

Motivazione e apprendimento dell'italiano LS

Una ricerca-azione condotta all'Università di Banja Luka

Salvatore Cavaliere

Abstract In the second semester of the academic year 2011/2012, an action research was initiated at the University of Banja Luka (Bosnia-Herzegovina), within the Master in «Didactics of Italian as a foreign language (ITALS) - advanced level» of Ca' Foscari University of Venice. The aim of the action research was to enhance students' motivation to learn Italian by stimulating their interest and encouraging their participation. Questionnaires administered to students, journals kept by both teachers and students, observation records filled up by observers were the survey instruments. As the research showed, a greater involvement can be achieved by introducing youth topics in the classes, by letting students interact, by using playful language learning..

Sommario 1. Introduzione. — 2. Studiare italiano all'università: una scelta non sempre convinta. — 3. Le classi della ricerca-azione. — 4. L'oggetto dell'indagine: la motivazione. — 5. Gli attori coinvolti. — 6. Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati. — 7. I questionari di valutazione dei corsi del primo semestre: analisi dei dati. — 8. Temi e input presentati nei corsi del secondo semestre. — 9. L'interazione in classe. — 10. Il ruolo della didattica ludica. — 11. I questionari di valutazione dei corsi del secondo semestre: analisi dei dati. — 12. Conclusioni.

1 Introduzione

Il presente lavoro sintetizza un percorso di ricerca-azione svoltosi presso l'Università di Banja Luka, in Bosnia-Erzegovina,¹ nell'ambito del Master ITALS in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri» dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

1 Con la firma degli accordi di Dayton, che nel dicembre del 1995 sancirono la fine della guerra civile, la Bosnia-Erzegovina venne divisa in due diverse entità politiche: la Federazione di Bosnia-Erzegovina (*Federacija Bosne i Hercegovine, FBiH*) con capitale Sarajevo, a maggioranza croato-musulmana, che comprende la zona sud-occidentale e quasi per intero la regione centrale del paese, e la Repubblica Serba di Bosnia (*Republika Srpska, RS*) con capitale Banja Luka, quasi interamente abitata da serbi, che amministra i territori confinanti ad est con il Montenegro e la Serbia e a nord con la Croazia. Alla Federazione di Bosnia-Erzegovina e alla Repubblica serba di Bosnia si aggiunge il Distretto di Brčko, un'entità amministrativa autonoma posta all'interno del corridoio che congiunge le due aree (quella orientale e quella occidentale) della *Republika Srpska* e al confine con la *Federacija Bosne i Hercegovine*.

L'indagine è stata condotta in due classi di lettorato di lingua italiana del secondo e del terzo anno del corso di laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba,² costituite, ciascuna, da 40 studenti (equamente suddivisi in due gruppi) di madrelingua serba e di età compresa tra i 19 e i 25 anni.

L'indagine ha preso avvio dalla rilevazione, da parte del docente, di un problema iniziale, rappresentato dalla sensazione di non riuscire a coinvolgere adeguatamente la classe nella didattica quotidiana. La ricerca si è dunque posta l'obiettivo di innalzare la motivazione degli studenti attraverso azioni didattiche che fossero in grado di stimolarne l'interesse e favorirne il coinvolgimento.

A tal fine è stata condotta un'accurata riflessione di tipo:

- a. **tematico**, relativa, cioè, agli argomenti proposti durante il corso e, nello specifico, alla loro capacità di suscitare l'interesse della classe;
- b. **teorico-pratico**, legata agli approcci, ai metodi e alle tecniche di riferimento nella progettazione e nella realizzazione degli interventi didattici.

Il percorso di ricerca-azione si è svolto nel corso del secondo semestre dell'anno accademico 2011/2012 e ha avuto una durata complessiva di 16 settimane, in ognuna delle quali sono state svolte 9 ore di lezione al secondo anno e 7 al terzo.

2 Studiare italiano all'università: una scelta non sempre convinta

Uno studente universitario ha già compiuto almeno due scelte significative nella propria vita: proseguire gli studi invece di cercare un immediato inserimento nel mercato del lavoro subito dopo la fine della scuola e individuare il percorso di studi che maggiormente risponde ai suoi interessi. Tra gli interessi personali che spingono i giovani stranieri a cimentarsi negli studi accademici, l'italiano riveste spesso un ruolo di primo piano. «Benché al diciannovesimo posto nel mondo per numero di parlanti, la lingua italiana divide il quarto o il quinto posto nella capacità di attrazione tra le lingue che si studiano nel mondo» (Vučo 2007, p. 110). Quali sono, quindi, le principali motivazioni che spingono ogni anno decine di studenti a intraprendere lo studio della lingua e della letteratura italiana all'Università di Banja Luka? Dalle numerose conversazioni, formali e in-

2 Attualmente, all'Università di Banja Luka, gli studi di italianistica sono inseriti all'interno di un corso di laurea che prevede anche lo studio della lingua e della letteratura serba. L'attivazione del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana, staccato, dunque, dagli studi di serbistica, è prevista per l'anno accademico 2013/2014.

formali, avute con gli apprendenti, si evince che le principali ragioni che portano a compiere tale scelta sono:

- a. una forte attrazione suscitata dalla lingua italiana, considerata armonica, melodiosa e, soprattutto, associata a un patrimonio ricco e prestigioso a livello artistico-culturale (l'arte, la letteratura, la musica, l'opera lirica, il cinema italiano sono icone dell'Italia conosciute e ammirate in tutto il mondo) e turistico ed enogastronomico (la fama di cui gode la cucina italiana a livello internazionale è notevole, parimenti le sue bellezze artistiche e paesaggistiche). L'Italia è, inoltre, uno dei paesi più industrializzati del mondo e una delle principali potenze economiche a livello planetario. Se si considera anche il fatto che il popolo italiano si è spesso trovato a essere protagonista di una «grande mobilità, sia delle forme tradizionali migratorie, sia di quelle moderne, di origine turistica, causate dal miglioramento del reddito medio degli individui [...] [esistono] tassi alti di probabilità dell'interazione con gli italiani in lingua italiana: anche se la lingua della comunicazione internazionale è l'inglese, sono possibili forme di comunicazione settoriale in italiano» (Vučo 2007, p. 110), soprattutto in quegli ambiti in cui la tradizione e il prestigio dell'Italia sono riconosciuti;
- b. il sempre più forte legame commerciale tra la Bosnia-Erzegovina e l'Italia, che ha reso quest'ultima uno dei principali partner commerciali dell'ex repubblica jugoslava. Il numero delle aziende italiane che investono in Bosnia-Erzegovina è in continuo aumento e ciò favorisce l'apertura di scenari lavorativi interessanti per i laureati in italiano, sempre più ricercati come interpreti e traduttori nelle ditte italiane o in quelle locali che intrattengono rapporti commerciali con l'Italia;
- c. la prospettiva di lavorare in un istituto scolastico come insegnante di italiano. La lingua italiana, infatti, a fronte di un numero ancora abbastanza esiguo di laureati, si sta affermando in Bosnia-Erzegovina come una delle lingue verso le quali i locali mostrano maggiore interesse. L'insegnamento della lingua italiana è già stato introdotto in alcune scuole superiori e secondarie ed è auspicabile, in futuro, il suo inserimento anche nelle scuole elementari e in altri istituti superiori dell'intero territorio bosniaco;
- d. la possibilità di trovare un lavoro qualificato in Italia. La presenza della comunità serba all'interno dei territori italiani è molto forte soprattutto nel Nord-Est, dove si contano circa quarantamila cittadini residenti di origine serba. Molti di essi sono profughi fuggiti dall'ex Jugoslavia allo scoppio della guerra. Non sono pochi i casi di studenti di lingua e letteratura italiana, e non solo all'Università di Banja Luka, che, dopo aver vissuto per anni in Italia con le famiglie, sono tornati nei loro territori d'origine. Alcuni di essi, una volta terminato il loro percorso formativo, si pongono l'obiettivo di ritornare in Italia spendendo il loro titolo di studio

