

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienza del Linguaggio
Ciclo XXVIII
Anno di discussione 2015-16**



***Service Learning* per l'apprendimento delle
lingue straniere: impatto sulla motivazione,
competenze comunicative e metacognitive
dello studente**

**Settor scientifico disciplinare di afferenza: L-LIN/02
Tesi di Dottorato di Luisa Canuto, matricola 961612**

Coordinatore del Dottorato

Prof. Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Paolo E. Balboni

INDICE

Abbreviazioni

<i>Introduzione</i>	8
---------------------	---

PARTE TEORICA

Capitolo 1	Definizioni, ragioni, fondamenti teorici e prassi del <i>service learning</i>	15
1.1	Che cos'è <i>Service Learning (SL)</i>	17
1.1.1	<i>Per una definizione di SL</i>	17
1.1.2	<i>Caratteristiche di una efficace esperienza SL</i>	21
1.2	Fondamenti teorici di <i>SL</i> : da Dewey alla neuroscienza	23
1.3	<i>Where's the Learning in Service Learning?</i> o I benefici di un'efficace esperienza <i>SL</i>	27
1.3.1	<i>Benefici per lo studente: sviluppo personale ed interpersonale</i>	28
1.3.2	<i>Benefici per lo studente: sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive</i>	30
1.3.3	<i>Benefici per la comunità e per i docenti</i>	31
1.4	Riepilogo	33
Capitolo 2	<i>Service learning</i> nella classe di lingua straniera: contesto, ragioni pratiche e teorie	34
2.1	Le ragioni per <i>SL</i> nelle classi di lingua	36
2.2	<i>SL</i> per acquisizione linguistica e consapevolezza interculturale	39
2.2.1	<i>SL, la teoria di Krashen e le interazioni significative</i>	40
2.2.2	<i>SL e la motivazione all'apprendimento</i>	42
2.2.3	<i>SL e la willingness to communicate</i>	44
2.2.4	<i>SL come strumento di consapevolezza interculturale</i>	47
2.3	<i>SL</i> in relazione ai <i>National Standards (ACTFL)</i> , <i>MLA Report</i> e <i>Quadro Europeo</i>	49
2.4	Riepilogo	55

Capitolo 3	Modelli d'integrazione <i>SL</i> nelle classi di lingua	57
3.1	<i>SL</i> come elemento obbligatorio o facoltativo	57
3.1.1	<i>SL</i> come elemento curriculare facoltativo	58
3.1.2	<i>SL</i> come elemento curriculare obbligatorio	60
3.1.3	<i>SL</i> come elemento obbligatorio di <i>Special Purposes Programs</i>	63
3.2	Tendenze recenti nell'uso di <i>SL</i>	65
3.2.1	Progetti interdisciplinari e/o internazionali	65
3.2.2	Progetti online	66
3.3	<i>SL</i> nei programmi di formazione degli insegnanti	67
3.4	Riepilogo	68

PARTE PRATICA

Capitolo 4	<i>SL</i> nelle classi di italiano alla UBC: ragioni e progetti	70
4.1	Le ragioni per l'integrazione di <i>SL</i> nelle classi di italiano della UBC	71
4.2	Le risorse a disposizione	76
4.2.1	<i>UBC Centre for Community Engaged Learning</i>	76
4.2.2	<i>Il Centro Culturale Italiano di Vancouver</i>	78
4.3	I Progetti <i>SL</i>	79
4.3.1	Progetto Scuola: assistenza insegnanti	81
4.3.2	Progetto Museo: storie e ricerche	82
4.3.3	Progetto Anziani: assistenza e servizio di traduzione	83
4.3.4	Progetto storie d'emigrazione	84
4.4	Riepilogo	85

Capitolo 5	<i>SL</i> nelle classi di italiano alla UBC: ipotesi, contesto e metodi di ricerca	87
5.1	Ipotesi e domande di ricerca	87
5.2	Contesto, Metodi e Procedure	89
	5.2.1 <i>Soggetti</i>	89
	5.2.2 <i>Strumenti di Misurazione</i>	94
	5.2.2.1 <i>Questionari</i>	95
	5.2.2.2 <i>Schede di riflessione</i>	98
	5.2.2.3 <i>Griglia di valutazione interviste</i>	99
	5.2.2.4 <i>Scheda di osservazione</i>	100
	5.2.2.5 <i>Scheda commenti sugli studenti</i>	101
5.3	Raccolta dati ed analisi	102
Capitolo 6	<i>SL</i> nelle classi di italiano alla UBC: analisi dei risultati	104
6.1	<i>SL</i> e la motivazione all'apprendimento	105
6.2	<i>SL</i> , la <i>willingness to communicate</i> , la fiducia e la frequenza nell'uso della lingua	109
6.3	<i>SL</i> e lo sviluppo della competenza comunicativa	116
6.4	<i>SL</i> e lo sviluppo personale e professionale	121
6.5	Riepilogo	128
Capitolo 7	Discussioni e future direzioni	129
7.1	Discussioni	130
7.2	Future direzioni	137
Conclusioni		139
<i>Riferimenti Bibliografici</i>		141

Appendici

Appendice A Materiali per i corsi di Italiano 201 e 202 158

1. Sillabo dei corsi
2. Istruzioni sui progetti SL e valutazione
3. Griglia di valutazione per compiti scritti

Appendice B Questionari ed altri strumenti di misurazione 176

1. Questionario 1: *Language Inventory*
2. Questionario 2: *Willingness to Communicate, Motivation, Attitudes*
3. Questionario 3: *Why, What, How Much*
4. Scheda di riflessione per Progetti Scuola e Anziani
5. Scheda di riflessione per Progetto Museo
6. Scheda per Progetto Storia d'Emigrazione
7. Lista domande per Interviste
8. Griglia valutazione Interviste
9. Scheda di osservazione
10. Scheda commenti per Assistente SL
11. Scheda commenti per Insegnanti ICC

Appendice C Tabelle e Risultati 199

1. Tabella 1: *Motivation*
2. Tabella 2: *Confidence* (risultati complessivi)
3. Tabelle 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f: *Confidence* (risultati parziali)
4. Tabella 3: *Frequency of Use*
5. Tabella 4: *WTC, IC e WTC, OC*
6. Tabella 5: *Language Inventory*
7. Tabella 6: *Communicative Competence*
8. Tabella 7: *Participation/Observation*

Appendice D Esempi di progetti SL degli studenti 211

1. Progetto Scuola:
 - a. Esempio Lezione Adolescenti: Abbigliamento
 - b. Esempio Lezione Bambini: Hallowe'en
2. Progetto Museo:
 - a. I Negozi Italiani
 - b. La Storia della Seattle Macaroni
3. Progetto Storia d'Emigrazione
 - a. La Famiglia C.
 - b. La Famiglia D'E.

INDICE TABELLE, FIGURE, GRAFICI

Tabella 1: <i>Ten principles of good service-learning pedagogy</i> (Howard, 2001)	22
Tabella 2: <i>Standards for Foreign Language Learning</i> (ACTFL)	51
Tabella 3: Ragioni degli studenti per seguire Ital 201 e Ital 202	74
Tabella 4: Profilo partecipanti, con gruppo di controllo	93
Tabella 5: Quadro generale degli strumenti di misurazione utilizzati	94
Tabella 6: Livelli di <i>confidence</i> all'inizio e fine semestre	110
Tabella 7: Medie parziali e totali di <i>WTC inside</i> e <i>outside class</i> , a inizio e fine semestre, con N e N _{SL}	112
Tabella 8: <i>Language Inventory</i> con valori totali e percentuali, a inizio e fine semestre, con N e N _{SL}	118
Tabella 9: <i>WTC inside</i> e <i>outside class</i> : alcune rappresentative situazioni	133
Figura 1: Esempi di attività esperienziali (Furco, 1996)	18
Figura 2: <i>Experiential Learning Cycle</i> (Kolb, 1984)	25
Figura 3: Modello euristico di elementi che influenzano la WTC in L2 e LS (MacIntyre <i>et al.</i> , 1998)	45
Figura 4: <i>ACTFL's Standards for Foreign Language Learning and the 5 Cs</i>	50
Grafico 1: Motivazione a inizio e fine semestre, con N e N _{SL}	107
Grafico 2: Livelli di <i>confidence</i> complessivi a inizio e fine semestre	110
Grafico 3: <i>WTC inside</i> e <i>outside class</i> , a inizio e fine semestre, con N e N _{SL}	113
Grafico 4: Comparazione fra fiducia, frequenza d'uso LS e WTC, con N e N _{SL}	113
Grafico 5: Comparazione dati motivazione e WTC, di N e N _{SL}	134
Grafico 6: Comparazione dati per la valutazione competenza orale, per N e NSL, a inizio e fine semestre	135

Abbreviazioni

ACTFL	American Council Teachers of Foreign Languages
AMTB	<i>Attitudes, Motivation Test Battery</i>
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
ICC	<i>Italian Cultural Centre</i>
MLA	<i>Modern Language Association</i>
NSFL	<i>National Standards for Foreign Language Learning</i>
NSEE	<i>National Society for Experiential Education</i>
NSLC	<i>National Service Learning Clearinghouse</i>
SD	<i>Standard Deviation</i>
SL	<i>Service Learning</i>
WTC, IC/OC	<i>Willingness to Communicate, inside class/outside class</i>
UBC	<i>University of British Columbia</i>

Ringraziamenti

Ai miei studenti che negli anni si sono prestati alle mie sperimentazioni e che hanno partecipato con simpatia ed entusiasmo alle interviste, ai questionari, ai test, agli incontri e alle tante idee vanno i miei ringraziamenti più sinceri. Da voi ricevo ogni anno l'energia che rinnova e continua a nutrire la mia passione per l'insegnamento e la mia crescita professionale.

Ai miei colleghi che come me hanno trascorso ore a riflettere, discutere ed inventare nuovi progetti didattici e che con me hanno condiviso delizie e dolori di questo mestiere dell'insegnante mando un abbraccio affettuoso: anche a voi, come ai miei studenti, sono in debito per la gioia d'insegnare che ancora mi accompagna.

Agli amici che hanno ascoltato con generosità le mie elucubrazioni sulla ricerca e mi hanno sempre sostenuta va la mia profonda gratitudine e la promessa a mantener viva la tradizione dei momenti insieme, di mangiare bene e bere anche meglio e continuare ad imparare gli uni dagli altri.

Al mio caro professore Balboni un grazie che potrebbe riempire pagine intere, per la pazienza e per aver saputo sapientemente calibrare il suo giudizio e i suoi commenti.

Agli amori della mia vita, mia figlia Gaia e mio marito Nicola, tutta la riconoscenza e l'amore di cui sono capace.

Introduzione

It was a fantastic experience. It felt like we learned the language from the heart as opposed to as an intellectual exercise. In theory we were 'just' supposed to practice the language with a few elders from the Italian Cultural Centre as part of the 'Memoir Project,' but instead we ended up learning so much about Italy and Canada in the '50 and today. It may sound as an exaggeration, but I thought that it was a transformative experience for many of us; certainly it was it for me (C. P., studente nel corso Italiano 202, a.a. 2007-08).

Quando nel 2007, alla fine del progetto pilota *Service Learning* fatto in collaborazione con il *Centro Culturale Italiano di Vancouver*, abbiamo chiesto ai nostri studenti le loro opinioni sull'esperienza sapevamo di poter contare su un giudizio complessivamente positivo. Non avevamo però anticipato né l'entusiasmo né tantomeno la molteplicità di benefici che tutti i partecipanti al progetto sembravano averne ricavato. Come ben espresso nel commento della studentessa riportato qui sopra infatti non solo gli studenti avevano potuto praticare la lingua, ma sembravano aver anche avuto l'opportunità di sviluppare le loro competenze interculturali e relazionali. Certo solo pochi e particolarmente dedicati studenti avevano preso parte a quel primo esperimento e certo non erano mancate alcune critiche sia dagli studenti che dal *Centro Italiano* su diversi elementi che dovevano esser migliorati prima di ripetere l'esperienza (Canuto, 2009). C'è da dire che molte delle critiche riflettevano l'ingenuità ed inesperienza con questo strumento didattico sia nostra che della nostra università (*University of British Columbia, UBC, Vancouver, B.C., Canada*). Nessun insegnante di lingua della UBC aveva infatti ancora integrato *service learning* nei loro sillabi e solo poco più di una ventina di docenti di altre discipline quali scienze politiche, biologia e medicina, avevano cominciato a sperimentarne l'uso, senza però, almeno così sembrava, avere una completa prospettiva sulle ragioni didattiche e sull'impatto dei progetti per l'apprendimento dei loro studenti. Gli esiti di quel nostro primo progetto erano stati però talmente insperati e le critiche talmente costruttive da giustificare la nostra decisione di ripetere l'esperienza per i nostri corsi intermedi di italiano (italiano 201 e italiano 202).

Da quella esperienza nel 2007 ad oggi, più di 100 studenti o un quarto circa del numero totale di studenti dei nostri corsi intermedi di italiano, hanno preso volontariamente parte ad una delle esperienze con *service learning* con il duplice obiettivo di praticare la lingua al di fuori della classe e di aiutare la comunità italiana di Vancouver. Il commento della studentessa che partecipò a quel primo progetto e che abbiamo usato in apertura a quest'introduzione, è indicativo dei sentimenti che vengono comunemente espressi da quanti prendono parte ad un efficace *service learning experience*. Nella ricerca scientifica su *service learning* applicato a diverse discipline comprese le lingue straniere, troviamo numerose testimonianze a conferma della sensazione di realizzazione personale, di apprendimento e rafforzamento dei contenuti, di emozione, di scoperta e addirittura di trasformazione come quelle descritte nel commento di cui sopra. In questo nostro lavoro ci riferiamo ripetutamente alla ricerca e a quanto suggerito dall'esperienza dei molti colleghi che oggi usano *service learning* con successo e per raggiungere molteplici obiettivi didattici. Naturalmente e come per tutti i metodi e strategie che usiamo nelle nostre classi, il raggiungimento di buoni risultati è legato ad una buona pianificazione. Come vedremo in questa nostra tesi, ciò vale particolarmente anche per *service learning* che certo non può funzionare se non accompagnato da un'attenta considerazione dello specifico contesto in cui si opera, degli specifici scopi che si intende perseguire e dei principi di *good practice* che questa strategia didattica richiede.

Questa tesi illustra le caratteristiche ed i benefici dell'uso di *service learning* attraverso l'analisi delle esperienze dirette dei nostri studenti nel nostro particolare contesto. Prima di arrivare alle ragioni che ci hanno spinti ad utilizzarlo nelle nostre classi di lingua negli ultimi 9 anni e alla descrizione dei progetti e dell'impatto che questi progetti hanno avuto sui nostri studenti, la tesi muove dai principi teorici, dai diversi modelli operativi e dalle esperienze con *service learning* di cui parla la ricerca scientifica.

Come per i dati raccolti per questa nostra tesi così anche le fonti cui abbiamo fatto riferimento provengono principalmente da Canada e Stati Uniti. Con ciò non vogliamo suggerire che l'esperienza maturata in Nord America

con *service learning* sia l'unica di cui valga la pena parlare. Il Sud Africa per esempio, ha abbracciato *service learning* con entusiasmo e ne ha raccomandato l'integrazione nei curricula scolastici universitari dopo aver promosso interessanti iniziative pilota in tutto il territorio ed aver incaricato la *National Commission of Higher Education* di valutarne meticolosamente meriti e fattibilità (Higher Education Quality Committee, 2008). Altri esempi provengono anche dal Sud America e dall'Europa. In Brasile, Argentina e Venezuela, i ministeri dell'educazione hanno creato programmi nazionali di *Educación Solidaria* o di *Volutariado Educativo* per diffondere e sostenere la pratica del *service learning* (Tapia 2010). Anche in Europa, paesi quali Germania, Olanda, Svizzera e Spagna hanno lanciato una serie di iniziative sponsorizzate dal governo o da fondazioni semi-private proprio con lo scopo di diffondere *service learning* nelle scuole (Zentner 2011; Bekker, 2009). Anche *United World Colleges* e il *World College of the Atlantic* in particolare, pone il servizio per le comunità al centro del loro curriculum insieme e allo stesso livello dello sviluppo della creatività e produttività. Se abbiamo incentrato la nostra tesi in Nord America è unicamente per la familiarità che questa ricercatrice ha con quel sistema scolastico, per l'ubicazione delle nostre classi su cui abbiamo condotto questa ricerca, per la più che decennale tradizione che Canada e USA hanno con *service learning* e per la disponibilità di studi scientifici basati su quel contesto.

Come affermato in una delle definizioni più comunemente citate, *service learning* è un'esperienza lavorativa integrata pienamente in un corso accademico. Gli studenti collaborano con una certa comunità per aiutarla a raggiungere concreti risultati e vengono quindi chiamati a riflettere su questi risultati con lo scopo di rafforzare l'apprendimento dei contenuti del corso, sviluppare un apprezzamento per la disciplina e migliorare il senso di responsabilità civica (per approfondimenti su questa ed altre possibili definizioni cfr. Bringle, Hatcher, 1995: 112). Considerata da molti ben più di una semplice strategia didattica, *service learning* è secondo alcuni studiosi (Giles, Hornet, Migliore, 1991: 7; Benson, Harkavy, Hartley, 2005: 190; Hellebrandt, Jorge, 2013: 206) un 'movimento educativo', uno strumento per

trasformare e migliorare la società, perché se da una parte consente agli studenti di mettere in pratica quanto appreso in classe, dall'altro sviluppa la loro *social responsibility* e la loro maturità (Sigmon, 1996; Vigilante, 2014). È questa ad esempio l'opinione espressa nel sito del *National Service-Learning Clearinghouse (NSLC)*, un centro nazionale di risorse per docenti:

Service learning is a radical and experiential learning philosophy that integrates academic study with community service, whose history is integrally rooted in historical and legislative initiatives and whose approach has been entrenched in various disciplines across educational arena (National Service-Learning Clearinghouse).

Nelle pagine successive parleremo dei fondamenti teorici di *service learning* e vedremo come poggi su principi educativi che considerano essenziale all'apprendimento l'attiva e diretta partecipazione degli studenti. Vedremo anche come, quando applicato all'apprendimento delle lingue, *service learning* consenta di tradurre in pratica l'approccio comunicativo e le funzioni sociali e comunicative della lingua. In particolare, questo lavoro riassume quanto abbiamo imparato sull'uso di *service learning* nelle nostre classi di lingua dal 2007 ad oggi, le virtù di questo strumento didattico, gli errori fatti e corretti e i benefici per studenti, comunità e per noi stessi insegnanti, osservati dapprima aneddoticamente e poi analizzati più sistematicamente. Se all'inizio il nostro entusiasmo nell'integrare quest'attività nei nostri corsi era nato ingenuamente e dopo averne solo sentito parlare casualmente da una collega di scienze, a quell'entusiasmo abbiamo presto fatto seguire la decisione più consapevole di guardare alla ricerca scientifica per cercare di capirne la validità accademica. L'ingenuità e i poco articolati obiettivi didattici della nostra prima esperienza sono stati presto sostituiti da una consapevole programmazione che comprende verifiche, valutazioni e riflessioni da parte di tutti, prima, durante e dopo l'esperienza.

Questa tesi si concentra sugli ultimi tre anni, per un totale di sei corsi e da quando accanto alle riflessioni degli studenti, dei membri del *Centro Italiano* e delle assistenti con cui abbiamo collaborato, abbiamo iniziato a utilizzare altri strumenti per misurare e valutare l'impatto di *service learning* sui nostri studenti.

Il primo capitolo della tesi introduce i fondamenti teorici, le ragioni e le caratteristiche di *service learning* in generale, da dove mosse l'impeto per il suo utilizzo, come si sviluppa un progetto e quali sono gli elementi che caratterizzano di un efficace progetto *service learning*. Nel capitolo vedremo che, se pur basato su princìpi educativi e valori sociali ben consolidati, *service learning* inizia a trovar posto nei curricula e corsi universitari solo alla fine degli anni '70, e per l'entusiasmo di pochi. Il capitolo tratterà brevemente le tappe storiche di *service learning*, dalle sue origini fino a quando un decennio più tardi le università ne comprendono l'alto valore educativo e ne appoggiano l'integrazione nei loro programmi. Sarà infatti solo con l'istituzione di coalizioni universitarie per lo sviluppo di *experiential education programs*, quali la *National Society for Experiential Education* (NSEE) e *Campus Compact*, negli anni '80 che cominceranno a proliferare i progetti *service learning* e le prime ricerche e pubblicazioni scientifiche sul loro impatto per l'apprendimento. Nel primo capitolo vedremo che già nel 1989, la NSEE in collaborazione con più di settanta istituzioni scolastiche stila i dieci principi di un buon progetto *service learning* (*The Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*, 1989) e presenta numerosi esempi di concrete applicazioni a dimostrazione del ventaglio di possibilità e di discipline cui questo strumento didattico può esser applicato (per maggiori dettagli cfr. Jacoby, 2014; Honnet, Poulsen, 1989). Se pur con questo capitolo ci allontaniamo dalla glottodidattica di per sè, abbiamo ritenuto che la novità di questa strategia didattica in Italia giustifichi la decisione di offrire al lettore una buona panoramica sulla sua storia e sui fondamenti su cui poggia.

Con il secondo capitolo consideriamo le ragioni per l'integrazione di *service learning* nelle classi di lingua. Vedremo come sorprendentemente e nonostante la compatibilità fra i fondamenti teorici ed obiettivi di *service learning* e quelli dell'insegnamento ed apprendimento delle lingue straniere, *service learning* entri nelle classi di lingua con circa vent'anni di ritardo rispetto ad altre discipline, o solo a partire dalla fine degli anni '90. Le teorie di Krashen, Ellis, Long e di Freddi e Balboni sull'apprendimento ed acquisizione delle lingue e sulle caratteristiche dei più appropriati approcci e strategie per

noi docenti trovano posto in queste pagine. Pur se non intese a giustificazione di *service learning* in senso stretto, vedremo che quelle teorie e pratiche hanno purtroppo portato tanti fra noi insegnanti a trovarne la motivazione per la sua utilizzazione e per vederne la relazione con gli obiettivi che vogliamo raggiungere nelle nostre classi.

Il terzo capitolo esplora i diversi modelli operativi con cui *service learning* viene integrato nei corsi e curricoli di lingua, partendo dai più comuni fino ad arrivare alle tendenze più recenti, attraverso gli esempi e le esperienze di diversi colleghi in Canada e Stati Uniti (Pellettieri, 2011; Lear, Abbott, 2008; Mackey, 2007; Caldwell, 2007; Weldon, Trautmann, 2003; Morris, 2001; Baker, MacIntyre, 2000; Mullaney, 1999; Overfield, 1997; Polansky, 2004; Varas, 1999; Varona, 1999).

Gli ultimi quattro capitoli sono dedicati all'esperienza con *service learning* nelle nostre classi e all'osservazione dei vantaggi per l'acquisizione o consolidamento di competenze cognitive, metacognitive e linguistiche per gli studenti. Più precisamente con questa ricerca abbiamo inteso rispondere alle seguenti domande:

1. *Come e cosa cambia nella motivazione all'apprendimento dello studente di italiano come lingua straniera e nel suo atteggiamento ed opinione riguardo la lingua e cultura italiana a seguito di un'esperienza Service Learning?*
2. *Service Learning serve a stimolare il desiderio a comunicare dentro e fuori della classe, la fiducia nelle proprie competenze linguistiche e la frequenza con cui gli studenti comunicano in italiano?*
3. *Che tipo di impatto ha Service Learning sulla competenza linguistica degli studenti?*
4. *Service Learning è uno strumento didattico adeguato allo sviluppo personale ed accademico negli studenti di italiano come lingua straniera?*

Nei capitoli parleremo della metodologia usata per la ricerca e discuteremo degli strumenti di analisi quali interviste, questionari, *language*

inventories, riflessioni, osservazioni e commenti sull'esperienza raccolti da insegnanti, assistenti e membri della comunità italiana. Alcuni di questi strumenti di valutazione sono stati usati con tutti gli studenti ed altri solo con coloro che hanno partecipato ai progetti *service learning*, per consentirci di paragonare effettivi benefici dell'esperienza e per permetterci di rispondere all'oggetto della nostra investigazione. La descrizione del particolare contesto in cui abbiamo usato *service learning*, degli studenti che hanno partecipato ai progetti e le loro percezioni sulla lingua e cultura italiana e sulle loro conoscenze *pre* e *post* esperienza troveranno posto in questi capitoli, insieme all'analisi dei dati e alla discussione.

Questo studio ci è servito a confermare le ragioni per cui *service learning* è ormai così saldamente integrato nel nostro curriculum. Fra l'altro e ad ulteriore dimostrazione delle nostre ragioni, il successo della nostra esperienza ha 'contagiato' altri docenti di lingue straniere ed i nostri corsi non sono oggi più i soli a comprendere *service learning*. Ancora più delle nostre opinioni, i commenti dei nostri studenti sulla loro esperienza *con service learning* sono bastati a convincere altri e continuano anche oggi ad offrire una chiara esemplificazione di cosa *service learning* possa contribuire alla loro formazione. Alcuni di questi commenti sono stati utilizzati per introdurre i capitoli della nostra tesi e per dare più immediatezza ai nostri argomenti. I dati qualitativi sui progetti come quello in apertura a questo capitolo sono avvalorati dai dati quantitativi che vengono presentati e discussi nei capitoli dedicati alla nostra ricerca. Infine un breve capitolo sulle direzioni e sviluppi futuri si accompagna alle nostre riassuntive conclusioni.

PARTE TEORICA

Capitolo 1

Definizioni, ragioni, fondamenti teorici e prassi del *service learning*

Through this service-learning project I found out a few unexpected things about myself. For example, I found a new interest in oral histories. Before this experience I did not think that I related well with elderly people. I now value conversations with older people more and I always try to ask as many questions as possible as I now know that this is a wonderful way to learn about history and everyday life in the past. Also, with some help from the teaching assistant, I learned a lot of advanced Italian grammar and vocabulary in the process of creating and polishing my presentation. (This was especially helpful since I later worked as a freelance translator from Italian to English for about a year.) Overall, it was a great experience that taught me how to do self-directed research through interviews and searching the archives of my city's public library. No other academic course had taught me that until then and I was certainly not expecting to learn this skill while learning Italian! (E. M., a.a. 2010-11)

Dalla mia prima esperienza al Centro [ICC] ho imparato che non voglio esser insegnante di bambini, perché non sono bravo con la disciplina e perché la struttura delle lezioni non può esser molto flessibile secondo me. Il secondo progetto e la ricerca sui negozi italiani mi è piaciuto moltissimo: ero molto meno stressato, non dovevo convincere nessuno e gli intervistati erano tranquilli. E io ho parlato bene! Era come esser ospiti di qualcuno. Mi è MOLTO piaciuto imparare della loro filosofia di vita. (A.O., a.a. 2011-12)

La descrizione dei due studenti relativa alle loro esperienze *Service Learning* (abbreviato con *SL* da qui in poi nella tesi) con il *Centro Italiano di Vancouver* (ICC) a completamento dei corsi universitari intermedi, Italiano 201 e Italiano 202 alla *University of British Columbia* (Vancouver, BC, Canada), racconta di risultati che difficilmente avrebbero potuto raggiungere imparando ed usando la lingua esclusivamente in classe. Quelle esperienze vissute al di fuori dei confini della classe e fatte in almeno parziale autonomia, sembrano averli aiutati a maturare come studenti di lingua e forse ancora di più, come individui. In questo capitolo e nel successivo vedremo che quanto osservato dai nostri

studenti qui sopra riflette quanto riporta molta della ricerca scientifica a proposito dei vantaggi dell'uso di *SL* nelle classi di lingua (Doughty e Long, 2003; Abbot, Lear, 2010; Malkin, 2010; Pellettieri, 2011; Zapata, 2011), e più in generale, per altre discipline accademiche a tutti i livelli di istruzione, dall'elementare fino all'università (Jacoby, 1996, 2014; Eyster, Giles, 2001 per approfondimenti e per una lista di pubblicazioni suddivisa per tipo di beneficio per gli studenti). Certo non mancano gli scettici che non concordano sul rigore accademico di *SL* e che lo etichettano con sdegnosa sufficienza: “*fluffy, feel-good stuff, without one iota of scientific research that says that this has made a difference in a student's education*”, riporta un commento di qualche anno addietro (Markus, Howard, King, 1993: 411). E certo, per esser realmente efficace *SL* richiede vengano implementati diversi e talvolta onerosi principi didattici (Jacoby, 2014; Stacey, Bender, 2005; Furco, 2001). Nel decalogo di principi di *good practice* per *SL* compilato prima da NSEE e poi rivisto da Howard (2001), ad esempio, viene enfatizzata la necessità di articolare gli obiettivi di apprendimento ed insegnamento, le norme per la scelta della comunità con cui lavorare, gli obiettivi per la comunità, le abilità necessarie da parte di tutti per realizzare gli obiettivi ed anche i criteri per la valutazione del lavoro. Così facendo, dice Howard (2001: 16), possiamo garantire l'affidabilità pedagogica di *SL* e renderlo meno suscettibile alle possibili critiche. A conti fatti, e data la quantità di opinioni favorevoli che ci giungono da studiosi e da quanti partecipano ai progetti non si può non considerare *SL* come un valido strumento didattico: “*Labelling community service as a 'soft' learning stimulus reflects a gross misperception*” (Howard, 2001: 16).

In questo primo capitolo definiamo *SL* e ne spieghiamo le caratteristiche generali a prescindere dalla disciplina o dal corso per cui viene utilizzato, le origini e le teorie educative che l'hanno promosso e sostenuto nei decenni, oltre ai benefici accademici e personali che interessano tutti coloro che vi partecipano, in particolare modo gli studenti. La definizione di *SL* e la descrizione dei criteri indispensabili a qualificare un'efficace esperienza *SL* rientrano nella prima parte del capitolo. Il quadro teorico presentato invece nella seconda parte del capitolo si basa sui principi di educatori e psicologi

come Dewey e Kolb i quali pur non riferendosi esplicitamente a *SL*, ne hanno comunque inconsapevolmente offerto validità.

1.1 Che cos'è *Service Learning*

La ricerca scientifica su *SL* offre più di 140 diversi modi per definire e concepire cosa sia esattamente. Il dibattito deriva dall'enfasi che per alcuni studiosi è da porsi sul valore accademico o sul ruolo che *SL* rappresenta per la comunità o il gruppo che riceve il servizio. Senza entrare nello specifico e nel valore di questo dibattito che se pur interessante esulerebbe dagli scopi della nostra tesi, ci limitiamo qui a presentare le definizioni più comunemente citate e più coerenti con la nostra ricerca.

1.1.1 Per una definizione di *Service Learning*

Community Service Learning o *Service Learning* come viene più comunemente chiamato, o l'apprendimento promosso mettendo in pratica quanto studiato in classe attraverso un servizio o aiuto prestato ad uno specifico gruppo, è una prassi educativa che coniuga il raggiungimento di alcuni obiettivi accademici allo sviluppo della responsabilità civica nello studente, attraverso una 'significativa' esperienza di volontariato. Come dice Ehrlich, grazie ad un progetto *SL* lo studio accademico e l'esperienza diretta si alimentano reciprocamente:

Service learning is the various pedagogies that link community service with academic study so that each strengthens the other. The basic theory of service learning is Dewey's: the interaction of knowledge and skills with experience is key to learning. (Ehrlich, 1996: xi)

Nell'autorevole volume *Where's Learning in Service-learning* di Eyler e Giles (1999) *SL* viene definita una strategia educativa esperienziale che combinando la diretta partecipazione dello studente alla pratica di riflessione

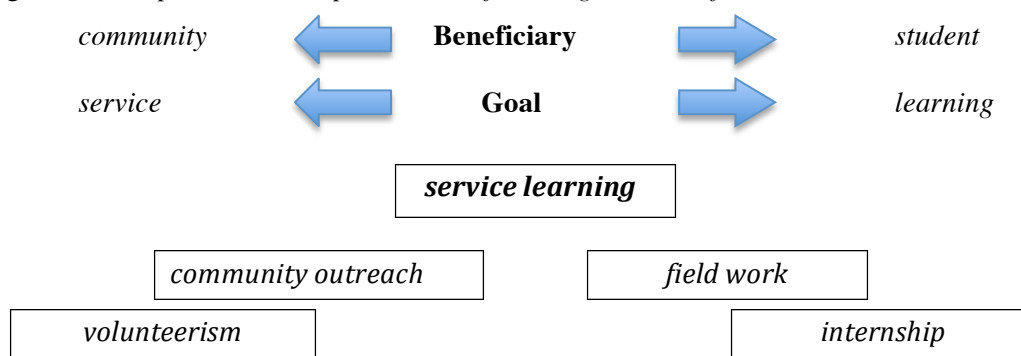
sull'esperienza, conduce lo studente a raggiungere tangibili risultati personali e sociali, in cui

[...] learning occurs through a cycle of action and reflection as students seek to achieve real objectives for the community and deeper understanding and skills for themselves. In the process, students link personal and social development with academic and cognitive development. The experience enhances understanding; understanding leads to more effective action. (Eyler e Giles, 1999: 8)

Service learning a confronto con altre attività esperienziali

Così come altre tendenze pedagogiche che promuovono lo sviluppo dell'autonomia dello studente e l'apprendimento collaborativo quali *field work* e *peer learning*, anche *SL* pone maggior enfasi sullo studente anzichè sull'insegnante e sull'apprendimento anzichè sull'insegnamento. A differenza però di quelle attività *SL* si prefigge anche di educare lo studente alla responsabilità civica. Se confrontiamo gli obiettivi primari (*servire o imparare*) e i principali fruitori (*comunità o studente*) di diverse attività esperienziali, come nel modello di Furco in figura 1, notiamo che *SL* è più delle altre attività basato sull'armonia fra *goal* e *beneficiary*, proprio perchè mirato in ugual misura sia all'acquisizione di conoscenze e competenze sia ad offrire un servizio utile e concreto ad una comunità. Infatti se da un lato i progetti vengono disegnati, sviluppati e valutati con chiari intendimenti accademici ed in quanto tali integrano elementi quali obiettivi didattici, sistemi di valutazione dell'apprendimento e riflessioni degli studenti, dall'altro il servizio deve anche offrire dei tangibili benefici al gruppo cui viene prestato.

Figura 1: *Esempi di attività esperienziali riferite a goal e beneficiari* (Furco, 1996)



Certamente l'equilibrio fra *apprendere* e *servire* può variare a seconda del tipo di progetto (Furco, 1996; Sigmon, 1996; CHE, 2008). Come ci ricorda Eyler e Giler, la decisione finale su quale peso dare a *learning* o a *service* dipenderà ovviamente dalle risorse a disposizione, dagli obiettivi da raggiungere e dal contesto in cui si opera (Eyler, Giles, 1999: 4). Una scorsa all'elenco di progetti *SL* della nostra università, ad esempio, rivela una vasta gamma di possibilità e diversa enfasi, da singole giornate di servizio a lunghi progetti multi-disciplinari, da esperienze condotte localmente e magari *online* ad altre che richiedono un periodo di permanenza all'estero, da progetti di gruppo ad iniziative individuali che risultano in una grossa componente o magari solo nel 10% del voto finale. In generale comunque, il denominatore che accomuna tutti questi progetti è un ben articolato legame di interdipendenza ed equilibrio fra *learning* e *service*.

Risorse e successo di service learning

Naturalmente non sempre le esperienze *SL* portano agli auspicati risultati (Eyler, Giles, 1999: 5). Come altre attività didattiche complesse, anche *SL* richiede un cospicuo investimento di ricerca, energia e tempo da parte del docente. Fortunatamente, la popolarità di *SL* negli ultimi due decenni ha portato allo sviluppo di numerose pubblicazioni e materiali cui docenti, comunità e studenti possono accedere per pianificare, realizzare e valutare i progetti *SL*. In Nord America la *Corporation for National and Community Service* in America (o *Canadian Alliance for Community Service* in Canada), un'agenzia federale, e *Campus Compact*, una coalizione fra 1200 università e *college* americani *committed to the public purposes of higher education*, offrono risorse finanziarie ed assistenza alle istituzioni che volessero integrare *SL* nei loro programmi. Nel sito di *Campus Compact* leggiamo ad esempio che nel 2011 circa 10.000 corsi, o il 30% del numero totale di corsi delle università che fanno parte della coalizione, hanno compreso una o più attività *SL* nel loro programma (Campus Compact, 2014). Secondo gli studiosi Saltmarsh e Zlotkowski (2011) molta della responsabilità per il crescente interesse nei confronti di *SL* è dovuta al recente e pressante dialogo sull'effettivo valore di

una preparazione accademica, soprattutto umanistica per la società contemporanea e per il mondo del lavoro, particolarmente alla luce del costo che un'educazione accademica comporta per le famiglie e per lo stato. In assenza di una definitiva risposta al dilemma, istituzioni scolastiche e docenti stanno nel frattempo cercando di promuovere la crescita personale e le future possibilità di carriera degli studenti attraverso l'offerta di programmi di istruzione professionale, l'introduzione di attività didattiche collaborative o esperienziali ed il rafforzamento dei rapporti con le comunità locali ed internazionali. Un'esperienza *SL*, per quanto non possa certo sostituire una solida preparazione accademica può almeno servire a dimostrare come usarla al di fuori della classe. A supporto della preparazione ad esser *global and responsible citizens* che molte istituzioni accademiche nord americane promettono ai loro studenti, il ministero dell'educazione americano ha recentemente commissionato la stesura di un documento, *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*, volto ad incoraggiare le scuole a rinnovare i loro curricula all'insegna del *civic learning* e *democratic engagement*. L'esplicito invito agli insegnanti a coinvolgere i loro studenti in progetti *SL* rientra fra le 5 principali raccomandazioni contenute nel documento (Jacoby, 2014: 19). Anche *Harvard University* ha risposto all'appello del ministero includendo nei curricula di molti dei suoi corsi attività intese a preparare gli studenti "to civic engagement" (John's Harvard Journal, 2007). L'iniziativa di *Harvard* ha spinto altre università ad iniziare a trasformare radicalmente alcuni dei loro corsi, con l'obiettivo di incoraggiare gli studenti a capire la relazione fra quanto si apprende sui banchi e il mondo 'reale' o quanto *a discipline's knowledge base can be used to address large-scale social issues*" (Jacoby, 2014: 19). Numerose altre istituzioni in Nord America e nel resto del mondo hanno creato dei centri appositi al loro interno in supporto ai docenti che vogliono integrare *SL* nei loro corsi o fanno parte di reti di supporto internazionali. Ad esempio, *Talloires Network*, raccoglie 315 istituzioni universitarie in Asia, America Latina, Australia, Medio Oriente, Russia e Sud Africa, il cui comune obiettivo è di consolidare il loro ruolo sociale nel territorio nazionale anche attraverso la presenza di esperienze *SL* nei loro

curricoli (Talloires Network, 2013). Le molte pubblicazioni scientifiche su *SL* ora disponibili per tutte le discipline offrono ulteriore supporto a quanti volessero integrare *SL* nei loro curricoli. Forse la *fortuna* scientifica di *SL* si deve all'esortazione di Ernest Boyer, primo presidente della *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, di equiparare la ricerca sulle prassi didattiche a quella della ricerca scientifica più tradizionale. Nei suoi volumi *Scholarship Reconsidered* (1990) e in *The Scholarship of Engagement* (1996), Boyer incoraggiò la comunità scientifica a considerare *scholarship* anche l'integrazione di attività didattiche complesse che avessero lo scopo di cercare soluzioni ai più pressanti problemi sociali, politici e economici. Un'efficace esperienza *SL* che per esser tale richiede un complesso disegno ed un'attenta attuazione risponde a quanto chiede Boyer perché ha un impatto profondo e positivo sull'individuo e sulla comunità. Come tale quindi richiamò l'attenzione di alcuni ricercatori ed insegnanti che cominciarono a valutarne sistematicamente l'effetto per gli studenti, le comunità, le istituzioni accademiche e la società (Olney, Grande, 1995; Zlotkowski, 1998; Gelmon *et al.*, 2001).

Nelle sezioni successive vediamo quali sono i benefici di un'efficace esperienza *SL* per studenti, docenti e società, passando però prima dalla definizione di 'efficace' esperienza *SL*.

1.1.2 Caratteristiche di una 'efficace' esperienza SL

A premessa e fondamento delle osservazioni sui criteri per definire un'efficace esperienza *SL* riteniamo utile riferirci a quegli studiosi che considerano *SL* sì un'attività didattica esperienziale, utile a promuovere lo sviluppo accademico, la crescita personale e il senso di responsabilità civica dello studente, ma anche e forse soprattutto, uno strumento per migliorare o addirittura trasformare la società (Benson, Harkavy e Hartley (2005: 190). Un punto comune delle tante definizioni che caratterizzano un'efficace esperienza *SL* (Kendall, 1990, ne offre una lista di oltre 100) è che deve partire dal contesto in cui di inserisce ed esser coerente con il curriculum, gli obiettivi, i contenuti, i sistemi di valutazione

e la deontologia dell'insegnante (Jacoby, 2014; Bender, 2005; Eyler, Gilles, 1999). Su quest'ultimo punto la ricerca enfatizza che *SL* richiede che il docente sviluppi abilità diverse da quelle necessarie alla gestione di metodi didattici più 'tradizionali'. L'insegnante dovrà infatti abbracciare il ruolo di educatore e regista dell'apprendimento ed essere a favore della cooperazione fra università e comunità e della condivisione di oneri e onori che un'efficace esperienza *SL* richiede (Stacey, Rice, Langer, 2001; Bender, 2005, 2006). Non è un caso che nella lista dei 10 principi-guida che Howard (2001) ha stilato per aiutare i docenti a sviluppare un'efficace esperienza *SL* e che riportiamo in tabella 1, venga ribadita la necessità per i docenti di vedere in sé stessi un facilitatore dell'apprendimento, che come tale incoraggia l'autonomia degli studenti e accetta di condividere il controllo dell'esperienza di insegnamento/apprendimento con studenti e comunità. Certo al docente spetta ancora la regia dell'azione didattica, la scelta della comunità/*partner*, la coordinazione dell'esperienza, la facilitazione delle attività di riflessione e la valutazione, se pur con *feedback* e partecipazione anche di studenti e comunità.

Tabella 1: *Ten principles of good service-learning pedagogy (Howard, 2001)*

Principle 1	Academic credit is for learning, not for service.
Principle 2	Do not compromise academic rigour.
Principle 3	Set learning goals for students
Principle 4	Establish criteria for the selection of community service placements.
Principle 5	Provide educationally sound mechanisms to help students harvest their learning from the community experience.
Principle 6	Provide supports for students in learning how to harvest their learning from the community experience.
Principle 7	Minimise the distinction between the student's community learning role and the classroom-learning role.
Principle 8	Re-think the teaching role of academic staff.
Principle 9	Be prepared for uncertainty and variation in student learning outcomes.
Principle 10	Maximise the community responsibility orientation of the module.

Per raggiungere l'equilibrio fra traguardi accademici e sociali un'efficace esperienza *SL* dovrà esser articolata secondo una serie di precisi obiettivi quali:

- a. *coinvolgere studenti e membri della comunità* alla definizione del progetto e nella valutazione dei risultati (Lear, Sanchez, 2013; Worrall, 2007; Tryon, 2008; Bushouse, 2005);
- b. *offrire un servizio rilevante e significativo per e con la comunità* (Bringle, Phillips, Hudson, 2004; Lear, Sanchez, 2013; Miron, Moely, 2006);
- c. *avanzare l'apprendimento dello studente* (Stacey, Rice, Langer, 2001);
- d. *promuovere lo sviluppo della responsabilità e senso civico* per preparare lo studente a contribuire attivamente al miglioramento della società (Corporation for National and Security Service, 2009; Howard, 2001);
- e. *includere diverse opportunità per la riflessione* per trasformare l'esperienza in apprendimento (Bringle, Hatcher, 1995; Eyler, Giles, 1999; Kolb, 1984; Zuber-Skerritt, 2001).

1.2 Fondamenti teorici del SL: da Dewey alla neuroscienza

Gli obiettivi che definiscono un'efficace esperienza *SL* riflettono due fra i più importanti e consolidati principi educativi alla base di molti dei *mission statements* di college e università nord-americane:

- a. *Educare* significa *formare* gli studenti a divenire cittadini responsabili nei confronti della società e della propria comunità;
- b. *Imparare* significa *acquisire conoscenza*, ma soprattutto allargare i propri orizzonti e la propria comprensione del mondo e trasformare e migliorare se stessi e la società (Dewey, 1963; Freire, 1970, 1973; Bandura, 1977).

Questi principi a loro volta poggiano (ed alimentano a loro volta) sull'orgoglio nazionale ed sul patriottismo americano e sul concetto di *experiential learning*. Consideriamoli più in dettaglio.

Orgoglio nazionale e service learning

Per quanto riguarda il primo punto, l'insistenza sul ruolo della scuola per formare cittadini e suscitare nei giovani l'onore di servire la nazione e la propria comunità rientra "in quel senso tutto americano della comunità" (Vigilante, 2014) e nella retorica politica di presidenti quali Jefferson, Johnson, Kennedy e Clinton (Waterman, 1997) convinti che il servizio prestato alla patria e alla comunità contribuisce a mantenere l'unità politica e a responsabilizzare i giovani alla realtà del paese. La presenza di progetti *SL* in programmi di volontariato nazionali quali i *Volunteers In Service To America* (VISTA), o *Learn and Serve America* (LSA) intesi a promuovere lo sviluppo comunitario, l'alfabetizzazione e la lotta alla tossicodipendenza è testimonianza del ruolo che *SL* si ritiene possa avere in questo processo di responsabilizzazione degli studenti.

Service learning e l'experiential learning

Il secondo fondamento teorico su cui si basa *SL* o il dualismo educazione/esperienza trova nel filosofo e pedagogo americano John Dewey— *knowing and doing cannot be severed*, diceva Dewey in *Experience and Education* (1938: 25)—e poi nelle teorie avanzate da Piaget, Lewin, Freire, Kolb e Bloom i suoi principali teorizzatori.

L'apprendimento, diceva Dewey, è basato sulle esperienze perchè attraverso l'esperienza lo studente individua le relazioni fra pratica e teoria e matura come apprendente e come cittadino: *learning through experience is a way for students to develop their own curiosity, strengthen their initiative and develop their intellectual and moral capacities* (Dewey, 1938 citato in Hale, 1999: 14). Pur non facendo alcun diretto riferimento alle strategie esperienziali o a *SL*, queste parole ne riflettono l'approccio educativo su cui si basano.

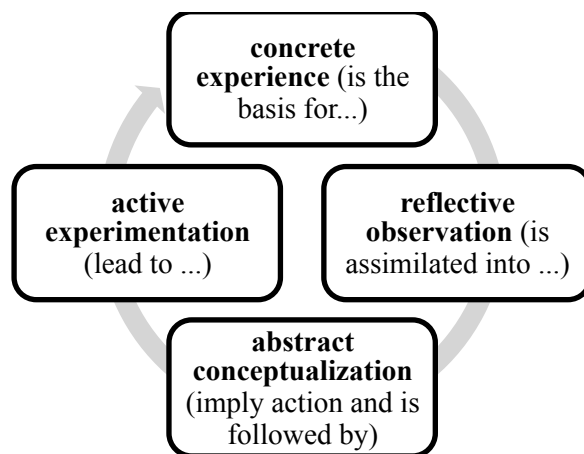
Anche nel modello ricorsivo che Kolb (1984) sviluppò considerando quanto detto da Dewey e Piaget, le quattro componenti *esperienza, riflessione sull'esperienza, sintesi* dei concetti emersi dalla riflessione e successiva *verifica* dei concetti, ritroviamo uno dei modelli di apprendimento più utili a giustificare *SL* perchè *SL* porta lo studente a seguire le tappe dell'intero

percorso e quindi acquisire nuove prospettive ed opinioni (Zubher-Skeritt, 2001; Bringle, Hatcher, 1999; Zlotkowsky, 2007; Atherton, 2005).

