferimento a un insieme di relazioni tra persone che partecipano a un sistema di attività e costruiscono così conoscenza. La relazione è intrinseca e reciproca: si ha apprendimento solo se si è coinvolti nella pratica (Dolci in Caon, 2006).

1.3.1 La partecipazione e l’interazione nell’apprendimento in epoca digitale

La condivisione di pratiche e attività crea una comunità che consente di sviluppare senso di appartenenza alla stessa comunità nella quale ognuno può dare un apporto e implementare la crescita secondo regole e valori comuni. Il regista di tale comunità è l’insegnante di lingua il quale avrà la mansione, tra le altre, di armonizzare gli obiettivi della programmazione con i diversi aspetti del singolo studente e della comunità stessa.

Antonio Calvani, (2000: 12) esperto di metodi e tecnologie educativi, descrive l’ambiente di apprendimento come un luogo in cui

coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi, di attività di apprendimento guidato o di *problem solving*. Gli ambienti possono: offrire rappresentazioni multiple della realtà; evidenziare le relazioni e fornire così rappresentazioni che si modellano sulla complessità del reale; focalizzare sulla produzione e non sulla riproduzione.

Le TIC, e nello specifico l'ipermedia, garantiscono rappresentazioni multiple della realtà, fornendo in questo modo una complessità del reale. Tale complessità costituisce una base ideale per evidenziare relazioni e potenziare l'aiuto reciproco. Dunque non più un unico strumento ma una confluenza di strumenti diversi che creano interazione e apporti diversificati. Molti giovani nati in epoca digitale sono esposti al mondo digitale nel quale vivono, accerchiati da diversi media e raggiunti da informazioni che provengono simultaneamente a più organi di senso e da diversi strumenti o canali.

È consuetudine ormai vedere i giovani stare al computer e in contemporanea mandare un sms e nel frattempo mangiare un panino e rispondere al telefono di casa. Questa consuetudine è ormai il loro modo di stare al mondo e di rapportarsi a esso. Le teorie sull'apprendimento multimediale sono molte, quello che ci interessa sottolineare è come siano necessariamente da superare in quanto oramai siamo nell'era della ipermedialità, non più solamente della multimedialità.

Le teorie di Richard. E. Mayer (2001), psicopedagogo americano che ha dedicato moltissimi suoi studi all'apprendimento in campo multimediale, danno delle conclusioni che oggi sono rilevanti per comprendere la cultura digitale. Mayer sottolinea come la multimedialità adotti più

canali sensoriali e sia un processo cognitivo dinamico che porta all'acquisizione di nuove conoscenze. A oltre dieci anni di distanza dalla formulazione di tali teorie, il processo cognitivo dinamico si è evoluto, possiamo definirlo dinamico partecipe se prendiamo in considerazione la prospettiva di Henry Jenkins in cui definisce i giovani nati nell'epoca digitale dei "prosumer" attivi (2010: 29). Oggi i giovani hanno un ruolo non passivo ma attivo verso l'apprendimento che implica anche la creazione, la produzione, il consumo e la distribuzione. Secondo i dati forniti da You Tube ogni minuto vengono caricate sul loro sito 100 ore di video³³, fino al 2011 le foto caricate in Internet arrivavano a trecento milioni³⁴. Mentre solo nel 2014, fino a luglio, sono state caricate oltre 1,8 miliardi di foto mentre, sempre a settembre 2014, i soli utenti di Facebook superano quota 1,3 miliardi³⁵. Per essere "prosumer" cioè al contempo produttori e consumatori, mettono in atto un apprendimento informale, dunque non legato alle istituzioni, con una propensione verso la sperimentazione del sapere appoggiandosi a strutture provvisorie o comunità di apprendimento formate anche da propri pari ma, soprattutto, in grado di evolversi secondo gli interessi (Jenkins). Comunità e strutture di cui usufruire finché le esigenze e gli interessi lo richiedano, ma anche abbandonare

³³ <https://www.youtube.com/yt/press/it/statistics.html>

³⁴ Dati raccolti da KPCB <http://blog.admaiora.com/2014/08/linvasione-delle-foto-online/>. La KPCB inoltre ha pubblicato nel 2014 un interessantissimo rapporto dal titolo *Internet trends 2014 – Code conference* visionabile al link [http://s3.amazonaws.com/kpcbweb/files/85/Internet Trends 2014 vFIN_AL - 05 28 14- PDF.pdf?1401286773](http://s3.amazonaws.com/kpcbweb/files/85/Internet_Trends_2014_vFIN_AL_-_05_28_14-.PDF.pdf?1401286773)

³⁵ <http://www.theverge.com/2014/7/23/5930743/facebooks-new-stats-1-32-billion-users-per-month-30-percent-only-use-it-on-their-phones>.

in caso di non gradimento. Nelle loro passioni si trasportano, realmente e virtualmente, da una comunità all'altra alla ricerca di informazioni o contatti. Questi sono giovani nati in epoca digitale e sono istintivamente portati a un apprendimento attraverso il gioco, la simulazione, la performance, l'appropriazione, il multitasking, la conoscenza distribuita, l'intelligenza collettiva, la navigazione transmedia, il networking ecc.

Lo studio effettuato da Mimi Ito sulle culture partecipative hanno evidenziato modalità e particolarità fondamentali per capire il mondo dei giovani oggi. Ito ha svolto ricerche in Giappone, come oltre dieci anni fa, ad esempio, le ragazze di Tokyo usassero i telefoni cellulari, e negli Stati Uniti oggi analizza le modalità riguardanti le reti di apprendimento. Per oltre tre anni ha guidato una équipe dell'Università della California che analizzava il modo in cui i giovani utilizzavano i nuovi media, da questo lavoro nel 2009 ha pubblicato un rapporto dal titolo "Living and learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project", preceduto, nel 2008, dallo studio "Amateur cultural production and peer-to-peer learning" che rileva:

For the past few years I have been looking for learning in somewhat unexpected places—in young people's social and recreational practices surrounding new media. I have been guided by the belief that interactive, digital, and networked forms of media are supporting new forms of engagement with knowledge and culture with unique learning dynamics. My fieldwork is indicating that a key trigger for these learning dynamics is the peer-to-peer traffic in media and knowledge that accompanies young people's engagement with culture and knowledge that they are passionate about. As they

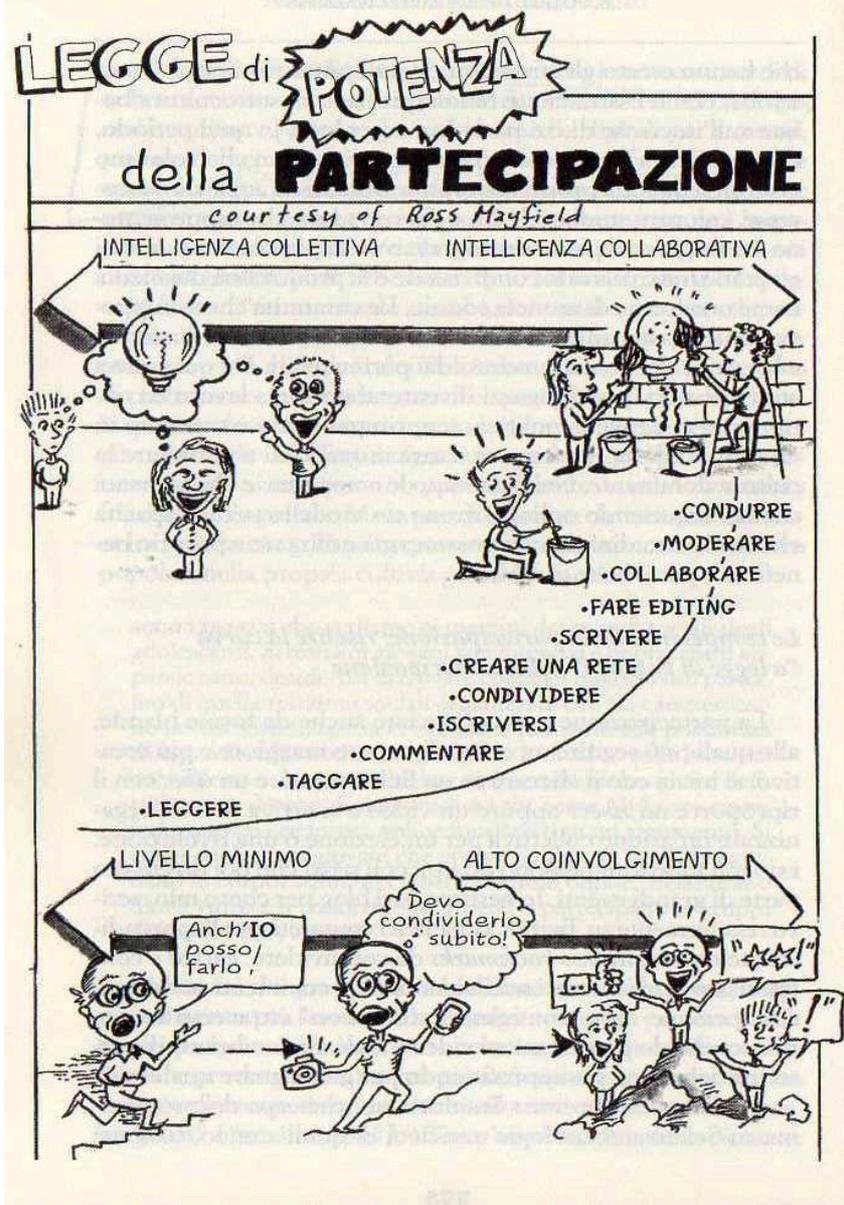
become more pervasive in our everyday lives, networked and digital media become a vehicle and an infrastructure for this peer based learning and sharing. [...]. First, there is very little explicit instruction, and learning happens through process of peer-based knowledge sharing. People engaged in a practice seek out information or knowledgeable peers when it becomes relevant to their work, and in turn, they help others when asked. Although there are people acknowledged as experts, they are not framed as instructors. [...] Finally, these environments are based on ongoing feedback and reviews of performance and work that are embedded in the practices of creation and play. These groups also have contexts for the public display and circulation of work that enables review and critique by their audiences. Competition and assessment happens within this ecology of media production and consumption, not by an external mechanism or set of standards. In other words, individual accomplishment is recognized and celebrated among peers in the production community and other interested fans, providing powerful motivation for ongoing learning and achievement³⁶. (Ito, 2008)

³⁶ Negli ultimi anni ho cercato di studiare come avvenga l'apprendimento in luoghi non convenzionali: nelle pratiche sociali e ricreative i giovani sviluppano attorno ai nuovi media. Mi sono lasciata guidare dalla convinzione che i media interattivi, digitali e reticolari stiano promuovendo nuove forme di partecipazione attiva alla cultura e alla conoscenza secondo dinamiche di apprendimento inedite. Il mio lavoro sul campo indica che lo stimolo cruciale di queste dinamiche di apprendimento è il traffico peer-to-peer di media e di conoscenze che accompagna i giovani nel loro consumo di prodotti culturali e nell'acquisizione di conoscenze su argomenti di cui sono appassionati. Man mano che diventano più pervasivi nella nostra vita quotidiana, i media digitali e in Rete diventano un veicolo e una infrastruttura per questa forma di apprendimento e di condivisione da pari a pari. [...] Ci sono di istruzioni esplicite, e l'apprendimento avviene attraverso il processo di condivisione delle conoscenze da pari a pari. Le persone coinvolte in una certa pratica cercano informazioni o altre persone ben informate quando diventa rilevante per il loro lavoro, e, a loro volta, aiutano gli altri quando gli viene chiesto. Anche se ci sono persone riconosciute come esperti, tuttavia non sono svolgono il ruolo di istruttori. Infine, questi ambienti sono basati sul feedback continuo e revisioni costanti delle prestazioni e del lavoro, che sono incorporati nelle pratiche di creazione e di gioco. Questi gruppi hanno anche contesti particolari per la presentazione e la diffusione delle opere in cui è incoraggiata la revisione e la critica da parte del pubblico. La competizione e la valutazione avvengono all'interno di questa ecologia della

La fotografia che fa Ito è realistica e completa nel descrivere quello che vediamo in atto tutti i giorni, e nell'analizzarne le componenti.

L'educazione alla competenza nell'uso delle tecnologie è anche competenza alla partecipazione, come abbiamo già sottolineato nel paragrafo 1.1.2. Rheingold (2013: 175) espone la sua teoria sulla "Legge di potenza della partecipazione" spiegando come la partecipazione possa nascere da forme molte attenuate, cliccando link o proponendo *tweet*, fino all'organizzazione di un'azione collettiva che coinvolga molte persone in un grande evento, passando così da un livello minimo di partecipazione a un alto coinvolgimento. Rheingold per spiegare ciò si affida anche alla penna di Ross Mayfield, suo illustratore d'elezione che così raffigura la legge di potenza (in Rheingold, 2013: 176)

produzione e del consumo dei media, non da un meccanismo esterno o un insieme di norme. In altre parole, la realizzazione individuale è riconosciuta e premiata tra pari nella comunità di produzione e con altri fan interessati, fornendo così uno stimolo potente per l'apprendimento permanente e la realizzazione di risultati positivi.



Siamo consapevoli del fatto che la glottodidattica contemporanea tratti anche delle modalità qui sopra elencate quando parla di strategie di insegnamento linguistico, ma in questa sede vogliamo sottolineare che questi sono studenti che sono così abituati naturalmente dal mondo tecnologico che li circonda. Da un lato la loro grande abilità nel navigare e

reperire informazioni, ma con una scarsa abilità nello scindere tra ciò che sia o meno di valore e di pertinenza nella ricerca, dall'altro le poche competenze tradizionali, come fare ricerca e produrre in un ambiente cartaceo.

L'ipermedia in ambito glottodidattico può aiutare a saldare tra loro queste competenze, in competenze sempre nuove.

1.3.2 Il clima classe e l'ipermedialità

L'interesse del nostro lavoro sull'argomento clima classe è da ricercare in parte nel fatto che “nell'insegnamento delle lingue il rapporto tra docente e alunni [può] condizionare in maniera rilevante non solo le dinamiche relazionali e il clima classe, ma anche i processi di apprendimento e i risultati (Coppola, 2000: 146).

L'influenza positiva o negativa per lo sviluppo cognitivo degli studenti dell'aspetto relazionale e affettivo è un tema approfondito lungamente in ambito italiano (Chiari, 1994; Genovese, Kanizsa, 1998). Il clima classe dovrebbe essere un ambiente

rassicurante, in cui ciascun allievo senta di essere stimato e trovi modo di sentirsi realizzato; sia posto cioè nelle condizioni di affrontare gli impegni cognitivi che la scuola richiede [...]. Un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole di energie di allievi e insegnanti (Genovese, Kanizsa, 1998: 35).

Dunque il clima classe mette in relazione tre fattori fondanti e fondamentali: i legami cognitivi, relazionali e affettivi. Emerge da qui la necessità che i compiti che vengono prospettati si collochino nella “zona di sviluppo prossimale” degli studenti (Vygotsky). In ambito glottodidattico la necessità di fornire compiti cognitivamente sostenibili implica il ricorso a input che sia +1 rispetto allo sviluppo naturale dell'apprendente (Krashen, 1983).

In un ordine più generale consideriamo dunque il clima classe in prospettiva educativa come un approccio non solo alla democrazia, come evidenziato in numerosi studi (Glenn, 1972; Angell, 1991), ma alla partecipazione attiva come cittadinanza attiva (Jenkins, 2010; Ferri 2011).

I nuovi contesti multiculturali e interculturali necessitano di pratiche educative e didattiche che mirino anche a scopi più generali come la formazione dello studente di oggi che sarà il cittadino di domani (come in paragrafo 1.1.3). E' la medesima attenzione che pone Chiari (1994: 26) quando sottolinea l'importanza di un clima classe democratico, fondato sul concetto di differenza come risorsa e non come ostacolo, lo scambio e il confronto come modalità di partecipazione.

Il clima classe, l'intelligenza emotiva e il filtro affettivo sono tre elementi fondanti se si parla di approccio umanistico e glottodidattico. Il clima classe interferisce con il filtro affettivo, realtà organica molto precisa dalla quale dipende la motivazione. Uno studente che si trovi in un clima classe in cui permane la piacevolezza dello stare con gli altri nella possibilità di riuscire negli obiettivi che si è preposti (l'apprendimento di una lingua), il suo organismo rilascia neurotrasmettitori fondamentali per introiettare e ricordare

l'input che viene recepito. Al contrario in un clima classe che non permette questo processo creando invece uno stress negativo, paura di non riuscire, ansia, l'organismo mette in campo l'amigdala, una ghiandola emotiva situata al centro del cervello, che intercetta i pericoli e chiama in soccorso lo steroide che prepara l'organismo a far fronte al pericolo. Nel frattempo viene chiamato in causa anche l'ippocampo, fondamentale per la memorizzazione a lungo termine, il quale si concentra a far comprendere all'organismo se il pericolo sia o meno reale abbandonando così le attività legate alla memorizzazione.

In questo percorso in cui vi è un clima classe non positivo di conseguenza si innalza il filtro affettivo e lo studente non acquisisce e può arrivare a uno stato di mutismo (Cardona, 2010): infatti il lavoro "ghiandolare" tra amigdala ippocampo e steroide invalida l'attività neo-frontale del cervello che ospita la memoria di lavoro.

Nella didattica ipermediale in prospettiva umanistica si lavora in classe individualmente, in gruppi strutturati e spesso in gruppo non strutturato a priori, ma prodotto dalle esigenze individuali, che si compone e scompone, permettendo un'aggregazione spontanea e rispettando l'esigenza di far emergere l'individualità di ciascuno. La destrutturazione dei gruppi di lavoro organizzati a priori in prospettiva della creazione di un macrogruppo classe diventa fondamentale per permettere a ogni studente di personalizzare la metodologia del proprio apprendimento, imparando peraltro che laborietà non significa limitarsi a giustapporre saperi, ma costruirli in autonomia anche partendo da esperienze individuali, a patto che esse si trasformino in momenti

costruttivi di rielaborazione in grado di spronare la riflessione di tutti i componenti del gruppo.

1.3.3 La relazione studente-docente e l'ipermedialità

La relazione tra studente e docente rientra appieno nel clima classe. La dimensione relazionale tra docente e studente in prospettiva glottodidattica umanistica è un aspetto determinante sulla ricaduta della qualità dell'apprendimento. La relazione educativa, in tal senso, deve avere le caratteristiche di una azione educativa di reciprocità in cui, come scrive Daria Coppola (2000: 147)

l'educatore accoglie i punti di vista dell'educando quali elementi rilevanti e costitutivi della sua stessa azione didattica, può costituire di per se stessa uno strumento privilegiato di apprendimento.

In prospettiva di una glottodidattica umanistica, dunque, le abilità linguistiche vanno sviluppate insieme a quelle di "interessarsi degli altri" (Oliner, 1983) in quanto in un'ottica motivazionale e cognitiva possono influenzare l'apprendimento linguistico.

La capacità del docente di decentrarsi empaticamente (come abbiamo visto nel paragrafo 1.2.6), di lavorare al clima classe (come abbiamo visto nel paragrafo 1.3.3), di proporre e prendere decisioni insieme e di risolvere problemi sono capacità fondanti per lo sviluppo del senso di comunità e del senso di appartenenza (come abbiamo visto nel paragrafo 2.1) e per l'apprendimento.

Il senso di appartenenza alla comunità classe è frutto dello sforzo dell'insegnante che tende a offrire a ogni singolo studente gli strumenti per farne parte attiva (Chiari, 1994).

Quale ruolo abbia l'insegnante del XXI secolo, quali caratteristiche e quali modalità applichi in sede di glottodidattica lo ha delineato già negli anni Settanta Stephen Krashen in *Second Language Acquisition Theory*. L'importanza rivoluzionaria che Krashen dà alle caratteristiche della persona sarà alla base negli anni Ottanta per la nascita della glottodidattica umanistico-affettiva: la psicologia umanistica e l'intelligenza emotiva ne divengono componenti essenziali. Per Krashen il docente è una guida, un regista, un punto di riferimento. Negli stessi anni studiosi americani e poi italiani hanno iniziato a concepire come fondante la componente psicologica, e a definire l'insegnante un "facilitatore" per la scuola americana di Dubin e Olshtein, 1986), un "consigliere" secondo l'americano Curran (1976), un "maieuta" secondo Gattegno, un tutore e poi un regista secondo la concezione freddiana:

Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, imm modificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario un letterato-educatore che guida gli studenti [...] (Freddi, 2003: 61).

Oramai i docenti non dovrebbero più nutrire sospetto o diffidenza verso le TIC e non possono tanto meno negarne la pervasività, dal momento che ormai questi strumenti permeano ogni atto informativo, comunicativo, cognitivo. Ciò che è indispensabile è invece non cessare mai il percorso di ricerca

sulle opportunità che le tecnologie possono offrire in ambito glottodidattico.

Le tecnologie hanno cambiato e stanno cambiando il modo di insegnare e di apprendere e questo cambiamento coinvolge insegnanti, studenti e le strutture stesse che li accolgono. È un cambiamento che implica molti fattori e per questo tutti i soggetti coinvolti debbono acquisire nuove competenze. Se le acquisisce solo lo studente, ad esempio, e le può mettere in pratica in una scuola attrezzata per farlo e il docente non ne è al passo ciò contribuirà a creare un fallimento dell'azione didattica, una sproporzione incolmabile.

La formazione, dunque, dell'insegnante è un punto fondamentale, ma deve essere una formazione permanente e continua proprio perché le tecnologie sono sempre in evoluzione.

Le tecnologie vengono aggiornate, rinnovate, inventate senza sosta e ciò ci induce a continuare a prenderle in esame e sperimentarle anche per la classe, a ricercare le metodologie ottimali.

In una ricerca di Ferdinando Pennarola (2014: 3) e del gruppo di ricerca TEL (Technology Enhanced Learning) dell'Università Bocconi di Milano si legge che gli insegnanti

percepiscono la tecnologia come ricca di potenzialità, ma la vera variabile che fa la differenza è la preparazione dei docenti e il loro ruolo svolto nell'incoraggiamento e nel supporto agli studenti in tutte le fasi del processo di apprendimento. [...] Il ruolo di mediazione svolto dai docenti è importante, e a questo proposito le tecnologie sono fattori di amplificazione di una impostazione didattica di tipo costruttivista, che coinvolge il discente nel processo di assimilazione delle conoscenze.

Pennarola parla di “ruolo di mediazione” mettendo in evidenza con questa definizione ciò che sono e devono essere le tecnologie: uno strumento. In quanto “esse sono solo un tramite tra il docente e lo studente, una risorsa sempre più potente ed efficace per migliorare l’insegnamento e per esaltare le possibilità di apprendimento”, Porcelli e Dolci (1999: 145).

Il rapporto tra studente e docente cambia con le tecnologie, inevitabilmente in quanto il punto di vista e il *focus* della classe si sposta. Infatti le tecnologie consentono un rapporto che si estende in modi, forme e tempi diversi spostando il docente dal centro dell’attenzione per mettere al suo posto ogni singolo studente. Come sostengono Porcelli e Dolci (1999: 143)

il rapporto tra studente e docente si fa più qualificato. Non più un personaggio isolato che si rivolge al gruppo dei suoi studenti come a una massa indefinita, ma uno che sa creare un rapporto individualizzato, mirato al soddisfacimento dei bisogni personali, grazie all’impiego delle tecnologie.

Il superamento delle strutture precostituite e il rapporto collaborativo tra il docente e i ragazzi creerà in classe un’atmosfera più distesa, di serenità e di collaborazione, nella quale gli studenti impareranno ad apprendere l’uno dall’altro, a crescere e a pensare insieme, a produrre una riflessione frutto di uno sforzo collettivo.

Capitolo 2 I presupposti che supportano città e letteratura come filo conduttore di un ipermedia nella glottodidattica

Ipotizzare di strutturare un ipermedia per l'insegnamento della lingua italiana che abbia come argomento la città e la letteratura a essa riferita ha un significato preciso: riconoscere e potenziare l'apporto che il luogo in cui si apprende una lingua e la letteratura riferita a tale luogo hanno nell'apprendimento della lingua. Noi pensiamo che questo apporto sia di grande spessore in quanto studiare la lingua attraverso la città in cui la si sta apprendendo e attraverso la letteratura che ne ha scritto potenzia notevolmente la motivazione dello studente.

Nei paragrafi che seguono analizzeremo i presupposti che ci hanno spinti a scegliere la città come filo conduttore: la città in cui potenzialmente lo studente di lingua italiana vive. E esplicheremo il perché della scelta della letteratura che di tale città tratta come altro argomento conduttore dell'ipermedia, non scordando, nella nostra esposizione, di mettere in relazione i due con lo strumento ipermediale.

Scegliere la città in cui si insegna la lingua come argomento dell'ipermedia, e la letteratura a essa riferita, non implica affatto che il nostro progetto sia esclusivo della L2. Non è necessario infatti che si tratti di lingua italiana in una città italiana bensì, come sottolineeremo anche nella seconda parte del nostro lavoro laddove saranno noti i risultati della nostra ricerca, è necessario semplicemente trovare delle tracce, dei documenti, delle testimonianze come architettura, cinema,

letteratura, musica, arti visive, cucina, eccetera in qualsiasi città non italiana per poter, su questo, ipotizzare un ipermedia.

2.1 Città come luogo motivazionale ed esperienziale

La funzione di uno strumento ipermediale nella classe di lingua è anche quella di raccordare il reale e il virtuale. Utilizzando la città, insieme alla letteratura che a quella città è legata, come argomento guida di un ipermedia, la città “virtualizzata” a fini glottodidattici e la città reale fuori dell’aula ci conduce e una analisi del concetto “città che educano”.

Le nuove domande della formazione del mondo contemporaneo si riferiscono a molte questioni tra cui il tema del *lifelong learning*, apprendimento continuo in tutto l’arco della vita, e il tema della società della conoscenza legato al concetto di comunità di apprendimento diffuso.

La società che si fa conoscenza e le comunità che si formano attraverso l’apprendimento rimandano ai luoghi in cui conoscenza e apprendimento avvengono. “*Learning cities*” e “*learning communities*” sono concetti approfonditi da Norman Longworth (2007: 12) che focalizzano sull’apprendere la condivisione e la strutturazione di una città.

Le città di appartenenza sociale di piccole o grandi dimensioni, contengono in sé inimmaginabili potenzialità per costruire sapere, renderlo disponibile, diffonderlo.

Questa riflessione sulle città e sui luoghi di appartenenza come “città che educano” innesca un procedimento che produce apprendimento autoalimentandosi: le città che educano sono città che imparano in uno scambio reciproco tra persone e luoghi. In ottica glottodidattica imparare una città attraverso la lingua e una lingua attraverso la città apre a potenzialità di contaminazione tra colui che impara, la sua identità, e la città in cui apprende.

La città come argomento si presta secondo noi come luogo di esperienza del bello e dell'arte: una città da guardare e attraversare, sia realmente che virtualmente, è un luogo che si presta a una esperienza soggettiva e, usando le parole di Lumer e Zeki (2011: 25)

l'intensità dell'attivazione corticale che è associata alla percezione del bello è direttamente proporzionale alla sensazione di bellezza che noi proviamo soggettivamente e dichiariamo di provare quando guardiamo qualcosa.

La scelta di una città come luogo reale e letterario su cui far nascere la nostra proposta di ipermedia è avvenuta perché la città che abbiamo scelto, Venezia, per sua formazione – assenza di strade normalmente caratterizzate e di veicoli su strada, stratificazione della storia in luoghi da secoli immutati e molto altro ancora - si presta a una didattica esperienziale: potendo camminare in tutti i suoi luoghi si ha la possibilità di entrare nella sua storia fisicamente. Inoltre la sua storia è fatta di una moltitudine di discipline che si completano e interagiscono da sempre.

Queste sono le caratteristiche della città lagunare, ma ogni città ha le sue caratteristiche su cui puntare per una didattica ipermediale.

Nelle loro dissertazione Lumer e Zeki (2011) precisano come il processo visivo possa prescindere da ogni spiegazione linguistica. Ed è proprio a ciò che la scelta di una città come tema conduttore di un ipermedia conduce: la riflessione necessaria di fronte a un oggetto che stimoli la percezione.

La conseguente produzione orale o scritta, derivante dal processo visivo, possiamo azzardare paragonarla a una esperienza creativa in cui il soggetto esce da sé stesso, dalla propria lingua e identità e affronta ciò che ha davanti in un'altra lingua. È quello che George Bataille definisce “lo strappo”: “Esporsi è uno strappo inevitabile, in quanto mostra che ciascuno di noi sia costitutivamente non una sostanza autosufficiente” (1943: 24).

Il processo visivo del bello e la sua organizzazione soggettiva vanno a formare una matrice esperienziale da cui nasceranno poi i pensieri verbalizzati e ogni esperienza creativa perché, con Vygotsky (1966: 150)

Il significato della parola si rivela così, fenomeno a un tempo linguistico e intellettuale, senza che con questo si voglia peraltro affermare che esso appartiene formalmente a due sfere della vita psichica. Il significato della parola è un fenomeno di pensiero solo in quanto il pensiero è incorporato nella parola; viceversa, esso è un fenomeno di linguaggio solo in quanto il linguaggio è collegato con il pensiero ed è da esso illuminato. Esso è un fenomeno di pensiero semantizzato o di linguaggio concettualizzato; è unità di parola e pensiero.

La trattazione che Vygotsky (1934) fa, riprendendo Paulhan, sulla supremazia del senso sul significato ha una stretta attinenza con la nostra intenzione di usare la città come argomento di ipermedia. Infatti il senso della parola, secondo i due studiosi, è l'insieme degli eventi psicologici stimolati nella nostra coscienza dalla parola stessa e costituisce una formazione "dinamica e complessa, con molte zone di ineguale stabilità." Tra queste zone quella più stabile e precisa è rappresentata dal significato.

Dunque il nostro obiettivo, in prospettiva glottodidattica umanistica, nella scelta dei luoghi di una città è dare cose da osservare in modo che lo studente acquisisca conoscenza proprio tramite l'osservazione.

Il punto di partenza è il concetto di percezione che è un concetto non passivo ma attivo, in quanto è il cervello che attribuisce significato ai segnali che riceve per consentire di acquisire nuove esperienze e nuove conoscenze.

Guidare e strutturare gli oggetti dell'osservazione, in un ipermedia dedicato alla didattica della lingua italiana, affinché lo studente attraverso la percezione giunga alla produzione orale o scritta è un motivazione all'apprendimento.

Scegliere i punti della città nello strutturare l'ipermedia è scegliere cosa far vedere allo studente: la parte della città che corrisponde a un'opera d'arte in senso generico e artistico costringe lo studente a una sorta di fruizione dell'opera d'arte guardando la città. Guardare l'arte è molto di più della contemplazione di una immagine perché l'arte è esperienza cognitiva, ma anche esperienza estetica ed emotiva.

L'arte, nella sua accezione più vasta che comprende architettura, pittura, scultura, musica e quant'altro, rimanda a

un concetto che va oltre il dato materiale, rinvia a forme, immagini, emozioni che schiudono mondi e possibilità diverse.

La scoperta dei neuroni specchio apre una serie infinita di riflessioni sull'arte, qui solo faremo riferimento al concetto di "osservatore", che è il nostro studente di lingua di fronte a un ipermedia che tratta la città o di fronte a luoghi della città stessa, nel ruolo di partecipazione attiva di spettatore.

Se tramite i neuroni specchio abbiamo la percezione dell'altro, la percezione si allarga all'opera dell'altro: le cellule nervose dei neuroni specchio sono coinvolte nel processamento delle proprie emozioni, azioni ed emozioni ma si attivano anche quando le emozioni sensazioni e azioni sono state compiute da altri su un'opera d'arte.

In questo caso la città come opera d'arte e la lingua in apprendimento possono diventare esperienza e possono essere vissute in tempo reale attraverso ipermedia costruito con materiale autentico, motivante frammisto all'esperienza reale³⁷.

³⁷ Il materiale autentico, il rapporto con gli oggetti della realtà (la città nei suoi aspetti) sia direttamente che mediati dallo strumento ipermedia, hanno a che fare con la questione del vedere e intravedere. Questo spazio di associazione tra oggetto e parola, parola in apprendimento attraverso le attività didattiche, sollecita il concetto di "fantasia" che "costituisce un fattore ineliminabile del nostro rapporto con le cose. [...] in quanto essa accompagna l'incessante variare delle nostre proiezioni sul mondo e rielabora i molteplici significati che la nostra specie ha seminato sulle cose" (Bodei, 2009: 11). La questione dell'apporto della "fantasia" è utile in una fase di apprendimento o in una fase di interlingua in quanto permette la comprensione del senso delle cose prima che l'abitudine a chiamarle prenda il sopravvento. Questo accade negli spazi che l'interlingua concede, quando lo studente di lingua si sta costruendo un vocabolario appropriato improntato a svelare significati simbolici, cognitivi e affettivi delle cose che osserva.

Venezia racchiude tutto questo e al contempo apre a tutto questo: è per eccellenza luogo di incontro, in cui arte letteratura cinema teatro cucina storia chimica architettura economia danno adito a motivazione, apprendimento, lingua e cultura. Per questo il luogo fisico che è la città apre a una didattica attraverso ipermedia in quanto tutte le discipline elencate danno un ancoraggio reale per l'apprendimento linguistico. Si cerca in tal senso, attraverso varie tecniche glottodidattiche, modelli operativi e tecnologie, di entrare in contatto con una città, e dunque con un paese: l'insegnamento linguistico attraverso ipermedia diviene così non solo applicazione alla lingua, ma anche tramite di interculturalità e formatore di identità.

I luoghi, virtuali o reali, inoltre, riguardano anche il concetto di comunità: tutti noi facciamo parte di molte comunità reali o virtuali, per nascita o per scelta. L'importanza di creare comunità di apprendimento della lingua italiana, comunità in cui, come suggerisce Cecchini (2001: 307)

le interazioni e le azioni che in essa si producono generino conoscenza e informazioni e producano risultati [...]. Lo spazio (ambiente) di comunicazione che si costituisce conta per il processo di apprendimento ed è uno dei punti che ci interessano.

In questo ambito di insegnamento linguistico è importante il luogo, il dove reale o virtuale o entrambi al contempo, in cui creare una forte comunità di apprendimento della lingua italiana e pensiamo lo possa essere l'ipermedia abbinato alla città di Venezia: un luogo virtuale ma al contempo reale, fatto di lingua e di cultura apprese attraverso letteratura e scienze e arti varie.

I luoghi di appartenenza oggi, non sono più, come l'identità, scolpiti dentro di noi, non sono più immutabili per tutta la vita, anzi sono negoziabili e revocabili. Sono i temi cari a Zigmunt Bauman questi ed evidenziano quanto il luogo oggi sia una scelta, una decisione in base ai passi che si intraprendono nella vita.

In sede di apprendimento linguistico va evidenziato che il luogo è e deve essere anche il luogo di apprendimento a cui legare una comunità di apprendimento perché al luogo viene affidato il sentimento di appartenenza. Se una città in quanto luogo di apprendimento di una comunità di apprendimento offre, attraverso una Rete di possibilità formate da strutture, docenti, ipermedia, luoghi eccetera, una affidabilità scientifica e umana – come si conviene alla didattica umanistico-affettiva – allora può divenire uno dei luoghi di formazione e di identità del discente: un luogo motivazionale. Come in parte la città lagunare lo è già data la grande comunità di apprendenti di italiano L2 che ha vissuto e sta vivendo Venezia come un luogo motivazionale in contesto glottodidattico, come dimostrano le esperienze già fatte nel campo (Toscano, 2012).

2.2 Letteratura motivazionale ed esperienziale

Trattare di letteratura come materiale grigio per l'insegnamento della lingua italiana L2 o LS vuol dire riferirsi a molti studiosi che ne hanno ampiamente sviluppato (Balboni, 2002, 2004, Caon, Serragiotto 2012, tra gli altri). Dalla fine degli anni '70 si parla in Italia di didattica della letteratura di lingua straniera (Caponera, Siani, 1978; Acutis, 1979), mentre

negli anni Ottanta vi è stata una grandissima attività di ricerca glottodidattica nel settore letterario (tra gli altri Bertoni, Caponera, 1981; Balboni, 1989; Lavinio, 1990; lo storico Asor Rosa, 1985). La declinazione della letteratura italiana nella classe di lingua italiana gode di questa grande massa di studi in costante aggiornamento.

Anni prima dell'avvento di Internet già il testo letterario veniva visto da Roland Barthes come attraversabile secondo plurimi percorsi. Barthes (1973) utilizzava il termine *lessie*, per indicare delle parti coese di testo collegate tra di loro da vari principi di connessione. *Lessie* è il medesimo termine che usiamo oggi per indicare, nella comunicazione virtuale, quelle porzioni di testo, o immagine o suono, che pubblichiamo in Rete come aggancio e con aggancio ad altre a cui rimandano. In tal senso, il testo letterario interpretato come insieme di interconnessioni con una struttura a rete di Barthes coinciderebbe con la struttura di un ipertesto: oggi, che i testi letterari sono anche usufruibili in Rete, la loro struttura coinciderebbe con un ipermedia.

In questo testo ideale, le reti sono multiple, e giocano fra loro senza che nessuna possa ricoprire le altre; questo testo è una galassia di significanti, non una struttura di significati; non ha inizio; è reversibile; vi si accede da più entrate di cui nessuna può essere decretata con certezza la principale [...]; di questo testo assolutamente plurale i sistemi di senso possono sì impadronirsi, ma il loro numero non è mai chiuso, misurandosi sull'infinità del linguaggio (Barthes, 1973: 11).

2.2.1 Letteratura ed educazione letteraria

La letteratura, invero, in contesto glottodidattico, si rifà al concetto di educazione letteraria e di “iniziazione alla letteratura” (Balboni, 2004). L’educazione letteraria non è solo una pratica con finalità meramente scolastiche, ma con obiettivi che perdurano tutta la vita, dunque rientra nel processo di *lifelong learning*. L’educazione letteraria

si interessa di un aspetto particolare dell'uso linguistico e fa parte dell'educazione estetica, ma viene di solito curata dagli stessi insegnanti che operano nell'educazione linguistica.

L'educazione letteraria mira all'insegnamento dell'abilità di lettura dei testi letterari; in alcuni casi, all'abilità di lettura si aggiunge l'insegnamento del modo in cui collocare ogni testo nel proprio contesto storico-culturale.

In particolare, insegnare a leggere testi letterari significa farne comprendere il distacco dalla lingua d'uso quotidiano, lo scarto, la deviazione, l'innovazione, la reinvenzione, la rottura del linguaggio: scarti fonologici (quali la rima, il ritmo, le allitterazioni) e grafici (versi, *calligrammes*, alla poesia visiva, ecc.); devianze morfosintattiche e soprattutto lessicali, quali le figure retoriche; i testi letterari sono vincolati da regole retoriche ed esiste una grammatica dei generi letterari cui un autore può aderire o nella quale può introdurre innovazioni (Balboni, 1999: 35).

Dunque l’educazione letteraria si interessa di portare lo studente a scoprire l’esistenza della letteratura, insegnandogli a leggere i testi, mettendolo in grado di acquisire le competenze per collocare le proprie letture in una mappa di contesto socio-culturale-letterario, dandogli l’opportunità, in tal modo, di crearsi un mondo di appartenenza letteraria a cui riferirsi e con cui confrontarsi.

La lettura del testo apre alla possibilità di conoscere il contesto culturale dell'autore che si sta leggendo, come vedremo in questo paragrafo trattando di Jakobson, e dunque non solo di crearsi attraverso la lettura una identità nazionale come sosteneva De Sanctis, ma anche di crearsi un'identità mondiale, in un'epoca di liquida scelta dell'appartenenza (rinviamo al paragrafo 2.3). L'educazione letteraria, dunque, in un contesto di insegnamento della lingua L2 è la possibilità di approfondire contesti culturali altri. Inoltre l'educazione letteraria può dare l'opportunità di rintracciare la lingua d'uso in autori contemporanei come di comprendere la differenza tra la lingua d'uso e la lingua non quotidiana in quanto legata a una letterarietà "alta". Lo scarto tra la lingua in apprendimento e la lingua letteraria mette in luce regole retoriche e una grammatica dei generi letterari da cui uno studente può apprendere.

Il ruolo dell'insegnante in questo contesto di educazione letteraria nella classe di lingua, diviene quello del

Letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura, umanità [...], un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali, operativi che permettono loro di conoscere ed apprezzare le grandi voci della letteratura e la loro eredità" (Freddi, 2003: 61).

L'educazione letteraria, intesa come educazione a una competenza comunicativa che ampli e integri altre competenze, è la direzione che porta a concepire l'educazione letteraria come educazione anche alla vita: non solo una

comprensione di natura strettamente letteraria delle caratteristiche di un testo, ma anche una particolare attenzione alla competenza comunicativa che non sia solo competenza linguistica e abilità di lettura, ma che comprenda anche la competenza extralinguistica, legata ai linguaggi non verbali presenti anche nel teatro e nel cinema, come la competenza cinesica, prossemica, oggettemica, vestemica e tutti i linguaggi non verbali che la semiosi umana permette, come i linguaggi visivi, musicali, corporei (Caon, 2013). L'educazione letteraria comporta l'educazione a una competenza comunicativa che riconosce e comprende anche la competenza interculturale e il complesso delle abilità linguistiche quali la comprensione, la produzione e l'interazione, la traduzione, il dettato riassunto e la parafrasi, nonché la comprensione o la produzione di testi in eventi comunicativi.

Il progetto di prodotto ipermediale del quale stiamo discutendo in questo lavoro, progetto ipermediale con la letteratura e la città come argomento, si inserisce proprio in questo frangente di educazione letteraria: il presupposto è quello di condurre, attraverso l'ipermedia, lo studente:

- a una scoperta della letteratura in un dato contesto;
- a scoprirne la forma e la funzione linguistica;
- a valutarne la testimonianza socio-culturale;
- la valenza interculturale secondo una vera e propria iniziazione alla letteratura del luogo;
- a riscontrare nella letteratura, connessa alla città in cui sta apprendendo la lingua, un forza motivante all'apprendimento della lingua (Titone, 1976);

- a riscontrare un *appraisal* (Schumann, 1999), una valutazione e un apprezzamento positivo dello stimolo letterario connesso alla città di riferimento;
- a riscontrare che si percepisca un piacere nella letteratura, un piacere rafforzato dal legame tra la letteratura e la città a essa speculare, e un “bisogno” (Balboni, 2004) di letteratura.

2.2.2 Letteratura Internet e città

Letteratura e Internet, nell’insegnamento dell’italiano come L2 o LS, sono due ambiti di applicazione che possono convergere con ottime ricadute didattiche che vengono potenziate sensibilmente qualora si tratti di autori ancora in vita, con i quali poter avere uno scambio, di letteratura e città, la città in cui gli studenti si trovano, il tutto strutturato in un ipermedia.³⁸

Dagli autori del presente si può leggere una città viva grazie anche all’utilizzo di un linguaggio letterario contemporaneo che rende i luoghi patrimonio di apprendimento linguistico. Se si lavora dunque nell’apprendimento dell’italiano L2 con un ipermedia costituito da testi autentici tratti da autori contemporanei, testi forniti con varie forme multimediali,

³⁸ «Che rapporto c’è tra letteratura e nuovi media?» scrive il giornalista Paolo di Stefano dalle colonne del Corriere della Sera, «Ammettiamolo pure, sono passati oltre dieci anni dalla nascita del web e ancora nessuno saprebbe rispondere con precisione a questa domanda», noi possiamo però assegnare a questo rapporto applicazioni glottodidattiche molto forti. <http://www.giugenna.com/2009/10/01/il-miserabile-e-la-rete-letteraria-sul-corriere-della-sera/>

perlustrando la città alla caccia dei luoghi da cui nascono le storie, ascoltare tali storie dall'autore che le ha scritte, e infine, drammatizzare alcuni racconti e produrne materiale multimediale, tutto ciò è un gioco con la lingua per imparare, un approccio ludico alla L2: perché il gioco è la capacità di fare esperienza di ciò che ci circonda come forma di *problem solving*.