per trovare un lavoro qualificato e per ricongiungersi con i familiari e gli amici rimasti in Italia.

Queste motivazioni, almeno in parte condivise con la maggior parte degli studenti di italianistica del mondo, sono espressione, nella maggioranza dei casi, di una precisa progettualità, di una chiara consapevolezza individuale e di un reale interesse nei confronti della lingua e della cultura italiana.

Alle ragioni indicate, tuttavia, se ne affiancano altre che tradiscono una certa superficialità e una riflessione non sufficientemente attenta alla base della decisione di intraprendere un percorso di studi complesso come quello previsto dal Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba. La lingua italiana, oltre a essere giudicata armoniosa e melodica, è spesso considerata facile da apprendere da almeno una parte degli studenti di italianistica dell'Università di Banja Luka. Si tratta di un giudizio spesso sommario, affrettato, che si basa principalmente:

- a. sulla familiarità dell'italiano che, grazie ai mezzi di comunicazione di massa e, in particolare, alla televisione che trasmette in lingua originale con sottotitoli in serbo film, serie e programmi televisivi, è spesso ascoltato dagli studenti;
- b. su una notevole predisposizione dei giovani, non solo serbo-bosniaci,³ ma in generale balcanici, all'apprendimento delle lingue straniere (cfr. Guglielmi 2008).

Questi due punti sono fortemente interconnessi. I giovani balcanici sono dotati di un particolare talento per l'apprendimento delle lingue straniere. Quest'attitudine naturale, innata e quindi difficilmente insegnabile, può essere però corroborata e favorita da certi fattori. Tra questi rientra sicuramente la politica di mandare in onda i programmi televisivi (i film, le serie tv, i documentari) nella lingua originale con i sottotitoli in serbo. I giovani sono così abituati fin da bambini a familiarizzare con lingue diverse dalla loro L1, sviluppando una conoscenza passiva di alcune LS, in particolar modo dell'inglese, preponderante in televisione, che viene sistematizzata poi a scuola. Di fatto, i giovani serbo-bosniaci raggiungono già buoni livelli di conoscenza, quantomeno passiva, della lingua inglese, quasi esclusivamente con l'esposizione ai programmi televisivi in lingua originale. La facilità di un simile apprendimento, che si sviluppa quasi naturalmente, comportando uno sforzo applicativo ridotto, li porta a immaginare che lo stesso tipo di esperienza possa estendersi anche ad altre

³ Il termine viene utilizzato per distinguere i cittadini bosniaci di etnia serba dai serbi residenti in Serbia.

lingue straniere, quali, ad esempio, l'italiano. Se è vero, infatti, come asserito in alcuni studi (cfr. Odlin 1989), che un apprendente che conosce già una lingua straniera (LS1) si trova avvantaggiato nell'apprendimento di una nuova lingua obiettivo (LS2), è innegabile che egli cercherà di riproporre, almeno in parte, le strategie che l'hanno portato con successo a padroneggiare la lingua straniera precedentemente appresa. Spesso, tuttavia, questi apprendenti non hanno piena consapevolezza del fatto che le competenze richieste per l'apprendimento della lingua per lo studio (CALP), soprattutto a livello universitario, sono decisamente superiori rispetto a quelle necessarie per acquisire la lingua per la comunicazione di base (BICS). Tale visione semplificata dell'apprendimento delle lingue straniere, propria di certi studenti, ha trovato terreno fertile in una regione caratterizzata dalla mancanza di una solida tradizione di tipo universitario e legata all'insegnamento delle lingue straniere. L'università di Banja Luka è stata fondata solamente nel 1975 e molti dipartimenti hanno una storia ancora più breve, essendo stati creati solamente dopo questa data. Banja Luka è il centro principale di una regione tradizionalmente rurale ed è divenuta una capitale di Stato grazie a un'impressionante crescita demografica avvenuta nel giro di pochissimi anni per via della fuga dalla guerra di migliaia di persone. Solamente l'ultima generazione, quella degli odierni giovani, sta cercando di discostarsi in massa dalle tradizionali occupazioni dei genitori, generalmente dediti a lavori umili o poco qualificati e raramente in possesso di una laurea. Non sono pochi, tuttavia, coloro che scelgono di studiare senza una reale consapevolezza della scelta intrapresa, animati dall'idea di poter ambire con una laurea a un lavoro stabile, qualificato e ben pagato.

3 Le classi della ricerca-azione

La ricerca-azione, come già detto (cfr. 1), è stata condotta nelle classi di lettorato del secondo e del terzo anno del corso di laurea quadriennale in Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba. Il docente-ricercatore conosceva già le due classi nelle quali avrebbe svolto la propria indagine avendoci già insegnato l'anno precedente. Il livello medio di conoscenza dell'italiano degli studenti del secondo anno è stato valutato come A2/B1 del QCER, mentre gli apprendenti del terzo anno si attestavano mediamente su un livello B2.

All'inizio dell'anno, è stata tenuta una riunione didattica tra docenti, lettori e assistenti di lingua per delineare le linee guida della didattica dell'anno e decidere quali aspetti e abilità linguistiche ogni lettore e/o assistente si sarebbe preoccupato di trattare e sviluppare con maggiore cura. Obiettivo dei corsi di lettorato del secondo e del terzo anno affidati al docente-ricercatore è stato quello di sviluppare le varie componenti della

competenza comunicativa con particolare attenzione allo sviluppo delle abilità di produzione orale.

Le lezioni si sono svolte in aule rettangolari che presentavano una disposizione tradizionale dei banchi, organizzati in file. Ciò non ha comunque impedito agli studenti di disporsi in aula creando uno schema a U o a ferro di cavallo, pur senza spostare i banchi. Tale disposizione, che consente agli studenti di mantenere il contatto oculare non solo con il docente ma anche con i colleghi, si è rivelata, come si vedrà meglio in seguito (cfr. 9), di notevole importanza nel favorire lo sviluppo di un'interazione più partecipata e armoniosa all'interno della classe. Una delle due aule disponeva di un videoproiettore grazie al quale è stato possibile predisporre delle lezioni che prevedevano, tra i materiali didattici utilizzati, anche il ricorso a immagini e audiovisivi.