Un esempio di un'esperienza *SL* può servire a vedere come il percorso di apprendimento segua le tappe delineate nel modello di Kolb (figura 2).

Gli studenti di un corso di ingegneria civile vengono coinvolti nella pianificazione e realizzazione della nuova area giochi per una scuola elementare ed un asilo situati in una zona povera e degradata della città. Nel corso della fase di progettazione gli studenti vengono suddivisi in squadre I assegnato il compito di fare un sopraluogo, consultare la comunità, e cominciare a lavorare concretamente sul progetto. A questa prima tappa segue la riflessione su quanto sanno, l'articolazione di quant'altro devono imparare e quindi la realizzazione del progetto e verifica. L'interazione significativa con la comunità, i compagni e i docenti che facilitano il progetto *SL*, la partecipazione diretta ed attiva dello studente ed il percorso di apprendimento organizzato in fasi di sperimentazione, riflessione e verifica porterà all' internalizzazione dei contenuti accademici e allo sviluppo di abilità cognitive avanzate quali *critical thinking* e *problem solving skills*, svilupperà un senso di responsabilizzazione al bene comune e contribuirà al suo processo di maturazione. Questo ciclo offre una struttura concettuale adeguata a spiegare attività didattiche quali *SL* in cui l'esperienza diretta combinata alla riflessione analitica portano all'apprendimento più profondo (Zubher-Skeritt, 2001; Atherton, 2005).

Figura 2: Rappresentazione dell'*Experiential Learning Cycle* (Kolb, 1984)



Service learning e la tassonomia di Bloom

Anche il modello educativo di Bloom, la *Taxonomy of Educational Objectives*, da lui concepito nel 1956 e poi riveduto da altri studiosi nel 2001, può esser usato come cartina tornasole per confermare la legittimità di *SL* per lo sviluppo dell'apprendimento. Basato sulla teoria costruttivista e organizzato in tre domini, *cognitive*, *affective* e *psychomotor*, a loro volta suddivisi in differenti abilità che vanno dalla più semplice alla più complessa, il modello ribadisce che l'apprendimento avviene secondo fasi progressive. Il processo di apprendimento passa attraverso un'esperienza diretta che idealmente coinvolge tutti e tre i domini, il *conoscere/testa*, il *sentire/cuore* e il *fare/mani*, (Bloom, 1956; Anderson, Krathwohl, 2001) e che consente allo studente di costruire significati e conoscenza. Come suggerito dal modello di Bloom, *SL* conduce lo studente attraverso tappe successive, in cui dall'applicazione delle conoscenze arriva a comprendere ciò che deve imparare e quindi sintetizzare e valutare l'esperienza e quanto ha appreso. Se a ciò aggiungiamo che, come vedremo a proposito della gamma di benefici per lo studente, un'efficace esperienza *SL* può anche incoraggiare la motivazione (sfera affettiva) e la manualità (sfera psicomotoria) possiamo immaginare la ragione del successo ed applicabilità di questo strumento didattico.

Service learning e neuroscienza

Le affermazioni della neuroscienza a proposito della difficoltà di trasferire in contesti o problemi reali quanto acquisito in classe sembra offrire ulteriore validità ad *SL*. Così come educatori e filosofi avevano già affermato prima di loro, i neuroscienziati riconoscono sia difficile sviluppare "*knowledge in use*" (Schon, 1995), o usare le proprie competenze concretamente quando si rimane esclusivamente entro i confini 'innaturali' della classe, ed enfatizzano invece l'importanza di portare il mondo esterno all'interno delle pareti scolastiche ed usare problemi autentici e complessi, possibilmente da risolvere collettivamente. Se concordiamo con l'affermazione che l'apprendimento è più che semplice capacità di ricordare specifici dettagli per rispondere a specifiche domande e si riassume con la capacità di comprendere ciò che è utile ad

operare in una determinata situazione o problema, si può comprendere come con un'esperienza *SL* gli studenti possano *utilizzare concretamente* la conoscenza e quindi *scegliere* fra quanto appreso in classe ciò che serve a risolvere i concreti problemi, di una concreta comunità.

1.3 Where's the Learning in Service Learning? o I benefici di efficaci esperienze SL

Sulla scia dei persuasivi dati sull'impatto di un'efficace esperienza *SL* per gli studenti emersi dall'analisi che Eyler e Giles hanno condotto alla fine degli anni '90, attraverso interviste e *surveys* con più di 1500 studenti universitari, decine di altri studi sono seguiti per confermare l'influenza sullo sviluppo intellettuale e personale degli studenti. Come afferma Jacoby nel suo recente volume (2014), una buona parte della comunità scientifica assegna un posto di privilegio ad *SL* nell'olimpo delle strategie didattiche proprio in virtù dei benefici che *SL* offre agli studenti di diverse discipline e diversi *background* (Jacoby, 2014: 11). Secondo la categorizzazione proposta originalmente da Eyler e Giles nel loro volume *Where's the Learning in Service Learning?* (1999), qui riproposta in versione semplificata, i diversi tipi di benefici devono esser raggruppati a seconda delle persone che ne beneficiano, ovvero gli studenti, la comunità che riceve il servizio e gli insegnanti che organizzano e facilitano i progetti e poi ulteriormente suddivisi secondo l'elenco che segue:

a. Benefici per lo studente:

1. Sviluppo personale ed interpersonale e del senso civico;
2. Sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive.

b. Benefici per la comunità:

1. Accessibilità a risorse umane e a nuove idee;
2. Maggiore visibilità locale o internazionale.

c. Benefici per gli insegnanti ed istituzioni:

1. Sviluppo personale e professionale;
2. Migliore rapporto con gli studenti;
3. Diretta partecipazione alle economie locali o internazionali.

Le prossime sezioni del capitolo sono dedicate ad illustrare l’impatto di *SL* su studenti, comunità ed insegnanti. La categorizzazione di Eyler e Giles, che già si era rivelata così utile a definire le aspettative e i sistemi di valutazione dei primi progetti *SL* per i nostri studenti, ci servirà da struttura concettuale anche per questa nostra analisi. Nonostante nel tempo abbiamo apportato considerevoli modifiche a quella prima lista e incluso anche criteri di valutazione più strettamente collegati all’acquisizione linguistica ed interculturale, la suddivisione di Eyler e Giles continua a rimanere una valida cartina tornasole per la valutazione di ogni esperienza *SL*.

1.3.1. Benefici per lo studente: sviluppo personale e interpersonale

La consapevolezza e crescita personale e relazionale sono due dei risultati di un’esperienza *SL* più ampiamente citati nelle interviste condotte da Eyler e Giles (1999: 25) e poi confermati ulteriormente da successive ricerche (Celio, Durlak, Dymnicki, 2011; Clayton, Bringer, Hatcher, 2013; Warren, 2002). I commenti degli studenti organizzati qui sotto secondo la categoria cui appartengono, illustrano come l’esperienza *SL* sia servita ad allargare orizzonti, osservare con curiosità ed apprezzare culture diverse dalla loro ed arrivare anche a comprendere meglio sè stessi:

- a. Meeting people I never would have met;*
- b. Learning that people I served are like me;*
- c. Appreciating other cultures;*
- d. Working with others differently;*
- e. Understanding myself better;*
- f. Understanding my social and civic responsibilities better.*

Alla luce di quanto le indagini recenti ci suggeriscono a proposito delle inadeguate competenze interpersonali delle ultime generazioni—“*the contemporary undergraduates are the most connected yet more isolated than their predecessors*”, scrive Andrew Levine nel suo recente *A Generation on a Tightrope: A Portrait of Today’s College Students* (2012: Xiii)—e nonostante il tipico campus universitario offra sempre più opportunità di scambi

interculturali, sembra necessaria l'integrazione di attività didattiche volte espressamente a sviluppare le abilità relazionali negli studenti. Per quanto teoricamente meglio equipaggiati ad operare in ambienti multiculturali di quanto non fossero le generazioni precedenti, le statistiche rivelano infatti che i *millennials* tendono comunque ad interagire con persone di *background* ed etnie simili. Ecco allora che la partecipazione a progetti coinvolgenti e convincenti che pongano gli studenti in relazione a modelli culturali diversi spinge gli studenti a sfondare le barriere etniche, a valorizzare la diversità, a sospendere il giudizio, a negoziare i significati e a cominciare a costruire la loro propria competenza interculturale (Levine, 2012). Naturalmente, l'acquisizione di maggiore consapevolezza su particolari problemi sociali e sulle possibili soluzioni dipenderà anche dal progetto in cui gli studenti vengono coinvolti (Waterman, 1997: 4). Ad esempio, lo studente che ha partecipato ad un progetto a salvaguardia dell'ambiente imparerà a riflettere sui fattori per l'inquinamento, sulle cause della distruzione delle risorse naturali e sulle responsabilità sue e degli altri. Da un progetto per aiutare gli anziani in una casa di riposo lo studente potrà divenire consapevole sulle conseguenze dell'invecchiamento della popolazione per la società e sugli obblighi che tutti abbiamo nei confronti degli anziani. Se questi progetti vengono poi integrati da letture e discussioni in classe e da riflessioni sulle possibili soluzioni possiamo vedere come gli studenti ne possano emergere con un'accresciuta coscienza del loro ruolo e delle loro responsabilità.

Accanto allo sviluppo dell'empatia e di una maggior responsabilità e dedizione al bene comune, ben documentate testimonianze (Celio, Durlack, Dymnicki, 2011; Warren, 2012; Jacoby, 2014) riportano anche incorruggianti dati sullo sviluppo emotivo e di benessere complessivo, che sappiamo essere così essenziale al successo scolastico dello studente:

Students who engage in civic or community activities are more likely to flourish. Flourishing, in this context, includes dimensions of social and psychological well-being that are particularly relevant to success in college (Jacoby, 2014: 12).

La ricerca ha ormai piuttosto conclusivamente dimostrato la mutua relazione fra buoni risultati accademici e felicità e fra felicità e aiutare il prossimo (Gilman, Huebner, 2003; Verkuyten, Thijs, 2002). Proprio con quest'obiettivo di favorire il generale benessere e quindi il successo accademico, più di una università incoraggia gli studenti al volontariato e alla partecipazione a progetti *SL* anche sin dal loro primo anno.

1.3.2. Benefici per lo studente: sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive

Come abbiamo discusso nella sezione relativa ai fondamenti teorici di *SL*, grazie alla riflessione fatta durante e dopo il progetto *SL*, lo studente inizia ad analizzare o *interpretare* quanto vissuto con l'esperienza e a *trasformarla* in apprendimento. Nelle loro osservazioni sull'impatto di *SL*, gli studenti frequentemente citano quanto l'esperienza li abbia aiutati a decodificare le teorie astratte in realtà e di come *SL* li abbia portati a comprendere più profondamente le implicazioni della differenza fra conoscenza e pratica, fra *'sapere cosa'* e *'sapere come'* (Anderson, 1982). Come altre attività didattiche esperienziali, *SL* porta ad un complessivo miglioramento nella memorizzazione e comprensione dei contenuti accademici e allo sviluppo di abilità cognitive avanzate quali *critical thinking* e *problem solving*. Il valore di quelli che possono sembrare concetti astratti e poco rilevanti quando insegnati e discussi in classe diventa più evidente quando questi stessi concetti vengono applicati direttamente in un contesto 'reale'. Come osservato da Waterman (1997), quando usate *concretamente* le abilità cognitive acquistano in comprensione e in significato ed in qualche misura, anche in complessità e spessore (per approfondimenti cfr. Waterman, 1997).

Fra i benefici di progetti *SL* per gli studenti è stato notato un più alto GPA (*grade point average*), o una media dei voti dei corsi più alta negli studenti coinvolti in progetti *SL* che nel resto della popolazione studentesca. Certo è vero che come rivela Fitch (1991), gli studenti migliori tendono ad esser più omotivati già in partenza e quindi a scegliere di prender parte a progetti *SL*. È

anche vero però il contrario, ovvero che progetti *SL* rendono gli studenti accademicamente migliori perché consentono loro di testare e costruire le loro conoscenze, in un ambiente autentico ed in almeno parziale autonomia. Vedremo che questo è stato il caso per i nostri studenti che pur non sempre necessariamente più competenti inizialmente sembrano diventarlo anche grazie all'esperienza *SL* (capitolo 6, per maggior dettagli). Nella ricerca di Batchelder e Root (1994) in cui hanno comparato le capacità analitiche nei loro studenti, il gruppo di controllo ha mostrato di poter produrre analisi molto più approfondite. Simili risultati sono stati riportati anche dall'osservazione e valutazione di studenti in un corso di scienze politiche in cui si chiedeva loro di definire un attuale problema del governo e di creare un piano strategico per un possibile procedimento legislativo. Nonostante tutti gli studenti avessero dimostrato uguali capacità nel rispondere a domande di carattere mnemonico o sul processo e sulle legislazioni, il merito del piano più realistico e dettagliato andò a quegli studenti che avevano partecipato ad un progetto *SL* e lavorato per l'assemblea legislativa (per approfondimenti cfr. Eyler, Halteman, 1981, e poi Furco, Bilig che hanno ripetuto l'esperimento nel 2001).

Come dicono Eyler e Giles (1999: 81), progetti *SL* che richiedono riflessione e che intenzionalmente integrano conoscenze accademiche a problemi reali hanno un indubbio impatto sull'apprendimento. Le critiche di alcuni studiosi sulle difficoltà di misurare e comparare i benefici delle differenti attività didattiche non sembrano sufficienti a confutare quanto si nota in termini di sviluppo personale e di capacità analitiche e di *problem solving* negli studenti che hanno partecipato in progetti *SL*.

1.3.3 Benefici per la comunità e per gli insegnanti

Pur se molto meno documentato nella letteratura scientifica, l'impatto della partecipazione a progetti *SL* per le comunità che ricevono il servizio viene certamente riconosciuto e generalmente riassunto in termini di *supporto*, *partnership* e *accessibilità a nuove risorse* (Lear, Sanchez, 2013; Cruz, Giles, 2000). Accanto a questi benefici di carattere più generale, la ricerca (Bringle,

Hatcher, 2002; Clayton, 2010; Dorado, Gilles, 2004) ne riporta numerosi altri, che dipendono dal tipo di organizzazione, dalla durata e complessità dei progetti e dalle competenze degli studenti. Il progetto *SL* può, ad esempio, aver aiutato a ricentrare gli obiettivi di un'organizzazione, o può aver contribuito ad individuare nuovi approcci e soluzioni ai suoi problemi, accresciuto la visibilità dell'organizzazione o rafforzato i legami con le istituzioni pubbliche. Come notato da diversi studiosi (Miron, Moely, 2006; Holland, Gelmon, 2003; Jones, 2003), più la *partnership* fra organizzazione, docenti e studenti è fondata sul rispetto reciproco e sull'uguale contributo alla definizione di obiettivi, gestione del progetto e risultati e più l'esperienza sarà positiva, educativa e possibilmente anche *transformational*, anziché più puramente *transactional* o *strumentale*.

L'integrazione di *SL* nelle classi ha degli effetti benefici anche per lo sviluppo personale e professionale degli insegnanti, oltre che per il rapporto con i loro studenti. Le interviste che Bringle, Clayton, Hatcher (2013) hanno condotto con 30 docenti che utilizzano *SL* regolarmente da almeno 3 anni hanno fatto emergere alcuni comportamenti comuni a tutti quei docenti quali una sviluppata capacità di gestire la classe, un alto grado di consapevolezza del proprio agire, un'abitudine alla riflessione sulle proprie pratiche didattiche, un desiderio a migliorare e una tendenza a voler sperimentare con tecniche e strategie. Per quanto *SL* possa attrarre docenti già predisposti alla sperimentazione ed innovazione è vero comunque che l'uso di *SL* sembra accentuarli e giustificarli ulteriormente. Dalle interviste emerge anche l'alto grado di gratificazione che i docenti ricavano dalle relazioni con gli studenti coinvolti in progetti *SL* e dalla soddisfazione di vederli maturare come studenti e come individui attraverso l'esperienza *SL*.

Infine la ricerca conferma che anche i *college* e le università traggono beneficio dall'uso sistematico di *SL* nei loro programmi sia perché di riflesso a quanto avviene agli studenti (più motivati allo studio, più preparati al mondo del lavoro, più socialmente responsabili e complessivamente più soddisfatti della loro esperienza universitaria) sia perché promuovendo *SL* dimostrano tangibilmente di partecipare attivamente nelle economie locali e globali.

1.4 Riepilogo

Il capitolo introduce *SL* e ne presenta i principi generali, i fondamenti teorici e pratici, i benefici e l'impatto che può avere su studenti, comunità e docenti. La sempre più frequente integrazione di esperienze *SL* nei curricula universitari trova giustificazione nell'approccio teorico costruttivista, nel modello di apprendimento esperienziale e nella filosofia educativa secondo cui la scuola deve *educare* lo studente alla cittadinanza attiva e responsabile (O'Meara, 2011: 181). Molte delle teorie e delle ragioni per l'uso di *SL* in molte discipline accademiche echeggiano in quelle che in questi ultimi anni hanno incoraggiato questi ricercatori e altri colleghi ad avvalersi di *SL* anche per le classi di lingua straniera. Nel capitolo successivo guardiamo all'uso di *SL* nel contesto glottodidattico, le teorie e le pratiche, e cosa ne guadagna lo studente di lingua straniera in padronanza delle abilità linguistiche e relazionali.

Capitolo 2

***Service Learning* nella classe di lingua straniera: contesto, ragioni pratiche e teorie**

In all honesty, I only took part in this experience because my teacher encouraged me to do it. I hesitated at first because I was not very confident in my overall language ability. However, after a few moments of doubt, I started really enjoying working with kids and realized that I knew more than I thought, that I could engage in a conversation with native speakers and that I could even help other people to learn! I now feel a motivation to push myself, to communicate and interact more and make an effort to challenge myself. Through this experience I learned that I might actually be able to become a teacher. Isn't this great? (S.K., 2010-11)

Dal commento di questa studentessa, che come suo progetto *SL* fece da assistente in un corso di italiano per bambini, emergono degli elementi che rimandano ad alcune delle più consolidate teorie della glottodidattica umanistica per l'apprendimento degli adulti. I concetti menzionati nel commento della studentessa quali il ruolo della motivazione per l'apprendimento, la necessità di esser fiduciosi nelle proprie competenze linguistiche, l'importanza di riflettere sui propri processi di apprendimento o il ruolo che le interazioni significative possono avere per lo sviluppo della lingua, vengono da tempo ampiamente riconosciuti come elementi fondamentali ad attivare e mantenere lo sforzo e dedizione necessari ad acquisire una lingua straniera. Per quanto però l'insegnante di lingua straniera, almeno in Nord America dove abbiamo condotto la nostra ricerca, possa cercare di mantenere questi precetti ben saldi nella sua prassi quotidiana di insegnamento, rimangono da superare diversi ostacoli. In primo luogo e per quanto la tecnologia abbia allargato i confini della classe e ampliato le opportunità per gli studenti di sviluppare le loro competenze comunicative, queste opportunità spesso richiedono l'investimento di risorse ed energia che non sempre possono essere disponibili. In secondo luogo l'assenza di una politica linguistica a livello federale in Nord America continua ad alimentare una certa ambivalenza generale delle istituzioni scolastiche sul ruolo delle lingue straniere nella formazione dell'individuo che si traduce in relativa disponibilità di risorse

umane e finanziarie. Infine, e nonostante se ne siano da tempo compresi i limiti, la più diffusa configurazione dei curricula di lingue straniere nelle università nordamericane continua ad essere quella della sequenza verticale di corsi di lingua che culmina in corsi di letteratura e che privilegia quei pochi studenti che inseguono la *perfezione* linguistica.

Da qualche anno diversi dipartimenti e docenti di lingua stanno cercando di sopperire a queste deficienze se non con rivoluzionarie modifiche curriculari, almeno offrendo programmi specificamente disegnati per rispondere alla richiesta di professionisti nell'ambito sanitario o commerciale (Sanchez-Lopez, 2013: 386), o ampliando l'offerta di opportunità più formative e significative, quali corsi di immersione all'estero, esperienze di volontariato e *transnational classrooms* in cui ci si concentra soprattutto sulla competenza interculturale (Wallace e Dunn, 2008; Hornberger, Link, 2012). L'integrazione di progetti *SL* nei corsi e curricula di lingue si è dimostrata un'altra valida alternativa ad offrire un'esperienza significativa per sviluppare le competenze linguistiche ed extra-linguistiche degli studenti.

A differenza di altre simili attività esperienziali quali *practicum* e *internship*, *SL* combina il lavoro pratico alla riflessione analitica, con l'intento di far in modo che uno alimenti l'altra e viceversa. A differenza però di quelle attività, *SL* mira a raggiungere l'equilibrio fra *learning* e *service* e quindi a realizzare molteplici obiettivi accademici, personali e comunitari. Nonostante i vantaggi di *SL* in questo capitolo vedremo che arriva nei corsi di lingua con un certo ritardo rispetto ad altre discipline. Partendo da qualche cenno storico, in questo capitolo analizziamo le ragioni pratiche e teoriche per l'integrazione di *SL* nelle classi e curricula di lingua in Nord America ed i benefici osservati e documentati dalla ricerca scientifica. Come vedremo, gran parte della letteratura sull'uso di *SL* nelle classi di lingua viene dal Nord America e in particolare da progetti fatti *con e per* la comunità ispanica. Ciò è giustificato in parte dalla già considerevole ed ancora crescente presenza di immigrati provenienti dall'America Latina (secondo il più recente censimento la popolazione di lingua madre spagnola costituisce più del 17% dell'intera popolazione Americana, US Census Bureau, 2014) e dall'altra dalla

consapevolezza di politici ed educatori della necessità di integrare le comunità ispaniche nella società americana, anziché cercare di obliterarne le particolarità culturali. Anche i docenti e i dipartimenti di lingue hanno cominciato a guardare a queste comunità come ad una risorsa, e in esse hanno trovato fertile terreno per stabilire collegamenti e creare attività didattiche *significantive* che possano favorire lo sviluppo di un atteggiamento interculturale nei loro studenti. Recenti dati statistici (Modern Language Association, 2013) confermano che lo spagnolo continua ad attrarre più studenti che in tutte le altre lingue combinate insieme (790.756 studenti di spagnolo contro 771.423 in tutte le altre lingue insieme) e che quindi i programmi di lingua spagnola devono rispondere a questa domanda con il continuo investimento di risorse ed innovazioni pedagogiche. Non sorprenderà quindi se una significativa porzione della letteratura scientifica su *SL* analizzata per questo capitolo ci arriva da progetti applicati all'acquisizione della lingua spagnola.

2.1 Le ragioni per *SL* nelle classi di lingua

Pur se l'internazionalizzazione e globalizzazione del mondo ha creato una società multidimensionale, ricca di innumerevoli opportunità personali e professionali e contraddistinta dalla mobilità di genti e prodotti, ha anche però portato con sé il rischio di un possibile appiattimento culturale. Contro questo pericolo, ci invitano le politiche linguistiche dell'Unione Europea, è urgente riconoscere l'importanza di preservare la molteplicità e diversità di lingue e culture anziché perseguire gli illusori vantaggi di una lingua *franca*. Anche dal Nord America arrivano appelli a favore di un *cultural mosaic* che si opponga al più tradizionale modello del *melting pot* e dell'omogenizzazione culturale promossa in US per decenni ma ora sotto scrutinio. La competitività economica proveniente da paesi fino a poco fa esclusi dai mercati mondiali unita all'incremento di immigrazione degli ultimi vent'anni (Migration Policy Institute, 2011) e ai problemi che l'alienazione culturale e sociale di questi immigranti si è visto causare, ha messo in luce la necessità di rispettare ed interagire costruttivamente con genti di cultura e lingue diverse (Dunnett,

Dubin, Lezberg: 1986). In sostanza, per continuare a competere e primeggiare anche l’America si è accorta di dover fare i conti con le complessità politiche, economiche e sociali di un mondo sempre più internazionale e ha accettato almeno in qualche misura, la responsabilità ad educare i suoi cittadini alla valorizzazione delle diversità linguistiche e culturali. Già negli anni ’80, dall’*American Academy of Political and Social Science*, una delle più prestigiose associazioni americane che unisce accademici e politici alla risoluzione dei più pressanti problemi sociali, arrivava l’invito per le istituzioni scolastiche di includere nei loro curricula una *global perspective*:

The urgency for a world perspective has so accelerated that we can no longer afford to be satisfied by small, incremental change. Human survival, as well as business competitiveness and defense capability, depends on the speed with which American educational institutions incorporate an international perspective (Newell, 1987, citato in Hale, 1999: 10).

Se infatti il cittadino medio americano ha assunto in passato e forse ancora largamente assume, che data l’universalità dell’inglese non ci sia bisogno di investire tempo e denaro nell’acquisizione di altre lingue, al contrario educatori e politici riconoscono da tempo ed con crescente urgenza i rischi di campanilismo e di supposta superiorità culturale che il monolinguisma può comportare (ancora nel 1979 il senatore americano William Fulbright accusava la popolazione americana monolingue di “miopia linguistica e culturale”). Considerare l’inglese come lingua *franca* è rischioso e limitante, dice da più parti la comunità scientifica, porta ad incomprensioni ed errate percezioni, tiene lo scambio fra le genti a livello superficiale e non consente la reale, reciproca comprensione (Grandin, 2006: 183).

Ormai dagli anni ‘80, la competenza comunicativa in una lingua straniera viene considerata una questione di importanza nazionale che deve trovare risonanza nei curricula scolastici, dalla scuola primaria all’università, perché interessa tutti i settori della società contemporanea americana (Frye, Garza, 1979). Se concordiamo con la metafora di Friedman (2005) che vuole il nostro mondo non più rotondo, ma piatto e contraddistinto da una competitività globale sempre più aggressiva e da giovani che si affacciano al mondo del

lavoro con sempre più credenziali, non deve sorprendere che plurilinguismo e multiculturalismo sia oggi una delle qualificazioni professionali più ricercate dalle maggiori compagnie nordamericane (National Association of Colleges and Employers: 2014; Grandin: 2006; Friedman: 2005). Non più o certamente non solo, armato di un inglese perfetto, lo studente che si affaccia al mondo del lavoro deve esser in grado di collaborare linguisticamente e culturalmente molto diversi. D'altronde, diceva Nostrand ancora nel 1966, qual è l'utilità ed il valore di conoscenze linguistiche perfette, se non usate per interagire e rispettare la diversità altrui? Anche gli studenti richiedono che l'insegnamento delle lingue straniere passi attraverso esperienze educative significative e possibilmente *transforming*, che li coinvolgano pienamente e che rispondano ai loro interessi e alle esigenze del mondo che li circonda e per cui devono prepararsi. In assenza però di politiche linguistiche statali sull'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole dell'obbligo e nelle università (l'istruzione in Canada e Stati Uniti è sotto il controllo delle *Provinces* e *States* e non di pertinenza federale) gli inviti a modificare curricula e programmi di lingue e ad introdurre attività esperienziali *quali interniship*, studi e programmi di scambio all'estero e *service learning projects* arrivano da organizzazioni linguistiche nazionali come *l'American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) o la *Modern Language Association* (MLA) (Zlotkowski, 1998; Heining-Boynton, 2006). Se gli appelli di ACTFL e MLA hanno inizialmente incontrato la resistenza dei molti docenti preoccupati dai limiti imposti dal curriculum o dall'investimento di risorse che le attività esperienziali e *SL* sembrano richiedere è bastata la ricerca basata sulle esperienze di alcuni fra i primi a sperimentare con *SL* nelle loro classi di lingua (Arries, 1999; Mullaney, 1999; Varona, 1999) a convincere dei suoi meriti e della sua applicabilità. Un'esperienza *SL*, confermavano quelle prime ricerche, consente agli studenti di verificare quanto studiato in classe attraverso interazioni significative e rilevanti, e meglio di altre attività sviluppa le competenze linguistiche ed interculturali, beneficia l'individuo e la comunità, e traduce in pratica quanto auspicato da MLA e ACTFL e da tante consolidati principi educativi.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, le teorie alle base di *SL* risalgono ai primi decenni del secolo scorso e ai principi enunciati da Dewey per un'istruzione empirica e significativa che consenta agli studenti di sviluppare la loro curiosità per l'apprendimento, le loro capacità cognitive e la loro moralità. Ripresi successivamente da Freire, Giroux, McLaren e Walsh uniti nel rifiuto contro il tradizionale *banking system of education*, i principi si arricchiscono ulteriormente con l'invito a promuovere la riflessione, la responsabilizzazione degli studenti per il miglioramento del mondo, la motivazione ed interesse ad allargare i propri confini culturali ed opinioni attraverso esperienze dirette, anzichè semplicemente aggiungere un concetto astratto sopra l'altro. Pur non riferendosi esplicitamente ad *SL* e tantomeno a come acquisire una lingua straniera, questi principi ne richiamano tuttavia tutti gli essenziali elementi. L'epistemologia di *SL*, dice Hale, è basata infatti su esperienza e riflessione e sull'assunto che da questi scaturisce un processo di apprendimento autonomo, in un ciclo che si autoalimenta continuamente e che si traduce in continuo apprendimento:

The interaction in the learner must precipitate an active quest for information and for new ideas (difficult to achieve in the traditional classroom). The new ideas thus obtained then become the ground for further experiences in which new problems are presented, creating a continuous spiral of learning (Hale, 1999: 15).

Quando *SL* viene usato come strumento per acquisire una lingua straniera lo studente viene invitato ad esser protagonista e responsabile del suo apprendimento e dei suoi risultati. Trovandosi a servire un particolare gruppo di persone, in un contesto autentico e con tangibili obiettivi da raggiungere, lo studente sarà naturalmente portato ad interagire e queste interazioni nutriranno la motivazione ad apprendere e comunicare sempre meglio.

2.2 *SL* per acquisizione linguistica e consapevolezza interculturale

Come già sottolineato, *SL* promuove l'autonomia di apprendimento nello studente e gli consente di *misurare* gli obiettivi raggiunti. L'integrazione di

comunicazioni significative che aiutano il naturale assorbimento di vocabolario e grammatica è fondamentale per il *communicative language teaching* e per il più recente *principled communicative approach* (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1997, 1998; Dörnyei, 2009) e per le ipotesi su cui quegli approcci si basano. Ad esempio, *SL* risponde a quanto avanzato da Long a proposito della sua *interaction hypothesis* (Long, 1996) secondo cui l'interazione con persone più competenti linguisticamente è fondamentale per l'acquisizione e sviluppo della competenza comunicativa perché costringe gli interlocutori a *negotiate meaning with each other* e a modificare continuamente la lingua che usano per arrivare a comunicare. Lo stesso dicasi per il *personal significance principle* di Dörnyei (2009) secondo cui lo sviluppo delle competenze comunicative richiede un'interazione significativa ed autentica, ripetuta più volte e ben strutturata. Se poi consideriamo che, come dice Balboni (2012: 37), per esser interiorizzato, l'apprendimento deve esser *finalizzato* ad uno scopo comunicativo, deve esser *costruito* dallo studente e deve anche *esser coerente* con il suo progetto di vita, possiamo comprendere perché *SL* può trovar posto nelle nostre classi. L'integrazione di *SL* nei corsi e programmi di lingua viene ulteriormente giustificata dagli incoraggianti risultati che ci giungono dalla ricerca. Diverse analisi qualitative ad esempio, confermano l'impatto che un'efficace esperienza *SL* ha sulla motivazione e sull'atteggiamento ad apprendere la lingua e cultura straniera, sullo sviluppo della competenza interculturale degli studenti e sulla spontaneità e fiducia nelle loro competenze comunicative. Prima però di guardare a quelle analisi riteniamo che il confronto fra *SL* e le ipotesi avanzate da Krashen prima e la motivazione all'apprendimento e sviluppo della comunicazione interculturale poi possa offrire chiarire ulteriormente i meriti di *SL* ai fini dell'acquisizione linguistica.

2.2.1 *SL, la teoria di Krashen e le interazioni significative*

A differenza dell'apprendimento, afferma Krashen con la prima delle ipotesi che comprendono la sua *Second Language Acquisition Theory* (SLAT), l'acquisizione o interiorizzazione linguistica è un processo cognitivo

inconsapevole che produce *competenza* e che si stabilisce nella memoria a lungo termine. Alcune condizioni, sono però essenziali per l'avvio di questo processo di acquisizione: il messaggio deve risultare comprensibile a chi ascolta (*input comprensibile*) e la situazione in cui il messaggio viene comunicato non deve mettere a rischio l'immagine dello studente o non deve provocare stati d'ansia. Per progredire nell'acquisizione della lingua il nuovo *input* o conoscenza, deve essere +1, ovvero relativamente superiore a quanto lo studente aveva già assimilato in precedenza (i). Qualora si verificano queste condizioni e lo studente sia in presenza di un ambiente che premi la comunicazione significativa e la fiducia nelle proprie capacità, allora si attiverà il *Language Acquisition Device* (LAD) e lo studente potrà processare *l'input*, costruendovi del 'significato' e quindi acquisendo nuove conoscenze.

Se esaminiamo queste ipotesi nel contesto di un'esperienza *SL* in cui lo studente offre un servizio da lui percepito come significativo, utile ed apprezzato, ed in cui, magari con l'ausilio di gesti, giri di parole e negoziazioni linguistiche, ci sia comprensione, il LAD verrà naturalmente attivato e porterà all'acquisizione della lingua. In tale situazione lo studente si troverà a progredire, passando dall'attuale stato (=i) di conoscenza ad un livello superiore al precedente (+1), come riassunto nella formula krasheniana dell' "i+1". Grazie all'ambiente rilassato di un contesto *SL*, la disparità di padronanza linguistica fra gli studenti di lingua che partecipano al progetto *SL* e la comunità di madrelingua che gli studenti aiutano, non provocherà controproducenti barriere psico-emotive, ma invece sentimenti di empatia dei membri della comunità verso gli studenti e degli studenti che grati per l'aiuto con la lingua che stanno ricevendo si sentono ancor più motivati ad aiutare la comunità con il loro lavoro volontario. La differenza di competenza comunicativa viene compensata dalla percezione dei benefici che studenti e comunità ricavano dall'esperienza. Infatti e anche se l'interlocutore dello studente di lingua in esperienze *SL* userà *grammatiche* e lessico che lo studente può non necessariamente aver già studiato in classe, l'ambiente collaborativo unito al piacere che deriva dallo svolgere un compito *utile*, incoraggerà lo studente a *negoziare* significati, *considerare* soluzioni e quindi ad *acquisire* la

lingua. Come confermato da diversi studiosi (Malkin, 2010; Caldwell, 2007; Morris, 2005; Weldon, Trautmann, 2003) attraverso test performativi, test di livello e di progresso, auto-valutazioni ed osservazioni dirette dei docenti, la partecipazione a progetti *SL* ha un impatto positivo sullo sviluppo della competenza comunicativa e la fiducia degli studenti.

2.2.2. *SL e la motivazione all'apprendimento*

La complessa natura della motivazione, le sue caratteristiche ed importanza che ricopre nell'attivare e sostenere lo sforzo di acquisire una lingua straniera è stata e continua ad essere oggetto di ampia ricerca scientifica (come osservato in un recente articolo, solo negli ultimi dieci anni sono stati pubblicati più di 200 articoli che hanno come soggetto la motivazione all'apprendimento di una L2 o LS. Boo, Dörnyei, Ryan, 2015). Motivazioni sociali, professionali o personali sono da tempo state individuate come il motore che aziona la decisione di apprendere e poi di proseguire il lungo e talvolta tedioso processo necessario ad acquisire una lingua. La ricerca ha infatti ormai piuttosto conclusivamente dimostrato che in assenza di motivazione nè la presenza di grandi abilità cognitive e metacognitive, nè l'uso dei più innovativi programmi possono da soli assicurare l'acquisizione linguistica degli studenti. Come per un bravo regista con i suoi attori, così l'efficace insegnante dovrà se non motivare almeno *nutrire* le motivazioni degli studenti, partendo dalle loro ragioni per voler imparare la lingua straniera e quindi *alimentare* quelle motivazioni con adeguate strategie d'apprendimento.

La ricerca sulla motivazione all'apprendimento incoraggia gli insegnanti ad usare una varietà di tecniche e strategie dirette ed indirette, per promuovere l'interiorizzazione e l'uso delle conoscenze linguistiche (Oxford, 1990, citato in Mezzadri, 2015: 92), la fiducia ed autonomia dello studente, in un clima in classe positivo e stimolante. Anche secondo Dörnyei e Csizer (1998: 215), nel decalogo dei *comandamenti* per motivare gli studenti di lingua, l'insegnante deve facilitare l'apprezzamento per la cultura altrui e l'utilizzo della lingua in ambienti autentici e significativi. Le esperienze con *SL* che troviamo nella

ricerca, avvalorano l'uso di *SL* per nutrire la motivazione degli studenti ad apprendere ed usare la lingua durante il periodo scolastico e anche ben oltre. Ad esempio, dalle sue conversazioni con studenti e professori di spagnolo della *Azusa Pacific University* che hanno partecipato in un'esperienza *SL* a Zacatecas (Messico), Hale (1999: 18) ha potuto osservare come *SL* avesse sviluppato negli studenti l'abilità di riflettere criticamente sulle loro competenze e conoscenza e incrementare la loro motivazione a continuare a studiare la lingua straniera. Simili osservazioni ci arrivano anche da altri studiosi (Nelson, Scott: 2008; Pellettieri: 2011; Pak, 2013) che a seguito dell'adozione di *SL* nei loro corsi di lingua hanno notato maggior interesse e motivazione nei loro studenti a parlare in spagnolo in classe e a cercare attivamente delle occasioni per conversare con madrelingua spagnoli, anche al di fuori del contesto scolastico. L'analisi condotta da Pellettieri (2011) su un campione di 45 studenti universitari di spagnolo di livello intermedio per misurare quantitativamente e qualitativamente la loro motivazione ad apprendere la lingua, conclude che la partecipazione ad un progetto *community-based* produce acquisizione ed incrementa la motivazione ad apprendere la lingua. Pellettieri ha infatti osservato che attraverso le interazioni con spagnoli madrelingua tutti gli studenti, compresi i meno sicuri delle loro competenze comunicative, sembravano voler parlare di più anche al di fuori della classe e non più e non solo per fini prettamente scolastici. Se gli anni di studio della lingua precedenti all'esperienza *SL* non si erano tradotti in quell'intensità di motivazione che si traduce in spontaneo desiderio a comunicare in una lingua straniera e cercare di *integrarsi* alla cultura straniera, la *integrative motivation* sviluppata da Gardner (1985, 2005), la significativa interazione degli studenti con madrelingua spagnoli dell'esperienza *SL* aveva invece da sola creato un sincero interesse nei confronti della lingua e cultura della comunità e azionato una genuina motivazione a comunicare autonomamente. Come vedremo nei prossimi capitoli, la nostra ricerca arriva a conclusioni simili.

Anche la ricerca longitudinale che Jorge ha condotto in dieci anni di progetti *SL* nelle sue classi di spagnolo a *Pitzer College* (California) rivelano

che *SL* nutre la motivazione al *lifelong language learning* e all'apprezzamento per la diversità e cultura altrui. La studiosa ha osservato che a distanza di nove anni dall'esperienza *SL* (o dopo 6 anni dalla fine dei loro studi universitari) più del 70% degli studenti cercava interagiva regolarmente con persone di altre culture usando la lingua straniera (Jorge, 2013). Questi dati riflettono un quadro ben diverso da quello descritto dai docenti di lingua delle università nordamericane sulle competenze linguistiche dei loro studenti quando il incontrano anche sei mesi dopo la fine del corso e riscontrano con disappunto quanto sembrano incapaci di pronunciare anche le frasi più banali!

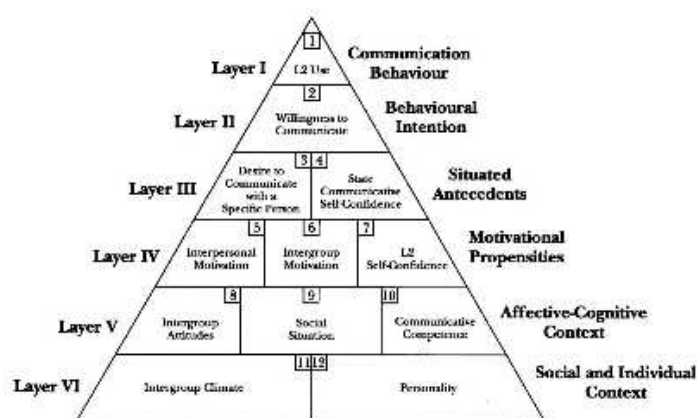
Oltre alla motivazione *SL* ha un impatto notevole anche sulla *willingness to communicate* o il desiderio di comunicare. Nella sezione successiva osserviamo quanto la ricerca su *SL* suggerisce a questo proposito. In considerazione dell'importanza che viene riconosciuta alla *willingness to communicate* come di uno dei più basilari elementi a pronosticare se uno studente continuerà a studiare la lingua negli anni a venire non sorprende che la comunità scientifica si sia interrogata sulle strategie utili a sostenerla e svilupparla. Anche questi ricercatori, come pochi altri prima di loro (Pellettieri, 2011) hanno studiato se e come *SL* potesse servire in tal senso. Prima di parlare della nostra ricerca guardiamo alla *willingness to communicate*.

2.2.3 *SL* e la *willingness to communicate*

Willingness to communicate (*WTC*) o il desiderio di comunicare, è un concetto che proviene dalla Scienza della Comunicazione per spiegare le ragioni per i differenti comportamenti individuali con l'uso della lingua madre (McCroskey, Baer, 1985). Pur se certamente influenzata da variabili quali la timidezza, l'introversione/estroversione, l'ansia nel comunicare, le competenze comunicative e altri fattori legati alla specifica situazione (come si sente quel giorno la persona che deve comunicare, la formalità della situazione, ecc.), *WTC* in L1 venne considerata una caratteristica innata dell'individuo (*trait-like*), come tale complessivamente costante e prevedibile. Ciò è confermato dal questionario di autovalutazione, *Willingness-to-Communicate Scale*, sviluppato da McCroskey ancora nel 1985 e a tutto'oggi utilizzato in virtù della sua alta

affidabilità e validità scientifica (il suo coefficiente alpha di affidabilità va da .85 in su). Concepita originalmente solo per l'uso della lingua madre, *WTC* venne rivista successivamente da altri studiosi (McCroskey, Richmond, 1987; MacIntyre, Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1998; MacIntyre, MacKinnon, 2007) per vederne l'efficiacia a spiegare i differenti comportamenti individuali con l'uso della lingua seconda e straniera. La ricerca degli studiosi arrivò ben presto a concludere che il desiderio di comunicare dell'individuo con la lingua madre non è necessariamente comparabile a quello con la lingua straniera e che quindi, e nonostante abbiamo molti elementi in comuni, *WTC* in L1 e in LS devono per forza esser considerate separatamente (Baker, MacIntyre, 2000; Hashimoto, 2002; MacIntyre *et al.* 2002, 2003). Infatti, secondo MacIntyre e i suoi colleghi, *WTC* in LS è non solo una caratteristica della personalità come in L1, ma piuttosto un *complesso* costruito di cui fanno parte diversi elementi della personalità dell'individuo e della situazione (*state-like*). Questo costrutto viene illustrato come un modello teorico piramidale all'apice del quale troviamo la disposizione a parlare in lingua straniera cui l'individuo arriva qualora vengano soddisfatti diversi fattori legati alla personalità dell'individuo, ma anche alla *linguistic self-confidence*, alla motivazione e sforzo che si è disponibili a fare per raggiungere lo scopo, all'atteggiamento nei confronti della lingua straniera, al contesto, all'interlocutore, ecc. La piramide (in figura 3) illustra la complessità e molteplicità degli elementi che conducono al desiderio di comunicare in una lingua straniera.

Figura 3: *Modello euristico di elementi che influenzano la WTC in L2/LS (MacIntyre et al., 1998)*



Molte delle variabili presenti nel modello sono basate sul un modello socio-educativo che Gardner ha sviluppato per analizzare la motivazione a comunicare in una lingua seconda o straniera, il *motivational framework*, in cui le variabili affettive (le motivazioni strumentali o integrative all'apprendimento e i filtri affettivi) e le variabili cognitive (la capacità di apprendere e le ragioni dell'apprendimento) vengono considerate in relazione ai diversi contesti (formali e non-formali) in cui si situa l'individuo. Più di qualsiasi variabile e ben più del bisogno di imparare una lingua (*instrumental motivation*), la motivazione integrativa o il desiderio di imparare una lingua per integrarsi nella comunità che la parla (*integrative motivation*), sembra influenzare la motivazione a comunicare in LS (per approfondimenti cfr. gli interessanti studi condotti da MacIntyre *et al.* 2001, 2002, 2003, in Canada con studenti francofoni in un'università bilingue franco-inglese e da Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004, con studenti adolescenti giapponesi che imparano l'inglese in tradizionali corsi di lingua straniera in Giappone e in programmi di immersione in US).

Che sia il modello socio-educativo di di Gardner o anche altri modelli quali il *motivational self system* di Dorney (2009), la *self-determination theory* di Deci e Ryan (1985), la *confidence/self-efficacy dimension* (Clément *et al.*, 1977; Bandura, 1997) o il modello tripolare di Balboni (1994) il comune denominatore del desiderio a comunicare in LS è l'individuo che inserito in una situazione adeguata riesce a realizzare uno dei suoi progetti di vita. Un contesto autentico e significativo, ricco di opportunità di interazione e di supporto emotivo a comunicare quale quello di un'efficace progetto *SL* sembra offrire l'ambiente ideale a sviluppare la WTC (Yashima, 2012).

Nella sezione successiva ci fermiamo a considerare l'impatto di *SL* per lo sviluppo dell'abilità comunicativa interculturale. Le analisi di numerosi studiosi (Zapata, 2011; Mullaney, 1999; Varona, 1999; Yoon, Martin, Murphy, 2012; Morris, 2001; Polansky, 2004; Weldon, Trautmann, 2003; Caldwell, 2007) confermano che esperienze *SL* offrono agli studenti l'opportunità di comprendere la necessità di imparare la cultura straniera assieme alla lingua e di riflettere ed apprezzare le differenze fra le culture.

2.2.4 *SL come strumento di consapevolezza interculturale*

Spinti in parte dallo sviluppo dell'approccio comunicativo e dall'interesse per il ruolo della competenza interculturale che in quello ha trovato piena giustificazione ed in parte dalla richiesta di preparare studenti e cittadini in grado di apprezzare le diversità culturali dei nuovi immigrati, i dipartimenti di lingue straniere hanno cominciato ad interrogarsi sugli strumenti e strategie didattiche che meglio potevano insegnare la comunicazione interculturale.