Un percorso didattico che si sviluppa con un ipermedia, con argomento letteratura e luoghi della città, la presenza possibilmente di uno scrittore e la produzione in ultima istanza dello studente (come vedremo nella terza parte), si avvicina all'idea dell'unico volume con il quale Jorge Luis Borges proponeva di sostituire l'immensa biblioteca. Il libro ideale di Borges trova la propria trasfigurazione nella contemporaneità, in cui riferimenti, ipertestualità, multimedialità, luoghi, tecnologia, ma anche pagine e persone, creano la Biblioteca dell'umanità.

Un percorso didattico così ideato, attraverso l'ipertestualità di un ipermedia, fornisce altresì contesti di apprendimento significativi grazie alla differenziazione della proposta: non solo pagina scritta ma anche immagini, interviste video testi su web, presenza dello scrittore e dei luoghi della città in un montaggio di più codici espressivi. La lettura non lineare del materiale, ma attraverso una connessione interdisciplinare in cui rimane assicurato nondimeno un posto fondamentale al testo letterario avvalorato dalla sua contestualizzazione.

Sono tutti stimoli forti nell'apprendimento della L2, stimoli che rafforzano la spinta motivazionale e anche sottolineano l'importanza del lettore nel processo letterario. È rilevante l'impegno del docente nel serbare "un posto fondamentale ai

testi a non amputare l'opera dal suo contesto; a riconoscere l'importanza del lettore nel processo letterario" (Caon, 2004: 49). Il processo letterario, insito in un ipermedia con argomento la letteratura e la città, è, quindi, composto anche dal lettore in apprendimento linguistico della L2. Trattandosi inoltre di classe o gruppo di apprendenti, bisogna considerare la forza del lavoro sinergico, la cooperazione sinergica che pone a disposizione le competenze e le conoscenze del singolo e mette in campo discipline e passioni di ognuno creando una realtà multidisciplinare e interculturale. Concordiamo con Henry Jenkins (2010) laddove sottolinea come le istituzioni scolastiche debbano avere come obiettivo quello di formare dei *problem solver* dotati di autonomia, ma che subentri la necessità di capire che "agli studenti che entrano nel mondo del lavoro viene sempre più richiesto di lavorare in gruppo, di attingere a diversi set di competenze e di collaborare per risolvere problemi" (Jenkins, 2010: 96).

In questo frangente la glottodidattica delinea obiettivi molto simili alla letteratura. Consideriamo che Alberto Manguel (2008) nei suoi *Appunti per una definizione di lettore ideale* scrive:

Il lettore ideale non ricostruisce una storia, la ricrea.
Il lettore ideale non segue una storia: vi prende parte.
Il lettore ideale non ha una nazionalità precisa.
Il lettore ideale non esaurisce mai la geografia del libro.
Il lettore ideale desidera giungere alla fine del libro, ma anche sapere che il libro non finirà mai (Manguel, 2008: 35).

Queste sono peculiarità che fanno sì che l'apprendente della lingua italiana, L2 o LS, in questo contesto, sia un lettore

ideale e quindi l'utilizzatore ideale di un ipermedia strutturato su letteratura e città.

Il testo letterario, inoltre, è un modo per vedere la realtà attraverso altre parole, le parole dell'apprendimento linguistico, e dunque attraverso altri occhi. Utilizzare un testo letterario nell'apprendimento della L2 significa affiancare alla didattica uno strumento indispensabile all'accrescimento umano perché, come si legge all'inizio del film *The Visitor*, "You can live your whole life / and never know who you are / until you see the world / through the eyes of others"³⁹.

In questo percorso didattico attraverso ipermedia il testo letterario ridiviene *textum*, ovvero viene tessuto da altre mani e altri occhi, con altri modelli espressivi e con diverse modalità e tecnologie: tale nuovo tessuto - la storia ricreata dal lettore ideale di Manguel – viene inter-legato in altre forme.

L'intessere, o tessere nuovamente, e l'inter-legare come obiettivo della glottodidattica in questo contesto va a intrecciare due concetti cari a Bauman: la questione dell'identità liquida, dell'individuo come *bricoleur* (2003) costruttore e creatore della propria identità con il materiale che ha a disposizione, e il desiderio di appartenenza, ovvero luoghi cui è affidato un sentimento (2005).

Oggi, in epoca di cultura digitale e di apertura e condivisione di risorse tramite la Rete, la letteratura non va più a formare una identità nazionale: la letteratura è condivisione mondiale. Il plurilinguismo di chi scrive e di chi legge, le traduzioni in tutte le lingue, il nomadismo, spesso anche per motivi politici,

³⁹ *The Visitor*, di Thomas McCarthy, 2009.

di molti scrittori nell'ultimo secolo, i lettori che si spostano in tutto il mondo, hanno reso la letteratura un qualcosa di disgiunto dalla nazione dell'autore. La crisi dell'appartenenza e dell'identità (rimandiamo all'approfondimento nel paragrafo 2.3) e la continua ricerca e costruzione di una identità *puzzle* (Bauman, 2003) ha spinto, e spinge, il lettore, a crearsi una letteratura personale senza nessun legame con confini o bandiere. L'aspetto che interessa noi in questo contesto è quello delle finalità della presenza della letteratura in un ipermedia.

Attraverso un ipermedia come strumento di classe nell'insegnamento della lingua italiana si dovrebbe, quindi, cercare, attraverso varie tecniche didattiche, modelli operativi, tecnologie, di entrare in contatto con la letteratura di un paese, o di una città: in tal modo l'insegnamento linguistico diviene non solo applicazione alla lingua, ma anche tramite di interculturalità e formatore di identità. Possiamo trarre la conclusione che la glottodidattica è sì una «scienza pratica nata per risolvere» come scrive Balboni (2004), ma anche uno strumento di formazione dell'identità.

2.2.3 Letteratura come evento linguistico

Cerchiamo di delineare chi siano gli attori della comunicazione letteraria in un contesto come l'insegnamento

della lingua italiana con ipermedia avvalendoci della teoria⁴⁰ di Roman Jakobson. Alla “Conferenza sullo stile” organizzata presso l’Indiana University nel 1958, il linguista russo, ampliando le ricerche compiute in precedenza dallo psicologo austriaco Karl Bühler, propose un “modello di evento linguistico” formato da “sei fattori costitutivi”, ciascuno dei quali dà origine a una funzione linguistica.

Se il mittente invia un messaggio al destinatario, per essere operante il messaggio richiede prima di tutto il riferimento a un contesto che possa essere afferrato dal destinatario e che sia verbale o suscettibile di verbalizzazione; in secondo luogo esige un codice interamente, o almeno parzialmente, comune al mittente e al destinatario; infine un contatto, un canale fisico e una connessione psicologica fra il mittente e il destinatario, che consenta loro di stabilire e mantenere la comunicazione.

Dunque nella didattica dell’italiano come L2 che utilizza testi letterari e Internet come “utensili” all’apprendimento, così si potrebbe contestualizzare la teoria di Jakobson:

- il mittente è lo scrittore;
- il destinatario in questo caso lo studente della lingua italiana come L2 o LS;
- il messaggio è ciò che vi è scritto nel testo letterario, nel libro;
- il contatto è il libro, nella sua forma cartacea e ipermediale;

⁴⁰ Un’applicazione di questa teoria alla mediazione culturale e linguistica è rintracciabile in: Anna Toscano, 2009, “Mediatori linguistico culturali e l’italiano L2: un’esperienza tra lingua e interculturalità”.

- il codice è la lingua italiana;
- il contesto la lezione ipermediale fatta di letteratura e città.

Possiamo sottolineare che ciò che avviene in una classe, l'atto didattico, è incardinato su tre poli: insegnante, allievo, obiettivo. Analizzare la lezione di lingua, l'obiettivo, secondo il modello Jakobson crea delle forzature, come analizza Matteo Santipolo (2006: 18)

Il modello tradizionale, la lezione, è focalizzato sul docente. In termini jakobsoniani potremmo affermare che l'insegnante si trova sempre nella posizione del mittente, lo studente del destinatario e la lingua in quella del messaggio (per quanto la lingua sia da un lato oggetto del messaggio e dall'altro veicolo della sua trasmissione, ossia contatto e codice allo stesso tempo. Il focus si sposta, al massimo, sul destinatario, funzione fática) quando gli si chiede di (ri)produrre la lingua secondo le indicazioni ricevute. Risulta chiaro che si tratta, nel suo insieme, di una forzatura che poco o nulla ha a che fare con la realtà della comunicazione.

Se nel contesto lezione di italiano invece applichiamo il modello di evento linguistico all'Unità Didattica, nella situazione in cui la comunicazione viene distribuita diversamente nei ruoli e dunque mittente e destinatario variano a seconda delle situazioni. Come Santipolo suggerisce (2006: 18-19):

Con l'espressione ridistribuzione dinamica dei ruoli intendiamo sottolineare come, all'interno dello schema, i ruoli non vengono assegnati una volta per tutte, ma possono continuamente essere modificati a seconda delle diverse situazioni. [...] così l'insegnante potrà essere il destinatario allorché lo studente, diventato mittente, gli fornisca un feedback o presenti

attività o ricerche personali di approfondimento su aspetti trattati. Il focus sarà sul codice durante la frase di riflessione sulla lingua. Quando poi oggetto della comunicazione non è più la lingua di per se stessa, ma della lingua ci si serve per trasmettere informazioni (*uso veicolare*) relative all'ambito culturale in cui viene parlata, il focus si sposterà sul contesto. La funzione referenziale sarà quella prevalente quando si vorranno mettere in luce gli aspetti sociolinguistici della lingua che si sta insegnando.

Soffermandoci sul contesto indicato da Jakobson, negli approfondimenti successivi sono tre i tipi di contesto elencati dai linguisti: il contesto testuale, il contesto situazionale e quello culturale. Nel nostro caso dovremmo indicare come macrocontesto il contesto interculturale, in quanto il contesto culturale diviene di per sé non sufficiente.

In ambito letterario già Federico Orlando (1973) sottolineava la necessità di una mediazione per comprendere la differenza culturale tra un autore (mittente) lontano anagraficamente o culturalmente dal lettore (destinatario)⁴¹; anche se la scelta di testi letterari selezionati per l'ipermedia può essere tra quelli di autori contemporanei, è necessario sempre tenere a mente che lo studente a cui ci stiamo riferendo è di un altro paese, di un'altra cultura. Dunque se il contesto che mettiamo in atto nella didattica della lingua italiana, come L2 o LS, è la classe di lingua italiana e nello stesso tempo l'ipermedia con letteratura e città come argomento, dobbiamo anche tenere

⁴¹ Federico Orlando (1973) sottolinea come sia necessaria una attività di mediazione per comprendere il contesto culturale in letteratura, ovvero come non possa essere attuabile la piena comprensione di un testo (ad esempio un lettore di oggi che legga la "Divina Commedia" o un romanzo di un autore giapponese) se il contesto culturale è molto differente. In questo caso si parla di necessità di mediazione e molte informazioni.

presente un macrocontesto di cui necessitiamo che è quello interculturale, e di un ipercontesto iperculturale.

Alla luce di tutto ciò l'adattamento della teoria di Jakobson all'insegnamento della lingua italiana con ipermedia con letteratura e città come argomento, avrebbe questa strutturazione:

		IPERCONTESTO (iperculturale)	
		MACROCONTESTO (interculturale)	
		CONTESTO	
		(TESTUALE lezione/classe)	
		(SITUAZIONALE città-web)	
		(CULTURALE letteratura)	
MITTENTE	MITTENTE	MESSAGGIO	DESTINATARIO
IMPLICITO	ESPLICITO	(ciò che vi è scritto nel testo letterario)	(studente L2)
(docente L2)	(autore del libro)	CONTATTO (libro e web)	
		CODICE (lingua italiana, L2)	

In un contesto glottodidattico di lingua italiana, come L2 o LS, abbiamo un mittente e un destinatario, dunque di un “dialogo” attivo, un contesto ovvero la classe di lingua, un messaggio cioè di quanto il mittente comunica al destinatario, di un contatto cioè di un canale fisico, la voce, la scrittura, di un codice ovvero della lingua in cui avviene il messaggio.

Se consideriamo la classe di lingua in cui avviene la forma di comunicazione, dovremmo fare delle piccole integrazioni sul concetto di contesto. Infatti i linguisti elencano tre diversi tipi di contesto: testuale, situazionale, culturale. Al giorno d'oggi

è utile aggiungere il macrocontesto “interculturale”, in quanto il contesto culturale diviene di per sé non sufficiente.

Nell’ambito classe di lingua il contesto culturale nella comunicazione diviene infinitamente restrittivo, è necessario così ricorrere a un contesto interculturale: vero terreno per ogni mediazione. Possiamo tentare di aggiungere, oltre al contesto e al macrocontesto, un ipercontesto iperculturale laddove si lavori nella didattica dell’italiano con un ipermedia. L’ipercontesto iperculturale ha caratteristiche che si rifanno al quell’elemento di unione di più media in una struttura di ipertesto e connessione al Web: non più un esistere e un riconoscersi reciprocamente di cultura, come il concetto di intercultura rimanda, ma un coesistere di culture nella vita reale e nel Web con quegli scambi ipermediali che la crossmedialità internazionale agevola (come dettaglieremo ampiamente nella terza parte di questo lavoro nel quinto capitolo).

2.2.4 Letteratura non più solo lingua

Oggi, invero, la letteratura non è più solamente lingua ma una crescente commistione con altri mezzi espressivi, come film, comics, musica, arte visiva, performance teatrali e altro. Aggiungiamo che la letteratura, oltre a non essere più solamente lingua, non è nemmeno più solamente rintracciabile su libro cartaceo. Il Web ha spalancato territori senza confini alla letteratura ma anche allo scrivere e al leggere: ci riferiamo agli interminati spazi dei *blog*, dei *social*, dei racconti a puntate su *twitter*, sui romanzi per immagini su *pinterest*, alle *wearable*

cameras che una volta inviate le immagini sul Web raccontano la giornata a scatti consecutivi. Oggi troviamo Terenzio e Baudelaire e tutti i classici, in dispositivi elettronici di lettura, ma li troviamo anche “sfasciati” per esser ricomposti nei giochi di *poetry web*.

La scelta di utilizzare la letteratura in riferimento alla città in un ipermedia giunge soprattutto:

- dalla constatazione di questo *mare magno* di testi che fioccano nella rete;
- dalla convinzione della limitazione in glottodidattica della letteratura fornita da un manuale cartaceo e dunque solo sotto forma di testo;
- dalla consapevolezza della necessità di far crescere la capacità di cernita nelle fonti;
- dalla necessità di coadiuvare lo studente nel creare percorsi individuali di apprendimento letterario;
- e dalla pratica quotidiana ipermediale che oramai tutte le persone che hanno un computer e l’accesso alla Rete applicano.

2.2.5 Letteratura motivazionale

In questo contesto in cui abbiamo una letteratura che potremmo definire “mondiale”, fruibile a tutti in lingua o in traduzione e fruibile su diversi media, noi per il nostro ipermedia facciamo una scelta e scegliamo la letteratura che si

riferisce al luogo, alla città, di apprendimento su cui è strutturato l'ipermedia che stiamo ipotizzando. Questa scelta di ricorrere alla letteratura nella classe di lingua è supportata da differenti ragioni, andiamo ad approfondirne alcune:

- la letteratura è molto motivante se strutturata e contestualizzata: la letteratura, che si riferisce alla città in cui avviene l'insegnamento della lingua, è molto più motivante e stimolante rispetto a un testo dissociato dalla realtà concreta quotidiana.
- La letteratura è molto motivante se presentata non esclusivamente attraverso un brano di un libro, ma anche progettata nella presentazione attraverso diversi media che associano più stimoli sensoriali.
- Se i materiali sono scelti con cura, gli studenti sentiranno che quello che stanno facendo in classe è rilevante e significativo per la propria vita.
- Se gli studenti hanno già una certa dimestichezza con la letteratura nella loro lingua materna o nei loro studi autonomi o istituzionali, lo studio della letteratura italiana può fornire un'interessante comparazione.
- La letteratura, a differenza di testi inventati o autentici ma non letterari, espone gli studenti a temi complessi e usi inaspettati della lingua. Un buon racconto o un brano di romanzo possono essere particolarmente efficaci e coinvolgenti. Una poesia, ad esempio, può suscitare una straordinaria risposta emotiva da parte degli studenti.

- La letteratura può fornire agli studenti l'accesso alla cultura della città in cui stanno apprendendo la lingua: fornendo loro una documentazione storica, una interpretazione socio-culturale, delle chiavi di accesso alla comprensione interculturale, una base per far divenire la città, attraverso la letteratura, un luogo di apprendimento e formare una comunità di apprendimento.
- E' uno stimolo per l'acquisizione della lingua esponendo lo studente a una lingua letteraria ricca di aperture al reale e fornisce contesti significativi e memorizzabili per analizzare e interpretare il nuovo linguaggio e la nuova città.
- Attraverso la lettura, l'ascolto, la drammatizzazione, il fumetto, la narrazione per immagini (e tutte le possibilità che l'ipermedia e i media stessi offrono) i testi letterari divengono multimediali avvicinandosi alla realtà e all'approccio dello studente alla realtà, diventano allora una maniera importante per integrare l'input inevitabilmente ristretto, in questo contesto, del solo testo scritto.
- La letteratura sviluppa le capacità di interpretazione dello studente in quanto, attraverso la letteratura, nell'apprendimento di una nuova lingua, lo studente è condotto a formulare ipotesi e a creare inferenze sull'uso della lingua stessa perché i testi letterari sono spesso ricchi di molteplici livelli di significato. Se ci riferiamo alla poesia, la capacità di interpretazione, uso del linguaggio metaforico, figurativo e decodifica del

messaggio implicano un maggiore investimento concettuale. Cercare di comprendere questi significati è una grande opportunità per gli studenti per discutere le loro interpretazioni, basate sul testo confrontandosi con le varie ambiguità dei testi poetici. Questa abilità si rivela poi imprescindibile se trasportata ad altre situazioni in cui gli studenti hanno bisogno di fare interpretazioni a partire da dichiarazioni implicite o sottintese.

- La letteratura ha una funzione educativa più ampia: può favorire a stimolare la fantasia dello studente, e sviluppare le sue abilità critiche e consapevolezza emotiva.
- Infine, la letteratura e la città in contesto dell'insegnamento della lingua italiana tramite ipermedia, promuovono attività (tema che approfondiremo nella terza parte del nostro lavoro) in cui gli studenti elaborano e condividono materiali, idee, sentimenti accelerando così la loro acquisizione linguistica.

2.3 La CAD tra letteratura città e ipermedialità

Pensiamo che ipotizzare un ipermedia nella didattica dell'italiano come lingua secondo o lingua straniera vada incontro alle esigenze delle Classi ad Abilità Differenziate. Lo studio di Caon (2006, 2008) individua le differenze presenti nella CAD in: personalità, intelligenze multiple, sapere ed

esperienze personali, contesto socioculturale di appartenenza, attitudine, motivazione allo studio, sviluppo cognitivo, stili cognitivi e di apprendimento, competenza comunicative e relazionali.

Caon così ne scrive nel suo studio (2008: XII)

La Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD), nella nostra prospettiva, è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come *un modo di osservare la realtà delle classi*.

Infatti, se il concetto di CAD corrispondesse semplicemente all'idea di una classe in cui confluiscono abilità differenziate, andremmo a costruire, di fatto, l'equivalenza tra CAD e una qualunque classe di una qualsiasi scuola, sostenendo una tautologica ovvietà.

Ma se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della "differenza", che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.

Tra le caratteristiche della classe CAD che più hanno attirato la nostra attenzione sono quelle di asimmetria plurima, da cui deve derivare imprescindibilmente un input misto, e i conflitti psicologici legati alla condizione di migrante.

Principalmente pensiamo che qualsiasi classe sia CAD, in quanto tutti gli studenti presentano o sottolineano abilità differenti uno dall'altro. Negli ultimi anni il concetto di diversità si è fatto più corposo non solo per la questione delle migrazioni ma anche per la questione dell'identità. Sono anni che, grazie a Bauman, si parla di identità liquida: "Sono donna, ungherese, ebrea, americana, filosofa: sono oberata da troppe

identità” scrisse la studiosa Agnes Heller (1999). E la questione dell’identità multipla va legata al concetto di straniero, cioè colui al quale dare una identità, o toglierla, nella società di oggi. Nel 1994 sui muri di Berlino comparve un manifesto che diceva:

Il tuo Cristo è un ebreo. La tua macchina è giapponese.
La tua pizza è italiana. La tua democrazia è greca. Il tuo caffè è brasiliano. La tua vacanza è turca. I tuoi numeri arabi. Il tuo alfabeto latino. Solo il tuo vicino è uno straniero.

Dunque pensiamo che all’interno di una classe comunque ci sia una commistione e compresenza di più identità da gestire, possiamo chiamarla classe pluridentità, e a ciò dobbiamo aggiungere anche tutte le altre realtà “pluri” delle classi di L2. Il concetto di identità non è una questione secolare ma compare negli ultimi decenni e ci troviamo ora ad affrontarne tutte le connessioni e le problematiche⁴².

⁴² Il concetto di identità è un concetto emerso dopo la Seconda Guerra Mondiale, periodo in cui lo Stato nazione faceva della natività della nascita il fondamento della propria sovranità. Far coincidere l’identità con l’identità nazionale non è però una consequenzialità naturale ma un’idea indotta dalla crisi dell’appartenenza. La globalizzazione implica che lo Stato non ha più potere per rimanere legato alla società così casa, chiesa, scuola e lavoro, si sono in parte perduti. Ci si domanda cosa sia l’identità oggi, quell’identità che non ci comprime più in una città, una nazione, un credo, una professione. Oggi vi è il problema della *mêmeté* – coerenza e continuità della nostra identità nel tempo – e della *ipséité* – la coerenza di ciò che ci distingue come persona - e quello della disgregazione e l’affievolirsi della tenuta delle comunità locali insieme alla rivoluzione dei trasporti. Oggi l’identità è qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto, non più una situazione innata e precostituita ma un qualcosa che va raggiunto con fatica, un traguardo di uno sforzo di costruire, selezionare, lottare, prefiggere. Una conseguenza è stata la scomposizione delle gerarchie delle identità e oggi è difficile rispondere a una domanda semplice su se stessi: “chi sei tu”? Come rispondere a questa domanda, come risponderebbe oggi uno studente straniero di L2 che va a comporre una classe di persone che anche non saprebbero come rispondere? La possiamo forse chiamare oggi una identità *work in progress*, un lavoro che

La classe CAD però comprende, oltre a studenti con identità in divenire, anche studenti con culture di appartenenza non sempre identificabili o classificabili. Lo stesso concetto di cultura è un concetto spesso astratto e talvolta controverso, di certo mutevole a seconda dei periodi, dei secoli e delle tendenze. Ma se di CAD parliamo, cioè di abilità differenziate che dipendono dalla diversificazione e varietà degli studenti, il concetto di cultura non va escluso ma anzi deve essere a pieno titolo incluso nella trattazione.

Dunque se consideriamo la lingua un codice interculturale e uno strumento professionale non possiamo prescindere da cosa sia cultura e intercultura oggi e quale sia il loro sviluppo nella storia⁴³.

dura tutta la vita e forse una vita non basta e che comunque spesso sarà un lavoro di *patchwork*, fatto di tentativi e di approssimazioni. Le biografie divengono dunque dei puzzle difettosi, non più definitivi abiti del nostro essere ma “identità *prêt-à-porter* in una comunità guardaroba” (Bauman, 2003: 33). Questa realtà contemporanea comporta anche molti rischi sull’identità della persona, pericoli come il non riconoscimento dell’identità, l’assenza d’identità, *underclass*, cioè una sottoclasse di un insieme di persone il cui *bios* – vita di soggetto socialmente riconosciuto – è ridotta a *zoè* – vita puramente animale. Non dimentichiamoci poi di uno dei grandi drammi dei secoli della migrazione: i profughi, *sans papiers*: più viene negato loro il diritto al luogo più i non luoghi sono campi per distinguerli dal resto della gente, i “normali”.

⁴³ Il termine intercultura fa riferimento prima di tutto a una interrelazioni di cultura che implichi uno scambio. La cultura secondo il modello classico ovvero umanistico nasce dal termine greco *paideia*, il riferimento è a Platone in *Repubblica*, dove con *paideia* intende la ricerca di una formazione esclusivamente intellettuale e morale, senza finalità di carattere religioso, una ricerca da realizzare in senso comune e non individuale. Nel Medio Evo il concetto di cultura mantiene questo carattere aristocratico ma con l’accezione che la realizzazione intellettuale era da finalizzata alla salvezza in senso religioso, all’interno di comunità religiose. Nel Rinascimento detiene ancora il suo carattere aristocratico ma si inizia a considerare anche percorsi di formazione individuale, con pratiche di salvezza in senso religioso ma anche pratiche di felicità. Il termine cultura secondo il modello definito “moderno” si basa sull’Illuminismo e aggiunge altre due finalità: rendere il sapere universale, accessibile a tutti ed estendere il sapere alle scienze. Questi due nuovi aspetti hanno potenziato

Un approfondimento di Greta Mazzocato ha avuto come tema il fulcro della sua ricerca l'educazione linguistica e interculturale per gli allievi italiani e stranieri della classe CAD plurilingue e multiculturale. La definizione che Mazzocato dà di classe CAD plurilingue e multiculturale è: "la classe, in contesto scolastico, in cui sono presenti discenti di origini linguistiche e background culturali diversi".

La macrodomanda che si è posta Mazzocato in questo contesto è se gli studenti della classe CAD plurilingue e multiculturale possano fungere da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica, quali sottocompetenze della loro competenza linguistica possano esserne interessate. Questa macrodomanda ne contiene anche un'altra e cioè se gli allievi stranieri possano costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza e della sensibilizzazione interculturale della classe⁴⁴.

Gli studenti portano nella loro L1 un paese, una cultura, un mondo; molti di questi studenti sono bilingue perché nati e vissuti in un paese e poi trasferiti in un altro, dunque hanno

l'idea di cultura ma al contempo l'hanno spezzata e specializzata. Il modello moderno è costituito anche dall'antropologia culturale che valuta la cultura anche un insieme di costumi etici e linguistici sviluppati dalla struttura sociale, e il sistema di diffusioni di comportamenti dettati da tali costumi. Il monoculturalismo imperante fino a pochi decenni fa era fondato per lo più sulla presunzione di superiorità di una cultura rispetto alle altre. Il pluralismo, durante la fase di declino del colonialismo, era fondato non solo sull'ammissione di diverse culture ma anche e soprattutto su un aspetto di tolleranza nei loro confronti. Negli anni '90 il transculturalismo mette in luce il necessario carattere dialogico tra culture. Negli stessi anni molti parlarono di filosofia interculturale vedendo la necessità di una filosofia all'altezza della svolta importante in cui la realtà è molto più veloce nelle trasformazioni delle teorie che arrancano per descriverla.

⁴⁴ La ricerca di Mazzocato si è svolta su due frangenti: la ricerca nel macrocontesto, con un questionario rivolto ai docenti, e una ricerca nel microcontesto, attraverso una sperimentazione in classe. Gli studi sull'interazione didattica in questa ricerca si sono basati su un approccio socio-psico-pedagogico e su un approccio linguistico.

due lingue e in esse due mondi e tutta storia familiare che ciò comporta. Ma poi anche noi docenti di L2 abitiamo la nostra lingua come il nostro mondo, la vestiamo quasi ognuno a modo proprio. La classe plurilingue dunque non è solo la L1 del docente e la L1 dello studente, ma si apre a infinite possibilità di incontri di mondi linguistici e dunque culturali.

Oltre alla storia di docente e studente vi è anche la storia dell'approccio alla lingua straniera o seconda che porta con sé decenni di studi e pratiche⁴⁵. L'approccio alla lingua si lega indissolubilmente alla glottodidattica nella sua peculiarità di una scienza pratica nata per risolvere problemi che:

- ha fatto propri i mutamenti e le esigenze della società in trasformazione;
- ha capito che si doveva permettere a ciascuno di scegliere cosa essere senza che la lingua fosse una barriera;
- dal concetto di lingua come sistema è evoluta nella pratica di lingua come atto comunicativo;

⁴⁵ La trasformazione della società come ha mutato il concetto di identità ha pure cambiato l'approccio alla lingua. Nella seconda metà del Novecento si predicava l'insegnamento linguistico di massa in coerenza con le società di massa. Negli anni '80 l'idea di massa collegata a una nazione inizia a scomparire, gli interessi delle masse si frammentano. Negli anni '90 l'Unione Europea risponde al mescolarsi delle antiche masse in tre modi fondamentali: il finanziamento per la diffusione di nuove tecnologie informatiche e comunicative; gli investimenti di soldi indirizzati a progetti per creare una classe dirigente non più legata a una nazione (progetti Leonardo, Erasmus ecc.); e l'articolo 126 del trattato di Maastricht dove si sottolinea il principio della pluralità linguistica: la lingua madre più due lingue comunicative.

- ha spostato il punto centrale dell'insegnamento dalla lingua a chi apprende;
- si è appoggiata alla neuro-psicolinguistica e teorie umanistico-affettive;
- ha utilizzato tecniche didattiche costituite da approcci comunicativi e umanistico affettivi;
- ha sperimentato materiali non più tradizionali ma adattati alla società.

Interagire, e non insegnare, in una classe CAD significa porre attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore:

- attenzione sull'identità come integrazione di fattori biologici innati e fattori socio culturali;
- attenzione sulla personalità come “insieme delle caratteristiche psichiche e delle modalità di comportamento di una persona che nella loro integrazione costituisce l'essenza” (De Mauro, 2000: 72);
- attenzione verso l'attitudine intesa come talento specifico; attenzione alla motivazione allo studio;
- attenzione verso il contesto socio-culturale d'appartenenza; attenzione verso le intelligenze multiple (Gardner), lo sviluppo cognitivo, gli stili cognitivi, gli stili di apprendimento.

In una classe CAD plurilingue, multiculturale e pluridentitaria uno strumento come l'ipermedia propone percorsi di apprendimento differenziati, diversificazione di interazione.

L'ipermedia permette attività flessibili o a risposta aperta, cioè con ampia gamma di obiettivi, con un'ampia scelta di sotto-compiti, con una quantità variabile di lingua in riproduzione, e una complessità varia in modo che possa essere svolgibile da differenti livelli. I ruoli organizzati con difficoltà differenziate e con un forte supporto tra compagni. E con una struttura che permette di svolgere delle fasi in aula, delle fasi fuori dall'aula e fasi conclusive in autonomia.

PARTE SECONDA

Capitolo 3 LA RICERCA

3.1 Obiettivi dell'indagine

La ricerca che qui andiamo a descrivere parte dall'interesse di comprendere quali possano essere i punti di contatto tra l'uso effettivo delle tecnologie in ambito glottodidattico e le preferenze di uso. Lo scopo dell'investigazione, al contempo, è anche quello di comprendere quale ruolo abbia la città oggi nell'apprendimento della lingua italiana (L2 o LS), alla luce della letteratura nella prima parte rivisitata e, in base ai risultati, ipotizzare un uso della città in sede di strutturazione di ipermedia.

A seguito della rivisitazione della letteratura sui presupposti che supportano la tecnologia ipermediale illustrati nel capitolo 1, possiamo ipotizzare che l'utilizzo di un ipermedia nella didattica della lingua italiana, come lingua seconda o come lingua straniera, possa essere funzionale all'insegnamento della lingua e alla capacità dell'apprendente stesso di imparare la lingua. Inoltre l'utilizzo di un supporto ipermediale, con argomento la città e la letteratura che alla medesima città rimanda, possa costituire un sistema unico in cui accorpare il materiale ipermediale, cartaceo, visivo, audio, con collegamento alla Rete, che possa funzionare da sostitutivo del manuale di classe e di tutto il materiale che solitamente si porta in aula per integrare il manuale stesso.

Per confermare tale ipotesi, dovremmo considerare diversi elementi. Innanzitutto cercheremo di comprendere dall'analisi dei dati raccolti con i questionari quale sia il livello di utilizzo

effettivo della tecnologia, sia nella prassi glottodidattica istituzionale che nei percorsi personali di apprendimento, e quale sia il livello di efficacia stimato in rapporto agli strumenti che si vorrebbe utilizzare. Analogamente dai dati raccolti cercheremo di capire quale sia il grado di “utilizzo” della città, sia nella prassi glottodidattica istituzionale che nei percorsi personali di apprendimento, e quale sia il grado di efficacia percepito.

I dati estrapolati dai questionari studenti verranno quindi relazionati con quelli derivanti dai questionari docenti al fine di verificare una corrispondenza tra la percezione di efficacia di tecnologie e città nell'apprendimento della lingua e l'azione didattica intrapresa dagli insegnanti.

3.2 Metodologia della ricerca

Abbiamo intrapreso la strada di un'analisi qualitativa e di un'analisi quantitativa. In relazione ai nostri obiettivi reputiamo più utile e interessante una analisi qualitativa dei questionari ma abbiamo proceduto anche a una analisi quantitativa visto l'importante numero di questionari raccolti e la rilevanza dei dati emersi.

Abbiamo progettato e costruito due questionari secondo basi scientifiche che vanno a far interagire la metodologia nella ricerca qualitativa pedagogica (Burgess, 1985) e glottodidattica (Merriam, 1989; Nunan, 1977).

3.3 Il questionario come strumento di rilevazione

Il questionario è uno strumento che presenta vantaggi e svantaggi, come dagli studi di Bruggi (1970), Coonan (2000), Balboni (2003), Santipolo (2003). Tra gli svantaggi vi è quello per cui la realtà che viene misurata e indagata è su misura di colui che redige il questionario e che di conseguenza le domande in qualche maniera possano orientare le risposte (Balboni, 2003:23). Inoltre la questione della lingua non è secondaria: redigere un questionario in lingua italiana per studenti di lingua italiana L2/LS, dunque di qualsiasi madrelingua che non sia l'italiana, pone delle riflessioni sulla lingua, sulla tipologia di domanda e sulla comprensione linguistica e interculturale. Per quanto la somministrazione dei questionari, di cui nello specifico si parlerà poi, sia stata fatta a studenti con un livello di lingua acquisito non inferiore al B1, dunque studenti di livello da B2 a C2, le possibili interpretazioni e incomprensioni linguistiche sono state a lungo studiate e potenzialmente disambiguate.

Abbiamo elaborato due tipologie di questionari, uno per i docenti e uno per gli studenti, sostanzialmente speculari, che includono domande con la possibilità di risposte multiple e domande a risposta aperta. Abbiamo deciso di elaborare i questionari e inviarli in forma elettronica seguendo tre punti di forza:

- poter farli pervenire a più soggetti possibili;
- renderli agevolmente accessibili a chi volesse partecipare;
- poter raccogliere i dati in formato elettronico.

Abbiamo creato, quindi, due questionari distinti utilizzando un programma di composizione fornito dal motore di ricerca *Google*⁴⁶. I link dei rispettivi questionari sono stati inseriti in una mail accompagnatoria e inviati via mail ai destinatari selezionati. La mail è stata inviata dalle rispettive segreterie degli Enti o Istituzioni contattati a studenti o ex-studenti.

Le tabelle 1 e 2 illustrano la natura dei due questionari rispetto ai tipi di domande in essi poste.

Tabella 1: tipo di domanda nel questionario studenti

Tipo di domanda	Risposta multipla	Domanda aperta
Quantità	17	1
Totale domande: 18		

Tabella 2: tipo di domanda nel questionario docenti

Tipo di domanda	Risposta multipla	Domanda aperta
Quantità	13	1
Totale domande: 14		

In appendice i questionari (allegato 5 e allegato 6).

⁴⁶ Con un account *Gmail* su *Google* vi sono varie funzioni tra le quali quella di creare questionari, attraverso la funzione chiamata "Modulo". Realizzato il questionario è possibile pubblicarlo online e in questo modo renderlo accessibile a chiunque tramite conoscenza del link di riferimento. Tutte le risposte vengono automaticamente inserite e i risultati raccolti in un foglio di calcolo che può essere esportato per eventuali approfondimenti.

3.4 Il campione

Il *focus group* (Morgan, 1997) comprende un campione che appartiene a diverse realtà. Il questionario è stato inviato a:

- studenti di Italiano L2
- docenti di Italiano L2
- studenti di Italiano LS
- docenti di Italiano LS

L'indagine è stata condotta, per quanto riguarda la L2, in un Centro Linguistico universitario, dunque a studenti adulti. Si tratta del Centro Linguistico di Ateneo dell'università Ca' Foscari di Venezia. Il questionario studenti è stato inviato agli studenti che hanno frequentato i corsi B1, B2, C1 e C2 negli ultimi 4 anni. Il questionario docenti è stato inviato ai tre CEL di italiano del Centro. Nello specifico il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari di Venezia è stato istituito nel 1977, dal 2008 ha sede a San Sebastiano, sede anche della Facoltà di Lettere. Eroga corsi di Italiano per stranieri, Inglese, Francese, Tedesco, Spagnolo e da un anno Russo (alcuni anni fa anche Portoghese e Latino), ha come utenti per la maggior parte studenti delle Università e Accademie presenti sul territorio e studenti in mobilità, i corsi sono aperti alla Cittadinanza con la conseguenza che il trenta per cento degli iscritti non è universitario.

Per quanto riguarda l'indagine LS, l'abbiamo condotta in tre Istituti di San Paolo, Brasile: l'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, IIC, l'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo, ICIB, e Spazio Italiano, di San Paolo.

L'IIC⁴⁷ è stato fondato nel 1951, da allora eroga corsi di Italiano (con una pausa nel 2010), non propone corsi di altre lingue, comprende 10 docenti di lingua, ha una media all'anno di 300 studenti. L'ICIB⁴⁸, è una istituzione privata, esiste dal 1950, da sempre eroga corsi di lingua Italiana, non ci sono corsi di altre lingue, comprende 18 docenti e conta circa 2500 iscrizioni all'anno. Spazio Italiano, è una istituzione privata, fondato nel 1992, da sempre eroga corsi di lingua Italiana e talvolta corsi di lingua portoghese, comprende 15 docenti e conta circa 360 iscrizioni all'anno.

Abbiamo tratto queste informazioni di base da un questionario molto più ampio inviato ai responsabili delle strutture. Il questionario è stato elaborato, come i precedenti, utilizzando un programma di composizione fornito dal motore di ricerca *Google*. I link rispettivi sono stati inseriti in una mail accompagnatoria ai referenti degli Istituti, previo accordo a voce. Abbiamo inserito i questionari con le relative risposte nella appendice (allegati numero 1, 2, 3, 4).

⁴⁷ Nonostante i tre invii fatti dalla segreteria organizzativa dell'IIC agli studenti, il questionario studenti ha avuto solo una risposta. I due invii sono stati fatti tempisticamente: il primo come tutti gli altri questionari, il secondo due mesi più tardi e il terzo otto mesi dopo il secondo. Al contrario, il questionario docenti ha avuto qualche risposta nell'arco di due invii. Questo è il motivo per cui nell'analisi dei dati emersi nel questionario studenti non prenderemo in considerazione l'IIC.

⁴⁸ L'IIC e l'ICIB di fatto sono stati una sola Istituzione fino al 2000, dal 2000 la scissione ha comportato la creazione dell'autonomo e privato ICIB.

3.5 I luoghi e i tempi della ricerca

I due questionari sono stati in prima tornata validati con 99 studenti e 3 docenti del Centro Linguistico di Ateneo di Venezia. Sono stati inviati, tramite la segreteria del CLA, via mail agli studenti che negli ultimi 4 anni avessero frequentato e terminato corsi di lingua italiana di libello B1, B2, C1 e C2, e ai docenti. La tempistica che abbiamo scelto è stata quella di inviare a corsi conclusi e ha coinciso con la chiusura dell'ultimo trimestre dell'Anno Accademico. La scelta di inviare il questionario a corsi conclusi è stata fatta per due motivi specifici:

- per dare modo allo studente, qualora stesse seguendo un corso in quel trimestre, di riflettere sull'intero corso;
- per sottolineare, oltre all'anonimato, il fattore di ricerca e non di indagine sul corso in svolgimento.

Dunque la compilazione del questionario da parte di docenti e studenti è stata svolta in orario extra scolastico, accedendo al pc in postazioni presumibilmente lontane dall'Istituto. La risposta è stata immediata e cospicua.

Abbiamo predisposto i questionari in forma anonima per dare ai soggetti assoluta libertà di rispondere senza temere possibili giudizi o valutazioni. I questionari di per sé sono strutturati per fotografare una situazione di fatto ed eventuali preferenze, dunque non richiedono riflessioni o giudizi sul metodo di insegnamento. Pur tuttavia è sempre un questionario che va a indagare l'utilizzo di tecnologie e strumentazioni nell'azione

didattica, dunque la forma anonima in parte garantisce maggior libertà nelle risposte.

Un paio di mesi più tardi i questionari sono stati inviati, con la stessa modalità, dunque attraverso le segreterie dei diversi Istituti, agli studenti dei tre diversi enti di San Paolo che avessero frequentato corsi di lingua italiana di livello medio e avanzato. Nonostante il periodo fosse critico (la richiesta via mail è giunta agli studenti nel mese di agosto, mese di vacanza a San Paolo), la risposta è stata decisamente cospicua. La raccolta si è conclusa alla fine del periodo di vacanze, a inizio settembre. Alla compilazione di ogni questionario i dati venivano registrati automaticamente in un foglio di lavoro Excel, così come previsto dal programma utilizzato. Non vi è stata una scelta del periodo di invio in questo caso, ma l'unica possibilità di inviarlo data dal fatto della nostra presenza sul campo coincideva col periodo di interruzione dei corsi. Dunque anche in questo caso il questionario è giunto via mail agli studenti a corsi conclusi, accogliendo il duplice vantaggio descritto più sopra: lo studente ha avuto modo di riflettere sull'intero corso. Pertanto la compilazione del questionario da parte degli studenti è stata svolta in orario extra scolastico, accedendo al pc in postazioni presumibilmente lontane dall'Istituto.

Per quanto riguarda la somministrazione dei questionari ai docenti a San Paolo la situazione è stata leggermente diversa. L'invio ai docenti dei tre istituti di San Paolo è avvenuta quasi contemporaneamente dell'invio del questionario agli studenti: il risultato è stato che mentre le compilazioni da parte degli studenti aumentavano di numero di giorno in giorno, nella

sezione di raccolta dati di *Google* degli insegnanti non comparivano per nulla.

La situazione è perdurata così per qualche settimana, fino a quando abbiamo incontrato di persona i docenti dei tre Istituti in occasione di corsi di formazione o di aggiornamento. Dopo questi incontri in cui abbiamo palesato e dettagliato il nostro ambito di ricerca e dopo altre occasioni di scambio e ritrovo i docenti hanno iniziato a compilare i questionari.

Rinviamo questa modalità di compilazione dei questionari, che definiremo “meditata”, da parte dei docenti a una sorta di cautela nell’esporsi troppo, dato anche il fatto che i questionari erano stati inviati dalle segreterie dei loro enti di appartenenza. Una volta compresa la reale causa e motivazione della ricerca hanno iniziato a rispondere al questionario circa la metà dei docenti dei tre istituti.

3.6 Analisi

La ricerca si basa su un’analisi sviluppata su due livelli, qualitativo e quantitativo, data la vastità dei dati raccolti.