4 L'oggetto dell'indagine: la motivazione

Il progetto di ricerca-azione presentato in questo lavoro è stato animato dalla volontà di innalzare e mantenere viva la motivazione degli apprendenti. Secondo Balboni (2008a), la motivazione può essere attivata da tre diversi fattori: il dovere, il bisogno e il piacere.

a. Il dovere può essere:

- eterodiretto, dipendente cioè da fattori esterni alla persona quali i programmi di studio e le scelte didattiche del docente;
- autodiretto: in questo caso lo studente si rende conto della necessità di studiare non tanto per convinzione personale, ma per evitare, in ambiente scolastico, di prendere un brutto voto, di fare una brutta figura o di essere punito dai genitori, e, in ambito universitario, di ritrovarsi in situazioni imbarazzanti agli esami e di non andare avanti nel proprio percorso di studi accademici. Si tratta di una forma di motivazione che, proprio perché legata a fattori contingenti, evidentemente non è duratura. Oltretutto, lo studio basato sul dovere può generare solamente apprendimento (instabile), non acquisizione (stabile), e rischia di innalzare facilmente il filtro affettivo.

b. Il bisogno è più stabile del piacere ma funziona solamente:

- quando viene percepito dallo studente: uno studente immigrato sentirà immediatamente la necessità di imparare l'italiano per integrarsi nella comunità d'accoglienza, mentre è molto meno probabile che un allievo italiano comprenda le finalità, e dunque il bisogno di studiare una lingua straniera che non gli serve per la comunicazione quotidiana, o di apprendere la grammatica della propria lingua che già ritiene di conoscere. Oltretutto, anche la motivazione basata sul bisogno è spesso legata a

- necessità momentanee, come un viaggio all'estero o la comunicazione con degli stranieri;
- fino a quando viene percepito dallo studente, vale a dire fino a quando l'allievo decide di avere soddisfatto il proprio bisogno. Il problema è che il bisogno percepito dello studente non coincide quasi mai con quello individuato dal docente o dalla società. È per questo che la motivazione basata sul bisogno deve essere continuamente rinforzata e rinegoziata tra insegnante e apprendente.
- c. La motivazione basata sul piacere si rivela in assoluto quella più stabile e potente perché mette lo studente di fronte alla piacevole sensazione di appagare la propria sete di conoscenza, di affrontare tematiche che lo interessano e lo coinvolgono, di apprendere e di essere consapevole del proprio apprendimento, di sistematizzare il proprio sapere, di trasformare conoscenze e abilità in competenze e padronanze, di stabilire delle connessioni tra le nuove nozioni incontrate e le conoscenze già acquisite. Schumann (2004) ritiene che sia il piacere ad attivare quei processi cognitivi che permettono l'acquisizione ed è sulla base di questa convinzione che egli ha elaborato il modello dello *stimulus appraisal*: la selezione e la memorizzazione delle informazioni sono due processi influenzati da una valutazione (*appraisal*) dell'input che il cervello riceve. I criteri presi in considerazione nella valutazione dello stimolo sono:
- la varietà del corso, dei materiali didattici, degli esercizi, della maniera di condurre la comprensione, di chiedere la produzione, di verificare le conoscenze. È inevitabile che svolgere sempre le stesse attività alla lunga tolga piacere e generi noia;
 - l'attrattiva dei materiali didattici utilizzati: l'impaginazione, la veste grafica dei libri di testo, la presenza di immagini sono fattori che contribuiscono a rendere piacevole lo stimolo;
 - la funzionalità (o *need significance*), legata alla percezione dei bisogni da parte dello studente (cfr. supra);
 - la fattibilità del compito. Le attività proposte, per essere percepite come motivanti e stimolanti, si devono collocare, prendendo in prestito le parole di Vygotskij 1965, nella zona di sviluppo prossimale dell'alunno, o, come direbbe Krashen (1985), ad un livello di difficoltà $i + 1$, appena superiore, cioè, al livello di competenza raggiunto dallo studente. Di fronte a dei compiti troppo difficili, gli studenti innalzeranno il filtro affettivo e subiranno un calo di motivazione;
 - la sicurezza psicologica e sociale, che richiama il concetto di autoefficacia, ossia la convinzione di poter riuscire a portare a termine il compito assegnato anche grazie alla cooperazione tra i colleghi, alla valorizzazione delle differenze (per esempio, chi è in difficoltà in italiano ma è bravo al computer potrà utilizzare le proprie competenze informatiche per aiutare il proprio gruppo alla realizzazione di un ipertesto) e alla

considerazione dell'errore non come un peccato mortale ma come un passaggio obbligato nel processo di apprendimento linguistico. In questa maniera lo studente non perderà la propria autostima e non vedrà messa in pericolo la propria immagine sociale.

La motivazione basata sul piacere, quindi, si rivela senza dubbio la più duratura, ed è stato dunque questo il tipo di motivazione che si è principalmente tentato di suscitare negli studenti di italiano dell'Università di Banja Luka. Tuttavia, sono molte, in generale, le difficoltà insite nel raggiungimento di questo obiettivo: la motivazione di uno studente universitario, che non vede una chiara utilità nello studio che porta avanti, se non nel lungo periodo (cfr. Balboni 2008a), deve essere continuamente rinnovata attraverso temi, attività e modalità di lavoro che ne stimolino la curiosità, l'interesse e la partecipazione. Per favorire un maggiore coinvolgimento degli studenti nella didattica quotidiana, si è ritenuto opportuno, inoltre, promuovere azioni didattiche ispirate:

- a. a un percorso d'apprendimento induttivo. A differenza di quanto avviene con approcci di tipo deduttivo, infatti, lo studente diventa il vero protagonista dell'apprendimento, viene spinto dall'insegnante a scoprire le regole linguistiche in maniera autonoma e i suoi bisogni vengono posti al centro dell'azione didattica. I percorsi d'insegnamento-apprendimento di tipo induttivo consentono di stimolare e mantenere alto l'interesse dello studente e di spingere quest'ultimo a sviluppare anche riflessioni di tipo linguistico e metalinguistico;
- b. alla didattica ludica. Per non far decadere l'interesse e la motivazione dello studente bisogna puntare a variare le attività, e una delle possibili soluzioni in tal senso è rappresentata dal ricorso alla didattica ludica: battaglie navali, tris, giochi dell'oca, in cui, ad esempio, per affondare la nave nemica o conquistare una casella bisogna rispondere correttamente ad una domanda di grammatica, rappresentano degli strumenti che, esaltando la giocosità e la sfida (e dunque distraendo il focus dalla grammatica), fanno sì che gli studenti imparino 'dimenticandosi' che proprio in quel momento stanno imparando (realizzando così il *rule of forgetting* di Krashen 1985).