Quando Alonso nel 2002 incoraggia i colleghi *dell'American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* a celebrare le differenze culturali nella loro pratica glottodidattica ed anzi a concepire il loro ruolo come portavoce e promotori delle *diversità culturali* anziché delle *estraneità* (per approfondimenti cfr. Alonso, 2002: 1141), erano già arrivati alcuni incoraggianti risultati dalla ricerca su *SL*. Sin dagli anni '90, *SL* infatti, era stato utilizzato come strumento didattico per lo sviluppo della competenza interculturale di studenti di lingua straniera in Canada e Stati Uniti, particolarmente in zone ad alta densità di immigrati di lingua spagnola. I progetti della *Santa Clara University Eastside Project Community Service* lanciati nel 1993 e poi ripetuti nel 1999 (Beede, De Costa, 1993; Varona, 1999) ed intesi espressamente ad introdurre studenti principianti allo sviluppo della competenza interculturale, avevano rivelato una generale diminuzione di pregiudizi ed incomprensioni fra gli studenti universitari e la comunità ispanica, accompagnata ad un atteggiamento di curiosità verso la cultura degli immigrati. A simili risultati è giunta anni dopo anche Zapata (2011), dopo aver osservato che tipo di impatto aveva avuto un'esperienza *SL* sui suoi studenti dell'*University of Alberta* (Canada), in quattro diversi corsi di spagnolo intermedio. Nella sua ricerca Zapata paragona un gruppo di studenti che avevano lavorato per un'organizzazione *non-profit* ed aiutato i nuovi immigrati di lingua spagnola ad integrarsi nella società, agli studenti che invece avevano optato per preparare e presentare un tema culturale comparativo. L'analisi dimostra che per quanto le presentazioni culturali comparative avessero senz'altro aiutato lo sviluppo della capacità cognitiva ed analitica degli studenti, non avevano però prodotto quell'atteggiamento di

curiosità ed apertura nei confronti della cultura ispanica osservati invece nelle riflessioni degli studenti che avevano partecipato al progetto *SL*.

Anche Mullaney (1999) ha constatato che i suoi studenti di spagnolo del *Community College of Rhode Island* (RI) coinvolti in un progetto *tandem/SL* con dei ragazzi sudamericani di *English as a Second Language* (ESL), ne avevano guadagnato non solo in competenza linguistica, ma anche in termini di comprensione culturale reciproca, in sviluppo di interesse nei confronti della lingua e cultura altrui e in maggior consapevolezza su diversità e privilegi sociali e razziali. Quest'ultimo punto è stato ulteriormente confermato anche dalle osservazioni di Dunlap (2007) e di Yoon, Martin e Murphy (2012) sugli stereotipi e pregiudizi reciproci dei loro studenti ed alcune comunità ispaniche locali. Il contatto con parti della società marcatamente diverse e svantaggiate rispetto la loro e la riflessione facilitata dagli insegnanti ha messo gli studenti a confronto con le loro idee preconcepite e con le abitudini mentali ed incoraggiato invece un atteggiamento più aperto, più pronto ad ascoltare e a sospendere il giudizio. L'esperienza diretta con una cultura diversa, dice Dunlap, aveva aiutato a sviluppare significativamente le abilità relazionali, il livello di disinvoltura ad interagire con modelli culturali diversi ed il rispetto per le differenze (Dunlap, 2007: 20).

Come suggerito dagli esempi visti qui sopra, quando l'uso della lingua aiuta a *scoprire* la cultura straniera e a rendere più consapevoli della propria, si pongono le basi per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale. Efficaci progetti *SL* basati su principi accademicamente rigorosi e condotti *con* e *per* la comunità portano gli studenti ad emergere con una più ricca e complessa comprensione della propria e dell'altrui cultura. Ciò vale per quanto osservato con i nostri studenti. Come vedremo nel capitolo 6 della nostra tesi, per quanto quelli che accettano di partecipare volontariamente ad un progetto *SL* abbiamo già tendenzialmente in partenza un atteggiamento aperto e positivo nei confronti della comunità italiana, il contatto diretto sembra sempre e comunque portarli a rivedere completamente le loro supposizioni.

A conclusione di questo capitolo, nella sezione che segue ripercorriamo le tappe che hanno consolidato la presenza di *SL* nei corsi di lingua guardando

scome *SL* può rispondere agli obiettivi articolati nei quadri di riferimento e rapporti delle associazioni nazionali di insegnanti di lingue quali ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) o MLA (*Modern Language Association*). In considerazione dell'importanza del *Common European Framework of Reference for Languages* o *Quadro* anche per le università in Canada¹, l'analisi che segue comprende anche un richiamo al *Quadro*.

2.3 *SL* in relazione ai National Standards di ACTFL, MLA Report e Quadro Europeo

Come abbiamo menzionato nel precedente ed in apertura a questo capitolo i progetti *SL* cominciano ad esser più visibili nei curricula dei programmi di lingua alla fine degli anni '90, o un buon decennio più tardi di quanto non sia stato per le scienze sociali, commercio, ingegneria o in medicina (Rama, 1998; Godfrey, Grasso, 2000; Borges, Hartug, 2007; McGoldrick, Ziegert, 2001). È vero che forse più di altre discipline, queste ultime potevano meglio individuare le opportunità che l'appello lanciato nel 1985 dai rettori delle università Brown, Stanford e Georgetown e ripreso poco dopo dal *Congress* con l'istituzione di *Campus Compact*² sull'impegno sociale degli studenti a favore delle comunità locali poteva offrir loro anche dal punto di vista accademico. Bisogna aggiungere che in quello stesso periodo i docenti di lingua erano interessati ad esplorare altri recenti e promettenti sviluppi per la loro disciplina. Gli approcci comunicativi e *proficiency-based* che monopolizzavano conferenze e dibattiti in quegli anni sembravano offrire sufficienti opportunità per sviluppare negli studenti quelle competenze linguistiche e culturali che la disciplina richiedeva. La pubblicazione nel 1996,

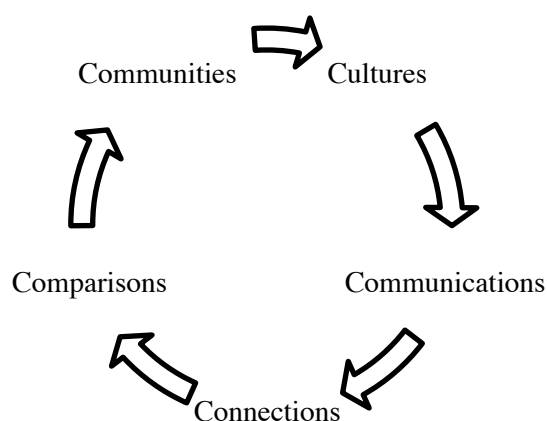
¹ Dal 2007 l'*European Language Portfolio* è stato approvato dalle scuole dell'obbligo in Canada a guida per lo sviluppo dei curricula di lingua straniera.

² *Campus Compact*, una coalizione nazionale che oggi conta quasi 1100 college e università americane unite da comuni obiettivi educativi, nasce nel 1985 grazie ai rettori di *Brown, Stanford* e *Georgetown University*. La *Corporation for National and Community Service* un'agenzia federale che ha lo scopo di *support the American culture of citizenship, service, and responsibility*, è stata invece fondata dal *Congress* nel 1990.

dei *National Standards for Foreign Language Learning* (NSFL) dell'ACTFL, con la loro enfasi sulla competenza interculturale e sulle relazioni con le comunità locali introduce il valore della diversità culturale e rende quindi urgente per i docenti di lingua cominciare ad allargare la loro prospettiva oltre i limiti dell'approccio comunicativo ed interrogarsi sui metodi più adeguati ad allargare i confini delle loro classi per consentire ai loro studenti di divenire funzionali ad una *pluralistic American society and abroad* (NSFL, 1996: 7). Sviluppatisi intorno ai cinque temi o 5 C, *Communications, Cultures, Connections, Comparisons and Communities* (figura 4), gli *Standards* riconoscono la natura pragmatica e sociale della lingua, enfatizzano lo sviluppo della competenza comunicativa e richiedono che lo studente partecipi attivamente alla società multiculturale in America e nel mondo. In particolare gli *Standards* invitano gli studenti a sviluppare le loro competenze nelle seguenti 5 *goal areas*:

- a. *Comunicare* con competenza;
- b. *Conoscere* ed apprezzare la diversità e le altre culture;
- c. *Cercare* relazioni e connessioni con altre discipline;
- d. *Comparare* la propria con quella di altri per sviluppare competenze interculturali;
- e. *Contribuire* attivamente e consapevolmente allo sviluppo di comunità plurilingue.

Figura 4: ACTFL's *Standards for Foreign Language Learning and the 5 Cs*.



Ogni tema o *goal area* viene poi ulteriormente articolato secondo specifiche competenze e obiettivi che, come vediamo nella tabella 2, devono servire a verificare il progresso e valutare l'acquisizione linguistica.

Tabella 2: *Standards for Foreign Language Learning (ACTFL)*

<p>Communication <i>Communicate in Language other than English</i> Standard 1.1: <i>Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.</i> Standard 1.2: <i>Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.</i> Standard 1.3: <i>Students present information, concepts and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.</i></p>
<p>Cultures <i>Gain Knowledge and Understanding of other Cultures</i> Standard 2.1: <i>Students demonstrate an understanding of the relationships between the practices and the perspectives of the culture studied.</i> Standard 2.2: <i>Students demonstrate an understanding of the relationships between the products and the perspectives of the culture studied.</i></p>
<p>Connections <i>Connect with Other Disciplines and Acquire Information</i> Standard 3.1: <i>Students reinforce and further the knowledge of other disciplines through the foreign language.</i> Standard 3.2: <i>Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.</i></p>
<p>Comparisons <i>Develop insight in the nature of Language and Culture</i> Standard 4.1: <i>Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.</i> Standard 4.2: <i>Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.</i></p>
<p>Communities <i>Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World</i> Standard 5.1: <i>Students use the language both within and beyond the school setting.</i> Standard 5.2: <i>Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.</i></p>

Così come il *Common European Framework of Reference for Languages*, anche gli *Standards* non hanno lo scopo di offrire linee guida per lo sviluppo di programmi scolastici o di materiali didattici bensì di descrivere

gli obiettivi dell'insegnamento e dell'acquisizione linguistica e di suggerire criteri per definire le politiche linguistiche degli Stati Uniti. Il documento è nato dalla collaborazione fra *US Department of Education*, il *National Endowment for the Humanities* (un'agenzia federale che promuove e sostiene finanziariamente ricerche, progetti e programmi pubblici nell'ambito delle discipline umanistiche) e varie altre associazioni nazionali degli insegnanti di lingua che con gli *Standards* hanno inteso riaffermare il valore delle lingue straniere per lo sviluppo di ogni individuo e quindi la centralità che insegnamento ed apprendimento delle lingue deve avere nell'educazione scolastica. L'intenzione dichiarata del documento era e rimane tuttora nella sua terza edizione, quella di creare una *roadmap* che conduca all'obiettivo di creare studenti in grado di comunicare in una o più lingue straniere efficacemente e di esser culturalmente competenti per interagire e partecipare alla vita delle varie comunità nazionali ed internazionali. In assenza di direttive a livello federale gli *Standards* forniscono le coordinate utili a descrivere la competenza comunicativa anche interculturale e spinsero sin dalla sua prima edizione nel 1996, istituzioni ed insegnanti a considerare le implicazioni dei suoi obiettivi per i loro programmi e corsi di lingua. Curricoli, sillabi e strategie vennero rivisti alla luce di quanto si dichiarava gli studenti dovrebbero *sapere e saper fare* con la lingua straniera e del riferimento negli *Standards* all'indissolubile legame fra cultura e comunicazione. Dal dialogo fra docenti di lingua sugli strumenti più consoni a soddisfare il raggiungimento degli obiettivi enunciati negli *Standards*, emersero *SL* ed altre strategie esperienziali quali *immersion programs* o *tele-tandem* che meglio di altre potevano (e possono tuttora) servire allo scopo. (Hale, 1999; Weldon, Trauman, 2003; Lear, Abbott, 2008; Grim, 2010; Hertzler, 2012). *SL* in particolare viene riconosciuto come strumento ideale per sviluppare la quinta *goal area*, *Communities*, da molti considerata poco chiara e quindi come tale spesso ignorata da docenti ed istituzioni. A differenza degli insegnanti tuttavia, gli studenti vedono negli obiettivi di quest'area, usare la lingua straniera per comunicare dentro e fuori della classe, e continuare ad arricchire il loro apprendimento attraverso il contatto con diverse comunità, i traguardi più rilevanti ai loro interessi

personali e professionali. Numerosi studi relativi a *SL* nelle classi di lingua (Abbott, Lear, 2010; Doyle, 2010; Jorge, 2010; Elorriaga, 2007; Nelson, Scott, 2008; Long, 2004; Rabin, 2011; Tilley, 2004; Burke, 2007; Phillips, Abbott, 2011.) hanno confermato come questo strumento didattico oltre agli scopi delineati in tutte le aree elencate negli *Standards* incoraggi anche le abilità relazionali e la comunicazione, a prescindere dalle differenze culturali fra studenti e comunità. Ad esempio, dalle riflessioni degli studenti al termine di un'esperienza *SL* fatta come parte del corso universitario di spagnolo per gli affari, *Spanish and Entrepreneurship: Languages, Cultures and Communities* che prevedeva lo sviluppo di un *business plan* per una società *non-profit* i docenti del corso sono arrivati a concludere che *SL* aveva contribuito a soddisfare le 5 C degli *Standards* e con risultati che non sarebbero stati possibili usando altri metodi didattici (Lear, Sanchez, 2013). Se pur alcuni studenti sembravano aver beneficiato più di altri dall'esperienza soprattutto in termini di confidenza nel comunicare, in tutti era stato però notato un notevole incremento nell'interesse a conoscere i valori culturali della comunità ispanica. Gli studiosi concordano nel ritenere che per quanto sia difficile stabilire quanto del successo sia dovuto alla sola esperienza *SL* anziché all'apprendimento fatto in classe, la *partnership* con quella società *non-profit* aveva comunque consentito agli studenti di scoprire nelle comunità ispaniche locali connessioni e differenze fra culture mai osservate in precedenza (Lear, Sanchez, 2013). A simili conclusioni arrivano anche Lear e Abbott nell'analisi del progetto *SL* organizzato in collaborazione con il *Boy Scout Troop* di lingua spagnola della loro città (Capitol Hill, North Carolina). Il progetto aveva richiesto che gli studenti aiutassero il gruppo di *scout* a consolidare i rapporti con l'intera comunità ispanica della città, incrementare il numero di reclute e trovare finanziamenti. L'analisi dell'impatto dell'esperienza sugli studenti mostra misurabili miglioramenti nella loro abilità della scrittura e di interazione e nella loro capacità di osservare ed apprezzare le differenze culturali e quindi arrivare a meglio comprendere anche sè stessi: *not learning about others "out there" in the community*, citano i ricercatori, *but rather about oneself and one's place in*

the world, a world in which all those “other” groups are a part (Lear, Abbott, 2008: 84).

Un ulteriore spinta all'integrazione di *SL* nelle classi di lingua arrivò dai due rapporti pubblicati rispettivamente dalla *MLA* nel 2007, *Foreign Language and Higher Education: New Structures for a Changed World* e dalla *Teagle Foundation* due anni dopo, *Report on the Undergraduate Major in Language and Literature*, hanno ulteriormente incoraggiato gli insegnanti di lingue e le loro istituzioni scolastiche a considerare come meglio sviluppare le competenze interculturali degli studenti di lingua. I documenti articolano con chiarezza l'esigenza di rinnovare i curricula dei programmi di lingua con l'obiettivo di esser meno etnocentrici e di capire altre culture e lingue 'con gli occhi degli altri'. Pur mancando di un'esplicita menzione al ricorso di esperienze *SL* nelle classi di lingua, entrambi i rapporti invitano ad abbandonare la pretesa di creare studenti con competenze paragonabili a quelle di un *native speaker* e a disegnare invece programmi interdisciplinari in cui l'accento sia posto sia sullo sviluppo dell'abilità di operare fra lingue e culture diverse che sull'educare *lifelong learners* all'amore per le lingue e la diversità culturale. (MLA, 2007: 4). *SL*, affermano alcuni studi recenti, sembra rivelarsi particolarmente adatto a seguire le direzioni suggerite dai due rapporti perché riconosce e ribadisce l'inestricabile connessione fra lingua e cultura, e la natura pragmatica e sociale delle lingue (Pellettieri, Varona, 2008; Jorge, 2010; Pak, 2012). La ricerca suggerisce che una positiva esperienza *SL* si traduce per gli studenti in sviluppo di empatia e di competenze interculturali, riduzione degli stereotipi, in maggior interesse verso i problemi sociali e politici locali ed internazionali ed in motivazione a comunicare nella lingua straniera dentro e fuori la classe (Zapata, 2011; Abbott, Lear, 2010; Bloom, 2008).

Il lettore italiano si domanderà a questo punto se *SL* possa servire anche gli obiettivi del *Quadro Comune Europeo*. Come per gli *Standards* dell'ACTFL, anche il *Quadro* incoraggia lo sviluppo di competenze comunicative ed interculturali e invita docenti ed istituzioni a promuovere le abilità metacognitive degli studenti e la motivazione nell'affrontare lo studio di una lingua, attraverso metodi didattici che rafforzano l'indipendenza di

pensiero, il senso civico e la collaborazione. Riconosciuta la necessità di guardare all'apprendimento delle lingue come ad un processo a lungo termine, *a lifelong task* appunto, docenti ed istituzioni vengono chiamati ad andare oltre i confini delle attività in classe per considerare invece il loro ruolo nel promuovere le abilità metacognitive degli studenti e la motivazione e fiducia nell'affrontare lo studio e la pratica di una lingua anche al di fuori della scuola. A tale scopo, gli insegnanti vengono espressamente invitati ad utilizzare obiettivi didattici significativi e metodi che rafforzano l'indipendenza di pensiero dello studente, lo sviluppo del suo senso civico e della sua capacità di collaborare. La ricerca su *SL* ha rivelato come contribuisca a molti di quegli obiettivi, quali l'apprezzamento per la diversità (Barreneche, Ramos-Flores, 2013: 218), la motivazione a studiare le lingue, le *critical thinking skills* (Hale, 1999: 9), il desiderio di comunicare nella lingua straniera anche al di fuori del contesto scolastico (Pellettieri, 2011: 296), ed una complessiva migliore consapevolezza dei propri personali processi di apprendimento (Nelson, Scott, 2008: 455).

In conclusione a questa sezione merita aggiungere che riteniamo che un progetto di ricerca-azione basato sugli obiettivi del *Quadro* e mirato ad identificarne le relazioni con quanto *SL* può fare per gli studenti di lingua straniera ci consentirebbe certo di confermare con maggiore certezza l'ipotesi qui sopra suggerita. Sarà nostro interesse sviluppare della ricerca in questo senso in un prossimo futuro. Per il momento ci siamo limitati a comparare quanto osservato a proposito di specifiche esperienze *SL* nelle classi di lingua, con i criteri e riflessioni suggeriti dal *Quadro* sia perché il *Quadro* risulta probabilmente più familiare per il pubblico italiano e sia perché crediamo abbia potuto ulteriormente rafforzare le ragioni per l'intergrazione di *SL* nelle nostre classi di lingua.

2.4 Riepilogo

Se il percorso che ha condotto all'introduzione di *SL* nelle classi di lingua in Nord America è riconducibile soprattutto alla pubblicazione degli *Standards* e

del *Rapporto* dell' MLA e all'urgenza di mettere in pratica quanto dettato da questi documenti, le ragioni per la sua sempre più ampia e regolare presenza nei programmi di lingua straniera in Canada e Stati Uniti trovano riscontro anche nelle più comunemente accettate teorie di acquisizione linguistica. Come abbiamo visto in questo capitolo, le esperienze *SL* offrono molteplici opportunità di ricevere *input* comprensibile, di praticare la lingua straniera attraverso interazioni autentiche e significative, di riflettere e divenire consapevoli sulla propria identità e cultura ed apprezzare le differenze linguistiche e culturali altrui e quindi di sviluppare quelle competenze interculturali che il *Quadro*, così come i rapporti del MLA e gli *Standards* del ACTFL ritengono di primaria importanza.

Capitolo 3

Modelli d'integrazione *SL* nelle classi di Lingua

Alla riflessione sui fondamenti teorici e sulle ragioni per l'integrazione di *SL* nei corsi e curricula di lingua abbiamo ritenuto opportuno far seguire una panoramica sulle sue possibili modalità operative. Basato sulle documentate esperienze di oltre 50 dipartimenti di lingue di università americane e canadesi, in questo capitolo vedremo che *SL* può essere utilizzato come una componente facoltativa, come un elemento obbligatorio o anche come il comune denominatore di un corso di laurea o di uno *special purpose certificate program* per preparare operatori sanitari o assistenti sociali e prende in considerazione il contesto e le risorse necessarie a sviluppare i diversi progetti *SL*. Quest'analisi sarà utile a meglio comprendere le caratteristiche del metodo e per cosa utilizzarlo. Anche questi stessi ricercatori hanno tratto beneficio dallo studiare gli esempi dei colleghi di cui parleremo nelle prossime pagine per decidere quale modello *SL* fosse più indicato per il loro particolare contesto ed in considerazione degli auspicati obiettivi di apprendimento, delle risorse disponibili e della particolare comunità a disposizione.

3.1 *SL* come elemento obbligatorio o facoltativo

SL viene più comunemente utilizzato come una componente facoltativa o come una delle strategie che il docente può utilizzare all'interno del proprio corso di lingua o cultura straniera. Ormai da qualche anno però diversi dipartimenti consapevoli dei possibili vantaggi di un'efficace esperienza *SL* per studenti ed università, hanno iniziato ad integrare *SL* obbligatoriamente in alcuni corsi o addirittura farne l'elemento unificante per un intero programma di lingua o magari l'*attività chiave* dei loro *directed study courses*. Altri modelli di più recente utilizzazione comprendono esperienze *SL* fatte interamente *online* o usate per formare gli insegnanti di lingua.

In questa sezione offriamo un paio di esempi a dimostrazione di ogni differente modello. In considerazione del successo dei programmi di lingua spagnola negli Stati Uniti e del primato di questi corsi anche in termini di esperienza e di ricerca con il metodo *SL*, la maggior parte degli esempi cui guarderemo viene ancora una volta da corsi di lingua spagnola.

3.1.1 SL come elemento curricolare facoltativo

Il modello di integrazione *SL* usato più frequentemente è quello che ne prevede l'utilizzo come componente facoltativa o come *una* delle strategie glottodidattiche del corso di lingua o di un corso in cui la lingua viene usata in maniera veicolare per insegnare discipline quali l'assistenza sanitaria o legale. Dall'analisi di oltre venti progetti *SL* di corsi in cui è una componente facoltativa individuiamo le seguenti caratteristiche comuni: 1. richiedono un livello linguistico intermedio o avanzato degli studenti sia nell'abilità di interazione che nella produzione scritta; 2. sono accompagnati da seminari e discussioni in classe su temi quali etnocentrismo, stereotipi, valori culturali o linguaggi non verbali (possibilmente condotti in collaborazione con le varie comunità locali) per educare gli studenti a divenire cittadini responsabili nei confronti della società e della propria comunità; 3. prevedono regolari riflessioni facilitate dall'insegnante, prima, durante e dopo l'esperienza *SL* per aiutare gli studenti a considerare l'impatto dell'esperienza per il loro apprendimento accademico e personale e per la comunità; 4. si concludono con una presentazione alla classe e una relazione finale.

Consideriamo ora due *case studies* ad esemplificazione di quanto detto.

Come descritto da Barreneche (2011), il *Rollins College* a Winter Park, in Florida offre ai suoi studenti di spagnolo di livello avanzato la possibilità di fare un progetto *SL* a completamento del corso di laurea in lingua straniera, presso una delle scuole di inglese per i bambini e gli adulti (Barreneche, 2011). *Rollins College* è un piccolo *college* privato di *liberal arts* situato nell'immediata periferia di Orlando e vicino alla numerosa e crescente popolazione ispanica. Il progetto *SL* offerto dal *college* combina i tipici

obiettivi di un corso di lingua straniera avanzato ad obiettivi di *educational leadership* e *citizenship* e si basa sulla collaborazione fra il docente del corso *Spanish 302* o *Spanish for Advanced Communication* e la scuola *Junior Achievement of Central Florida (JA)*. Gli studenti che partecipano al progetto *SL* ricevono 15% del voto totale, distribuiti in 5% per il completamento di 5 lezioni di 50 minuti ciascuna per i bambini che seguono i corsi del *JA* e nel restante 10% per sei riflessioni da scriversi in spagnolo, prima, durante e dopo l'esperienza *SL*. Barreneche (2011: 110) conclude che il progetto ha un significativo impatto sulle abilità comunicative e sulle competenze interculturali, qui chiamate *translingual* e *transcultural competencies*, ed anche sulla motivazione all'apprendimento della lingua straniera e sullo sviluppo più generale degli studenti. Come nota Barreneche, in assenza del docente che dirige lo spazio educativo, lo studente si trova ed esser protagonista e ad acquisire maggiore autonomia di apprendimento e quindi maggiore consapevolezza:

Students realize that in order to engage with the real Spanish-speaking world, they must be able to improvise, speak without relying on textbooks or dictionaries and negotiate meaning with his/her interlocutor. [...] much in the same way study abroad and immersion experiences heighten language acquisition and translingual skills by removing the student from a less natural classroom environment that is directed by the instructor, the student of an integrated community engagement project takes ownership of his or her language learning (Barreneche, 2011: 111).

Anche gli studenti dell'*Advanced Spanish Translation Course*, offerto dalla *Towson University*, Baltimora, possono scegliere di dedicare 30 ore di servizio di traduzione ed interpretariato per una porzione del voto complessivo del corso.

La *Towson University* è parte di un *network* di numerose istituzioni scolastiche del *Maryland* che assiste la crescente popolazione ispanica (il recente censimento conferma che quasi il 20% della popolazione complessiva dello stato proviene da Messico e Sud America; US Census, 2010) attraverso attività di volontariato e *SL*. In questo contesto si inserisce quanto offre il corso avanzato *Spanish Translation (Span 409)* a quegli studenti che volessero

approfondire gli obiettivi del corso e acquisire grammatica e vocabolario di aree specializzate quali medicina, sport, *mass media* e giurisprudenza attraverso un progetto *SL* per la comunità ispanica, quale la traduzione di documenti legali o sanitari o il servizio di interpretariato presso un ufficio municipale o un'organizzazione sanitaria, scolastica o legale locale come *l'Esperanza Center*, l'ufficio del Sindaco, o i consultori cittadini. Giudicati anzitutto in base alla qualità delle traduzioni o del servizio di interpretariato che hanno offerto, gli studenti devono anche dimostrare la loro attiva partecipazione a discussioni su questioni culturali e sociali, scrivere regolari riflessioni sull'esperienza e fare una presentazione finale alla classe. Nella sua ricerca Ebacher (2013) conferma che l'esperienza *SL* ha un impatto decisivo per la crescita personale ed accademica degli studenti. I commenti di due studenti illustrano come *SL* abbia contribuito allo sviluppo del loro senso civico e della consapevolezza sul loro processo di apprendimento della lingua:

Punto uno: descubrí que soy capaz y preparado; punto dos: no dudaría en volver a prestar mi servicio; y punto tres: hay necesidad y yo puedo ayudar a aliviarla. [...] Soy parte de la solución. (404)

Para mí lo mejor de la experiencia de interpretación fue tener la oportunidad de usar la lengua española fuera de una clase. Aunque he estudiado el idioma en la universidad, no estaba seguro de que pudiese usarlo en 'el mundo real' (408).

3.1.2 SL come elemento curriculare obbligatorio

La decisione di rendere obbligatoria la partecipazione degli studenti di un corso o di un programma di lingua straniera ad uno o più progetti *SL* parte dalla domanda e dall'offerta, ovvero dalla presenza di una cospicua comunità di madrelingua stranieri afflitta da concreti problemi da una parte e dalla richiesta della popolazione studentesca di interagire con quella comunità. Anche per questo tipo di modello gli studenti devono avere un livello linguistico adeguato e devono completare una serie di attività più propriamente accademiche quali letture e seminari e riflessioni prima, durante e dopo l'esperienza *SL*. Negli esempi che seguono vedremo però che l'impegno

diventa più considerevole in termini di ore ed anche in termini di porzione del voto che i progetti *SL* vengono a rappresentare.

Con il programma *Applied Spanish: Community Service*, il *Department of Foreign Languages* dell'*East Tennessee State University* intende promuovere il bilinguismo e il *biculturalismo* nei suoi studenti e rafforzare le relazioni e collaborazioni fra l'università e i gruppi ispanici che risiedono nell'area nord-est del *Tennessee*. Questo programma è nato dalla collaborazione fra i dipartimenti di *Foreign Languages*, *Social Work* e *Communication* con il *Center for Appalachian Studies*, con il preciso scopo di offrire un corso di laurea interdisciplinare che comprenda uno o più progetti *SL*. Grazie al supporto finanziario e logistico del *Language and Culture Resource Centre* dell'università, istituito dalla fondazione K. Kellogg con il mandato di aiutare la comunità ispanica locale a trovare soluzioni all'endemica mancanza di risorse finanziarie e sanitarie e ai problemi di criminalità, i dipartimenti in accordo con la comunità, hanno sviluppato una serie di progetti quali il lancio di programmi bilingui spagnolo/inglese per una radio locale (*Ritmo Latino*), l'ideazione dell'*Hispanic Student Day*, o di una giornata in cui gli studenti ispanici di liceo vengono invitati a conoscere l'università, la creazione di un corso di lingua spagnola per bambini dai 5 ai 7 anni, un servizio di tutorato in inglese per due scuole pubbliche locali per ragazzi ed adulti ispanici, ed infine la collaborazione con il giornale bilingue locale. Dato l'immediato successo di quelle iniziative per studenti e comunità ispanica, il dipartimento di *Foreign Studies* decise presto di renderli parte integrante ed obbligatoria della nuova *minor* interdisciplinare in *Applied Spanish*. Oltre a sei tradizionali corsi di lingua di livelli da principiante ad avanzato la *minor* comprende altri sei corsi di spagnolo quali *Introduction to Translation*, *Introduction to the Spanish-Speaking Communities*, *Translation and Community Outreach*, *Interpretation and Community Outreach* e *Topics in Spanish: Migrant Experience*, ognuno dei quali organizzato in lezioni teoriche in classe e in progetti *SL* fuori della classe che comportano ciascuno un impegno di almeno 30 ore. Un'occhiata, al sillabo di *Introduction to the Spanish-Speaking Communities* rivela che il corso intende aiutare gli studenti a sviluppare la loro competenza interculturale

attraverso l'autovalutazione delle loro idee preconcelte nei confronti dei gruppi di immigranti attraverso la riflessione e l'analisi delle caratteristiche, storia e contributi delle comunità ispaniche a livello locale e nazionale. Le discussioni in classe e le letture preparatorie comprendono argomenti intesi ad invitare al confronto fra le culture, la diversità economica e culturale all'interno del mondo ispanico e i problemi e gli eventi correnti che coinvolgono le comunità. Per la componente *SL* gli studenti possono scegliere di organizzare l'*Hispanic Day*, oppure scrivere per il giornale o per la radio locale bilingue oppure offrire servizio di interpretariato presso uffici legali pubblici e gli ospedali. Dall'analisi quantitativa e longitudinale che Nelson e Scott (2008) hanno condotto con *alumni*, studenti, insegnanti e membri della comunità coinvolti nel programma di *Applied Spanish* e nei progetti *SL* ne emerge un quadro in larga misura positivo. A distanza di più di 15 anni dal lancio, il programma continua ad esser ritenuto un importante ponte di collegamento fra l'università e le comunità ed un ideale strumento per lo sviluppo dell'acquisizione linguistica e della crescita personale e professionale degli studenti. La partecipazione obbligatoria ad uno o più progetti *SL* per tutti gli studenti di spagnolo, ci dicono Nelson e Scott, è ancora saldamente ancorata al curriculum di lingua e continua a richiamare soprattutto quegli studenti proiettati verso una carriera nell'insegnamento, interpretazione e *community leadership* ed interessati ad imparare la lingua straniera attivamente e creativamente (Nelson, Scott, 2008: 458).

Anche il corso di laurea in spagnolo di *Pitzer College* in California richiede la partecipazione obbligatoria ad una *significativa* esperienza *SL*. Convinti sostenitori dell'approccio comunicativo e della necessità di aiutare gli studenti a sviluppare anche le loro abilità interculturali, i docenti di spagnolo hanno lanciato ancora nel 2000 un programma di studio incentrato sullo sviluppo di abilità relazionali e comunicazione interculturale (Jorge, 2011). Il programma inizia con gruppi di conversazione e seminari condotti da madrelingua spagnoli e da docenti su differenti temi a seconda dell'area di specializzazione (nel programma troviamo ad esempio *Border and Transactional studies; Education, Social Justice, Critical Pedagogy and*

Inquiry; Literature, Art and Representation) e prosegue con il progetto *SL*. Quest'ultimo è suddiviso in una prima parte in cui ogni studente viene associato ad una famiglia di immigranti messicani e alla madre in particolare che, fungendo da *promotora* della lingua e cultura ispanica, aiuta lo studente a sviluppare competenze linguistiche in spagnolo in cambio di aiuto con l'inglese, e prosegue con una seconda parte in cui lo studente lavora come *tutor* in un asilo o in una scuola elementare di lingua spagnola (Jorge, 2010: 137). Il *feedback* degli oltre 600 studenti e dei membri della comunità che hanno preso parte a questo *community-based Spanish practicum*, conferma che il modello utilizzato per questo programma si traduce in sviluppo della motivazione, in maggiore fiducia nelle proprie competenze linguistiche, in *life-long learning* e in responsabilità civica negli studenti. Come dice la docente responsabile del programma, quello che cioè era cominciato un programma scolastico o un'attività per migliorare le competenze linguistiche si è ora rivelato essere *a program originally centered on pedagogy is slowly effecting small-scale social change and community development* (Jorge, 2011: 49).

3.1.3 *SL come elemento curricolare obbligatorio di special purpose programs*

Il *Certificate Program di Spanish for Specific Purposes* (SSP) offerto dal dipartimento di *Foreign Languages and Literature* dell'*University of Alabama at Birmingham* (UAB), è stato creato per rispondere alla domanda di professionisti bilingui qualificati che possano lavorare nelle scuole, nel commercio, nelle forze dell'ordine, in ambito sanitario o nell'interpretariato/traduzione. Proposto in alternativa al più tradizionale corso di laurea in lingue e letteratura straniera, il SSP richiede il completamento di 18 crediti o di sei corsi di lingua spagnola avanzati e di altrettanti corsi in materie quali *Medicine and Literature in the Spanish World* o *Business Spanish*, anch'essi insegnati interamente in spagnolo. A sintesi e coronamento del programma ed obbligatorio per tutti gli studenti il corso conclusivo (il *capstone course*), consiste in un *progetto SL* che viene rigorosamente sviluppato e continuamente rivisto attraverso la *partnership* fra studenti, comunità e

dipartimento. Solo una pianificazione collaborativa afferma Sanchez-Lopez direttrice del programma, minimizza il rischio di un programma poco pertinente alla futura carriera degli studenti e poco rilevante alle esigenze delle comunità assicurando invece la possibilità per studenti e comunità di farsi carico delle proprie responsabilità e di raggiungere i traguardi che si sono prefissi:

[...] *by doing this we minimize the risk of having a learning experience that has little or no connection with the students' career interest. Consequently, students take charge of their own learning experience and make a meaningful connection with their professional future (Sanchez-Lopez, 2013: 389).*

Anche i dipartimenti di spagnolo dell'*University of California*, a Los Angeles, di *Marquette University* a Milwaukee (WI) e di *Ohio State University* (OH) richiedono la partecipazione degli studenti ad uno o più progetti *SL* in collaborazione con le comunità ispaniche locali a completamento sia dei loro programmi speciali in lingua spagnola che di quelli più tradizionali. Come per il programma della *University of Alabama* descritto qui sopra, anche per questi corsi e programmi di laurea, i progetti *SL* vengono considerati essenziali alla preparazione dei cittadini e dei professionisti del futuro e *afford them an excellent foundation for life in the multicultural 21st century*. (Long, 2004: 131). *Marquette University* offre una laurea in *Spanish for the Professions*, con quattro possibili specializzazioni (*Spanish for the Business Professions, for the Health Professions, for the Professions for Heritage Speakers e for the Professions for Native Speakers*), e con una componente *SL* che può comprendere delle presentazioni o della collaborazione ad una delle organizzazioni locali.

Il corso *Latino and Literacy* offerto dal dipartimento di spagnolo e portoghese della *University of California* di Los Angeles (UCLA), un'università pubblica situata in una regione in cui lo spagnolo è oggi la lingua madre della maggioranza della popolazione, prevede un seminario in classe di 10 settimane su temi quali alfabetizzazione e istruzione ed un progetto *SL* di pari durata, di tutorato in inglese/spagnolo per uno dei *community-based*

literacy programs per nuovi immigrati ispanici (Plann, 2002). L'esperienza mette gli studenti universitari a confronto con le loro idee preconcepite sulla popolazione ispanica e li porta a *scoprire* la realtà sociale del contesto che li circonda. Non sono rari i commenti degli studenti che come quello riportato qui sotto, descrivono quanto il servizio di tutorato li abbia costretti ad osservare, riflettere e riconsiderare gli stereotipi culturali cui sono abituati:

My site seemed much farther away than a fifteen-minute drive on Interstate 10 and resembled another region in the world in which the things we have grown accustomed to in West L.A., such as trendy clothes, luxury cars and cellular phones seem sorely out of place. (Plann, 2002: 334)

Se come dice la docente che offre questo corso da oltre dieci anni, molti degli studenti continuano ad offrire il loro aiuto ben oltre la conclusione del corso, significa che i progetti *SL* riescono anche ad educare ed addirittura appassionare gli studenti alla responsabilità civica e alla giustizia sociale (Plann, 2002: 337).

Nei paragrafi successivi parleremo delle più recenti tendenze di integrazione del metodo *SL* e dei particolari obiettivi che servono.

3.2 Tendenze recenti nell'uso di *SL*

Nel panorama di progetti *SL* da qualche anno sono emerse alcune nuove interessanti tendenze quali interdisciplinarietà, internazionalità e utilizzo di glottotecnologie. Se pur la nostra ricerca è stata basata sul più tradizionale modello *SL* come parte facoltativa di un corso abbiamo dedicato qualche pagina ai modelli di integrazione più recenti sia per ragioni di completezza sia perché offrono idee che questi ricercatori intendono sviluppare negli anni a venire.

3.2.1 Progetti interdisciplinari e/o internazionali

Il programma trimestrale *Culture, Environment and Ecology* che *Pitzer College*

(CA) offre congiuntamente agli studenti di spagnolo e di scienze ambientali in Costa Rica, presso il *Firestone Center for Restoration Ecology*, è un esempio di progetto *SL* internazionale interdisciplinare. Dopo aver seguito un corso intensivo di spagnolo di cinque settimane e alloggiato presso famiglie locali, gli studenti vengono considerati pronti ad iniziare il loro progetto *SL* presso il *Firestone Center*. Docenti, studenti e i piccoli proprietari terrieri locali che fanno parte del centro sviluppano progetti per la conservazione ed il ripristino ecologico della zona intorno al fiume Barù e cercano di aiutare le comunità locali a mantenere un'agricoltura sostenibile attraverso il miglioramento ed espansione delle riserve ecologiche della zona. Un'esperienza *SL*, interdisciplinare e internazionale di questo tipo, afferma Jorge che da anni ne è la coordinatrice, promuove lo sviluppo della competenza interculturale e crea forti relazioni fra studenti e comunità (Jorge, 2011).

La componente *SL* del corso *Venture Creation in the Spanish-speaking World*, offerto dalla *University of North Carolina (Chapel Hill)* e disponibile sia agli studenti iscritti nel programma *Spanish for the Professions*, offerto dal *Department of Romance Languages*, che agli studenti del corso di laurea in *Entrepreneurship*, offerto dal *Department of Economics*, è un altro felice esempio di collaborazione interdisciplinare. Se attraverso il lavoro in classe gli studenti sviluppano la loro abilità di esprimere, applicare e riflettere su concetti economici in spagnolo, con il progetto *SL* che prevede un servizio di *business advisory* offerto ad uno dei piccoli imprenditori spagnoli dell'*Accion Emprendedora (AE-USA)* imparano a diventare consulenti. La collaborazione culmina con la stesura e presentazione di un vero e proprio *business plan* che l'imprenditore ispanico potrà poi usare per partecipare ad una competizione volta all'ottenimento di finanziamenti (Lear, Sanchez, 2013).

3.2.2 Progetti online

L'utilizzo di glottotecnologie può offrire una valida alternativa a quei docenti che vogliono offrire progetti *SL* ai loro studenti di lingua straniera pur in assenza di una cospicua comunità locale di madrelingua.

Nel suo articolo *Social Networking, Microlending, and Translation in the Spanish Service-Learning Classroom*, Faszler-McMahon (2013) parla del servizio di traduzione che i suoi studenti hanno prestato per i piccoli imprenditori membri dell'associazione *di microfinanziamenti Kiva*. Operando come un servizio di rete sociale, *Kiva* è un'organizzazione mondiale *non profit* fondata dieci anni fa, sulla scia della popolarità del premio Nobel per la pace Muhammad Yunus per lo sviluppo di una banca che facilita piccoli prestiti a micro imprenditori, *Grameen Bank*. L'obiettivo primario di *Kiva* è quello di mettere in contatto poveri imprenditori del terzo mondo con possibili finanziatori privati di paesi sviluppati quali Canada o US, attraverso il sito dell'organizzazione. Dai profili dettagliati e dai *business plans* in inglese dei microimprenditori i finanziatori possono decidere a chi fare il prestito e quindi seguirne il progresso *online*. Essendo l'inglese la lingua di comunicazione fra i microimprenditori e i potenziali finanziatori sul sito *Kiva*, gli studenti di spagnolo di Faszler-McMahon fungono da intermediari e contribuiscono le traduzioni ma non prima di aver acquisito il vocabolario necessario attraverso diversi esercizi preparatori e traduzioni anche fatte in classe e in coppia. A garanzia della sua qualità e come opportunità per rivedere eventuali regole grammaticali o lessicali, ogni traduzione viene discussa e corretta in classe. Se pur questo progetto *SL* a differenza degli altri non offre l'opportunità di interagire direttamente con membri della comunità che viene servita, il modello di collaborazione utilizzato dalla docente consente comunque agli studenti di interagire con testi autentici di registri diversi e quindi di imparare vocabolario e grammatica contestualmente, di sviluppare le loro competenze comunicative interculturali e di sentirsi più motivati a continuare ad imparare la lingua straniera.

3.3 SL come elemento nei programmi di formazione degli insegnanti di lingue

Il metodo *SL* è stato usato con successo anche come componente del programma di formazione per gli insegnanti di lingua.

L'esempio di un progetto *SL* usato come componente del programma di formazione per gli insegnanti di lingua ci giunge dal complicato contesto sociopolitico del Kosovo post-guerra. Come spiegano Jovanović e Filipović nel loro articolo *Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement* (2013), di fronte alla carenza di insegnanti di spagnolo nel territorio delle due province di Kragujevac, la Croce Rossa spagnola in Serbia e le università di Belgrado e di Kragujevac, decisero di sviluppare un progetto *SL* per gli studenti iscritti al corso *Teaching Spanish as a Foreign Language*, ai quali fu proposto di insegnare per un paio di mesi a completamento del corso. Le entusiastiche riflessioni degli studenti/insegnanti raccolte a seguito dell'esperienza *SL* descrivono come l'opportunità di poter occuparsi della pianificazione delle lezioni, della scelta di tecniche e strategie e della possibilità di stabilire un programma di scambio in Spagna, sotto la supervisione di un esperto docente, avesse di gran lunga superato l'inconveniente di insegnare fuori orario e in un'area difficilmente accessibile. Quella prima esperienza fu talmente positiva ed ebbe una tale risonanza nel sistema educativo universitario in Serbia da costituire oggi parte integrante della formazione degli studenti interessati a divenire insegnanti di lingue (Jovanović, Filipović, 2013: 288).

Un progetto *SL* può servire anche come un'opportunità di autovalutazione o autoformazione per l'insegnante di lingua. In questo contesto si inserisce la testimonianza raccontata in prima persona da una docente che da qualche anno insegna poesia ad un gruppo di immigranti ispanici e che attraverso quest'esperienza ha potuto sviluppare le sue competenze linguistiche ed interculturali e la sua pratica di insegnamento in generale (Hertzler, 2012).

3.4 Riepilogo

Negli ultimi dieci anni l'integrazione di *SL* nei corsi universitari di lingua straniera è divenuta sempre più frequentemente. Come abbiamo visto *SL* offre un'esperienza di immersione linguistica e culturale in un ambiente autentico e con la possibilità per lo studente di operare in seppur relativa, autonomia. La

scelta se integrare *SL* come elemento curricolare facoltativo o obbligatorio o per crediti addizionali o magari come progetto a coronamento di un percorso didattico (*a capstone project*) dipende dal particolare contesto in cui si opera, dalle risorse a disposizione e anche dalla particolare filosofia d'insegnamento del docente. Come vedremo nei prossimi capitoli, nel nostro caso abbiamo deciso di usarlo come elemento facoltativo e in sostituzione ad altre più tradizionali attività didattiche, quali presentazioni di temi culturali, composizioni o interviste perché più rispondente al nostro particolare spazio didattico.

Nei capitoli successivi descriviamo dapprima le ragioni che ci hanno portati ad usare *SL* nelle nostre classi ed il tipo di progetti, e quindi analizziamo l'impatto di queste esperienze su elementi quali la motivazione ad apprendere ed usare la lingua dentro e fuori della classe e lo sviluppo delle competenze linguistiche ed interculturali.

PARTE PRATICA

Capitolo 4

***SL* nelle classi di italiano alla UBC: ragioni e progetti**

Quando usato per l'apprendimento delle lingue straniere *SL* può permettere agli studenti di raggiungere una serie di importanti obiettivi quali applicare quanto sanno fare con la lingua, sviluppare le loro conoscenze e competenze linguistiche ed interculturali oltre ad offrire un servizio utile ad uno specifico gruppo sociale o *community*. Come confermato dalle più consolidate teorie di acquisizione linguistica, un'interazione significativa, in un contesto autentico e non necessariamente mediato dall'intervento dell'insegnante è una combinazione ideale al processo che porta all'interiorizzazione della lingua. Un'efficace esperienza *SL* è anzitutto questo: una situazione pregnante, un'opportunità per apprendere la lingua e la cultura non solo *delle*, ma anche *con le* persone che la parlano fluentemente e che di quella cultura sono parte integrante.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, la ricerca conferma che la partecipazione ad *SL* ha un effetto positivo per lo sviluppo delle competenze cognitive e interculturali, della fiducia nelle proprie conoscenze e della motivazione ad usare e continuare a migliorare la loro lingua straniera. Vedremo che le analisi dei risultati della ricerca condotta anche nei nostri corsi arriva a simili conclusioni e ne contribuisce ancora altre. Dopo aver parlato dei principi teorici e delle pratiche di *SL* anche nelle classi di lingua, dei diversi possibili modelli di integrazione della metodologia nel *curriculum* e del suo impatto accademico e personale su studenti, docenti e comunità vediamo ora come abbiamo usato *SL* nei nostri corsi e quali sono stati i risultati. I prossimi capitoli presentano il nostro lavoro di ricerca e ne descrivono i fondamenti e le ragioni, le ipotesi e le domande di ricerca, il contesto in cui abbiamo condotto il nostro studio, gli strumenti usati e i risultati delle nostre analisi.