Abbiamo suddiviso le risposte ai questionari studenti prima in base all’Istituto di appartenenza degli studenti, poi abbiamo conseguito una seconda divisione in base alla lingua studiata, se Italiano come Lingua Straniera o Lingua Seconda, infine abbiamo riportato il numero totale di questionari presi in esame. Come illustrato nella tabella 3.6

Tabella 3.6

Insieme totale studenti per Istituti	Studenti L2 CLA	99
	Studenti LS SI	77
	Studenti LS ICIB	141
	Studenti LS IIC	2
Insieme totale studenti L2 e LS	L2	99
	LS	220
Totali		319

Abbiamo successivamente suddiviso le risposte ai questionari pervenute dai docenti, secondo il medesimo sistema: prima in base all'Istituto di appartenenza dei docenti, poi abbiamo conseguito una seconda divisione in base alla lingua insegnata, se Italiano come Lingua Straniera o Lingua Seconda, infine abbiamo riportato il numero totale di questionari presi in esame. Come illustrato nella tabella 3.7

Tabella 3.7

Insieme totale docenti per Istituti	Docenti L2 CLA	3
	Docenti LS SI	4
	Docenti LS ICIB	10
	Docenti LS IIC	8
Insieme totale docenti per L2 e LS	Docenti L2	3
	Docenti LS	22
Totali		25

3.7 Il questionario studenti

Abbiamo diviso il questionario studenti in quattro sezioni principali, per l'analisi delle quali procediamo innanzitutto a una descrizione e a un commento del questionario in sé.

- a) Dati personali. In questa parte si presenta l'obiettivo del nostro questionario di conoscere la fascia di età e la nazionalità delle persone che vi hanno risposto. Il dato della fascia di età è per noi fondamentale per l'analisi e letteratura che abbiamo riportato nella parte 1 di questo nostro lavoro. La fascia di età degli studenti che frequentano un corso di lingua italiana, L2 o LS, in una istituzione potenzialmente indirizzata a studenti maggiorenni e adulti, ma non a esclusione di fasce di età minori. Le risposte alle altre sezioni del questionario sono da analizzare successivamente, cosa che faremo, in relazione a questo dato. Fino a che punto gli studenti che hanno risposto al questionario utilizzano o utilizzerebbero la tecnologia multimediale e ipermediale e gli spazi della città nello studio della lingua. Il secondo dato personale richiesto in questa sede è la nazionalità.

- b) La seconda sezione nel questionario studenti consta in otto domande a risposta multipla e riguarda specificatamente il loro percorso istituzionale – corsi all'università, corsi in scuole specifiche o enti deputati all'insegnamento della lingua - di apprendimento della lingua italiana. All'interno di questa sezione vi sono tre

blocchi di argomenti. Il primo blocco punta a rilevare all'interno dei corsi quali materiali siano stati utilizzati, e con quale efficacia, cosa si sia stato usato delle potenzialità di Internet e con quale stimata efficacia, quali attività nella città e con quale stimata efficacia e infine quali modalità di gruppo sono state messe in atto in classe.

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

1.1 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato? *

scegli una o più risposte

- visite a musei
- luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)
- passeggiate per la città
- altre attività fuori aula
- Altro:

1.3 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *
scegli una o più risposte

visite a musei

luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)

passeggiate per la città

altre attività fuori aula

Altro:

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per: *
scegli una o più risposte

Web Chat

You-Tube

giornali on-line

giochi

ricerche

non ho usato internet

Altro:

1.5 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *
scegli una o più risposte

Web Chat

You-Tube

giornali on-line

giochi

ricerche

Altro:

1.6 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai lavorato: *
scegli una o più risposte

a gruppi organizzati dal docente

a gruppi liberi

a coppie indicate dall'insegnante

a coppie libere

lavoro individuale

Altro:

1.7 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *
scegli una o più risposte

gruppi organizzati dal docente

gruppi liberi

coppie indicate dall'insegnante

coppie libere

lavoro individuale

Altro:

- c) La terza sezione del questionario studenti riguarda i loro percorsi personali, al di fuori dei corsi istituzionali, di apprendimento della lingua italiana: dunque si rivolge a indagare durante lo studio in autonomia quali siano gli strumenti che lo studente sceglie per sé per apprendere la lingua italiana. Le

prime due domande ci sembrano fondamentali dopo la letteratura rivisitata nella parte prima del nostro lavoro, in quando vanno a sondare quali strumenti lo studente scelga: se il cartaceo o uno strumento tecnologico o l'insieme dei due.

2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia - hai utilizzato: *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale audio
- materiale video
- cd rom
- internet
- città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)
- Altro:

2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale audio
- materiale video
- cd rom
- internet
- città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)
- Altro:

La terza sezione prosegue con due domande a risposta multipla su quali attività abbia intrapreso lo studente nella città per apprendere la lingua italiana.

2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua? *
 scegli una o più risposte

visitato musei

partecipato a incontri con altre persone

partecipato a eventi di vario genere (corsi di cucina, di canto, palestra eccetera)

partecipato a passeggiate organizzate

Altro:

2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci? *
 scegli una o più risposte

visitato musei

partecipato a incontri con altre persone

partecipato a eventi di vario genere (corsi di cucina, di canto, palestra eccetera)

partecipato a passeggiate organizzate

Altro:

Seguono due domande sull'uso di Internet per l'apprendimento della lingua italiana sempre all'interno di percorsi autonomi di apprendimento e su quale di questi possa essere più efficace.

2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per: *
 scegli una o più risposte

corsi on line

You-Tube

giornali on-line

Web Chat

Altro:

2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci? *
 scegli una o più risposte

corsi on line

You-Tube

giornali on-line

Web Chat

Altro:

La penultima domanda riguarda la scelta di lavoro individuale o in coppia o in gruppo che lo studente ha deciso di intraprendere in un percorso autonomo di lingua. Questa domanda è spinta dalla conoscenza che molte persone, in una megalopoli come San Paolo,

decidono di trovarsi al di fuori dell'aula per studiare o praticare la lingua in base al quartiere di residenza, in virtù del fatto che gli spostamenti in una così grande città sono impegnativi: abbiamo notato dunque situazioni di studio in percorsi autonomi tra persone "vicine di casa" che lavorano in presenza o anche in gruppo. Nel medesimo contesto, città di San Paolo, abbiamo inoltre notato che tra le persone che nella stessa classe di lingua vi è una affinità (interessi, età, simpatia eccetera), lo studio in autonomia comprende un tandem tra le due o tre persone su skype o in chat. Ci è sembrato utile indagare questa modalità anche alla luce della letteratura sulla partecipazione e le tecnologie.

2.6 Nei tuoi percorsi personali di apprendimento della lingua italiana hai scelto di lavorare: *

scegli una o più risposte

in gruppo

in due

lavoro individuale

Altro:

- d) L'ultima domanda del questionario studenti rappresenta la quarta sezione, è una domanda a risposta multipla che va potenzialmente a riepilogare e al contempo sondare le preferenze di materiale di studio dopo aver sondato quelle attuate nello studio istituzionale e quello autonomo.

3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana? *
scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video (film, video ecc)
- materiale audio (canzoni, dialoghi, radio ecc)
- cd-rom
- internet
- attività nella città
- fare esperienze con altri studenti (corsi di cucina, letture, visite ai musei ecc)
- Altro:

3.8 Il questionario docenti

Abbiamo diviso il questionario docenti in cinque sezioni principali, per l'analisi delle quali procediamo innanzitutto a una descrizione e a un commento del questionario stesso.

- a) Dati personali. In questa parte si presenta l'obiettivo del nostro questionario di conoscere la fascia di età e la nazionalità delle persone che vi hanno risposto. Il dato della fascia di età è per noi fondamentale per la analisi e letteratura che abbiamo riportato nella parte 1 di questo nostro lavoro. Le risposte alle altre sezioni del questionario sono da analizzare successivamente, cosa che faremo, in relazione a questo dato. Il questionario docenti propone la stessa domanda del questionario studenti, sulla fascia di età in quanto il dato sull'età del docente e la sua propensione all'uso delle TIC, quando disponibili, è un dato importante come quello sulla sua visione della città come elemento dell'apprendimento linguistico e come fonte di appartenenza. Il secondo dato personale richiesto in questa sede è la nazionalità.

La nazionalità dei docenti ci è sembrato un argomento imprescindibile per analizzare in seconda istanza il potenziale legame tra luogo di formazione e applicazione delle tecnologie.

- b) La seconda sezione nel questionario docenti consta in domande a risposta multipla e riguarda specificatamente l'uso in aula di quali tecnologie e materiali: sono state articolate in modo da sondare un punto di vista differente da quello dello studio degli studenti. Attraverso cinque domande a risposta multipla abbiamo cercato di scindere l'uso delle TIC in classe da parte dei docenti dalla effettiva disponibilità di tali strumentazioni in classe. Negli anni 'Ottanta i docenti spesso si portavano il registratore da casa per utilizzare la fonte audio in classe e poter registrare, questo perché la scuola non ne era affatto dotata o non lo era a sufficienza. Oggi, nel secondo decennio del Ventunesimo secolo, anche in zone tecnologicamente sviluppate, a volte non vi è la necessaria strumentazione tecnologica nella classe di lingua. Questo è dovuto a molteplici fattori che possiamo imputare a due grandi macro-ragioni: la scelta di non usare le tecnologie o l'impossibilità a sostenerne i costi. Per quanto concerne i tre Istituti di San Paolo presi in esame, nelle interviste ai loro direttori è emerso che la tecnologia nelle aule come strumentazione didattica sta arrivando o è arrivata ma con una certa lentezza: la causa sono i costi della tecnologia in Brasile in conseguenza di una legge che ne fa lievitare

i costi nelle importazioni e la produzione locale non è soddisfacente. Un direttore ha dichiarato che a ogni viaggio in Italia torna a San Paolo con dei monitor o dei lettori per dotarne l'Istituto che dirige. In virtù di ciò, il questionario chiede ai docenti primariamente quali materiali abbiano a disposizione nell'Istituto dove insegnano, quali tra questi utilizza di solito il docente, quali ritiene i più efficaci e quali utilizzerebbe se li avesse a disposizione.

3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione?
scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito? *
scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.2 Quali ti sembrano più efficaci? *
 scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione? *
 scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

c) La terza sezione riguarda l'uso di internet che il docente fa in classe per scopi glottodidattici. Si tratta di due domande a risposta multipla che riguardano l'utilizzo che nei percorsi di insegnamento il docente fa di Internet, e quali tra quelli elencati ai docenti stessi sembrano più efficaci.

4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per
 scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- non uso internet
- Altro:

4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?
 scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- non uso internet
- Altro:

- d) La quarta sezione va a sondare quali attività al di fuori dell'aula sono fattibili nel contesto in cui insegna il docente, quali vengono svolte, quali le più efficaci e quali si vorrebbero svolgere se si potesse.

5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili? *
scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi? *
scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua? *
scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere? *
scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

- e) L'ultima domanda è rivolta a quale tipologia di lavoro di gruppo o coppie viene istituito in aula nel percorso di insegnamento.

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:

scegli una o più risposte

- gruppi di lavoro basati sul cooperative learning
- gruppi di lavoro non strutturati
- lavoro a coppie
- lavoro individuale
- Altro:

6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?

scegli una o più risposte

- gruppi di lavoro basati sul cooperative learning
- gruppi di lavoro non strutturati
- lavoro a coppie
- lavoro individuale
- Altro:

Capitolo 4 Analisi della ricerca

In questo paragrafo faremo alcune osservazioni sui dati raccolti tramite il questionario studenti e il questionario docenti, dati che vengono riportati nelle loro percentuali in appendice (questionario studenti allegati numero 7, 8, 9 e 10, questionario docenti allegati numero 11, 12, 13 e 14). Non faremo un commento puntuale perché potrebbe risultare una banale descrizione in prosa dei dati, ma commenteremo i dati che ci sembrano più significativi riportandone le percentuali più indicative.

Faremo dapprima una lettura dei dati più rilevanti emersi e poi un'analisi "orizzontale" prendendo in esame singolarmente i diversi Istituti, ma anche cumulativa "verticale" prendendo in analisi la totalità delle risposte.

4.1 Presentazione dei dati del questionario studenti

Dal questionario studenti compaiono dei dati significativi riguardo alla fascia di età, indice di maggiore o minore esposizione al mondo digitale, come trattato nella parte 1 di questo lavoro⁴⁹.

Nel Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia, d'ora in poi CLA, il 45% degli studenti che ha risposto al questionario appartiene a una fascia di età tra i 25 e

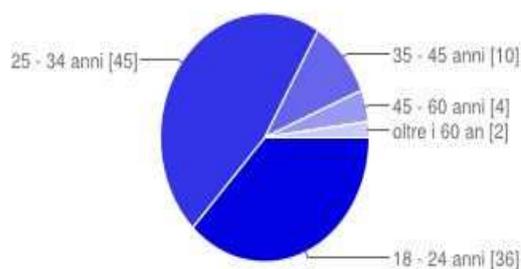
⁴⁹ Come già anticipato e motivato non abbiamo preso in considerazione le risposte al questionario studenti dell'IIC.

i 34 anni, con un 36% tra i 18 e i 24 anni, negli Istituti paolisti l'età si assesta su altre fasce: l'Istituto Culturale Italo Brasiliano, d'ora in poi ICIB, presenta 48% di studenti tra i 45 e 60 anni e il 34% di studenti tra i 25 e i 34 anni, e Spazio Italiano, d'ora in poi SI, presenta il 23% di studenti tra i 45 e i 60 anni e 22% tra i 25 e i 34 anni.

Come dai grafici sotto riportati si nota che la fascia di età più bassa, quella tra i 18 e i 24 anni, è una prerogativa con una percentuale indicativa del CLA, 36%, fino al capovolgimento in cui l'ICIB ha un 20% di studenti che superano i sessanta anni e un 13% di studenti, appunto, tra i 18 e i 24. Dunque siamo per lo più in questa ricerca in un contesto di non predominanza degli studenti "nativi digitali", ma una maggioranza di studenti che per fascia di età sono immigranti digitali, con tutte le accezioni che abbiamo analizzato nel capitolo 1 di questo lavoro.

CLA

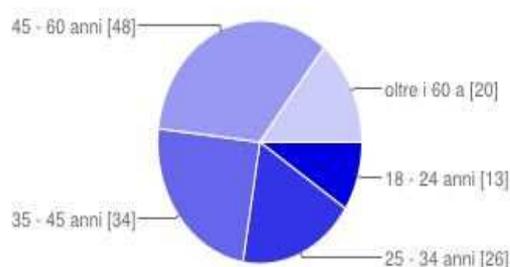
La tua età è compresa tra



18 - 24 anni	36	37%
25 - 34 anni	45	46%
35 - 45 anni	10	10%
45 - 60 anni	4	4%
oltre i 60 anni	2	2%

ICIB

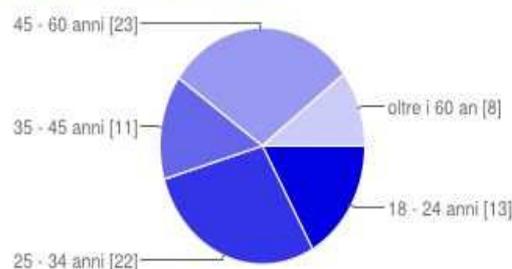
La tua età è compresa tra



18 - 24 anni	13	9%
25 - 34 anni	26	18%
35 - 45 anni	34	24%
45 - 60 anni	48	34%
oltre i 60 anni	20	14%

SI

La tua età è compresa tra

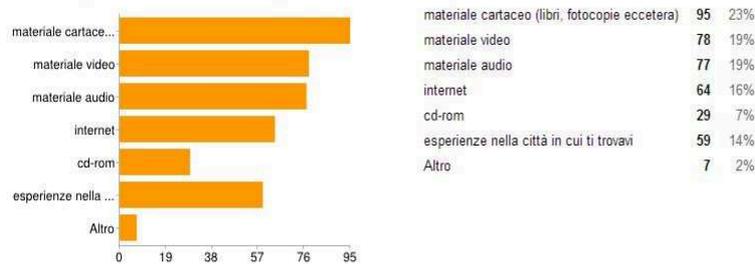


18 - 24 anni	13	17%
25 - 34 anni	22	29%
35 - 45 anni	11	14%
45 - 60 anni	23	30%
oltre i 60 anni	8	10%

Le risposte date alla domanda numero 1 del questionario studenti, la domanda che riguarda quale materiale utilizzato nei percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana, le percentuali che si riferiscono ai vari supporti sono simili: una predominanza oggettiva del materiale cartaceo, ma per il nostro lavoro è interessante evidenziare il fatto che tutti i supporti vengono utilizzati in un buona misura. Materiale video, audio, Internet con il cartaceo predominano, una percentuale più bassa utilizza il cd-rom, e molto rilevante è il dato che indica la città usata per l'apprendimento della lingua italiana attraverso uscite o simili attività. Questo ultimo dato ha un 14% di segnalazioni dagli studenti del CLA, 5% ICIB e 5% SI e viene approfondito nella domanda seguente.

CLA

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:



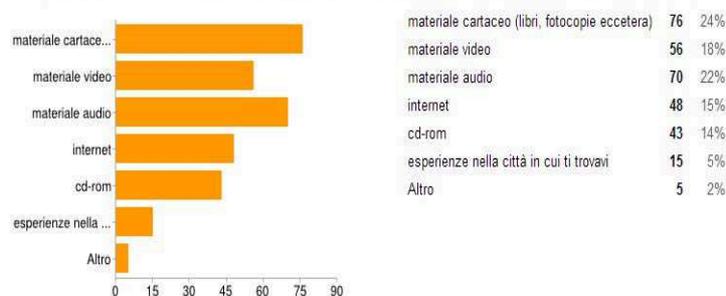
ICIB

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:



SI

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:



La domanda 1.2 approfondisce la domanda 1.1, andando a indagare l'uso della città e nello specifico riguarda le attività sperimentate negli spazi della città all'interno di corsi di apprendimento istituzionali della lingua italiana, L2 o LS. Ne emergono dati molto significativi in quanto sottolinea come la

città, benché anche una città non italiana in un contesto di apprendimento di una LS dunque, venga utilizzata e sfruttata nei punti di convergenza con la lingua italiana e con l'apprendimento della lingua italiana. Le percentuali di risposta alla domanda 1.3, da parte dei tre istituti, sul grado di efficacia ritenuta delle attività nella città, indicano un'alta risposta positiva sulle attività che propongono luoghi di incontro, passeggiate per la città e altre attività fuori aula, una leggera minore percentuale di preferenza per le visite ai musei.

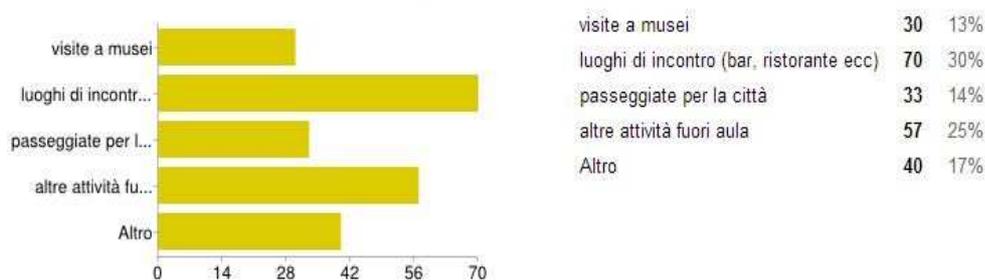
CLA

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



ICIB

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



SI

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?

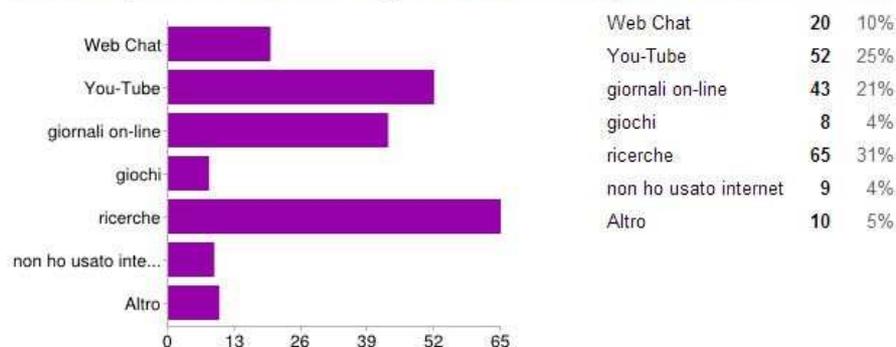


Interessanti le risposte sull'utilizzo di Internet nei percorsi istituzionali di apprendimento: nei tre Istituti una piccola percentuale dichiara di non aver usato Internet, il 4% al CLA, il 5% all'ICIB e il 3% al SI. Sugli altri item grande spazio hanno le ricerche in Internet, il 30% in tutti e tre gli Istituti, seguite dall'uso di You Tube e giornali on-line. Gli studenti dei tre istituti che hanno risposto al questionario hanno indicato predilezioni di efficacia per quanto riguarda, nell'ordine, ricerche, giornali on-line You Tube, meno per Web Chat e giochi (vedi allegati numero 7, 8, 9, 10 in appendice).

Per l'ultima parte, quella dedicata alla tipologia di organizzazione dei gruppi nel lavoro in classe, accanto a una leggera maggior percentuale sul lavoro individuale, il lavoro a gruppi o a coppie è ugualmente stato affrontato. La maggior efficacia è stata rilevata nel lavoro individuale e in coppie o gruppi strutturati dal docente, molto meno in coppie o gruppi liberi (vedi allegati numero 7, 8, 9, 10 in appendice).

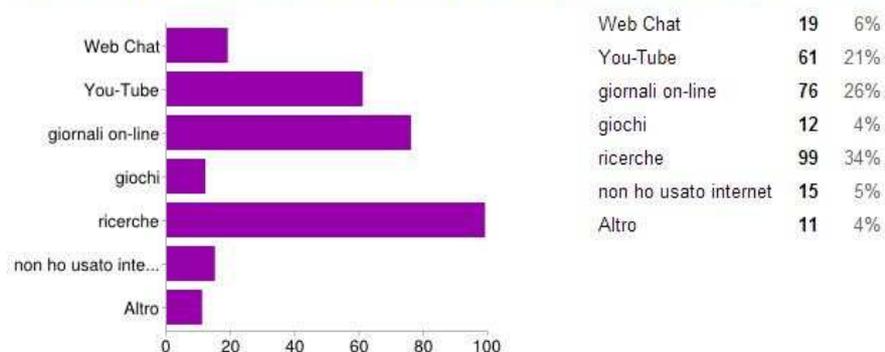
CLA

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



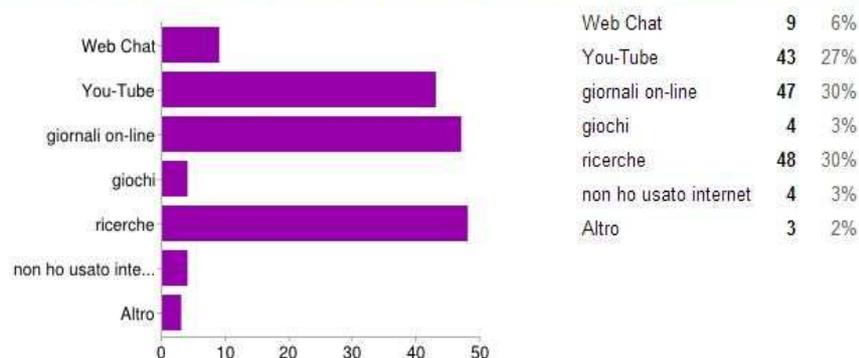
ICIB

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



SI

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



I dati della terza sezione del questionario riguardano i percorsi personali di apprendimento della lingua italiana. Riportano per quanto riguarda la L2, pertanto i dati del CLA, una percentuale simile significativa tra materiale cartaceo, Internet e città, con una stima interessante anche per materiale audio e video.

CLA

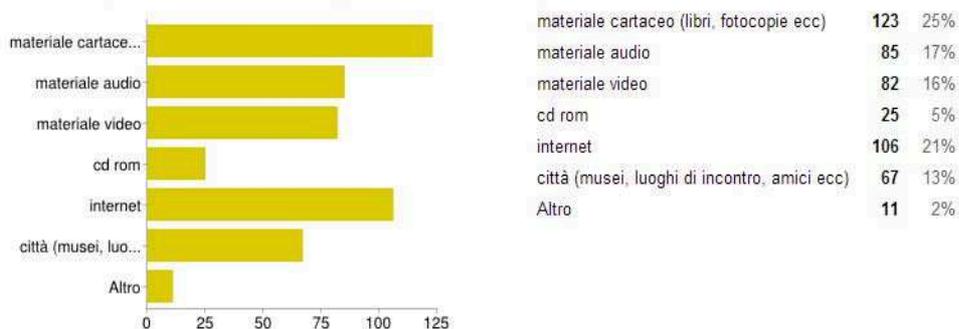
2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



Possiamo notare una leggera differenza con le risposte degli studenti di italiano LS in quanto, in entrambi gli istituti, una parte preponderante sceglie materiale cartaceo e Internet, poi materiale audio e video e infine la città. Il grado di soddisfazione per la scelta effettuata nell'apprendimento autonomo per lo più, dalle percentuali, rispetta la scelta stessa (vedi allegati numero 7, 8, 9, 10 in appendice).

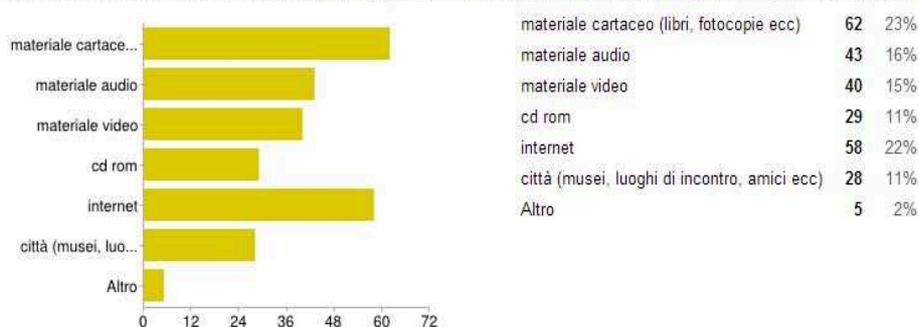
ICIB

2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



SI

2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



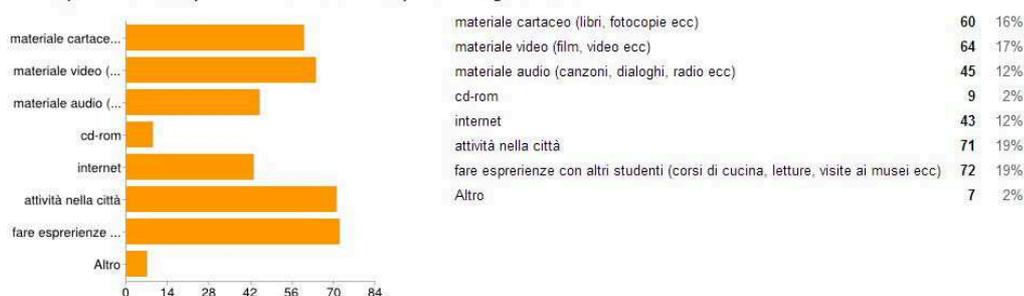
Lo studio autonomo dell'apprendimento della lingua passa attraverso la città e usa la città come città che educa e città di apprendimento sia nei contesti L2 che LS. Il questionario degli studenti del CLA rileva 40% di persone che hanno scelto di partecipare a incontri con altre persone, il 23% visita musei, il 18% partecipa a eventi di vario genere e il 15% partecipa a passeggiate organizzate. Di questi il 65% dichiara la partecipazione a incontri con altre persone soddisfacente. Per quanto riguarda la LS, gli studenti di entrambi gli istituti hanno indicato in percentuale maggiore sulle altre la partecipazione a incontri con altre persone e la partecipazione a incontri di vario

genere, poi musei e passeggiate, con una corrispondente percezione di efficacia.

L'ultima domanda del questionario studenti, che mettiamo sotto la lente di ingrandimento nella parte che dedichiamo all'analisi, va a indagare con quali strumenti agli studenti piacerebbe continuare a imparare la lingua. In tutti e tre gli istituti viene indicata una quasi uguale percentuale delle attività proposte nella scelta multipla, con una preferenza minore per il cd-rom.

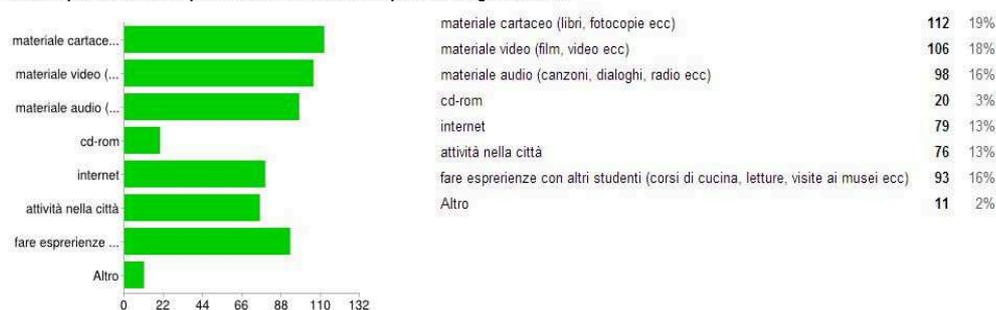
CLA

3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



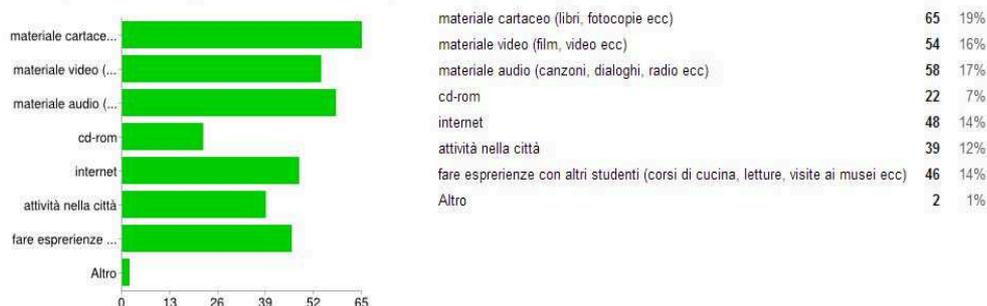
ICIB

3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



SI

3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



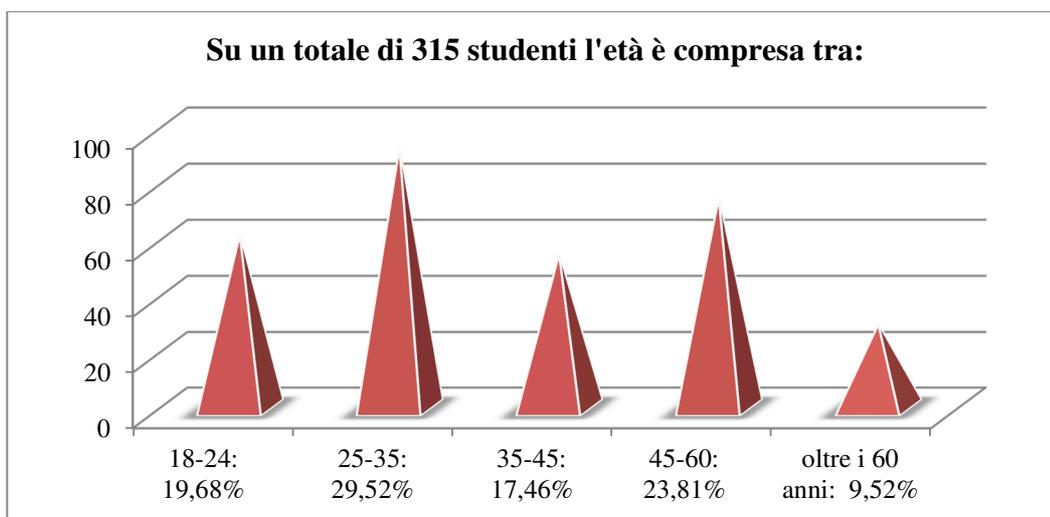
4.2 Analisi dei dati del questionario studenti

Cerchiamo ora di dare un'analisi a questi dati, prendendo in considerazione talvolta il dato totale. Il primo dato significativo è la fascia d'età degli studenti emersa dalle risposte. Come abbiamo visto nel precedente paragrafo gli studenti più giovani, tra i 18 e i 24 anni, sono presenti in minor misura nel seppur vasto campione che abbiamo in esame. Questo dato può essere commentato con il fatto che probabilmente, per quanto riguarda la LS, la lingua italiana dai più giovani venga studiata in sede universitaria. Dunque nei tre istituti presi in esame a San Paolo gli iscritti studiano la lingua italiana come LS con motivazioni diverse di quel del diploma universitario. Diversa la situazione per la L2, presso il CLA che è un Centro Linguistico Universitario compare una percentuale molto più alta di giovani, rispetto agli altri due istituti paolisti, in quanto frequentato da studenti universitari in mobilità.

Per la nostra ricerca è importante dare una mappatura degli studenti presi in esame per collocare la loro fascia di età in

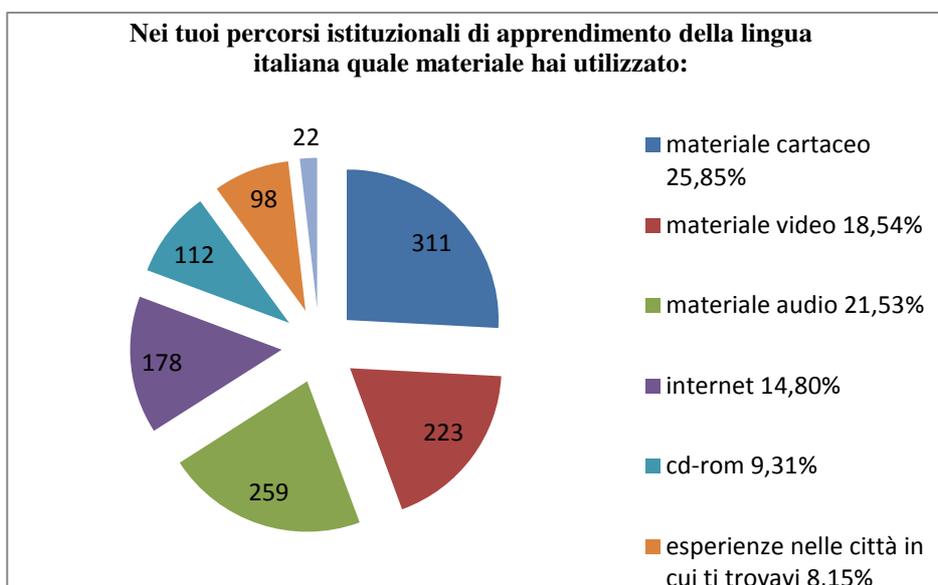
quella che è l'era digitale, e in base a ciò analizzarne i comportamenti in ambito di apprendimento delle lingue.

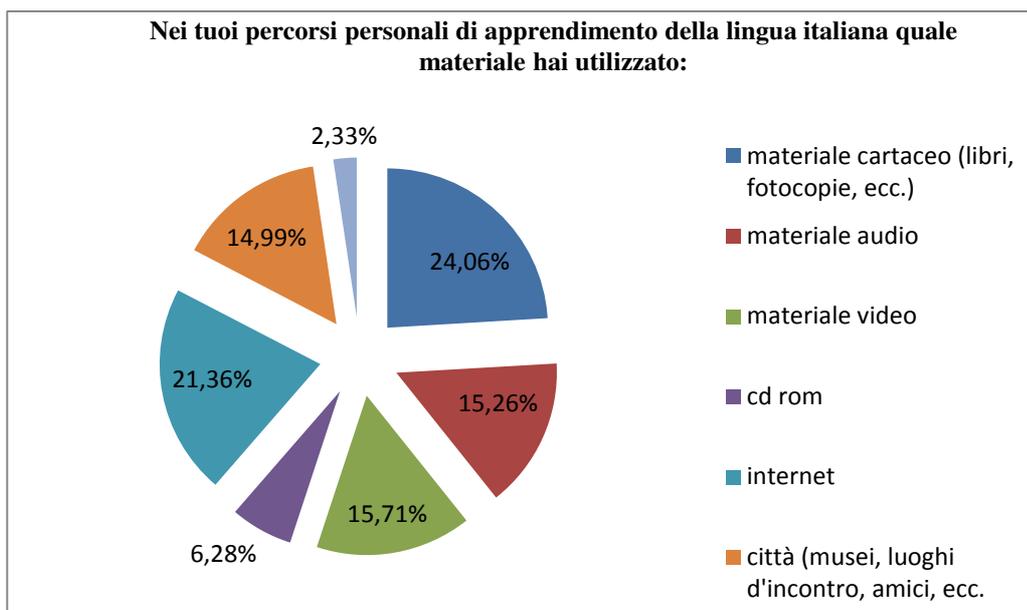
Incrociando i dati di tutti e tre i questionari emerge che su un totale di 319 studenti adulti di lingua italiana, L2 e LS, la fascia di età maggiormente presente è quella tra i 25 e i 35 anni, 29,52%, seguita dalla fascia 45-60 anni, 23,81%, dalla fascia di anni compresa tra i 18 e i 24 anni, 19,68%, da quella tra i 35 e i 45, 17,46% e infine un 9,52% di persone sopra i 60 anni. Alla luce di quanto trattato nella prima parte del nostro lavoro è indicativo evidenziare che stiamo osservando le risposte ai questionari da parte di una minima parte di studenti nati in epoca digitale, e della grande maggioranza di studenti immigranti digitali.



Questo pensiamo sia un dato importante in quanto dalle risposte alle altre domande abbiamo notato un sostanziale coesistere, sia nei percorsi istituzionali che in quelli in autonomia di apprendimento della lingua italiana, di tecnologie diverse e materiale cartaceo. Difatti questo

campione di studenti utilizza materiale cartaceo, Internet, video, audio quasi nella stessa percentuale. E oltre a ciò trova efficace l'uso di questi strumenti nei corsi di lingua tanto che, come abbiamo visto nei dati riportati nel precedente paragrafo, nello studio autonomo rimettono in atto una simile modalità. Abbiamo unito e analizzato i dati emersi dai tre questionari alla domanda 1, riguardante quale materiale avessero utilizzato per apprendere la lingua italiana in contesti istituzionali e ne è emersa una discreta continuità di uso: la percentuale maggiore di uso va al supporto cartaceo, come è scontato visto il largamente diffuso uso del manuale di classe in quasi tutte le classi. Il materiale audio, video, Internet, cd rom e le esperienze nella città sono utilizzati in buona misura. La stessa domanda attinente allo studio autonomo, con quali strumenti quindi lo studente sceglie e decide di apprendere la lingua italiana in autonomia, supporta abbastanza i dati emersi dai percorsi istituzionali.





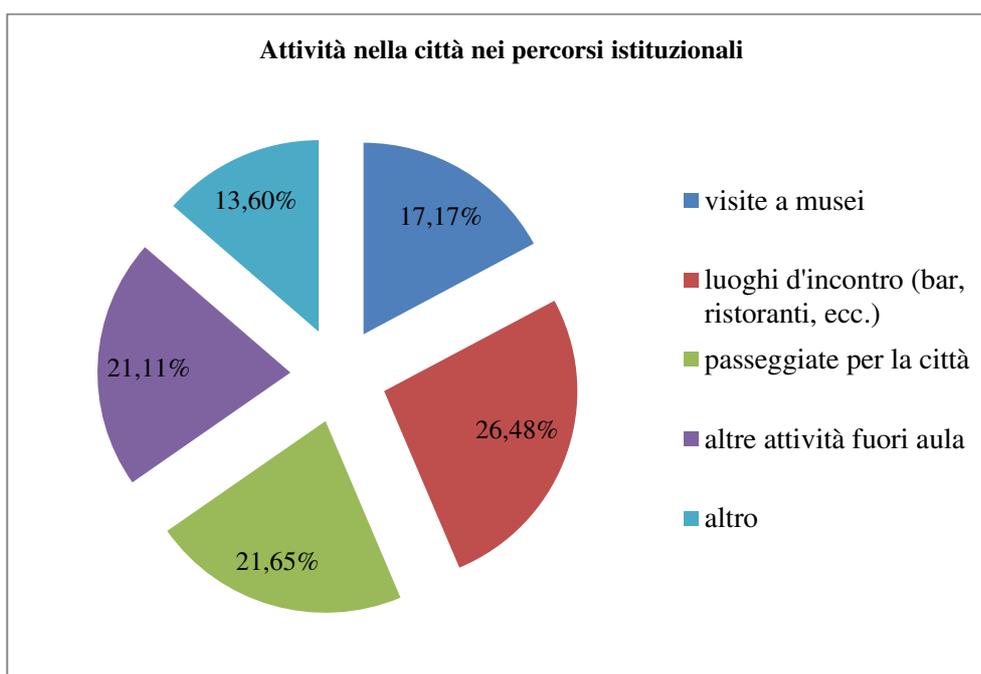
Questi due grafici e la loro analisi ci permettono di interpretare i dati in maniera globale: dato l'uso di tutti questi strumenti insieme, sia nei percorsi istituzionali di apprendimento che in quelli autonomi, il fatto di avere un unico strumento, un ipermedia, in grado di unire e raccordare insieme questi supporti alla glottodidattica, sarebbe probabilmente una soluzione ottimale per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua. Dunque non più cercare tra il materiale autentico con cosa integrare il manuale di classe ma avere al posto del manuale di classe e di tutto il materiale integrativo un unico supporto costruito con materiale autentico e che comprenda testi, immagini, video, collegamento a Internet e altro ancora. L'ipermedia in questo caso fungerebbe anche da materiale complessivo per lo studio in autonomia. È un'ipotesi la nostra che ora cercheremo di supportare anche con l'analisi dei dati del questionario docenti.

Tematizzare l'ipermedia con i temi che la città offre e con la letteratura che alla città si riferisce è un'ipotesi di cui abbiamo riportato i presupposti nella prima parte di questo lavoro. Il tema della città andrebbe a coniugare l'esigenza fisica e conoscitiva di attraversare la città fisicamente come stimolo all'apprendimento e quella di tematizzare e didattizzare la città all'interno dell'ipermedia.