5 Gli attori coinvolti

I dati raccolti, le riflessioni avanzate e le proposte didattiche elaborate dal docente (di cui si renderà conto nei paragrafi successivi) nel corso del progetto di ricerca sono stati al centro di un continuo confronto dialettico tra l'insegnante e altri attori coinvolti nell'indagine. Ciò ha permesso al docente un'analisi più distaccata e meno soggettiva della sua azione

didattica, un'apertura a interpretazioni e punti di vista nuovi e diversi, e una maggiore oggettività nell'analisi dei dati raccolti. Gli attori che hanno preso parte alla ricerca (oltre al docente-ricercatore e alla tutor del laboratorio ITALS dell'università Ca' Foscari incaricata di seguire il progetto) sono stati i seguenti:

- a. gli studenti, che, per il fatto di rappresentare il target della ricerca e per via delle preziose informazioni che hanno fornito, sia con la compilazione dei questionari e del diario di bordo (cfr. 5) sia con gli atteggiamenti manifestati a lezione che venivano di volta in volta annotati dal docente e dagli osservatori, si sono rivelati i principali protagonisti della ricerca;
- b. due colleghi osservatori (una docente e una lettrice), che hanno collaborato con l'insegnante-ricercatore osservando le lezioni e fornendo spunti e riflessioni per la triangolazione dei dati raccolti;
- c. un'ex studentessa laureata presso il dipartimento di Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba che, godendo di un punto di osservazione privilegiato, derivante dal fatto di essere una locale che ha intrapreso lo stesso percorso di studi degli apprendenti osservati, conosceva la tipologia dei discenti, i loro interessi e le loro difficoltà, e ha potuto così fornire un aiuto considerevole nell'interpretazione dei loro atteggiamenti e comportamenti e nell'indirizzare la didattica in una direzione più consona agli interessi degli studenti;
- d. il capo del dipartimento di Lingua e Letteratura italiana e Lingua e Letteratura serba, che, forte di un'esperienza ultradecennale nell'insegnamento dell'italiano a studenti dell'Università di Banja Luka, è stato coinvolto nell'indagine come docente esperto nella didattica dell'italiano alla tipologia di studenti oggetto della ricerca. Il suo apporto si è rivelato indubbiamente prezioso soprattutto nella veste di amico critico con il quale confrontarsi su determinate scelte didattiche compiute.

6 Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati si è fatto ricorso ai seguenti strumenti d'indagine:

- a. un questionario, somministrato agli studenti all'inizio del secondo semestre, che includeva domande relative a vari aspetti dei corsi svolti nel primo semestre (l'apprezzamento individuale di temi e attività, le difficoltà incontrate, gli aspetti positivi e negativi evidenziati ecc.) e alle preferenze individuali degli apprendenti (le grammatiche e le abilità sulle quali lo studente preferisce lavorare, i temi che predilige trattare ecc.). Il questionario presentava una formula mista e il suo obiettivo era quello di far emergere nella maniera più autentica possibile le opinioni degli apprendenti;

- b. un secondo questionario, realizzato sempre in modalità mista, che è stato sottoposto agli studenti al termine del progetto di ricerca allo scopo di raccogliere le loro valutazioni sui corsi di lettorato svolti nel secondo semestre relativamente all'interesse suscitato negli studenti dalle azioni didattiche intraprese e dalle tematiche affrontate;
- c. il diario dell'insegnante, nel quale sono state annotate a caldo, in forma di appunti, informazioni di vario genere emerse nel corso delle lezioni (osservazioni, riflessioni, sentimenti, reazioni, spiegazioni, ipotesi, idee, problemi nuovi, eventi inattesi ecc.);
- d. il diario del discente, tipologicamente simile al diario del docente, che ha consentito al docente di ricevere dei frequenti feedback sulle unità d'apprendimento svolte;
- e. una scheda di osservazione denominata «cronaca diretta di una lezione», riservata agli osservatori coinvolti nell'indagine. Lo strumento è stato elaborato con l'intenzione di guidare gli attori menzionati nell'osservazione delle azioni didattiche grazie a una serie di voci relative, in particolare, alle modalità di interazione tra il docente e i discenti, alle modalità di coinvolgimento degli apprendenti e alle reazioni di questi ultimi alle proposte didattiche dell'insegnante.

7 I questionari di valutazione dei corsi del primo semestre: analisi dei dati

Dai questionari di valutazione dei corsi del primo semestre sono emerse indicazioni estremamente rilevanti ai fini della ricerca.

- a. Su 50 studenti, 11 hanno giudicato il corso svolto «molto interessante» e 35 «abbastanza interessante». Tra le motivazioni addotte, grande rilievo ha assunto l'accento posto dal docente sullo sviluppo delle abilità di produzione orale, che sono state continuamente sollecitate ed esercitate sia attraverso l'introduzione di nuovi vocaboli ed espressioni, sia stimolando gli apprendenti con attività finalizzate alla realizzazione di produzioni orali. L'analisi lessicale e la comunicazione orale, inoltre, sono state indicate dagli apprendenti tra le attività maggiormente apprezzate, al punto che avrebbero voluto che fossero curate maggiormente. Gli studenti hanno espresso, infine, un diffuso gradimento anche per la visione di testi audiovisivi e per l'ascolto di canzoni.
- b. Tra gli argomenti trattati considerati più stimolanti, gli studenti hanno menzionato soprattutto temi legati alla vita quotidiana, quali, ad esempio, l'infanzia, la superstizione, il matrimonio, lo sport e la musica. A ulteriore conferma di ciò, la quasi totalità degli allievi ha affermato di volere affrontare in classe argomenti riconducibili all'esperienza di vita di ogni

- essere umano, come l'amore (6),⁴ l'amicizia (5), la salute (6), lo sport (8), la musica (14), i film (12), cioè tematiche di cui tutti sono in grado di parlare e su cui, quindi, come ha scritto un apprendente, «ognuno avrebbe qualcosa da dire». Inoltre, tra le unità d'apprendimento sono risultate più interessanti quelle che hanno presentato input e testi legati alla realtà del popolo serbo: una foto di un tipico matrimonio serbo-ortodosso, per esempio, ha stimolato una discussione ricca e partecipata, nella quale gli allievi hanno fatto a gara a illustrare le tradizioni del loro popolo. Parimenti, un articolo sulla vittoria dei campionati del mondo di pallavolo delle rappresentative maschili e femminili della Serbia ha consentito agli studenti di esprimere la loro fierezza per i loro miti sportivi e di riflettere sull'importanza assunta dallo sport per un popolo che deve ancora fare i conti con i traumi post-bellici e con tensioni interetniche latenti e sempre pronte a riemergere.
- c. Dai questionari è emersa in maniera significativa l'importanza dell'elemento ludico (sottolineato da 15 apprendenti) per lo svolgimento di lezioni piacevoli e divertenti: l'uso di una palla, che gli studenti si passavano per coinvolgersi reciprocamente nell'interazione orale, e il ricorso ai dadi nelle attività didattiche da svolgere in coppia o a gruppetti rappresentano due delle situazioni evidenziate dagli apprendenti nelle quali, giocando, «si impara molto», o, per citare un altro discente, «giochiamo per imparare».
- d. Il lavoro con i colleghi è stato valutato in maniera estremamente positiva dagli studenti. Gli aggettivi più frequentemente utilizzati per definirlo sono stati «utile» (22 volte), «interessante» (19 volte) e «divertente» (11 volte). In particolare, gli apprendenti hanno sottolineato come le attività di coppia o di gruppo abbiano consentito loro di imparare «in modo più facile e veloce cose nuove», di «scambiarsi le idee» e di aiutarsi reciprocamente.
- e. L'approccio allo studio delle lingue straniere che domina ancora nel sistema scolastico bosniaco (e in molte università) è quello formalistico. Non sorprende, dunque, che più della metà degli studenti a cui è stato somministrato il questionario (29/50) abbia indicato come percorso preferito per l'apprendimento delle strutture morfosintattiche dell'italiano quello deduttivo. Tuttavia, una consistente minoranza di apprendenti (21/50) ha dichiarato di preferire seguire il percorso induttivo, orientato alla riflessione linguistica e alla scoperta della regola, nello studio delle strutture morfosintattiche dell'italiano perché è più stimolante, proficuo ed efficace in termini di acquisizione stabile e profonda.