4.1 Le ragioni per l'integrazione di *SL* nelle classi di italiano della *UBC*

Il livello dei corsi di italiano 201 e 202 della *University of British Columbia* (Vancouver, Canada) è un *intermediate low*, come descritto dall'ACTFL, *Proficiency Guidelines* e viene considerato equiparabile, pur se non esattamente identico, ai livelli A2/B1 del *Common European Framework for Languages*. Sviluppati nell'arco di 13 settimane, per un totale di 39 ore, pari a tre incontri di 50 minuti alla settimana, i corsi utilizzano un approccio comunicativo per rivedere ed approfondire la grammatica di base (ital. 201) ed introdurre nuovi concetti (Ital 202). Per quanto si cerchi di lavorare su tutte le competenze linguistiche e si coinvolgano gli studenti in una serie di attività didattiche che variano dalle più alle meno tradizionali e per quanto venga promossa la cooperazione e collaborazione fra studenti, i corsi si concentrano principalmente sullo sviluppo delle abilità ricettive e della produzione scritta.

Il numero di studenti che in ogni classe si aggira intorno ai 25 e le scelte curriculari che non sono necessariamente fatte dagli insegnanti di lingua ma dal dipartimento e dalla facoltà, sembrano aver finora dettato la decisione di privilegiare finalità più strumentali che non obiettivi culturizzanti o socializzanti. Quelle scelte curriculari derivano probabilmente da ciò che si percepisce comunemente possano volere quei pochi studenti che perseguono lo studio dell'italiano oltre i corsi di base. Certo i numeri complessivi degli iscritti ai nostri corsi di lingua riflettono la competizione dei ben più popolari francese (lingua seconda del Canada) e spagnolo, e anche il ruolo e il peso accademico della lingua in un'università in cui l'italiano esiste solo come una *minor* o una specializzazione *secondaria*, e non come corso di laurea. I nostri corsi infatti si assottigliano del 60% da un semestre all'altro e se partono con 240 studenti nel primo semestre (italiano 101) arrivano a meno di 20 al quinto (italiano 301).

Anche alla UBC, come peraltro in tutto il Nord America (MLA, 2013), si riscontra da qualche anno una diminuzione complessiva di circa il 10% negli iscritti ai corsi di italiano (di poco superiori ai cali registrati anche in francesce, spagnolo e tedesco) che si traduce in una limitata iniezione di risorse da parte dell'amministrazione centrale per promuovere una complessiva trasformazione

del curriculum di tutti i corsi di lingua, fra cui i nostri Ital 201 e 202. Fortunatamente ai docenti rimane la libertà di scegliere se non completamente il programma almeno le attività didattiche, e se e come sviluppare le competenze extralinguistiche e contestuali, una volta assolte le aspettative sugli aspetti grammaticali.

Le complessità dei corsi intermedi di italiano alla UBC

I corsi intermedi di lingua straniera, lamentano i colleghi e confermano anche diversi studiosi (Rava, 2000; Jurasek, 1996; Mecarty, 2006; Calvin, Rider, 2004; Pak, 2013), rappresentano un vero e proprio *dilemma* per molti dipartimenti che, preoccupati di accontentare da una parte gli studenti che devono semplicemente completare i loro crediti e dall'altra chi è invece motivato a seguire tutto il percorso didattico ed acquisire un livello avanzato, si trovano spesso a scegliere una via di mezzo, che rischia di non servire nessuno. Finita la *magia* dei corsi per principianti, dice Rava, docenti e studenti si ritrovano a dover ripassare e approfondire concetti che si credevano già consolidati e a cercare di raggiungere un poco definito o un troppo ambizioso livello di *proficiency* (Rava, 2000: 342). Le classi intermedie sono poi, quasi per definizione, eterogenee per competenze e certo anche per interessi e motivazioni degli studenti. Dinanzi a tali complessità, prosegue Rava, al docente non resta che riesaminare costantemente il programma per cercare di rispondere alle esigenze di studenti ed istituzioni e forse ancor più di quanto farebbe per altri corsi di lingua, integrare attraenti e innovative tecniche ed attività con l'obiettivo di invogliare gli studenti a continuare a studiare anche negli anni a venire.

Anche i corsi di italiano 201 e 202 della UBC presentano simili complessità. Anzitutto, come accennato nella sezione precedente, la maggior parte degli studenti non prosegue nello studio della lingua dopo i primi due semestri perché soddisfatti di aver raggiunto il minimo richiesto per la loro laurea o perché convinti di aver acquisito quanto basta ad esser linguisticamente funzionali o, al contrario, perché spaventati dall'impegno a lungo termine che l'apprendere una lingua veramente richiede. Poco più del

50% degli studenti che hanno completato i primi due semestri (italiano 101 e 102) si iscrive ai corsi di lingua intermedi e per ragioni che spaziano dal dover aggiungere dei crediti a completamento del loro programma di studio, al piacere di imparare la lingua e la cultura, alla necessità contingente di prepararsi ad un programma di scambio. Il breve questionario (cfr. Questionario 3: *Why, What and How Much* in Appendice B per la versione completa del questionario) con domande di carattere quantitativo e qualitativo sulle principali dimensioni motivazionali, parzialmente basate su quanto fatto da altri studiosi (Schmidt *et al.*, 1996; Dörnyei, 1998; Guilloteaux, Dörnyei, 2008), che distribuiamo durante il primo giorno del semestre per investigare le ragioni degli studenti per seguire i nostri corsi, ci offre un quadro di cosa spinga gli studenti a seguire il nostro corso, le loro aspettative generali e cosa li interessi in particolare conoscere della lingua e cultura italiana. Il questionario è uno strumento diagnostico a noi utile a sviluppare ed integrare attività in classe che rispondano a quanto viene articolato dagli studenti nelle loro risposte. Dopo aver risposto alle domande, gli studenti vengono invitati a confrontare quanto hanno scritto individualmente in gruppetti di 3 o 5 per discutere similitudini e differenze nelle loro aspettative e nelle loro motivazioni e in quali attività o argomenti sono maggiormente interessati. A differenza dei due più lunghi questionari che usiamo per misurare la *willingness to communicate*, la motivazione e la fiducia nelle loro competenze linguistiche e comunicative (cfr. sezione 5.2.2 per maggiori dettagli), e cui gli studenti rispondono *online* e prima dell'inizio del semestre, questo breve questionario si rivela esser anche un'ottima opportunità per invitare gli studenti a conoscersi e dialogare fin dal primo incontro. La tabella 3 qui sotto riassume le ragioni per l'iscrizione al corso e mostra che se il bisogno di crediti raccoglie di per sé maggior consensi, il piacere di apprendere la lingua e cultura, magari per *comunicare* con la propria famiglia o per un progetto di viaggio, hanno un ruolo anche più importante (cfr. Appendice C per la completa versione dei questionari.).

Tabella 3* = Le ragioni degli studenti per seguire il corso Ital 201 e/o Ital 202

	W2011-12 Ital 202 n = 44**	F2012-13 Ital 201 n = 35	W2012-13 Ital 202 n = 25	F2013-14 Ital 201 n = 32	W2013-14 Ital 202 n = 26	F2014-15 Ital 201 n = 24
1. Course Requirement	14 (32%)	10 (28.5%)	11 (44%)	7 (25%)	6 (24%)	5 (22%)
2. Love for languages	2 (4.5%)	2 (6%)	1 (4%)		2 (8%)	2 (8%)
3. Learn about Italian culture and language	9 (20.5%)	9 (25.5%)	3 (12%)	6 (19%)	7 (28%)	5 (22%)
4. Italian heritage	6 (13.5%)	5 (14.5%)	5 (20%)	8 (25%)	6 (24%)	3 (12%)
5. Italian friends***				1 (3.2%)	2 (8%)	1 (4%)
6. Connect with community	2 (4.5%)	1 (3%)			1 (4%)	1 (4%)
7. Travel/work	4 (9%)	3 (8.5%)	2 (8%)	3 (9.5%)		4 (16%)
8. Study in Italy	3 (6.75%)	2 (6%)	1 (4%)	2 (6.6%)		2 (8%)
9. Career plans	1 (2.25%)			1 (3.2%)	1 (4%)	
10. A great course	3 (6.75%)	3 (9%)	2 (8%)	2 (6.6%)	1 (4%)	1 (4%)
11. Other						

* Le percentuali sono state arrotondate per semplificare la lettura

** Il numero comprende due sezioni di Italiano 202

*** La domanda è stata compresa nel questionario dall'inverno 2012-13.

Consapevoli delle motivazioni dei nostri studenti, questi ricercatori da anni accanto alle attività più comuni quali *role-plays*, composizioni, *webquests* e revisioni grammaticali *online*, integrano nei loro corsi una varietà di metodologie a mediazione sociale quali *peer learning* e *reviewing*, lavori di gruppo, *class blogs* e *tandem*, con lo scopo di promuovere l'uso comunicativo della lingua e più in generale, di nutrire la motivazione all'apprendimento. Come altri colleghi (Calvin, Rider, 2004; Pellettieri, Varona, 2008; Mecarty, 2006, per citarne alcuni) anche noi siamo convinti che un corso di lingua intermedio può sviluppare le abilità cognitive e metacognitive dello studente, l'empatia e l'apprezzamento per la propria e per l'altrui cultura e può, a rischio di suonare magniloquente, contribuire al processo di maturazione e

responsabilizzazione individuale e sociale. Per questa ragione cerchiamo sì di aiutare gli studenti a raggiungere un livello linguistico funzionale a molte situazioni ed eventi comunicativi comuni, ma anche a sviluppare un grado di autonomia e fiducia nelle loro risorse che possa appassionarli a continuare allo studio della lingua negli anni a venire. L'integrazione di *SL* nei nostri corsi intermedi rientra nella logica di voler equipaggiare gli studenti con strumenti che consentano loro di integrarsi in una società pluriculturale. Sin dall'introduzione dei primi progetti *SL* nelle nostre classi, questi ricercatori hanno osservato che il servizio prestato alla comunità italiana sembra tradursi in un atteggiamento molto positivo ed in un maggior interesse nei confronti della lingua e cultura italiana di quanto possano fare altre attività. Come discusso anche nella parte teorica di questa tesi, una ben disegnata e produttiva esperienza *SL* per i corsi di lingua ha tutti gli ingredienti di un'interazione significativa ed autentica, in cui lo studente lavora in autonomia al di fuori della classe, *per e con* una comunità di madrelingua e nei confronti di questa comunità sviluppa curiosità e motivazione ad imparare di più e più in profondità. Risultati di questo tipo costituiscono la premessa allo sviluppo e al mantenimento di elementi che compongono e nutrono la *motivation e self system* quali motivazione integrativa ed intrinseca e fiducia nelle proprie abilità e che contribuiscono alla realizzazione dell'*ideale* ambiente per l'apprendimento, che sappiamo esser così determinante al successo dell'acquisizione di una lingua seconda e di una lingua straniera (Dörnyei, 2009; Dörnyei, 2005; Masgoret, Gardner, 2003; Noels *et al.*, 2003; Oxford, 1996). La ricerca ha mostrato che la partecipazione ad *SL* ha un impatto positivo per lo sviluppo di competenze, di fiducia e di motivazione.

La decisione di consolidare l'utilizzo di progetti *SL* nei nostri corsi e quindi di analizzare più sistematicamente ed accuratamente il loro impatto sui nostri studenti è partita da constatazioni inizialmente aneddotiche e basate sulle osservazioni di questi ricercatori e sulle riflessioni di coloro che hanno partecipato ai progetti pilota e e si è poi rafforzata grazie a quanto appreso dalla ricerca e alla volontà di offrire delle opportunità ai nostri studenti di conoscere ed apprezzare più profondamente la lingua e cultura italiana.

4.2 Le risorse a disposizione

Lo studente di italiano alla UBC ha limitate opportunità di immersione in un ambiente *autenticamente* italiano. Come abbiamo discusso in apertura a questo capitolo, i corsi di italiano attraggono meno della metà degli studenti iscritti a francese o a spagnolo e poco meno di quanto non scelgano il tedesco. Il periodo di *fortuna* della lingua italiana all'università, che all'inizio degli anni '90 aveva fatto fiorire il *club italiano* ed altre iniziative quali un *cine club* e le *feste italiane*, è decisamente in calo e quelle iniziative stentano ad attrarre oggi un significativo numero di utenti e riescono a fatica a promuovere delle attività veramente coinvolgenti. Con la recente chiusura dell'*Istituto Italiano di Cultura di Vancouver* è venuta poi meno un'altra opportunità per autentici incontri con la lingua e cultura italiana e naturalmente per possibili progetti *SL* in cui possiamo coinvolgere i nostri studenti. Il *Centro Italiano di Cultura di Vancouver* rappresenta ormai da qualche anno una delle poche e senz'altro attualmente la migliore risorsa per i nostri progetti ed il miglior ambiente cui i nostri studenti possano far riferimento per un'immersione in uno spaccato d'italianità.

Il *UBC Centre for Community Engaged Learning* rappresenta per noi un'altra risorsa ai progetti *SL* perché offre supporto logistico e strategico per l'elaborazione ed attuazione di attività *SL* che i docenti di qualsiasi disciplina vogliano organizzare. Nel nostro caso, questo centro si è rivelato fondamentale ad aiutarci a partire nel 2007 ed oggi rimane un punto di riferimento per confrontarci sulla legittimità degli strumenti di valutazione che impieghiamo o sulle risorse di cui ci serviamo. Vediamo più in dettaglio cosa sono ed offrono il *Centre for Community Engaged Learning* e il *Centro Culturale Italiano*.

4.2.1 *UBC Centre for Community Engaged Learning*

Il *Centre for Community Engaged Learning* della UBC è stato costituito nel 1999 per implementare uno dei cinque obiettivi principali del piano strategico dell'università, *Community* appunto (Trek, 2000; Trek, 2010). Nel paragrafo

del piano strategico relativo a *Community* viene enfatizzato il ruolo e la responsabilità dell'università nei confronti del paese e della regione:

UBC recognizes its responsibilities to the citizens of British Columbia and Canada. We are accountable to the society that supports us, and must seek ways of responding to its needs and concerns through research, through educational outreach, and through partnerships that bring mutual benefit. (Trek: 2000)

Oltre a dichiarare l'impegno a sviluppare iniziative con le comunità aborigene della *British Columbia* e con gli *alumni* dell'università, gli obiettivi del piano strategico comprendono anche l'integrazione di progetti *SL* nei corsi accademici con il preciso traguardo di arrivare a coinvolgere almeno il 10% degli studenti dell'università (*Trek*, 2010).

Come si può leggere dal suo sito il centro collabora con studenti, personale, docenti e membri della comunità per affrontare e partecipare alla soluzione di complessi problemi sociali, localizzati in aree circostanti o anche in paesi stranieri. I progetti sono generalmente concepiti a beneficio di organizzazioni *not-for-profit* o di scuole delle aree cittadine più depresse (*inner city schools*) e possono esser parte integrante di un corso accademico e quindi risultare in un voto per lo studente, oppure esser esperienze di volontariato senza alcuna diretta connessione con un corso, ma possibilmente funzionali alla futura carriera degli studenti. Esempi di progetti spaziano da attività di supporto ad insegnanti di classi elementari o liceali, assistenza ad anziani, o ad altrimenti abili, a malati mentali, a tossicodipendenti, o all'organizzazione di eventi. Molti di questi progetti hanno luogo durante la terza settimana di febbraio quando non ci sono lezioni e gli studenti possono dedicarsi alla preparazione di corsi ed esami (*Reading Week*).

Il centro offre risorse ai docenti sia in forma di materiali educativi che con fondi che i docenti possono usare per assumere del personale che possa assisterli nel muovere i primi passi in *SL*. La gamma di corsi con un elemento *SL* comprende oggi molte delle discipline disponibili alla UBC, dall'economia alla scienza dell'ambiente, dalla psicologia alla geografia. *SL* nei corsi di lingua alla UBC rimane almeno per ora, limitato a soli tre corsi: il nostro corso

di italiano che come abbiamo visto integra progetti *SL* dal 2007, un corso di conversazione di spagnolo e ad un corso di Punjabi.

Nonostante sia stato determinante per l'avvio dei nostri progetti pilota, il *UBC Centre for Community Engagement Learning* non è attualmente coinvolto nella promozione del programma o nella finalizzazione dei progetti o nel mantenimento del rapporto con la comunità ed è presente solo come occasionale consulente per decisioni che riguardano norme e regole dell'università sulla gestione di progetti *SL* o/e per possibili linee di ricerca.

4.2.2 Il Centro Culturale Italiano di Vancouver

Da quando ha aperto le sue porte nel 1977 il *Centro Culturale Italiano (ICC)* di Vancouver è stato il baricentro delle diverse associazioni italiane della città ed un punto di riferimento per gli immigranti italiani e per quanti siano interessati a partecipare a vari eventi culturali italiani. Data la recente chiusura dell'*Istituto Italiano di Cultura* di Vancouver, il Centro è oggi considerato l'unico *sponsor* o promotore di varie attività culturali ed educative in italiano o relative all'Italia, quali ad esempio serate di musica e cucina, cineforum, concerti e *recital* di opera. Negli ultimi dieci anni l'ICC ha sviluppato ulteriormente le attività educative attraverso il potenziamento della scuola di lingua con corsi per persone dai 6 anni in su, la creazione di un asilo italiano e lo sviluppo di un piccolo museo per narrare la storia degli italiani in *British Columbia* dal 1890 ad oggi. Come altri centri culturali di questo tipo in Nord America, anche l'ICC sta da tempo rivedendo finalità e strategie e cercando sia di continuare a servire la comunità che l'ha fondato negli anni '70 e che ancora ne fa farte e con assiduità lo frequenta, ma che sta invecchiando ed inizia a mancare, che di attrarre la seconda e terza generazione di italiani così integrate nella cultura nordamericana e che nell'ICC fatica ad identificarsi.

Il servizio prestato dai nostri studenti è per l'ICC un'opportunità di concreto aiuto per la scuola che ha classi con livelli di abilità spesso molto differenti e limitate risorse ed anche per il museo che beneficia

dell'entusiasmo, idee e capacità dei nostri studenti di condurre ricerche monografiche e storiche.

La *partnership* fra l'ICC e questi ricercatori è fondata su basi di solida reciprocità: i progetti vengono decisi con il personale dell'ICC, quali il direttore della scuola, gli insegnanti e il curatore del museo, in base alle loro correnti esigenze e poi concordati e coordinati insieme, dall'inizio fino alla loro valutazione conclusiva.

4.3 I progetti *SL*

Il primo progetto pilota *SL* si è svolto nel 2007, nell'arco della *Reading Week* dell'università (19-23 febbraio 2007) ed in concomitanza con una serie di altri progetti *SL* in molte altre discipline, soprattutto scientifiche.

Il nostro progetto rappresentava l'unico applicato all'apprendimento di una lingua straniera ed uno dei pochi che coinvolgesse studenti di primo anno. Quel progetto, organizzato in collaborazione con il *Centro Culturale Italiano* (ICC) di Vancouver e con il supporto del *UBC Learning Exchange* (predecessore dell'attuale *UBC Centre for Community Engaged Learning*), prevedeva un incontro multigenerazionale fra un gruppo di anziani italiani ed un gruppo di studenti adolescenti di italiano entrambi appartenenti all'ICC con il supporto dei nostri studenti che agivano da *mediatori* o da relatori agli adolescenti delle storie di immigrazione degli anziani. Gli obiettivi dell'iniziativa erano molteplici e coinvolgevano tutti i partecipanti all'iniziativa: per i nostri studenti l'esperienza avrebbe dovuto sperabilmente tradursi in un miglioramento della loro competenza linguistica attraverso l'ascolto, la trascrizione, la sintesi e la narrazione delle memorie degli anziani; per gli anziani sarebbe stata la possibilità di contribuire le loro storie al piccolo museo del Centro e di venir riconosciuti per l'apporto da loro dato alla comunità italiana; per gli adolescenti il progetto avrebbe offerto loro l'opportunità di avvicinarsi alla cultura italiana e italo-canadese attraverso la narrazione dei nostri studenti che simili a loro per età e per livello linguistico, avrebbero potuto comunicare più direttamente ed efficacemente; ed infine per

noi istruttori, era un'opportunità di offrire interazioni autentiche per i nostri studenti e quindi *testare SL* e *valutarne* le potenzialità per possibili future iterazioni. La valutazione del progetto, realizzata soprattutto tramite le riflessioni degli studenti, degli anziani del Centro e dell'assistente al progetto che ci ha aiutato, ha confermato il raggiungimento e addirittura il *superamento* degli obiettivi previsti ed ha anche però messo in luce alcune aree di miglioramento (per approfondimenti cfr. Canuto, 2009). L'analisi dell'esperienza ha suggerito che un'efficace esperienza *SL* per un corso di lingua straniera richiede la messa in pratica di una serie di *best practises* o regole, confermate anche in molta letteratura scientifica e qui di seguito elencate, che da allora cerchiamo di seguire diligentemente.

Un'attività *SL* richiede:

- a. Ben articolati obiettivi di apprendimento;
- b. Un organico disegno di tutte le fasi dell'esperienza, delle aspettative di tutte le parti coinvolte e dell'impegno previsto;
- c. Trasparenti e coerenti sistemi di valutazione;
- d. Un adeguato livello di competenza linguistica degli studenti;
- e. Il coinvolgimento della comunità e degli studenti nel disegno e gestione dei progetti *SL*;
- f. Un'equilibrata regia e facilitazione da parte dell'insegnante.

Certamente più complessa da organizzare di tante altre attività didattiche, quella prima esperienza *SL* ci ha consentito di toccarne con mano i molteplici vantaggi per lo sviluppo della competenza comunicativa dei nostri studenti e per convincerci quindi a fare di *SL* una delle regolari componenti dei nostri corsi intermedi. Da quell'esperienza abbiamo imparato che oltre a rispettare le regole ricordate qui sopra dovevamo aggiungerne altre specifiche al nostro contesto, quali il valore percentuale del voto assegnato agli studenti coinvolti nei progetti (che può variare a seconda della difficoltà), il monte ore necessario a completarli e il particolare sistema di valutazione che ogni progetto deve richiedere. Sin da quella prima esperienza del 2007, la partecipazione a *SL* per i nostri studenti continua ad esser facoltativa e in sostituzione ad altri compiti.

Attualmente i progetti comprendono le seguenti opzioni:

- a. Offrire assistenza agli insegnanti delle classi dei bambini e degli adolescenti;
- b. Condurre ricerche per il museo dell'ICC di storie di italiani che hanno offerto un sostanziale contributo alla comunità italiana o di oggetti in possesso del centro;
- c. Offrire assistenza agli anziani di *Villa Carital* e servizio di interpretariato agli assistenti sociali di *Villa Carital*;
- d. Condurre interviste e raccogliere storie di emigrazione italiana.

Subito prima dell'inizio del semestre gli studenti ricevono il syllabo del corso *online* e con esso qualche prima informazione sulla possibilità di partecipare ai progetti *SL* (cfr. Appendice A per una copia del più recente syllabo del corso Italiano 201). Nel corso delle due prime lezioni il syllabo viene rivisto in classe insieme agli studenti per rispondere ad eventuali domande anche su *SL*. Gli interessati ricevono quindi poco dopo istruzioni più dettagliate sui singoli progetti, sulle modalità logistiche e sui sistemi di valutazione (cfr. Appendice A per la più recente copia delle istruzioni dettagliate sui progetti ed altre informazioni logistiche). Vediamo ora i progetti più in dettaglio.

4.3.1 Progetto Scuola: assistenza agli insegnanti

Per il progetto di assistenza degli insegnanti dei corsi di italiano per i bambini e per gli adolescenti dell'ICC, i nostri studenti devono offrire dalle 12 alle 15 ore di lavoro in totale e partecipano ad un minimo di quattro lezioni, che solitamente si tengono il sabato mattina. La prima lezione è di carattere esplorativo e di introduzione all'ICC, ai corsi e ai loro insegnanti e studenti. Nel corso di quell'incontro i nostri studenti rivedono insieme alla coordinatrice della scuola le aspettative reciproche, incontrano gli insegnanti per decidere argomenti da preparare, confermare responsabilità e pianificare le attività da condurre nelle classi e conoscono i bambini e gli adolescenti della classe con cui lavoreranno. Durante le altre tre lezioni gli studenti conducono una mini-

lezione su un argomento deciso e preparato in precedenza e assistono gli insegnanti in tutte le loro attività didattiche. Tutti i materiali per le mini-lezioni devono essere approvati dalla docente del corso Ital 201 o 202, qualche giorno prima delle lezioni.

Prima di sottoporre i materiali all'approvazione degli insegnanti gli studenti devono mostrare al loro insegnante quanto preparato per essere valutate e quindi integrare eventuali suggerimenti.

Le mini-lezioni vengono valutate secondo una griglia che comprende il corretto uso di vocabolario e grammatica, l'originalità e coerenza delle attività proposte con l'argomento e con gli obiettivi, e la puntualità delle loro consegne, come delineato nelle istruzioni che ricevono (cfr. in Appendice A, i documenti *Istruzioni*, e *Valutazione Scrittura*, per ulteriori dettagli). Oltre alla preparazione delle mini-lezioni, gli studenti devono inoltre consegnare sei riflessioni o una per settimana, più una prima dell'inizio e uno alla fine del progetto da scriversi in italiano (cfr. in Appendice B, il documento *Strumenti di Misurazione*, per una copia delle domande per le riflessioni), fare una breve presentazione a tutta la classe sul loro progetto e scrivere dei commenti su una lettura relativa alle comunità italiane in Canada a scelta fra quelle suggerite. Nel voto finale per il progetto pari al 15% del voto complessivo del corso, rientra anche il *feedback* delle insegnanti con cui hanno lavorato. Come per tutte le produzioni scritte anche quanto fatto per *SL* viene valutato in base alla correttezza nell'uso della grammatica, del vocabolario e dell'ortografia. Nel voto finale rientra anche la considerazione del generale comportamento professionale, la puntualità ed efficacia, e la creatività dei materiali preparati per le mini lezioni.

4.3.2. Progetto Museo: ricercatori per il museo del Centro

I progetti di ricerca per il museo dell'ICC variano in base alla programmazione prevista e alle decisioni della curatrice del museo. Ogni progetto comprende delle interviste e delle ricerche d'archivio che devono produrre un rapporto di almeno 1000-1500 parole. Anche per questo progetto

SL, la valutazione comprende le riflessioni degli studenti, una presentazione alla classe e tutto quanto prodotto per iscritto quali la ricerca stessa, le domande per possibili interviste e le trascrizioni o riassunto delle interviste.

Ad esempio, per l'anno accademico 2013-14, gli studenti potevano scegliere fra una ricerca sull'artista italiano Charles Marega attivo a Vancouver fra il 1910 e il 1940, una sulla storia e caratteristiche di un'uniforme di carabinieri che fu regalata al museo alcuni anni fa ma di cui non vi erano informazioni ed una terza sui *mestieri italiani* della città. Per la tesina scritta su Charles Marega, la studentessa L.B. ha trascorso più di 10 ore di ricerca presso gli archivi della *Vancouver Art Gallery*, intervistato un curatore della galleria, condotto un mini-reportage fotografico e storico in giro per la città alla ricerca di tutte le opere dello scultore e contattato diversi membri della comunità italiana per arricchire la tesina con informazioni aneddotiche. Il progetto così appropriato per questa studentessa dati i suoi particolari interessi in Storia dell'Arte, è un esempio di come *SL* possa rispondere alle esigenze di studenti, docenti e comunità e di come possa anche motivare gli studenti a comprendere ancor più appieno il valore di apprendere una lingua straniera. A seguito del progetto, oltre ad aver continuato a studiare Storia dell'Arte e del Design, la studentessa ha inaspettatamente deciso anche di proseguire lo studio dell'italiano per altri due anni. Per la tesina sull'uniforme, lo studente M.L. ha condotto delle ricerche online e delle interviste con membri della comunità, mentre per la ricerca sui mestieri italiani i due studenti A.O. e S.D. hanno visitato tre conosciuti negozi di alimentari della città, intervistato i proprietari e fatto un mini-reportage fotografico (in Appendice D riportiamo la tesina sui negozi come esempio di questo tipo di progetto).

4.3.3. Progetto Anziani: assistere gli anziani italiani di Villa Carital

Come per l'assistenza agli insegnanti del Centro, il progetto di assistenza agli anziani di *Villa Carital* comprende la partecipazione attiva ad una serie di incontri per un minimo di 12/15 ore al di fuori dell'orario scolastico. Durante il primo incontro gli studenti familiarizzano con lo staff di *Villa Carital*,

concordano il tipo di attività da preparare per il periodo e quindi incontrano gli anziani. Solitamente il lavoro richiede che i nostri studenti siano disponibili ad accompagnare gli anziani in gite, assisterli quando partecipano a sessioni di terapia musicale o artistica, leggere insieme a loro, raccogliere le loro storie di emigrazione (come parte anche di un progetto del museo del *Centro*) e più in generale, fare da traduttori per lo staff di *Villa Carital*.

Nella valutazione dell'esperienza rientrano le consuete riflessioni e presentazioni alla classe di fine progetto, il *feedback* dello staff di *Villa Carital* ed una copia di tutte le varie attività preparate. Questo progetto è di recentissima istituzione e solo due studenti vi hanno finora partecipato. Abbiamo deciso di integrarlo comunque in questa ricerca per documentarne l'esistenza e per offrire un quadro completo dei diversi progetti al momento disponibili. Non avendo potuto finora raccogliere dati sufficienti a dimostrare il progresso degli studenti che vi hanno partecipato ci limitiamo per ora a menzionare l'attività.

4.3.4. Progetto *Storie di emigrazione italiana*

Pur se forse meno ortodosso degli altri progetti *SL* e meno basato sul *servizio* prestato alla comunità, l'esperienza ha dimostrato che le *Storie di emigrazione italiana* o le interviste multigenerazionali che gli studenti possono fare alla loro stessa famiglia o ad un'altra famiglia italiana risultano spesso in “*a transformative learning experience*” per tutte le parti coinvolte. Le riflessioni post-esperienza spesso raccontano di forti emozioni per gli anziani che si sentono finalmente ascoltati e degli studenti che si interessano a quelle storie per la prima volta e che iniziano a comprendere la complessità della scelta di lasciare il proprio paese ed affetti. Poichè le *Storie* fanno parte del progetto a lungo termine del museo dell'ICC di raccogliere una banca dati di tutte le famiglie di immigranti italiani riteniamo che i nostri studenti contribuiscono comunque ed almeno in qualche misura al *bene* della comunità.

Basandoci sulle teorie classiche dell'assimilazione culturale di Milton Gordon (1964) e sulla contrapposizione del modello pluralistico canadese (*the*

American melting pot vs. the Canadian mosaic) le *Storie* dei nostri studenti intendono esplorare il ruolo delle tre diverse generazioni (dalla prima generazione di emigranti nati in Italia e stabiliti in Canada, alla generazione dei loro figli e poi quella dei loro nipoti), attraverso la prospettiva di ciò che secondo loro significa esser *italiani*. Gli studenti sono tenuti prima ad intervistare membri della loro famiglia di almeno tre generazioni, scoprire le ragioni per la loro emigrazione, parlare di cosa ricordano dell'Italia che hanno lasciato e delle difficoltà incontrate all'arrivo in Canada, discutere su cosa significhi esser italiano per loro oggi ed in passato, e poi a raccogliere le interviste in una relazione che comprenda anche fotografie e che risulti in una tesina di almeno 1500 parole.

Quest'attività ha spesso prodotto inaspettati e talvolta straordinari lavori come quello dello studente A.P., che ha illustrato un episodio di guerra tratto dalla storia di suo nonno o quello di B.R. che con quest'occasione è venuto a conoscere la storia di emigrazione dai nonni, anche grazie all'intermediazione della madre che traduceva direttamente dal dialetto. Altri esempi di storie notevoli sono quelli E.M. che all'occasione dell'intervista alla nonna e zii sulle loro storie di emigrazione e lavoro per una fabbrica di pasta a Seattle ha unito una ricerca vera e propria o quello di K.V., che sposata ad un ragazzo italiano di seconda generazione, ha potuto finalmente comprendere abitudini e storie della famiglia del marito (cfr. Appendice D per due esempi di Storie di emigrazione).

In riconoscimento dell'impegno che riteniamo quantitativamente inferiore a quanto richiesto per gli altri tipi di progetto, alle *Storie* diamo un peso inferiore nel sistema di valutazione totale o del 10%, anziché del 15%, come previsto per gli altri progetti. Riflessioni finali e presentazione in italiano alla classe vengono richiesti anche per questo tipo di progetto.

4.4. Riepilogo

In questo capitolo abbiamo visto le ragioni che ci hanno spinto ad introdurre *SL* nei nostri corsi intermedi ancora nel 2007-08 e poi come i risultati di quei primi

progetti ci abbiano motivato ad integrare *SL* ancora più saldamente nella nostra pratica didattica. A quest'integrazione si è accompagnato lo sviluppo di migliori strumenti di supporto per gli studenti e di valutazione del loro lavoro. Nel prossimo capitolo vedremo come la decisione di integrare *SL* nei nostri corsi abbia anche portato questi ricercatori ad interrogarsi sull'efficacia e gli effettivi benefici di *SL* attraverso l'elaborazione di domande di investigazione e poi lo sviluppo di adeguati strumenti di valutazione.

Capitolo 5

***SL* nelle classi di italiano alla UBC: ipotesi, contesto e metodi di ricerca**

I risultati delle nostre prime esperienze con *SL* unite alle conversazioni con alcuni colleghi nordamericani durante due conferenze *ACTFL* nel 2008 e 2009 a proposito di questa metodologia e poi all'arrivo di una nuova direttrice della scuola dell'ICC, interessata a potenziare le opportunità di collaborazione con la nostra università, sono bastati a consolidare le nostre intenzioni di ripetere ed anzi migliorare i progetti *SL* per le nostre classi di italiano. A distanza di due anni dal progetto pilota e dopo aver sperimentato con diverse possibilità, l'integrazione di 3 o 4 progetti *SL* nei corsi Ital 201 e 202 si è consolidata più definitivamente sia con una più precisa articolazione di obiettivi e aspettative che con un più rigoroso sistema di valutazione e di raccolta dati. Nel capitolo che segue illustriamo il contesto dell'analisi dei dati raccolti, le domande scientifiche che ci siamo posti ed i metodi utilizzati.

5.1 Ipotesi di ricerca

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che un'esperienza *SL* offre l'opportunità di *fare lingua* in un contesto autentico, di alimentare lo sviluppo delle competenze comunicative e metacognitive e di promuovere quel *lifelong e lifewide learning goal* che sia gli *Standards* del *ACTFL* che il *Quadro* ritengono così essenziale per gli studenti di lingua. La letteratura scientifica conferma quanto *SL* aiuti lo sviluppo di una serie di importanti elementi all'apprendimento della lingua straniera quali la motivazione all'uso della lingua anche al di fuori della classe e dopo il corso, la fiducia nel comunicare e la consapevolezza nelle proprie conoscenze.

Attraverso l'uso di analisi qualitative e quantitative questa ricerca si prefigge di verificare i benefici di progetti *SL* ai fini dell'apprendimento della lingua straniera nelle classi intermedie di lingua straniera, quali le nostre alla

UBC. Questi ricercatori hanno inteso verificare se i progetti *SL* potessero esser utili ad accrescere la fiducia nelle competenze linguistiche e culturali degli studenti, motivarli a comunicare in classe e fuori della classe e portare anche ad una maggiore consapevolezza nei confronti della comunità italiana di Vancouver e del suo ruolo nel contesto della città. Come documentato da altri studiosi, la partecipazione ad esperienze autentiche e significative in cui vi sia un appropriato livello di supporto emotivo all'apprendente è determinante ad attivare ed alimentare la motivazione ed il desiderio a comunicare in una lingua straniera (Pellettieri, 2011; MacIntyre *et al.*, 1998; MacIntyre, 2001; McCroskey, 1992; Baker, MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 2003; Clément *et al.*, 2003). In virtù di tali considerazioni questi ricercatori hanno ritenuto necessario analizzare se e che tipo di impatto un'efficace esperienza *SL* possa avere su fattori quali la motivazione, la *willingness to communicate*, la frequenza con cui viene usata la lingua straniera al di fuori della classe, il livello di competenza linguistica e l'atteggiamento nei confronti della lingua e cultura straniera sull'apprendimento della lingua e cultura italiana. Se in parte esplorati in precedenza anche da altri studiosi (Pellettieri, 2011; Lear, Abbott, 2008) questi fattori sono qui stati analizzati con l'ausilio di strumenti sia quantitativi che qualitativi, su un campione complessivo di 186 studenti di livello intermedio, di cui 50 appartenenti al gruppo di controllo. In particolare la nostra ricerca ha inteso rispondere alle seguenti domande:

1. *Come e cosa cambia nella motivazione all'apprendimento dello studente di italiano come lingua straniera e nel suo atteggiamento ed opinione riguardo la lingua e cultura italiana a seguito di un'esperienza Service Learning?*
2. *Service Learning serve a stimolare il desiderio a comunicare dentro e fuori della classe, la fiducia nelle proprie competenze linguistiche e la frequenza con cui gli studenti comunicano in italiano?*
3. *Che tipo di impatto ha Service Learning sulla competenza linguistica negli studenti?*
4. *Service Learning è uno strumento didattico adeguato allo sviluppo personale ed accademico negli studenti di italiano come lingua straniera?*

5.2 Contesto, metodi e procedure

Il contesto per questa ricerca è la serie di progetti *SL* integrati come attività facoltativa nei due corsi intermedi Ital 201 e 202 di lingua italiana della *University of British Columbia (UBC)*, Vancouver, Canada. I due corsi vengono offerti nell'arco di 13 settimane, rispettivamente durante il semestre autunnale o da settembre a dicembre e durante il semestre invernale, da gennaio ad aprile. Gli studenti possono scegliere fra due diverse sezioni per ogni corso. Tuttavia e sebbene entrambe le sezioni seguano il medesimo curriculum, solo una delle due sezioni per corso generalmente include l'opzione *SL*. Le due sezioni vengono insegnate da due diversi docenti che possono scegliere se includere o meno i progetti *SL* nel loro syllabo (nel semestre invernale 2011-12 le due sezioni sono state entrambe ed in via eccezionale, insegnate dall'autore della presente ricerca). I progetti di cui parliamo in questa tesi si riferiscono alla sezione che comprende i progetti *SL* nel suo programma.

Come spiegato nella sezione 4.3, gli studenti vengono informati della possibilità di partecipare ad uno dei progetti *SL* qualche giorno prima dell'inizio del corso, quando il syllabo viene messo *online*. Oltre ad una breve introduzione sul significato di *Service Learning* il syllabo comprende anche la lista dei diversi progetti disponibili, il sistema di valutazione dei progetti e le varie scadenze e fasi dei progetti. Una volta confermate le adesioni, i partecipanti ricevono una descrizione più dettagliata dei progetti (cfr. Appendice A, *Materiali del Corso*, per una copia del syllabo e delle istruzioni su *SL*). Come constatato negli anni fra gli aderenti ai progetti circa il 60-70% predilige il progetto di assistenza agli insegnanti dei corsi di italiano per bambini mentre il restante 40-30% è distribuito fra gli altri progetti.

5.2.1 Soggetti

I partecipanti ai progetti sono studenti universitari della UBC. Insieme alla *University of Toronto* e *McGill University* di Montreal, la UBC è una delle tre maggiori università canadesi e secondo alcune graduatorie internazionali

(ARWU, 2015; Times Higher Education, 2015; QS World University Rankings, 2015), una delle migliori 50 università del mondo per reputazione accademica, fondi di ricerca, proporzione studenti/docenti, internazionalizzazione del corpo insegnante, multiculturalità della popolazione studentesca ed impiegabilità dei suoi laureati. Se contiamo i due campus, quello principale a Vancouver ed il secondo all'interno della *British Columbia* (Okanagan, BC), la UBC conta quasi 60.000 studenti, di cui un quinto di provenienza internazionale, e più di 5.000 docenti distribuiti fra 13 facoltà e due *colleges*. La *Faculty of Arts* cui appartiene il *Department of French, Hispanic and Italian Studies* e gli studenti che frequentano i nostri corsi di lingua italiana, raccoglie quasi un terzo del numero degli studenti complessivi.

Questa ricerca si basa sulle analisi dei dati inerenti a 186 studenti dei corsi Italiano 201 e Italiano 202, di cui 50, o il 27% circa, hanno partecipato a progetti *SL*. La nostra analisi ha coperto un totale di sei corsi, per un periodo di tre anni consecutivi o dal semestre invernale dell'anno accademico 2011-12 fino al semestre autunnale 2014-15. Da notare che se pur abbiamo iniziato ad utilizzare *SL* sin dal 2007, il presente studio si basa principalmente sui dati raccolti dal 2011 perché solo da allora abbiamo fatto ricorso ad identici strumenti di valutazione. Alcuni commenti e dati qualitativi raccolti nel corso dei semestri precedenti sono stati occasionalmente utilizzati solo per arricchire ulteriormente le nostre tesi.

La tabella 4 a pagina 93, raccoglie diverse informazioni demografiche sugli studenti coinvolti nella ricerca. Oltre al semestre (indicato con W, per *winter* e con F, per *fall*), l'anno accademico, e il corso (Ital 202 o Ital 201), la tabella riporta il numero degli studenti (N) ed il gruppo di controllo (N_{SL}) per ogni corso, la percentuale del gruppo di controllo per corso, la popolazione studentesca maschile e femminile in totale ed in percentuale, il numero di studenti suddivisi per anno di iscrizione (*freshmen* o primo anno, *sophomore* o secondo anno, *junior* o terzo anno e *senior* o quarto anno, più eventuali fuori corsi, *unclassified*), l'età mediana, la media dei voti ed il particolare corso di laurea cui gli studenti sono iscritti.

Da una prima osservazione alla tabella, possiamo vedere che gli studenti *SL* comprendono dal 22% al 38% del numero totale di studenti per ogni corso. Il calo negli iscritti ai progetti che abbiamo registrato nei due semestri successivi all'inverno del 2011-12 rientra negli ultimi semestri, a dimostrazione che aumenti e diminuzioni entro il raggio di 1/3 circa sono dovuti alla particolare popolazione studentesca di ogni specifico semestre e alle specifiche motivazioni all'apprendimento alla lingua e cultura italiana degli studenti. La percentuale suddetta di 1/3 circa di studenti del gruppo di controllo è coerente con quanto riportato nella ricerca quando *SL* viene usato come elemento curricolare facoltativo (Grim, 2010; Schrier, 1996; Overfield, 1997; Grassi, Hanley, Liston, 2004; Caldwell, 2007). La tabella mette in luce diverse similitudini fra il gruppo di controllo e gli altri studenti, ad indicare che gli studenti che partecipano ai progetti *SL* non sono, almeno dal punto di vista demografico, molto diversi dal resto degli studenti. Ad esempio e coerentemente con le percentuali riportate pubblicamente per l'intera università (54%) e per la *Faculty of Arts* (61%), di cui fanno parte anche i nostri corsi di italiano, il numero di studentesse supera quello degli studenti anche nei nostri corsi di Italiano 201 e 202, compreso per i gruppi di controllo. Le caratteristiche demografiche dei gruppi di controllo e degli altri studenti sono equiparabili anche per maggioranza di iscritti alla facoltà di arte. Per quanto riguarda quest'ultimo punto vale la pena ricordare che non solo la *Faculty of Arts* della UBC richiama un maggior numero di studenti (29% nel 2014, contro il 18% della *Faculty of Science*, la seconda facoltà per numero studenti), ma anche che un *Bachelor in Arts* richiede alcuni crediti in una lingua straniera, il cui numero varia a seconda della specializzazione. Anche l'età media e mediana dei due gruppi di studenti sono simili e le differenze registrate in ogni sezione vengono poi controbilanciate nell'anno successivo, cosa che non ci consente di arrivare a conclusioni di alcuna particolare rilevanza scientifica. Se infatti in tre dei corsi, l'età degli studenti del gruppo di controllo era di poco superiore (esattamente 1 anno), risulta poi di poco inferiore (da 1,1 a 0,5) negli 2 altri corsi, ed esattamente equivalente nel sesto corso. Questo dato è diverso da quanto rivelato da Malkin (2010) secondo cui la ben più bassa età media del

suo gruppo di controllo rispetto a quella degli altri studenti (18,3 vs. 20,8), spiega l'attrazione di questo gruppo per la *novità* del partecipare ai progetti SL. Come vedremo nel capitolo successivo, per quando riguarda i nostri studenti l'adesione ai progetti SL sembra esser giustificata dalle motivazioni all'apprendimento dell'italiano più che da qualsiasi altro fattore (cfr. tabella 6).

Se ritorniamo ad osservare la tabella 4 possiamo notare degli altri interessanti dati preliminari.

Ad esempio guardando allo *status* accademico degli studenti possiamo vedere che *sophomore* e *junior* costituiscono la maggioranza degli studenti dei corsi in generale ed anche la maggioranza degli studenti del gruppo di controllo. I corsi Italiano 201 e 202 sono *idealmente* intesi per studenti di secondo o terzo anno e quindi anche in tal senso i dati non sembrano rivelare nulla di straordinario, a parte, forse, l'im maturità di obiettivi accademici che caratterizza molti degli studenti di primo anno e per gli studenti *senior*, il desiderio di concludere il proprio percorso accademico il più velocemente possibile piuttosto che sperimentare nuove cose. Possibili future direzioni di ricerca sulle possibili relazioni fra età, status scolastico e motivazioni potrà forse offrire una più elaborata spiegazione. Per ora ci limitiamo a confermare che anche per quanto riguarda lo status accademico gli studenti del gruppo di controllo sono complessivamente comparabili agli altri.

Il dato che sembra invece piuttosto suggerire delle interessanti conclusioni riguarda il voto medio del gruppo di controllo che a parte un unico caso (il corso Ital 201, dell'autunno 2014-15), risulta essere considerevolmente più alto. Nel capitolo successivo abbiamo cercato di spiegare cosa comporti questo dato; per ora ci siamo limitati ad individuare quegli elementi che possono rivelarsi utili alla nostra analisi e conclusioni.