I risultati emersi dal questionario studenti dalle domande riguardanti specificatamente l'uso della città ci hanno notevolmente sorpresi e di conseguenza motivati nel nostro lavoro. Non avevamo previsto infatti una tale attenzione generale alla città e ai luoghi della città nella prassi glottodidattica e in generale nelle fasi di apprendimento della lingua, sia in autonomia che in percorsi istituzionali. Sottolineeremo qui la questione importante della differenza tra lingua italiana L2 e lingua italiana LS nell'uso della città. È infatti pensabile che in un contesto di italiano L2 la città nei suoi spazi possa essere utilizzata per l'apprendimento linguistico: le città italiane sono mediamente contenute in grandezza, frequentabili senza grandi problemi di criminalità di strada, con una enorme possibilità di scelta di luoghi artistici. Al contrario in un contesto di LS non sempre è così. La nostra esperienza di ricerca a San Paolo ci aveva fatto dedurre una scarsa predisposizione all'uso della città per l'insegnamento/apprendimento della lingua, data la sua caratteristica di megalopoli. In realtà a San Paolo, come in molte altre città del mondo, la presenza artistica dell'Italia è ben viva: architettura, pittura, letteratura, cinema, cucina eccetera, ovunque ve ne sono tracce. Dunque le intersezioni con lingua e cultura italiana non sono affatto difficili da trovare

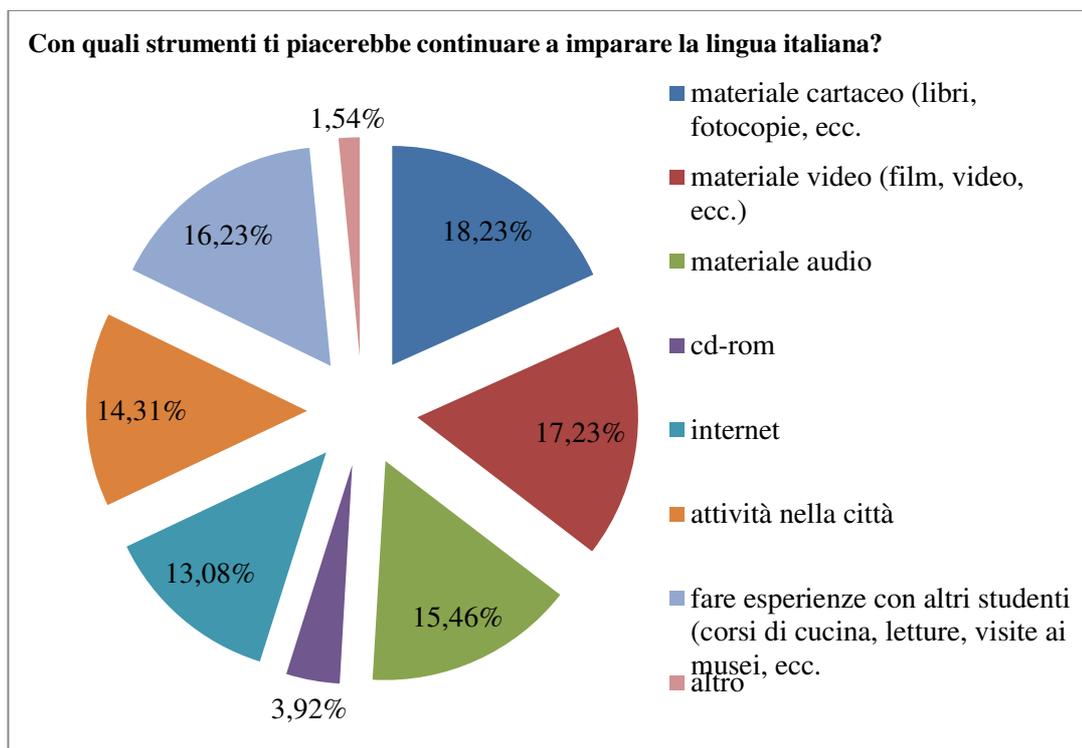
e strutturare in ambito glottodidattico. Da qui la questione delle distanze e della pericolosità vengono gestite e superate con una buona organizzazione.

La somma totale dei dati emersi dal questionario studenti dei tre istituti, sull'uso della città nei percorsi istituzionali e in quelli autonomi, e i dati relativi alla percezione della loro efficacia, ci incoraggiano a portare avanti il nostro progetto. Infatti, come da grafico seguente, per l'apprendimento della lingua gli studenti frequentano luoghi di incontro, il 26,48%, fanno passeggiate per la città, 21,65%, altre attività fuori aula, il 21,11%, visita musei il 17,17% e altro il 13,60% tra i quali spicca la voce "vacanze".



Infine abbiamo preso in considerazione la progettualità futura dello studente sugli strumenti con cui vorrebbe continuare a imparare la lingua italiana. Abbiamo quindi sommato i dati di

tutti e tre i questionari alla domanda numero 3 che va a indagare quali supporti lo studente vorrebbe usare per continuare ad apprendere la lingua italiana. La domanda, posta a conclusione quasi del questionario, mira a far riflettere lo studente sulle sue preferenze in virtù delle risposte appena date sul percorso di apprendimento istituzionale e autonomo esperito. Infatti in generale lo studente comprende e percepisce la soddisfazione e l'efficacia del suo percorso di apprendimento della lingua, ma spesso non riflette sul percorso glottodidattico che sta facendo. Con il questionario lo studente ha avuto modo, attraverso le risposte da apporre, di rivedere il percorso esperito nei suoi corsi di lingua in ambienti istituzionali e nei percorsi personali, e di riflettere sulle proprie preferenze rispondendo alla domanda numero 3. I dati che riportiamo sono, a nostro parere, indicativi in quanto marcano una grande duttilità e versatilità degli studenti. Leggiamo dal grafico la sostanziale compresenza in simile percentuale dei diversi strumenti: materiale cartaceo il 18,23%, materiale video il 17,23%, fare esperienze con altri studenti, corsi di cucina, letture, visite ai musei eccetera) il 16,23%, materiale audio il 15,46%, attività nella città il 14,31%, Internet 13,08%. Nonostante la fascia di età maggiormente implicata non sia quella che comprende i più giovani, e quindi la generazione nata e cresciuta in epoca digitale, la predisposizione e la preferenza ad apprendere la lingua attraverso una interazione di strumenti, dai più tradizionali come il cartaceo a più contemporanei, è indicativa per il progetto che cerchiamo di portare avanti. L'ipermedia, genericamente, può essere strutturato contenendo tutte le potenzialità che le diverse tecnologie offrono.

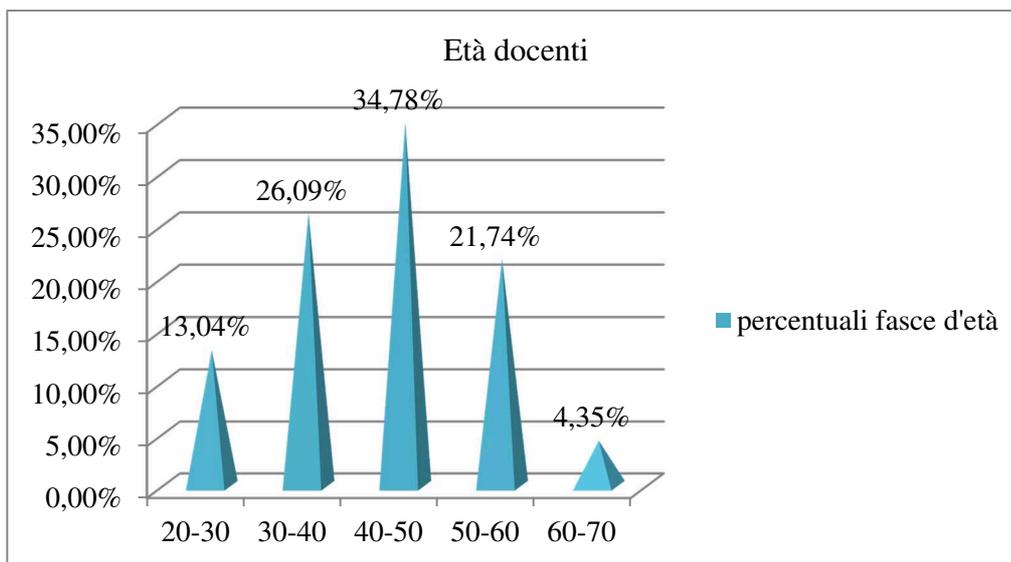


4.3 Presentazione dei dati del questionario docenti

Dal questionario docenti compaiono dei dati significativi riguardo alla fascia di età, indice di maggiore o minore esposizione al mondo digitale, come trattato nella parte 1 di questo lavoro.

Nel Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia, d'ora in poi CLA, dei tre docenti che hanno risposto due sono tra i 40 e i 50 anni e uno tra i 50 e i 60 anni. Negli Istituti paolisti l'età asseta su altre fasce: tra i 30 e i 40 anni e tra i 40 e i 50 anni (vedi allegati numero 11, 12, 13, 14). Se facciamo un'analisi totale dei dati emersi dai 23 questionari,

come da grafico che segue, i docenti sono, come ci si aspettava, in un contesto di predominanza di immigranti digitali, con tutte le accezioni che abbiamo analizzato nel capitolo 1 di questo lavoro.



Le risposte date alla domanda numero 3 del questionario docenti, la domanda che esamina quali siano gli strumenti in dotazione nell'istituto di appartenenza, esige una differenziazione: presso il CLA e l'IIC la dotazione di materiali è ampia (materiale cartaceo, video, audio, Internet eccetera); mentre presso l'ICIB e SI vi è disponibilità di materiale cartaceo e Internet. I primi due istituti, CLA e IIC, dunque dichiarano di fare uso di tutte le strumentazioni a disposizione e di trovarle efficaci. ICIB e SI dichiarano di utilizzare gli strumenti che hanno, ma SI non trova efficace l'uso di Internet.

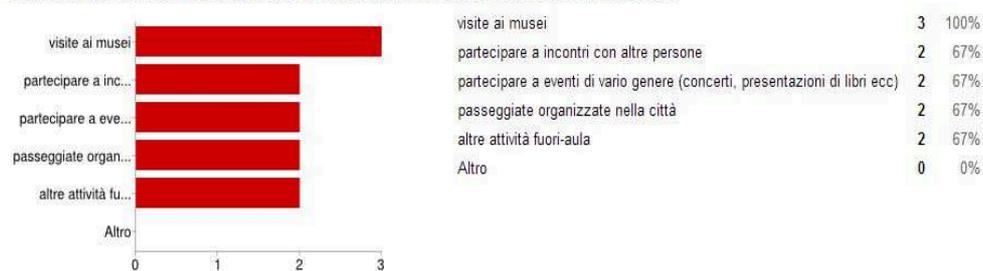
Per quanto riguarda la domanda sull'utilizzo di Internet in fase di insegnamento della lingua italiana, numero 4, i docenti di

tutti gli istituti lo usano principalmente per fare ricerche: il CLA ne usa tutte le possibilità con la stessa frequenza, l'ICIB anche ma in percentuale minore alle ricerche, l'SP solo per ricerche e You Tube, e l'IIC per tutto tranne Web Chat. L'efficacia stimata di queste potenzialità di Internet rispettano l'investimento dell'uso, a eccezione per l'SP che rintraccia solo in You Tube uno strumento efficace.

La domanda numero 5 si riferisce alle attività fuori aula per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana e sonda l'uso della città e le attività sperimentate negli spazi della città all'interno di corsi di apprendimento istituzionali della lingua italiana, L2 o LS. La domanda numero 5 chiede quali tra le attività fuori aula elencate siano fattibili nel contesto in cui si trova l'Istituto e la domanda 5.1 chiede quali vengano svolte. Abbiamo mantenuto questa differenziazione di domanda, tra ciò che è fattibile e ciò che viene fatto, in quanto la situazione dei tre Istituti stranieri è particolare. Infatti mentre tutti gli Istituti hanno una simile disponibilità di risorse, l'SI ha una ridotta fascia di attività fattibili fuori aula. Questo è facilmente motivabile con la locazione dell'SI che si trova a sessanta chilometri da San Paolo, in una piccola cittadina che si chiama Santo André. Sostanzialmente vengono svolte dai quattro Istituti tutte le attività che sono fattibili, e nello specifico si rimanda ai grafici seguenti.

CLA

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



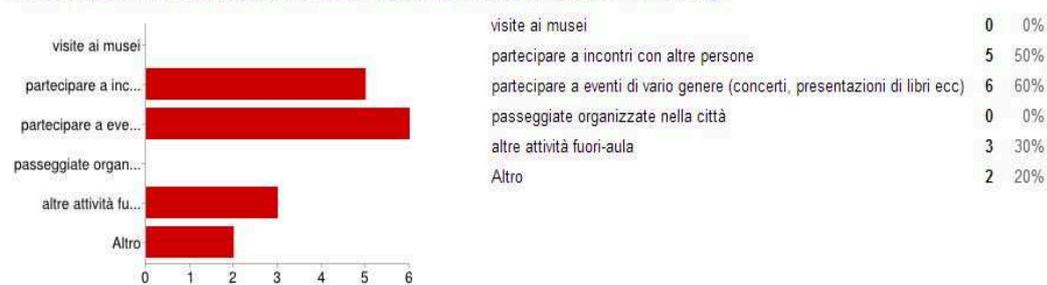
IIC

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



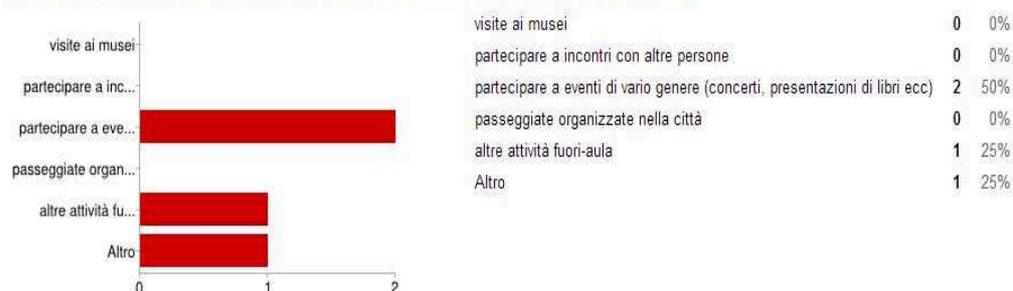
ICIB

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



SI

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



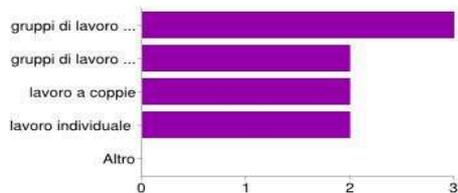
Le domande 5.2 e 5.3, che rispettivamente chiedono quali tra i percorsi fuori aula elencati ed effettuati il docente consideri i più efficaci e quali tra i percorsi elencati il docente vorrebbe svolgere, le risposte rispecchiano in sostanza le risposte alle due precedenti. Dunque i docenti svolgono quelle attività fuori aula che la situazione permette e le trovano efficaci. Tra quelle che vorrebbero svolgere notiamo che SI segnala con una maggiore percentuale “visite ai musei”, che precedentemente aveva infatti dichiarato non fattibile. Anche gli altri tre Istituti segnalano con una alta percentuale “visite ai musei”, anche laddove è una pratica già avviata e apprezzata come efficace: ne deduciamo che come attività fuori aula venga considerata molto utile da desiderarne una maggiore possibilità.

Infine le risposte alle ultime due domande del questionario, la numero 6 e 6.1, pongono l’attenzione sulla tipologia di lavoro in classe. I docenti dei tre Istituti dichiarano di lavorare in simili percentuali con gruppi di lavoro basati sul *cooperative learning*, gruppi di lavoro non strutturati, lavoro a coppie, e lavoro individuale, e ne dichiara una efficacia che ne rispecchia il ricorso. Solamente SI si basa esclusivamente su gruppi lavoro basati sul *cooperative learning* e gruppi di

lavoro non strutturati, ma rintraccia l'efficacia solo nella prima modalità.

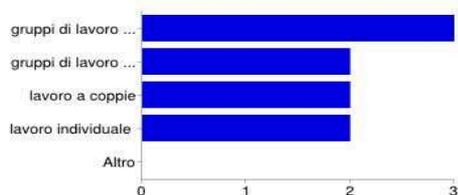
CLA

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	3	100%
gruppi di lavoro non strutturati	2	67%
lavoro a coppie	2	67%
lavoro individuale	2	67%
Altro	0	0%

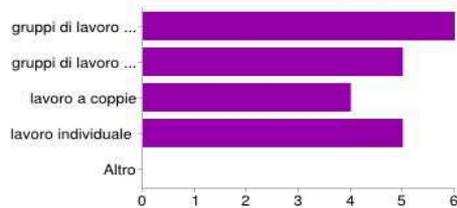
6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	3	100%
gruppi di lavoro non strutturati	2	67%
lavoro a coppie	2	67%
lavoro individuale	2	67%
Altro	0	0%

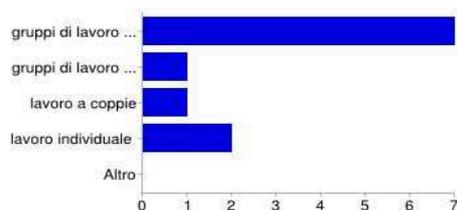
IIC

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	6	75%
gruppi di lavoro non strutturati	5	63%
lavoro a coppie	4	50%
lavoro individuale	5	63%
Altro	0	0%

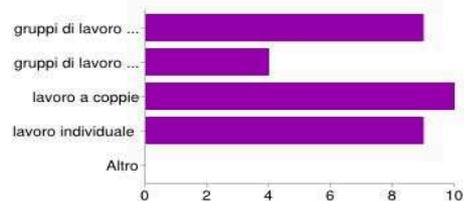
6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	7	88%
gruppi di lavoro non strutturati	1	13%
lavoro a coppie	1	13%
lavoro individuale	2	25%
Altro	0	0%

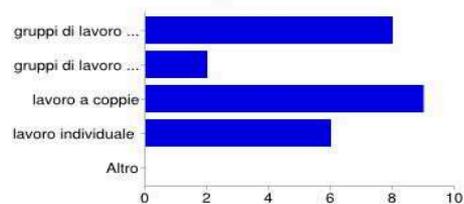
ICIB

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	9	90%
gruppi di lavoro non strutturati	4	40%
lavoro a coppie	10	100%
lavoro individuale	9	90%
Altro	0	0%

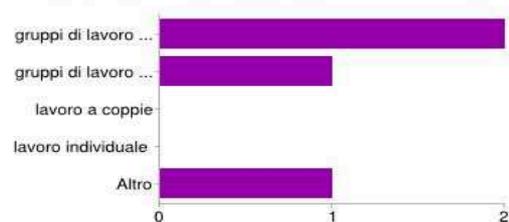
6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	8	80%
gruppi di lavoro non strutturati	2	20%
lavoro a coppie	9	90%
lavoro individuale	6	60%
Altro	0	0%

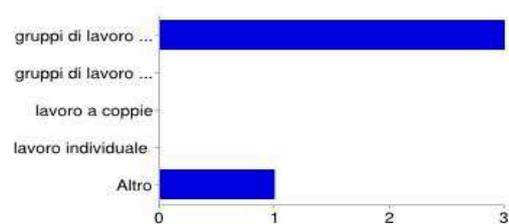
SI

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	2	50%
gruppi di lavoro non strutturati	1	25%
lavoro a coppie	0	0%
lavoro individuale	0	0%
Altro	1	25%

6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



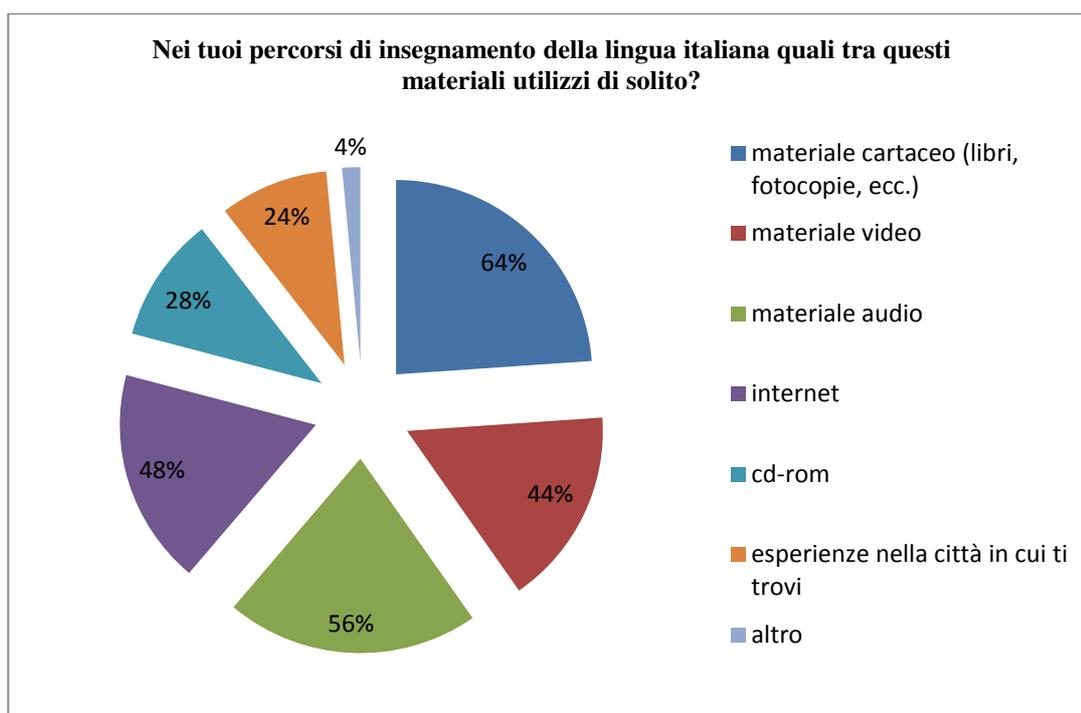
gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	3	75%
gruppi di lavoro non strutturati	0	0%
lavoro a coppie	0	0%
lavoro individuale	0	0%
Altro	1	25%

4.4 Analisi dei dati del questionario docenti

Il primo dato significativo è l'età dei docenti emersa dalle risposte. La maggioranza dei docenti che ha risposto al questionario ha una età che si assesta tra i 40 e i 50 anni, il 34,78%, seguono tra i 30 e i 40 anni, il 26,09%, tra i 50 e i 60 anni il 21,74 % e una piccola percentuale, il 13,04%, tra i 20 e i 30 anni. La prima considerazione è che quasi il 90% degli insegnanti di lingua italiana L2 o LS sono immigranti digitali. La seconda considerazione è che l'età media dei docenti nei tre Istituti di San Paolo corrisponde all'età media degli studenti degli stessi istituti. L'unica eccezione è il CLA, i cui docenti hanno un'età media superiore a quella degli studenti. Per la nostra ricerca è importante dare una mappatura della fascia di età di appartenenza degli studenti e dei docenti che hanno risposto al questionario, per collocare la loro fascia di età in quella che è l'era digitale, e in base a ciò analizzarne i comportamenti in ambito di apprendimento e insegnamento delle lingue.

Alla luce di quanto trattato nella prima parte del nostro lavoro è indicativo evidenziare che stiamo osservando le risposte ai questionari da parte docenti che sono per la totalità immigranti digitali. Pensiamo sia un dato da mettere in rilievo, abbiamo infatti notato che la quasi totalità dei docenti predilige una vasta scelta di tecnologie e strumenti per l'insegnamento della lingua italiana: questo campione di docenti utilizza materiale cartaceo, Internet, video, audio quasi nella stessa percentuale. E oltre a ciò trova efficace l'uso di questi strumenti nei propri percorsi di insegnamento. Abbiamo unito e analizzato i dati emersi dai tre questionari alla domanda 1, riguardante quale

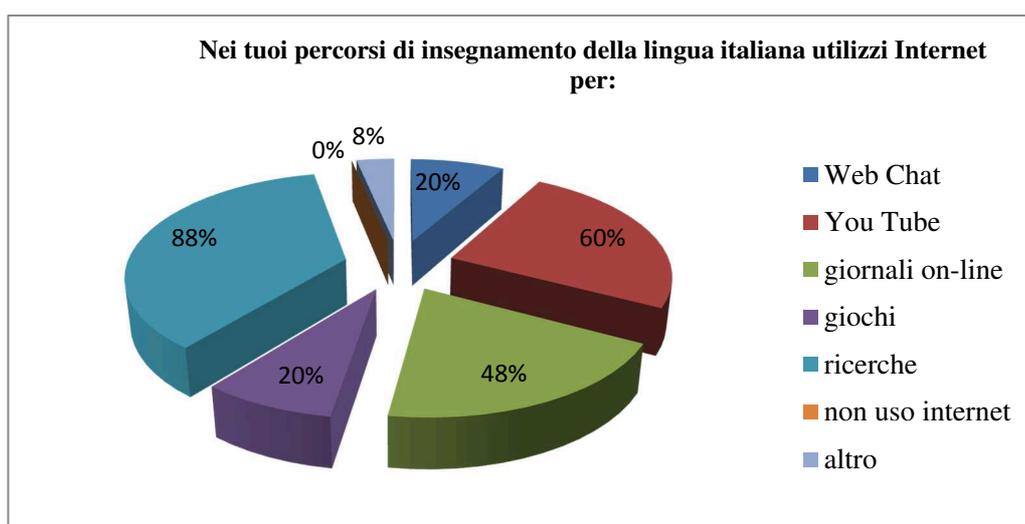
materiale avessero utilizzato per insegnare la lingua italiana e ne è emersa una discreta continuità di uso dei diversi materiali: la percentuale maggiore di uso va al supporto cartaceo, come era prevedibile visto il diffuso uso del manuale di classe in quasi tutte le classi. Il materiale audio, video, Internet, cd rom e le esperienze nella città sono utilizzati in buona misura.



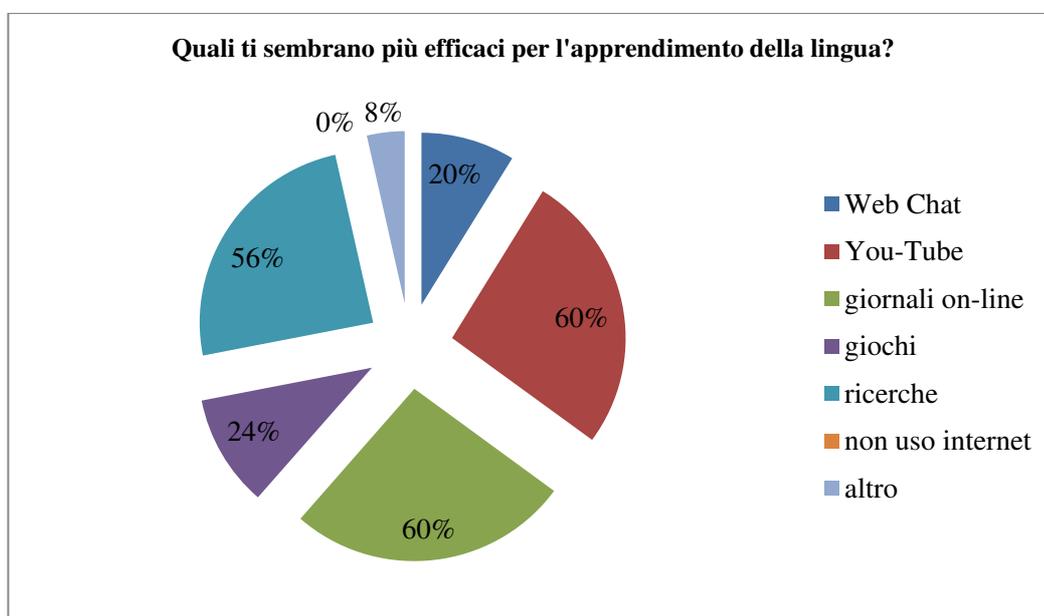
Questo grafico ci permette di interpretare i dati in maniera globale: i docenti dei quattro Istituti utilizzano per l'insegnamento in classe della lingua italiana in maggior misura materiale cartaceo, il 64%, ma affiancano al materiale cartaceo tutti gli strumenti che hanno a disposizione: materiale video il 44%, materiale audio il 56%, Internet il 48%, cd-rom 28%, esperienze nella città il 24%. Dato l'uso di tutti questi strumenti insieme nei percorsi di insegnamento ci spinge a fare

la considerazione che il fatto di avere un unico strumento, un ipermedia, in grado di unire e raccordare insieme questi supporti alla glottodidattica, sarebbe probabilmente una soluzione ottimale per l'insegnamento della lingua. Dunque non più cercare tra il materiale autentico con cosa integrare il manuale di classe ma avere al posto del manuale di classe e di tutto il materiale integrativo un unico supporto costruito con materiale autentico e che comprenda testi, immagini, video, collegamento a Internet eccetera.

L'utilizzo di Internet, da parte dei docenti dei 4 Istituti, si estende a tutte le funzionalità proposte con una prevalenza dedicata al fare ricerche, 88%, di seguito l'uso di You Tube, 60%, i giornali on-line, 48%, giochi e Web Chat rispettivamente 20%. Da questi dati possiamo dedurre che l'integrazione del manuale cartaceo avvenga con tutte le potenzialità tecnologiche: l'uso di immagini statiche o in movimento, l'uso di file audio, le ricerche ipermediali anche attraverso giornali on-line, e le Web Chat.



I dati indicati dai docenti sull'efficacia della risorsa Internet in campo glottodidattico è significativa: sottolinea le potenzialità di una risorsa, il web, senza il quale risulta oggi difficile integrare il manuale di classe. Le percentuali sull'efficacia delle potenzialità di Internet sull'apprendimento della lingua dichiarano che i docenti trovano poco efficaci i giochi e le Web-Chat in Rete, rispettivamente il 24% e il 20%, mentre una buona efficacia per You Tube, giornali on-line e ricerche che si assestano tra il 56% e il 60%.



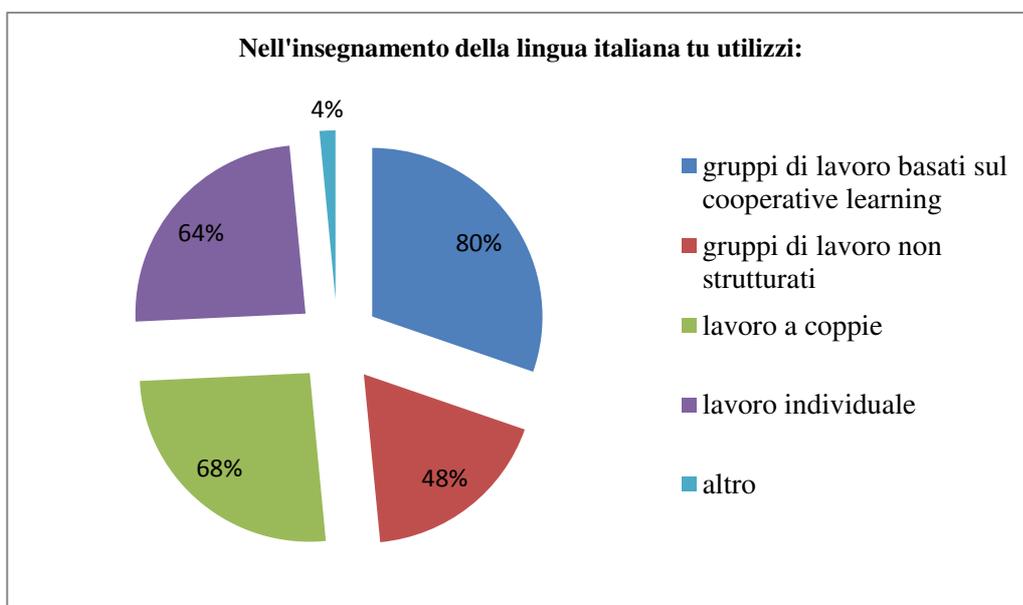
Tematizzare l'ipermedia con i temi che la città offre e con la letteratura che alla città si riferisce è un'ipotesi di cui abbiamo riportato i presupposti nella prima parte di questo lavoro. L'uso che potrebbe fare il docente della città nella letteratura di riferimento e negli spazi fisici che la città mette a disposizione, verrebbe tematizzato e didattizzato nell'ipermedia stesso. Il tema della città andrebbe a coniugare

l'esigenza fisica e conoscitiva di attraversare la città fisicamente come stimolo all'insegnamento e all'apprendimento. I risultati emersi dal questionario docenti dalle domande riguardanti specificatamente l'uso della città ci hanno notevolmente sorpresi e di conseguenza motivati nel nostro lavoro. Non avevamo previsto infatti che i docenti anche di una megalopoli nelle loro strategie di insegnamento comprendessero gli spazi urbani. Evidenziamo nuovamente in questa sede la questione importante della differenza tra lingua italiana L2 e lingua italiana LS nell'uso della città. È infatti pensabile che in un contesto di italiano L2 la città nei suoi spazi possa essere utilizzata per l'apprendimento linguistico: le città italiane sono mediamente contenute in grandezza, frequentabili senza grandi problemi di criminalità di strada, con una enorme possibilità di scelta di luoghi artistici. Con la LS non è così semplice e anche docenti che abbiamo incontrato che lavorano in realtà europee più gestibili e più relazionate alla lingua italiana, Parigi o Lisbona ad esempio, hanno espresso le loro difficoltà in merito. La nostra esperienza di ricerca a San Paolo, al contrario, ci ha palesato in tutta la sua evidenza il fatto che si tratti di una megalopoli, dunque con tempi di spostamenti lunghissimi, che il problema della pericolosità delle strade sia continua e tangibile e che non tutti i luoghi sono adatti allo scopo. Da ciò avevamo dedotto, sbagliandoci, che fossero delle eccezioni le uscite nella città con scopo di apprendimento della lingua. In realtà a San Paolo, come in molte altre città del mondo, la presenza artistica dell'Italia è ben presente: architettura, pittura, letteratura, cinema, cucina eccetera, ovunque ve ne sono tracce che, da quanto emerge dal questionario docenti, vengono sfruttate per

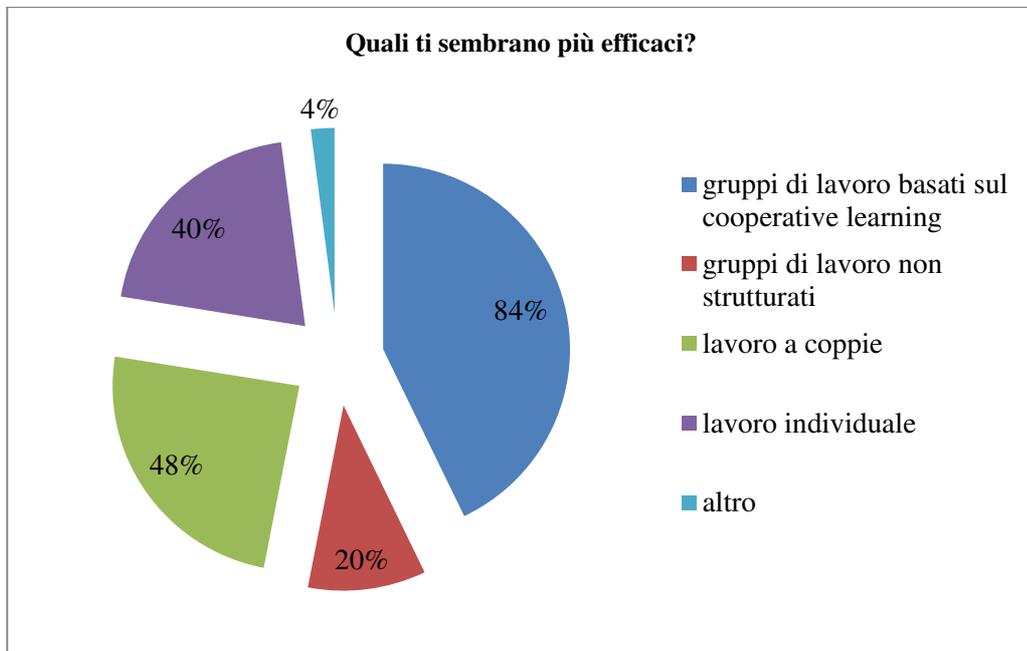
l'insegnamento della lingua e della cultura italiana. Dunque le intersezioni con lingua e cultura italiana non sono affatto difficili da trovare e strutturare in ambito glottodidattico. Da qui la questione delle distanze e della pericolosità vengono gestite organizzativamente.

Alla luce di queste osservazioni non abbiamo in questo caso ritenuto utile analizzare le percentuali di tutti i questionari, L2 ed LS, dunque rimandiamo alla lettura fatta nel paragrafo precedente.

Infine in questa sede ci sembra utile analizzare le risposte di tutti i docenti alla domanda numero 6 che chiede nella pratica dell'insegnamento linguistico se il docente ricorra a lavoro di gruppo basato sul *cooperative learning* e/o a gruppi di lavoro non strutturati, e o a lavoro di coppie e o a lavoro individuale. I docenti dichiarano che in classe ricorrono maggiormente al *cooperative learning*, ma anche in uguale misura quasi alle altre strutturazioni della classe. Come da grafico qui sotto riportato.



Le risposte alla domanda sull'efficacia comportano alcune differenze sull'effettiva pratica: il *cooperative learning* è in assoluto la struttura che viene considerata la più efficace, a discapito del lavoro in gruppi non strutturati e del lavoro a coppie e a quello individuale. Possiamo ipotizzare in questa sede di analisi una riflessione da parte dei docenti in sede di questionario sugli approcci che mettono in atto e la loro efficacia. È una interpretazione la nostra per comprendere la differenza tra la prassi di fatto e l'efficacia stimata.



4.5 Discussione

La presentazione dei dati e la loro analisi fatta nei paragrafi precedenti ci inducono a cercare di porci da un punto di vista più globale. Guardando i risultati del questionario docenti e questionario studenti, difatti, emerge innanzitutto la questione età, così importante per il tema che abbiamo deciso di affrontare.

Stiamo cercando di portare avanti la proposta dell'utilizzo della tecnologia ipermediale, nello specifico un ipermedia, come strumento di classe nella didattica della lingua italiana: un ipermedia, con come tema la città e la letteratura, sostituisca il manuale di classe e tutto il materiale autentico che si porta in classe per integrare il manuale. Cerchiamo di sostenere il nostro progetto sulla scorta della letteratura sull'argomento trattata nel primo capitolo, da cui emerge la questione dei cosiddetti "nativi digitali". Pensavamo dunque che la prima motivazione al nostro progetto fossero appunto i nativi digitali, studenti di oggi e studenti di domani, proprio per la loro vicinanza col digitale. In realtà dai questionari analizzati emerge che la maggior parte delle persone che hanno risposto sono in una fascia di età che li esclude dall'esser nati in periodo digitale, ma nonostante questo queste persone, docenti e studenti, in ambito di insegnamento e apprendimento delle lingue utilizzano sempre molti degli strumenti che la tecnologia mette a disposizione. Internet, oltre a ciò, presente in tutti gli Istituti presi in esame, viene sfruttato per le molte opportunità che offre, indistintamente da docenti e studenti in ambito glottodidattico. Siamo convinti che questo avvenga,

come dicevamo già nella prima parte del nostro approfondimento, proprio in virtù della prassi della glottodidattica di confrontarsi e di interagire con le tecnologie prima delle altre discipline. Pensiamo che una percentuale così alta di persone che si rapportano con strumenti tradizionali e strumenti tecnologici in classe sia una caratteristica della classe di lingua.

Una seconda osservazione, che verrà ulteriormente tematizzata nella terza parte di questo nostro lavoro, riguarda la città come strumento per insegnare e apprendere la lingua. Le risposte ai questionari ci rivelano come la città venga inserita nei percorsi istituzionali di apprendimento e in quelli autonomi. È interessante notare come la città venga sfruttata non solo nelle visite ai musei ma anche negli spazi pubblici che mette a disposizione, nonché nella partecipazione a incontri e dibattiti.

Abbiamo, infine, trovato di un certo rilievo il fatto che sia studenti che docenti propendano per lavori di gruppo in classe, sia in *cooperative learning* che non strutturati, o anche lavoro a coppie. L'importanza di questo dato va a intrecciarsi con quello che si sosteneva nel paragrafo 1.3 dedicato ai "Fattori relazionali" e nel quale si descriveva come i "nativi digitali" intessano diverse modalità di partecipazione e interazioni nell'apprendimento.

Pertanto, alla luce di tutti i dati commentati possiamo osservare come le caratteristiche che imputavamo ai "nativi digitali" sono in realtà gran parte caratteristiche comuni a molte persone nate molto prima dell'era digitali: soggetti che studiano la lingua con strumenti e modalità che sono un ponte tra l'apprendimento e l'apprendimento informale. Soggetti che

insegnano la lingua, specularmente, con strumenti, modalità e approcci che sono una ponte tra l'apprendimento formale e l'apprendimento informale.

In questo contesto presupporremo che l'utilizzo di un ipermedia nella classe di italiano, come sostitutivo del libro di testo, vada a essere uno strumento completo, un ponte tra la tradizione, il cartaceo, e il futuro, le tecnologie.

Sarà nostra cura nella terza parte del nostro lavoro, quella che segue, cercare di spiegarne le modalità.

PARTE TERZA

Capitolo 5 Ipermedia città e letteratura nella didattica della lingua italiana

Creare un ipermedia per l'insegnamento della lingua significa mettere insieme una quantità di documenti multimediali su un tema specifico attraverso la crossmedialità, ovvero la possibilità di mettere in connessione l'uno con l'altro alcuni mezzi di comunicazione grazie allo sviluppo e alla diffusione di piattaforme digitali. Le informazioni sono in questo modo emesse, e completate, in virtù dell'interazione tra i media, per cui avvengono performance comunicative nelle quali i principali mezzi di comunicazione interagiscono fra di loro, disponendo il contenuto nei diversi formati e canali. Internet è il mezzo crossmediale per eccellenza in quanto nel gioco di rinvii da un mezzo, o un apparecchio, all'altro, spesso è coinvolto il web:

offrire rappresentazioni multiple della realtà oppure favorire un attraversamento lineare e poliprospectico dello stesso territorio (il "criss-crossed landscape di Wittgenstein), per cui occorre passare più volte dallo stesso luogo, ma da direzioni diverse, favorisce una reale padronanza dei contenuti (Lodrini, 2002: 72).

Edoardo Fleischner nei suoi studi analizza spesso il fenomeno della crossmedialità e arriva a dichiarare come obsolete le definizioni di "nuovi media" o "media digitali" per parlare di "crossmedialità internazionale". I media formano, nella loro totalità, un sistema crossmediale internazionale creando collegamenti tra media che hanno diverse età: la televisione ha 70 anni, Internet 40, twitter 6. Le abilità di tutti i media, e i loro contenuti, vengono messi insieme in un sistema digitale e in

un protocollo IP che li rende fruibili a livello internazionale nei loro contenuti.

Il nostro progetto di proporre un ipermedia come strumento di classe per la didattica della lingua italiana è, dunque, un progetto crossmediale che si basa sulla crossmedialità internazionale. Il concetto di ipermedia come strumento rinvia al più basilico concetto di collegamento ipermediale: collegamento ipertestuale collegato a qualunque media che fa parte, ormai, delle consuetudini quotidiane di miliardi di persone nel Web. Senza essere dei nativi dell'epoca digitale, la maggioranza di coloro che hanno accesso al Web vivono e lavorano in una modalità di collegamento ipermediale, passando da un testo cartaceo, a uno sul Web, visionando uno spezzone di film su You Tube, con una chat on line sullo schermo per inviare o ricevere informazioni. La modalità ipermediale è anche una modalità perlopiù consueta nella classe di lingua: un manuale cartaceo, l'uso di un cd audio, la visione di un video o di immagini dal web eccetera. Modalità usuali nella classe di lingue, come abbiamo rilevato dai questionari. Lo strumento ipermedia, pertanto, sfrutta modalità che già abbiamo acquisito come persone e come docenti ma le converte in una organizzazione ipertestuale dei contenuti.

Per noi oggi si tratta di ipotizzare un ipermedia per la didattica dell'italiano L2 che abbia come tema specifico la città di Venezia con tutta l'arte e la storia e la scienza che le è connessa. Con un ipermedia si crea un arcipelago di informazioni tra loro correlate e linkate, un arcipelago fatto di immagini suoni rumori e sapori, e lo studente lo deve navigare (Freddi, 2003). Un arcipelago che da luogo reale quale è (la città di Venezia in fin dei conti è questo) diviene virtuale,

l'ipermedia, per poi essere un arcipelago mentale, ovvero una "mappa mentale" (Balboni, 2012).

I documenti multimediali, le immagini, i testi, i file audio, video, comics e altri, saranno tratti da materiale autentico, letteratura grigia, selezionato appositamente per l'apprendimento della lingua, e attraverso la lingua la cultura. La grande e variegata possibilità per lo studente, e per il docente, di selezionare input, di apprendere attraverso input diversi, crea campi di apprendimento molto ampi dove la motivazione diviene strettamente correlata alla quantità di puncoli che stimolano curiosità e motivazione.

Tuttavia non possiamo scordare che anche le occasioni plurime per l'output create da un ipermedia danno la possibilità di percorsi quasi personalizzati pur in un percorso classe, nonché concedono a uno studente di poter scegliere anche di lavorare secondo le proprie preferenze sensoriali.

5.1 Insegnare lingua italiana con ipermedia città e letteratura: fondamenti teorici dell'ipermedia

L'ipermedia è la naturale evoluzione in tempi di crossmedialità internazionale di quell'ipertesto così definito da Ted Nelson, nel 1963, per indicare dei documenti non in formato logico-sequenziale: libri, film e discorsi caratterizzati da una struttura non sequenziale delle idee. Il punto di forza dell'ipertesto è stata la sua architettura, progettata e costruita per permettere flessibilità, cooperazione ed eterogeneità dei media. Nella mente del suo ideatore, Nelson, però l'idea d'ipertesto non era esattamente solo per la creazione di singoli

ipertesti bensì era di una concezione assai più ampia: una rete software globale che comprendesse una biblioteca universale di documenti multimediali. Sono dovuti passare alcuni anni, perlopiù di rapidissima evoluzione tecnologica, per giungere all'ipermedia che ha potenziato l'ipertesto nelle sue già innovative e utili caratteristiche.