4 Tra parentesi viene indicato il numero degli studenti che hanno fornito una determinata risposta.

8 Temi e input presentati nei corsi del secondo semestre

La scelta degli argomenti trattati durante il secondo semestre ha tenuto conto delle sollecitazioni emerse dai questionari di valutazione dei corsi del primo semestre e, in particolare, della richiesta di affrontare tematiche legate alla vita di tutti i giorni. Sono quindi stati proposti temi come la moda, la musica, il cinema, la famiglia, la campagna e l'amore, argomenti, cioè, di cui tutti gli apprendenti erano in grado di parlare in quanto parte dell'esperienza quotidiana di ognuno di essi. Tuttavia, il comportamento abbastanza timido assunto nelle prime lezioni da buona parte degli studenti nello svolgimento delle attività di produzione orale ha imposto una riflessione su nuove possibili modalità di coinvolgimento della classe. Un importante suggerimento in tal senso è giunto dalla docente-osservatrice che ha proposto di presentare stimoli visivi che ritraessero personaggi famosi, nazionali o internazionali, o prodotti culturali di successo (come i film) conosciuti dagli studenti e di cui, quindi, essi sapessero parlare. Sono state presentate, in due delle tre unità d'apprendimento sul cinema, immagini che immortalavano divi del grande schermo di fama mondiale e locandine di film serbi, italiani e internazionali di successo. Gli stimoli proposti hanno determinato, come si legge nel diario del docente-ricercatore, «un grande entusiasmo e una partecipazione molto attiva da parte degli apprendenti, che hanno esposto a turno le trame dei film, esprimendo anche giudizi personali molto profondi e ben articolati».

Un altro suggerimento giunto dalla docente-osservatrice è stato quello di proporre input provocatori per stimolare una più convinta reazione degli studenti e generare così una discussione più partecipata rispetto a quanto successo in alcune delle prime lezioni svolte. L'unità d'apprendimento sulla campagna, per esempio, è stata costruita principalmente intorno a due brevi sequenze tratte dal film comico *Il ragazzo di campagna* (di Castellano e Pipolo), nelle quali vengono presentati, in maniera esagerata e in parte anche provocatoria, alcuni luoghi comuni riguardanti la vita di campagna e il comportamento delle persone che la popolano. Si è pensato che tali input potessero stimolare gli studenti a esprimere i loro pensieri con maggiore convinzione e coraggio in quanto la Repubblica Srpska è una regione prevalentemente rurale e sono molti gli studenti nati e cresciuti in campagna o in piccoli villaggi. Il tema, oltre a rappresentare un argomento di cui la maggior parte dei discenti era in grado di parlare, è stato presentato, per l'appunto, in maniera provocatoria così da spingerli a reagire in modo convinto e deciso e a manifestare le loro idee evidenziando i luoghi comuni mostrati nei filmati.

Infine, si è tentato di sfruttare il piacere manifestato dagli studenti nel discutere in italiano di aspetti della loro cultura. In una delle tre unità d'apprendimento in cui è stato trattato l'argomento del cinema, sono state incluse, tra le locandine selezionate, anche quelle di due film 'cult' della

produzione cinematografica serba. Come si legge nel diario del docente, gli apprendenti si sono mostrati «vogliosi di farmi conoscere la trama dei film serbi e le ragioni che stanno alla base della loro popolarità» prendendo la parola, alternandosi negli interventi, aggiungendo sempre qualcosa di nuovo a quanto era stato già detto, evidenziando, quindi, un certo sforzo comunicativo generale teso a superare le loro difficoltà linguistiche ed espressive per comunicare al docente le loro idee.

9 L'interazione in classe

Per lo sviluppo delle abilità di produzione orale sono state predisposte, nel corso dell'intero semestre, varie attività che consentissero agli studenti di esprimere le proprie idee e che stimolassero, quindi, un confronto all'interno della classe. L'interazione si è sviluppata in maniera più fluente e articolata quando gli apprendenti, disposti a ferro di cavallo, si passavano una palla per stabilire i turni d'intervento. Nelle situazioni in cui non è stato possibile fare ricorso alla palla, infatti, la partecipazione degli apprendenti più timidi e meno sicuri del loro italiano si è dimostrata più difficile, e, al contempo, si è rischiato che l'interazione venisse monopolizzata dagli studenti più estroversi. Quando la disposizione degli studenti, invece, non ha seguito lo schema a U, la comunicazione, per quanto coinvolgesse tutti, ha mostrato un andamento caratterizzato da una notevole prevedibilità e da una scarsa naturalezza: gli studenti, disposti su file tradizionali, erano infatti generalmente portati a passare la palla a chi sedeva accanto a loro. L'interazione che gli apprendenti hanno sviluppato con il docente si è dimostrata generalmente buona, in alcuni casi anche ricca. La partecipazione degli studenti è stata favorita dai diversi tipi di stimoli ai quali il docente ha fatto ricorso:

- a. domande a risposta aperta, attraverso le quali indagare i gusti e le opinioni personali degli apprendenti sui temi affrontati;
- b. frasi generali da completare (per esempio, «Il cinema per me è...»), in cui si evince chiaramente la volontà del docente di lasciare agli studenti la possibilità di esprimersi nella maniera più libera e spontanea possibile, senza limitarne o condizionarne in alcun modo le risposte;
- c. attività di produzione orale a partire da stimoli visivi e testi audiovisivi (come la descrizione di immagini o di brevi sequenze filmiche sotto la guida dell'insegnante);
- d. analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una certa situazione (per esempio, i pro e i contro della vita in campagna).