Tabella 4: *Partecipanti con Gruppo di Controllo (N_{SL}), dal semestre W2011-12 al semestre F2014-15*

	W 2011-12*		F 2012-13		W 2012-13		F 2013-14		W 2013-14		F 2014-15	
	Ital 202		Ital 201		Ital 202		Ital 201		Ital 202		Ital 201	
1. Numbers of Students	N = 34	N _{SL} = 10 22.7%	N = 26	N _{SL} = 9 25.7%	N = 18	N _{SL} = 7 (28%)	N = 25	N _{SL} = 7 21.8%	N = 16	N _{SL} = 10 38%	N = 17	N _{SL} = 7 29%
2. female	24 (70%)	7 (70%)	16 (61.5%)	7 (77%)	14 (77%)	5 (71%)	15 (60%)	5 (71%)	10 (62%)	6 (60%)	14 (82%)	4(57%)
3. male	10	3	10	2	4	2	10	2	6	4	3	3
4. status												
<i>freshmen</i>	3	0	5	1	1		2	1	1	2	1	
<i>sophomore</i>	12	5 (50%)	11 (42%)	6 (66%)	11 (61%)	3 (42%)	4	3 (42%)	3	2	6 (35%)	1
<i>junior</i>	14 (41%)	4	3	1	2	2	12 (48%)	1	8 (50%)	5 (50%)	3	3(42%)
<i>senior</i>	3	1	7	1	4	2	6	2	5	1	5	1
<i>uncl.</i>	2						1				1	2
5. median age**	23.6	22.5	21	22	21	22	22	23	22	21.5	21	21
6. grade average	74.3%	80%	71.3%	79.4%	74%	79.7%	73.1%	79.3%	68.3%	85.2%	79.3%	79.3%
7. major												
<i>BA</i>	19	8	18	6	12	7	18	5	12	8	13	3
<i>BFA</i>	1		1	1	1		1		1		1	2
<i>BMus</i>	1		3		1		1		1			
<i>BSc</i>	6	1	2	2	1		1	2	2	2	1	
<i>BCom</i>	5	1	1		1		1				2	2
<i>BKin</i>	1		1		1		1					
<i>BFor</i>	1											
<i>BScP</i>					1		1					
<i>UnCl</i>							1					

* Le due sezioni di Ital 202 sono state insegnate dalla medesima docente

** In considerazione della presenza di una o più persone di età molto superiore al resto del gruppo, abbiamo in questo caso considerato l'età mediana e non l'età media perché più accurata

5.2.2 Strumenti di misurazione

I dati sull'impatto di *SL* nelle classi di lingua che ci arrivano dalla ricerca sono prevalentemente di natura qualitativa e basati sulle riflessioni e rapporti degli studenti stessi e dei docenti. Il nostro studio combina invece metodi qualitativi e quantitativi, alcuni usati con gli studenti ed altri per raccogliere le osservazioni di questi ricercatori, delle assistenti ai progetti che ci hanno aiutati fino al 2011 e delle insegnanti dell'ICC. In particolare per la nostra ricerca abbiamo analizzato le risposte di 186 studenti, di cui 50 appartenenti al gruppo di controllo, iscritti a sei corsi, tre di Ital 201 e tre di Ital 202, che si sono svolti fra l'inverno 2011-12 e l'autunno 2014-15. Poichè con questo nostro lavoro di ricerca abbiamo inteso svolgere un'indagine quanto più accurata possibile sui benefici delle esperienze *SL*, ci siamo serviti sia di strumenti che combinano domande chiuse, *yes/no* o *5-point scale questions*, a domande aperte, che a schede per le riflessioni, interviste ed osservazioni degli insegnanti e delle assistenti. La tabella 5 qui sotto riassume gli strumenti usati, quando nel semestre e se con tutti gli studenti o solo con il gruppo di controllo:

Tabella 5: Quadro generale degli strumenti di misurazione utilizzati

<i>Strumenti</i>	<i>Distribuzione</i>	<i>Partecipanti</i>	
		<i>Tutti</i>	<i>Gruppo SL</i>
a. Questionario: <i>Language Inventory</i>	Prima del corso e durante ultima settimana del corso	✓	
b. Questionario: <i>WTC*, motivazione, fiducia</i>	Prima del corso e durante ultima settimana del corso	✓	
c. Questionario: <i>Why and What: Ragioni e aspettative</i>	Prima settimana del corso (parte A) e durante ultima settimana del corso (parte B)	✓	
c. <i>Interviste</i>	Inizio e fine corso	✓	
d. Scheda: <i>Riflessioni</i>	Prima, durante e alla fine dei progetti <i>SL</i>		✓
e. <i>Osservazioni</i>			✓
f. <i>Commenti da ICC e assistente SL</i>			✓

5.2.2.1 Questionari

Poco prima dell'inizio di ogni corso gli studenti vengono invitati a compilare un questionario di autovalutazione *online* (Questionario 1: *Language Inventory*), per aiutarli a riflettere sulla loro competenza linguistica e comunicativa. Altri due questionari, Questionario 2: *Willingness to Communicate, Motivation and Attitudes* e Questionario 3: *Why and What* vengono usati rispettivamente per valutare la loro disposizione (*attitude*) nei confronti della lingua e cultura, la loro motivazione all'apprendimento e la frequenza con cui usano la lingua in classe e fuori della classe, e per farli riflettere sulle ragioni ed aspettative che hanno per il corso. I tre medesimi questionari devono poi esser ricompilati durante le ultime due settimane del corso.

Come suggerito dalla ricerca scientifica (Dörnyei, 2012: 74), per garantire l'affidabilità e validità dei dati raccolti e delle nostre analisi abbiamo deciso di servirci di vari strumenti di misurazione, sia di natura quantitativa che qualitativa, alcuni dei quali sviluppati da studiosi di chiara fama quali Gardner, Dörnyei, McCroskey. Consideriamo ora questi strumenti più in dettaglio.

Language Inventory Questionnaire

Il *Language Inventory* (cfr. appendice B per la copia completa) comprende 23 domande con cui gli studenti possono autovalutare la propria (*perceived*) competenza comunicativa. Per la formulazione delle domande ci siamo riferiti agli obiettivi del corso (cfr. Sillabo del corso in appendice A) e alle descrizioni dei livelli A2 e B1 del CEFR su cui molti degli obiettivi dei nostri corsi sono basati, adattandole per riflettere il contesto in cui operiamo ed il programma che seguiamo. Le domande sono suddivise in sezioni, secondo le abilità linguistiche ricettive (ascolto e lettura), produttive (scrittura e monologo) e di interazione. Organizzate secondo la scala Likert per consentire la raccolta di dati statistici, le domande hanno ciascuna cinque possibili risposte e vanno da 1, ad indicare che lo studente non ritiene di esser in grado di usare la lingua italiana per eseguire quanto viene suggerito, a 5, ovvero che si sente certo o certa di poter raggiungere l'obiettivo richiesto.

Le prime 7 domande riguardano le abilità ricettive e le successive 12

considerano invece le abilità produttive e di interazione. Le ultime quattro domande sono relative alla dimensione culturale e intendono far riflettere gli studenti sui temi culturali che vengono affrontati durante il semestre. Per la formulazione di queste ultime domande ci siamo anche riferiti ai temi di analisi proposti da Schultz (2007: 19).

Le domande di autovalutazione sono precedute da una breve sezione introduttiva con quattro domande di carattere demografico per stabilire l'età, il sesso degli studenti, l'anno di università cui sono iscritti e il corso di laurea.

Il *Language Inventory* viene somministrato due volte al semestre, la prima subito prima dell'inizio dell'anno *online* e la seconda alla fine dell'anno, in classe. In entrambi i casi il tempo impiegato per compilare i questionari non supera i 10/15 minuti.

Willingness to Communicate (WTC), Motivation and Attitudes Questionnaire

Per misurare la *disponibilità* o *willingness* a comunicare *dentro* e *fuori* della classe di italiano, la fiducia e il livello di ansia nelle loro competenze comunicative, la motivazione all'apprendimento e l'atteggiamento nei confronti della lingua e cultura ci siamo serviti di uno apposito questionario cui tutti gli studenti devono rispondere durante la seconda settimana del corso e poi nuovamente, poco prima della fine del corso.

Il questionario è suddiviso in quattro sezioni: la prima sezione comprende 7 domande relative alla *willingness to communicate inside the classroom*; la seconda sezione ha 7 domande sulla *willingness to communicate outside the classroom*; la terza sezione intesa a misurare il *comfort* o il livello di ansia nel parlare in italiano con amici, conoscenti o estranei comprende 5 domande; la quarta o ultima sezione ha ventidue domande utili a misurare la motivazione ed atteggiamento generale nei confronti della lingua e cultura italiana.

Ogni domanda prevede cinque possibili risposte organizzate come da scala Likert da 1 a 5, secondo diversi gradi di *disposizione* al comunicare (sezioni 1 e 2), di *nervosismo* (sezione 3) e di *accordo/disaccordo* con quanto richiesto dalle domande (per la sezione 4).

Le domande relative alla *WTC* sono adattate da quelle sviluppate dal gruppo

di ricerca guidato da MacIntyre (2003) a loro volta almeno in parte basate su quanto fatto da McCroskey (1992). Per le domande sulla motivazione e sull'atteggiamento nei confronti della lingua e cultura, nel nostro caso italiana naturalmente, ci siamo riferiti all'*Attitude Motivation Test Battery* (AMTB) sviluppato da Gardner (1985, 1993, 2005) e alla ricerca di Masgoret e Gardner (2003), Clément, Dörnyei, Noels (1994), William e Burden (1997), Schuman (1998) e Dörnyei (2007). L'AMTB disegnato da Robert Gardner (1981) per gli studenti della scuola media-superiore e poi successivamente modificato per consentirne l'uso anche con studenti universitari (Gliksman, 1985; Lalonde, 1982), e a sua volta basato sul modello socio-educativo di acquisizione di L2 sviluppato dallo stesso Gardner e poi rivisto e ulteriormente rifinito anche con il supporto di altri studiosi (Gardner, 1985; Gardner, MacIntyre, 1993; MacIntyre *et al.*, 2003) è stato il numero principale modello di riferimento per il nostro questionario. L'AMTB, val qui la pena di notare, è il risultato della trentennale ricerca di Gardner sul ruolo ed influenza che le differenti caratteristiche individuali ed il contesto educativo hanno sull'apprendimento di una lingua e dell'atteggiamento nei suoi confronti. Nonostante sia nato dalle osservazioni condotte in un contesto di lingua seconda (il francese appreso dagli studenti anglofoni nel bilingue Canada), analisi successive effettuate in contesti di lingua straniera (Dörnyei, 1994; Gardner, 1996; Gardner, MacIntyre, 1991; Gardner, Tremblay 1994a, 1994b) ne hanno confermato la validità anche per l'osservazione e misurazione della motivazione relativa all'acquisizione di una lingua straniera. Il test originale comprende più di 100 domande, suddivise in sezioni che intendono misurare *attitudes toward the learning situation, integrativeness, motivation, language anxiety* e *instrumentality*. L'uso di alcune frasi formulate in modo negativo ed inframmezzate alle altre positive favorisce la concentrazione e limita possibili automatismi nel rispondere. Come fatto notare da Dörnyei (2005: 72) molte delle domande vengono ripetute con minime variazioni. Il nostro questionario si riferisce ad alcune delle medesime variabili concettuali (motivazione, atteggiamento ed interesse nella lingua e cultura straniera, ansietà all'apprendimento della LS), utilizzando però un numero inferiore di domande. La nostra decisione di misurare anche altri elementi, quali ad esempio *WTC*, la competenza linguistica e la frequenza con cui gli studenti usano la lingua anche al

di fuori della classe, ci ha posto di fronte alla scelta di limitare il numero di domande per tema. Nel finalizzare il nostro questionario abbiamo anche guardato a quanto fatto da Dörnyei con il suo *motivational state questionnaire* di (2008; 2010; 2013). Da notare infine che l'attendibilità delle misure di questi questionari, o la costanza dei dati nel tempo, è piuttosto alta e varia da un minimo di .80 ad un massimo di .98 (cfr. appendice B per la versione completa del questionario).

Why, What and How Much Questionnaire

Dopo una sezione che comprende una lista di 11 *yes/no questions* per invitare gli studenti a considerare le loro ragioni per l'iscrizione al corso, le altre quattro domande di carattere qualitativo intendono far riflettere sulle aspettative del corso, sulla frequenza con cui usano l'italiano al di fuori del contesto scolastico e su cosa potrebbe motivarli a parlare anche di più (cfr. appendice B per una copia completa del questionario). Il questionario viene somministrato in classe durante la prima o seconda lezione e poi in versione modificata, anche durante l'ultima lezione.

Ai circa 10 minuti che gli studenti impiegano per rispondere individualmente al questionario ne facciamo seguire altrettanti per incoraggiarli a confrontare le loro risposte in gruppetti di 3 o 5 studenti. Lo scambio di informazioni su motivazioni, aspettative e uso della lingua se da una parte funge da *rompi ghiaccio* e da utile trampolino per aiutare gli studenti a conoscersi sin da subito e abituarsi al dialogo, dall'altro consente a noi di conoscere i nostri studenti e di raccogliere importanti informazioni che possiamo utilizzare per disegnare le nostre lezioni e le nostre attività didattiche.

5.2.2.2 Schede di riflessione

Come affermato più volte nei primi capitoli di questa tesi, perché un'esperienza *SL* si riveli efficace e si traduca in una serie di benefici quali un maggior apprezzamento della lingua e cultura straniera, una più profonda comprensione di comunità locali o internazionali ed il continuo sviluppo di *lifelong learning*, è indispensabile che ci sia della riflessione da parte di tutti i partecipanti.

Anche gli studenti del gruppo di controllo dei nostri corsi sono tenuti a

riflettere prima, durante e dopo l'esperienza attraverso la compilazione in italiano, di alcune schede di riflessione (cfr. appendice B per le *schede di riflessione* che vengono utilizzate per i differenti progetti). La prima scheda deve essere compilata poco prima dell'inizio del corso e in preparazione del progetto *SL* mentre le altre schede devono essere scritte e consegnate sia durante che a conclusione dell'esperienza. A differenza delle schede che vengono utilizzate durante il progetto e che sono identiche per tutti, la prima e l'ultima scheda comprendono anche delle domande per invitare gli studenti a riflettere su quanto si aspettano di avere e di contribuire all'esperienza e poi su quanto ne hanno veramente ricavato. Per riferendoci a quanto sviluppato da altri studiosi (Pak, 2013; Pellettieri, 2011; Carracelas-Juncal, 2009; Boyle, Overfield, 2005) per la stesura di queste schede abbiamo deciso di integrarvi alcune modifiche perché risultassero più coerenti con il nostro specifico contesto.

Le schede di riflessione compongono una parte del voto e vengono valutate non solo in base a quanto viene discusso a proposito del loro contributo al progetto *SL*, ma anche in base alla lingua, grammatica, vocabolario ed ortografia. Come per ogni altro compito scritto quali portfolio e composizioni, anche per le schede di riflessione o le ricerche dei progetti *SL*, gli studenti ricevono un documento con la griglia di valutazione ed ad alcuni suggerimenti per invitarli a prestare attenzione ai più comuni errori grammaticali che anglofoni tendono a fare quando scrivono in italiano (cfr. appendice A per una copia della *griglia di valutazione ed istruzioni sui compiti scritti*).

5.2.2.3 Griglia di valutazione per interviste

Tutti gli studenti dei corsi di Italiano 201 e 202 devono sostenere due interviste, la prima fra la terza e la quarta settimana del semestre e la seconda alla fine del semestre o, come per il gruppo di controllo, a distanza di qualche settimana dalla fine del progetto *SL*. Le domande per entrambi i cicli di interviste sono basate sui temi culturali o sulle attività didattiche usate per lo sviluppo della competenza orale che abbiamo utilizzato durante il corso, quali ad esempio la descrizione di storie o di persone, di vacanze passate e future o di ricordi sulla loro infanzia ed adolescenza. Gli studenti vengono informati prima dell'intervista dei temi e del

tipo di domande che gli verranno chiesti ed hanno anche l'opportunità di praticare una *mock-up interview* in classe a piccoli gruppi, e ricevere aiuto dall'insegnante.

Per il secondo ciclo di interviste, gli studenti del gruppo di controllo devono parlare delle loro impressioni generali sull'esperienza *SL*, le ragioni che li hanno spinti a parteciparvi e cosa ritengono di aver imparato sulla lingua e cultura italiana e su loro stessi (per la lista di domande per *Exit Interview* in appendice B).

Basata sui questionari di Verhoeven (1992) e Paltridge (1992) e da quanto sviluppato per gli esami *dell'International English Language Testing System* dell'università di Cambridge e l'*Ontario Test of English as a Second Language* (Wesche, *et al.* 1987, citato anche in Pillar, 2011) la griglia che abbiamo sviluppato ed usiamo per la valutazione delle interviste ci consente sia di valutare l'accuratezza espressiva e la *fluency* che l'intonazione ed alcuni aspetti pragmatici e sociolinguistici. Questa griglia viene compilata dall'insegnante subito dopo l'intervista con ciascun studente (cfr. appendice B, *Griglia di valutazione, Interviste*).

Accanto a questo strumento, la competenza comunicativa viene anche autovalutata dagli studenti con le domande nelle sezioni *Spoken Production* e *Spoken Interaction* del *Language Inventory*.

Le osservazioni che questi ricercatori fanno per valutare la partecipazione degli studenti in classe, nel corso di diverse lezioni, si rivelano utili anche per la valutazione della loro competenza comunicativa (cfr. sezione successiva per ulteriore dettagli sullo strumento *Osservazioni*).

5.2.2.4 Scheda per osservazioni

Agli strumenti per la raccolta ed analisi dati elencati qui sopra questi ricercatori hanno aggiunto delle osservazioni sul comportamento degli studenti in classe, condotte nell'arco degli ultimi due semestri di questa ricerca (semestre invernale 2013-14 e semestre autunnale 2014-15).

Basate sui criteri di *alertness*, *participation* e *volunteering* come delineati nel modello di osservazione *Communicative Orientation for Language Teaching* (Spada, Frohlich, 1995; Guilloteaux, Dornyei, 2009) e valutate in termini di frequenza in cui i comportamenti suddetti vengono notati, queste osservazioni

vogliono solo ulteriormente rafforzare quanto studiato attraverso l'analisi più sistematica e formale dei questionari e riflessioni e vengono quindi qui proposte solo occasionalmente in quelle sezioni del capitolo successivo relative a quanto riscontrato a proposito della fiducia nelle abilità e nello sviluppo dell'autonomia degli studenti del gruppo di controllo (rispettivamente domande di ricerca 2 e 4). Poiché l'introduzione di questo strumento risale solo agli ultimi due semestri non riteniamo di poterlo considerare altrettanto affidabile quanto gli altri strumenti succitati. Se abbiamo comunque deciso di riportarne i risultati fin qui ottenuti è unicamente perché crediamo offrano elementi utili a rafforzare le conclusioni sulle nostre ipotesi di ricerca. L'uso più sistematico di questo strumento e la registrazione più accurata delle osservazioni rientra fra i nostri obiettivi per future linee di ricerca.

5.2.2.5 Schede commenti sugli studenti

Uno degli aspetti che abbiamo osservato durante la prima esperienza con *SL* fatta nel corso del secondo semestre dell'anno accademico 2006-07 (Canuto, 2009) è stata l'importanza di coinvolgere la comunità in tutte le sue fasi, dal concepimento fino alla valutazione finale e ai programmi futuri. Altri studi (Lear, Sanchez, 2013; Worrall, 2007; Cruz, Giles, 2000; Torres, 2000) incoraggiano i docenti a considerare *SL* come una strategia utile non tanto o comunque non solo da farsi *per* una specifica comunità e per gli studenti, ma anche da realizzarsi *con* la comunità stessa (e con gli studenti). Grazie a quegli studi e anche alla nostra prima esperienza con *SL* in cui avevamo potuto constatare l'importanza di coinvolgere la comunità anche nella fase di valutazione finale abbiamo introdotto anche due *schede di commenti sugli studenti* per la curatrice/il curatore del museo dell'ICC, la direttrice della scuola dell'ICC, gli insegnanti dell'ICC e per le assistenti ai progetti *SL* che ci hanno aiutato fino al 2010-11 (cfr. appendice B per entrambe le schede). Dai commenti in queste schede ricaviamo ulteriori importanti dettagli sulla puntualità e professionalità degli studenti, sulla qualità del lavoro svolto e sul complessivo impatto dei progetti per tutte le persone coinvolte. Alcuni dei commenti sono stati utilizzati nei capitoli relativi all'analisi dei dati e alle discussioni.

5.3 Raccolta data e analisi

Come abbiamo discusso nelle sezioni precedenti i tre questionari *Language Inventory*; *WTC*, *Motivation and Attitude* e *Why, What and How Much, Part A e Part B* viene usati come strumento di autovalutazione per tutti gli studenti e somministrati due volte nell'arco del semestre, una prima volta poco prima dell'inizio o durante la prima settimana del corso ed una seconda volta poco prima dell'esame finale.

Oltre ai questionari, per la nostra ricerca ci siamo anche serviti dei dati raccolti nel corso delle interviste che gli studenti devono sostenere due volte per semestre, come parte della valutazione della loro abilità produttiva orale. Per il secondo ciclo di interviste il gruppo di controllo ha delle domande incentrate sulla loro esperienza *SL* e non sugli eventi e temi culturali affrontati in classe (cfr. appendice B, *Lista di domande per Exit Interview*).

Per i dati di carattere qualitativo abbiamo utilizzato le schede di riflessione del gruppo di controllo *SL*, il *feedback* offerto dagli insegnanti dell'ICC e dalle assistenti ai progetti *SL* e le osservazioni che questi ricercatori hanno fatto nel corso del semestre.

Tutti i dati quantitativi sono stati suddivisi per sezioni, tabulati in fogli elettronici *excel* ed analizzati. Poichè i nostri dati vengono da uno stesso gruppo (gli studenti dei nostri corsi di lingua intermedi) che è stato valutato in due diversi momenti (inizio e fine semestre) e secondo un'unica variabile (la partecipazione ai progetti *SL*), abbiamo anche utilizzato un *paired sample t-test*, o un test statistico di tipo parametrico. Per fare ciò abbiamo supposto che

- a. i nostri dati fossero distribuiti normalmente e che
- b. il totale conteggio per gli studenti del gruppo di controllo potesse esser simile a quello del resto degli studenti.

Il *t-test* ci ha consentito di stabilire se e quanto significative fossero le differenze fra gli studenti che hanno partecipato ad un'esperienza *SL* e gli altri. Come da accreditata prassi per la ricerca di carattere quantitativo in glottodidattica o in linguistica applicata (Woodrow, 2014; Dörnyei, 2007), abbiamo considerato le differenze significative solo qualora il coefficiente (*p*) di probabilità del *t-test* fosse almeno $p < .05$.

Ci siamo inoltre preoccupati di verificare l'attendibilità e coerenza dei nostri questionari usando l'indice *alpha* di *Cronbach*. I coefficienti relativi dei nostri questionari hanno rivelato un'alta coerenza interna e sono superiori a 0,5, come raccomandato dalla ricerca scientifica (Woodrow, 2014: 63; Dorney, 2008; Fraenkel, Wallen, 2003: 165). In appendice C abbiamo riportato i coefficienti relativi ad ogni questionario.

Le risposte di carattere qualitativo sono state esaminate e poi organizzate secondo le nostre ipotesi di ricerca ed usate per meglio interpretare e contestualizzare i dati quantitativi, come si può vedere nei capitoli 6 e 7.

Vogliamo infine sottolineare che come da direttive della *University of British Columbia* sui cui studenti abbiamo basato il nostro lavoro di ricerca, i nomi degli studenti o altri elementi che possano identificarli in alcun modo sono stati omessi per ragioni di *privacy*. Inoltre e sempre nel rispetto delle norme della nostra università, poichè questa nostra ricerca è condotta nell'ambito dell'università e coinvolge persone e gruppi ad essa collegata, è stata approvata dal *UBC Behavioural Research Ethic Board*.

Capitolo 6

SL nelle classi di italiano alla UBC: analisi dei risultati

In questo capitolo presentiamo i risultati della nostra ricerca. Partendo dalle nostre domande di ricerca, nelle pagine che seguono proponiamo i dati e i risultati organizzati in quattro sezioni o in tante quante sono le domande e le relative risposte cui siamo giunti grazie alle nostre analisi. Con le nostre ipotesi di ricerca abbiamo inteso valutare l'efficacia di *SL* come strategia che può motivare all'apprendimento, promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze linguistiche, invitare ad un uso più frequente e consapevole della lingua anche al di fuori della classe e più generalmente, accrescere la conoscenza e l'interesse nei confronti della lingua e cultura italiana. *SL*, ci dice la letteratura scientifica (Jacoby, 2014; Eyster, 2001; Eyster, Gilles, 1999), può rivelarsi anche uno strumento che incoraggia e favorisce la riflessione e la maturazione personale e possibilmente anche professionale degli studenti: con la nostra analisi abbiamo cercato di verificare anche quest'aspetto.

Per la prima sezione sulla motivazione degli studenti ed il loro atteggiamento generale nei confronti della lingua e cultura italiana abbiamo analizzato sia i dati quantitativi relativi alla quarta parte del questionario *WTC*, *Motivation and Attitudes* ed in particolare la sezione *Motivation and Attitudes*, sia le risposte sulle ragioni per seguire il corso del questionario *Why, What and How Much* (entrambi i questionari si trovano in appendice B). Dalle riflessioni degli studenti del gruppo di controllo, dalle interviste di fine corso e dai commenti delle insegnanti dell'ICC e delle assistenti ai progetti *SL* che ci hanno aiutato fino al 2011, abbiamo ricavato inoltre dei dati qualitativi ad ulteriore supporto della nostra analisi.

Per la seconda domanda di ricerca relativa alla *WTC*, la fiducia e la frequenza nell'uso della lingua abbiamo analizzato le tre sezioni *WTC Inside Class*, *WTC Outside Class* e *Confidence* del questionario 2; dalle risposte qualitative dal questionario *Why, What and How Much*, dalle schede di riflessione, dai commenti di insegnanti ICC e delle assistenti oltre che dalle nostre personali

osservazioni abbiamo ricavato i nostri dati qualitativi.

Per le ultime due domande di ricerca ci siamo serviti del *Language Inventory* e delle autovalutazioni degli studenti sul loro livello di competenza come da loro percepita oltre che sulla competenza comunicativa orale da noi valutata attraverso le interviste e seguendo la *Griglia Valutazione Interviste*. Le riflessioni degli studenti del gruppo di controllo, le osservazioni di questi ricercatori sull'impatto di *SL* raccolte durante e dopo l'esperienza e il *feedback* dato dall'ICC, hanno offerto inoltre ulteriori elementi che ci hanno consentito di arrivare alle nostre conclusioni.

A chiarimento degli acronimi ed abbreviazioni usati nelle pagine successive, precisiamo che per analizzare i nostri dati abbiamo guardato alle medie totali o parziali (M(par.), e M(tot.) da qui in poi) e alla *standard deviation* (SD) registrate all'inizio (indicato con B, per *beginning*) e alla fine del semestre (indicate con E, per *end* nel testo e nelle tabelle) di tutti gli studenti (N) e del gruppo di controllo (N_{SL}), di aspetti quali la motivazione, la *willingness to communicate inside class* (WTC, IC), *willingness to communicate outside class* (WTC, OC) e la competenza comunicativa (CCOM).

6.1 SL e la motivazione all'apprendimento della lingua e cultura italiana

Partendo dagli assunti ampliamenti riportati nella ricerca scientifica (Gardner, 1985; Deci, 1992; Dörnyei, 1994, 1996, 2000; Boo, Dörnyei, Ryan, 2015 per ulteriori dettagli) che

- a. un'alta motivazione all'apprendimento di una lingua e cultura straniera si traduce in risultati migliori di quanto altri fattori quali l'attitudine alla lingua possano fare e che
- b. lo "spazio di azione didattica" o il *learning environment* gioca un ruolo fondamentale sulla motivazione e sull'apprendimento,

abbiamo deciso di investigare se *SL* può essere una strategia didattica motivante e quindi favorire l'acquisizione linguistica e la competenza comunicativa.

La motivazione all'apprendimento in uno studente di lingua straniera è un costrutto complesso che investe dimensioni cognitive ed affettive, personali e

sociali, che dipende dal progetto personale di ogni individuo e che trae nutrimento dalla fiducia nelle proprie abilità, dall'obiettivo che si vuole perseguire e dalla probabilità di raggiungerlo. In sostanza la motivazione viene considerata sia come qualcosa che esiste insito nell'individuo e che riflette il proprio progetto personale, che come un *processo* o un'evoluzione di un progetto *in nuce*, che come tale può esser alimentato o al contrario, deluso. La motivazione all'apprendimento delle lingue in particolare è oggetto di ampia investigazione da ormai diversi decenni proprio per l'importanza che in essa giustamente si ripone, per spiegare risultati e concepire adeguati metodi e tecniche per mantenerla e stimolarla negli studenti. In considerazione della nostra prima domanda di ricerca, ovvero se la partecipazione ad un'efficace esperienza *SL* possa o meno stimolare la motivazione all'apprendimento, abbiamo utilizzato dei questionari che ci consentissero di misurare la motivazione di tutti i nostri studenti all'inizio e alla fine del semestre, e prima e dopo l'esperienza *SL* per il gruppo di controllo.

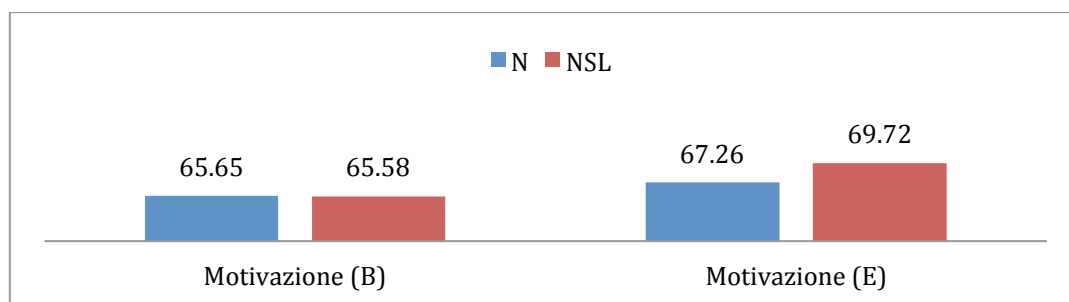
Come menzionato nel capitolo precedente le ventidue domande relative alla motivazione che sono parte del nostro questionario *WTC, Confidence, Motivation and Attitudes* sono basate sul modello socio-educativo di Gardner e sul suo noto *Attitudes, Motivation Battery Test* (AMBT, Gardner, 1985, 1993, 2004), sui questionari di MacIntyre *et al.* (2003) e sul modello *L2 Motivation Self System* di Dörnyei (2007). Pur se più frequentemente usati per valutare anche variabili quali contesto educativo o rapporto con l'insegnante o difficoltà complessiva del corso, e quindi per tali ragioni più lunghi ed esaustivi di quello usato da noi, per questa ricerca abbiamo ritenuto preferibile concentrarci esclusivamente sulla motivazione all'apprendimento e sull'atteggiamento nei confronti della lingua e cultura (da notare che le altre sezioni del questionario, con domande relative alla *confidence/anxiety* and *willingness to communicate* vengono discusse nella sezione successiva, come da domanda di ricerca 2). Il questionario giudicato scientificamente affidabile (coefficiente *alpha* 0,84), raccoglie una serie di domande formulate positivamente ed una serie in cui invece la risposta negativa corrisponde a maggiore motivazione. Il punteggio di 74 punti totali rappresenta il valore più positivo o la massima motivazione all'apprendimento dell'italiano ed interesse nelle lingue straniere. Al contrario, 58 punti rappresenta il minimo valore possibile e quindi denota una bassa motivazione.

Una preliminare osservazione dei dati dal questionario (cfr. tabella 1 in appendice C per i dati completi) ci consente di notare che:

- a. il punteggio relativo alla motivazione all'apprendimento della lingua e cultura dei nostri studenti è piuttosto alto sin dall'inizio del semestre;
- b. tale motivazione risulta esser piuttosto simile sia per il gruppo di controllo che per il resto degli studenti (rispettivamente $M=65,95$ $SD=1,03$ per N e $M=65,58$ $SD=1,33$ per N_{SL}).

L'analisi dei dati del gruppo di controllo registrati durante la seconda iterazione ovvero alla fine del semestre, rivelano però una sostanziale differenza fra i due gruppi, a dimostrare che sebbene tutti gli studenti in media abbiano iniziato il corso già motivati all'apprendimento dell'italiano, l'esperienza *SL* ha contribuito ad un cambiamento decisamente più positivo, come vediamo dall'incremento registrato per il gruppo di controllo e ben illustrato nel grafico 1.

Grafico 1: *Motivazione all'inizio e alla fine semestre per N e N_{SL}*



Interessante notare che per entrambi i gruppi la *deviazione standard* alla fine del semestre ha subito un incremento (da $SD(B)=1,02$ a $SD(E)=1,19$ per gruppo N; da $SD(B)=1,33$ a $SD(E)=1,64$ per gruppo di controllo N_{SL}), ad indicare una maggiore polarizzazione fra le risposte o un incremento più sostanziale per gli studenti del gruppo di controllo.

A conclusione di questa sezione qualche dato qualitativo che ci proviene dalle riflessioni degli studenti convalida ulteriormente quanto illustrato dai grafici. Per meglio illustrare questi dati qualitativi merita ricordare che gli studenti partecipano ad uno dei progetti *SL* per praticare la lingua, familiarizzare con la comunità italiana (magari perché loro stessi di origine italiana), e per interesse nel particolare tipo di progetto. A prescindere dalla ragione iniziale, l'esperienza *SL*

sembra non solo aver soddisfatto le aspettative iniziali, ma anche motivato gli studenti a fare di più e meglio con la lingua.

K.V. ad esempio, voleva conoscere meglio la storia della famiglia di immigrati italiani del marito, anche per cercare di trasmettere qualcosa di quest'eredità culturale alla figlia:

Per il mio progetto ho intervistato e documentato la storia della famiglia di mio marito, i suoi genitori, sua sorella e nostra figlia. Gli ho chiesto di parlare di loro stessi per cercare di capire cosa significa essere italiani e italo-canadesi. Quest'opportunità è importante a [sic] me perché motiva tutti a imparare le nostre storie (io sono native Canadian) e comunicare meglio. Io così ho potuto imparare di più su di loro e sulla loro vita. Sono molto contenta di aver fatto questo progetto e penso che ci conosciamo di più e ora voglio continuare a raccogliere le nostre storie anche per aiutare mia figlia a considerarsi anche italiana. (K.V., 2011)

Dai commenti che seguono possiamo leggere che l'esperienza SL ha posto gli studenti a confronto con quanto sapevano e li ha motivati ad identificare delle strategie appropriate per il loro apprendimento dell'italiano:

I guess ultimately I took this experience to really teach me the need to learn more and better... È stato molto divertente aiutare la maestra, ma ho capito presto che dovevo essere più bravo per insegnare i [sic] bambini. Quando [mi] stavo preparando per questa classe, ho studiato delle cose dell'anno scorso (SVO e aggettivi) perché volevo migliorare e fare un buon lavoro. Non credo che lo facevo [sic] se non avevo questa ragione. (A.B., 2013)

Quest'esperienza mi ha provocato [sic] ripensare come studio io l'italiano e escogitare delle strategie per imparare meglio dopo osservando [sic] come i bambini imparano e mantengono [quello che imparano]. Adesso quando imparo una nuova parola o concetto mi creo un'attività per aiutarmi a praticare e ricordare, e mi sento più interessata di prima. (M.G., 2014)

Per altri studenti, l'esperienza è stata utile a rafforzare il desiderio di continuare ad imparare l'italiano:

Alla fine quando Betta [l'insegnante del corso per bambini] ha detto che io e J. avevamo finito il progetto tutti i bambini erano molto tristi. Per dirti la verità ero triste anch'io. Dopo la lezione Betta ci ha chiesto se potevamo continuare a venire. Non so che fa J. ma io continuo ad andare perché voglio imparare di più con i bambini!! (E.F., 2012)

Ho intenzione di continuare il volontariato al centro italiano. Sto prendendo Ital 202 e vado [sic] a continuare a prendere lezioni di italiano dopo mi lauro. Voglio utilizzare risorse online per aumentare il mio vocabolario e le competenze linguistiche e poi voglio anche visitare l'Italia spesso (E.K., 2014)

6.2 *SL, willingness to communicate*, fiducia e frequenza d'uso della lingua

Prima di guardare ai valori relativi alla *WTC* e alla frequenza con cui gli studenti scelgono di usare la lingua abbiamo analizzato i dati relativi alla *fiducia* o *confidence* che gli studenti hanno nelle loro competenze comunicative in specifiche situazioni. La decisione di muovere da questi dati è partita dalla considerazione che la *confidence in speaking*, un costrutto che combina la competenza percepita (*perceived competence*) con il timore di parlare (*anxiety*) nella lingua straniera, viene ritenuto l'antecedente alla *WTC* e come tale ci suggerisce la ricerca (MacIntyre *et al.*, 1998), da analizzarsi prima della frequenza con cui si comunica in una lingua straniera e della *WTC*.

Per misurare il livello di *confidence in speaking* abbiamo chiesto ai nostri studenti di assegnare un valore numerico da 1 a 5, per indicare il loro stato di nervosismo o di rilassatezza nelle diverse situazioni (cfr. appendice B per il questionario completo). Il valore totale più positivo possibile, ad indicare estrema rilassatezza o *confidence*, è pari a 25, o un massimo di 5 punti per situazione. Anche per questo questionario nella raccolta dei dati abbiamo distinto fra gruppo di controllo (N_{SL}) e resto degli studenti (N), e fra inizio (B) e fine semestre (E).

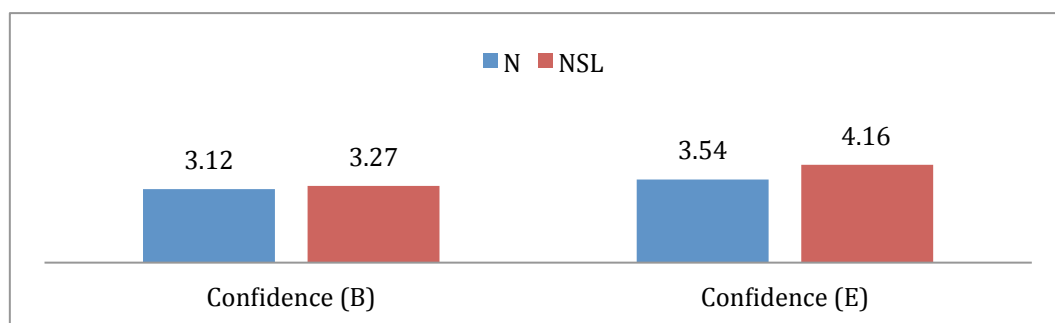
Quando guardiamo i dati in tabella 6, notiamo un miglioramento medio nel livello di *confidence* fra inizio e fine semestre sia per gli studenti in generale (da 15,62 a 17,69) che per gli studenti *SL* (da 16,36 a 20,8). Infatti, se gli studenti all'inizio dell'anno si sentivano più timorosi nel parlare con i compagni di classe o solo poco più di '*somewhat relaxed*', già un paio di mesi più tardi sono arrivati a confermare di sentirsi meno ansiosi o *most of the times relaxed*. L'analisi più dettagliata dei dati mette in luce un miglioramento più pronunciato per talune situazioni che per altre e rivela diverse significative differenze fra i due gruppi. La tabella 6 riassume le medie per ogni domanda, fra inizio e fine semestre degli studenti in generale e del gruppo di controllo (per dettagli cfr. tabella 1 in appendice C) e mostra che se le risposte di quest'ultimo gruppo sono all'inizio del semestre di poco superiori al resto degli studenti subiscono un incremento ben più marcato alla fine del semestre.

Tabella 6: Livelli di 'confidence' a inizio (B) e fine semestre (E), suddivisi per situazione

Questions <i>Indicate the level of comfort/anxiety (and NOT your ability to do these things) you would experience speaking Italian in the following situations</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>
	B	B	E	E
1. Speaking with you professor	3,0	3,1	3,5	4,0
2. Speaking with classmates in your Italian class (ie. non-native speakers)	3,3	3,3	3,9	4,3
3. Speaking with a small group of classmates	3,0	3,2	3,3	4,0
4. Speaking with native Italian-speaking friends and acquaintances outside of class	3,3	3,5	3,7	4,3
5. Speaking with native Italian-speakers in the community (i.e., not friends or acquaintances).	3,0	3,2	3,2	4,2
Mean ±	3,12 ±	3,54 ±	3,27 ±	4,16 ±
SD	0,15	0,26	0,17	0,15
<i>t</i> -test	$p_B=0,2$		$p_E=0,003$	

Si guardi ad esempio alla differenza nel livello di *confidence* nella situazione 2, o nel parlare con un gruppo di compagni, o ancora più ovviamente, quanto registrato per la situazione 5, in cui lo studente si trovi a parlare con estranei madrelingua. Chiaramente un'esperienza *SL* in cui c'è stato un regolare e ripetuto contatto con membri della comunità italiana, ha portato ad una maggiore fiducia generale ed ad una diminuzione nel livello di ansia nel comunicare. Il grafico 2 qui sotto visualizza con ancora maggiore chiarezza la differenza fra i due gruppi, prima e dopo l'esperienza *SL*.

Grafico 2: Livelli di 'confidence' complessivi a inizio (B) e fine semestre (E)



Se analizziamo questo dato anche per ogni corso, possiamo evincere degli

elementi di ulteriore interesse. Se pur e per evitare lungaggini in appendice abbiamo riportato i tabulati con i dati aggregati, suddivisi fra studenti e gruppo di controllo, ma non per sezione, ad esemplificazione e dimostrazione dei dati suddivisi per corso, abbiamo ritenuto interessante allegarne almeno uno o quello sulla *confidence/anxiety* perchè più breve e quindi di più facile consultazione (Tabelle 2a-2f, in appendice C). Interessante ad esempio osservare che non sempre gli studenti del gruppo di controllo partono *in vantaggio* rispetto il resto della classe ed anzi spesso si autovalutano con medesimi, se non addirittura inferiori valori a quelli riportati dagli altri studenti. Ad esempio nel corso dell'inverno 2011-12 e poi ancora in quello dell'autunno 2014-15, il gruppo di controllo aveva all'inizio del semestre manifestato maggior nervosismo all'idea di comunicare in situazioni quali ad esempio comunicare con amici madrelingua o con gruppi di compagni. Balza evidente la differenza di incremento fra l'inizio e la fine del semestre dei due gruppi, o del 20% per il gruppo di controllo contro il 10% del resto degli studenti. Interessante inoltre notare come la SD tenda ad abbassarsi per il gruppo di controllo (con l'unica eccezione per quanto accade nel F2012), ad indicare un più coerente livello di *confidence* per tutti gli studenti *SL*.

Se volgiamo ora la nostra attenzione agli altri due elementi, *WTC* e *frequency of use*, che insieme alla *confidence* ci permettono di avere una più accurata rappresentazione del 'cambiamento' nello studente durante un corso di lingua e a seguito di un'esperienza *SL*, vediamo che ancora una volta una significativa e strutturata esperienza in un contesto autentico ha un benefico impatto sulla fiducia nelle proprie abilità e nella volontà a comunicare usando la lingua straniera. Come già fatto da altri studiosi (MacIntyre *et al.*, 1998; Pellettieri, 2011) anche noi siamo partiti dal guardare alla *quantità* o *frequenza* di interazioni fra lo studente di lingua e un madrelingua, per meglio capirne le possibili implicazioni pedagogiche. Naturalmente a differenza di altri studiosi che operano in un contesto in cui la lingua straniera è ampiamente diffusa (si pensi all'accessibilità dello spagnolo in stati quali la California o la Florida in cui la popolazione ispanica rappresenta il 40% circa della popolazione totale) le opportunità di spontanee e casuali conversazioni in italiano a Vancouver sono quanto mai limitate. Nel nostro caso per valutare la frequenza ci siamo limitati a fare un'unica domanda per aiutarci a sapere se il gruppo di controllo avesse a priori

maggiori opportunità del resto della classe di comunicare in italiano in situazioni informali e se quindi godelle già un vantaggio iniziale, rispetto agli altri studenti.

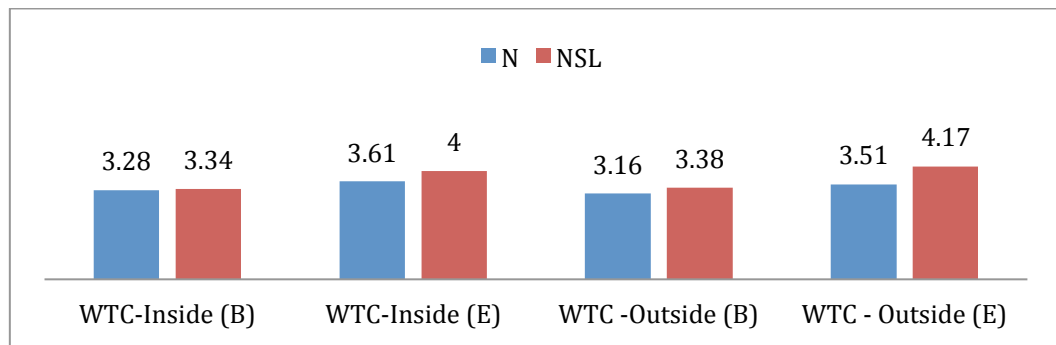
Il confronto fra la media complessiva di N e N_{SL} ($M=2,67$, $SD=1,27$ per N ; $M=2,94$, $SD=1,27$ per N_{SL}) non rivela particolari differenze ad indicare che entrambi i gruppi *in media*, hanno *sporadiche ed occasionali opportunità* di parlare italiano al di fuori del contesto scolastico. Da ciò possiamo dedurre che quei pochi studenti che vivono in contesti dove ci sono maggiori opportunità per interazioni informali (si pensi ad esempio a studenti con genitori o nonni italiani o a studenti che hanno amici italiani) sono distribuiti in entrambi i gruppi, e cioè non appartengono esclusivamente e neppure in maggioranza al gruppo di controllo. Come inoltre sappiamo dai dati qualitativi e dalle riflessioni degli studenti SL , la frequenza e la maggior accessibilità all'italiano non è di per sé un fattore motivante alla partecipazione ad un progetto SL .

L'analisi della WTC completa il quadro e rivela anch'essa l'incremento fra inizio e fine semestre per entrambi i gruppi, con valori iniziali simili e poi una più netta differenza fra i due gruppi, dopo l'esperienza SL . La tabella 7 qui sotto e il grafico 3 mostrano che alla fine del progetto SL gli studenti del gruppo di controllo hanno provato una maggior disponibilità ed interesse a comunicare in italiano in classe e ancor più al di fuori della classe, e che l'esperienza SL li ha spinti a cercare volontariamente delle più frequenti occasioni per parlare italiano.

Tabella 7: Medie parziali e totali di WTC inside e outside class, a inizio e fine semestre

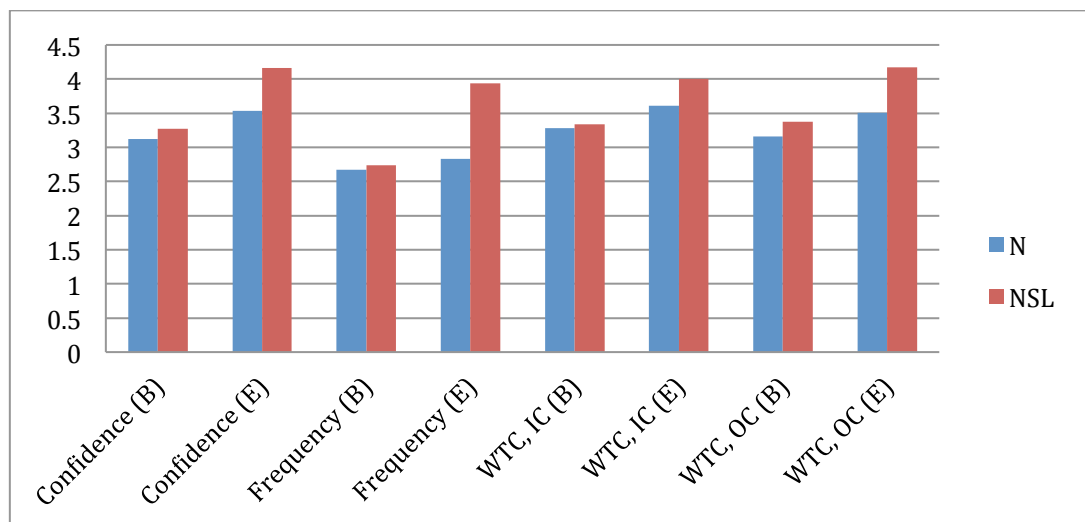
<i>WTC, Inside Class</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
WTC, Inside Class (Mpar.)	3,28	3,34	3,61	4,0
WTC, Inside Class (Mtot.)	22,96	23,36	25,29	28
<i>SD</i>	0,25	0,26	0,33	0,25
<i>t-test</i>	$p_B=0,69$		$p_E=0,03$	
<i>WTC, Outside Class</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>
WTC, Outside Class (Mpar.)	3,16	3,38	3,51	4,17
WTC, Outside Class (Mtot.)	18,98	20,28	21,06	25,04
<i>SD</i>	0,39	0,33	0,48	0,30
<i>t-test</i>	$p_B=0,33$		$p_E=0,02$	

Grafico 3: *WTC, inside e outside class: differenza fra inizio e fine semestre, per N e N_{SL}*



Il grafico 4 nella pagina successiva, riassume i dati raccolti per rispondere alla seconda domanda di ricerca e rappresenta la differenza di incremento fra inizio e fine del semestre per i due gruppi N e N_{SL}.