Spesso i termini "multimediale" e "ipermediale" vengono usati senza distinzione, ma sono due termini diversi concettualmente e tecnologicamente. Infatti multimedia, come dice chiaramente la parola, indica la compresenza di più media, mentre ipermedia rimanda alla compresenza di più media, all'organizzazione ipertestuale dei contenuti e alla connessione a Internet dell'insieme. Il multimedia, quindi è un insieme di oggetti differenti che comportano l'utilizzo di più media, ma a questo insieme manca l'aggancio alla Rete e una struttura organizzata in maniera ipertestuale.

L'ipermedia è, di fatto, un metodo di presentazione di documenti in una struttura complessa in cui le informazioni sono linkate in modo non per forza sequenziale: offre un ambiente di lavoro e di studio che riproduce i pensieri associativi del pensiero umano. I collegamenti consentono allo studente di passare da un oggetto a un altro correlato anche attraverso Internet.

L'ipertesto si è trasformato in direzione dell'ipermedialità. Non solo documenti di testo ma anche integrazione completa tra tutti i media. La completezza del messaggio, la velocità di accesso a tutte le informazioni, la flessibilità organizzativa sono i fattori che più di altri hanno rivestito un ruolo

fondamentale nel processo di affermazione di tale strategia espressiva e comunicativa che ha trovato nella Rete la sua massima espressione (Banzato, Corcione, 2007: 60).

L'ipermedia (Porcelli, Dolci, 1999; Banzato 2002, 2007; Jafrancesco 2010; Buffardi, de Kerckhove 2011; Caon, Serragiotto 2012) infatti, rispetto all'ipertesto garantisce una maggior:

- Eterogeneità, che comporta l'impiego contemporaneo delle abilità di diversi media e dunque di più risorse, come immagini, in movimento o statiche, testi, animazioni, brani audio, brani video, tecnologie multisensoriali e accesso diretto a Internet.
- Reticolarità, che permette a un ipermedia di essere incrementato, nella struttura e nei contenuti, senza limiti ma con dei controlli.
- Flessibilità, che permette di avere un'architettura sempre diversa nelle modalità a seconda dell'argomento e dell'obiettivo.
- Democraticità, in quanto può venir strutturato per accogliere apporti personali al costruirsi della conoscenza.

5.2 Insegnare lingua italiana con ipermedia città e letteratura: applicazioni glottodidattiche dell'ipermedia

L'ipermedia in glottodidattica, come già l'ipertesto, è un argomento analizzato da molti autori che riteniamo di riferimento (Balboni, 2002, 2004; Banzato 2002; Banzato, Corcione, 2007; Caon Serragiotto, 2012; Mezzadri, 2001). Nell'insegnamento linguistico è considerato un'evoluzione dell'ipertesto: nell'ipermedia le possibilità dell'ipertesto vengono potenziate.

Le caratteristiche di base che rendono l'ipertesto uno strumento importante sono:

- l'accesso sotto forma di testo in modo non lineare, contrariamente al libro a stampa;
- una struttura costruita attraverso un numero variabile ed espandibile di unità di informazione di vario genere;
- il collegare tali informazioni in una struttura reticolare di forma varia;
- presentare ogni unità d'informazione come un'unità linguistica e comunicativa autosufficiente;
- consentire il passaggio a percorsi non sequenziali di approfondimento ma anche di diverso argomento ma al contempo attinente;
- permettere la navigazione dell'ipertesto anche individualmente, a seconda dell'interesse del "lettore".

Il processo associativo che determina la navigazione attiva processi linguistici, cognitivi, metacognitivi, culturali, interculturali, come scrive Balboni (2004: 21) sui percorsi tematici

I singoli testi che trattano quel dato tema [...] si legano da un lato all'intelaiatura storica, dall'altro a quella concettuale, in un gioco ipertestuale che stimola una profonda crescita cognitiva e che trova nella tecnologia ipertestuale un modo di concretizzarsi che lo studente può congegnare, modificare, integrare a mano a mano che cresce come studente, come lettore, come persona, anche una volta lasciata la scuola.

La tecnologia ipermediale integra e potenzia le caratteristiche dell'ipertesto sopra elencate, le caratteristiche aggiuntive rispetto all'ipertesto sono:

- l'accesso sotto forma non solo di testo, ma anche immagini, suoni, rinvii a pagine web ecc in modo non lineare;
- la multimedialità che si realizza attraverso unità minime di significato, lessie, non solo alfabetiche ma anche visuali, uditive o multisensoriali;
- la possibilità di approcci interdisciplinari;
- il consentire in alcune fasi comportamenti di esplorazione nell'apprendimento – *learning by experience* – spesso trascurati dalle istituzioni scolastiche;
- la possibilità di spazi di lavoro autonomo o di gruppo dove caricare contenuti comunicativi al di fuori del percorso di classe;
- la possibilità di evitare tempi morti dovuti alla ricerca e all'accesso ai vari media, tempi morti che spesso determinano in crollo dell'attenzione;

- la possibilità di pensare e strutturare l'ipermedia per una classe ad abilità differenziate, CAD (Caon, 2006), attraverso l'uso di stimoli multisensoriali abbinati al linguaggio, con strutture che presentano molte frasi o concetti riformulati con uso di parole diverse, con un repertorio di attività alternative per interessi diversi o abilità diverse, con la personalizzazione di alcune attività sugli studenti, con la possibilità di elaborare attività non solamente linguistiche e di usare il sillabo a profondità diverse;
- la possibilità attraverso ipermedia di gestire la CAD multilivello, valorizzando le abilità di ognuno e utilizzando in tal modo le medesime strategie che si utilizzano con una classe ad abilità differenziate.

I vantaggi dell'uso della tecnologia ipermediale o dell'ipermedia in ambito glottodidattico sono riconducibili a quelli fin qui elencati. Ne faremo un approfondimento con declinazione pratica nei prossimi paragrafi.

Gli svantaggi dell'uso della tecnologia ipermediale o dell'ipermedia in ambito glottodidattico risentono di quelle note negative che abbiamo analizzato nella prima parte del nostro lavoro. In questa sede ci preme ricondurre alcuni svantaggi generici sull'uso della tecnologia nello specifico dell'ipermedia. Le grandi quattro macro aree di difficoltà che possono emergere usando un ipermedia le ha analizzate Banzato (2007) e sono: disorientamento, sovraccarico cognitivo, perdita di coerenza e lucidità. Il disorientamento è una controindicazione già emersa in ambito di uso di ipertesto, riconduce alla possibilità di perdersi nella rete di un ipermedia

quanto di perdere l'obiettivo per cui lo si sta usando. Mentre il primo caso, perdersi dentro la rete dell'ipermedia, riconduce molto ai procedimenti di tentativi e scoperte che i giovani attuano nella Rete, e di per sé non è sempre negativo in quanto sottolinea motivazione all'esplorare e al conoscere. Perdere, al contrario, l'obiettivo con cui si sta esplorando l'ipermedia causa uno smarrimento. L'ipermedia in aula come strumento di classe aiuta in parte lo studente a non perdersi in quanto è l'aiuto alla navigazione supportato dal docente che indica dei percorsi e guida lo studente. Inoltre il docente deve assicurarsi che siano presenti nell'ipermedia adeguati pulsanti di controllo spostamenti "che consentano di individuare in ogni istante la propria posizione all'interno dello spazio concettuale" (Banzato, 2007: 67). Il sovraccarico cognitivo, ovvero "lo sforzo aggiunto richiesto per svolgere contemporaneamente funzioni diverse" (Banzato, 2007: 67), verrà contenuto dal docente che consiglia modalità e strategie adeguate. La perdita di coerenza avviene quando un ipermedia ha una struttura reticolare che non permette una individuazione delle informazioni in ordine gerarchico. Anche in questo caso sarà il docente a intervenire sia nella scelta dell'ipermedia sia nei percorsi di affrontare in classe. La lucidità viene smarrita nel caso in cui la classe o lo studente venga lasciato da solo ad affrontare un ipermedia senza la mediazione del docente. In questo caso può accadere che lo studente ci giochi come farebbe in Rete seguendo la casualità degli interessi e delle curiosità del momento. Ma il caso che noi proponiamo non è questo, in quando l'ipermedia che proponiamo è di uso guidato in classe e fuori dalla classe dal docente.

L'ipermedia può divenire un ponte tra le pratiche d'uso delle tecnologie dei nativi in epoca digitale e le pratiche formative tradizionali della scuola. Bisogna ricordare il fatto che oggi per lo più si ha a che fare con studenti "multialfabeti", come scrive Umberto Margiotta (1997), che sanno avvalersi di più linguaggi così da utilizzare in maniera proficua le risorse messe a disposizione dalle nuove tecnologie.

Sul piano dell'apprendimento linguistico un percorso didattico ideato attraverso ipermedia e città fornisce contesti di apprendimento significativi grazie alla differenziazione della proposta, non solo pagina scritta ma anche immagini, interviste video testi su web, e presenza dei luoghi della città: un'integrazione di più codici.

Trattandosi di classi di studenti, o gruppo di apprendenti è bene sottolineare, il valore della forza del lavoro sinergico, la cooperazione sinergica che pone a disposizione le competenze e le conoscenze del singolo e mette in campo discipline e passioni di ognuno creando una realtà multidisciplinare, interculturale e iperculturale.

Venezia come luogo reale e letterario su cui far nascere la nostra proposta di ipermedia è luogo ideale grazie alla sua conformazione – assenza di strade normalmente caratterizzate e di veicoli su strada, stratificazione della storia in luoghi da secoli immutati ecc - si presta a una didattica esperienziale: si può entrare nella storia e nella geografia della città semplicemente camminandoci in tutti i suoi luoghi. La storia della città lagunare tuttavia preserva immutate da secoli storie e leggende legate a molte discipline, infatti è per eccellenza luogo di incontro, in cui arte, letteratura, cinema, teatro, cucina, storia, chimica, architettura, poesia, economia

stimolano la curiosità e la motivazione, apprendimento di lingua e cultura.

La città in oggetto dunque si apre a una didattica attraverso ipermedia in quanto tutte le discipline elencate danno un ancoraggio reale per l'apprendimento linguistico. Attraverso varie tecniche glottodidattiche, modelli operativi e tecnologie, si può entrare contatto con una città, e dunque con un paese: l'insegnamento linguistico attraverso ipermedia, nel rispetto del *Syllabus* e delle disposizioni delle *Framework*, diviene così non solo applicazione alla lingua, ma anche tramite di interculturalità e formatore di identità.

Le varie esperienze svolte in questi anni al CLA in ambito di percorsi comprendenti attività fuori aula ci hanno dunque motivati ad analizzare i riscontri ottenuti, come abbiamo sin qui fatto, e a propendere per una integrazione delle risorse, delle strategie e delle tecnologie nell'insegnamento della L2.

Capitolo 6 Ipotizzare un ipermedia in ambito glottodidattico

In un ipermedia di ambito glottodidattico i documenti multimediali saranno organizzati e linkati tra loro garantendo la possibilità di diversi percorsi all'interno dell'ipermedia stesso, ma garantendo sempre quattro itinerari.

Il primo è quello scelto dal docente, in base alla classe che si trova di volta in volta ad avere, come percorso di base per tutta la classe o per il suo gruppo: un percorso che attraverso vari documenti per trattare un particolare aspetto grammaticale o

lessicale. Questo percorso potrà essere sempre modificato in relazione al gruppo-classe e i suoi interessi, le sue richieste, le sue inclinazioni, con cui il docente si trova a interagire, come vedremo nel paragrafo 6.1.

Un secondo itinerario affrontabile con l'ipermedia, è quello che ogni singolo studente può avviare personalmente, da solo, consentendogli così, attraverso i propri interessi personali, di approfondire la conoscenza grammaticale o lessicale su un dato argomento tramite le risorse che l'ipermedia mette a disposizione, ma anche apprendere come organizzare il proprio percorso di conoscenza, come vedremo nel paragrafo 6.2.

Il terzo itinerario che l'ipermedia offre è quello fuori aula: un percorso nel reale dei documenti attraversati in aula, come vedremo nel paragrafo 6.3.

Il quarto itinerario è quello che piccoli gruppi di studenti possono elaborare come materiale multimediale in autonomia e condividere con gli altri gruppi attraverso la creazione di una classe virtuale associabile all'ipermedia ma in ambiente virtuale, come vedremo nel paragrafo 6.4.

6.1 Gli itinerari possibili in aula

Con un ipermedia in ambito glottodidattico il docente costruisce la lezione di volta in volta come un artigiano: la lezione viene cucita su misura rispetto alla classe nella sua totalità e rispetto a ogni singolo studente.

Il docente, in base all'argomento della lezione e agli obiettivi della lezione, sceglie un percorso dentro l'ipermedia,

costruendo così una lezione che nasce dall'assemblaggio di vari oggetti, prodotti da vari media, in funzione delle specifiche esigenze del gruppo. La strategia è la medesima con la quale, come abbiamo visto dai dati rilevati dai questionari, oggi si svolgono le lezioni: dunque il docente che assembla materiale in diverse forme per creare la sua lezione. La differenza, nel nostro progetto, sta nel fatto che il materiale multimediale si presenta già accorpato in un unico strumento – l'ipermedia può stare su una piattaforma e scaricabile, in forma elettronica e acquistabile, in un supporto USB o quant'altro – con una struttura ipertestuale dunque fatta di link e rimandi.

Il docente così può scegliere una linea narrativa per creare un insieme, per la lezione, coerente con le finalità e gli obiettivi posti.

L'analisi della classe nell'individualità dei suoi singoli componenti è importante nella fase di scelta di un percorso (rimandiamo al paragrafo 2.3 di questo lavoro laddove abbiamo trattato "La CAD tra letteratura città e tecnologia ipermediale). Se ipotizziamo un livello B2 nel momento in cui la classe deve affrontare il passato remoto indicativo, il docente con un ipermedia può decidere di avviare la fase di approccio iniziale:

- vedendo un video sull'architettura di Roma, se sono studenti di architettura,
- uno spezzone del film tratto da *Morte a Venezia* se gli studenti sono interessati al cinema o alla letteratura,

- con una ricetta tipica in formato testo, o audio, che risalga all'arrivo delle spezie, se sono studenti interessati alla gastronomia,
- con un fumetto che ripercorre la storia del baccalà, qualora fossero interessati non solo alla gastronomia ma anche alla storia e alla geografia,
- con un grafico che ricostruisce i commerci della Serenissima.

Proprio perché gli esempi in tal senso possono essere moltissimi - il materiale in relazione alla città e alla letteratura di certo non manca – esempi di input diversi per argomento, tipologia, media coinvolto, l'ipermedia potrebbe mettere a disposizione percorsi da “cucire” su misura o quasi agli interessi degli studenti.

L'ipermedia oltre a presentare una ampia gamma di documenti per la fase globale della lezione, è in grado di presentare altrettante tipologie di esercizi contestualizzati, prevedere parti dedicate alla fonologia, al rinforzo lessicale, nel potenziamento delle quattro abilità di base.

6.2 Gli itinerari possibili in autonomia

In un ipermedia in ambito glottodidattico strutturato con la città e la letteratura come argomento la fase in autonomia potrebbe avvalersi di molti spazi.

Come abbiamo evidenziato dalle batterie di *item* nel questionario sottoposto agli studenti, laddove si andava a

indagare sui loro percorsi in autonomia, la maggioranza delle persone ha messo in luce come i percorsi di apprendimento della lingua svolti al di fuori dei percorsi istituzionali siano percorsi in cui tutti gli strumenti vengono utilizzati in uguale misura. Da qui possiamo cercare di dedurre che un ipermedia come strumento di lezione in aula, possa e debba prevedere una parte per il lavoro in autonomia. Come i consueti manuali di classe, o libri di classe, spesso comprendano un volume dal titolo “libro di casa”, così l’ipermedia contiene al suo interno percorsi paralleli ma alternativi che lo studente può analizzare, vagliare e scegliere secondo le proprie preferenze.

In questo ambito di studio autonomo l’ipermedia non solo deve differenziare i documenti per quello che riguarda il taglio dell’argomento, ma anche cercare la più variata possibilità di incontro con i diversi studenti. I documenti, o oggetti, che compongono l’ipermedia, dovrebbero esser scelti tenendo come riferimento le caratteristiche personali dello studente in ambito di apprendimento linguistico: come i diversi tipi di intelligenza (come abbiamo rilevato nel paragrafo 1.2.1), gli stili cognitivi (come da paragrafo 1.2.2) e gli stili di apprendimento (come da paragrafo 1.2.3).

La questione riguardante i sensi e l’ipermedia rimarrà per un certo tempo un capitolo aperto e in costante aggiornamento di volta in volta la tecnologia inventerà qualcosa di nuovo per ripercorrere i sensi umani attraverso strumenti ipermediali.

6.3 Gli itinerari possibili fuori aula

In un ipermedia in ambito glottodidattico, che abbia come tema la città e la letteratura che a essa afferisce, possiamo presupporre degli itinerari fuori aula: dunque delle attività nella città per ripercorrere e approfondire i documenti affrontati in aula.

Dunque si presuppongono attività fuori aula sulla scorta di quelle in aula, dove la presenza del docente è necessaria a coordinare le attività stesse. Queste attività possono far parte appieno in quelle che abbiamo nominato nella prima parte del nostro lavoro come “apprendimento informale” (paragrafo 1.1.7). Come agire e interagire in sede di insegnamento della L2 o LS tra apprendimento formale e informale, tra attenzione ai libri di testo e considerazione delle nuove tecnologie, tra luogo istituzionale e città, è una questione che ci siamo posti più volte in questa sede.

Abbiamo delineato un’ipotesi che potrebbe essere una sutura tra due mondi, il digitale e il non-digitale: la strada della città e la tecnologia ipermediale.

Nel saggio dedicato all’Educazione linguistica che inaugura la rivista EL.LE Paolo E. Balboni dedica il quinto capitolo alla dimensione etica nell’educazione linguistica. In questo capitolo cerca di individuare le linee di morale soggettiva e di etica oggettiva chiedendosi quale sia a livello teorico il «bene nell’educazione linguistica» e a livello operativo quale sia «il bene nell’atto di educazione linguistica» (2012: 11). All’interno di questa riflessione elenca tre assi relazionali umani sui quali bisognerebbe basare un’etica glottodidattica, il primo dei quali così dice (2012: 12)

Io e il mondo, gli «altri», la culturizzazione: un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa – seconda, straniera, etnica, classica – che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile: ciò vale per l’approccio grammatico-traduttivo, per quello strutturalistico, ma anche per quello comunicativo se lo si riduce ai problemi di cultura quotidiana (il *breakfast* con uova e pancetta, il caffè americano ecc.) e non si introducono i temi di cultura profonda, cioè di civiltà (senso dello stato, della famiglia ecc.) e di comunicazione interculturale.

Le attività fuori aula che abbiamo ipotizzato per un ipermedia in ambito glottodidattico prendono le mosse da qui come filosofia di applicazione glottodidattica e per quanto riguarda la pratica nascono da ripetute sperimentazioni da noi effettuate per anni presso il CLA di Venezia. Il CLA di Venezia è stato per una decina di anni un bacino di sperimentazione e di osservazione per le attività fuori aula.

Con la definizione di attività fuori aula intendiamo quelle attività inserite all’interno di un percorso di insegnamento della lingua italiana L2, ma che avvengono al di fuori dell’aula, dunque nella città e negli spazi che la città offre (musei, chiese, luoghi d’incontro e quant’altro).

Con queste esperienze, infatti, proponiamo l’approccio alla realtà della città in glottodidattica come parte di un percorso che comprende anche l’ipermedialità: le TIC nell’insegnamento insieme all’esperienza concreta di una città, con come filo conduttore le storie letterarie che la città offre.

Ci riferiamo alla città in cui si sta insegnando la lingua italiana come L2, e all'attenzione che Balboni pone all'introduzione di temi di cultura profonda, di civiltà e di comunicazione interculturale.

Ci sembra importante a questo punto sottolineare la valenza nell'insegnamento di portare il mondo nell'aula ma anche l'aula nel mondo.

Portare il mondo nell'aula intendiamo l'utilizzo di materiale autentico, la selezione di testi grigi dalla letteratura, l'adozione di manuali il più possibile coerenti con una didattica comunicativa, il ricorso a tecnologie motivanti e altro ancora. Portare l'aula nel mondo comporta una organizzazione più complessa in cui è indispensabile tenere conto di alcune teorie generali e ricordare di ricorrere a delle strategie.

Le attività fuori aula da noi sperimentate sono attività che rientrano in un percorso didattico programmato, che comprende una preparazione in aula soprattutto attraverso materiale multimediale, si svolgono in orario extrascolastico, in una sede che non è l'aula scolastica, e vengono programmate in tre fasi:

- prima in aula, con banchi e sedie, in un contesto tradizionale e formale, attraverso un apprendimento strutturato e organizzato con un ipermedia come strumento di classe;
- per proseguire fuori aula, in un luogo della città all'aperto o al chiuso, in un contesto non formale, apprendimento organizzato, intenzionale ma extra curricolare;

- per concludersi con attività svolte in autonomia da piccoli gruppi di studenti.

La parte che riguarda il fuori aula implica delle potenzialità da sottolineare:

- un'ambientazione ricca di stimoli ipotizzabili e di stimoli non ipotizzabili;
- stimoli che aprono anche a un apprendimento incidentale (non voluto), come sostiene Pichiassi (2007a: 57)

l'apprendimento del lessico si inserisce in quella modalità che nelle scienze psicologiche viene indicato come apprendimento incidentale, vale a dire come un apprendimento che si verifica all'interno di un'altra attività: lo studente non è intenzionalmente teso ad imparare nuove parole ma cerca di risolvere il gioco, di indovinare la parola giusta, di ricordare la posizione in cui è nascosta una parola o un'immagine e così facendo apprende nuove parole, instaura relazioni fra di loro, scopre o intuisce nuovi significati.

- un'occasione per creare nuovi scenari relazionali tra gli studenti e tra studenti e docente;
- una presentazione variata e integrata dell'input favorisce l'*intake* (Pallotti, 2000).

L'aspetto motivazionale anche in questa fase extra-aula è molto importante, soprattutto nella prospettiva di Titone (1970) secondo il quale la motivazione nell'apprendimento linguistico è «dinamogenetico» (rinviamo ai paragrafi 1.2.5, 1.3.1). Quella di Titone è una prospettiva didattica che porta a coinvolgere la persona nella sua interezza semiotica, dunque le lingue si apprendono non solo prestando attenzione alle

spiegazioni verbali di un docente, ma anche con la vista, il movimento, il tatto, l'azione (rinviamo al paragrafo 1.2.4, 1.2.6, 2.1). Da qui la nostra ipotesi che tutto ciò che avviene extra-aula, seppur all'interno di un'attività di apprendimento strutturato, potenzi la motivazione: in tale contesto vista, movimento, tatto, azione, ma aggiungiamo anche olfatto e gusto possano creare molti stimoli. Ricordiamo in questo paragrafo (e rinviamo al paragrafo 1.2.4) lo studio 2012 di Henshaw, dove si sostiene che i 5 sensi siano oggi in realtà 10, dunque l'importanza di apprendere anche attraverso tutti i sensi e come le attività fuori aula potenzino questa possibilità. L'attività fuori aula dunque implica una stretta correlazione con l'attività in aula.

Il coinvolgimento degli studenti in orario extrascolastico al di fuori dell'aula, con obiettivi e contenuti all'interno di un percorso didattico programmato, deve prevedere attività molto motivanti.

Le ricadute di attività fuori aula ben strutturate sono ricadute eccellenti per l'apprendimento della lingua L2/LS in quanto fuori aula si possono valorizzare sia percorsi attinenti a temi di cultura quotidiana ma anche temi di cultura profonda, di civiltà e di comunicazione interculturale. La dimensione culturale profonda, di civiltà e di comunicazione interculturale, sono dimensioni da progettare dentro e fuori aula, con un continuo rimando tra interno ed esterno di argomento ma con codici e metodi diversi. Le attività fuori aula così strutturate in un percorso didattico programmato hanno innumerevoli ricadute positive sull'apprendimento ma vorremmo qui sottolineare quella parte della competenza linguistica che rappresenta il lessico.

L'arricchimento del lessico, talvolta complesso da raggiungere come obiettivo in aula per la scarsa attenzione che vi dedicano talora i manuali, è un obiettivo possibile quando vi si aggiunge una attività fuori aula in cui l'esposizione al lessico è più reale e concreta. In sede di attività fuori aula il lessico ricettivo, frutto del processo di riconoscimento e comprensione in attività di lettura o ascolto, e il lessico produttivo, produrre un dato concetto attraverso abilità produttive, scrivere o parlare, vengono potenziati rispetto alla sola attività in aula. Potenziamento che viene poi messo ulteriormente in pratica nell'ultima attività del percorso didattico. Le attività extra aula così strutturate nell'insegnamento della lingua si pongono in un'ottica di facilitazione dell'apprendimento grazie al contesto diversificato ricco di stimoli motivanti. In questo modo si può avere come obiettivo un incremento lessicale in termini di profondità, come descrive Pichiassi (2007a: 55)

Un incremento lessicale in termini di profondità va commisurato con la qualità delle conoscenze. Possiamo dire che il lessico posseduto da un allievo è profondo se egli dimostra di essere in grado di fare operazioni come il sostituire una parola nota con un sinonimo o un termine generico con uno appropriato al particolare contesto, se sa graduare secondo una scala di significati parole sinonimiche, se sa individuare i sostituenti gerarchicamente correlati di una parola come gli iponimi e gli iperonimi, se sa stabilire le relazioni tra parole riconducendo i vocaboli a strutture cognitivamente organizzate come campi semantici, frames e copioni, oppure, su un altro piano, se sa individuare a livello morfologico le componenti di una parola (prefissi, suffissi), le relazioni di solidarietà semantica, ecc.

Nel complesso lavorare con una Unità di Apprendimento ipermediale che implichi anche una attività fuori aula è una strategia che supporta la Classe ad Abilità Differenziate (Caon, 2006), sia da un punto di vista della strutturazione sia della gestione in quanto dà la possibilità:

- di pensare e strutturare una attività extra aula attraverso l'uso di stimoli multisensoriali abbinati al linguaggio, con strutture che presentano molte frasi o concetti riformulati con uso di parole diverse, con un repertorio di attività alternative per interessi diversi o abilità diverse, con la personalizzazione di alcune attività sugli studenti, con la possibilità di elaborare attività non solamente linguistiche e di usare il sillabo a profondità diverse, con l'uso di diversi codici;
- di gestire la classe multilivello valorizzando le abilità di ognuno attraverso una organizzazione flessibile della classe e una metodologia didattica diversa.

I luoghi di una città dunque possono essere sede di una didattica esperienziale e luogo motivazionale. Perché la città è un luogo di incontro, in cui arte letteratura cinema teatro cucina storia chimica architettura economia danno adito a motivazione, apprendimento, lingua e cultura. Il luogo fisico che è la città apre a una didattica esperienziale in quanto tutte le discipline elencate danno un ancoraggio reale per l'apprendimento linguistico.

Con le attività fuori aula si cerca, attraverso varie tecniche glottodidattiche, modelli operativi e tecnologie, di entrare in

contatto con una città, e dunque con un paese: l'insegnamento linguistico attraverso i luoghi che una città mette a disposizione diviene così non solo applicazione alla lingua, ma anche tramite di interculturalità e formatore di identità. I luoghi, virtuali o reali, inoltre, riguardano anche il concetto di comunità: tutti noi facciamo parte di molte comunità reali o virtuali, per nascita o per scelta.

In sede di apprendimento linguistico va evidenziato che il luogo è e deve essere anche il luogo di apprendimento a cui legare una comunità di apprendimento perché al luogo viene affidato il sentimento di appartenenza. Se una città in quanto luogo di apprendimento di una comunità di apprendimento offre, attraverso una rete di possibilità formate da strutture, docenti, materiali, luoghi ecc, un'affidabilità scientifica e umana – come si conviene alla didattica umanistico– allora può divenire uno dei luoghi di formazione e di identità del discente: un luogo motivazionale.

Abbiamo scelto la tecnologia ipermediale per le attività in aula, che fanno da supporto alle attività fuori aula, in quanto pensiamo che un ipermedia possa fare da ponte tra le pratiche d'uso delle tecnologie in tempi digitali e le pratiche formative delle istituzioni. Inoltre la motivazione va cercata e perseguita negli strumenti della quotidianità degli studenti di oggi: tecnologie digitali luoghi della città.

Non è semplice di per sé strutturare delle attività fuori aula in ambito glottodidattico, ma un ipermedia già potrebbe presentare dei percorsi contestualizzati dai quali poter scegliere. Per percorsi contestualizzati intendiamo percorsi nella città, fuori aula, speculari e con approfondimenti rispetto a documenti utilizzati in aula. La scelta tra questi percorsi va

comunque affrontata secondo dei criteri precisi, in base a disponibilità e possibilità. Per strutturare le attività fuori aula è importante tenere presente in generale:

- lo sfruttamento delle risorse del luogo, del periodo, delle persone. Questo significa verificare se vi sono giorni di entrate gratuite ai musei, se alcuni spazi della città sono praticabili in gruppo, se qualche amico o conoscente è disposto a mostrare la propria galleria/casa/terrazza panoramica/eccetera, ma soprattutto valorizzare gli spazi di libero accesso nella città.
- La contestualizzazione dell'attività incide sulla motivazione, significa che l'attività che si sceglie di svolgere fuori aula può avere un aggancio, una contestualizzazione, con il periodo. Se si pensa a Venezia e si lavora sul passato remoto, ad esempio, contestualizzare un'attività significa che se si sta progettando un percorso in aprile si sceglierà tra i documenti in classe qualcosa che riguardi la festa del "bocolo" e nella attività fuori aula un percorso tra i luoghi che riguardano questa tradizione. Collegare le attività ad eventi anche storici che accadono in quel periodo dà l'opportunità di un ulteriore aggancio al reale della lingua e alla cultura che la lingua veicola.
- La ripetibilità e la spendibilità dell'esperienza al di fuori del contesto didattico. Questo è un punto molto importante e non andrebbe mai perso di vista in quanto dovremmo scegliere percorsi nell'ipermedia fuori aula, ma anche in aula, che vadano a intersecare l'interesse di studio degli studenti affinché poi lessico e strutture e argomenti da loro possano venir riutilizzati. Ad esempio se la maggior

parte degli studenti che vanno a comporre il gruppo classe sono studenti di un corso di architettura, scegliere nell'ipermedia percorsi che comprendano attività fuori aula che vadano a confrontarsi su temi architettonici darà agli studenti modo di ripetere e spendere tali argomenti nel loro ambito di studi, con ciò che vuol dire questa modalità per l'apprendimento.

- La modalità per lavorare anche in assenza di rimborsi. Molte volte le attività fuori aula non possono venir coperte nei costi per i docenti e dunque nasce la necessità di scegliere percorsi free. A volte nei gruppi gli accompagnatori non pagano il biglietto al museo, spesso in alcune esposizioni l'entrata è free, talvolta si può pensare a uno scambio di visibilità/pubblicità tra l'Istituto che eroga i corsi e il luogo che ospita l'attività.
- Le strategie affinché gli studenti non abbiano costi. A volte gli studenti sono disposti a pagare il biglietto a un museo, biglietto ridotto per i gruppi, se percepiscono una forte motivazione all'attività, dunque se l'attività fuori aula gli è stata presentata adeguatamente. Ma i costi sono spesso un problema pure per gli studenti. Fermo restando che la città, qualsiasi città ma Venezia più delle altre, offre una immensità di possibilità a cielo aperto, alcune strategie per non avere costi anche per gli studenti nei luoghi a pagamento vi sono. Come abbiamo ipotizzato nel punto precedente, la ricerca di giornate o fasce orarie gratuite nei musei, o con la gratuità per studenti. Lo scambio di pubblicità se al luogo ospitante viene presentato un progetto che poi prende ampia visibilità dando pubblicità al luogo stesso.

- Il tempo di chiudere. Alcuni percorsi fuori aula proposti da un ipermedia, dopo una numerosa pratica, possono venir copiati da altre persone anche al di fuori del medesimo contesto. Questo fa sì che l'attività fuori aula divenga, nella città si svolge, una attività che già tutti conoscono per averci partecipato in altri contesti. Allora è il tempo di cassarla o modificarla per renderla qualcosa che assomigli di più a una occasione di privilegio, sempre in un contesto glottodidattico. Un altro motivo che segnala il tempo di escludere, per un periodo, una attività fuori aula proposta in ambito glottodidattico da un ipermedia è la saturazione che il docente raggiunge nella ripetitività di una attività. Sappiamo che quando il docente non è motivato allora sarà ben difficile per lui motivare gli studenti. Ma un ipermedia potrebbe presentare una sufficiente proposta di attività fuori classe così da poter scegliere con una certa possibilità.

6.4 Gli itinerari possibili in autonomia e nel *cloud*

In un ipermedia in ambito di insegnamento della lingua italiana, il quarto percorso riguarda attività svolte in autonomia in piccoli gruppi di studenti.

Sono attività libere in gruppi liberi per le quali gli studenti si consultano in classe tra di loro si raggruppano per lavorare e produrre insieme: creare del materiale sull'argomento che si è affrontato sia in aula che nel percorso fuori aula. I gruppi sono liberi perché in questo caso di lavoro autonomo le persone si scelgono per formare il gruppo in base a diversi punti:

- l'argomento di interesse comune;
- la possibilità di lavorare extra aula in presenza e/o *on line*;
- la possibilità di lavorare in contemporanea o di scaglionare il lavoro;
- la possibilità di apportare ognuno una abilità diversa;
- la capacità di ogni membro di utilizzare un media diverso da poi coordinare con gli altri;
- la simpatia e le affinità.

La consegna da parte dell'insegnante può consistere in un lavoro da svolgere in un lasso di tempo predefinito, dunque con una data di consegna uguale per tutti che può anche coincidere con la fine del corso. Ogni gruppo comunicherà all'insegnante il tipo di lavoro che intende svolgere: con i mezzi e le tecnologie che gli studenti sceglieranno, suddividendosi i compiti nel gruppo.

Questo lavoro potrà valere loro come voto orale se coincide con una esposizione a fine corso, come credito o rimesso in gioco condividendolo con gli altri studenti in classe o in una piattaforma più estesa dell'ipermedia che dovrebbe coincidere con il *cloud*.

Questa ultima fase ipotizzata per l'ipermedia ha delle ricadute per l'apprendimento della lingua, della cultura, della socializzazione, dell'autostima e molto altro ancora, molto forti, infatti possiamo sintetizzare che:

- favorisce processi inferenziali e recupero delle conoscenze sviluppate nei precedenti percorsi previsti

dall'ipermedia (percorsi in aula, in autonomia e fuori aula), facilitando la memorizzazione come sostiene Pallotti (2000: 165) «se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva»;

- avviene alla fine di un percorso e in autonomia e dunque lo studente dovrebbe aver sviluppato la convinzione di possedere la capacità per svolgere il compito, e con un grado di sicurezza sociale nei confronti dei suoi compagni di gruppo;
- il lavoro in piccoli gruppi scelti tra di loro aumenta la possibilità di dialogo e condivisione sia reale che virtuale, se lavorano in presenza o via web, con la finalità di eseguire il compito in cooperazione e collaborazione.

Un'altra possibilità molto interessante da sviluppare in un itinerario esterno all'ipermedia, cioè all'interno del quarto itinerario, ma poi inglobabile in una classe virtuale (materiale poi riutilizzabile con altre classi in altri contesti) può essere quella della manipolazione delle immagini in un gioco spesso a trabocchetto tra realtà e finzione.

Attraverso l'ipermedia in questione infatti si verrà a conoscenza di molti fatti poi approfondibili in autonomia da gruppi di studenti che posso manipolare immagini, o costruire immagini, da sottoporre ai compagni descrivendole e invitarli a capire cosa sia vero e cosa sia falso (si rinvia al paragrafo 1.2.7 “Immagini, memoria e tecnologia multimediale” in cui

abbiamo rivisto la letteratura che tratta questo argomento). Un esempio è quello che un nostro studente spagnolo fece qualche tempo fa: un fotomontaggio tra una fotografia del ponte di Rialto e alcune immagini tratte dalla festa del toro in Spagna. Lo studente propose questa immagine da lui rielaborata per spiegare quanto fosse secondo lui una cosa da abolire nel suo paese questa festa e che determinava una bruttissima immagine del popolo spagnolo all'estero. Accostare a questo fotomontaggio un quadro settecentesco del pittore Gabriel Bella che raffigura la corsa dei tori a Venezia nella zona di Rialto è stato l'avvio di una lunga discussione tra reale e immaginato, virtuale e passato.

La multimedialità e multimedialità di composizione e di esposizione per esprimere le proprie idee o per raccontare una storia, cioè attraverso tutti i modi di espressione a disposizione, spaziando dalla *classic literacy* alla *new media literacy*, non fa che creare un ambiente di apprendimento ormai congenito ai giovani, in cui dovere-bisogno-piacere, il modello tripolare di motivazione proposto da Balboni (2012), non viene mai a mancare.

Questo ultimo itinerario dà luogo a una serie di attività cooperative tra pari valorizzando l'apprendimento democratico, attraverso una valorizzazione e integrazione di stili di apprendimento e stili didattici differenti. L'ambiente multimediale in apprendimento informale dei nativi digitali viene così trasposto in ambiente ipermedia in cui apprendimento formale e apprendimento informale vengono a integrarsi verso un nuovo tipo di apprendimento che potremmo chiamare iper-apprendimento: perché l'ipermedia è il prodotto della convergenza di moltissimi fattori, dove si riuniscono

informazioni provenienti da fonti diverse e diversificate per formare una nuova storia.

La grammatica della lingua italiana come L2 e la storia di Venezia possono venir raccontate attraverso vari media creando un ipermedia.

6.5 Il ruolo del docente nell'insegnamento della lingua con ipermedia

Quale viene a essere il ruolo del docente nella glottodidattica con ipermedia? Fondamentalmente avverrebbe quello spostamento del punto di attenzione così tanto raccomandato e sperato: lo spostamento dall'insegnamento al facilitare l'apprendimento, come analizzato nella prima parte di questo lavoro nel paragrafo "I docenti e le tecnologie" 1.1.8.

Da un punto di vista glottodidattico infatti l'insegnante non è più il gestore dell'apprendimento e non è più il punto di riferimento dell'azione formativa. Il docente diviene un facilitatore che programma, delinea, identifica potenziali percorsi di classe, di gruppo e individuali.

Nella glottodidattica attraverso ipermedia è colui che sceglie i percorsi dentro l'ipermedia più consoni alla classe che si trova di fronte creando degli itinerari di apprendimento, ha una funzione di orientamento verso gli studenti chiarendo loro gli obiettivi in base ai percorsi, sostiene le imprese e i percorsi individuali che uno studente o un gruppo classe intraprende.

L'ipermedia non è il fine dell'azione didattica, l'ipermedia è il mezzo per raggiungere l'obiettivo di un apprendimento

didattico sempre più efficace e in sintonia con le modalità di apprendimento degli studenti.

È un punto importante secondo noi perché la scuola deve fare la differenza: la differenza non solo come tipologia di sistema glottodidattico ma anche deve fare la differenza tra gli studenti, tutti diversi tra loro, che compongono il gruppo di apprendenti e attraverso un ipermedia ciò è possibile.

Il docente deve tenere le fila di tutte e quattro le fasi senza rinunciare al suo ruolo ma integrandolo man mano con le situazioni. Dunque non solo insegnante ma anche registra di tutte le attività e promotore interculturale sia all'interno dell'aula con gli studenti sia fuori aula. Così come il docente interagisce con gli studenti e li interfaccia con lingua e cultura in aula, così farà anche fuori aula con una particolare attenzione nel mediare con possibili input negativi.

Dovrebbe divenire mentore che accompagna, che offre punti di riferimento, che informa sulle metodologie con cui muoversi sia nella realtà della città che nell'immaterialità del web, insegnando ciò che si può e ciò che non si può fare, le leggi che in questo mondo vigono (copyright, diritto d'autore, legalità ecc.), con l'obiettivo di rendere gli studenti sempre più autonomi e responsabili e di offrire loro gli strumenti adatti a un uso consapevole delle risorse per raggiungere i traguardi di competenza.

È importante in questo frangente un lavoro collegiale tra i docenti, perché l'ipermedia presuppone un continuo scambio e confronto tra docenti che aumenta le potenzialità dello strumento stesso. Intendiamo uno scambio non solo di esperienze e opinioni, ma anche il condividere i materiali che vengono caricati nel *cloud* dagli studenti, materiali che nel

nostro approccio di apprendimento democratico risultano di grande valore acquisito.

I metodi di innovazione nella glottodidattica dovrebbero sostenersi anche sulla collaborazione e condivisione continua, da parte dei docenti, per mettere in comune esperienza e percorsi, e sperimentare metodi di ricerca e di sperimentazione.

Un ipermedia richiede necessariamente uno sforzo al docente di rimodellare il suo modo di fare lezione, anche in funzione del coesistere delle tecnologie, nonché uno stimolo a porsi in un'ottica diversa, accettando di non essere più la sola fonte legittimata del sapere e concedendo dunque ai ragazzi maggiore autonomia nel costruirsi un ambiente di apprendimento su misura. Questo nuovo atteggiamento richiede al docente molta autostima, una notevole capacità di riorganizzare il tempo-lezione e soprattutto una grande disponibilità a mettersi in gioco, diventando per i ragazzi un modello positivo. È l'incentivo che l'ipermedia dà nei percorsi che propone, quello di ricercare nuovi percorsi da proporre alla classe di lezione in lezione, tramutandosi nella figura del docente-ricercatore. Come gli studenti i docenti, attraverso un ipermedia come strumento di classe, dovrebbero dedicarsi a ricercare, a compiere scelte meditate, a rielaborare informazioni, a rispettare il punto di vista degli altri, a dialogare, riflettere, progettare, interagire in modo positivo e autonomo, a lavorare collegialmente. Da questa modalità gli studenti apprenderanno e, nell'imitazione del modello, impareranno ad aprirsi alla ricerca e alla scoperta. È importante che il docente ascolti, cerchi soluzioni insieme agli

alunni, condivide esperienze, riflessioni, scelte, mostri sempre interesse, non giudicando né valutando gli errori commessi.

Questa possibilità che propone la didattica della lingua attraverso ipermedia, creerà un clima classe sereno con meno occasioni di innalzamento del filtro affettivo, un clima di collaborazione anche fra gli studenti stessi.

Nello specifico possiamo riassumere i punti di attività concreta che il docente può e deve svolgere in classe. Sono strategie che collimano con l'idea di "interazione" tra docente e studente che lo studio della CAD ha evidenziato, dunque una attività di confronto e di mediazione (nell'analisi della letteratura sul tema CAD rinviamo al paragrafo 2.3 nella prima parte di questo nostro lavoro).

Nell'analisi dell'ipermedia a scopo glottodidattico, in questa terza parte del nostro lavoro, più volte è emersa la continuità tra CAD e ipermedia, nei punti laddove lo strumento ipermediale può divenire lo strumento di classe per eccellenza per la classe ad abilità differenziate. Usiamo appositamente l'articolo determinativo "la" per indicare la classe ad abilità differenziate nella convinzione che oggi non solo alcune classi abbiano queste caratteristiche, ma che tutte le classi siano ad abilità differenziate.

Come può interagire l'insegnante con lo studente quando utilizza un ipermedia per l'insegnamento della lingua?