Nonostante la partecipazione degli studenti alle attività d'interazione orale si sia rivelata complessivamente buona (in alcuni casi anche ottima),

non si è sviluppato un vero e proprio dibattito tra di loro. Per provare a generarlo, sono state proposte delle attività di role play, il cui svolgimento si è dimostrato estremamente positivo, sia perché ha permesso di raggiungere gli scopi per i quali le attività erano state predisposte (stimolare l'interazione tra gli apprendenti), sia per il piacere generato negli studenti. Gli apprendenti, fin dalla fase di preparazione della simulazione, hanno creato un'atmosfera molto rilassata e stimolante allo stesso tempo, nella quale le risate e i momenti di scherzo si sono alternati a una riflessione seria e attenta sulla costruzione collettiva della situazione da rappresentare. Gli alti livelli di concentrazione registrati dal docente vanno probabilmente attribuiti, oltre che al piacere generato dalla nuova attività proposta, anche alla decisa volontà degli studenti di svolgere il compito al meglio per evitare di 'perdere la faccia' (cfr. Goffman 1988) davanti alla classe nel momento della simulazione vera e propria. La varietà delle tracce fornite, inoltre, ha permesso ai discenti di scegliere liberamente le tematiche per loro più coinvolgenti: il tema affrontato si è rivelato, in alcuni casi, di così grande interesse per gli allievi che il confronto che ne è scaturito è stato interrotto solamente dal docente per dare la parola agli altri studenti e, al termine della lezione, in certe situazioni, è proseguito in serbo fuori dalla classe. La frizzante vivacità dell'interazione è in genere attribuibile al fatto che gli apprendenti hanno generalmente espresso delle opinioni personali autentiche e convincenti sull'argomento, difendendo dalle confutazioni degli altri e portando diverse argomentazioni a supporto delle stesse.

10 Il ruolo della didattica ludica

Seguendo le indicazioni fornite dagli studenti nei questionari di valutazione (cfr. 7), durante il secondo semestre sono state proposte diverse attività di carattere ludico che, come detto (cfr. 7), consentono di attirare l'attenzione dello studente non sulla lingua ma sul gioco, in modo da creare le condizioni per realizzare il *rule of forgetting* di Krashen (1985), secondo cui si acquisisce una lingua proprio nel momento in cui ci si dimentica che la si sta imparando.

In due delle tre unità d'apprendimento sulla musica, ad esempio, sono stati presentati agli studenti dei cruciverba lessicali. Il cruciverba rappresenta un'attività che risponde perfettamente ai requisiti tipici della didattica ludica e che in passato è risultata sempre molto coinvolgente per gli studenti d'italiano dell'Università di Banja Luka. La giocosità e il senso di sfida insiti nell'attività ne facilitano lo svolgimento anche quando gli studenti sono stanchi, (ri)catturandone l'attenzione e portandoli, attraverso il gioco e la distrazione dal focus dell'unità, a riutilizzare quanto incontrato durante la lezione. Nello svolgimento di quest'attività, inoltre,

si sviluppano frequentemente e naturalmente delle forme di cooperazione tra compagni di banco volte a trovare una soluzione a certi item ritenuti complessi; ciò favorisce, così, anche dei momenti di riflessione linguistica a coppie o in piccoli gruppi. A testimonianza del piacere e del coinvolgimento sperimentati dagli apprendenti nello svolgimento dei cruciverba, si è rivelata esemplificativa una situazione verificatasi al termine di un'unità d'apprendimento svoltasi nel tardo pomeriggio di un venerdì, l'ultimo giorno di lezione settimanale. Nonostante l'unità si fosse ormai protratta oltre l'orario stabilito, gli studenti, come ha registrato il docente-ricercatore nel suo diario, «si sono fermati volentieri per altri quindici minuti, senza protestare o lamentarsi, per completare il cruciverba che avevano iniziato». Si tratta di un comportamento profondamente diverso da quello verificatosi in altre occasioni, quando gli apprendenti, all'approssimarsi della fine delle lezioni, manifestavano evidenti segni di intolleranza per il protrarsi delle unità d'apprendimento.

Le attività ludiche si sono rivelate particolarmente utili anche per la scoperta induttiva e la fissazione di alcune strutture morfosintattiche: in due delle unità d'apprendimento svolte sul tema della moda, per esempio, sono state proposte due attività ludiche risultate piacevoli, utili ed efficaci per fissare gli elementi morfosintattici focalizzati in maniera divertente e non ansiogena, accentuando il gusto della sfida tra i colleghi, facendo prevalere la dimensione del gioco e stimolando l'interazione e la collaborazione. La prima delle due attività è stata svolta in plenum utilizzando una tavola da gioco (tratta da Tommasini 2006, cfr. infra) data a ogni apprendente e composta da venti caselle, ognuna delle quali contenente un verbo riflessivo. Al centro della tavola è posta la seguente domanda a imbeccata: «Quando/ in quale occasione...?». Gli studenti hanno svolto l'attività passandosi una palla: il discente in possesso della palla, dopo averla lanciata verso un collega, doveva formulare una domanda completando la formula presentata con un verbo riflessivo opportunamente coniugato. Il collega che aveva ricevuto la palla doveva rispondere usando il verbo riflessivo scelto in modo corretto e, dopo aver dato la risposta, passare la palla formulando a sua volta una domanda. La seconda attività, invece, è stata svolta a coppie. A partire dalla tavola usata nella prima attività sono state ritagliate delle strisce contenenti alcuni verbi riflessivi: ad ogni coppia è stata consegnata una di queste strisce e un dado. Ogni membro della coppia, dopo aver scelto un verbo, doveva tirare il dado. Il numero uscito corrispondeva a una persona verbale (1 = io; 2 = tu; 3 = lui/lei; 4 = noi; 5 = voi; 6 = loro) in base alla quale bisognava coniugare correttamente il verbo scelto. L'altro membro della coppia aveva il compito di verificare la correttezza della produzione del collega e di apportare eventuali correzioni. Il docente passava tra i banchi per verificare il corretto svolgimento dell'attività e per intervenire su eventuali errori laddove questi non fossero stati rilevati. Entrambe le attività sono state svolte dalla quasi totalità degli studenti in maniera cor-

retta (l'osservatrice ha notato solamente una coppia svolgere il compito in modo diverso da quanto stabilito) e molto partecipata, in un'atmosfera rilassata e positiva, contraddistinta da sorrisi e risate. In particolare, nella prima attività ci sono stati diversi momenti d'ilarità che, come ha sottolineato l'osservatrice, «non hanno comunque distratto gli studenti dal focus ma hanno contribuito a creare un'atmosfera allegra e piacevole». Entrambe le attività hanno riscosso un notevole successo tra gli studenti, che ne hanno apprezzato sia l'utilità⁵ («ho scoperto che i verbi riflessivi non sono così difficili»), scrive uno studente, mentre altri due affermano di aver imparato qualcosa che prima non sapevano a riguardo) sia la novità: dai diari degli studenti relativi alle unità d'apprendimento sulla moda, infatti, si evince che quello che 8 apprendenti (su 16) hanno maggiormente apprezzato delle lezioni svolte sono state proprio le nuove attività didattiche ispirate all'approccio ludico, perché, come scrivono due studenti, «tutti possiamo parlare senza paura, anche partecipare in discorso, anche studiare tutto quello che non sappiamo prima» ed «è più facile studiare quando conosci i modi più facili per memorizzare qualcosa».