Grafico 4: *Comparazione fra fiducia, frequenza d'uso LS e WTC, dei gruppi N e N_{SL}*



Anche dall'osservazione di questo grafico notiamo che se nella maggior parte dei casi c'è una sovrapposizione fra i due gruppi all'inizio del semestre, l'esperienza *SL* sembra giustificare un cambiamento positivo più sostanziale, come risulta evidente nel gruppo di controllo. I commenti degli studenti spiegano questo cambiamento con la fiducia nelle loro capacità che l'esperienza sembra aver in loro ispirato e la parola *fiducia* ricorre infatti in molte delle riflessioni dei nostri studenti del gruppo di controllo fra cui queste che alleghiamo qui di seguito:

Ho imparato molto da queste due volte che sono andata al Centro. I bambini mi hanno insegnato cosa vuol dire pazienza e anche come insegnare [a] dei bambini molto giovani. Devo dire che SL era una cosa che non mi interessava fare all'inizio e però mi ha aiutato ad avere fiducia in me stessa quando parlo davanti a persone nuove e anche nella mia capacità della lingua. (C.F., 2011)

Credo che spiegare le cose ai ragazzi mi ha aiutato a capire meglio. Ho imparato un sacco di nuovo vocabolario. Sto iniziando a ottenere [sic] più fiducia nella mia capacità di comunicare in italiano. (E.K., 2014)

My SL experience was really helpful to my overall confidence in speaking Italian. I learned that if you can instruct a bunch of kids in Italian, you can certainly have a normal conversation in Italian with everyone! (B.S., 2011)

I feel that this experience showed me that I really do have the ability to speak Italian to anyone, not just my family [...] It gave me more confidence with my language skills and I really used that this summer while travelling [...] After seeing how fun this experience was, I will surely look for other ways I can be involved with the Italian community... (C.C., 2013)

A simili conclusioni si arriva infine anche leggendo un paio di commenti fatti dagli insegnanti dei corsi di italiano 201 e 202 a seguito delle osservazioni in classe durante la terza, sesta e la nona settimana.

Nel primo dei due commenti, lo studente M.C. sembrava 'bloccato' dal comunicare in classe, forse perché poco convinto delle sue abilità. Il progetto di ricerca SL condotto in coppia con un altro compagno e supportato da regolari riunioni con l'insegnante e da attività corollarie per la produzione scritta e orale hanno di fatto contribuito a renderlo molto più attivo in classe e fuori:

Settimana 3

Questo è per M. uno degli ultimi corsi. Ha delle ovvie e considerevoli difficoltà con la lingua che non saranno risolte a questo punto. Ho la sensazione però che sappia più di quanto riveli in classe (e che si nota nei compiti che produce) e che molte delle sue esitazioni e della sua poca disponibilità all'interazione siano da imputarsi alla sua età più avanzata della media e alla mancanza di fiducia nelle sue abilità. Forse un progetto SL fatto in coppia potrebbe aiutarlo a meglio capire cosa e cosa sa fare con la lingua e come acquistare un po' di fiducia.

Settimana 6

M. ha aderito a SL e svilupperà un progetto di ricerca per il museo sulla nave che portava gli immigranti italiani in Canada fra gli anni '30 e gli anni '60 e di cui il centro ha diverse realia. Collaborerà con J. e dovrà fare delle ricerche d'archivio ed intervistare almeno 2 o 3 persone che su quella nave hanno viaggiato. Insieme a J. dovrà decidere come suddividersi i compiti. Mi sembra già più disponibile a farsi coinvolgere in attività in classe.

Settimana 9

M. e J. hanno deciso di dividersi le responsabilità, così da costringere M. a fare anche da solo. È certo ancora timido e non sempre desideroso di partecipare a tutte le attività, ma o il lavoro con J., o forse le regolari riunioni con me, le interviste o lo scrivere il rapporto hanno contribuito a renderlo molto più attivo in classe e fuori dalla classe. Mi ha addirittura chiesto di produrre extra compiti per migliorare il voto totale!

Anche per D.H. il progetto *SL* che aveva deciso ed organizzato lei stessa, le ha consentito di realizzare l'idea da lungo accarezzata di trascrivere la storia del nonno materno, idea che le sembrava richiedere delle competenze di cui lei non era in possesso. Grazie al supporto dell'insegnante corso e all'incentivo del voto, la studentessa si è decisa infine a scrivere quella storia e ha con ciò rinnovato il suo entusiasmo e fiducia nei confronti della lingua in generale:

Settimana 3

Come notato per altri ragazzi di terza generazione italiana (nel suo caso, solo da parte materna) anche D.H. ha un rapporto talvolta 'confuso' o 'conflittuale' con la lingua e cultura italiana. Se da una parte sembra esser consapevole del valore di questo suo patrimonio culturale dall'altro sembra faticare a capire come conciliarlo con la sua realtà. È molto responsabile e attenta e sempre disponibile a lavorare in coppie, ma raramente fa domande e interagisce in italiano. Ha deciso di imparare la lingua per comunicare con il nonno materno, che parla malvolentieri in inglese, ma che ha come prima lingua il dialetto calabrese e solo come lontana seconda l'italiano.

Settimana 6

*Con D. abbiamo stabilito che il suo progetto *SL* sarà un'intervista multi-generazionale con il nonno, la mamma e lei stessa. D. ha stilato le domande, sta raccogliendo materiale integrativo e ha organizzato l'incontro. L'interazione con la famiglia e l'ideazione del progetto sembrano averle dato nuova energia e fiducia. Molto più attiva in classe!*

Settimana 9

L'intervista è stata un'esperienza molto commovente ed emozionante: il nonno ha finalmente comunicato con la nipote attraverso la figlia [madre della studentessa] che fungeva da interprete soprattutto quando si ricorreva troppo al dialetto e la nipote ha potuto dimostrare con questo progetto il suo interesse ed apprezzamento per il nonno e per la sua storia di immigrazione. D. ha letto, scritto e ascoltato molto e conferma di aver notato un complessivo miglioramento nelle tre abilità. Io in effetti noto una maggior fiducia e meno timore nel parlare in classe, fare domande e condividere quanto sa con i compagni.

Di maggiore confidenza nell'uso complessivo della lingua leggiamo anche dalle assistenti ai progetti *SL* che nei loro commenti come quelli che seguono, riportano di aver potuto constatare di persona le trasformazioni degli studenti, spesso rivelate attraverso un cambiamento nell'impegno e nell'intenzione a comunicare.

A.S. si è impegnata molto per quest'attività [di insegnamento ai bambini]. Ha preparato diari e lezioni con puntualità e precisione, seguendo le mie indicazioni e sforzandosi sempre di parlare in italiano, anche durante l'orario di ricevimento. È migliorata molto dalla prima lezione, fa attenzione alla pronuncia e sembra molto fiduciosa. (A.S., 2009-10 per la studentessa A.S.)

Se timida all'inizio ed esitante, con qualche errore di agreement e spelling, nel corso delle settimane ho potuto notare un netto e veramente sorprendente miglioramento di L. ed una maggiore confidenza nel parlare e nello scrivere. (M.R., 2010-11 per la studentessa L.P.)

Per alcuni studenti l'interazione diretta con un madrelingua, senza la supervisione del docente che magari potrebbe contribuire ad innalzare dei filtri affettivi, ha stimolato la fiducia in sé stessi. Questo è stato il caso per N.K. come possiamo leggere dalle parole dell'assistente:

N.K. ha intervistato un immigrante giunto in Canada alla fine degli anni '70 e ha dovuto non solo rivedere tutte le domande che si era preparata, ma anche vincere la sua timidezza con grande successo. Fra l'altro N. ha saputo ben approfittare di quest'opportunità anche per esercitarsi nella scrittura e capire appieno i suoi errori. (F.P., 200-10 per la studentessa N.K.)

6.3 SL e lo sviluppo della competenza comunicativa

Con la terza domanda di ricerca abbiamo cercato di capire se la partecipazione ad un'efficace esperienza *SL* avesse un impatto positivo anche sulla competenza linguistica in generale e sulla produzione orale e abilità di interazione dei nostri studenti.

A premessa dell'analisi dei dati relativi a quest'aspetto della nostra ricerca ed in considerazione della complessità di misurare il *parlato*, merita menzionare che abbiamo fatto riferimento a strumenti di valutazione multi-dimensionali. La decisione riflette quanto suggerito da numerosi studiosi che già a partire dagli anni

'70 (Hymes, 1970; Savignon, 1972; Canale, Swain, 1980; Bachman, 1989; Di Nocuolo, 1991; Verheoven, 1992; Paltridge, 1992) ribadivano come la valutazione della competenza comunicativa dovesse comprendere anche la considerazione di competenze sociolinguistiche, strategiche e di interazione e certo non solo quella delle competenze grammaticali o lessicali. In considerazione di ciò, per la nostra analisi ci siamo serviti di tre differenti strumenti di valutazione:

il *Language Inventory* che comprende una sezione per l'autovalutazione della *spoken production* e della *spoken interaction*;

la griglia utilizzata dall'insegnante durante le interviste e basata su quanto usato dall'università di Cambridge per testare la competenza comunicativa degli studenti stranieri (cfr. sezione 5.2.2.2. di questa tesi per maggiori dettagli e l'appendice B per una copia della griglia) per valutare specifiche competenze quali *fluency*, intellegibilità e correttezza della pronuncia;

le osservazioni dell'insegnante condotte in classe nel corso della terza, sesta e nona settimana, per misurare l'attenzione, l'entusiasmo nel partecipare alle attività individuali e di gruppo della classe e la puntualità nelle consegne (cfr. sezione 5.2.2.3 per maggiori dettagli sul questionario utilizzato).

Poichè quest'ultimo strumento è stato utilizzato solo nel corso degli ultimi due semestri, abbiamo deciso di estrapolare solo i dati e commenti più significativi e rappresentativi anzichè tabularli come gli altri e di usarli a complemento di quanto rivelato dagli altri dati quantitativi.

Dalle statistiche e dati che abbiamo ricavato dal *Language Inventory* notiamo lo stesso fenomeno osservato in aspetti quali la confidenza e la *willingness to communicate*. Se all'inizio del semestre gli studenti riportano valori medi piuttosto simili, vediamo ancora una volta che alla fine del semestre una pronunciata differenza fra i due gruppi. Particolarmente ovvia risulta la differenza nelle categorie *spoken production* e *spoken interaction*, a dimostrazione che maggiori opportunità di contatto con madrelingua, in un ambiente autentico e per raggiungere obiettivi concreti e realizzabili, portano maggiore confidenza nel parlare e nell'interagire. Come si può infatti vedere dai valori totali e percentuali per abilità, se gli incrementi nella competenza *percepita* dallo studente per le abilità ricettive di ascolto e lettura sono piuttosto comparabili all'inizio e alla fine

del semestre per entrambi i gruppi, i dati relativi al *parlato* alla fine del semestre o dopo un'esperienza diretta e gestita autonomamente, mostrano valori ben più alti per gli studenti del gruppo di controllo. Infatti e come evidenziato dalla tabella 8, l'incremento del gruppo di controllo per la *spoken production* e per la *spoken interaction* corrisponde a circa il 15% in più rispetto il resto degli studenti:

Tabella 8: *Language Inventory* con valori totali e percentuali, per *N* e *NSL*, a inizio (*B*) e a fine semestre (*E*)

<i>Language Inventory</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>	<i>N</i>	<i>N_{SL}</i>
	<i>Beginning</i>		<i>End</i>	
1. Listening	14,83 (59,32%)	15,14 (60,56%)	17,95 (71,8%)	18,54 (74,1%)
2. Reading	6,79 (67,9%)	6,84 (68,4%)	7,76 (77,6%)	8,24 (82,4%)
3. Written Production	17,79 (59,3%)	18,36 (61,2%)	20,45 (68,1%)	22,26 (74,2%)
4. Spoken Production	8,18 (54,5%)	8,58 (57,2%)	9,68 (64,5%)	11,84 (78,9%)
5. Spoken Interaction	7,37 (49,1%)	7,98 (53,2%)	8,70 (58%)	11,16 (74,4%)
5 Cultural Knowledge	11,86 (59,3%)	12,44 (62,2%)	13,83 (69,15%)	15,82 (79,1%)
SD	0,29	0,22	0,38	0,29
<i>t-test</i>	$p_B < 0,17$		$p_E < 0,002$	

La sensazione di esser riusciti a sviluppare le loro abilità orali echeggiano nelle riflessioni degli studenti sulla loro esperienza *SL*.

Come abbiamo già visto a proposito della fiducia nel comunicare così per la competenza comunicativa gli studenti sembrano esser riusciti a comprendere appieno quanto e cosa *sanno fare* con la lingua straniera più attraverso l'insegnamento ai bambini o l'interazione con membri della comunità che con altre attività scolastiche. Ecco ad esempio che A.B. trovandosi ad insegnare il verbo *piacere* ai bambini capisce finalmente lui stesso come usarlo. Anche per L.B. e K.S. l'esperienza *SL* insegna a mettere in atto delle strategie di

apprendimento che poi aiuterà entrambe a capire e parlare meglio:

Oggi al centro abbiamo parlato di colazione, pranzo e cena e delle abitudini alimentari degli italiani e dei nordamericani. Io dovevo preparare un'attività con un menu e poi aiutare gli studenti a dire cosa piace e non piace e chiedere agli altri. Finalmente ho capito come si usa il verbo piacere e adesso lo uso bene!! Ho capito che quando si insegna si impara molto e mi sento meglio a parlare. (A.B., 2013)

Per il progetto SL abbiamo intervistato una persona che è immigrata in Canada dall'Italia. Lo scopo generale del progetto era di raccogliere le informazioni sulle esperienze di tanti immigranti per avere una specie di database all'ICC. [...] Mi è piaciuto molto imparare cosa significa emigrare in un altro paese da soli e i pregiudizi sugli immigrati. All'inizio sono stata un po' scioccata dalle difficoltà che avevo per capire quello che diceva Giannino. Alla fine ho capito cosa devo ascoltare e ho trovato che bisogna concentrarsi sulle cose importanti. Mi sento che posso capire e quindi posso parlare meglio! [L.B.,2011]

The experience improved my conversational ability and my confidence in it more than I could have ever imagined! I now know that I can speak to my father in Italian without making a fool of myself. (M.A., 2014)

Oggi con i bambini abbiamo letto un racconto che era scritto nel passato remoto. Ero sorpresa perché M. [il suo partner nell'esperienza] non l'aveva mai studiato e io non lo studiavo molto. Ma ho capito benissimo e posso vedere come lavora [funziona]. Sembra semplice comunicare se si capisce come lavora [sic] la lingua: vero? (K.S., 2014)

Se non bastassero le impressioni e le riflessioni degli studenti, le osservazioni dell'insegnante fatte nel corso di tre settimane dimostrano ulteriormente il cambiamento nella competenza comunicativa orale degli studenti SL. Se in generale i dati raccolti nel corso della terza e della sesta sono piuttosto comparabili per entrambi i gruppi (rispettivamente $M=2,81$ e $M=3,16$ per N e $M=3$ e $M=3,50$ per N_{SL}) è interessante notare come nel corso della nona settimana alcuni studenti del gruppo di controllo sembrano manifestare maggiore disponibilità a partecipare alle attività in classe, a cercare più frequenti contatti con le insegnanti per risolvere dubbi ed una complessiva maggior attenzione ($M=3,30$ per N e $M=4,03$ per N_{SL}).

Un paio di commenti dell'insegnante sugli studenti SL compilati nel corso di quelle settimane aggiungono qualche dato qualitativo a quanto sin qui discusso. Per il primo studente, già molto bravo e studioso, l'esperienza SL ha ispirato ancora più precisione e spontaneità nell'uso della lingua:

Settimana 3

B. è uno studente molto coscienzioso e attento e partecipa a tutto con entusiasmo e competenza. Lamenta poca pratica con il conversare e parteciperà ad un progetto SL, anche se i suoi obiettivi personali e professionali non prevederebbero lo studio approfondito dell'italiano.

Settimana 6

Con E., B. sta facendo da assistente ad un'insegnante di italiano di un corso per i bambini dai 6 agli 8 anni. Sembra molto entusiasta di quest'incarico e sta mettendo molto impegno ad imparare come si pianifica una lezione, come si disegnano le attività, come presentare ai bambini e come tenerli coinvolti. B. sta acquistando anche in scioltezza e fluidità nel parlare, senza troppo preoccuparsi dell'accuratezza. Molto bene.

Settimana 9

Quest'esperienza ha dato una 'spinta' in più a B. in termini di fiducia nell'interagire, scioltezza e generale correttezza nella pronuncia. In generale B. ha guadagnato in spontaneità ed in globale comunicazione orale. Ho notato che parla in italiano con alcuni compagni anche fuori dalla classe o quando mi incontra per caso in campus. (B.A., 2014)

Le osservazioni per la seconda studentessa descrivono un processo di maturamento nell'apprendere le lingue contraddistinto da una maggiore consapevolezza e accuratezza nel parlare:

Settimana 3

K. è simpatica e partecipa volentieri a tutte le attività in classe; fa domande ed è complessivamente sempre pronta a conversare. Il suo entusiasmo però non si accompagna ad un sistematico approccio all'apprendimento e quindi non fa sempre i compiti e non contribuisce molto ai suoi compagni. Deve sviluppare maggior accuratezza nell'uso di vocabolario e grammatica, migliorare l'abilità di ascolto e di comprensione.

Settimana 6

K. sta assistendo Rosa nell'insegnare ai bambini dagli 8 ai 11 anni. Rosa è un'insegnante esperta e molto paziente e non sa parlare inglese – perfetta per responsabilizzare K. nei confronti del suo proprio apprendimento. Ho visto con piacere le lezioni che ha preparato ed il vocabolario e grammatica che sta ristudiando per poterne parlare ai bambini. Mi sembra più consapevole.

Settimana 9

Deciso miglioramento e 'maturamento' per K. Ho notato come si sia autocorretta più volte nel parlare, come abbia consegnato i compiti in tempo e contribuito in classe. Ha deciso di lavorare in Italia durante l'estate e sembra ora determinata ad imparare meglio e di più. Effetto dell'esperienza SL? (K.S., 2013)

Infine dai commenti delle insegnanti dell'ICC e dalle assistenti ai progetti *SL*, leggiamo che lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti si è talvolta espresso in capacità di negoziare significati e di cercare strategie per arrivare a realizzare gli obiettivi dei progetti. Ecco ad esempio che per M.T. ciò ha comportato anzitutto arrivare a capire *come* comunicare con la persona da intervistare:

L'intervistato ha subito inibito M.T. dicendole di non capire le sue domande in italiano ed è quindi passato prontamente all'inglese. Ho osservato però che dopo qualche minuto di imbarazzo e di uso dell'inglese, M. ha provato a continuare in italiano partendo da domande più semplici (e non fra quelle inizialmente concordate!) sulla famiglia e sul paese di origine dell'intervistato. Una volta partiti, l'intervistato si è tranquillizzato e ha anzi cominciato ad aver pazienza e a complimentarsi per l'italiano di M.! (A.S. per M.T., 2009-10)

In altri casi il contatto diretto ha portato alla realizzazione che la fluidità e spontaneità della comunicazione devono talvolta andare a scapito dell'accuratezza. Per quanto possa sembrare logico a chi come noi, insegna e parla una lingua straniera e non insegue la spesso irraggiungibile perfezione, per molti studenti la paura di non esser perfetti e di sbagliare resta uno dei maggiori ostacoli alla comunicazione. Accettare gli errori come parte del processo comunicativo è quindi già di sè un traguardo importante:

B. ha saputo interagire perfettamente con la persona intervistata, prediligendo la comunicazione al desiderio di esprimersi perfettamente. (F.P. per B.D., 2009-10)

6.4 *SL* e lo sviluppo personale e professionale

Le riflessioni degli studenti e le osservazioni degli insegnanti sono utili a rispondere alla quarta ed ultima domanda di ricerca ovvero se e quale tipo di impatto un'efficace esperienza *SL* può avere sullo studente.

L'analisi dei dati qualitativi ha rivelato alcuni temi ricorrenti. Da questi temi partiamo per organizzare i commenti ed aiutarci così a rispondere alla domanda se *SL* è uno strumento didattico adeguato allo sviluppo personale ed accademico negli studenti di italiano.

Tema 1: Sviluppo delle abilità metacognitive

Insegnare ad altri aiuta a comprendere più profondamente i contenuti e a riconoscere quanto già si sa e quanto si deve ancora imparare per poi poterlo insegnare ad altri. Il docente interessato ad insegnare non tanto a coniugare verbi o memorizzare strutture e vocabolario, ma ad aiutare lo studente a sapere *quando* usare quei verbi e quelle strutture e ad intuire di cos'abbia bisogno per partecipare ad un particolare evento comunicativo può trovare in progetti *SL* in cui gli studenti facciano da assistenti di insegnanti un contesto ideale per invitarli a sviluppare le loro competenze metacognitive ed interrogarsi su cos'è importante imparare e sul necessario processo da metter in moto per impararlo.

Le riflessioni degli studenti del gruppo di controllo che riportiamo qui sotto e che come progetto *SL* hanno aiutato gli insegnanti dei corsi per bambini raccontano di questo processo di apprendimento e della consapevolezza che hanno maturato. L'esperienza è stata produttiva comunque anche quando, come nel caso di I.L., non ha portato quanto sperato:

The experience made me realize how really one learns languages and what works best for me. I could see in the kids' eyes that you learn when you make connections. I don't think my Italian languages skills were really improved upon because in the classroom at the ICC we were teaching words and verbs that we had already learned and we spoke a lot of English. I think it was more a lesson on how to teach a language, which I did appreciate from the learning aspect. I understood afterwards how to better learn in class through this experience and learnt explicitly what was important in learning a language. (I.L., 2013)

Oggi ho imparato tante cose del lavoro di un'insegnante: c'è [sic] molto lavoro per preparare una lezione, qualche volta le cose non vanno come le ho pensate, le istruzioni per i bambini devono essere molto chiare e come guidare la classe di [sic] un'attività all'altra. Una cosa che non mi è piaciuto [sic] e quando gli studenti non parlano in italiano. Io ho voluto che esercitino l'italiano ma non è possibile se non lo parlano (ora so come si sente Luisa quando noi parliamo inglese in classe!). Ma più importante (forse) e che ho capito cosa è più utile per me per imparare la lingua (K.M., 2013)

Che interessante era dall'altra parte dell'aula [=fare l'insegnante e non lo studente, o esser dall'altra parte della cattedra). Questo mi ha insegnato come fare un piano di lezione, essere organizzate, usare le nostre risorse e avere pazienza. Abbiamo usato la nostra immaginazione e dobbiamo esser creative con la lezione. Abbiamo praticato come parlare e scrivere e lo [sic] più importante ci siamo sentite più fiduciose con la lingua. Io so cosa faccio bene per imparare e cosa posso fare meglio. (C.H., 2011)

Tema 2: Interazione con il patrimonio culturale italiano

Che sia stato attraverso l'assistenza agli insegnanti dei bambini o agli anziani o grazie alle interviste a membri della propria famiglia o della comunità italiana in generale, il contatto diretto ha invitato gli studenti a *vivere* autonomamente ed in prima persona la cultura italiana. Questo processo di interazione ha portato *all'osservazione* e alla *scoperta* degli aspetti culturali propri di quella cultura, anche con risultati che, come leggiamo nei commenti qui sotto, piuttosto sorprendenti ed addirittura emozionanti:

A me è piaciuto tantissimo fare questo SL anche perché ho potuto dedicare del tempo alla mia comunità d'origine. Non è stato facile lavorare con I bambini, perché bisogna avere molta pazienza. Ho imparato a parlare meglio, perché non mi era permesso di fare errori. Ho capito che è molto difficile insegnare in una classe multilivello e anche che in queste classi non si parla abbastanza. Che attività sono ideale per praticare il parlare? Sono anche orgogliosa di vedere che questi bambini imparano la mia prima lingua. (E.F., 2011)

Già sapevo molte delle informazioni che mio nonno e mia mamma mi hanno detto durante l'intervista, ma questa volta è stato differente perché mio nonno mi ha raccontato la storia della sua vita nella sua lingua. Per questo mi sento ancora più vicina a lui. Comunicare con lui nella sua lingua materna mi fa sentire unita con gli eventi e con le persone che descrive mio nonno nelle sue storie. (B.M., 2012)

In all honesty I never really asked about my grandparent's life before, but this assignment ended up being an opportunity to know and perhaps even more, to understand what makes them who they are. When I was growing up I felt embarrassed at times by their Italian accent, the salami sandwiches they made for my lunch at school and all the hugging and kissing. But now, after this interview I have come to appreciate many things. The interview involved my grandparents, my aunt and my mom and was quite emotional for everyone: my grandparents had never shared their stories with the rest of the family and we were all fascinated to learn how difficult it was for them at first in Canada. (V.C., 2010)

I always wanted to be somehow involved in the Italian community, because my maternal grandfather was Italian, but I had never found a way to do it. I think I will keep on going to the ICC after this experience. (C.C., 2013)

In certi casi abbiamo dovuto accettare che i vantaggi del progetto *SL* fossero essenzialmente di natura personale e non propriamente accademica. Per V.C. ad esempio, il corso Italiano 202 rappresentava finalmente l'ultimo scoglio nel suo faticoso percorso di apprendimento dell'italiano. Le origini italiane ed il dialetto calabrese del padre non avevano mai aiutato ed anzi semmai confuso lo studente nel suo processo di apprendimento e l'obiettivo di comunicare con la famiglia

paterna sembrava per lui sempre meno perseguibile. A questa realizzazione non poteva non conseguire una delusione nelle sue ragioni iniziali ed un disamoramento nei confronti della lingua. Una volta arrivato al nostro corso alla sua bassissima motivazione all'apprendimento corrispondevano evidenti limiti comunicativi. Come possiamo leggere nella parole dell'assistente che lo ha aiutato, il progetto *SL* per cui doveva intervistare la nonna ed il padre ha portato ad una significativa svolta e a consentito a V.C. di raggiungere un insperato traguardo se non propriamente linguistico almeno di maturazione personale:

V. ha molti limiti linguistici (sia lessicali che grammaticali), ma ha portato avanti il suo progetto con entusiasmo, coniugandolo con la sua passione per i video. Invece di limitarsi a registrare l'intervista ha filmato la nonna assieme al padre traendone un video molto piacevole da vedere [...] Nel complesso, V. ha lavorato parecchio ed ha detto di aver finalmente realizzato il suo sogno di comunicare con la sua famiglia in italiano! (F.P. per V.C, 2009-10)

Le parole degli stessi studenti rispecchiano l'entusiasmo nel realizzare un progetto così emotivamente significativo. Questo è stato il caso ad esempio per E.M. che ha condotto una serie di interviste ad alcuni parenti di Seattle emigrati negli Stati Uniti attorno agli anni '30, per lavorare in una fabbrica di pasta. Nel corso dell'intervista si è talmente appassionata alla storia della famiglia dall'aver deciso di condurre una più complessa ricerca storia, impegnandosi “*come non avevo mai fatto prima per un progetto di scuola.*” (cfr. appendice D per una copia del lavoro fatto dalla studentessa E.M.)

Per altri studenti le interviste hanno offerto uno straordinario punto di osservazione o come leggiamo dai due commenti qui sotto, la possibilità di conoscere veramente cosa significa italianità:

Come progetto SL io ed il mio compagno S., dovevamo intervistare 3 o 4 famosi negozi di prodotti alimentari italiani [cfr. appendice D per vedere l'intervista]. Noi abbiamo preparato le domande, preso gli appuntamenti per telefono (ma con Luisa, perché da soli è stato un insuccesso!) e poi incontrato i proprietari di tre negozi, Tosi & Co, Renzullo e Cioffi's Meat Market and Deli. Mi è piaciuto molto questo progetto perché era come esser ospiti nella vita di qualcuno che ti racconta tutto. Abbiamo mangiato con loro e chiacchierato tanto e io adesso capisco di più sul cibo italiano, sugli italiani che vivono qui e sulle differenze con la cultura canadese. (A.O., 2013)

Ho intervistato la signora Zampieri Pan, giornalista della comunità. Mi è molto piaciuto chiacchierare con lei e con il marito perché ho sentito la sua storia,

perché è venuta in Canada e cosa significa esser italiana e canadese per lei. (D.T., 2010)

Tema 3: Sviluppo di obiettivi personali e professionali futuri

Per molti degli studenti, l'esperienza SL si è rivelata un'opportunità per conoscere meglio se stessi, per articolare degli obiettivi professionali o iniziare ad immaginare dei goals per il futuro. I commenti che seguono raccontano come il progetto SL abbia rafforzato abbia consentito di individuare degli aspetti da perseguire in futuro:

Quest'esperienza è stata divertente e utile specialmente perché io voglio diventare una professoressa. Qualche volta dimentico perché sono all'università e perdo di vista i miei obiettivi, ma gli ultimi tre sabati mi hanno aiutato a rimettere a fuoco e confermare che voglio ancora diventare una insegnante. (K.M., 2011)

Ho deciso di fare questa ricerca ed intervista perché vorrei fare l'interprete e sono contenta perché ho visto che posso capire tutto e rispondere a tutto! (D.T., 2010)

I loved working with a classmates on this project. Yes, we do lots of group work at the university but this project required more commitment on each other's part. I was lucky though because I had a great partner, but now I know I want a job where I can work in a team. (C.C., 2013)

I really appreciate the opportunity to do something alternative like this rather than writing a paper. I think that I learned a lot more from this not just in Italian but also about myself and my future goals. (R.M., 2011)

Per il progetto ho fatto la ricerca di Charles (Carlo) Marega. Lui era scultore italiano che ha lavorato a Vancouver all'inizio del ventesimo secolo. Ha fatto molte sculture per la città di Vancouver che oggi esistono ancora. Ho fatto la ricerca nella biblioteca della UBC e della Emily Carr University. Mi è piaciuto fare questo progetto perché io voglio lavorare con l'arte. (L.B., 2009)

Le assistenti ai progetti che seguivano da vicino gli studenti durante tutto il loro percorso SL hanno anch'esse come questa ricercatrice potuto notare come i vantaggi di un'efficace esperienza possano essere anche di natura non strettamente accademica:

I noticed tangible outcomes in their linguistic development, for their comprehension skill for example or for their critical thinking skills, but even more of a personal nature. I noticed how for some of them SL was the opportunity to learn about their own future career choices while for others it was about learning how to run a research project [...] In my opinion this kind of integration of regular

academic lessons with extra-curricular activities is a very valuable way to improve a student's linguistic skills as well as his/her awareness and overall enthusiasm for the languages. (A.S., 2010)

Nei commenti delle insegnanti dell'ICC ritroviamo spesso parole come *entusiasmo, capacità di relazionarsi, abilità nell'interagire con la comunità* per descrivere i nostri studenti:

The most valuable thing for my students and myself was the varied lessons and the enthusiasm they brought to the class. Also they did a lot of work to create hands on lessons and interactive learning opportunities. (E.K., 2010)

R. and K. had excellent and fresh ideas and they were willing to take the risk and stretch their speaking abilities in order to expand their own Italian while helping my students to learn more. (M.D., 2010)

L'aspetto forse più interessante è stato nella relazione che i miei studenti hanno stabilito con lo studente della UBC, relazione che si è rivelata importante anche per il raggiungimento di risultati didattici e per motivare i miei alunni alla partecipazione e all'apprendimento. (C.C., 2010)

Ho trovato molto utile la possibilità di aver un aiuto più individualizzato per alcuni miei studenti che hanno bisogno di più attenzione di quanto io non posso dar loro. (M. F., 2011)

Un aspetto da non sottovalutare è l'età dei ragazzi. I miei alunni sono rimasti affascinati dagli studenti della UBC, così giovani e quindi non così distanti da loro come può esser un adulto. L'entusiasmo che hanno portato è stato trascinate e sono stati presi a modello dai miei alunni. (E.G., 2010)

Per concludere questa sezione mettiamo qui di seguito le osservazioni dell'insegnante di due studenti *SL* (O.M. e A.O., rispettivamente) che sono utili a comprendere come *SL* possa contribuire sviluppo personale dello studente:

Settimana 3

*Pur se piuttosto responsabile e sempre pronta a far i compiti in tempo e con cura e all'esser attenta e partecipare alle attività in classe, O.M. sembra poco interessata ad imparare la lingua. Vorrei convincerla a partecipare in *SL* come stimolo a conoscersi meglio.*

Settimana 6

O.M. ha accettato di partecipare e sta lavorando come assistente agli insegnanti in coppia con K.S. L'entusiasmo di K.S. sembra funzionare anche su O. ed un notato un maggior interesse al lavoro di coppia/gruppo e alla condivisione dei compiti.

Settimana 9

Per quanto io non creda che l'esperienza abbia comportato un significativo miglioramento delle competenze comunicative di O. ho notato un complessivo cambiamento di atteggiamento nei confronti del corso e della lingua che si traduce nella sua maggiore partecipazione e nei suoi maggiori contributi al lavoro in coppia, al suo provare a parlare (laddove dapprima sembrava rinunciare a priori e farlo se 'costretta'), alle sue più frequenti domande sulla lingua e cultura in classe.

Studente 2 (A.O.)

Settimana 3

Il primo progetto SL (assistente nei corsi di lingua per bambini) dello scorso semestre è stato per A. poco significativo. Lui parla già piuttosto bene ed è fra gli studenti che più partecipa e comunica. Come assistente per il corso dei bambini non ha potuto praticare la lingua come desiderava. Infatti ha trovato l'insegnar ai bimbi poco edificante, ma utile a fargli capire di non saper interagire con i bambini. Per questo semestre abbiamo deciso di provare un altro progetto che faccia più leva sui suoi interessi nei confronti della cultura italiana. Lo vorrei più partecipativo in classe e forse un progetto interessante potrebbe dargli più possibilità di esprimersi.

Settimana 6

Insieme ad un altro studente, A. farà una ricerca per il museo del Centro ([ICC] sulla professione dell'alimentarista a Vancouver. La tradizione di negozi quali Bosa, Ciuoffo, Tosi è un tema che sarà oggetto di una prossima esposizione e la ricerca di A. e S. dovrebbe costituirne il primo nucleo ed offrire alcune prime considerazioni sulla sua fattibilità. I ragazzi hanno preparato le domande e provato più volte a concordare per telefono le modalità delle interviste, senza successo. Con l'occasione abbiamo visto nel mio ufficio come parlare al telefono, come e quando è lecito insistere (e le differenze con quanto è lecito in Canada) ed l'uso del registro formale e di informale, anche in questo specifico contesto.

Settimana 9

Il progetto [cfr. appendice D] è risultato in un'esperienza entusiasmante per entrambi gli studenti e per differenti ragioni. Anzitutto hanno conosciuto una realtà interessante, quella dei prodotti alimentari Italiani di maggior fama a loro fino ad oggi sconosciuta, hanno interagito con diverse persone della comunità e hanno dovuto far ricorso a tutte le abilità. Per A. poi il progetto ha comportato anche aiutare un altro studente (il suo compagno di progetto) meno competente, ma più estroverso e partecipativo. Quest'esperienza è stata decisamente molto positiva e challenging per A. ed un'opportunità sia per imparare che per farsi coinvolgere in lavori in coppia e di gruppo. A. sembra ora molto più 'parte integrante' della classe. Il progetto ha rinforzato in lui l'idea di voler fare il 'ricercatore' o il giornalista, idea che esplorerà meglio con la decisione di iscriversi ai dei corsi specifici l'anno prossimo.

6.5 Riepilogo

L'analisi dei dati quantitativi e qualitativi che sono emersi dai vari strumenti offrono una chiara risposta alle nostre domande di ricerca. Le sezioni di questo capitolo sono state organizzate secondo gli obiettivi che ci eravamo proposti di indagare e consentono di avere un quadro che noi riteniamo piuttosto completo di se e come *SL* abbia un impatto per lo studente. Nel capitolo che segue rivediamo e riassumiamo questa nostra analisi.

Capitolo 7

***SL* nelle classi di italiano alla UBC: discussioni e future direzioni**

Con questa nostra ricerca abbiamo inteso investigare l'impatto di *SL* su diversi importanti elementi per l'apprendimento di una lingua straniera, quali la motivazione, la confidenza, la frequenza nell'uso della lingua, il desiderio a comunicare dentro e fuori dalla classe e lo sviluppo delle abilità metacognitive. Pur se siamo partiti dagli articoli scientifici disponibili su *SL* usato nelle classi di lingua, ci siamo presto resi conto che erano principalmente basati su dati di natura prettamente qualitativa (Pak, 2011; Lear, Abbott, 2008; Mullaney, 2005; Varas, 2005; Hale, 2005), incentrati ad analizzare l'atteggiamento dello studente prima e dopo l'esperienza *SL* nei confronti della lingua e cultura straniera e che magari si erano serviti di un limitato campione di studenti (Caldwell, 2007, Malinski, 2010) o che non avevano potuto far riferimento anche ad un gruppo di controllo (Pellettieri, 2011; Polansky, 2004; Beebe, Costa 1993). Volendo, nel nostro caso, espandere lo scopo della ricerca abbiamo coinvolto un considerevole numero di studenti che comprendeva anche un gruppo di controllo ed utilizzato una molteplicità di strumenti di misurazione per raccogliere dati quantitativi e qualitativi, quali questionari di autovalutazione, riflessioni, osservazioni, valutazioni fatte dall'insegnante e griglie usate anche a più riprese, nell'arco di diversi mesi. Adattati anche sostanzialmente per meglio riflettere le esigenze del nostro contesto, molti degli strumenti da noi utilizzati provengono da altri studiosi (Gardner, 1985; MyIntyre *et al.*, 1998; Dörnyei, 2013).

In questo capitolo discutiamo i risultati della nostra ricerca e rispondiamo alle ipotesi da cui siamo partiti. Alcuni commenti sulle implicazioni pedagogiche della nostra ricerca completano le discussioni e offrono un punto di partenza per possibili future direzioni.

7.1 Discussioni

L'analisi dei dati quantitativi e qualitativi relativi al nostro campione di 186 studenti di secondo anno, di cui 50 appartenenti al gruppo di controllo, conferma l'ipotesi che la partecipazione a ben organizzate e coerenti esperienze *SL* può decisamente contribuire all'acquisizione di una lingua straniera. L'opportunità di interagire in italiano in un ambiente autentico, con una frequenza appropriate, in almeno parziale autonomia e con chiari obiettivi da raggiungere, si traduce per gli studenti in maggior confidenza e competenza comunicativa, in desiderio di parlare in classe e fuori dalla classe e in una complessiva crescita personale. Rivediamo queste affermazioni secondo le domande che ci eravamo posti:

Domanda di ricerca 1:

Come e cosa cambia nella motivazione all'apprendimento dello studente di italiano come lingua straniera e nel suo atteggiamento ed opinione riguardo la lingua e cultura italiana a seguito di un'esperienza SL?

Per rispondere a questa domanda ci siamo serviti di un questionario (Questionario 2, *Willingness to communicate, Motivation and Attitudes*) cui hanno risposto tutti gli studenti e che comprende domande relative alla motivazione all'apprendimento delle lingue straniere in generale e della lingua e cultura italiana in particolare. Oltre al questionario abbiamo inoltre utilizzato anche le riflessioni del gruppo di controllo e le osservazioni che questa ricercatrice ha condotto nel corso di nove, dieci settimane, durante il semestre.

Come riportato nella sezione 6.1.1, l'esperienza *SL* porta ad un cambiamento positivo della motivazione all'apprendimento degli studenti e più in generale dell'atteggiamento nei confronti della lingua e della cultura italiana come manifestato dai dati numerici nel grafico 1 e nei commenti degli studenti che esprimono chiaramente l'interesse a continuare ad interagire con la comunità anche dopo la fine del progetto *SL*, il desiderio a migliorare le loro competenze comunicative e la loro intenzione a proseguire nello studio della lingua e cultura anche dopo la fine del corso. Se è vero che anche per la maggior parte degli altri studenti si registra normalmente un incremento nella loro motivazione all'apprendimento fra inizio e fine semestre, quest'incremento è raramente così

significativo come per gli studenti del gruppo di controllo, come rivelato ad esempio dalla *deviazione standard*.

Inoltre e nonostante molti degli studenti dichiarino di aver amato il corso e di averne ricavato anche più di quanto si aspettavano (queste affermazioni ritornano frequentemente nelle valutazioni che gli studenti devono inviare anonimamente a fine anno) ben pochi di loro esprimono la chiara intenzione a continuare a studiare la lingua anche in futuro. Quanto dichiarano i nostri studenti rispecchia d'altronde quanto accade in generale in Nord America, dove meno del 25% degli studenti continua a studiare la LS oltre il corso di lingua intermedio (Furnman *et al.*, 2010). Nel prossimo futuro intendiamo raccogliere dei dati longitudinali per verificare se gli studenti del gruppo di controllo effettivamente continuino a studiare italiano anche dopo la fine del corso e potremmo quindi confermare o meno, quello che sono per ora delle osservazioni aneddotiche. Per ora possiamo comunque ribadire che l'esperienza *SL* ha avuto un significativo e positivo impatto sulla motivazione e sull'atteggiamento degli studenti riguardo la lingua e cultura italiana. Nei commenti degli studenti abbiamo potuto vedere come l'esperienza *SL* abbia generato il *piacere* di apprendere e di rendersene conto, che come ben documentato dalla ricerca scientifica (Balboni, 2006, citato in Mezzadri, 2015:83) sappiamo a sua volta alimentare la motivazione ad apprendere la lingua straniera. Il commento di una studentessa illustra quanto stiamo dicendo:

I had minimal expectations when I decided to participate in the project: I thought that I would be teaching children some basic Italian words and phrases and learn a few new things. Indeed, I was reminded of day-to-day phrases that I had forgotten, I finally understood how to use passato prossimo vs. imperfetto or the verbo piacere and I was able to experience a school play on Carnevale, which brought my textbook learning to life. I saw that the Italian-Canadian community is ethnically diverse and I felt less of an outsider by being welcomed by this community. I also learned from my SL teacher, what it means to be a good mentor for children and how to incorporate fun into teaching. [...]

Overall the most beneficial aspect of my SL experience was the application of what I learned in class, whether is by observing and participating in cultural celebrations or conducting lessons and interacting with children. I think I now know why I love learning this language and want to be smart and continue learning it in the future. (C.W., 2012)

Domanda di ricerca 2:

SL serve a stimolare il desiderio a comunicare dentro e fuori della classe, la fiducia nelle proprie competenze linguistiche e la frequenza con cui gli studenti comunicano in italiano?

Per rispondere alla seconda domanda o se *SL* può aiutare lo studente ad acquisire fiducia nelle proprie competenze linguistiche, maggiore *willingness to communicate* in classe e fuori della classe e maggior frequenza nel comunicare in lingua straniera, ci siamo serviti dei dati raccolti dalle risposte degli studenti alle specifiche sezioni del questionario *WTC, Motivation and Attitudes*, dalle riflessioni degli studenti del gruppo di controllo *SL* e dalle osservazioni fatte da questi ricercatori in classe e nel corso delle interviste. I commenti delle insegnanti dell'ICC con cui hanno lavorato i nostri studenti e le assistenti ai progetti *SL* che ci hanno assistito fino al 2010-11, completano la nostra investigazione.

L'analisi dei dati relativi alla fiducia o *confidence* nel modello di MacIntyre (MacIntyre *et al.*, 1998) cui ci siamo riferiti per il nostro questionario, sono stati il nostro punto di partenza perché è dalla fiducia nelle proprie competenze oltre che dalla mancanza di filtri affettivi che segue il desiderio e l'intenzione di comunicare e quindi la decisione di farlo con una certa frequenza. All'analisi di questi dati abbiamo poi fatto seguire l'analisi sulla *WTC* e sulla frequenza con cui comunicano gli studenti.

Quando analizziamo questi tre elementi in relazione gli uni con gli altri notiamo che se pur all'inizio del semestre i valori medi fossero molto simili per tutti gli studenti, l'esperienza *SL*, ovvero il servizio prestato *per* e *con* la comunità italiana dell'ICC ed il contatto diretto e ripetuto con madrelingua, hanno consentito agli studenti del gruppo di controllo di acquisire maggior consapevolezza sulle loro conoscenze e conseguentemente, maggiore confidenza e maggiore *willingness* di comunicare in classe e fuori della classe.

L'analisi delle singole risposte mostra che i più significativi incrementi sono particolarmente evidenti in situazioni quali ad esempio, le interazioni con l'insegnante, con i compagni di classe madrelingua e con estranei anche madrelingua. A dimostrazione di quanto detto la tabella qui sotto riassume i dati di alcune delle situazioni in cui l'incremento della *WTC* per il gruppo di controllo è stato particolarmente pronunciato (per la tabella completa e per il questionario

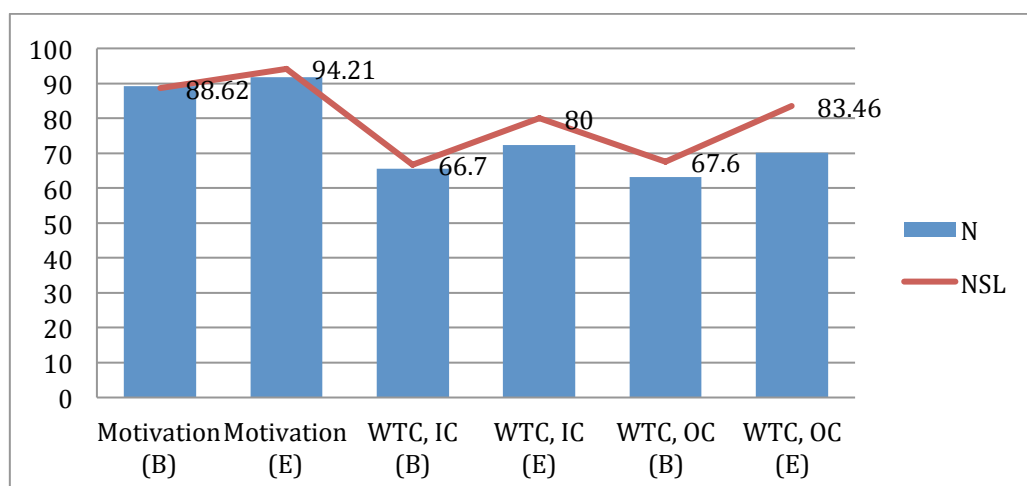
rimandiamo rispettivamente ad appendice C e B).