- Valorizzando le abilità di ognuno, in quanto l'ipermedia, attraverso la disponibilità di materiale diverso, dà la possibilità di lavorare sulle abilità non solo a livello collegiale ma anche con ogni singolo studente, dando così l'opportunità a ognuno di lavorare

secondo i diversi tipi di intelligenza, attraverso i propri stili cognitivi e i propri stili di apprendimento.

- Riproponendo le frasi più volte con uso controllato del linguaggio, raggiungendo così tutti i livelli diversi di lingua presenti nella stessa classe; le frasi possono essere riformulate o riproposte o dal docente stesso o da documenti o oggetti che l'ipermedia propone.
- Impiegando stimoli multisensoriali abbinati al linguaggio; l'ipermedia, come abbiamo visto nella prima parte del nostro lavoro, grazie alla continua evoluzione della tecnologia, consente una continua "umanizzazione" dei media puntando, nei prossimi anni, alla simulazione dei cinque sensi.
- Con un repertorio di attività alternative per chi termina prima; nelle classi ad abilità differenziate accade con una certa frequenza che le attività svolte in classe da alcuni studenti svolgano l'esercizio molto velocemente, alcuni in un tempo medio altri che necessitano di più tempo. Nel gestire questa incongruenza temporale l'ipermedia potrebbe potenziare le attività alternative sul medesimo esercizio impiegando così i più veloci in altre attività simili e complementari, nonché attività che potrebbero essere di supporto a quelle in svolgimento di tutti.
- Cercando di personalizzare ogni attività su ogni studente; nel rispetto delle diverse caratteristiche di ogni studente l'ipermedia potrebbe fornire attività ad hoc per ognuno soprattutto nella fase in autonomia o negli itinerari fuori aula.

- Dando opportunità di espressione creativa; l'ipermedia sia negli output che negli esercizi di esercitazione potrebbe avere una apertura di applicazione ad ampio raggio, tale da consentire allo studente la possibilità di esprimersi creativamente.
- Aprendo alla condivisione di idee; il dialogo così importante momento di scambio e di crescita, con lo strumento ipermediale potrebbe venir consentito sotto moltissime forme. Non solo in classe, dove le attività avrebbero specifici esercizi che comprendono lo scambio di idee e opinioni, ma anche negli itinerari in autonomia, dove lo studente attraverso la scrittura (chat, e-mail, eccetera) può svolgere con un compagno attività che implicino lo scambio e la condivisione, negli itinerari fuori aula e negli itinerari a gruppi nei quali la produzione di materiale insieme implica una condivisione e uno scambio continuo.
- Elaborando attività e prevedendo consegne non strettamente linguistiche; l'ipermedia infatti offrendo input non solo strettamente linguistici e attraverso una compresenza di oggetti multimediali consentirebbe l'elaborazione di attività non solo linguistiche e, di ritorno, prevede consegne secondo altre abilità.
- Utilizzando il sillabo a profondità diverse. Con l'ipermedia il messaggio può essere espresso da più canali contemporaneamente e con un utilizzo di sillabo a profondità diverse così da raggiungere la comprensione di tutti non solo attraverso la ripetizione ma attraverso anche la tipologia del messaggio stesso

(immagine, canzone, parola, suono), ma andrebbe a costituire pure un rinforzo del messaggio in sé traendo vantaggio dalla multiforme codifica.

6.6 Alcune sperimentazioni

Avere a disposizione una città come Venezia e dei libri su Venezia, entrati nel novero della letteratura, scritti anche da autori viventi è una tentazione troppo grande per docente di italiano L2 in laguna. Moltissimi autori, scrittori, registi, cantanti, poeti, hanno avuto Venezia come tema o come scenografia delle loro opere. La scelta è ampia in questa città. Le sperimentazioni sono state varie, incentrando il tema sulla letteratura, sulla pittura, sulla musica, cucina, architettura e arte contemporanea, alcune di queste reiterate e perfezionate di trimestre in trimestre.

In questa sede cercheremo di limitarci all'illustrazione delle sperimentazioni che abbiamo avviato in ambito letterario con supporto non di un ipermedia ma di tecnologia ipermediale. Per completezza, daremo qualche accenno alle altre sperimentazioni fatte.

Varie appunto sono state le esperienze con autori viventi che è stato poi possibile coinvolgere direttamente: abbiamo notato come l'apporto che può derivare nella didattica, da un punto di vista motivazionale, dalla presenza fisica di un autore sia molto alto. È stato coinvolto Tiziano Scarpa con il suo libro *Venezia è un pesce* in un corso di scrittura, nell'ambito della lezione scrivere una storia; Fabio Caon e il testo *Parole in viaggio*, per una lezione che verteva su scrivere una canzone,

sempre per un corso di scrittura; Alda Monico e i suoi libri come *Maria della laguna* nell'ideazione di percorsi alternativi alla lettura della città. Tutte queste esperienze hanno, in modi differenti e in fasi diverse, implicato l'utilizzo della tecnologia ipermediale

L'esperienza che più si è ripetuta nel tempo e che ha visto una costante elaborazione e sviluppo di metodi, supporti e tecnologie è stata quella con Alberto Toso Fei. Scrittore e giornalista Toso Fei ha pubblicato molti libri che narrano storie di Venezia e le sue isole a partire dai luoghi in cui sono accadute: sono leggende o ricostruzioni storiche che l'autore ha intessuto dopo anni di ricerche. Per lui raccogliere la memoria che con l'andare del tempo sarebbe perduta, raccoglierla e tramandarla a chi ama la sua città, è fondamentale. Anche per questo motivo è sempre stato disponibile a farsi coinvolgere, nella convinzione che Venezia, da sempre incrocio di popoli e genti, vada fatta conoscere e amare.

Il tipo di autore invitato determina la scelta degli studenti da coinvolgere in base al loro livello di lingua. In questo caso abbiamo coinvolto le classi di livello B2 e C1: opzione dettata dai testi di Toso Fei perché sono complessi sia come struttura grammaticale che come potenziale lessicale, e i suoi racconti orali non si differenziano di molto dalla forma scritta.

La preparazione alle lezioni, nelle loro quattro fasi come previsto dai percorsi di un ipermedia, è stata la raccolta di documenti ipermediali che avessero un'attinenza uno con l'altro, che potessero esser "linkati" da legami di significato, legati all'intelaiatura storica e a quella concettuale in continuo rimando. Dunque sono stati caricati i documenti in una penna

USB e messi in una cartella del pc in classe, pc collegato a Internet, casse audio, videoproiettore e lavagna classica. Il materiale dunque, in tutto una trentina di file, era pronto anche se non in un formato ipermediale ma con link che facevamo noi direttamente agendo sui file.

La sperimentazione che qui brevemente descriveremo è stata pensata con l'obiettivo di rafforzare le abilità di comprensione orale, di comprensione scritta e di produzione orale, oltre al rafforzamento del lessico e delle strutture sintattiche complesse. In generale questo tipo di attività sono state svolte in corsi di lingua B2, verso la fine del corso, C1 o C2.

La fase principale, la fase globale, è stata la presentazione in classe dell'autore tramite la proiezione del sito dell'autore⁵⁰ dove vi è una videointervista, di 4 minuti, molto essenziale ma al contempo informativa.

Dopo la prima visione si è cercato di fare il punto sui concetti che si sono ascoltati e capiti, invitando a individuare parole chiave che fissate potessero aiutare alla comprensione dell'intera intervista durante la seconda visione.

Gli studenti inoltre sono stati avvertiti del fatto che, durante l'intervista, sarebbero emerse delle parole che, combinate insieme, avrebbero formato i titoli dei libri dell'autore. Così, da ciò che è apparso e trascritto come parole chiave alla lavagna, si fanno delle ipotesi su come si possono titolare. In tal modo abbiamo attivato una sorta di "Caccia al titolo": un'attività stimolante nell'accostamento di possibili parole in modo paradigmatico. Per la soluzione si prestavano la

⁵⁰ <http://www.albertotosofei.it/tv>

proiezione dal sito dell'autore della pagina dedicata alle sue pubblicazioni.

L'ampiezza del materiale organizzato in forma ipermediale, consentiva in questa fase di usare altri documenti o di rinviare lo studente, in una fase di studio personale, alla loro consultazione (ad esempio la classe, o il singolo studente, poteva guardare qualche brevissima intervista, proiettata da YouTube, rilasciata a Rai Uno o a *Voyager*).

Il passo successivo è stato l'approccio ai libri: o fotocopie, o in formato digitale, ma comunque in un formato di testo scritto. In questo si è molto facilitati dalla struttura narrativa dei libri di Toso Fei: sono libri formati da storie brevi, circa un paio di facciate l'una, e per lo più composti da due o tre personaggi principali.

Sono stati composti dei gruppi all'interno della classe di tre o quattro studenti. Gli studenti che compongono il gruppo sono stati scelti dal docente avendo cura che non vi siano madrelingua simili. A ogni gruppo è stata fornita una storia tratta da uno dei libri, preferibilmente tra quelle presenti nel sito ufficiale di Toso Fei (così da potervi ricorrere anche leggendola dal web senza supporto cartaceo). La scelta del racconto è stata determinata da alcuni fattori: il periodo in cui ci si trovava e l'attinenza con qualche ricorrenza storica della città (ad esempio il 25 aprile e la storia del "Boccolo"), un luogo di cui si era già parlato per un certo motivo durante il corso e che è luogo letterario, taluna vicinanza con gli interessi del gruppo per studi o per curiosità eccetera. Si lavorava dunque sia con materiale cartaceo che con materiale ipermediale.

Abbiamo chiesto ai vari gruppi di leggere e analizzare ognuno la storia ricevuta, lavorare con cooperazione sul lessico e sulla sintassi. Laddove alcuni termini o espressioni non fossero chiare a nessun componente del gruppo poteva essere chiamato in soccorso il docente.

Dopo la fase della comprensione globale e analitica abbiamo organizzato la fase dell'esposizione in produzione orale controllata: ogni gruppo si è organizzato e preparato per raccontare agli altri gruppi la storia che aveva letto, avendo cura di riutilizzare il lessico appena appreso e spiegandone il significato qualora i compagni lo richiedano.

La narrazione in produzione orale controllata, che spesso per scelta degli studenti avviene tramite una teatralizzazione del testo e non una semplice esposizione, si fermava prima del finale degli accadimenti per dare così la possibilità agli altri di provare a indovinarne la conclusione. Questa prassi aiuta sia la richiesta di spiegazioni su lessico, luoghi, vicende, da parte del resto della classe che altrimenti potenzialmente rimarrebbe passiva ad attendere il finale.

La seconda fase, fase di apprendimento personale, si è svolta con strumenti ipermediali e ha visto l'utilizzo dei social, come Facebook, o il *cloud*, per fornire alla classe tutta una serie di documenti ipermediali di approfondimento: immagini, video, canzoni, spezzoni di film, ricette tramite i quali lo studente potesse scegliere un percorso di studio personale dettato dai propri interessi. I documenti forniti in questa fase erano corredati da esercizi sulla comprensione orale e scritta dei documenti stessi, oltre a cluster di abbinamento parola-immagine e altri. Il materiale usato dallo studente in questa fase prevedeva, qualora lo studente ne fosse intenzionato,

l'invio di esercizi svolti o domande al docente al fine di averne una verifica.

La fase terza si è svolta nella città e in presenza dell'autore: è stato lo scrittore a condurre gli studenti in un percorso notturno nei luoghi in cui avvennero le storie che ha narrato nei suoi libri, e a narrarle a voce in una atmosfera suggestiva.

Questa fase, forte della preparazione in classe ai temi e al lessico, e con il supporto della preparazione personale su materiali attinenti, si rivela fortemente emozionale per gli studenti che vi hanno partecipato attivissimi: hanno preso appunti, scattato foto, registrato l'autore, fatto brevi spezzoni video, posto domande. Tutto materiale preziosissimo per le attività didattiche a seguire.

Al termine della prima fase, quella in aula, gli studenti sono stati preparati per il lavoro da svolgere in gruppi in autonomia. Si è domandato loro di creare "un lavoro" o un "prodotto" sull'attività fuori aula: si è detto loro di preparare un video, un fumetto, un testo, quello che volessero per raccontare la loro esperienza. Gli studenti hanno lavorato nuovamente in gruppi di tre o quattro persone, ma non le stesse del lavoro in classe: in questo caso sono stati liberi di scegliersi tra di loro. Abbiamo notato che si sono accordati nella formazione dei gruppi in base al materiale che intendevano raccogliere: in base ai loro studi o agli interessi personali. Per esempio gli studenti di architettura prediligono ricostruire tracciati del percorso fatti in città attraverso mappe, o si appassionano a particolari palazzi; gli studenti di Storia si divertono nelle ricostruzioni storiche delle leggende, quelli di Economia nella storia commerciale che è parte intrinseca della città; gli studenti dell'Accademia preferiscono fare fotografie e quelli

di Lettere interviste audio, eccetera. All'interno del gruppo si sono divisi i compiti, ognuno per l'attività fuori aula aveva del materiale da raccogliere. Hanno per lo più cooperato in modo sinergico mettendo a disposizione le competenze e le conoscenze del singolo, mettendo in campo ognuno le proprie discipline di afferenza creando materiale multidisciplinare e interdisciplinare. Il lavoro in sé per ogni gruppo è stato quello di riutilizzare e ricontestualizzare le conoscenze acquisite con l'obiettivo di condividerle, successivamente, con altri gruppi. In questa fase non hanno lavorato in classe ma ognuno da una propria postazione Internet, comunicando tra loro via mail, in chat e anche in presenza prima e dopo le lezioni.

Tramite il materiale raccolto dai gruppi – immagini, suoni, idee e molto altro – all'esperienze acquisite, alle potenzialità di Internet, il loro compito è stato di divertirsi producendo qualcosa sulla serata. Il principio di base in questa ultima fase è stato che non si butta via nulla, ovvero che tutto ciò che lo studente acquisisce, raccoglie, produce, esperisce, prova, diviene un "utensile": un qualcosa di cui si servirà, che adopererà nell'economia del suo percorso dell'apprendimento della L2 e di cui lui diverrà *utens*, colui che usa. È stato, come hanno raccontato dopo l'esperienza, un gioco del fare non solo con la lingua appena esperita ma anche con tutto ciò che la lingua veicola in questo frangente: storia, immagini, cultura, culture, intercultura, città, personaggi, luoghi, suoni, persone, libri, solo per citarne alcuni.

Superfluo forse sottolineare come un percorso di questo tipo non sia mai esente dal modello tripolare di motivazione proposto da Balboni (2012), dal continuo passaggio tra bisogno, dovere e piacere.

I montaggi video che documentano l'avvenimento sono stati i lavori più eseguiti: gli studenti hanno abbinato le fotografie scattate a immagini reperite sul web relative ai luoghi delle storie, hanno utilizzato registrazioni autentiche con audio particolari scovati in Internet, hanno inserito commenti o didascalie. Nei vari gruppi si sono manifestati fumettisti, tecnici del suono, spericolati esperti di riprese video, soprani e trombettisti: hanno messo insieme le loro abilità e le loro capacità per lavorare cooperativamente.

Dipendendo dalla tipologia di prodotti si è deciso con i singoli gruppi cosa farne: alcuni video sono stati caricati su You Tube, altri video e dei lavori di fumettistica ed elaborazione di immagini sul *cloud*, altri condivisi in gruppi chiusi creati su Facebook. La discriminante è stata primariamente l'autorizzazione degli studenti alla pubblicazione in luogo pubblico. La seconda discriminante è stata, per il caricamento nel *cloud*, il valore di riutilizzo del materiale per altri gruppi.

Questa sperimentazione è stata svolta parecchie volte, sempre con percorsi diversi, materiali ipermediali di volta in volta rivagliati. Nel cd allegato alcuni video prodotti dai gruppi che hanno partecipato a queste sperimentazioni. Nel contesto letterario i video numero 1, 2, 3, 4, 5.

La stessa sperimentazione è stata fatta in campo poetico-musicale: durante un modulo sulla scrittura, "Scrivere in italiano", nelle lezioni in cui si è programmato di trattare la scrittura poetica. La struttura è stata più o meno la medesima:

- una prima fase in aula in cui vi era un vasto bacino di materiale ipermediale pronto sull'argomento da cui scegliere: iniziare la fase globale con un testo poetico di

Cardarelli su Venezia, una canzone di Guccini, una lirica di Gatto musicata eccetera. Da qui la fase di analisi che prevedeva di affrontare l'uso del lessico e le figure retoriche.

- Una seconda fase di apprendimento personale in cui lo studente veniva dotato di ampio materiale ipermediale tra il quale scegliere un proprio percorso di apprendimento della lingua secondo le proprie preferenze.
- Una terza fase fuori aula con un cantautore che interagisse direttamente con la classe con l'obiettivo di far scrivere loro il testo di una canzone.
- La quarta fase in autonomia in gruppi con simili modalità dell'esempio precedente. Nel cd allegato uno dei prodotti di questa sperimentazione poetico-musicale, il numero 6.

Le stesse sperimentazioni fatte in campo letterario sono state svolte nel campo della pittura e dell'architettura, scegliendo come ambiente fuori aula una sala di un museo e come filo conduttore i quadri del pittore Gabriel Bella e l'architettura di Carlo Scarpa. Nel cd allegato uno dei prodotti di questa sperimentazione museale, il numero 7.

Similmente abbiamo fatto con altri scrittori che gentilmente hanno concesso la loro presenza, come abbiamo accennato all'inizio di questo paragrafo. Abbiamo, però, avviato queste sperimentazioni già da qualche anno e allora la tecnologia non era così alla portata di tutti e maneggevole: solo pochi cellulari e costosissimi facevano foto con una discreta qualità, lo stesso dicasi per i video, e pochi studenti avevano un pc adatto per rielaborare il materiale. Dunque in questi casi si lavorava

maggiormente con ipertesti, anziché ipermedia, o tuttalpiù con multimedia.

Con l'evolversi della tecnologia, e con il relativo abbassarsi dei prezzi, è stato possibile programmare attività il più possibili ipermediali.

Tutte queste sperimentazioni ci hanno convinti che l'ipermedialità sia un valido supporto all'insegnamento della lingua italiana, e che l'appoggiarsi alla città e alla letteratura come filo conduttore dell'argomento sia fortemente motivante, e divertente.

Bibliografia

- AA.VV., 2011, *Glottodidattica giovane 2011*, Perugia, Guerra Edizioni.
- ACUTIS C. (a cura di), 1979, *Insegnare letteratura*, Roma, Pratiche.
- ALBERICI A., 2002, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori.
- AMATO MANGIAMELI A.C. (a cura di), 2006, *Persone e Stati: le conseguenze della “glocalizzazione” e della innovazione*, Milano, Giuffrè Editore.
- ANTONELLI G., 2006, *Lingua ipermedia*, Lecce, Manni.
- ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli.
- AZEVEDO A. JOSGRILBERG F. LINA F., (a cura di), 2012, *Educação e Tecnologia na Universidade*, São Paulo, Metodista.
- BADDELEY A., 1992, *La memoria umana. Teoria e pratica*, Bologna, Il Mulino.
- BALBONI, P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI, P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI, P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI, P.E., 1998, *Parole comuni, culture diverse*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI, P.E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BALBONI, P.E (a cura di), 2000, *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.

- BALBONI P.E., SANTIPOLO M., (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., MARGIOTTA U., 2005, *Progettare l'università virtuale*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano come lingua materna*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2008, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., CINQUE G., (a cura di), 2010, *Seminario di linguistica e didattica delle lingue*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- BALBONI P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BALBONI P.E., 2012, "Educazione linguistica. Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista", in "EL.LE", Vol.1, num. 1.
- BALDRY A., PROZZO N., 1996, *Ipermedia nell'educazione linguistica*, Roma, Armando Editore.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete*, Torino, UTET Libreria.
- BANZATO M., CORCIONE D., 2007, *Tecnologie educative*, Bologna, CLUEB.
- BARANAUSKA CALANI M.C, MARTINS M.C, VALENTE J.A. (a cura di), 2013, *Codesign de redes digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão social*, Porto Alegre, Penso.
- BARDI D., 2014, *La classe scomposta. La didattica per competenze nelle tecnologie*, Milano, Nova Multimedia Editore.
- BARTHES R., 1963, *Le plaisir du texte*, Paris, Editions du Seuil.
- BATAILLE G., 1943, *L'Expérience intérieure*, Paris. Gallimard, trad. italiana, 1978, *L'esperienza interiore*, Bari, Dedalo.

- BATAILLE G., 1998, *Conferenze sul non sapere e altri saggi*, Genova, Costa & Nolan.
- BAUMAN Z., 2003, *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza.
- BAUMAN Z., 2005, *Modernità liquida*, Bari, Laterza.
- BELL D., 1973, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York, Basic Books.
- BELLINGERI A., 2005, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita & Pensiero.
- BENUCCI A., 2008, "Linguistica educativa e formazione di insegnanti di italiano a stranieri "in *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri. Percorsi di formazione*, Perugia, Guerra Edizioni, pag. 13-42.
- BENUCCI A. (a cura di), 2009, *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCI A., 2011, "Insegnare l'italiano attraverso il cinema", in *Le radici e le ali: l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Torino, UTET Università.
- BENUCCI A., CARUSO G. (a cura di), 2012, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- BENUCCI A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCI A., 2013, "L'intercomprensione e i pubblici specifici", in *Identità /diversità. Atti del III convegno dipartimentale dell'Università per Stranieri di Siena (4-5 dicembre 2012)*.
- BENUCCI A. (a cura di), 2013, *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OL3.
- BENUCCI A. (a cura di), 2014, *Italiano L2 e interazioni professionali*, Torino, UTET-De Agostini.

- BERETTA N., GATTI F., 2007, *Abilità d'ascolto*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BEVILACQUA B., 2011, "Apprendimento significativo mediato dalla tecnologia", in "Rivista Scuola IaD", num. 4, <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie> (ultima visione 14 settembre 2014).
- BIOLGHINI D. (a cura di), 2001, *Comunità in rete e Net Learning*, Milano, Etas.
- BOCCIA ALTIERI G., 2012, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, Franco Angeli.
- BODEI R., 2009, *La vita delle cose*, Roma, Laterza.
- BOND P., 2008, *Study: Young People Watch Less Tv*, in "Hollywood Reporter", 17 dicembre 2008, <http://www.hollywoodreporter.com/news/study-young-people-watch-tv-124606> (ultima vision 4 settembre 2014).
- BORGES J.L., 1995, *Finzioni*, Torino, Einaudi.
- BOSC F., MARELLO C., MOSCA S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher.
- BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- BRANZAGLIA C., 2011, *comunicare con le immagini*, Milano, Bruno Mondadori.
- BROADBAND COMMISSION (a cura di), 2013, *State of Broadband 2013: Achieving Digital Inclusion for All*, <http://www.broadbandcommission.org/Pages/default.aspx> (ultima visione 15 agosto 2014).
- BRUNER J., 1997, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- BUFFARDI A., DE KERCKHOVE D., 2011, *Il sapere digitale*, Napoli, Liguori Editore.
- BURGESS J. GREEN J., 2009, *You Tube*, Milano, Egea.

- BURGESS R.G. (a cura di), 1985, *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Londra, Falmer.
- CADAMURO A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci.
- CALVANI A., 1998, “Nell’illusione tecnologica c’è un pericolo per chi insegna”, in *Télema*, n.12.
- CALVANI A., 2000, *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson.
- CALVANI A., (a cura di), 2011, *Principi di comunicazione visiva e multimediale*, Roma, Carocci.
- CALVINO I., 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.
- CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), 2005, *Europa plurilingue*, Milano, Vita e Pensiero.
- CANAU V.M., 2013, *Didática crítica intercultural – aproximações*, Petrópolis (RJ), Editoria Vozes.
- CANNATA M., 2001, “DAL reale al virtuale: verso una nuova dimensione dell'essere”, in <http://www.mediamente.rai.it/articoli/20011212a.asp>, (ultima VISIONE 4 SETTEMBRE 2014).
- CAON F. (a cura di), 2003, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, “Scuola e lingue moderne”, 7-8, numero monografico.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CAON F., 2004, “Creare un ipertesto di storia della letteratura”, in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.

- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologia e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- CAON F., 2013, "Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari" in "EL.LE", Vol.2, num. 2.
- CANTOIA M., CARRUBBA L., COLOMBO B., 2004, *Apprendere con stile*, Roma, Carocci.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CARDONA M., 2007, *Vedere per capire e parlare*, Torino, UTET Università.
- CARLETTI A., VARANI A., 2005, *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson.
- CARLETTI A., VARANI A., 2007, *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson.
- CASATI R., 2013, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Milano, Laterza.
- CARR N., 2011, *Internet ci rende stupidi*, Milano, Raffaello Cortina.
- CECCHINI A., 2001, "Questa non è una postfazione. Ovvero piccole comunità leggere", in BIOLGHINI D. (a cura di), *Comunità in rete e Net Learning*, Milano, Etas.
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- CELENTIN P., 2008, "Da una classe ad abilità differenziate a una classe inclusiva" in "In.IT", num. 22.ò
- CELI F., ROMANI F., 1997, *Macchine per imparare*, Trento, Erickson.
- CENSIS (a cura di), 2013, *L'evoluzione digitale della specie*, in <http://www.primaonline.it/wp->

[content/uploads/2013/10/Sintesi_11_Rapporto.pdf](#), (ultima visione 14 settembre 2014).

- CHATFIELD TOM, 2013, *Come sopravvivere nell'era digitale*, Parma, Guanda.
- CHIARI G., 2004, *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli.
- CHOMSKY N., 2008, *Regole e rappresentazioni*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- CHRISTAKIS D.A., 2010, *Internet addiction: a 21st century epidemic?*, BMC Medicine, <http://www.biomedcentral.com/1741-7015/8/61> (ultima visione 4 settembre 2014).
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- CIORAN E., 1996, *Sommario di decomposizione*, Milano, Adelphi.
- CIOTTI F., RONCAGLIA G., 2000, *Il mondo digitale*, Bari, Laterza.
- CLARK R.C., LYONS C., 2010, *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, San Francisco, Pfeiffer.
- COHN S., SAVAZONI R., (a cura di), 2009, *Cultura digital.br*, Rio de Janeiro, Beco do Azougue.
- COLOMBO A., ROMANI W., 1996, *E' la lingua che ci fa uguali _ Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *A Common Agenda for Integration - Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*, Communication from the commission to the council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 1.9.2005
- COMMISSIONE EUROPEA, 1995, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles.

- COONAN C., 2000, *La ricerca-azione*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare*, Trento, Erickson.
- CORNOLDI C., MAMMARELLA N., PAZZAGLIA F., 2005, *Psicologia dell'apprendimento multimediale*, Bologna, Il Mulino.
- CORTELAZZO M.A., 1978, *Libro di testo e didattica dell'italiano*, Padova, Cleup.
- CORTI M., 1976, *Principi di comunicazione letteraria*, Milano, Bompiani.
- COSENZA V., 2012, *Social Media ROI*, Milano, Apogeo.
- CSILLAGHY A., GOTTI M., 2000, *Le lingue nell'università del Duemila*, Udine, Forum.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, UTET Università.
- DE ALMEIDA F.J., 2012, *Educação e informática – Os computadores na escola*, São Paulo, Cortez.
- DE BENEDETTI A., 2009, *Val più la pratica*, Bari, Laterza.
- DE BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- DEHAENE S., 2009, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- DE MAURO T., 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DE MAURO T., 2008, *Che cos'è una lingua?*, Roma, Luca Sossella Editore
- DEMETRIO D., FAVARO G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D., FAVARO G., 2002, *Didattica interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (a cura di), 2011, *Progettazione editoria per l'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.

- DI DIO L., 2005, *Dante e le Marche. Percorso multimediale nella Regione Marche seguendo i versi della Commedia dantesca*, Fabriano, Laboratorio delle Idee.
- DILTS R., EPSTEIN T., 2002, *Apprendimento dinamico*, Roma, Astrolabio.
- DI PASSIO I., PAOLINI D. (a cura di), 2010, *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia*, Milano, Le Monnier.
- DIXON-KRAUSS L. (a cura di), 2000, *Vygotskij nella classe*, Trento, Erickson.
- DOLCI R., CELENTIN P., 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- DOLCI R., 2004, “Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.
- DOLCI R., 2006, “La partecipazione nella classe di lingua”, in CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- ENNEMOSER M., SCHNEIDER W., 2007, “Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study”, in “Journal of Educational Psychology”, 99(2).
- FAVARO G., 1999, *Imparare l'italiano imparare in italiano*, Milano, Guerini.
- FAVARO G. (a cura di), 2000, *Alfabeti multiculturali*, Milano, Guerini.
- FAVRETTO G., FIORENTINI F., 1999, *Ergonomia della formazione*, Roma, Carocci.
- FERRARI S., 2012, *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*, Milano, EDUCatt.
- FERRI P., 2005, *E-learning. didattica, comunicazione e tecnologie digitali*, Milano, Mondadori.
- FERRI P., 2008, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Bruno Mondadori.

- FERRI P., 2011, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori.
- FERRI P., 2013, *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*, Parma, Casa Editrice Spiaggiari.
- FIORENTINO G., 2013, *Frontiere della scrittura*, Roma, Carocci.
- FINDLAY J.M., GILCHRIST I.D., 2003, *Active Vision: The Psychology of Looking and Seeing*, New York, Oxford University Press.
- FLEISCHNER E., *Cos'è oggi la crossmedialità?*, in http://www.treccani.it/webtv/videos/Int_Edoardo_Fleischner_crossmedialita.html, (ultima visione 4 settembre 2014).
- FORNASIERO S. TAMIOZZO GOLDMANN S., 1994, *Scrivere l'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- FOWLES J., 1992, *Why Viewers Watch: A Reappraisal of Television's Effects*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- FRABONI F., 1992, *Manuale di didattica generale*, Bari, Editori Laterza.
- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria.
- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi.
- FERRI P., 2011, *Nativi Digitali*, Milano, Bruno Mondadori.
- FLEURI R.M., 2003, *Intercultura – Estudos Emergentes*, Inijui, Inijui.
- FRATONI L., 2010, *L'editoria nell'era dell'ipermedialità*, Roma, Aracne.
- GALLESE V., 2010, "Mirror Neurons and Art", in BACCI F., MELCHER D. (a cura di), 2010, *Art and the Senses*, Oxford, Oxford University Press.

- GALLINA V. (a cura di), 2000, *La competenza alfabetica in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Book, trad. italiana, GARDNER H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Book, trad. italiana, GARDNER H., 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi.
- GARDNER H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- GARDNER H., 2014, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli.
- GATTEGNO C., 1972, *Teaching Foreign Languages in Schools – The Silent Way*, New York, Educational Solution.
- GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), 1998, *Manuale di gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli.
- GILSTER P., 1997, *Digital Literacy*, New York, John Wiley & Sons.
- GINEPRINI M., 2000, *Multimedialità e centralità della didattica*, in <http://www.pavonerisorse.it/multimedialita/centralita.htm> (ultima visione 2 settembre 2014)
- GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Camarthen, Crown House.
- GOLEMAN D., 1997, *Intelligenza motiva*, Milano, Rizzoli.
- GRASSI R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- HELLER A., 1999, *Dove siamo a casa. Pisan Lectures 1993-1998* Milano, Franco Angeli.
- HENSHAW J.M., 2012, *A Tour of the Senses*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- INFANTE C., 2000, *Imparare giocando. Interattività fra teatro e ipermedia*, Torino, Bollati Boringhieri.

- ISTAT (a cura di), 2013, *Cittadini e nuove tecnologie*,
<file:///C:/Users/Anna/Desktop/Cittadini%20e%20nuove%20tecnologie%20-%202019-dic-2013%20-%20Testo%20integrale.pdf>, (ultima visione 14 settembre 2014).
- ITO M., 2008, *Amateur Cultural Production and Peer-to-Peer Learning*, in <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/node/114>, (ultima visione 4 settembre 2014)
- JAKOBSON R., 1972, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- JAKOBSON R., 1987, *Language in Literature*, Cambridge, Harvard University Press.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2010, *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Milano, Le Monnier.
- JENKINS H., 2009, *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge, MIT Press.
- JENKINS H., 2010, *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini.
- KELLY K., 2010, *What Technology Wants*, New York, Viking, ed. It. 2011, *Quello che vuole la tecnologia*, Torino, Codice.
- KENNEDY J., EBERHART R.C., SHI Y., 2001, *Swarm Intelligence*, Burlington, Morgan Kaufmann.
- KNOWLES M.S., HOLTON E., SWANSON R.A., 2012, *The Adult Learner*, Londra, Routledge.
- KRASHEN S.D., 1981, "Bilingual education and second language acquisition theory" in *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- KRASHEN S.D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

- KRAUT R., PATTERSON M., LUNDMARK, V., 1998, "Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?", in *American Psychologist*, Vol 53(9).
- LANDRISCINA F., 2009, *La simulazione nell'apprendimento. Quando e come avvalersene*, Trento, Erickson.
- LEGRENZI P., 1979, *Realtà e rappresentazione*, Firenze, Giunti Barbèra.
- LEONE P. MEZZI T. (a cura di), 2011, *Didattica della comunicazione orale*, Milano, FrancoAngeli.
- LEPSCHY G.C., 1992, *La linguistica del Novecento*, Bologna, Il Mulino.
- LÉVINAS E., 1991, *Entre nous. Essai sur le penser -à-l'autre*, Paris, Editions Grasset et Fasquelle; trad. italiana, *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, 1998, Milano, Editoriale Jaca Book.
- LÉVY P., 1995, *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, La Découverte.
- LÉVY P., 1997, *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina.
- LE VOCI SAYAD A. 2011, *Dade Mídia: a comunicação reinventada na escola*, São Paulo, Aleph.
- LYNCH J., 2012, *Il profumo dei limoni. Tecnologia e rapporti umani nell'era di Facebook*, Torino, Lindau.
- LODRINI T. (a cura di), 2002, *Didattica costruttivista e ipermedia*, Milano, Franco Angeli.
- LO DUCA M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- LONGWORTH N., 2007, *Città che imparano*, Milano, Raffaello Cortina, trad. italiana, LONGWORTH N., 2006, *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learnig and Local Government*, Taylor& Francis Goup.
- LOTMAN J.M., 2001, *Non-memorie*, Novara, Interlinea.
- LUCIGNANI G. PINOTTI A. (a cura di), 2007, *Immagini della mente*, Milano, Raffaello Cortina.

- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano come lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- LUMER L., ZEKI S., 2011, *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*, Bari, Laterza.
- MAGGINI M., 2013, “Potenzialità matetiche dell’utilizzo degli audiovisivi nell’insegnamento”, in BENUCCI A. (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OL3.
- MALDONADO T., 2005, *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli.
- MALDONADO T., 2005, *Memoria e conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- MARES M.L., WOODARD E.H., 2006, “In Search of the Older Audience: Adult Age Differences in Television Viewing”, “*Journal of Broadcasting and Electronic Media*”, 50 (4).
- MALIM T., 1995, *Processi cognitivi*, Trento, Erickson.
- MANGUEL A., 1997, *Una storia della lettura*, Milano, Mondadori.
- MANGUEL A., 2005, *Il computer di sant’Agostino*, Milano, Archinto.
- MANGUEL A., 2006, *Diario di un lettore*, Milano, Archinto.
- MANGUEL A., 2008, *Al tavolo del Cappellaio Matto*, Milano, Archinto.
- MAPELLI M., MARGIOTTA U., 2009, *Dai blog ai social network*, Milano, Mimesis.
- MARAGLIANO R., 1994, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.
- MARAGLIANO R., 1996, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARAGLIANO R., 2007, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.
- MARAGLIANO R., 2008, *Parlare le immagini*, Milano, Apogeo.
- MARAGLIANO R., VERTECCHI B., 1974, *Piccolo dizionario delle tecnologie educative*, Torino, Loescher.

- MARASCHIO N., CAON F. (a cura di), 2011, *Le radici e le ali*, Torino, UTET Università.
- MARGIOTTA U. (a cura di), 1997, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Bologna, CLUEB.
- MARIANI L. (a cura di), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI L., 2010, *Saper apprendere*, Padova, Libreriauniversitaria.it
- MARTINET A., 1971, *Elementi di linguistica generale*, Bari, Laterza.
- MAYER E.R., (2001), *Multimedia Learning*, New York, Cambridge University Press.
- MCGANN J., 2002, *La letteratura dopo il World Wide Web*, Bologna, Bononia University Press.
- MCLUHAN M., 1964 *Understanding Media: The Extensions of Man*, Amburgo, Gingko Press, trad. Italiana, 1967, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- MCLUHAN M., 1967, *Il medium è il massaggio*, Milano, Feltrinelli.
- MENEZES V., 2001, *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, Belo Horizonte, Editora Fale–UFMG.
- MENEZES V., 2010, *Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas*, *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3.
- MERRIAM S.B., 1989, *Case Stud Research in Education: A Qualitative Approach*, London, Jossey-Bass.
- MESSICK S., 1994, “The matter of style: Manifestations of personality in cognition learning and teaching”, in “Education Psychologist”, 29.
- MEZIROW J., 2003, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, trad. italiana, MEZIROW J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons.

- MEZZADRI M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano*, Perugia, Guerra Edizioni.
- MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra Edizioni.
- MEZZADRI M. (a cura di), 2010, *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra Edizioni.
- MEZZADRI M., 2011, *Studiare in italiano*, Milano, Mondadori Education.
- MORIGGI S., NICOLETTI G., 2009, *Perché la tecnologia ci rende umani*, Milano, Sironi.
- MORIN E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- NELSON T.H., 1981, *Literary Machines: The report on, and of, Project Xanadu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual... including knowledge, education and freedom*, Sausalito, California, Mindful Press.
- NIGLIAZZO R., 2006, *La comunicazione didattica ipermediale*, Milano, I.S.U. Università Cattolica.
- NTIA, NATIONAL TELECOMMUNICATIONS AND INFORMATION ADMINISTRATION, 1999, *Falling throught the Net*, www.ntia.doc.gov
- NUSSBAUM M.C., 2004, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino.
- NUZZO E., RASTELLI S., 2011, *Glottodidattica sperimentale*, Roma, Carocci.
- OBAMA B., 2006, *Northwestern University commencement address*, <http://obamaspeeches.com/079-Northwestern-University-Commencement-Address-Obama-Speech.htm>
- OCDE, 1995, *Littérature, économie et société. Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*, Paris, Éditions OCDE.

- OLDS J., 1977, *Drives and reinforcements: Behavioral studies of hypothalamic functions*, New York, Raven Press.
- OLINER P., 1983, "Putting " community" into Citizenship Education: the need for prosociality", in "Theory and Research in social education", 11.
- ONG J.W., 1986, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino.
- ORLANDO F., 1973, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Torino, Einaudi.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti" in BALBONI P.E. (a cura di), *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- PENNAROLA F., 2014, *Impara digital*, <http://www.imparadigitale.it/wp-content/uploads/2014/04/Imparadigitale-Monitoraggio-2013.pptx.pdf>
- PERRINI P., 2005, *La didattica delle lingue straniere*, in ROLETTO E., *La scuola dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- PERRY D.B., 2001, in PRENSKY M., "Digital Natives, Digital Immigrants", in *On the Horizon*, Vol. 9, nn. 5-6.
- PETERS J.M., 2000, *Vygotskij nel futuro : i mezzi tecnologici come strumenti mediazionali*, in DIXON-KRAUSS L. (a cura di), *Vygotskij nella classe*, Trento, Erickson
- PICHIASSI M., 2007a, "Attività ludiche al computer per l'apprendimento del lessico", in *Studi di Glottodidattica* 3.
- PICHIASSI M., 2007b, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- PINKER S., 2000, *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori.
- PINOTTI A., 2011, *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*, Laterza, Bari.

- PORCELLI G., 1998, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana Editrice.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera*, Torino, UTET Libreria.
- PRAT ZAGREBELSKY MT, 1998, *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- PRENSKY M., 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants”, in *On the Horizon*, Vol. 9, nn. 5-6.
- PRENSKY M., 2012, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, Thousand Oaks, Corwin.
- RAIMONDI E., 1990, *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Firenze, Sansoni.
- RAIMONDI E., 2011, *Vecchi maestri, nuovi alfabeti*, videointervista, Dipartimento Scienze dell'Educazione, Unibo, <https://www.youtube.com/watch?v=a34n78MaUYY>
- RHEINGOLD H., 2014, *Perché la Rete ci rende intelligenti*, Milano, Raffaello Cortina.
- RICCIARDI M. (a cura di), 1995, *Scrivere Comunicare Apprendere con le Nuove Tecnologie*, Torino, Bollati Boringhieri.
- RICCIARDI M. (a cura di), 1996, *Lingua Letteratura, Computer*, Torino, Bollati Boringhieri.
- RIFKIN J., 2011, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori.
- RIVOLTELLA P.C., 2012, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina.
- ROLETTO E., 2005, *La scuola dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- ROMANO V., 2008, *A Intoxicação Linguística*, Porto, Deriva Editore.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.

- SANTIPOLO M. (a cura di), 2009, *L'italiano L2: dal curricolo alla classe*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), 2010, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SANTIPOLO M., 2013, "Folk linguistics e didattica delle lingue: epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca", in "EL.LE", n.2.
- SARTORI L., 2006, *Il divario digitale*, Bologna, Il Mulino.
- SARTRE J.P., 1943, *L'Être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard.
- SCHIRRMACHER F., 2010, *La libertà ritrovata. Come (continuare a) pensare nell'era digitale*, Torino, Codice Edizioni.
- SCHUMANN J., 1999, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2.
- SERRAGIOTTO G., 2012, "Multimedialità, interattività e formazione dei docenti", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- SHIRKY C., 2010, *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, Torino, Codice Edizioni.
- SHRUM L.J., WYER R.S., 1998, "The effects of Television Consumption on Social Perceptions: The Use of Priming Procedures to Investigate Psychological Processes" in *The Journal of Consumer Research*", 24 (4), 1998, p.44.
- SPITZER L., 2007, *Lingua italiana del dialogo*, Milano, Saggiatore.
- SPITZER M., 2012, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio.

- STEINER G., 2004, *Dopo Babele*, Milano, Garzanti.
- STEINER G., 2004, *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti.
- STONE L., 2013, Continuous Partial Attention,
<http://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/>
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- TITONE R., 1999, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio*, Perugia, Guerra Edizioni.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- TOSCANO A., 2009, “Mediatori linguistico culturali e l’italiano L2: un’esperienza tra lingua e interculturalità” in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell’italiano L2*, Venezia, Studio LT2.
- TOSCANO A., 2012, “Letteratura, città, web”, in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- TRAMMA S., 2009, *Che cos’è l’educazione informale*, Roma, Carocci.
- TRIMARCHI G., 2007, *Lev S. Vygotskij*, Milano, Bruno Mondadori.
- TUCKER B., 2012, “The Flipped Classroom”, in “Education Next”, vol. 12, num 1, <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>, (ultima visione 14 settembre 2014).
- TUFFANELLI L., 2006, *Le diversità degli alunni*, Trento, Erickson.
- VARANI A., 2002, “Didattica costruttivista e Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione: una sinergia potente”, in Atti Convegno OPPI “Costruire l’apprendimento-Costruire l’insegnamento” Milano, Centro Congressi Cariplo.
- VARISCO B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.
- VETTOREL P., *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Im.It
- 22
- VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Mislenic i rec*, Leningrad, trad. italiana, VYGOTSKIJ L.S., 1966, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbèra.

- VYGOTSKIJ L.S., 1974, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti.
- VYGOTSKIJ L.S., 1980, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- WARBURG A., 1996, *La nascita del paganesimo antico*, Firenze, La Nuova Italia.
- WEIZENBAUM J., 1976, *Computer Power and Human Reason*, New York, W.H.Freeman & Co Ltd.
- WOLF M., 2009, *Proust e il calamaro*, Milano, Vita & Pensiero.
- ZINNA A., 2004, *Le interfacce degli oggetti di scrittura*, Roma, Meltemi.
- ZUMTHOR P., 1984, *La presenza della voce*, Bologna, Il Mulino.