sentirsi veramente bene	annoarsi	vestirsi elegantemente	farsi la doccia	sentirsi male	divertirsi	informarsi sul tempo meteorologico
fidarsi di una persona	Quando / In quale occasione.....?					alzarsi presto
esprimersi in italiano						addormentarsi presto
truccarsi / farsi la barba con cura						prepararsi per il corso di italiano
sentirsi pieni di energia	rilassarsi	svegliarsi tardi	vestirsi sportivo	innamorarsi di una persona	arrabbiarsi	preoccuparsi

5 L'efficacia delle attività descritte è stata verificata anche dal docente, che ha potuto costatare come, al termine delle due unità d'apprendimento citate, gli studenti commettessero in generale meno errori nell'uso della forma riflessiva.

11 I questionari di valutazione dei corsi del secondo semestre: analisi dei dati

Nell'ultima settimana di lezione, il docente ha distribuito nelle classi della ricerca-azione dei questionari di valutazione finalizzati a raccogliere il giudizio e le osservazioni degli studenti sui corsi di dottorato svolti nel secondo semestre. Per quanto i risultati del questionario somministrato all'inizio del progetto di ricerca-azione (cfr. 7) avessero dimostrato un diffuso apprezzamento degli studenti per le azioni didattiche intraprese nel primo semestre, ben 30 apprendenti su 37 (16 del secondo anno e 14 del terzo) hanno ritenuto il corso del secondo semestre più interessante di quello tenutosi nel primo. Le motivazioni addotte dagli apprendenti risiedono soprattutto nelle interazioni sviluppatesi in classe (12) e nei temi trattati, ritenuti dalla maggior parte di essi (25 studenti, 12 del secondo anno e 13 del terzo) «più interessanti» di quelli affrontati nel primo semestre perché legati al «mondo reale» (9) e «adatti alla nostra età» (8). Alcuni studenti (8) hanno poi sottolineato entrambi gli aspetti ponendoli in un rapporto di causa-effetto: estremamente significativa, in tal senso, è la considerazione di un discente del secondo anno, il quale afferma che i temi «attragono l'attenzione durante la lezione e noi siamo più interessati a parlare e imparare nuove cose»; gli fa eco un apprendente del terzo anno, secondo il quale «i temi che abbiamo affrontato erano più generali e più vicini a noi e per questo erano più interessanti ed era più facile partecipare nelle discussioni di classe». La correlazione tra il tema trattato e la partecipazione degli studenti è stata, infine, esemplarmente sintetizzata da un discente nella seguente frase: «i temi erano più discutibili». ⁶ Per completare il quadro delle risposte fornite, sette apprendenti hanno ritenuto il corso ugualmente interessante rispetto a quello svolto nel primo semestre, mentre nessuno ha optato per l'ultima opzione di risposta, destinata a coloro che considerassero il corso meno interessante di quello tenuto nel semestre precedente.

Dal questionario è emerso, inoltre, l'apprezzamento di un numero significativo di studenti (13) per le modalità di lavoro adottate, che hanno favorito un coinvolgimento attivo degli apprendenti generando in loro un piacere e un interesse che, come lasciano intuire le parole di alcuni di loro, hanno rappresentato delle piacevoli novità rispetto ad altre lezioni: «siamo abituati a sedere in aula e soltanto ascoltare qualcuno, senza dialogo quasi, che parla e parla quasi due ore o più» afferma un apprendente. «Nel corso» continua il discente «tutto era più divertente grazie all'organizzazione che

⁶ Nell'interpretazione che il docente ha dato del pensiero dello studente, il termine «discutibile» non va inteso nel senso di 'poco convincente o obiettabile'. La frase andrebbe piuttosto interpretata nella seguente maniera: «i temi si prestavano maggiormente al confronto e al dibattito».

era completamente diversa»; un altro studente aggiunge che «la modalità di lavoro non era quella solita, così non mi annoiavo durante la lezione». Da un'analisi più dettagliata delle risposte, si evince come diversi apprendenti (13) abbiano particolarmente apprezzato l'interazione sviluppatasi in classe, che, come si è visto, ha rappresentato una prassi che il docente ha costantemente cercato di stimolare nelle varie unità d'apprendimento. La maggior parte di tali studenti ritiene che questi momenti di interazione abbiano garantito a tutti la possibilità di esprimersi sulle tematiche affrontate (9) e abbiano agevolato il loro apprendimento (9): «parlando possiamo imparare la lingua in un modo facile», afferma un discente, il cui giudizio sembra essere condiviso da un altro apprendente, che sottolinea che «quando parliamo tutti e partecipiamo tutti, studiamo meglio». Un altro studente ritiene, invece, che la stimolazione delle produzioni orali e il coinvolgimento della classe garantiscano non solo una migliore qualità dell'apprendimento ma favoriscano anche l'acquisizione di un maggior numero di nozioni: «quando parliamo possiamo imparare di più».

Alcuni studenti hanno poi espresso il loro gradimento per alcune precise attività di produzione orale, come il confronto in classe dopo aver guardato un testo audiovisivo (6), la riflessione sui vantaggi e gli svantaggi di una determinata condizione, situazione o comportamento che ha generato «discussioni molto interessanti» (7) e lo svolgimento di attività simulate (12), che «ci dava l'opportunità di parlare ma anche di essere creativi». A testimonianza del gradimento per i role play, otto apprendenti hanno affermato che avrebbero desiderato svolgere più frequentemente questo tipo di attività.

Generale apprezzamento è stato espresso nei confronti dei temi proposti e, in particolare, di quegli argomenti, come la musica, il cinema e l'amore, che in molti avevano indicato nei questionari di valutazione dei corsi del primo semestre tra le tematiche che avrebbero gradito affrontare in classe. La quasi totalità degli studenti del secondo anno che hanno compilato il questionario (16 su 20) ha affermato di aver apprezzato le unità d'apprendimento sul tema dell'amore, con riferimento, in particolare, agli argomenti specifici della vita da single o di coppia (8) e del tradimento (7). Altre tematiche che hanno riscosso un consenso abbastanza ampio sono state quelle della musica (8) e della moda (8). Vanno poi registrate le risposte di quattro apprendenti che hanno trovato interessanti tutte le tematiche trattate durante il secondo semestre. Per quanto riguarda, invece, i temi non interessanti, più della metà degli studenti (11) non ha fornito alcuna risposta, lasciando intendere di non aver individuato, nell'intero corso, nessun argomento che non sia risultato motivante e attraente. Le risposte fornite dagli altri discenti, statisticamente comunque poco rilevanti, hanno riguardato diversi argomenti affrontati, e in particolare quelli della campagna (3), degli animali (2), delle festività (2). La maggior parte degli studenti del terzo anno ha condiviso con i colleghi del secondo l'apprezzamento