Tabella 9: *WTC inside e outside class: riassunto di situazioni rappresentative*

<i>WTC</i>	<i>N</i>		<i>N_{SL}</i>	
	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>B</i>	<i>E</i>
1. <i>WTC, Inside Class: Ask a question in Italian to your teacher</i>	3,65	3,96	3,42	4,28
2. <i>WTC, Inside Class: Socialize with a classmate who is native Italian in between activities</i>	3,26	3,61	3,32	4,04
3. <i>WTC, Inside Class: Give a short presentation in front of the class</i>	2,95	3,17	2,9	3,72
4. <i>WTC, Outside Class: Speak with a native Italian-speaking stranger (e.g., people you encounter in the community, while waiting in line, etc.).</i>	2,61	2,91	2,9	3,78
5. <i>WTC, Outside Class: Participate in a tandem or in a teletandem activity with a native Italian</i>	3,46	3,79	3,52	4,36

Un'efficace e produttiva esperienza *SL* ha un positivo impatto sulla fiducia nelle proprie competenze e quindi sulla frequenza e sulla *willingness to communicate inside and outside class* per gli studenti. Certo e come abbiamo visto dalle analisi dei dati, questo fenomeno può e deve esser spiegato anche alla luce del positivo incremento sulla motivazione ad apprendere la lingua e la cultura, che dall'esperienza *SL* trae così tanto beneficio. Il confronto fra i valori relativi alla *Motivation* con quelli della *Willingness to Communicate Inside (WTC, IC)* e *Outside of Class (WTC, OC)*, illustrato nel grafico 5 qui sotto mostra che se le risposte dei due gruppi all'inizio del semestre sono quasi identiche, alla fine del semestre si differenziano sensibilmente, ad indicare che l'esperienza *SL* ha avuto un impatto positivo sugli studenti. La sovrapposizione dei valori registrati per il gruppo di controllo, rappresentati dalla linea rossa, con i valori del resto della classe, evidenzia come queste differenze siano particolarmente significative in talune aree.

Grafico 5: Comparazione dati sulla motivazione e WTC inside e outside class, di N e N_{SL}



Particolarmente evidente risulta l’impatto di *SL* sulla *willingness to communicate, outside class (WTC, OC)* a dimostrazione di quanto importante siano i ripetuti contatti con madrelingua, meglio magari se organizzati e facilitati dall’insegnante e con obiettivi ben definiti e raggiungibili, per mettere in pratica quanto imparato e acquisire la fiducia necessaria a comunicare in lingua straniera, in diverse situazioni spontanee, al di fuori della classe. Come lamentano spesso i docenti di lingua straniera, sono pochi gli studenti ad usare la lingua al di fuori della classe ed infatti più del 50% degli studenti di lingua straniera delle università in Nord America (compresi i nostri studenti), afferma di non aver mai parlato la lingua al di fuori dei confini scolastici (Pellettieri, 2011). Se si considera che per la maggioranza degli studenti del gruppo di controllo l’esperienza *SL* ha rappresentato la prima interazione con madrelingua italiani possiamo comprenderne ancora meglio il valore.

Domanda n.3

Che tipo di impatto ha SL sulla competenza linguistica negli studenti?

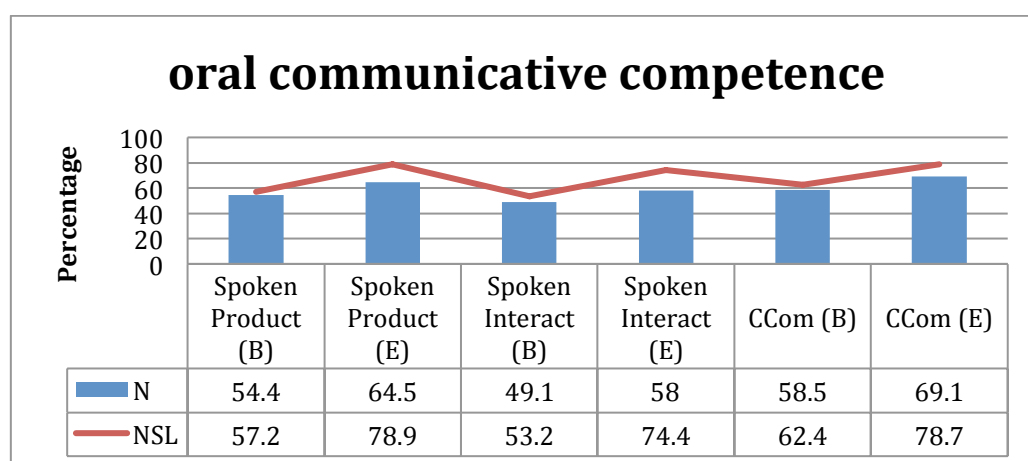
Oltre ad investigare l’impatto di *SL* sulla motivazione o sulla confidenza dello studente nel comunicare in italiano questi ricercatori hanno cercato anche di capire quale tipo di impatto ci fosse per lo sviluppo della competenza comunicativa. Per rispondere a questa domanda ci siamo serviti di dati dedotti da diversi strumenti di valutazione, quali

l'autovalutazione dei nostri studenti della loro *spoken production* e *spoken interaction*, in particolare riferite ad alcuni specifici eventi comunicativi, e griglie e schede per misurare la *fluency*, l'*accuracy*, l'*intelligibility*, la comprensione e la capacità di interazione degli studenti durante le interviste e durante i cicli di osservazioni condotte in classe. Il voto finale e complessivo degli studenti ha inoltre fornito un ulteriore elemento di analisi.

Da tutti questi strumenti oltre che dal *feedback* ricevuto anche dagli insegnanti con cui hanno lavorato i nostri studenti e dal curatore del museo dell'ICC, abbiamo ricavato dati sufficienti a portarci a confermare che *SL* ha avuto un generale e positivo impatto sulla competenza comunicativa dei nostri studenti. Se anche per questo aspetto la maggior parte degli studenti ha registrato un complessivo miglioramento di tutte le loro abilità, ed in particolare per scrittura e lettura, è nella competenza orale che il gruppo *SL* ha mostrato più chiaramente un cambiamento ed una trasformazione nel loro livello di fluidità, intelligibilità e generale comprensione.

La comparazione dei dati di autovalutazione delle sezioni *Spoken Production* e *Spoken Interaction* del *Language Inventory* con i risultati delle valutazioni delle interviste condotte dall'insegnante durante le prime settimane e poi alla fine del corso conferma l'incremento nell'abilità di dialogo e monologo a seguito di un'esperienza *SL*. Il grafico 6 qui sotto illustra quanto appena concluso e rivela chiaramente un significativo miglioramento per gli studenti del gruppo di controllo nella loro abilità di interazione e nel loro parlato in generale (anche) a seguito dell'esperienza *SL*.

Grafico 6: Comparazione dati per la valutazione competenza orale, per N e NSL,



Domanda n. 4

SL è uno strumento didattico adeguato allo sviluppo personale ed accademico negli studenti di italiano come lingua straniera?

Come per i corsi di immersione o attività didattiche come *tandem*, anche i progetti *SL* sono basati sull'interazione autentica. A differenza però di quelle attività, le esperienze *SL* non solo hanno l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa ed interculturale, ma comprendendo anche un elemento di *service*, si traduce in benefici di carattere personale oltre che più propriamente accademici.

Con la nostra quarta domanda abbiamo cercato di capire se *SL* potesse avere contribuire allo sviluppo e maturità dello studente. L'analisi delle riflessioni degli studenti, delle osservazioni del docente, del *feedback* delle assistenti *SL* e degli insegnanti dell'ICC, ha rivelato una diretta e positiva relazione fra un'efficace esperienza *SL* e benefici di natura personale.

Ad esempio, per gli studenti di origine italiana il progetto ha offerto la *scusa* per venire a conoscere le storie anche penose di immigrazione delle proprie famiglie o per venire a contatto con una cultura ed un mondo fino ad allora solo parzialmente familiare. Come abbiamo potuto leggere nelle riflessioni degli studenti che hanno intervistato le loro famiglie leggiamo la *scoperta* e la condivisione di emozioni mentre in quelle che hanno invece fatto da assistenti agli insegnanti troviamo *l'orgoglio* di insegnare la propria lingua ed un senso di rinnovato interesse ed apprezzamento per la propria cultura. Le parole di K.F. esprimono come l'incontro con la comunità abbia letteralmente *aperto* una finestra sulla lingua e sulla cultura italiana:

Mio papa è italiano di origine, ma io non ho mai pensato a cosa sono. Sono andata all'ICC perché volevo un voto più buono e perché ero curiosa di conoscere degli altri italiani, ma adesso capisco che c'è un gruppo di italiani come mio papà e io ora voglio conoscere di più sulla lingua e cultura. I wish I had thought about this when I could talk to my nonno... (K.F., 2013)

Per molti altri studenti *SL*, il progetto si è rivelato l'occasione per confermare o per riconsiderare delle scelte professionali o dei progetti di vita: pensiamo a S. per cui l'esperienza *SL* ha rafforzato il desiderio di divenire un'insegnante o ad A., che al contrario capisce che l'insegnamento non fa per lui (cfr. sezione 6.1.3 per ulteriori commenti):

Ero nervosissima prima di questa classe perché non ho mai insegnato e mi sentivo una frode [trad. inadatta]. Io e K. abbiamo preparato una lezione degli [sic] animali, come sono, dove vivono, cosa mangiano, ecc. Abbiamo presentato questa lezione e abbiamo chiesto molte domande ai bambini. La [sic] hanno tanto amata. Ero così contenta! Quando ero davanti alla classe non era così paurosa come pensavo che sarebbe. Mi ha confermato la speranza che potrei diventare un'insegnante un giorno! (S.K., 2012)

Quest'esperienza mi ha permesso di scoprire che non voglio mai fare l'insegnante elementare [...] voglio esser appassionato su quello che insegnerò e questa esperienza mi ha permesso di rivedere le mie ambizioni professionali (A.O., 2013)

Da quanto leggiamo in molte riflessioni, inoltre, gli studenti sembrano esser riusciti a sviluppare le loro abilità metacognitive e arrivare a comprendere più chiaramente cosa sanno fare con lingua e cosa vogliono saper fare (cfr. sezione 6.1.4). L'esempio di L.P. può servire a riassumere le nostre analisi:

I learned a tremendous amount not only for Italian (how to approach different situations, which language to use with whom) and in other aspects as well (ie. time management, creativity and confidence). (L.P., 2011)

Le implicazioni pedagogiche delle nostre analisi e discussioni puntano nella direzione dell'integrazione di *efficaci SL* nelle classi intermedie e avanzate di lingua straniera. Certo e come emerge dai nostri dati e dalla letteratura scientifica, perchè un progetto *SL* sia veramente utile e porti i benefici qui discussi dev'esserci sia una considerevole pianificazione, che una ben strutturata facilitazione che infine un'attenta valutazione. Idealmente la presenza di un'assistente madrelingua italiana ai progetti (possibilmente uno studente/studentessa di dottorato) che funge da filtro fra l'insegnante del corso e gli studenti e che offre concreto supporto è garanzia di ulteriore successo. Riteniamo infine che un livello intermedio di competenza comunicativa dello studente sia indispensabile a garantire maggiori benefici per tutte le parti coinvolte (Zapata, 2011; Pak, 2013, Canuto, 2009).

7.2 Possibili future direzioni

La presente ricerca risponde ad alcuni dei dubbi sull'uso di *SL* che sono stati avanzati in precedenza dalla comunità scientifica.

Grazie al numero di studenti su cui abbiamo condotto le nostre analisi e

all'utilizzo di un considerevole gruppo di controllo crediamo di aver potuto rispondere con confidenza alle nostre ipotesi di ricerca. Rimangono certamente altri aspetti da investigare. Nei nostri futuri programmi intendiamo ad esempio integrare dei dati longitudinali per cercare di valutare l'impatto di *SL* sulla motivazione all'apprendimento più a lungo termine. Se, come crediamo, *SL* potrebbe motivare lo studente a proseguire lo studio della lingua ben oltre i corsi intermedi, magari incoraggiandolo ad iscriversi a corsi avanzati di lingua o a programmi di scambio, gli insegnanti di lingua dovrebbero considerare come potenziarne l'integrazione nei loro curricula. Inoltre ora che con questo nostro lavoro di ricerca abbiamo stabilito la validità di *SL* per la motivazione, l'*WTC* e lo sviluppo complessivo della competenza comunicativa, riteniamo utile concentrarci su altri aspetti della competenza comunicativa quali *performance* e *complexity*, magari attraverso originali questionari e focalizzate osservazioni (per

Riteniamo inoltre che un'analisi dei dati utilizzando anche metodi statistici nonparametrici consentirebbe maggiore precisione per l'interpretazione dei risultati, soprattutto se in presenza di *interval data* e di distribuzione anormale.

Se poi come è stato detto, *SL* più di altre attività aiuta gli studenti a sviluppare la competenza interculturale ed un atteggiamento più aperto nei confronti della cultura straniera (Zapata, 2011; Caldwell, 2007; Mollica *et al.*, 2003; Morris, 2001; Boyle, Overfield, 1999) un confronto più puntuale fra i differenti progetti permetterebbe di capire quali siano in particolare più consoni allo scopo.

Infine, questa ricercatrice riterebbe particolarmente interessante studiare se e come *SL* può aiutare insegnanti e studenti a raggiungere gli obiettivi ben delineati nel *Quadro Comune*.

Conclusioni

Service Learning applicato nelle classi di lingua straniera ed usato come strategia glottodidattica e come *educational strategy*, consente di realizzare diversi obiettivi e si traduce in numerosi benefici per lo studente, oltre che per la comunità che viene servita ed il docente che l'utilizza. Dalla ricerca di molti studiosi che ha preceduto questo nostro lavoro sappiamo che *SL* può ispirare negli studenti più motivazione, un atteggiamento di maggior interesse nei confronti della lingua e cultura italiana, maggiore fiducia nelle loro abilità linguistiche e maggiore *willingness to communicate* dentro e fuori della classe.

Con la nostra indagine abbiamo inteso verificare la liceità di tali affermazioni servendoci di un campione che comprende anche un gruppo di controllo considerevolmente più numeroso di quanto mai utilizzato in precedenza. La varietà di strumenti di misurazione impiegati ci ha inoltre consentito di raccogliere dati quantitativi con cui accanto a quelli qualitativi, abbiamo potuto valutare l'impatto di un'efficace esperienza *SL* su molti degli aspetti responsabili all'acquisizione di una lingua straniera quali l'atteggiamento aperto ed interessato nei confronti della lingua e cultura, la motivazione e la fiducia nelle proprie abilità e quindi lo spontaneo desiderio a comunicare e migliorare la competenza comunicativa dello studente. Abbiamo inoltre constatato che l'esperienza *SL* può far *maturare* le competenze metacognitive dello studente e, più in generale, la sua crescita personale e professionale.

La nostra ricerca è stata preceduta da quattro anni di sperimentazione. A quell'esperienza dobbiamo molte delle decisioni che ci fanno ora apprezzare così tanto questo strumento glottodidattico. Certo *SL* non sempre produce gli stessi risultati per tutti gli studenti, perchè molto dipende dalla loro disponibilità (e non necessariamente dalle loro competenze linguistiche!) a *lasciarsi sorprendere* e vivere appieno le opportunità che una tale esperienza può offrire. E certo, bisogna dire, *SL* richiede non poche risorse e convinzione da parte del docente. Le nostre sperimentazioni negli anni ci hanno permesso di meglio comprendere l'entità ed il tipo di risorse necessarie, e di capire come guidare gli studenti nel corso dei loro progetti, come aiutarli a raggiungere i loro obiettivi, quale livello di competenza

devono avere quando iniziano i loro progetti e dove dovrebbero arrivare alla fine del loro percorso, come farli divenire più consapevoli dei loro stessi atteggiamenti, come valutare il loro progresso e anche come garantire un ritorno di investimento per la comunità. Lungi dal considerarla l'unica o la migliore strategia possibile per la *maturazione* dello studente di lingua e ben consapevoli delle risorse che questa strategia richiede, la riteniamo comunque un'alternativa decisamente valida a promuovere lo sviluppo dello studente di lingua straniera e del cittadino del futuro.

Riferimenti Bibliografici

Sono inclusi nella presente bibliografia solo gli studi cui si è fatto diretto riferimento nel corpo della tesi.

- ABBOTT A., LEAR D., 2010 “The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations”, in *Foreign Language Annals*, vol. 43, n. 2, 231-245.
- ALONSO C. J., 2002, “Editor’s Column: Where were we?” in *PMLA*, vol. 117, n. 5, 1137-1141.
- ANDERSON J. R., 1982, “Acquisition of Cognitive Skills”, in *Psychological Review*, vol. 89, n. 4, 369-406.
- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. R. (eds), 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.
- ARRIES J. F., 1999, “Critical Pedagogy and Service in Spanish: Crossing Borders in the Freshman Seminar”, in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*, New York, Stylus, 33-48.
- ATHERTON J.S., 2005, *Learning and Teaching: Deep and Surface Learning*, www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm
- BACHMAN L. F., 1989, “Assessment and Evaluation” in *Annual Review of Applied Linguistics*, vol.10, n. 1, 210-226.
- BAKER S., MACINTYRE P., 2000, “The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations”, in *Language Learning*, vol. 50, n. 2, 311-341.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell’Italiano a Stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, Torino, UTET Università.
- BANDURA A., 1997, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman.
- BARRENECHE G. I., 2011, “Language Learners as Teachers: Integrating Service-Learning and the Advanced Language Course”, in *Hispania*, vol. 94, n. 1, 103-120.

- BARRENECHE G. I., RAMOS-FLORES H., 2013, "Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum", in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 215-228.
- BATCHELDER T. H., ROOT S., 1994, "Effect of an Undergraduate Program on Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Pro-social Cognitive and Identity Outcomes", in *Journal of Adolescence*, vol. 17, n. 4, 341-355.
- BEEBE R. M., DECOSTA E., 1993, "Teaching Beyond University: The Santa Clara University East Side Project. Community Service and the Spanish Classroom", in *Hispania*, vol. 74, n. 4, 884-891.
- BEKKERS R., 2009, *A New National Service Learning Program in the Netherlands. Preliminary*, <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4d42e6a16e326>
- BENDER C. J. G. *et al.*, 2006, *Service Learning in the Curriculum. A Resource for Higher Education Institutions*, Pretoria, Council on Higher Education, http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEQC_Service-Learning_Curriculum_Jun2006_0.pdf
- BENDER C. J. G., 2005, *How Teacher Educators can Integrate Service-Learning in the Curriculum*, Paper and Workshop presented at the 50th World Assembly of the International Council for the Education of Teaching (ICET), University of Pretoria, South Africa, http://www.memberleap.com/~icet/docs/Paper_Bender_-_Service-Learning_in_Curriculum.pdf
- BENSON L., HARKAVY I., HARTLEY M., 2005, "Integrating a Commitment to the Public Good into the Institutional Fabric", in KAZAR J. A. *et al.*, 2005, *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 185-216.
- BLOOM B. S. (ed.), 1956, *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York, McKay.
- BLOOM M., 2008, "From the Classroom to the Community: Building Cultural Awareness in First Semester Spanish", in *Language, Culture and Curriculum*, vol. 21, n. 2, 103-119.
- BOO Z., DÖRNEY Z., RYAN S., 2015, "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape", in *System*, vol. 55, n.1, 145-157.
- BORGES N. J., HARTUNG P. J., 2007, "Service Learning in Medical Education: Project Description and Evaluation", in *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, n. 1, 1-7.
- BOYLE P. J., OVERFIELD D.M., 2005, "Community-based Language Learning: Integrating Language and Service", in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for*

Service Learning in Spanish, New York, Stylus, 137-147.

BRINGLE R. G., HATCHER J. A., 1995, "A Service-Learning Curriculum for Faculty", in *Michigan Journal of Community Service-learning*, vol. 2, n. 1, 112-122.

BRINGLE R. G., HATCHER J. A., 2002, "Campus Community Partnerships: The Terms of Engagement", in *Journal of Social Issues*, vol. 58, n. 3, 503-516.

BRINGLE R. G., MINDY A., PHILLIPS M. H., 2004, *The Measure Of Service Learning: Research Scales To Assess Student Experiences*, Washington (DC), American Psychological Association, <http://psycnet.apa.org/books/10677>

BUSHOUSE B., 2005. Community Nonprofit Organizations and Service-Learning: Resource Constraints to Building Partnerships with Universities, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol 12, n. 1, 32-40.

BURKE B., 2007, "Creating Communicative Classrooms with Experiential Design", in *Foreign Language Annals*, vol. 40, n. 3, 441-462.

CALDWELL W., 2007, "Taking Spanish Outside the Box: A Model for Integrating Service Learning into Foreign Language Study", in *Foreign Language Annals*, vol. 40, n. 3, 463-471.

CALVIN L.M., RIDER N.A., 2004, "Not your Parents' Language Class: Curriculum Revision to Support University Language Requirements, in *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 1, 11-25.

CAMPUS COMPACT, 2014, *Three Decades of Institutionalizing Change. 2014 Annual Member Survey*, <http://compact.org/wp-content/uploads/2015/05/2014-CC-Member-Survey.pdf>

CANALE M., SWAIN M., 1980, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" in *Applied Linguistics*, vol. 1, n.1, 1-47.

CANUTO L., 2009, "Vivere la Lingua con Sentimento: Studenti Nordamericani alla Scoperta della Comunità Italiana," in *Bollettino ITALIS*, vol. 6, n. 28, <http://www.italis.it/vivere-la-lingua-con-sentimento-studenti-nordamericani-alla-scoperta-della-comunit%C3%A0-italiana>.

CARRACELAS-JUNCAL C., BOSSALLER, J., GALLAYANEE Y., 2009, "Integrating Service-learning Pedagogy: A Faculty Reflective Process", in *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, vol. 4, n. 1, 28-44, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864284.pdf>

CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z., THURRELL S., 1997, "Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?" in *TESOL Quarterly*, vol.31, n.2, 141-152.

- CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z., THURRELL S., 1998, “On Directness in Communicative Language Teaching”, in *TESOL Quarterly*, vol. 32, n. 1, 116-119.
- CELIO C. I., DURLAK J., DYMNICKI A., 2011, “A Meta Analysis of the Impact of Service-Learning on Students”, in *Journal of Experiential Education*, vol. 34, n. 2, 164-181.
- CLAYTON P. H., 2010, “Differentiating and Assessing Relationships in Service Learning and Civic Engagement: Exploitive, Transactional or Transformational”, in *Michigan Journal in Community Service Learning*, vol. 12, n. 1, 32-40.
- CLAYTON P. H., BRINGLE R. G, HATCHER J. A. (eds), 2013, *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*, Sterling (VA), Stylus.
- CLÉMENT R., BAKER S., MACINTYRE P., 2003, “Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality”, in *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 22, n. 2, 190-209.
- CLÉMENT R., DÖRNYEI, Z., NOELS, K., 1994, “Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom”, in *Language Learning*, vol. 44, n. 3, 417-448,
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-clement-dornyei-noels-ll.pdf>.
- CLÉMENT R., GARDNER R. C., SMYTHE P. C., 1977, “Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English”, in *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 9, n. 2, 123-133.
- CRUZ N. L., GILES D. E., 2000, “Where’s the Community in Service Learning Research?”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. *Special Issue*, n. 1, 28-34.
- DECI E. L., RYAN R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*, New York, Plenum.
- DE JONG J.H.A.L., VERHOEVEN L., 1992, “Modelling and Assessing Language Proficiency”, in VERHOEVEN L., DE JONG J.H.A.L., (eds), *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*, Amsterdam, John Benjamins, 3-22.
- DI NICUOLO G., 1991, “Problems of Testing Communicative Performance” in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, vol.23, n. 2, 139-149.
- DORADO S., GILES D. E., 2004, “Service-Learning Partnerships: Paths of Engagement”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 11, n. 1, 25-37.

- DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *Modern Language Journal*, vol.78, n.3, 273-284, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-dornyei-mlj-a.pdf>.
- DÖRNYEI Z., 1998, "Motivation in Second and Foreign Language Learning," in *Language Teaching*, vol. 31, n. 3, 117-135, http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X
- DÖRNYEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, (NJ), Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI Z., 2008, "New Ways of Motivating Foreign Language Learners: Generating Vision", in *Links*, vol. 38, n. 1(winter), 3-4. <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2008-dornyei-links.pdf>.
- DÖRNYEI, Z., 2009, *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- DÖRNYEI Z., 2010, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, New York, Routledge, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/description.pdf>.
- DÖRNYEI Z., CHAN L., 2013, "Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages, in *Language Learning*, vol. 63, n. 3, 437-462, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-dornyei-chan-ll.pdf>.
- DÖRNYEI Z., CSIZÉR Z., 1998, "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study", in *Language Teaching Research*, vol. 2, n. 3, 203-229, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf>.
- DÖRNYEI Z., CSIZÉR, K., 2012, "How to Design and Analyze Surveys in SLA Research", in A. MACKEY A., GASS S. (eds), 2012, *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*, 74-94, Malden (MA), Wiley-Blackwell, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-dornyei-csizer-rmsla.pdf>.
- DOUGHTY C. J., LONG M. H., 2003, "The Scope of Inquiry and Goals of SLA", in DOUGHTY C.J., LONG M.H. (eds), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (MA), Blackwell, 3-16.
- DOYLE M. S., 2010, "A Responsive, Integrative Spanish Curriculum at UNC Charlotte", in *Hispania*, vol. 93, n. 1, 80-84.
- DUNLAP M. *et al.*, 2007, "White Students' Experiences of Privilege and Socioeconomic Disparities: Toward and Theoretical Model", in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 13, n. 2, 19-30.

- DUNNET S., DUBIN F., LEZBERG A., 1986, "English Language Teaching from an Intercultural Perspective", in VALDES, J. M., 1986, *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press, 148-161.
- EBACHER C., 2013, "Taking Spanish into the Community: A Novice's Guide to Service-Learning", in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 397-408, <http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/hispania/v096/96.2.ebacher.html>
- EHRlich T., 1996, "Forward", in JACOBY B. *et al.*, 1996, *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practises*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, xi-xvi.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2008, *The Study of Second Language Acquisition*, 2nded., Oxford, Oxford University Press.
- ELORRIAGA M., 2007, "College Students as Tutors: Learning from the Latino Community at Adams County", in *Hispania*, vol. 90, n. 3, 533-542.
- EYLER J., GILES D.E., 1999, *Where's the Learning in Service-learning?* San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- EYLER J., HALTEMAN B., 1981, "The Impact of a Legislative Internship on Students' Political Skill and Sophistication", in *Teaching Political Science*, vol. 9, n. 1, 27-34.
- EYLER J. *et al.*, 2001, *At a Glance: What we Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*, Nashville, Vanderbilt University, <http://www.compact.org/wpcontent/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- FASZER-MCMAHON D., 2013, "Social Networking, Microlending, and Translation in the Spanish Service-Learning Classroom", in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 252-263.
- FITCH R.T., 1991, "Differences Among Community Service Volunteers, Extracurricular Volunteers, and Non Volunteers on the College Campus", in *Journal of College Student Development*, vol. 32, n. 6, 534-540, <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=slcehighered>
- FITCH P., 2005, "In Their Own Voices: A Mixed-Method Approach to Studying Intercultural Service-Learning with College Students", in ROOT S., CALLAHAN J., BILLIG S. H. (eds), *Improving Service Learning Practice: Research on Models to Research Impact*, Greenwich (CO), Information Age, 187-211.

- FIEDMAN, T. L., 2005, *The World is Flat: A Brief History of the 21st Century*, New York, Farrar, Strauss & Giroux.
- FRYE R., GARZA T., 1979, "Authentic Contact with Native Speech and Culture at Home and Abroad", in ROGERS W., 1979, *Teaching Language in Colleges: Curriculum and Content*, Lincolnwood (IL), National Textbook Co., 225-241.
- FURCO A., 1996, "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf
- FURCO A., BILLIG S. H. (eds), 2002, *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*, Scottsdale (AZ), Information Age.
- GARDNER R. C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold.
- GARDNER R. C., 1993, "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", in *Language Learning*, vol. 43, n.2, 157-194.
- GARDNER R. C., 1996, "Motivation and Second Language Acquisition: Perspectives", in *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 18, n.2, 19-42.
- GARDNER R. C., 2005, *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*, Joint Plenary Talk at the Canadian Association of Applied Linguistic/Canadian Linguistics Association, London, <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- GARDNER, R.C., MCINTYRE, P.D., 1991, "An Instrumental Motivation in Language Study: Who says' it isn't Effective?", in *Studies of Second Language Acquisition*, vol. 13, n.1, 52-72.
- GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C., 1981, "On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery", in *Canadian Modern Language Review*, vol. 37, n.3, 510-525.
- GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F., 1994a, "On Motivation, Research Agendas and Theoretical Frameworks", in *Modern Language Journal*, vol. 78, n. 4, 359-368.
- GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F., 1994b, "On Motivation: Measurements and Conceptual Considerations", in *Modern Language Journal*, vol. 78, n.3, 524-527.
- GELMON S. B., et al., 2001, *Assessing Service Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, 3rded., Campus Compact.
- GILES D. E., HONNET E. P., MIGLIORE S., 1991, *Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s*, Raleigh (NC), National Society for Experiential Education.

- GILMAN R., HUEBNER E. S., 2006, "Characteristics of Adolescents who Report Very High Life Satisfaction", in *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35, n. 3, 311-319.
- GODFREY P. C., GRASSO E. T. (eds), 2000, *Working for the Common Good: Concepts and Models for Service Learning in Management*, Washington (DC), American Association for Higher Education.
- GRANDIN J., 2006, "Globalization and Implications for the Professions", in HEINING-BOYNTON A. L., (ed.) 2006, *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall, 175-198.
- GRASSI E., HANLEY D., LISTON D., 2004, "Service-Learning: An Innovative Approach for Second Language Learners", in *Journal of Experiential Education*, n. 27, n. 1, 87-110.
- GRIM F., 2010, "Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project", in *Foreign Language Annals*, vol. 43, n. 4, 605-623.
- GUILLOTEAUX M. J., DÖRNYEI Z., 2008, "Motivating Language Learners: A Classroom-Orientated Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation," in *TESOL Quarterly*, vol. 42, n. 1, 55-77, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-guilloteaux-dornyei-tq.pdf>
- HALE A., 1999, "Service-Learning and Spanish: A Missing Link", in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*, New York, Stylus, 9-31.
- HASHIMOTO Y., 2002, Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context, in *Second Language Studies*, vol. 20, n.2, 29-70.
- HATCHER J. A., BRINGLE R. G., MUTHIAH R., 2004, "Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?" in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 11, n. 1, 38-46.
- HELLEBRANDT J., JORGE E., 2013, "The Scholarship of Community Engagement: Advancing Partnerships in Spanish and Portuguese", in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 203-214.
- HEINING-BOYNTON A. (ed.), 2006, *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- HERTZLER M., 2012, "Service Learning as a Pedagogical Tool for Language Teachers", in SILDUS T. (ed.), *Touch the World: 2012 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Eau Claire (WI), RMT, 21-46.

- HIGHER EDUCATION QUALITY COMMITTEE, 2006, *Service Learning in the Curriculum. A Resource for Higher Education Institutions*, Council on Higher Education, Pretoria, South Africa.
- HOLLAND B. A., GELMON S. B., 2003, “The State of the ‘Engaged Campus’: What Have we Learned about Building and Sustaining University-Community Partnerships?”, in *Service Learning Tool Kit: Reading and Resources for Faculty*, Providence (RI), Campus Compact, 185-198.
- HONNET E. P, POULSEN. S. J., 1989, *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning, Wingspread Special Report*, Racine (WI), The Johnson Foundation.
- HORNBERGER N. H., LINK H., 2012, “Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: a Biliteracy Lens”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15, n. 3, 261-278.
- HOUSEN A., KUIKEN F., 2009, “Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition”, in *Applied Linguistics*, vol. 30, n. 4, 461-473.
- KENDALL J. *et al.*, 1990, *Combining Service and Learning: a Resource Book for Community and Public Service*, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, 2 voll.
- JACOBY B. *et al.*, 1996, *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practice*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- JACOBY B., 2014, *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- JONES S. R., 2003, “Principles and Profiles of Exemplary Partnerships with Community Agencies” in JACOBY B. *et al.* (eds), 2003, *Building Partnerships for Service Learning*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- JORGE E., 2003, Outcomes for Community Partners in an Unmediated Service-Learning Program, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol.10, n.1, 28-39.
- JORGE E., 2010, “Where is the Community?”, in *Hispania*, vol. 93, n. 1, 135-138.
- JORGE E, 2011, Assessing the Value of a Community-based Approach to Language and Cultural Learning: A Longitudinal Study, in *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 11, n. 1, 33 – 52, www.iupui.edu/~josotl.
- JOVANOVIĆ A., FILIPOVIĆ J., 2013, “Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement”, in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 283-294.
- JURASEK R., 1996, “Intermediate-Level Foreign Language Curricula: An Assessment and a New Agenda”, in *ADFL Bulletin*, vol. 27, n. 2, 18–27.

- LALONDE R., 1985, On the Predictive Validity of the Attitude/Motivation Test Battery, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.6, n.5, 403-412.
- LEAR D. W., ABBOTT A. R., 2008, “Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C’s”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, n. 2, 76-86.
- LEAR D. W., SANCHEZ A., 2013, “Sustained Engagement with a Single Community Partner”, in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 238-251.
- LEVINE A., DEAN R.D., 2012, *Generation on a Tightrope: A Portrait of Today’s College Student*, San Francisco (CA), Wiley.
- LONG D., 2003, “Spanish in the Community: Students Reflect on Hispanic Culture in the United States”, in *Foreign Language Annals*, vol. 36, n. 2, 223-232.
- LONG D., 2004, “A Statewide Initiative in Service-Learning and Community Based Instruction”, in *Hispania*, vol. 87, n. 1, 128-131.
- LONG M., 1996, “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”, in RITCHIE W., BHATIA T., 1996, *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego (CA), Academic Press, 413–468.
- MACKEY A., 2007, “Interaction as Practice”, in DEKEYSER R. (ed.), 2007, *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistic and Cognitive Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 85-110.
- MACINTYRE P. *et al.*, 1998, “Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation” in *Modern Language Journal*, vol. 82, n. 4, 545–562.
- MACINTYRE R. *et al.*, 2001, “Willingness to Communicate, Social Support and Language-Learning Orientations of Immersion Students,” in *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, n. 3, 369-388.
- MACINTYRE R. *et al.*, 2002, “Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence and L2 Motivation among Junior High School French Immersion Students,” in *Language Learning*, vol. 52, n. 3, 537-564.
- MACINTYRE R. *et al.*, 2003, “Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs,” in *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 59, n. 4, 589-608.
- MACINTYRE P. D., CHAROS C., 1996, Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication, in *Journal of Language and Social Psychology*, vol.15, n. 1, 3-26.

- MACINTYRE P. D., MACKINNON S. P., 2007, *Embracing Affective Ambivalence: A Research Agenda for Understanding the Interdependent Processes of Language Anxiety and Motivation*, Presented at City University of Hong Kong, June, 2007.
- MACINTYRE P. D., NOELS K. A., CLÉMENT R., 1997, "Biases in Self-ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety", in *Language Learning*, vol. 47, n. 2, 265-287.
- MALKIN F., 2010, *The Effects of Service Learning Participation in Foreign Language Classes on Students' Attitudes towards the Spanish Language and Culture and Their Language Proficiency*. PhD dissertation, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.
- MARKUS G. B., HOWARD J. P. F., KING D. C., 1993, "Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results from an Experiment", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n. 4, 410-419.
- MASGORET A-M., GARDNER R. C., 2003, "Attitudes, Motivation and Second-Language Learning: A Meta Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates," in *Language Learning*, vol. 53, n. S1, 167-210.
- MCCROSKEY J. C., 1992, "Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale," in *Communication Quarterly*, vol. 40, n. 1, 16-25.
- MCCROSKEY J. C., BAER J. E., 1985, *Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement*, Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, (CO).
- MCCROSKEY J. C., RICHMOND V. P., 1987, "Willingness to Communicate", in MCCROSKEY J. C., DALY J. A. (eds), *Personality and Interpersonal Communication*, 129-156, Newbury Park (CA), SAGE, http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/008_1987_C3.pdf.
- MCGOLDRICK K. M., ZIEGERT A. M. (eds), 2001, *Putting the Invisible Hand to Work: Concepts and Models for Service-Learning in Economics*, Washington (DC), American Association for Higher Education.
- MECARTTY F. H., 2006, "Advances in the Intermediate Level Language Curriculum: The Role of the Standards at the College Level", in *The NECTFL Review*, n. 58, 50-67. <http://www.nectfl.org/sites/nectfl.drupalgardens.com/files/review58.pdf>
- MEZZADRI M., 2015, *I Nuovi Ferri del Mestiere*, Torino, Bonacci Loescher.
- MIRON D., MOELY B. E., 2006, "Community Agency Voice and Benefit in Service Learning", in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 12, n.

2, 27-37.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA), 2007, *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*, New York, Modern Language Association of America,
http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA), 2009, *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*, New York, Modern Language Association of America,
http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf.

MORRIS A., 2001, "Serving the Community and Learning a Foreign Language: Evaluating a Service-Learning Programme", in *Language, Culture and Curriculum*, vol. 14, n. 3, 244-255.

MULLANEY J., 1999, "Service Learning and Language Acquisition and Practice", in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*, New York, Stylus, 49-60.

NATIONAL TASK FORCE ON CIVIC LEARNING AND DEMOCRATIC ENGAGEMENT, 2012, *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*, Washington (DC), Association of American Colleges and Universities,
https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible_508F.pdf.

NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS, 2014, *Job Outlook: The Candidate Skills/Qualities Employers Want, the Influence of Attributes*,
<http://www.naceweb.org/s11122014/job-outlook-skills-qualities-employers-want.aspx#sthash.fxzGvNO1.dpuf>.

NATIONAL STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING, 1996,
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsum_m_rev.pdf.

NELSON A., SCOTT J., 2008, "Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-Based Service Learning", in *Hispania*, vol. 91, n. 2, 446-460.

NOELS K. A. *et al.*, 2000, "Why Are you Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory," in *Language Learning*, vol. 50, n. 1, 57-85.

NOSTRAND H., 1966, "Describing and Teaching the Social Cultural Context of a Foreign Language and Literature", in VALDMAN A., (ed.), 1966, *Trends in Language Teaching*, New York (NY), McGraw-Hill, 1-25.

OLNEY C., GRANDE S., 1995, "Validation of a Scale to Measure Development of Social responsibility", in *Michigan Journal of Community Service-Learning*, vol. 2, n. 3, 43-53.

- O'MEARA K. A. *et al.*, 2011, "Studying the Professional Lives and Work of Faculty Involved in Community Engagement", in *Innovative Higher Education*, vol. 36, n. 2, 83-96.
- OXFORD R.L. (ed.), 1996, *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*, Manoa (HI), University of Hawaii Press.
- OVERFIELD D., 1997, "From the Margins to the Mainstream: Foreign Language Education and Community-Based Learning", in *Foreign Language Annals*, vol. 30, n. 4, 485-491.
- PAK C., 2013, "Service-Learning for Students of Intermediate Spanish: Examining Multiple Roles of Foreign Language Study", in DOHNAU S. (ed.), 2013, *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections. 2013 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Eau Claire (WI), RMT, 103-126,
<http://www.csctfl.org/documents/2013Report/Chapter%207.pdf>.
- PALTRIDGE, B., 1992 "EAP Placement Testing: An Integral Approach", in *English for Specific Purposes*, vol. 11, n. 3, 243-268.
- PELLETTIERI J., 2011, "Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses", in *Hispania*, vol. 94, n. 2, 285-302.
- PELLETTIERI J., VARONA L., 2008, "Refocusing Second Language Education", in *Academic Exchange Quarterly*, vol. 12, n. 3, 16-22.
- PILLAR G.W., 2011, "A Framework for Testing Communicative Competence", in *ELLE International Conference*, Partium Christian University, Romania, 16-17 September 2011, *The Round Table: Partium Journal of English Studies*, vol II, n.3, 24-37.
- PLANN S.J., 2002, "Latinos and Literacy: an Upper Division Spanish Course with Service Learning", in *Hispania*, vol. 85, n. 2, 330-338.
- POLANSKY S. G., 2004, "Tutoring for Community Outreach: A Course Model for Language Learning and Bridge Building Between Universities and Public Schools", in *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 3, 367-373.
- RABIN L., 2011, "Community Service and Activism in Heritage Languages", in *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 2, 338-352.
- RAMA D. V. (ed.), 1998, *Learning by Doing: Concepts and Models for Service-Learning in Accounting*, Washington (DC), American Association for Higher Education.
- RAVA, S., 2000, "The Changing Face of the Intermediate Language Curriculum", in *Foreign Language Annals*, vol. 33, n. 3, 342-348.

- SALTMARSCHE J., ZLOTKOWSKI E., 2011, *Higher Education and Democracy. Essays on Service-Learning and Civic Engagement*, Philadelphia (PA), Temple University Press.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ L., 2013, "Service-Learning Course Design for Languages for Specific Purposes Programs", in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 383-396.
- SAVIGNON S. J., 1972, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphia (PA), The Centre for Curriculum Development.
- SCHMIDT R., BORAIE D., KASSBGY O., 1996, "Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections", in OXFORD R., (ed.) 1996, *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*, Manoa (HI), University of Hawaii Press, 9-70, <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Foreign%20language%20motivation.pdf>
- SCHUMANN, J.H., 1998, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SKEHAN, P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- SKEHAN, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SIGMON R. L., 1996, *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*, Washington (DC), Council of Independent Colleges.
- SPADA N., FRÖHLICH M., 1995, *COLT Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*, Sydney (AUS), Macquarie University, National Centre for Language Teaching and Research.
- STACEY K., RICE L.R., LANGER, G., 2001, *Academic Service-Learning Faculty Fellows' Attitudes and Actions: From a National and International Perspective*, Paper presented at the 5th Annual International K-H Service Learning Conference East Lansing, 13-15 November 2005, Michigan, USA.
- TAPIA M. N., 2010, "Service Learning Widespread in Latin America", in *Phi Delta Kappan*, vol. 91, n. 5, 31-32.
- TER HORST E. E., PEARCE J. M., 2010, "Foreign Languages and Sustainability: Addressing the Connections, Communities, and Comparisons Standards in Higher Education", in *Foreign Language Annals*, vol. 43, n. 3, 365-383.
- TILLEY-LUBBS G., 2004, "Crossing the Border through Service-Learning: From Practice to Theory", in *Hispania*, vol. 87, n. 1, 135-136.

- TORRES J., 2000, *Benchmark for Campus /Community Partnerships*, Providence (RI), Campus Contact.
- TRYON E., 2008, The Challenge of Short-term Service Learning, in *Michigan Journal Community Service Learning*, vol. 14, n. 2, 16-26.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1989, *IELTS Assessment Guide to Writing Tests*, Cambridge (UK).
- VARAS P., 1999, "Raising Cultural Awareness Through Service Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem", in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*, New York, Stylus, 123-136.
- VARONA L., 1999, "From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge through Service Learning in Spanish", in HELLEBRANDT J., VARONA L. (eds), 1999, *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*, New York, Stylus, 61-75.
- VERHOEVEN L., 1992, "Assessment of Bilingual Proficiency", in L. VERHOEVEN L., DE JONG J. H. A. L., (eds), *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models of Language Assessment*, Amsterdam, John Benjamins, 124-136.
- VERKUYTEN M., THIJSS, J., 2002, "School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity, and Gender" in *Social Indicators Research*, vol. 59, n. 2, 203-228.
- VIGILANTE A., 2014, "Il Service Learning: come Integrare l'Apprendimento ed Impegno Sociale", in *Educazione Democratica*, vol.4, n.7, <http://educazionedemocratica.org/?p=2777>
- WALLACE M., DUNN L., (eds), 2008, *Teaching in Transnational Higher Education*, New York, Routledge.
- WARREN J. L., 2012, "Does Service Learning Increase Student Learning? A Meta Analysis", in *Michigan Journal of Community Service*, vol. 18, n. 2, 56-61.
- WATERMAN A. S., 1997, *Service-Learning. Applications from the Research*, New York, Routeledge.
- WELCH B. A., 2007. "Impact of Service Learning on Ethnocentrism in an Intercultural Communication Course" in *Journal of Experiential Education*, vol. 30, n. 2, 171-83.
- WELDON A., TRAUTMANN G., 2003, "Spanish and Service-Learning. Pedagogy and Praxis", in *Hispania*, vol. 86, n. 3, 574-585.
- WILLIAM M., BURDEN R., 1997, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge,

University Press.

- WOODROW L., 2014, *Writing about Quantitative Research in Applied Linguistics*, UK, Basingstoke Palgrave Macmillan,
- WORRALL L., 2007, “Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, n. 1, 5-17.
- YASHIMA T., 2012, “Willingness to Communicate: Momentary Volition that Results in L2 Behaviour”, in MERCER, S., RYAN, S., WILLIAMS M., (eds), 2012, *Psychology for Language Learning*, New York, Palgrave Macmillan, 119-135.
- YOON K., MARTIN D, MURPHY A., 2012, “The Undergraduate Community Service Experience: Changing Perceptions of Diversity”, in *Journal of Community Engagement and Scholarship*, vol. 4, n. 2, 29-39.
- ZAPATA G. C., 2011, “The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners”, in *Hispania*, vol. 94, n. 1, 86-102.
- ZENTNER S., 2011, «*Lernen durch Engagement*». *Service-learning in German Schools*, Freudenberg Foundation, Weinheim.
- ZLOTKOWSKI, E., 1998, (ed), *Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education*, Boston (MA), Anker.
- ZLOTKOWSKI, E., 2007. “The Case for Service Learning”, in MCILRATH, L., MAC LABHRAINN, I., (eds), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, Aldershot (UK), Ashgate, 37–54.
- ZUBER-SKERRITT O., 2001, “Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs”, in SANKARA, S., DICK, B., PASSFIELD, R. (eds), *2001 Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, Lismore, Australia, Southern Cross University Press, 1-20.

Riferimenti a siti citati

ACADEMIC RANKINGS OF WORLD UNIVERSITIES

<http://www.shanghairanking.com/index.html>

AMERICAN COUNCIL FOR THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES, *Proficiency Guidelines*

<http://www.01.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/TheACTFLGuidelines.htm>

CANADIAN ALLIANCE FOR COMMUNITY SERVICE,
<http://www.communityservicelearning.ca/en/Join.htm>

CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE,
<http://www.nationalservice.gov/>

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION LANGUAGE, 2013, *Enrollment Database*,
https://www.mla.org/flsurvey_search.