Appendice I

Allegato 1

Informazioni CLA	8/20/2013 14:13:18
1. Qual è l'anno di fondazione dell'Istituto?	1977
2. Da quale anno l'Istituto organizza corsi di Lingua Italiana?	1998
3. L'Istituto ha una media all'anno di quanti studenti?	500
4. I corsi come sono suddivisi nell'anno?	trimestrali
5. Ogni corso è complessivamente di quante ore?	30-40-50
6. Come sono suddivisi i livelli?	A1 A2 B1.1 B1.2 B2.1 B2.2 C1.1 C1.2 c2
7. E' previsto test di ingresso:	colloquio, pc on line
8. E' previsto test di uscita:	cartaceo, pc on line
9. Sono previsti test intermedi durante lo svolgimento del corso?	NO
10. Fornite certificazioni?	no
10.1 Se sì, quali certificazioni?	
11. Quanti studenti sono ammessi per classe (min e max)?	8-24
12. Sono previste attività curriculari che si svolgono fuori aula?	no
12.1 Se sì, di che tipo?	
13. Sono previste attività extra curriculari che si svolgono fuori aula?	sì
13.1 Se sì, di che tipo?	visite a musei, presentazioni di libri/incontri con autori/attori, uscite nella città
14. Quanti docenti di lingua italiana in media ci sono presso l'Istituto?	3
15. L'Istituto fornisce incontri di formazione per docenti?	sì
16. Nell'Istituto vi è una biblioteca?	sì
16.1 Se sì: aperta agli studenti?	no

16.2 Se sì, con quanti volumi circa?	
16.3. Se sì, oltre ai libri cosa vi è a disposizione?	
17. L'Istituto ha postazioni multimediali al di fuori delle aule a disposizione degli studenti?	sì, laboratorio multimediale
18. Le aule sono dotate di:	pc, proiettore video, lavagna (classica), collegamento internet, riproduzione audio
19. L'Istituto offre altri servizi al suo interno?	sì - laboratorio multimediale
20. L'Istituto offre corsi di altre lingue?	inglese, francese, tedesco, spagnolo, russo

Allegato 2

Informazioni ICIB	7/30/2013 16:14:33
1. Qual è l'anno di fondazione dell'Istituto?	1950 circa
2. Da quale anno l'Istituto organizza corsi di Lingua Italiana?	da sempre
3. L'Istituto ha una media all'anno di quanti studenti?	circa 2.500 iscrizioni all'anno
4. I corsi come sono suddivisi nell'anno?	quadrimestrali e bimestrali
5. Ogni corso è complessivamente di quante ore?	45 ore per ogni livello di corso
6. Come sono suddivisi i livelli?	A1.1 + A1.2 + A2 + B1.1 + B1.2 + B2.1 + B2.2 + C1.1 + C1.2 + C1.3 + C2.1 + C2.2 + C2.3
7. E' previsto test di ingresso:	cartaceo + colloquio
8. E' previsto test di uscita:	cartaceo + colloquio
9. Sono previsti test intermedi durante lo svolgimento del corso?	1 a metà di ogni livello di corso
10. Fornite certificazioni?	sì
10.1 Se sì, quali certificazioni?	CILS e DITALS

11. Quanti studenti sono ammessi per classe (min e max)?	minimo 6 e massimo 15
12. Sono previste attività curriculari che si svolgono fuori aula?	sì
12.1 Se sì, di che tipo?	presentazioni di libri, incontri con autori e attori, sessione gratuite di cinema italiano
13. Sono previste attività extra curriculari che si svolgono fuori aula?	sì
13.1 Se sì, di che tipo?	le stesse indicate precedentemente, alcune di queste attività fanno parte del programma altre sono di libera frequentazione
14. Quanti docenti di lingua italiana in media ci sono presso l'Istituto?	18
15. L'Istituto fornisce incontri di formazione per docenti?	
15.1 Se sì, quale/i?	sì
16. Nell'Istituto vi è una biblioteca?	sì
16.1 Se sì: aperta agli studenti?	sì
16.2 Se sì, con quanti volumi circa?	circa 10.000
16.3. Se sì, oltre ai libri cosa vi è a disposizione?	film in DVD, musica, corsi di lingua in CDROM
17. L'Istituto ha postazioni multimediali al di fuori delle aule a disposizione degli studenti?	solo wi-fi gratuito per gli studenti
18. Le aule sono dotate di:	collegamento internet, pc e proiettore portatili, lavagna classica, riproduttore audio, TV, videoregistratore
19. L'Istituto offre altri servizi al suo interno?	bar, cinema, incontri, letture
20. L'Istituto offre corsi di altre lingue?	no

Allegato 3

Informazioni IIC	8/21/2013 21:07:51
1. Qual è l'anno di fondazione dell'Istituto?	1951
2. Da quale anno l'Istituto organizza corsi di Lingua Italiana?	1951 (interruzione nel 2010)
3. L'Istituto ha una media all'anno di quanti studenti?	300 negli ultimi 2 anni
4. I corsi come sono suddivisi nell'anno?	semestrali
5. Ogni corso è complessivamente di quante ore?	48
6. Come sono suddivisi i livelli?	Secondo il QCER.
7. E' previsto test di ingresso:	cartaceo, colloquio
8. E' previsto test di uscita:	cartaceo, colloquio
9. Sono previsti test intermedi durante lo svolgimento del corso?	2 test
10. Fornite certificazioni?	sì
10.1 Se sì, quali certificazioni?	CELI, CILS
11. Quanti studenti sono ammessi per classe (min e max)?	6-15
12. Sono previste attività curriculari che si svolgono fuori aula?	no
12.1 Se sì, di che tipo?	
13. Sono previste attività extra curriculari che si svolgono fuori aula?	sì
13.1 Se sì, di che tipo?	visite a musei, presentazioni di libri/incontri con autori/attori, cinema, teatro, uscite nella città
14. Quanti docenti di lingua italiana in media ci sono presso l'Istituto?	10
15. L'Istituto fornisce incontri di formazione per docenti?	sì
16. Nell'Istituto vi è una biblioteca?	sì
16.1 Se sì: aperta agli studenti?	sì
16.2 Se sì, con quanti volumi circa?	'31.000
16.3. Se sì, oltre ai libri cosa vi è a disposizione?	film in DVD, libretti d'opera, corsi di lingua in CD-ROM

17. L'Istituto ha postazioni multimediali al di fuori delle aule a disposizione degli studenti?	no
18. Le aule sono dotate di:	pc, proiettore video, lavagna , collegamento internet, riproduzione audio
19. L'Istituto offre altri servizi al suo interno?	incontri, letture
20. L'Istituto offre corsi di altre lingue?	no

Allegato 4

Informazioni SI	8/1/2013 13:23:46
1. Qual è l'anno di fondazione dell'Istituto?	1992
2. Da quale anno l'Istituto organizza corsi di Lingua Italiana?	1992
3. L'Istituto ha una media all'anno di quanti studenti?	360
4. I corsi come sono suddivisi nell'anno?	Per livello - senza interruzione
5. Ogni corso è complessivamente di quante ore?	306 ore per il Corso Regolare/ 210 ore per il Corso Conversazione e Perfezionamento
6. Come sono suddivisi i livelli?	Base 1,2 - A1/ Intermedio 1,2 - A2/ Avanzato 1 - B1/ Avanzato 2 - B2 / Conversazione e Perfezionamento - C1
7. E' previsto test di ingresso:	cartaceo e colloquio
8. E' previsto test di uscita:	cartaceo e colloquio
9. Sono previsti test intermedi durante lo svolgimento del corso?	Test di grammatica
10. Fornite certificazioni?	sì
10.1 Se sì, quali certificazioni?	Conclusione Corso
11. Quanti studenti sono ammessi per classe (min e max)?	da 05 a 14
12. Sono previste attività curriculari che si svolgono fuori aula?	sì
12.1 Se sì, di che tipo?	laboratorio
13. Sono previste attività extra curriculari che si svolgono fuori aula?	sì

13.1 Se sì, di che tipo?	teatro, musica, culinaria, opera, conferenze sulle città italiane, storia dell'arte
14. Quanti docenti di lingua italiana in media ci sono presso l'Istituto?	15
15. L'Istituto fornisce incontri di formazione per docenti?	sì
16. Nell'Istituto vi è una biblioteca?	sì
16.1 Se sì: aperta agli studenti?	sì
16.2 Se sì, con quanti volumi circa?	1021
16.3. Se sì, oltre ai libri cosa vi è a disposizione?	film in DVD
17. L'Istituto ha postazioni multimediali al di fuori delle aule a disposizione degli studenti?	sì
18. Le aule sono dotate di:	tutte le alternative sopra
19. L'Istituto offre altri servizi al suo interno?	incontri
20. L'Istituto offre corsi di altre lingue?	Portoghese per stranieri

Allegato 5. Questionario studenti.

Le strade dell'apprendimento linguistico

Gentile studente, ti chiedo cortesemente di compilare questo breve questionario sulla tua esperienza di apprendimento linguistico. I dati raccolti resteranno completamente anonimi ma saranno preziosi elementi per la mia ricerca.
Grazie per la collaborazione, Anna Toscano.
*Campo obbligatorio

La tua età è compresa tra *

- 18 - 24 anni
- 25 - 34 anni
- 35 - 45 anni
- 45 - 60 anni
- oltre i 60 anni

Quale è la tua nazionalità? *



1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato: *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovavi
- Altro:

1.1 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovavi
- Altro:

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato? *

scegli una o più risposte

- visite a musei
- luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)
- passeggiate per la città
- altre attività fuori aula
- Altro:

1.3 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *

scegli una o più risposte

- visite a musei
- luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)
- passeggiate per la città
- altre attività fuori aula
- Altro:

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per: *

scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- non ho usato internet
- Altro:

1.5 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *

scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- Altro:

1.6 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai lavorato: *

scegli una o più risposte

- a gruppi organizzati dal docente
- a gruppi liberi
- a coppie indicate dall'insegnante
- a coppie libere
- lavoro individuale
- Altro:

1.7 Quali ti sono sembrati i più efficaci? *

scegli una o più risposte

- gruppi organizzati dal docente
- gruppi liberi
- coppie indicate dall'insegnante
- coppie libere
- lavoro individuale
- Altro:

2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato: *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale audio
- materiale video
- cd rom
- internet
- città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)
- Altro:

2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale audio
- materiale video
- cd rom
- internet
- città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)
- Altro:

2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua? *

scegli una o più risposte

- visitato musei
- partecipato a incontri con altre persone
- partecipato a eventi di vario genere (corsi di cucina, di canto, palestra eccetera)

- partecipato a passeggiate organizzate
- Altro:

2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci? *

scegli una o più risposte

- visitato musei
- partecipato a incontri con altre persone
- partecipato a eventi di vario genere (corsi di cucina, di canto, palestra eccetera)
- partecipato a passeggiate organizzate
- Altro:

2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per: *

scegli una o più risposte

- corsi on line
- You-Tube
- giornali on-line
- Web Chat
- Altro:

2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci? *

scegli una o più risposte

- corsi on line
- You-Tube
- giornali on-line
- Web Chat
- Altro:

2.6 Nei tuoi percorsi personali di apprendimento della lingua italiana hai scelto di lavorare: *

scegli una o più risposte

- in gruppo
- in due
- lavoro individuale
- Altro:

3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video (film, video ecc)
- materiale audio (canzoni, dialoghi, radio ecc)
- cd-rom
- internet
- attività nella città
- fare esperienze con altri studenti (corsi di cucina, letture, visite ai musei ecc)
- Altro:

Allegato 6. Questionario docenti

Le strade dell'insegnamento linguistico

Gentile docente, ti chiedo cortesemente di compilare questo rapido questionario sulla tua esperienza dell'insegnamento della lingua italiana.

I dati raccolti resteranno completamente anonimi e saranno preziosi elementi per la mia ricerca.

Grazie per la collaborazione, Anna Toscano

*Campo obbligatorio

1. La tua età è compresa tra i *

- 20-30 anni
- 30-40 anni
- 40-50 anni
- 50-60 anni
- 60-70 anni

2. Qual è la tua nazionalità? *

3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video

- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.2 Quali ti sembrano più efficaci? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi
- Altro:

3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione? *

scegli una o più risposte

- materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)
- materiale video
- materiale audio
- internet
- cd-rom
- esperienze nella città in cui ti trovi

- Altro:

4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per

scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- non uso internet
- Altro:

4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?

scegli una o più risposte

- Web Chat
- You-Tube
- giornali on-line
- giochi
- ricerche
- non uso internet
- Altro:

5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili? *

scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi? *

scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua? *

scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere? *

scegli una o più risposte

- visite ai musei
- partecipare a incontri con altre persone
- partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)
- passeggiate organizzate nella città
- altre attività fuori-aula
- Altro:

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:

scegli una o più risposte

- gruppi di lavoro basati sul cooperative learning
- gruppi di lavoro non strutturati
- lavoro a coppie
- lavoro individuale
- Altro:

6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?

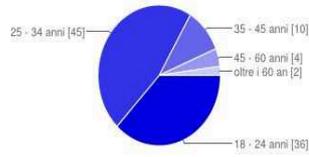
scegli una o più risposte

- gruppi di lavoro basati sul cooperative learning
- gruppi di lavoro non strutturati
- lavoro a coppie
- lavoro individuale
- Altro:

Allegato 7

Risposte Questionario studenti del Centro Linguistico di Ateneo

La tua età è compresa tra

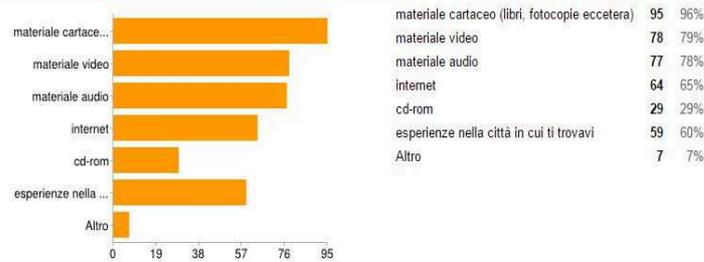


18 - 24 anni	36	36%
25 - 34 anni	45	45%
35 - 45 anni	10	10%
45 - 60 anni	4	4%
oltre i 60 anni	2	2%

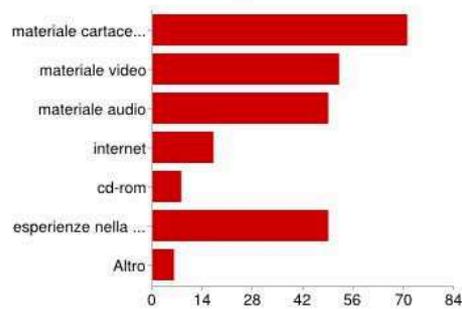
Quale è la tua nazionalità?

Hong Kong
Svedese
Tedesca / Italiana
Belga
Brasiliana
Tedesco
Venezuelana

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:

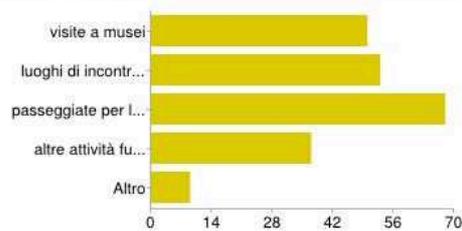


1.1 Quali ti sono sembrati più efficaci?



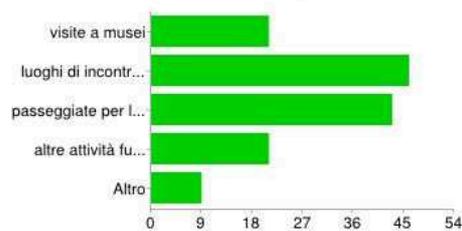
materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)	71	72%
materiale video	52	53%
materiale audio	49	49%
internet	17	17%
cd-rom	8	8%
esperienze nella città in cui ti trovavi	49	49%
Altro	6	6%

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



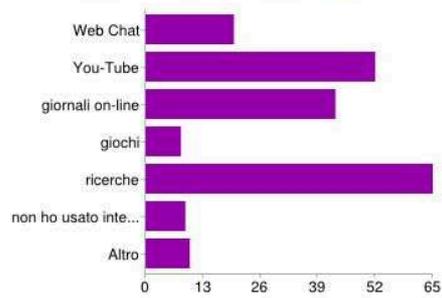
visite a musei	50	51%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	53	54%
passeggiate per la città	68	69%
altre attività fuori aula	37	37%
Altro	9	9%

1.3 Quali ti sono sembrati più efficaci?



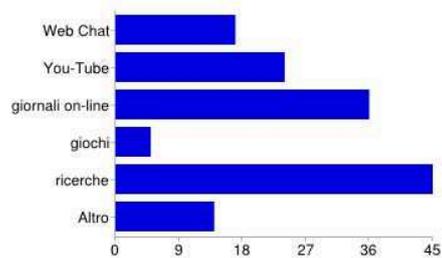
visite a musei	21	21%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	46	46%
passeggiate per la città	43	43%
altre attività fuori aula	21	21%
Altro	9	9%

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



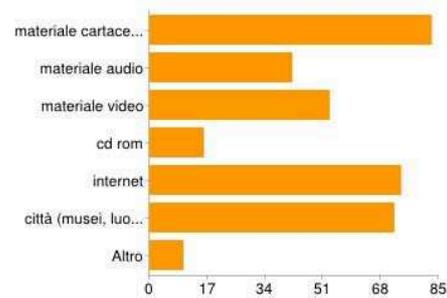
Web Chat	20	20%
You-Tube	52	53%
giornali on-line	43	43%
giochi	8	8%
ricerche	65	66%
non ho usato internet	9	9%
Altro	10	10%

1.5 Quali ti sono sembrati più efficaci?



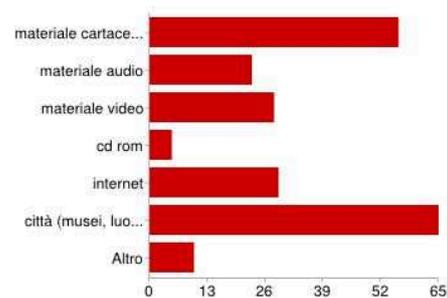
Web Chat	17	17%
You-Tube	24	24%
giornali on-line	36	36%
giochi	5	5%
ricerche	45	45%
Altro	14	14%

2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



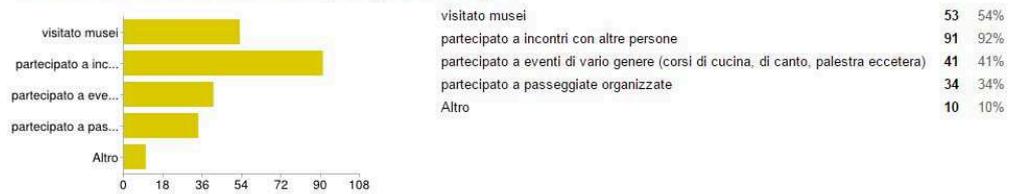
materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	83	84%
materiale audio	42	42%
materiale video	53	54%
cd rom	16	16%
internet	74	75%
città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)	72	73%
Altro	10	10%

2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci?

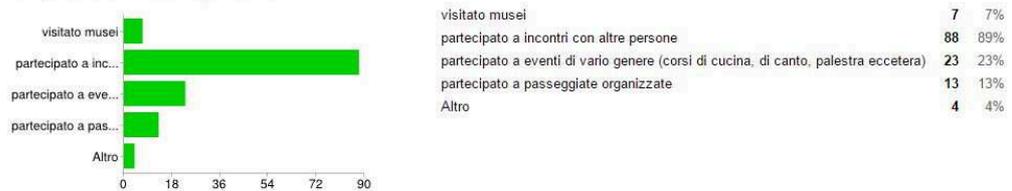


materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	56	57%
materiale audio	23	23%
materiale video	28	28%
cd rom	5	5%
internet	29	29%
città (musei, luoghi di incontro, amici ecc)	65	66%
Altro	10	10%

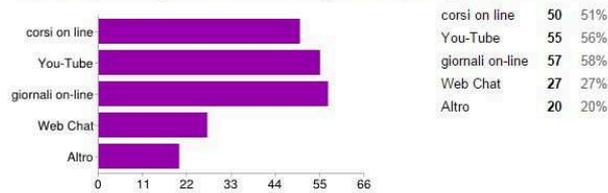
2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua?



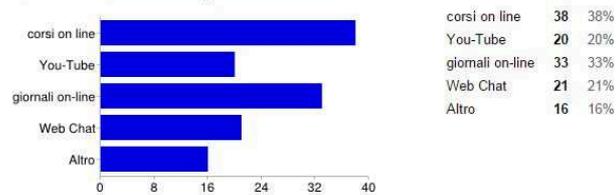
2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci?



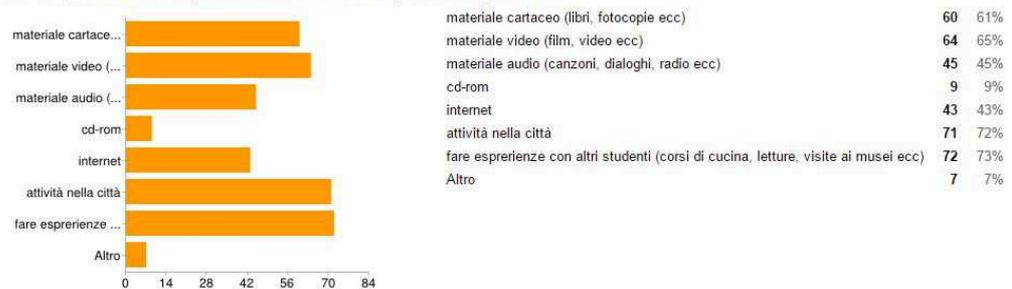
2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per:



2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci?



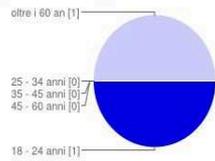
3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



Allegato 8

Risposte Questionario studenti dell'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo

La tua età è compresa tra



18 - 24 anni	1	50%
25 - 34 anni	0	0%
35 - 45 anni	0	0%
45 - 60 anni	0	0%
oltre i 60 anni	1	50%

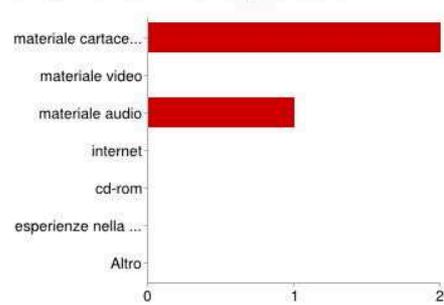
Quale è la tua nazionalità?

br

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:

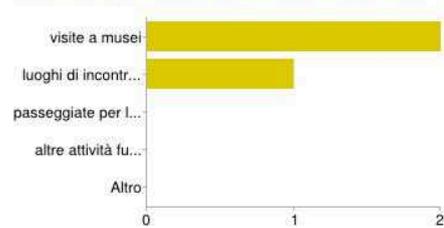


1.1 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)	2	100%
materiale video	0	0%
materiale audio	1	50%
internet	0	0%
cd-rom	0	0%
esperienze nella città in cui ti trovavi	0	0%
Altro	0	0%

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



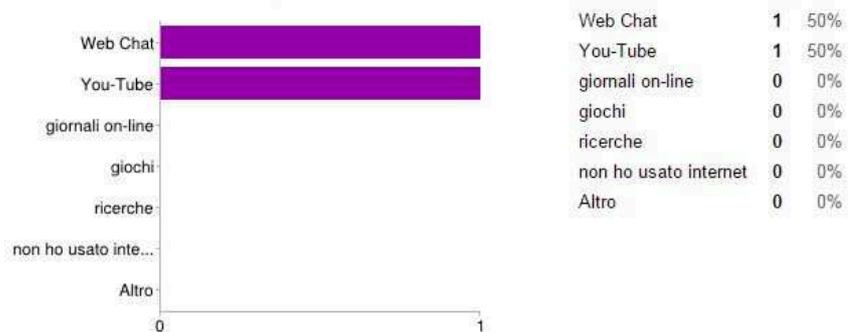
visite a musei	2	100%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	1	50%
passeggiate per la città	0	0%
altre attività fuori aula	0	0%
Altro	0	0%

1.3 Quali ti sono sembrati i più efficaci?

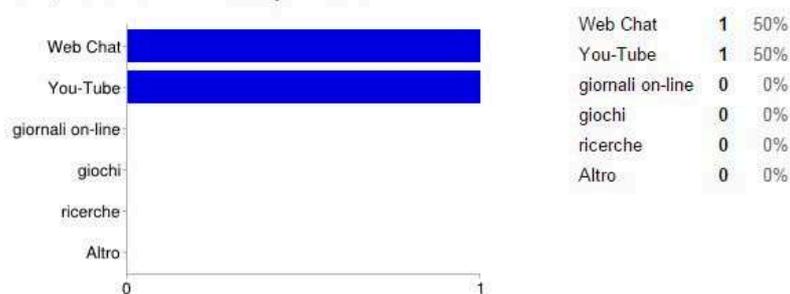


visite a musei	2	100%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	1	50%
passeggiate per la città	0	0%
altre attività fuori aula	0	0%
Altro	0	0%

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



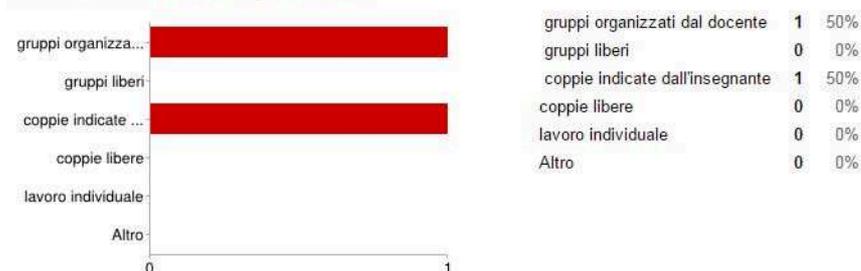
1.5 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



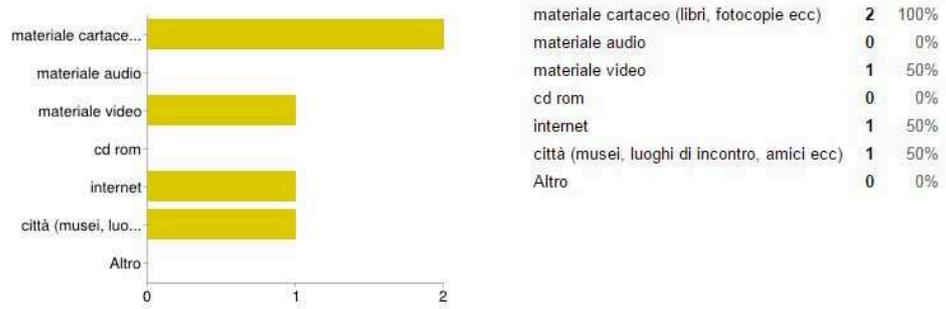
1.6 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai lavorato:



1.7 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



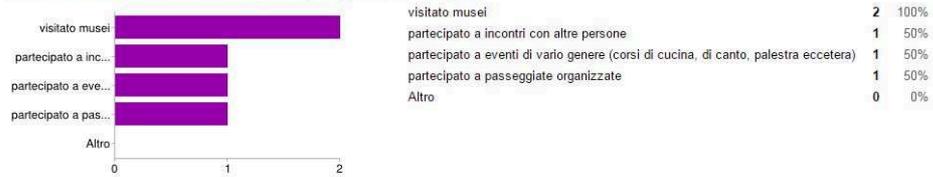
2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



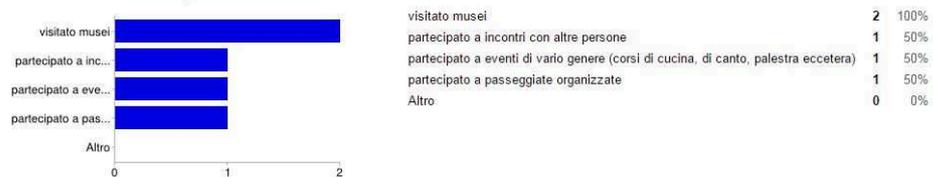
2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci?



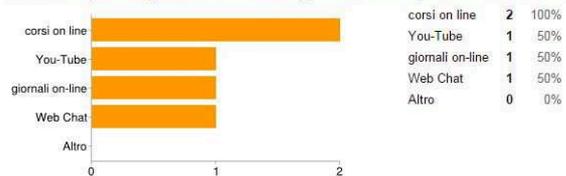
2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua?



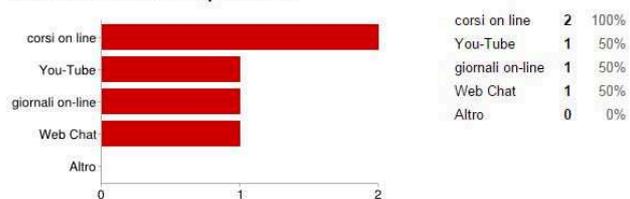
2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci?



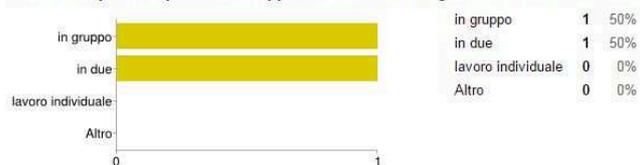
2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per:



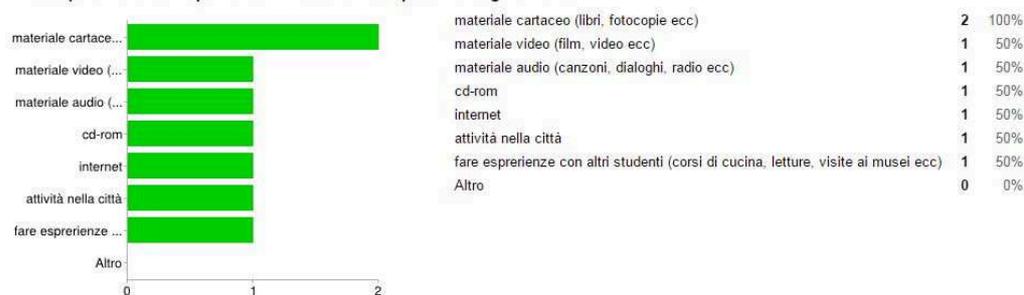
2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci?



2.6 Nei tuoi percorsi personali di apprendimento della lingua italiana hai scelto di lavorare:



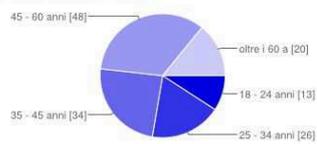
3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



Allegato 9

Risposte Questionario studenti dell'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo

La tua età è compresa tra

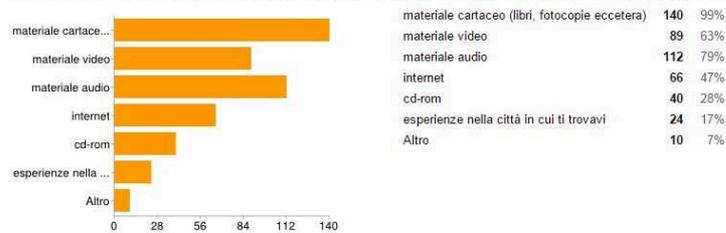


18 - 24 anni	13	9%
25 - 34 anni	26	18%
35 - 45 anni	34	24%
45 - 60 anni	48	34%
oltre i 60 anni	20	14%

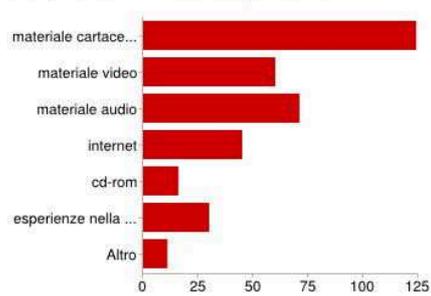
Quale è la tua nazionalità?

Brasiliana.
brasilianna
Brasiliano. Ho anche la cittadinanza italiana.
Braziliano ed Italiano
brasiliana ed italiana
BRASILIANA
sono brasiliano

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:



1.1 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)	124	88%
materiale video	60	43%
materiale audio	71	50%
internet	45	32%
cd-rom	16	11%
esperienze nella città in cui ti trovavi	30	21%
Altro	11	8%

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



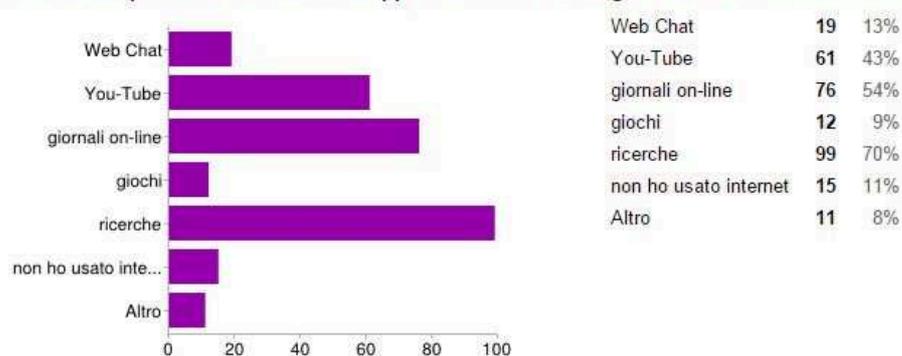
visite a musei	30	21%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	70	50%
passeggiate per la città	33	23%
altre attività fuori aula	57	40%
Altro	40	28%

1.3 Quali ti sono sembrati i più efficaci?

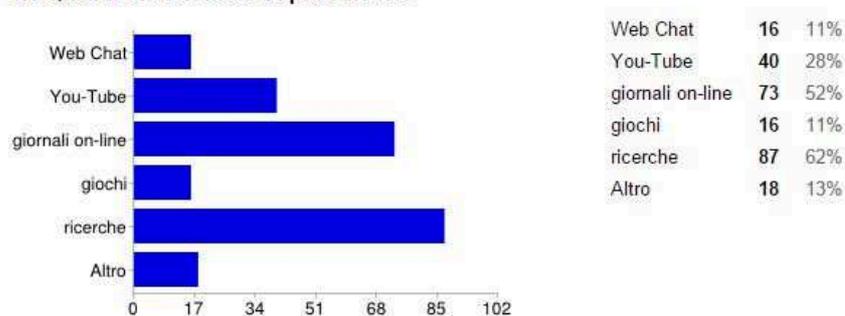


visite a musei	13	9%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	65	46%
passeggiate per la città	41	29%
altre attività fuori aula	55	39%
Altro	31	22%

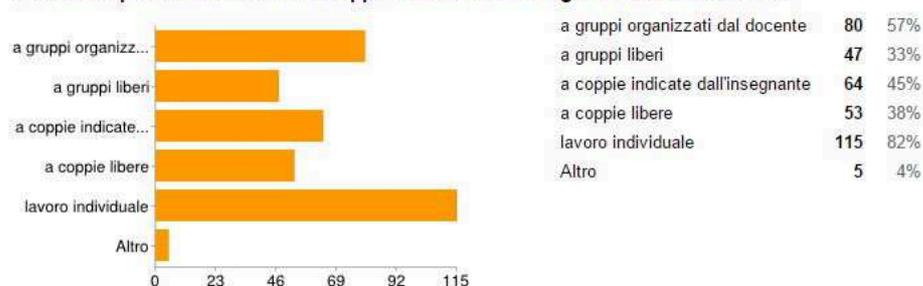
1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



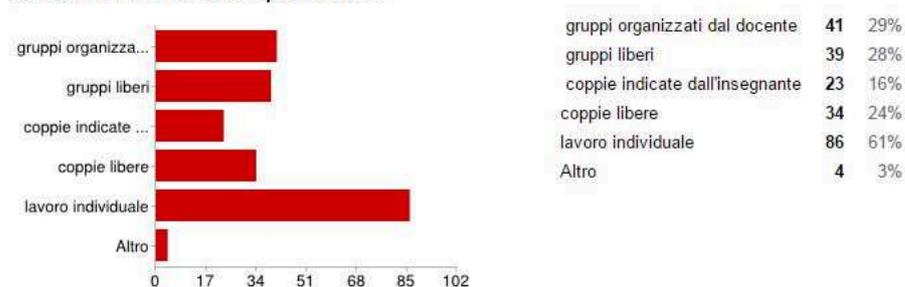
1.5 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



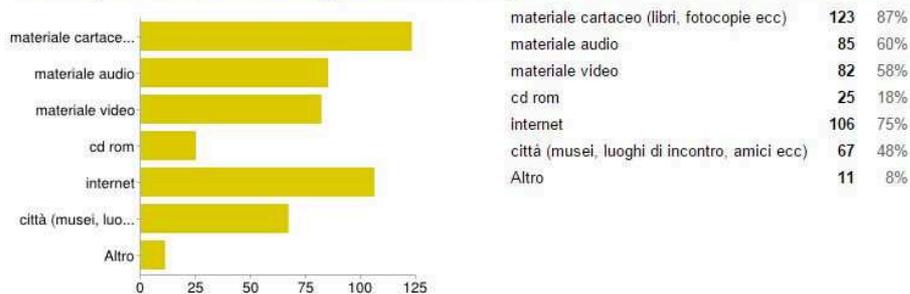
1.6 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai lavorato:



1.7 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



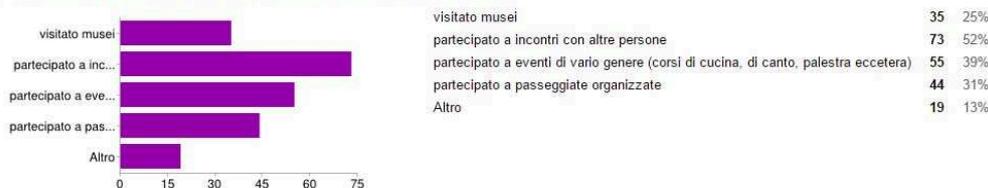
2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



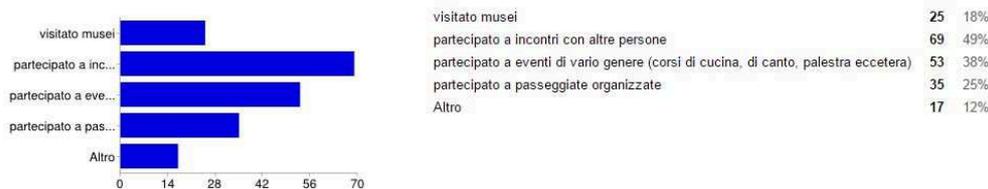
2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci?



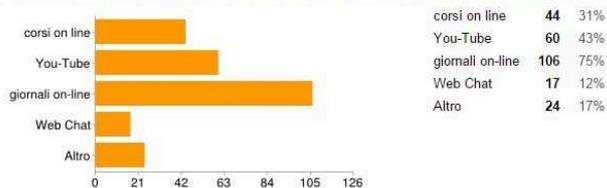
2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua?



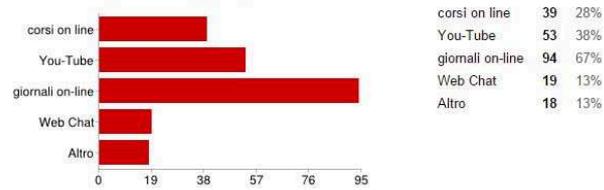
2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci?



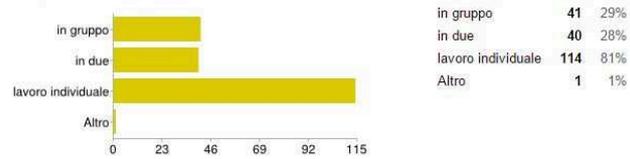
2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per:



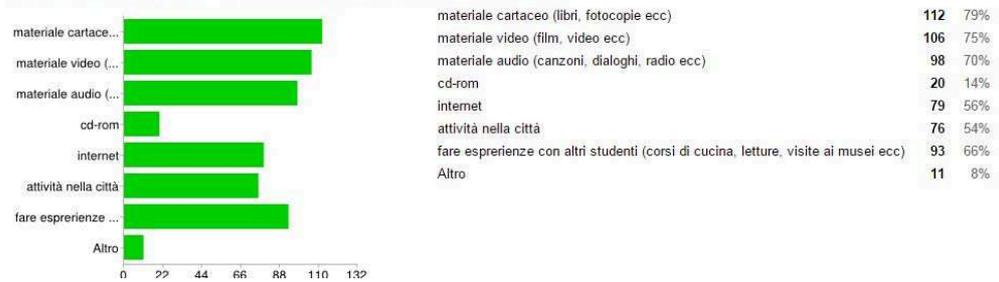
2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci?



2.6 Nei tuoi percorsi personali di apprendimento della lingua italiana hai scelto di lavorare:



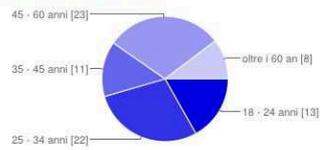
3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



Allegato 10

Risposte Questionario studenti di Spazio Italiano di San Paolo

La tua età è compresa tra

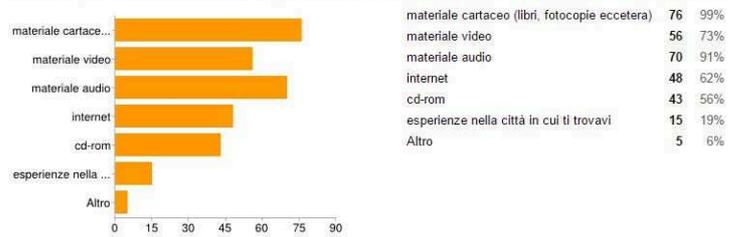


18 - 24 anni	13	17%
25 - 34 anni	22	29%
35 - 45 anni	11	14%
45 - 60 anni	23	30%
oltre i 60 anni	8	10%

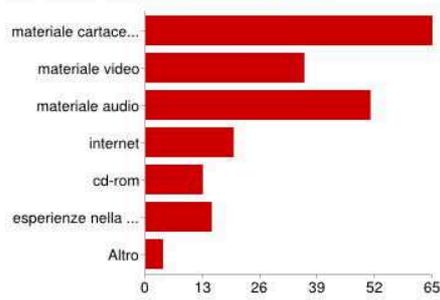
Quale è la tua nazionalità?