per alcuni dei temi affrontati in entrambe le classi, come la musica (9) e l'amore (7). In maniera particolarmente positiva sono stati valutati anche i cicli di unità d'apprendimento sulla famiglia (9) e sul cinema (12), anche se quattro apprendenti hanno inserito il tema del divismo tra gli argomenti che non hanno riscosso interesse. Quattro studenti hanno poi affermato di essere stati attratti da tutti i temi affrontati. Per quanto riguarda gli argomenti non interessanti, invece, è stata registrata una tendenza simile a quella rilevata al secondo anno: circa un terzo degli studenti (7) non ha indicato nessun argomento che non sia risultato stimolante e ciò fa ipotizzare al docente che tali studenti non ne abbiano incontrati. Gli altri dati raccolti hanno fatto registrare il disinteresse di alcuni studenti per certi temi affrontati: quelli maggiormente selezionati sono stati il divismo (4), l'arte (2) e la pubblicità (2).

12 Conclusioni

L'indagine di cui si è reso conto nel corso del presente lavoro ha consentito di far emergere, grazie ai diversi strumenti di rilevazione utilizzati e all'impegno degli attori coinvolti, dati rilevanti ai fini dell'obiettivo centrale della ricerca-azione: innalzare e sostenere la motivazione degli apprendenti attraverso azioni didattiche efficaci, in grado, cioè, di coinvolgere gli studenti e di stimolarne l'interesse.

Fondamentali per favorire il coinvolgimento degli apprendenti si sono certamente rivelati gli argomenti trattati in classe: gli studenti hanno espresso fin da subito (nei questionari di valutazione dei corsi del primo semestre) il desiderio di trattare temi legati alla vita quotidiana e all'universo giovanile. In particolare, si è rivelata efficace la scelta del docente di proporre stimoli e testi in grado di richiamare aspetti e caratteristiche sociali e culturali della nazione e del popolo serbo. Esemplari in tal senso si sono rivelati alcuni input sottoposti nei cicli di unità d'apprendimento relativi ai temi della campagna, del cinema e della famiglia, che hanno stimolato gli studenti al punto da spingerli a compiere notevoli sforzi comunicativi pur di riuscire a esprimere i loro pensieri.

Un altro elemento particolarmente significativo al fine di innalzare e sostenere la motivazione degli studenti è stato l'ampio spazio dedicato all'interazione in classe. Anche in questo caso, gli apprendenti avevano manifestato all'inizio dei corsi il desiderio di conversare e confrontarsi in italiano e il questionario somministrato alla fine del secondo semestre ha testimoniato il piacere da loro provato per aver avuto la possibilità di esprimersi e comunicare oralmente nella lingua obiettivo. Tale attività secondo diversi apprendenti si è inoltre dimostrata utile in quanto ne ha facilitato l'apprendimento linguistico. Per lo sviluppo di un'interazione realmente partecipata e coinvolgente, hanno sicuramente rivestito un ruolo

importante il ricorso allo strumento della palla, la disposizione a ferro di cavallo assunta dalla classe e la predisposizione di certe attività didattiche, quali l'analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una determinata situazione, la descrizione e il confronto tra immagini e i role play. Significativo si è rivelato, in particolare, l'alto gradimento espresso per le attività simulate, che si sono dimostrate le più efficaci per stimolare un confronto in classe tra gli studenti.

Gli studenti hanno poi sottolineato in diversi frangenti l'importanza e l'utilità dello studio di nuovi vocaboli ed espressioni, introdotti dal docente con attività di vario genere, quali la descrizione di immagini, l'analisi dei vantaggi e degli svantaggi di una determinata situazione, la ricerca analitica di alcuni vocaboli nel testo e il loro reimpiego in successivi esercizi di fissazione, la compilazione di cruciverba lessicali, che hanno addirittura spinto gli studenti a fermarsi anche oltre l'orario di lezione. Tutte queste attività hanno creato varietà nel lavoro lessicale allontanando così l'emergere della noia e della demotivazione.

La possibilità, infine, di spingere gli studenti a una costante riflessione linguistica e metalinguistica è stata favorita e incoraggiata dal giudizio positivo espresso dagli apprendenti nel questionario di valutazione iniziale sul percorso d'apprendimento induttivo: nonostante la maggior parte degli studenti avesse manifestato una preferenza per un approccio deduttivo, più orientato ai canoni del metodo grammatico-traduttivo, tradizionalmente adottato nello studio delle lingue straniere nelle scuole in Bosnia-Erzegovina, un consistente numero di apprendenti ha comunque espresso dei giudizi positivi per l'apprendimento induttivo. La riflessione linguistica e metalinguistica è stata condotta principalmente facendo svolgere a coppie o in piccoli gruppi attività ludiche rivelatesi piacevoli, utili ed efficaci per fissare gli elementi morfosintattici focalizzati in maniera divertente e non ansiogena, accentuando il gusto della sfida tra i colleghi e facendo prevalere la dimensione del gioco.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008a). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2008b). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Briani, V. (2008). «Bosnia-Erzegovina: Progressi lenti e difficili sulla strada per l'integrazione». *Osservatorio Transatlantico*, 97. http://www.iai.it/pdf/0ss_Transatlantico/97.pdf.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Celentin, P. (2007). *Analisi delle interazioni comunicative e glottodidattica*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Celentin, P.; Cognini, E. (2005). *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra.
- Coonan, C.M. (2003). *La ricerca-azione*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Daloisio, M. (2007). *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- De Luchi, M. (2003). «La ricerca-azione». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- De Luchi, M. (2007). *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Trad. it. Bologna: Il Mulino.
- Guglielmi, L. (2008). «Balcani, un presente remoto: Alcune coordinate culturali per insegnanti di lingua italiana». *Bollettino ITALS*, 6 (26), http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=438.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda: Elementi di didattica*. Torino: UTET Università.
- Merlicco, G. (2010). «Balcani tra orizzonte europeo e tensioni interetniche: I casi di Bosnia-Erzegovina e Macedonia». *Osservatorio di politica internazionale*, 9. http://www.iai.it/pdf/0ss_Polinternazionale/pi_a_0009.pdf.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Tarantino, A. (2008). «Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti: una ricerca azione in un contesto militare emiratino». *Bollettino ITALS*, 6 (27), http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=458.

- Tommasini, G. (2006). *Nuovo progetto italiano 1: Guida per l'insegnante*. Roma: Edilingua.
- Torresan, P. (2007). *Imparare a imparare: Metacognizione e strategie di apprendimento*. Venezia: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari. <http://venus.unive.it/italslab/index.php> (con password).
- Vučo, J. (2007). «Diffusione e insegnamento dell'italiano in Serbia e in Montenegro». In: Botta, F et al. (a cura di), *La questione adriatica e l'allargamento dell'Unione europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. (1965). *Pensiero e linguaggio*. Giunti Barbera: Firenze.