Brasiliana.
BRASILIANO
Braziliana/Spagnola
BRASILIANA
Sono dal Brasile.
Brasiliana
Brasiliano

1. Nei tuoi percorsi ISTITUZIONALI di apprendimento della lingua italiana - corsi all'università, corsi nella scuola eccetera - quale materiale hai utilizzato:

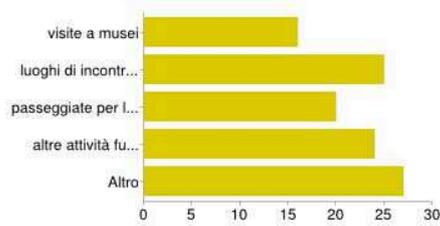


1.1 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



materiale cartaceo (libri, fotocopie eccetera)	65	84%
materiale video	36	47%
materiale audio	51	66%
internet	20	26%
cd-rom	13	17%
esperienze nella città in cui ti trovavi	15	19%
Altro	4	5%

1.2 All'interno dei corsi di lingua quali di queste attività hai sperimentato?



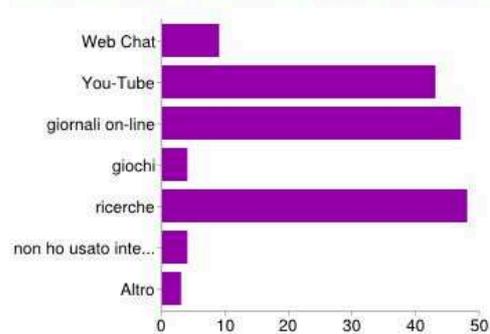
visite a musei	16	21%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	25	32%
passeggiate per la città	20	26%
altre attività fuori aula	24	31%
Altro	27	35%

1.3 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



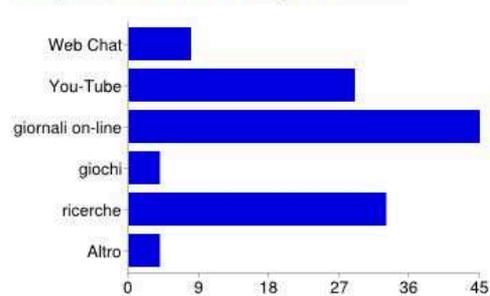
visite a musei	12	16%
luoghi di incontro (bar, ristorante ecc)	21	27%
passeggiate per la città	28	36%
altre attività fuori aula	24	31%
Altro	23	30%

1.4 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai usato internet per:



Web Chat	9	12%
You-Tube	43	56%
giornali on-line	47	61%
giochi	4	5%
ricerche	48	62%
non ho usato internet	4	5%
Altro	3	4%

1.5 Quali ti sono sembrati i più efficaci?



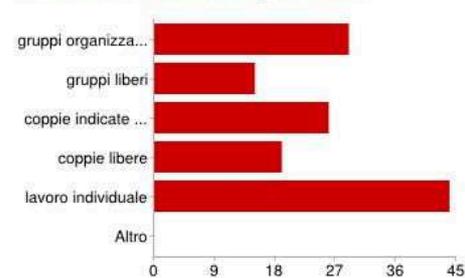
Web Chat	8	10%
You-Tube	29	38%
giornali on-line	45	58%
giochi	4	5%
ricerche	33	43%
Altro	4	5%

1.6 Nei tuoi percorsi istituzionali di apprendimento della lingua italiana hai lavorato:



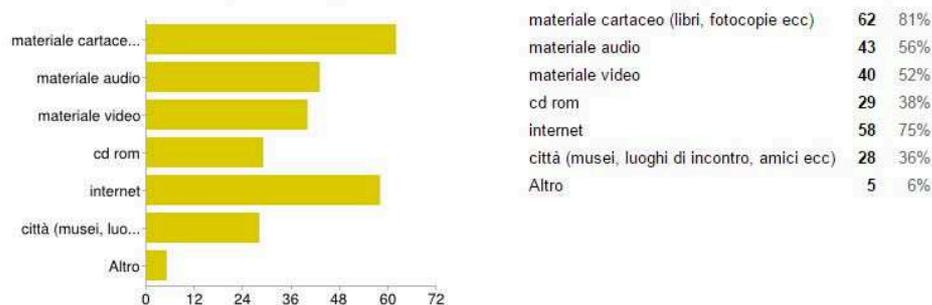
a gruppi organizzati dal docente	45	58%
a gruppi liberi	26	34%
a coppie indicate dall'insegnante	42	55%
a coppie libere	26	34%
lavoro individuale	57	74%
Altro	0	0%

1.7 Quali ti sono sembrati i più efficaci?

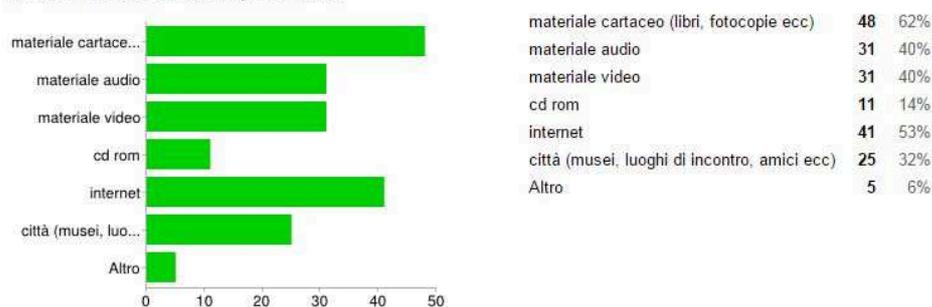


gruppi organizzati dal docente	29	38%
gruppi liberi	15	19%
coppie indicate dall'insegnante	26	34%
coppie libere	19	25%
lavoro individuale	44	57%
Altro	0	0%

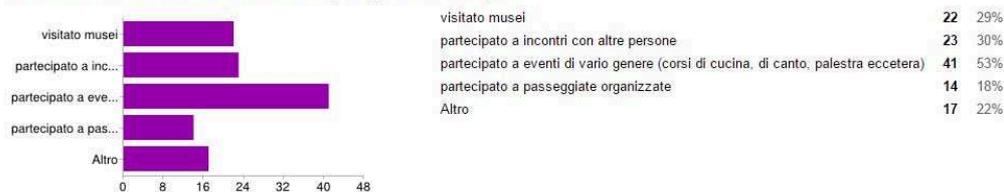
2. Nei tuoi percorsi PERSONALI di apprendimento della lingua italiana -studio in autonomia -hai utilizzato:



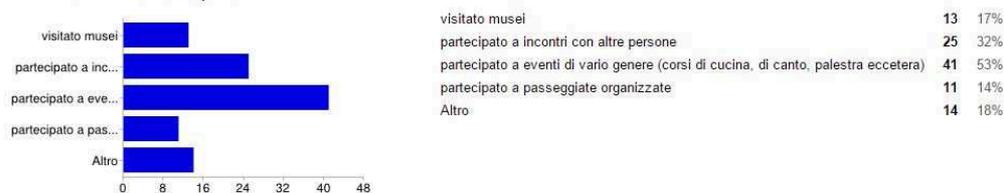
2.1 Quali ti sono sembrati più efficaci?



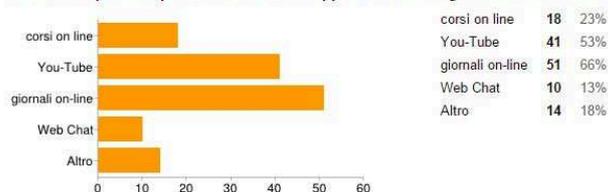
2.2 Quali attività hai scelto di fare nella città per apprendere la lingua?



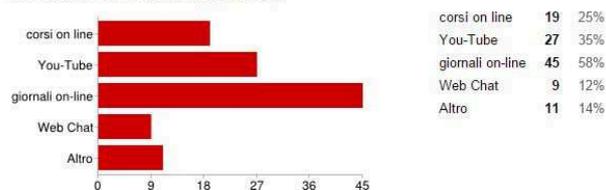
2.3 Quali ti sono sembrati più efficaci?



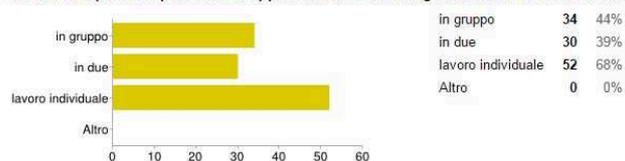
2.4 Nei tuoi percorsi personali di studio e apprendimento linguistico hai usato internet per:



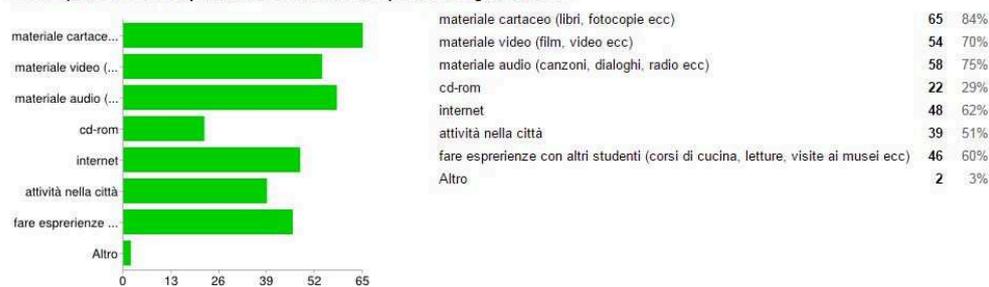
2.5 Quali ti sono sembrati più efficaci?



2.6 Nei tuoi percorsi personali di apprendimento della lingua italiana hai scelto di lavorare:



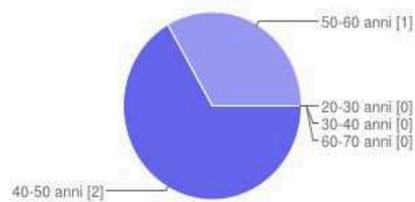
3. Con quali strumenti ti piacerebbe continuare a imparare la lingua italiana?



Allegato 11

Risposte Questionario docenti del Centro Linguistico di Ateneo

1. La tua età è compresa tra i



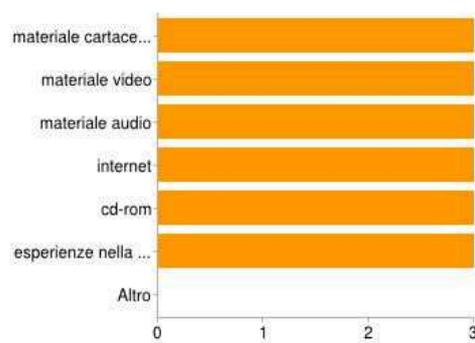
20-30 anni	0	0%
30-40 anni	0	0%
40-50 anni	2	67%
50-60 anni	1	33%
60-70 anni	0	0%

2. Qual è la tua nazionalità?

Italiana

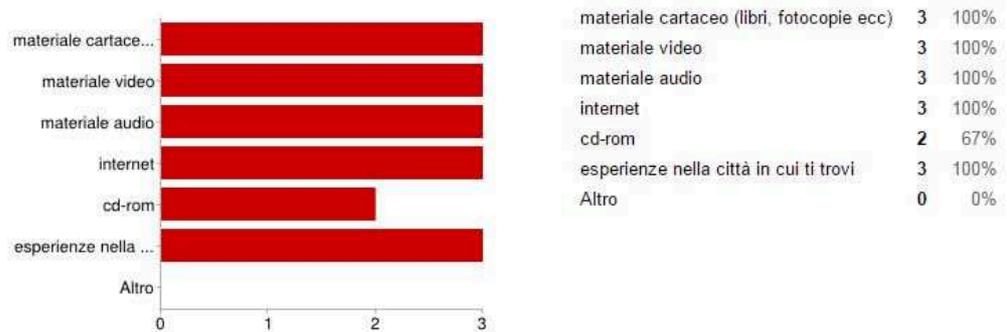
italiana

3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione?

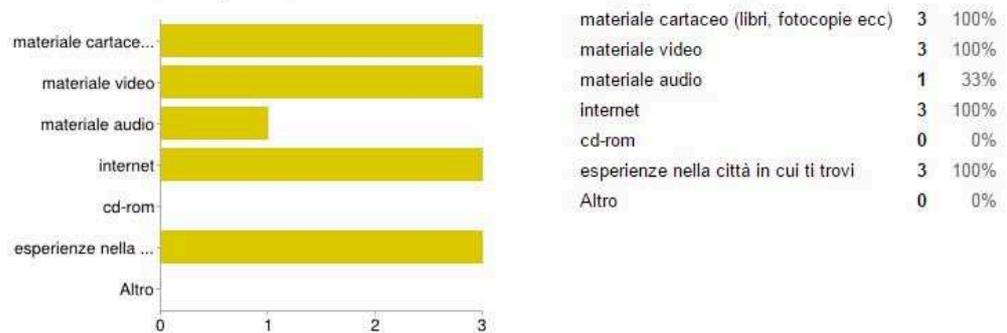


materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	3	100%
materiale video	3	100%
materiale audio	3	100%
internet	3	100%
cd-rom	3	100%
esperienze nella città in cui ti trovi	3	100%
Altro	0	0%

3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito?



3.2 Quali ti sembrano più efficaci?



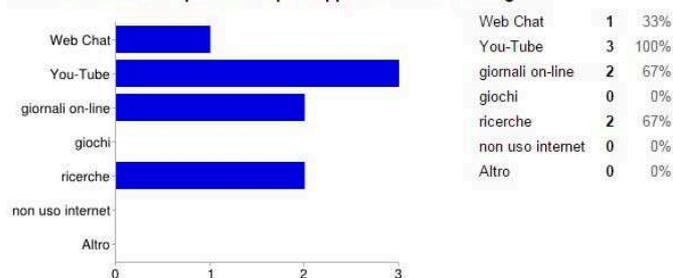
3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione?



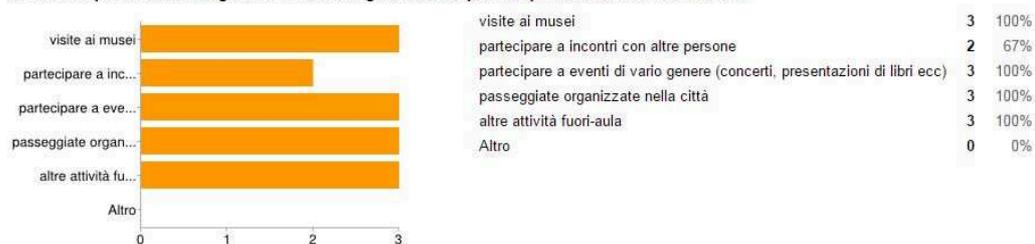
4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per



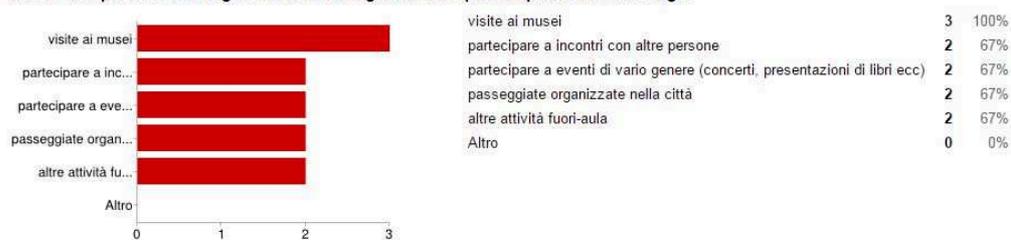
4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?



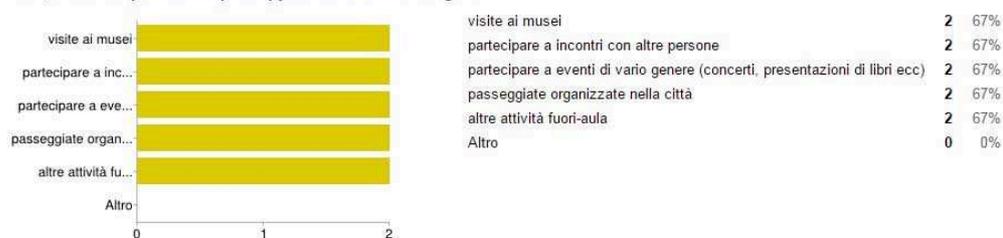
5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili?



5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua?

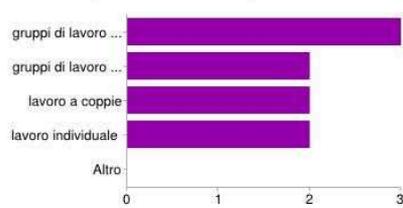


5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere?



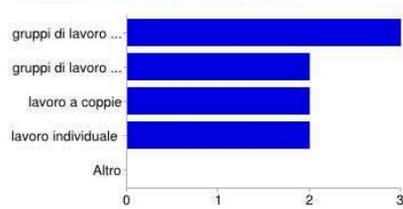
visite ai musei	2	67%
partecipare a incontri con altre persone	2	67%
partecipare a eventi di vario genere (concerti, presentazioni di libri ecc)	2	67%
passeggiate organizzate nella città	2	67%
altre attività fuori-aula	3	100%
Altro	0	0%

6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	3	100%
gruppi di lavoro non strutturati	2	67%
lavoro a coppie	2	67%
lavoro individuale	2	67%
Altro	0	0%

6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?

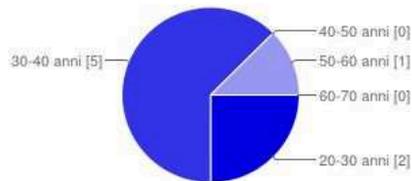


gruppi di lavoro basati sul cooperative learning	3	100%
gruppi di lavoro non strutturati	2	67%
lavoro a coppie	2	67%
lavoro individuale	2	67%
Altro	0	0%

Allegato 12

Risposte Questionario docenti dell'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo

1. La tua età è compresa tra i

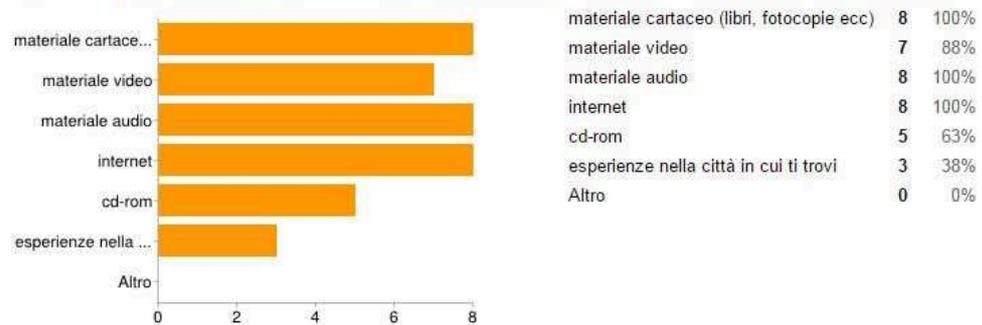


20-30 anni	2	25%
30-40 anni	5	63%
40-50 anni	0	0%
50-60 anni	1	13%
60-70 anni	0	0%

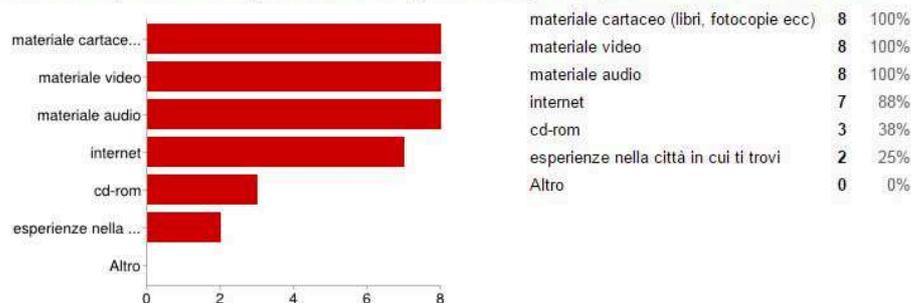
2. Qual è la tua nazionalità?

Brasiliana
brasiliana
Italiana
italiana

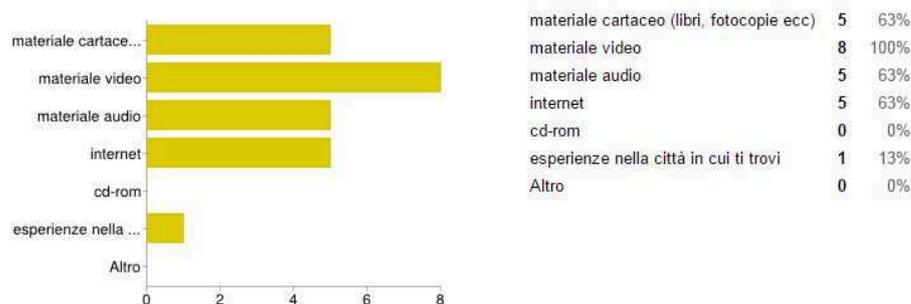
3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione?



3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito?



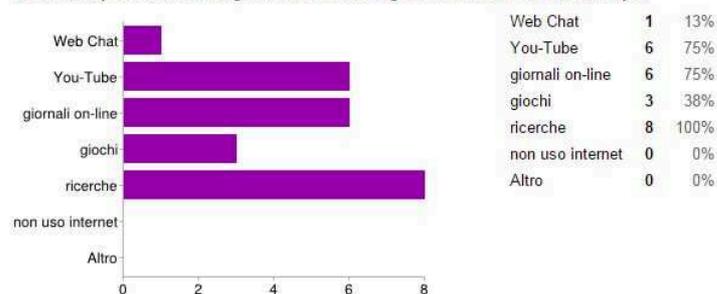
3.2 Quali ti sembrano più efficaci?



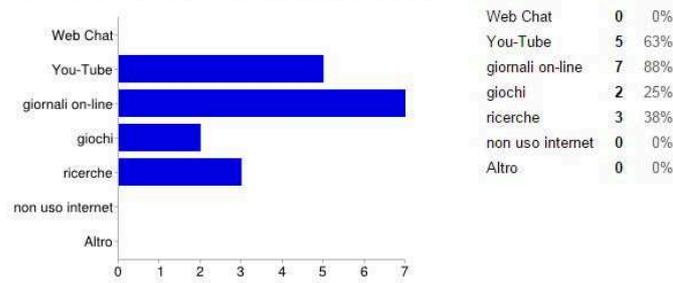
3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione?



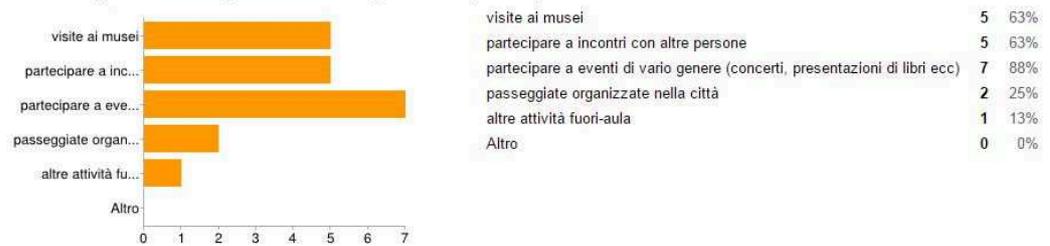
4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per



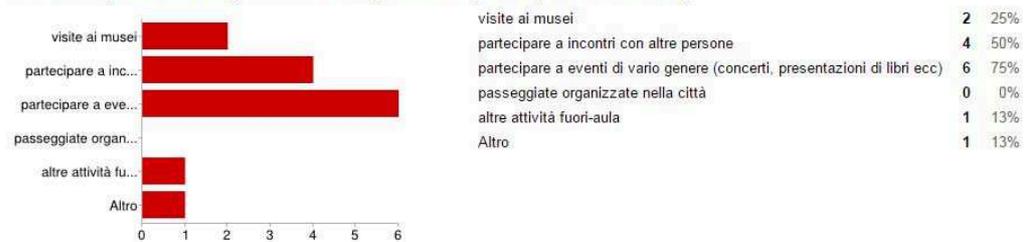
4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?



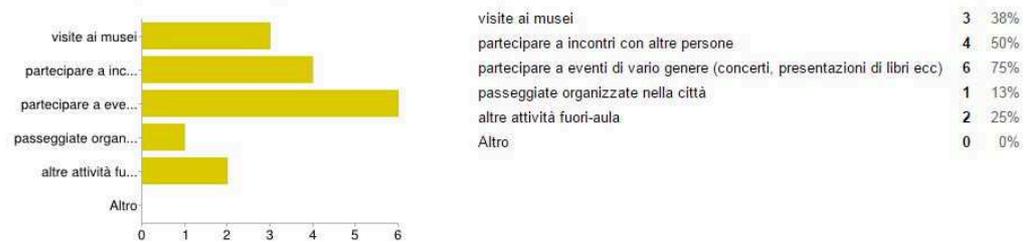
5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili?



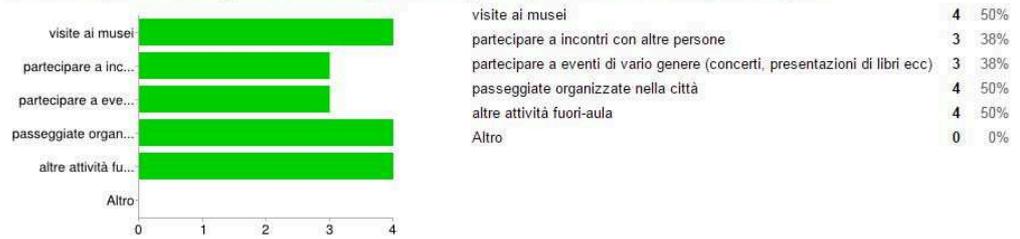
5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



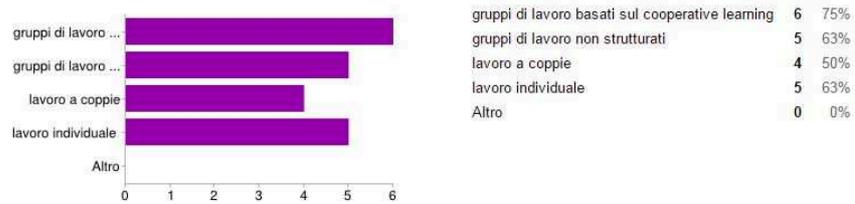
5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua?



5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere?



6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



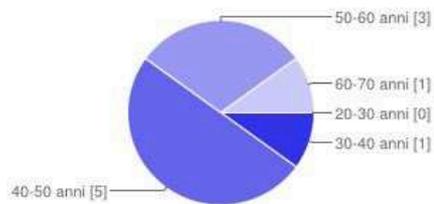
6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



Allegato 13

Risposte Questionario docenti dell'Istituto Culturale Italo Brasiliano di San Paolo

1. La tua età è compresa tra i



20-30 anni	0	0%
30-40 anni	1	10%
40-50 anni	5	50%
50-60 anni	3	30%
60-70 anni	1	10%

2. Qual è la tua nazionalità?

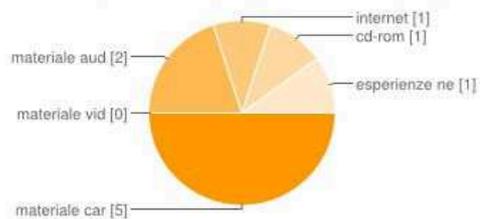
doppia: italiana e brasiliana

Italiana/Brasiliana

Italiana

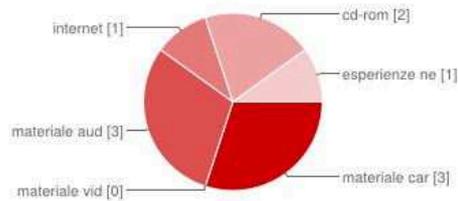
italiana

3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione?



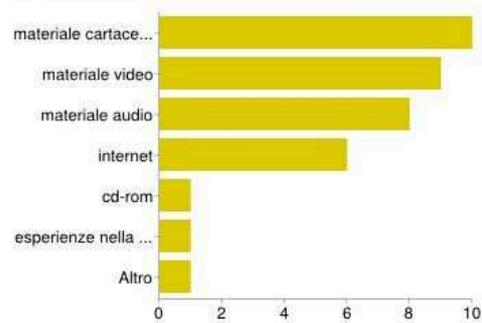
materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	5	50%
materiale video	0	0%
materiale audio	2	20%
internet	1	10%
cd-rom	1	10%
esperienze nella città in cui ti trovi	1	10%

3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito?



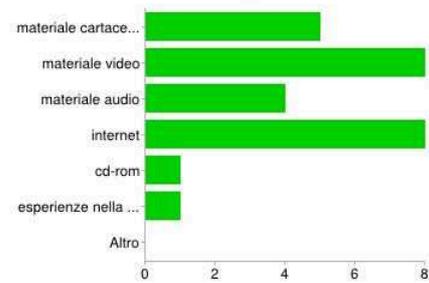
materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	3	30%
materiale video	0	0%
materiale audio	3	30%
internet	1	10%
cd-rom	2	20%
esperienze nella città in cui ti trovi	1	10%

3.2 Quali ti sembrano più efficaci?



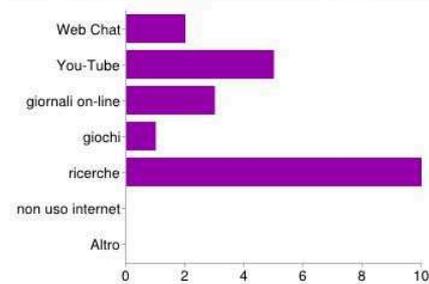
materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	10	100%
materiale video	9	90%
materiale audio	8	80%
internet	6	60%
cd-rom	1	10%
esperienze nella città in cui ti trovi	1	10%
Altro	1	10%

3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione?



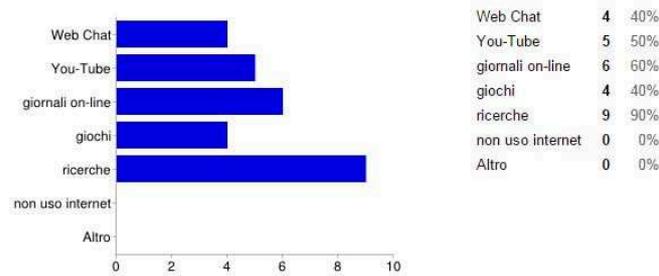
materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	5	50%
materiale video	8	80%
materiale audio	4	40%
internet	8	80%
cd-rom	1	10%
esperienze nella città in cui ti trovi	1	10%
Altro	0	0%

4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per

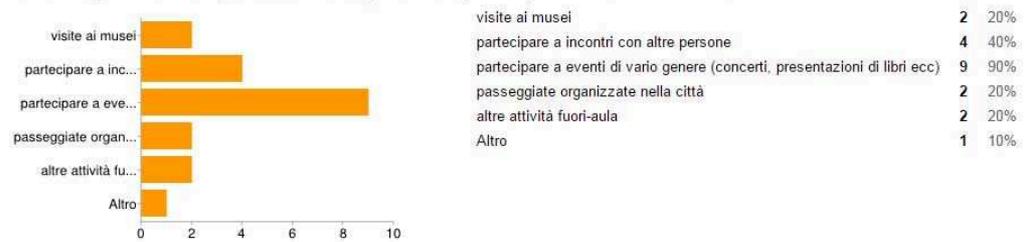


Web Chat	2	20%
You-Tube	5	50%
giornali on-line	3	30%
giochi	1	10%
ricerche	10	100%
non uso internet	0	0%
Altro	0	0%

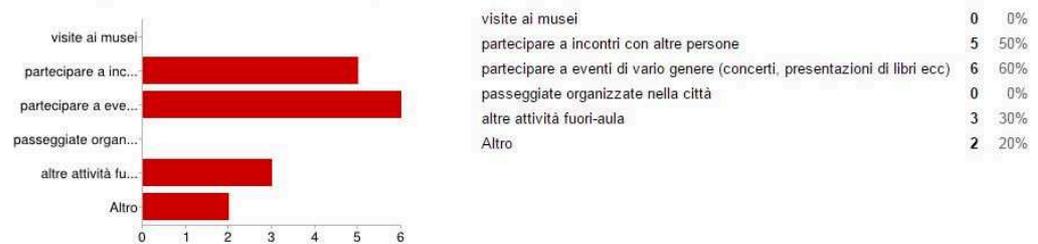
4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?



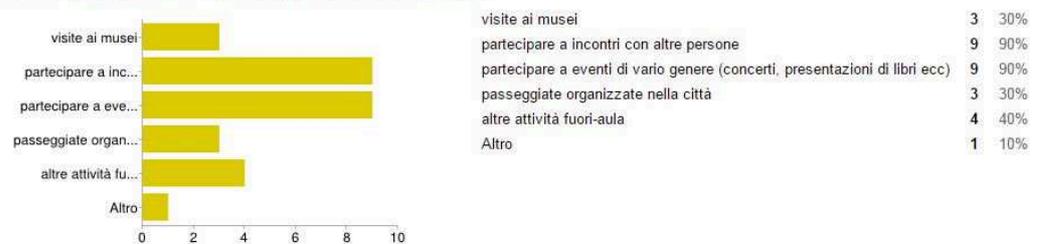
5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili?



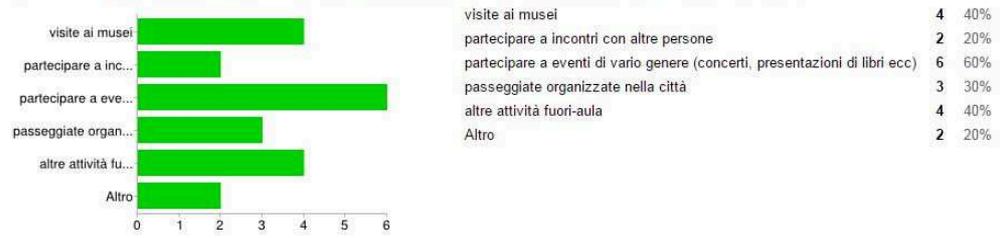
5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua?



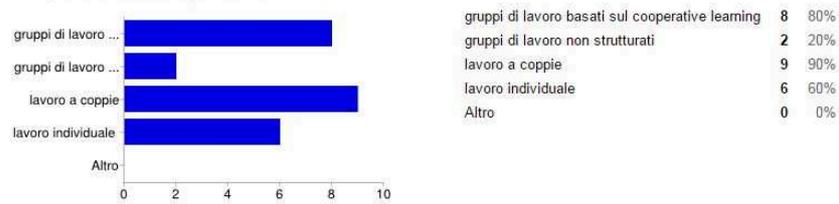
5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere?



6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



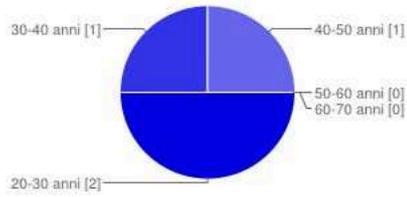
6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



Allegato 14

Risposte Questionario docenti di Spazio Italiano di San Paolo

1. La tua età è compresa tra i

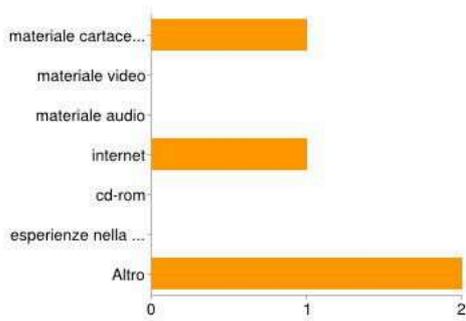


20-30 anni	2	50%
30-40 anni	1	25%
40-50 anni	1	25%
50-60 anni	0	0%
60-70 anni	0	0%

2. Qual è la tua nazionalità?

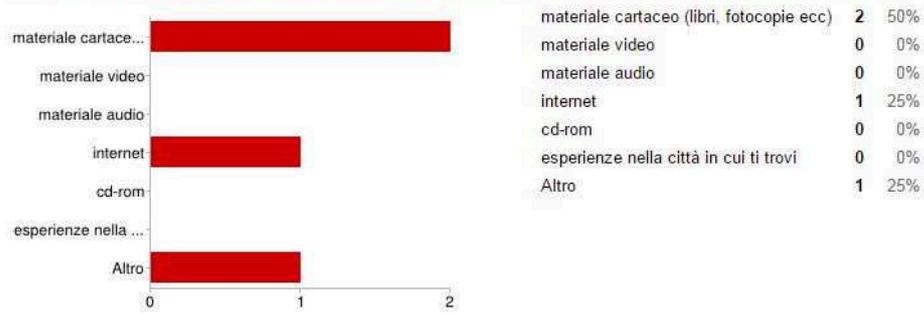
Brasiliana
brasiliana
brasiliano

3. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali hai a disposizione?

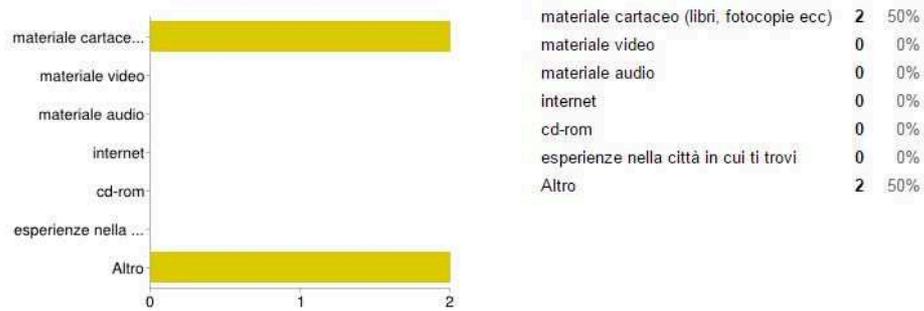


materiale cartaceo (libri, fotocopie ecc)	1	25%
materiale video	0	0%
materiale audio	0	0%
internet	1	25%
cd-rom	0	0%
esperienze nella città in cui ti trovi	0	0%
Altro	2	50%

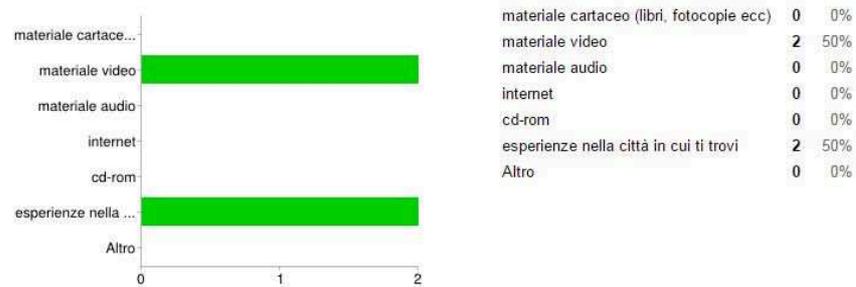
3.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali utilizzi di solito?



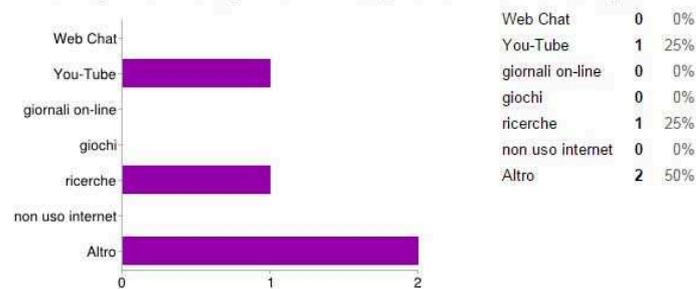
3.2 Quali ti sembrano più efficaci?



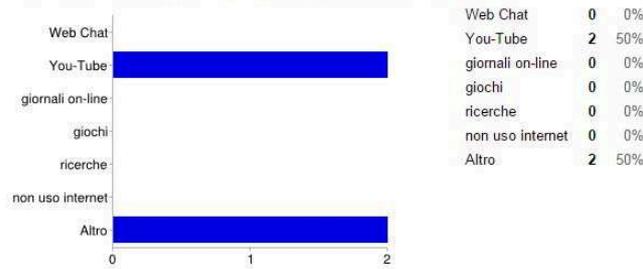
3.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali tra questi materiali useresti se li avessi a disposizione?



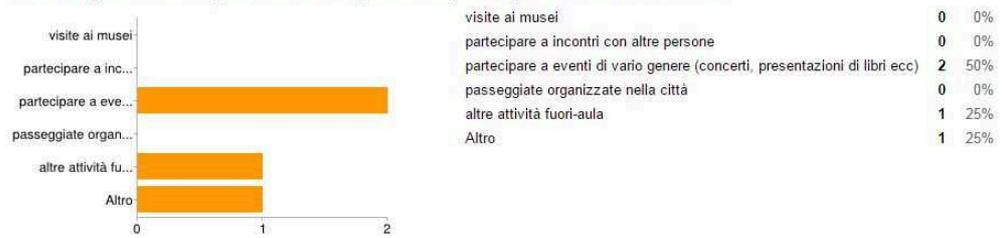
4. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana utilizzi internet per



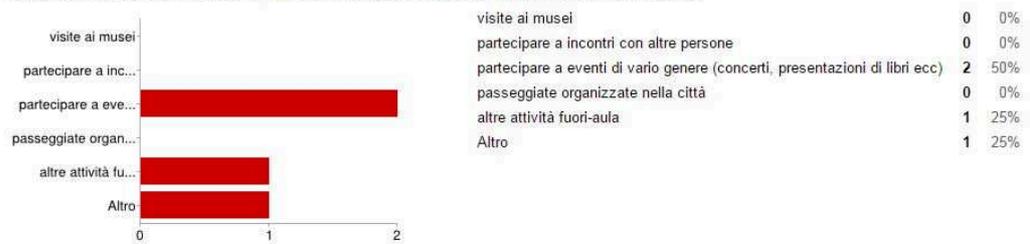
4.1 Quali ti sembrano più efficaci per l'apprendimento della lingua?



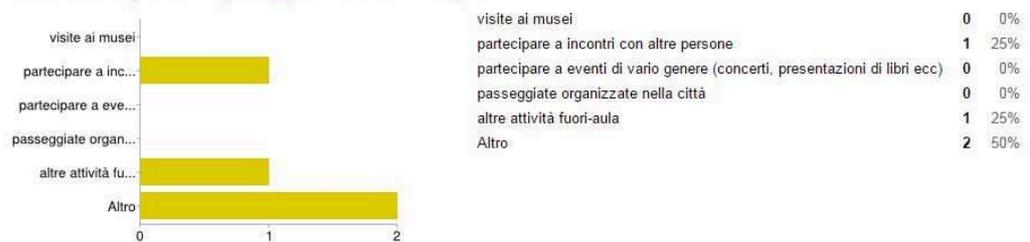
5. Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività sono fattibili?



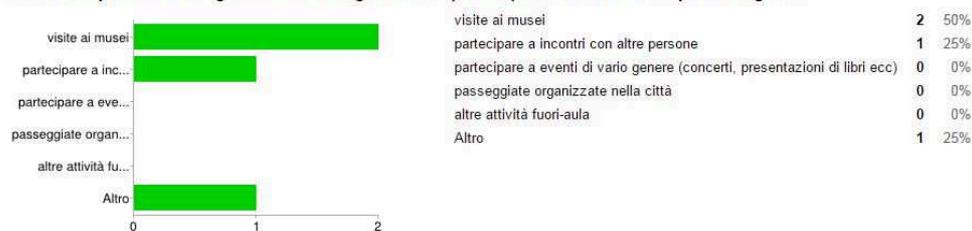
5.1 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività svolgi?



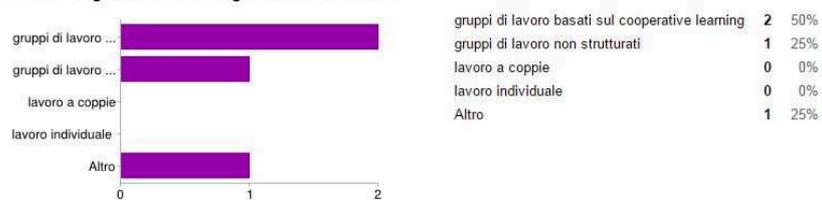
5.2 Quali ritieni più efficaci per l'apprendimento della lingua?



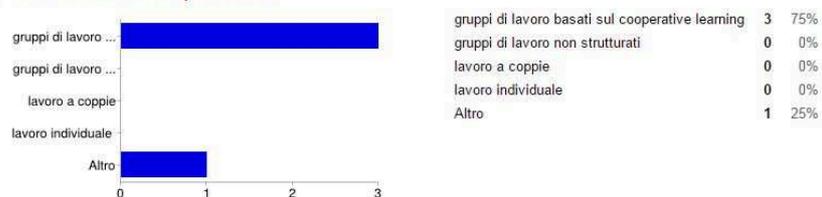
5.3 Nei tuoi percorsi di insegnamento della lingua italiana quali di queste attività vorresti poter svolgere?



6. Nell'insegnamento della lingua italiana tu utilizzi:



6.1 Quali ti sembrano i più efficaci?



Appendice II

Sperimentazioni in DVD

1. Alberto Toso Fei e il CLA in giro per Venezia
2. Alberto Toso Fei racconta la Venezia del mistero agli studenti del CLA
3. Alberto Toso Fei racconta Venezia ad alcuni studenti del CLA
4. Intervista ad Alberto Toso Fei (1)
5. Intervista ad Alberto Toso Fei (2)
6. Gli studenti del CLA hanno scritto una canzone con Fabio Caon
7. La lezione di descrizione del CLA alla Fondazione Querini Stampalia