MIGRATION POLICY INSTITUTE,
<http://migrationpolicy.org/programs/data-hub>)

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION,
<http://www.mla.org>

NATIONAL SERVICE LEARNING CLEARINGHOUSE,
<https://gsn.nylc.org/clearinghouse>

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS 2015/16
<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>

TALLOIRES NETWORK,
<http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

TIMES HIGHER EDUCATION
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

UBC, Trek 2000
<http://www.vision.ubc.ca/index.html>

UBC, Trek 2010
<http://www.vision.ubc.ca/principles/community.html>

Appendici

Le appendici sono state suddivise in quattro sezioni che riflettono differenti gruppi di materiali. I documenti raccolti nella prima sezione dell'appendice (Appendice A) comprendono materiali che sono stati distribuiti in classe nel corso dell'autunno 2014, o del più recente semestre oggetto della nostra ricerca, per spiegare agli studenti cosa fosse *SL* e cosa ci aspettassimo da coloro che decidevano di prendervi parte: sillabo e altri materiali illustrativi sono parte dell'Appendice A. In Appendice B il lettore troverà invece gli strumenti che abbiamo utilizzato per valutare i progetti *SL* oltre a tutti i questionari, schede di riflessione e di osservazione e quant'altro ci è servito per misurare l'impatto di *SL* sui nostri studenti. In Appendice C abbiamo messo le tabelle riassuntive dei risultati emersi dai vari questionari. Infine, nella quarta sezione, Appendice D, abbiamo compreso alcuni dei progetti *SL* fatti dai nostri studenti a titolo di esemplificazione.

Le quattro sezioni sono state così suddivise:

Appendice A

Materiali per i corsi di Italiano 201 e Italiano 202

1. Sillabo dei corsi
2. Istruzioni sui progetti *SL* e valutazione
3. Griglia di valutazione per compiti scritti

Appendice B

Questionari ed altri strumenti di misurazione

1. Questionario 1: *Language Inventory*
2. Questionario 2: *Willingness to Communicate, Motivation, Attitudes*
3. Questionario 3: *Why, What, How Much*
4. Scheda di riflessione per Progetti Scuola e Anziani
5. Scheda di riflessione per Progetto Museo
6. Scheda per Progetto Storia d'Emigrazione
7. Lista domande per interviste *SL*
8. Griglia valutazione interviste
9. Scheda di osservazione
10. Scheda per commenti sugli studenti, per Assistente *SL*
11. Scheda per commenti sugli studenti, per Insegnanti ICC

Appendice C

Tabelle e Risultati

1. *Tabella 1: Student ages and Grades, 2011-2014*
2. *Tabella 2: Motivation*
3. *Tabella 3: Confidence (risultati complessivi)*
4. *Tabella 3a > 3f: Confidence (risultati parziali)*
5. *Tabella 4: Frequency*
6. *Tabella 5: WTC, IC e WTC, OC*
7. *Tabella 6: Language Inventory*
8. *Tabella 7: Communicative Competence*
9. *Tabella 8: Participation/Observation*

Appendice D

Esempi di progetti *SL* degli studenti

1. Progetto Scuola:
 - i. Esempio Lezione Adolescenti: Abbigliamento
 - ii. Esempio Lezione Bambini: Hallowe'en
2. Progetto Museo:
 - i. I Negozi Italiani
 - ii. La Storia della Seattle Macaroni e la mia famiglia
3. Progetto Storia d'Emigrazione
 - i. La famiglia C.
 - ii. La famiglia D'E.

Appendice A

Materiali dei corsi

1. *Esempio di sillabo dei corsi*
2. *Istruzioni sui progetti SL e valutazione*
3. *Griglia di valutazione per compiti scritti*

Sillabo, corso Italiano 201



ITALIAN 201:

Grammar, reading and oral practice for intermediate learners [3]

UBC • Autunno 2014 • ITAL 201, Section 102

INFORMAZIONI GENERALI

Insegnante:	Luisa Canuto
TELEFONO:	(604) 822 -1572
E-MAIL:	LUISA.CANUTO@UBC.CA
OFFICE:	BUCHANAN TOWER 801
RICEVIMENTO:	Lunedì, Mercoledì 10.00-11.00, Venerdì, 12:00-13:00 (<i>e per appuntamento</i>)
LEZIONE:	Lunedì, Mercoledì, Venerdì, 11.00 – 12.00, Buchanan B208

MATERIALI PER IL CORSO

1. Nuovo Contatto, Volume 2A, w/audio CD, Loescher Editore, ISBN 9788820141400
2. **Connect > Italian 201, Section 102**—per *Sillabi, Orario, Annunci, Portfolio, Blog*

QUALCHE INFORMAZIONE SUL CORSO

Cari studenti, benvenuti nel corso di **Italiano 201**, un corso **INTERMEDIO** di **lingua e cultura italiana**. Questo corso vi aiuterà a **migliorare la vostra competenza generale** nell'**ascoltare**, nel **parlare**, nello **scrivere**, nel **leggere e conoscere** la lingua e la cultura italiana. Nelle prossime settimane **mettiamo** in pratica la grammatica che avete imparato nel primo anno: In classe **chiacchieriamo** di noi e della nostra vita, **parliamo** di cultura

italiana, **rivediamo** dei concetti grammaticali e **facciamo pratica**, cercando di **usare sempre l'italiano**.

Dovrete partecipare perchè se **partecipate attivamente imparate di più** e vi **divertite di più**. In classe **lavorerete in coppie o in gruppetti o con tutta la classe**, e **farete esercizi di revisione, giochi, attività di comprensione e cultura**.

Per me è importante che voi impariate molto e vi divertiate e quindi tutto il corso è strutturato per aiutarvi a raggiungere un buon livello linguistico. Per questa ragione richiedo che prima di ogni lezione voi facciate gli esercizi assegnati per prepararvi ad usare poi il tempo in classe nel miglior modo. Se fate pratica regolarmente, anche per 30/60 per 4 volte la settimana, impari MOLTO di più che non quando studi per 10 ore prima di un esame. È molto importante che voi veniate regolarmente in classe perchè in classe sentirete parlare italiano e potrete praticare.

Spero che tu impari molto e che tu ti diverta anche molto. Buon Lavoro!

OBIETTIVI GENERALI DEL CORSO

L'obiettivo di questo corso è di **migliorare** la tua competenza nelle **quattro abilità** linguistiche in italiano (comprehension, reading, speaking and writing) oltre alla tua **conoscenza** della cultura italiana. Il livello del corso è un livello A2/B1, come descritto dal **Common European Framework** e quindi esami, interviste, composizioni, e tutti gli altri compiti sono mirati al tuo raggiungimento di quell livello. Ecco in breve:

1. *Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. (es.: informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione).*
2. *Can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken.*
3. *Can produce simple connected text on topics that are familiar or of personal interest.*
4. *Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.*

Per una descrizione più dettagliata potete riferirvi al seguente document o venire a parlare con noi: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

SPECIFICI OBIETTIVI COMUNICATIVI E LINGUISTICI DEL CORSO

Questo elenco da un esempio degli argomenti ed eventi comunicativi che tratteremo in classe, che sono presentati nel libro di testo e su cui verrete valutati

Entro la fine del semestre dovete dimostrare di sapere

1. parlare di sè, dei proprio interessi e cose che piacciono
2. riflettere sulla lingua e strutture della lingua italiana
3. parlare di **eventi presenti** ed **azioni quotidiane** - usare tempo **presente**

4. capire e raccontare fatti di cronaca – usare tempi **passati**
5. **descrivere** cose e persone e fare **domande**—usare **aggettivi** ed **interrogativi**
6. fare **paragoni**— conoscere e usare **comparativo**
7. **individuare** cose o persone e saper dire dove sono— conoscere e usare **preposizioni**
8. evitare **ripetizioni**— conoscere e usare **pronomi**
9. **fare richieste**, esprimere suggerimenti e dare comandi o consigli, conoscere e usare **imperativo** e **condizionale**
10. esprimere opinioni personali – usare il **congiuntivo** presente

OBIETTIVI CULTURALI

Entro la fine del semestre avrete parlato e scritto (e sarete esaminati) dei seguenti temi:

1. Da dove veniamo: Emigranti e Italiani celebri
2. Cronache italiane: I *Gialli* italiani
3. Festività italiane
4. Il mondo dei giovani italiani
5. L'economia italiana
6. La nuova società italiana: la famiglia, la donna, i 'vitelloni', e i 'mammoni' (TBC)

METODI DI VALUTAZIONE

Il corso richiede diversi tipi di compiti, fatti in classe e preparati a casa, da solo o in gruppetti. In questo corso uso diversi compiti per diverse ragioni: anzitutto diversi compiti danno l'opportunità di migliorare continuamente la lingua e i tuoi voti – se quindi anche non prendi un buonissimo voto in una particolare attività puoi sempre far meglio in un'altra; in secondo luogo differenti persone preferiscono diversi compiti e quindi mi auguro tu possa trovare quello che piace di più a te. Infine, per imparare una lingua dobbiamo lavorare su ogni abilità e quindi i vari compiti hanno proprio lo scopo di aiutarti a migliorare sullo scrivere, leggere, capire, parlare e conoscere la cultura italiana.

Note that many of these assignments are intended to be **short** and spontaneous. Most of them can and **should** be done in **45 minutes or less**. For the Portfolio assignments you can either dedicate a notebook **or** send me an electronic copy. Either way, I will **collect them on the same day of each quiz/exam** and return them promptly.

ALL ASSIGNMENTS ARE TIED TO OVERALL COURSE GOALS and objectives and are meant to help you put in practice what we discuss in class and what you are expected to prepare at home. The chart below shows you how the assignments in and out of class will help you improve on all language skills:

ABILITÀ LINGUISTICHE	ATTIVITÀ IN CLASSE/FUORI DELLA CLASSE	COMPITI DA PREPARARE A CASA
ASCOLTARE	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Attività con CD</i> 2. Spezzoni di film e canzoni 3. ISTRUZIONI in classe–solo in italiano 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attività con CD per ESERCIZI online</i> • Recensioni film/canzoni/siti (PortFolio)
LEGGERE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Letture e Domande 2. <i>Peer reading</i> 	1. Letture e Domande da Esercizi
SCRIVERE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brevi dialoghi e role-plays 2. <i>Peer Writing</i> 3. Composizioni 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portfolio ▪ Blogghiamo ▪ Composizioni
PARLARE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tandem/Teletandem 2. Cantare 3. Role-Plays 4. <i>SL</i> 	▪ Practice exercises
CONOSCERE/ CONFRONTARE LA CULTURA ITALIANA	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Letture</i> 2. <i>Dossier</i> 3. Recensioni di film/canzoni/siti 4. <i>SL</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recensioni film/canzoni/siti (PortFolio) ▪ Blogghiamo ▪ Conversazioni/riflessioni
CONOSCERE ED USARE LE STRUTTURE ED IL LESSICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esercizi di pratica 2. <i>Lessico</i> sections 3. Practice quizzes/exams 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esercizi di pratica dal Manuale ▪ Additional practice exercises

Sistemi di Valutazione

30% **Esame Finale** — TBA, dal 2 al 17 dicembre

25% **Esamini/quizzetti (4)/Composizioni** in classe/a casa (2)

10% **Interviste (2)**

5% **Role-Play ed altri lavori di gruppo in classe**

30% **Preparazione e Partecipazione**, which includes:

Portfolio 5 (3% x5): che comprendono mini-paragrafi, brevi recensioni

film/canzoni/siti italiani; brevi ricerche, ecc.; compiti dal **Manuale (10%)**;

Blogghiamo in italiano, online discussions (**5%**); **Teletandem, 3 incontri; Generale attiva partecipazione** alle attività in classe;

15% **Community-based project o Service Learning** project, which replaces *intervista #2, Portfolio (3) Blog (1)*

Esamini (4)/Esame Finale (1)

Gli **esamini** o quizzetti e l'esame finale intendono aiutarti a misurare il tuo progresso nella diverse abilità linguistica, nell'acquisizione del lessico e nell'uso delle strutture, oltre che nella conoscenza della cultura italiana. Gli esami vengono amministrati alla fine di ogni capitolo e includeranno parti del precedente capitolo per aiutarti meglio.

L'**esame finale** è una revisione di tutto quanto discusso in classe.

Esamini e midterm may **only** be “**made up**” upon my approval. You must submit a request for a make up test/exam at least 48 hours prior to the examination – unless absence is due to a *very* special circumstance.

Interviste

Durante questo semestre devi prenotare **DUE** conversazioni/incontri con me. Questi incontri vengono fatti nel mio ufficio (BuTo 801) dal 26 settembre al 6 ottobre (intervista1) e poi dal 10 al 24 novembre (intervista 2). Le interviste possono esser individuali o a gruppi di due studenti. Vi farò domande sui vostri interessi, la vostra famiglia, studi, sogni e speranze e anche su eventi passati, o su viaggiare in Italia, festività italiane, ecc. ci prepareremo in classe e insieme vedremo possibili domande e risposte.

CLASS PERFORMANCE AND PARTICIPATION

Il voto di preparazione e partecipazione comprende completare i compiti bene ed entro le scadenze, frequentare regolarmente e partecipare attivamente in tutte le attività in classe.

Performance and participation grade includes individual as well as group activities, such as:

- Completion of **ALL portfolios**;
- **Preparation** for class and participation in class activities such as conversations, role-plays, exercises from the textbook, e Blogghiamo in Italiano.

Ti darò maggiori dettagli durante la prima settimana di corso

Community Learning Initiative e Esperienze SL

'*Community service-learning*' or '*service-learning*' refers to a model of experiential learning that combines classroom learning with volunteer work that achieves community goals. Real-life experiences in the community are linked to course content through processes of critical reflection (Eyler, Gilles, 1999).

SL per gli studenti di questo corso di italiano: Un massimo di otto/dieci studenti possono scegliere di lavorare al **Centro Culturale Italiano (ICC)** e/o a **Villa Carital** in uno dei progetti 1, 2, 3. Per ogni progetto dovrai considerare di lavorare per almeno 12/14 ore. Questi progetti sono un'opportunità per conoscere ed aiutare la comunità italiana e per sviluppare le tue competenze linguistiche:

- **Assistere gli insegnanti** delle classi dei bambini o adolescenti.
Il servizio prevede lo sviluppo di attività, quali giochi, canzoni, storie, per le classi di lingua dei bambini ed adolescenti (4-11 e 12-16 anni) e poi presentarle alle classi. L'iniziativa richiederà la partecipazione a 4 sabati (12/14 ore in totale), oltre al tempo per preparare il materiale e mostrarlo alla vostra insegnante Luisa e poi all'insegnante delle classi dei bambini e/o adolescenti;
- **Assistere il curatore del piccolo Museo del Centro** e condurre ricerche, fare interviste e produrre *photo essay*. Il progetto richiede la pianificazione della ricerca, l'organizzazione ed esecuzione di tutte le sue componenti logistiche, scrivere la ricerca e poi presentare la ricerca alla classe;
- **Assistere gli anziani di Villa Carital/Villa Serena** per accompagnarli in gita, leggere insieme a loro, ed in generale per far loro compagnia.
Il servizio prevede almeno 6 visite di 2 ore ciascuna e la preparazione di un articolo o di capitolo di un libro da leggere insieme. Riflessioni settimanali, presentazione alla classe del servizio e presentazione delle attività preparate sono comprese nel progetto;

Le Storie d'Italia. Un progetto per chi è interessato a raccogliere storie. Attenzione: il voto per quest'attività sarà pari al 10% (e non 15%) del voto totale perchè coinvolgerà un numero di ore inferiore agli altri progetti *SL*.

- **Ricerca e scrivere Storie di Emigrazione.**
 - a. Il museo del Centro Italiano (ICC) sta raccogliendo le storie di emigrazione di alcuni membri della comunità italiana che si sono distinti particolarmente o che hanno una storia di particolare interesse da raccontare. Per questo progetto dovrai condurre un'intervista e poi scrivere una relazione.
 - b. Se la tua famiglia è di origine Italiana e puoi accedere a membri di almeno 3 generazioni puoi condurre delle interviste e scrivere un rapporto su quest'incontro multigenerazionale.

Prima dell'inizio del progetto gli studenti dovranno anche leggere un articolo o due capitoli da un libro sull'immigrazione italiana in Canada (segue bibliografia), per permetterci di cominciare a conoscere la comunità italiana. Vi chiederò poi di scrivere un breve riassunto e di rispondere a qualche domanda su quanto avete letto.

Oltre al lavoro prestato, gli studenti dovranno anche scrivere un diario alla fine di ogni incontro per documentare l'esperienza e poi fare una presentazione di gruppo alla classe.

La valutazione verrà fatta a. sul lavoro fatto; b. sulle riflessioni; c. sulla presentazione, e sul *feedback* ricevuto anche dalla coordinatrice che aiuterà gli studenti a produrre del materiale appropriato alle esigenze. Maggiori dettagli verranno forniti non appena sappiamo chi intende partecipare.

Parlate con Luisa per iscrivervi e per ulteriori informazioni. Ricordate: **l'iscrizione è entro il 15 settembre!**

INFINE ...

EXPECTATIONS, RESPONSIBILITIES AND COURSE POLICY

WHAT YOU CAN EXPECT FROM ME — In general:

You and your colleagues will be treated with **respect**.

I value your **feedback** and consider important that we maintain an on-going communication among us. So please feel free to contact me at any time if you have any concerns and/or recommendations to improve our course: I take your comments very seriously.

On Assignments:

In general, your assignments, quizzes and exams will be returned to you with comments and/or a grade, within two to three class sessions.

I can give limited and very occasional extensions to due dates, if requested at least 2 days prior to the due date.

WHAT I EXPECT FROM YOU — IN GENERAL:

I expect that you will come to class eager to participate to the many activities and prepared, just as you should expect me to come prepared, be organized and give you feedback in a timely and honest manner. Please give me advance notice if you are not able to attend class: your presence affects the kinds of activities I plan. Note that more than three unjustified absences will affect your participation grade.

Respect: I expect that everyone will be **considerate** and **respectful of one another**.

Late work will be accepted within two weeks of deadlines, but with possible grade deduction of up to 10%.

Absence: In case you cannot attend a quiz or other exam on the established day or hand in homework, make sure to inform me at least the class prior to the quiz/exam so that we can reschedule the test for another day.

Academic Integrity: NO form of plagiarism will be accepted. All written work must be in **your own words** and syntax.

Please **keep a copy of all your work** until the end of the semester as insurance .

Buon Lavoro e Buon Divertimento!!!

PROGETTO 1: ASSISTENTI DEGLI INSEGNANTI DI BAMBINI E ADOLESCENTI
(MAX. 6-8 STUDENTI-STUDENTESSE)

Gli studenti che lavorano con gli insegnanti devono partecipare ad un **minimo** di **quattro lezioni**. Durante la prima lezione dovete incontrare la coordinatrice della scuola, conoscere gli insegnanti e decidere argomenti, responsabilità ed attività da condurre nelle classi.

Durante le altre tre lezioni dovete condurre una o più attività ed assistere le insegnanti.

Insegnanti e Orari:

- **C.** il mattino dalle 9.30 alle 12.00, con ragazzi 6-7 anni
- **L. F.**, il mattino dalle 9.30 alle 12.00, con ragazzi 12-16 anni
- **L. F.**, nel pomeriggio dalle 13 alle 15:30 con bambini di 8-11 anni
- **R.**, nel pomeriggio dalle 13 alle 15:30 con bambini di 6-7 anni

Giorni:

- **Sabato, 25 ottobre**
- **Sabato, 1 novembre**
- **Sabato, 8 novembre**
- **Sabato, 15 novembre**

Per questo progetto dovete:

1. preparare tutte le attività didattiche, lesson plans e giochi o canzoni o spezzoni film
2. mostrare le attività **all'insegnante, entro il mercoledì prima della lezione al Centro** ed avere conferma da lei di poter procedere;
3. scrivere delle riflessioni alla fine di ogni incontro—4 riflessioni in totale;
4. condurre le attività in classe;
5. presentare la loro esperienza alla classe — le presentazioni dovranno durare un massimo di sei minuti e esser condotte in coppia;
6. offrire *feedback* o commenti finali (anche in inglese) sull'esperienza.

Ricordate che io **voglio** aiutarvi a fare un bel lavoro!

Devo ricevere copia di:

- tutte le attività per le classi compresi i *lesson plans*, i giochi, le canzoni, ecc.
- riflessioni settimanali — almeno 250 parole ogni settimana
- feedback dalle insegnanti.

Per la valutazione considero i seguenti elementi:

- Affidabilità, creatività, puntualità ed efficacia;
- Correttezza nell'uso della grammatica, vocabolario ed ortografia (*spelling*);
- Il *Feedback* dalla coordinatrice della scuola e dalle insegnanti serviranno a completare il voto finale.

PROGETTO 2: RICERCA PER IL MUSEO DEL CENTRO ITALIANO (MAX. 2 STUDENTI)

Per chi è interessato a **fare ricerche, il Museo del Centro**, ci sono TRE possibili progetti:

Progetto 1: Una relazione/ricerca sullo scultore Charles Marega (i leoni del Lions Gate bridge sono stati fatti da lui!). Per questa ricerca il Museo ha bisogno di aver informazioni sulla storia dello scultore, il suo lavoro come insegnante a Emily Carr ed informazioni sulle sue opera;

Progetto 2: *Design concept* della Vancouver Public Library ('il Colosseo'). Per la ricerca dovete condurre ricerche d'archivio, intervistare delle persone e fare delle traduzioni;

Progetto 3: Professioni degli italiani. Gli italiani di prima generazione arrivati a Vancouver fra il 1930 ed il 1970 hanno scelto delle professioni che già sapevano fare in Italia. In città ci sono ancora degli italiani soprattutto in ambiti quali la gioiellaria, la costruzione, l'alimentazione, la manifattura di strumenti, ecc. Il museo vuole raccogliere le loro storie attraverso voi.

Gli studenti che lavoreranno per il museo dovranno intervistare delle persone, fare ricerche d'archivio, trascrivere le interviste e scrivere un rapporto di almeno 1000-1500 parole.

Gli studenti dovranno:

1. fare la ricerca;
2. preparare le domande per le interviste;
3. mostrare le domande a Luisa ed avere conferma di poter procedere;
4. prendere appuntamento con queste persone per telefono;
5. Intervistare la o le persone in italiano, videotape gli intervistati e poi scrivere un riassunto delle interviste, suddiviso in categorie o periodi della vita dell'intervistato
6. scrivere delle brevi riflessioni sull'incontro;
7. presentare brevemente la loro esperienza alla classe — le presentazioni dovranno durare un massimo di sei minuti e esser condotte in coppia, qualora possibile;
8. offrire feedback o commenti finali — anche in inglese— sull'esperienza.

L'insegnante deve ricevere copia di:

- domande per la telefonata
- domande per l'intervista
- il riassunto dell'intervista;
- le tue riflessioni;
- il rapporto
- feedback dalla coordinatrice del museo

Per la valutazione:

- Tutto viene valutato in base a correttezza di grammatica, vocabolario e ortografia;
- La presentazione finale verrà valutata in base a correttezza generale, creatività e rispetto dei limiti di tempo.
- Feedback dalla TA e dal coordinatore del museo serviranno ad integrazione del voto finale.

Progetto 3: Assistere gli anziani italiani di Villa Carital

Per questo progetto gli studenti lavorano con gli anziani e i terapeuti di Villa Carital. Gli studenti devono partecipare ad un **minimo** di **quattro incontri di sabato o domenica o durante il mercoledì o il giovedì**.

Durante il primo incontro gli studenti incontrano la responsabile di Villa Carital e anche la volontaria Gabriella Luongo che potrà aiutarvi a capire come funziona tutto.

Gli studenti devono conoscere gli anziani, assistere the *music* or the *art therapists* e fare anche da traduttori, dove necessario. Gli orari possono esser concordati con la responsabile LaRee.

Per questo progetto gli studenti dovranno:

1. concordare le attività con la responsabile di *Villa Carital*;
2. mostrare le attività **all'insegnante LUISA per** avere conferma di poter procedere;
3. condurre le attività;
4. scrivere delle brevi riflessioni alla fine di ogni incontro — 4/6 riflessioni in totale;
5. presentare l'esperienza alla classe — le presentazioni devono durare un massimo di sei minuti e esser condotte in coppia;
6. offrire feedback o commenti finali — anche in inglese — sull'esperienza.

Io devo ricevere copia di:

- le tue riflessioni;
- tutti I materiali preparati per gli incontri
- feedback dalla coordinatrice del museo

Per la valutazione:

- Tutto viene valutato n base a correttezza di grammatica, vocabolario e ortografia;
- La presentazione finale verrà valutata in base a correttezza generale, creatività e rispetto dei limiti di tempo.
- Feedback dal coordinatore del museo serviranno ad integrazione del voto finale.

Note: *Villa Carital* è interessata a persone che vogliono fare i volontari per un periodo prolungato — possibilmente per qualche mese.

PROGETTO 4: STORIE DI FAMIGLIE ITALIANE

Se la tua famiglia è di origini italiane e se puoi intervistare rappresentanti di almeno 3 generazioni — nonni, zii, genitori e fratelli/sorelle — puoi scrivere la “Storia della Mia Famiglia”. La storia deve esser di almeno 1500 parole ed contenere interviste e fotografie.

Devo ricevere copia di:

- domande per l'intervista
- il riassunto dell'intervista;
- le tue riflessioni;
- la storia
- risposte di tutti gli intervistati alla domanda: Cosa significa 'esser italiano/a' per te?

Per la valutazione:

- Tutto viene valutato in base a correttezza di grammatica, vocabolario e ortografia;
- La presentazione finale verrà valutata in base a correttezza generale, creatività e rispetto dei limiti di tempo.

Per tutti i progetti

1. Breve riflessione e breve intervista nel mio ufficio, PRIMA di cominciare l'esperienza SL.

1. Scegliete una delle letture della bibliografia qui sotto.
2. Leggete quanto suggerisco e Rispondete alle domande:
 - cosa hai letto?
 - Cos'hai imparato dalla lettura sull'immigrazione italiana?
 - Pensi che gli italiani siano diversi da altri immigranti? In che senso?
 - C'era qualcosa di sorprendente in quanto hai letto?
 - La tua famiglia risiede in Canada o in un altro paese? Da quanto tempo?
 - Paragona la storia della tua famiglia alle storie che hai letto: c'è qualcosa di simile?

2. Riflessioni e altri materiali da consegnare come da progetto.

Bibliografia

- CHOATE, M. I., 2008, *Emigrant Nation: The Making of Italy Abroad*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press. (**Leggere: Introduzione + 1 altro capitolo**)
- COLANTONIO, F., 1997, *From the Ground Up: An Italian Immigrant Story*, Toronto (ON), Between the Lines. (**Introduzione + 1 altro capitolo**)
- DI SCIASCIO-ANDREWS, J., 2007, *How the Italians Created Canada: From Giovanni Caboto to the Cultural Renaissance*, Edmonton (AB), Dragon Hill. (**Introduzione + 1 altro cap**)
- FANELLA, A., 1999, *With Heart and Soul: Calgary's Italian Community*, Calgary (AB), University of Calgary Press. (**Introduzione + 1 altro cap**)

- GABORI, S., 1993, *In Search of Paradise: The Odyssey of an Italian Family*, Montreal, McGill-Queen's University Press. (**Introduzione + 1 altro cap**)
- HOERDER, D., 1999, *Creating Societies: Immigrant Lives in Canada*, Montreal, McGill-Queen's University Press. (**Introduzione + 1 altro cap**)
- PERIN, R., STURINO, F., (eds), 1992, *Arrangiarsi: the Italian Immigration Experience in Canada*, Montreal (QU), Guernica. (**Introduzione + 1 altro cap**)
- POTESTIO, J., PUCCI, A., (eds), 1988, *The Italian Immigrant Experience*, Thunder Bay (ON), Canadian Italian Historical Association. (**Leggere: Introduzione + 1 altro cap**)
- VERBEETEN, D., 2007, "The Past and Future of Immigration to Canada", in *Journal of International Migration & Integration*, vol. 8, n. 1, 1–10. (**Lettere Tutto l'articolo**)
- GEORGHIOU, A., 2012, "I am Canadian-Italian, so 'Canadian' comes first," Interview with Raymond Culos, in *Senior Stories. A Sentimental Journey*. (**Leggere Tutto l'articolo**)
<http://seniorsstories.vcn.bc.ca/2014/10/28/raymond-culos-canadian-italian-canadian-comes-first-2/>

NOTA Bene!

Per ogni cosa scritta che mi consegnate ricordate di cercare di esser corretti su organizzazione e coerenza dei contenuti, grammatica, vocabolario e ortografia. La griglia della pagina successive vi spiega meglio come correggo. Inoltre prima di consegnare, considerate gli errori più tipici, come suggerito nella pagina successiva.

Per le presentazioni terrò conto della correttezza di vocabolario, grammatica e pronuncia, e dell'organizzazione complessiva.

Ricordate di stare ENTRO i 5 minuti per presentazione.

Informazioni su sistemi di correzione per le produzioni scritte quali Riflessioni e Ricerche (SL), portfolio e composizioni.

The final grade is according to the following chart:

- a. **From 100 to 75%** > Complete in all parts, and submitted at due dates; sporadic to few spelling and/or grammar mistakes; extensive and punctual use of new vocabulary;
- b. **From 74 to 50%** > Incomplete, possible late submission; Somehow adequate use of vocabulary; several errors in agreement, articles, pronouns, use of tenses; *verbo piacere*'; adverbs;
- c. **From 49** > Very incomplete and/or very late; Frequent errors in agreement with subject/verb or noun/adjective, articles, possessives, and pronouns; frequent errors in use of vocabulary. Several spelling mistakes.

Evaluation Criteria

Content and organization

from 10 to 0 points	For development of ideas, organization and good transitions
---------------------	---

Spelling

from 10 to 6 points	Sporadic to very few spelling problems
---------------------	--

from 5 to 0 points	Frequent spelling errors
--------------------	--------------------------

Vocabulary

from 10 to 9 points	Extensively uses new vocabulary (from textbook)
---------------------	---

from 8 to 5 points	Adequate use; some erroneous usage includes some new vocabulary
--------------------	---

from 4 to 0 points	Inadequate/very limited knowledge of vocabulary; uses words incorrectly
--------------------	---

Punti Grammaticali

20 a 16	Minimal grammar errors. Well edited and conceived throughout
---------	--

15 a 11	Several errors in agreement, articles, pronouns, use of tenses; <i>verbo piacere</i> '; adverbs
---------	---

10 a 0	Frequent errors in agreement with subject/verb or noun/adjective, articles, possessives, and pronouns
--------	---

Prima di consegnarmi il tuo materiale controlla questi punti grammaticali (ed errori comuni):

- ❑ Subject-verb agreement and noun-adjective agreement
- ❑ Articles (before titles, general nouns or possessives)
- ❑ Comparative and superlative forms
- ❑ Appropriate prepositions with the verbs (check dictionary + list of verbs w. prepositions)
- ❑ Correct conjugation of verbs
- ❑ Correct subject-verb agreement of impersonal verbs (**piacere, mancare, servire, bastare**)
- ❑ Correct auxiliary + past participle of **passato prossimo** verbs
- ❑ Use of **passato prossimo** and **imperfetto**
- ❑ Subjunctive after appropriate trigger phrases
- ❑ Common errors, such as wrong translations of idiomatic expressions, spelling, wrong auxiliary, wrong pronouns.

Appendice B

Questionari ed altri strumenti di misurazione

1. Questionario 1: *Language Inventory*
2. Questionario 2: *Willingness to Communicate, Motivation, Attitudes*
3. Questionario 3: *Why, What, How Much*
4. Scheda di Riflessione per Progetti Scuola e Anziani
5. Scheda di Riflessione per Progetto Museo
6. Scheda per Progetto Storia d'Emigrazione
7. Lista domande per Interviste
8. Griglia Valutazione Interviste
9. Scheda di Osservazione
10. Scheda per Commenti sugli studenti, per Assistente *SL*
11. Scheda per Commenti sugli studenti, per Insegnanti ICC

LANGUAGE INVENTORY**Domande Generali**

Please answer these questions to allow me to have some information

- Sesso F M • In che anno sei? _____
- Quanti anni hai? _____ • Major? _____

Please circle the answer that better describes your competency and proficiency level as of today. I will administer another language inventory at the end of the term at which point we will have the opportunity to reconsider whether you have progressed or not, according to your expectations and what we could perhaps have done differently.

Listening Comprehension

1. I can understand phrases and expressions of areas related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, daily life past and present, shopping, local geography, schedules) provided speech is clearly and slowly articulated.

<ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Very poorly 3. Somewhat/Moderately able 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quite well 5. Yes, completely
--	---

2. I can understand directions (as in recipes or in manuals or road directions relating to how to get somewhere), provided speech is clearly and slowly articulated.

<ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Very poorly 3. Somewhat/Moderately able 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quite well 5. Yes, completely
--	---

3. I can understand the general sense of an Italian song or the main points of TV news items reporting events, accidents, etc. or of an Italian movie, where the visual material supports the commentary and the storyline, provided speech is in standard Italian language.

<ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Very poorly 3. Somewhat/Moderately able 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quite well 5. Yes, completely
--	---

4. I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is in standard Italian language.

<ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Very poorly 3. Somewhat/Moderately able 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quite well 5. Yes, completely
--	---

5. I can guess the meaning of occasional unknown words from the context and understand sentence meaning if the topic discussed is familiar.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

Reading Comprehension

6. I can read and understand simple everyday material such as menus, advertisements, brochure, timetables, simple newspaper articles describing events, an interview, short simple texts containing the highest frequent vocabulary; simple directions relating to how to get from A to B; simple clear email messages.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

7. I can recognize significant points in straightforward newspaper articles or on readings from the textbooks or on the short stories provided by the teacher.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

Written Production

8. I can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need, including giving instruction on how to get somewhere or do something.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

9. I can write short paragraphs use connectors such as 'and', 'but', 'because'.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

10. I can write simple narrations of events or short fictional stories.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

11. I can summarize the plot of a book or of a film or the content of an Italian song and briefly comment on them.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

12. I can summarize the essential points of a reading or of a conversation I was either involved or heard about.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

13. I can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

Spoken Production

14. I can use present and past tenses to give a simple description or presentation on familiar topics such as of people, living or working conditions, daily routine, likes and dislikes.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

15. I can summarize the essential points of a reading or of a conversation I was either involved or heard about.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

16. I can compare people, places and things using either the present or the past tense.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

Spoken Interaction

17. I can interact with relative ease in structured situations and short conversations and routine exchanges on familiar topics in predictable everyday situations provided the other person helps if necessary.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite well |
| 2. Very poorly | 5. Yes, completely |
| 3. Somewhat/Moderately able | |

18. I can express my opinion(s) on topics ranging from Italian and North American societies, media, cuisine and music and other topics, which were previously discussed in class.

- | | |
|-------|----------------|
| 1. No | 2. Very poorly |
|-------|----------------|

- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

19. I can use expressions to invite someone to an event/social occasion or can decline an invitation. I can organize a social event in Italian with other people.

- 1. No
- 2. Very poorly
- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

Cultural knowledge

20. I can speak knowledgeably about (and can compare with my own culture) some aspects of contemporary Italian society such as what young people do and dream about, the role of women, *mammoni/vitelloni*, how do people rear their children, etc. Underline any of the above that you know quite a bit about already.

- 1. No
- 2. Very poorly
- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

21. I can speak knowledgeably about (and can compare with my own) Italian contemporary economy and political landscape.

- 1. No
- 2. Very poorly
- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

22. I can speak knowledgeably about (and can compare with my own) some values of Italian people, such as their religious practices, family or relationship with authority.

- 1. No
- 2. Very poorly
- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

23. I can speak knowledgeably about (and can compare with my own) Italian media.

- 1. No
- 2. Very poorly
- 3. Somewhat/Moderately able
- 4. Quite well
- 5. Yes, completely

SL Experience

- | | | |
|--|-----|----|
| Do you know what <i>Service Learning</i> means? | YES | NO |
| Are you planning to participate in one of the SL projects this term? | YES | NO |
| (Have you participated in one of the <i>SL</i> projects this term?) | YES | NO |

Questionario 2— Willingness to Communicate, Motivation and Attitudes

Parte I

Communicate Inside the Classroom

With the following questions I wish to learn in which kinds of situations you might choose to speak Italian, *during one of our classes*. Based on the assumption that you have free choice to speak or not, please indicate *how willing you are/would be* to use Italian in the situations which are described below. Write only one whole number in each space and do not leave any blank. Use the scale 1 to 5, where ... indicates

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. 'never willing' | willing' |
| 2. 'rarely willing' | 4. 'very or most of times willing' |
| 3. 'sometimes or about half the times | 5. 'always willing' |

1. Speak Italian with a classmate who is a native Italian speaker to carry out a class activity. _
2. Speak Italian with a classmate who is a non-native Italian speaker to carry out a class activity. _____
3. Speak Italian with a group of 2 to 5 classmates to carry out a class activity.
4. Give a short presentation in front of the class as a class assignment. _____
5. Ask a question in Italian to your teacher. _____
6. Socialize with a classmate who is a native Italian speaker in between activities or while waiting. _____
7. Socialize with a classmate who is a non-native Italian speaker in between activities or while waiting. _____

Parte II

Communicate Outside the Classroom

With the following questions I wish to learn in which kinds of situations you might choose to speak Italian, *outside of class*. Based on the assumption that you have free choice to speak or not, please indicate *how willing you are/would be* to use Italian in the situations which are described below. Write only one whole number in each space and do not leave any blank. Use the scale 1 to 5, where # indicates:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. 'never willing' | willing' |
| 2. 'rarely willing' | 4. 'very or most of times willing' |
| 3. 'sometimes or about half the times | 5. 'always willing' |

1. Speak Italian with your friends who are learning Italian. _____
2. Speak Italian with a native Italian-speaking friend. _____
3. Speak Italian in an Italian store or restaurant _____
4. Speak with a native Italian-speaking stranger (e.g., people you encounter in the community, while waiting in line, etc.).
5. Visit your teacher in her office to ask a question in Italian _____
6. Speak Italian for *tandem* activity with Italian exchange students or for *teletandem* activity with Italian students in Italy _____
7. What would motivate you to spend more time using the Italian language **outside** the classroom? Any idea?

Parte III

Confidence/Comfort with Italian language

Indicate the level of comfort/anxiety (**NOT** your ability to do these things) you would experience speaking Italian in the following situations. Use the scale 1 to 5, where # indicates

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| 1. 'extremely nervous' | 4. 'most of the times relaxed' |
| 2. 'rarely relaxed' | 5. 'very relaxed' |
| 3. 'somewhat relaxed' | |

1. Speaking with your professor. ____
2. Speaking with classmates in your Italian class (i.e., nonnative speakers). ____
3. Speaking with a small group of classmates. ____
4. Speaking with native Italian-speaking friends and acquaintances outside of class. _____
5. Speaking with native Italian-speakers in the community (i.e., not friends or acquaintances). _____

Parte IV

Motivation and Attitudes

There is no right/wrong answer to these statements as they simply reflect different opinions. Please rate your level of agreement or disagreement with each statement using the following 1 to 5 scale, where # indicates

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| 1. 'strongly disagree' | 3. 'agree somehow' |
| 2. 'disagree most of the times' | 4. 'agree most of the times' |
| | 5. 'always agree' |

Do you agree with the following statements?

1. Studying Italian is important for me because I am planning to travel to Italy soon and want to fully experience the Italian culture. _____
2. I love learning Italian. _____
3. I hate the Italian language. _____
4. I really like learning foreign languages. _____
5. Since English is such a global language, I believe it is not important for English-speakers to be fluent in another language. _____
6. I really identify with Italian culture and want to be fluent in the language too. __
7. I am learning Italian by working on it very frequently and regularly. _____
8. I find I am losing any desire I ever had to learn Italian. _____
9. Italians made and are still making significant positive contributions to the world. _____
10. Studying Italian is important for me because I want to better know and understand the cultures of Italian people in my city. _____
11. I have not had many positive experiences learning Italian. _____
12. I do not bother to try to understand more complex aspects of Italian culture. __
13. I want to learn Italian well so that I can read or listen to anything in Italian and understand it. _____
14. I wish I were fluent in Italian. _____

15. I intend to continue learning Italian beyond this course. _____
16. I don't bother checking my corrected assignments in my Italian course. _____
17. I don't pay much attention to the feedback I receive in this Italian course. _____
18. I would rather spend time learning other things than Italian. _____
19. Italian people are very warm-hearted, friendly and respectful people. _____
20. I am studying Italian because I'd like to make Italian friends now and in the future. _____
21. When I have a problem understanding something in class I always ask my teacher _____
22. I really have no interest in foreign languages. _____

SL Experience

- | | | |
|--|------------|-------------|
| Do you know what <i>Service Learning</i> means? | YES | NO |
| Are you planning to participate in one of the SL projects this term? | YES | NO |
| (Have you participated in one of the <i>SL</i> projects this term? | YES | NO) |

For ALL students in Italian 201 and Italian 202
Italian 201 Fall /Italian 202 Winter — Day 1 of Term

Questionario 3— *Why Italian, What you are expecting from this course and How Much you speak (part I)*

Student Name (optional): _____

1. **Why** are you taking this course? Please answer the following questionnaire:

My major reason for taking this Italian language course is ...	Yes	No
1. To fulfill a requirement		
2. my love for languages and desire to learn another language		
3. To learn more about the Italian language and culture		
4. To communicate with my family members who are of Italian heritage		
5. To talk with my Italian friends and/or make Italian friends		
6. To connect with the local Italian community		
7. To travel to Italy and to be able to talk to people there		
8. To study in Italy (I am applying for an exchange program in Italy)		
9. To work in Italian (e.g. I am an opera singer)		
10. (that) I heard it is a great course		

2. What are you expecting to learn during this course? Try to be as specific as possible.
3. Are there some specific aspects of Italian culture you are interested in learning about? Which ones?
4. Do you speak Italian outside of the classroom setting? With friends or family? How often? (Use the following scale to help you in your answer: 1. *Never*; 2. *Very occasionally*; 3. *At least once a month*; 4. *Once a week*; 5. *A few times each week*)
5. How do you best learn Italian? Think of what worked for you in your past experience, what didn't work, what else you might suggest we do in class to improve your learning experience.

For ALL students in Italian 201 and Italian 202
Italian 201 Fall /Italian 202 Winter — Last Week of Term

Questionnaire 3 — *Did we meet your expectations?*
Suggestions? (part II)

Student Name (optional): _____

1. Were your expectations for this course and for your own learning met? How exactly? (*Please try to be as specific as possible.*)

2. What did you enjoy most? What could/should we do more of?

3. What did you least enjoy? What could/should we do less of?

4. Any suggestions of activities we could implement in the future?

5. Did you speak any Italian outside of class? With whom? How often?
 1. *Never;*
 2. *Very occasionally;*
 3. *At least once a month;*
 4. *Once a week;*
 5. *A few times each week*

FOR SL Students

Reflective Journals — Italian 201 Fall/Italian 202 Winter

Progetto 1*: Assistente Insegnanti

Riflessioni 1: Introduzioni e Aspettative (Prima del primo incontro)

Scrivi in Italiano — Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia e alla coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa significa *Service Learning* secondo te?
2. Cosa ti aspetti da quest'esperienza di *Service Learning* per la comunità italiana?
3. Cosa sai del Centro Culturale Italiano di Vancouver (ICC)?
L'hai mai visitato il Centro? Se sì, quando e perchè? Se no, perchè no?
4. Cosa pensi potrai contribuire al Centro?
5. Usando una scala da 1 (*elementare*) a 5 (*eccellente*), come giudichi il tuo livello di competenza e *proficiency* in italiano, nella scrittura e nel parlare?
6. Come puoi prepararti per lavorare per l'ICC?

* Essendo le schede di riflessione per il Progetto 1 (assistente insegnanti) e per il Progetto 3 (assistente anziani) molto simili ne abbiamo qui allegato solo quelle per uno dei due progetti ad esemplificazione.

Riflessioni 2 (3, 4, 5): Prime Impressioni (Dopo il primo e I successivi incontri)**

Scrivi in Italiano – Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Com'è andato il tuo primo giorno al Centro? Cos'hai fatto esattamente? Usa I tempi passati per descrivere la scuola, le insegnanti, gli studenti, cos'avete fatto in classe, le attività che dovrai preparare, come ti sei sentito/a

2. Hai fatto qualcosa che ha funzionato? Cosa e perchè ha funzionato?

3. Cosa avresti fatto di diverso?

4. Come ti sei sentito/a con la lingua? Ti è sembrato di poter capire e interagire? Come ti puoi preparare meglio per la prossima volta?

** Poichè le *Schede Riflessioni 2, 3, 4 e 5* sono identiche ne abbiamo qui incluso solo una ad esempio. Abbiamo comunque allegato le *Schede Riflessioni 1 e 6*, che rispettivamente introducono e concludono l'esperienza SL e che quindi come tali sono diverse dalle altre.

Riflessioni 6, Finali: Cos'ho imparato da quest'esperienza?

Scrivi in Italiano – Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa ti è piaciuto e cosa non ti è piaciuto di quest'esperienza al *Centro*?
2. Pensi di aver raggiunto gli obiettivi che ti eri prefisso/a?
3. Come pensi di aver aiutato il *Centro* esattamente?
4. Cosa avresti potuto fare di diverso?
5. Il tuo livello di italiano era sufficiente per quello che hai fatto per il *Centro*? Spiega in poche parole.
6. Hai imparato qualcosa da quest'esperienza che potrai usare in futuro per la tua carriera?
7. Come hai lavorato con il tuo compagno/la tua compagna? Spiega.
8. Rimarrai in contatto con il *Centro*? Come e perchè

Progetto 2: Ricercatori per il Museo

Riflessioni 1: Introduzioni e Aspettative

Scrivi in Italiano — Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa pensi significhi *Service Learning*?

2. Cosa ti aspetti da quest'esperienza di *Service Learning* per la comunità italiana?

3. Hai mai visitato il Centro Culturale Italiano di Vancouver (ICC)?
4. Se sì, quando e perchè? Se no, perchè no?

5. Cosa sai del Centro?

6. Cosa pensi potrai contribuire al Centro?

7. Usando una scala da 1 (basico) a 5 (eccellente), come giudichi il tuo livello di competenza e proficiency in italiano, sia nello scrivere che per il parlare?

8. Che tipo di preparazione pensi dovresti avere per lavorare per l'ICC?

Riflessioni 2 e Finali: Cos'ho imparato da quest'esperienza?

Scrivi in Italiano – Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa ti è piaciuto e cosa non ti è piaciuto di quest'esperienza al Centro?
2. Pensi di aver raggiunto gli obiettivi che ti eri prefisso/a?
3. Come pensi di aver aiutato il Centro esattamente?
4. Cosa avresti potuto fare di diverso?
5. Il tuo livello di italiano era sufficiente per quello che hai fatto e dovevi fare per il Centro? Spiega in poche parole.
6. Pensi di aver imparato qualcosa da quest'esperienza che potrai usare in futuro per la tua carriera?
7. Se hai collaborato con un compagno/una compagna, come pensi avete lavorato insieme? Spiega.
8. Rimarrai in contatto con il Centro? Come e perchè

Progetto 4: Storie d'Italia

Riflessioni 1: Introduzioni e Aspettative

Scrivi in Italiano — Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa pensi significhi *Service Learning*?
2. Cosa ti aspetti da quest'esperienza di *Service Learning* per la comunità italiana?
3. Hai mai visitato il Centro Culturale Italiano di Vancouver (ICC)? Se sì, quando e perchè? Se no, perchè no?
4. Cosa sai del Centro?
5. Perchè ti interessa scrivere una *Storia d'Italia*? Se si tratta della tua famiglia spiega nel dettaglio come organizzerai quest'intervista, quando la farai e con chi.
6. Usando una scala da 1 (basico) a 5 (eccellente), come giudichi il tuo livello di competenza e proficiency in italiano, sia nello scrivere che per il parlare?

Prepara la lista di domande e presenta in piano dettagliato per la tua intervista entro il 30 settembre.

Riflessioni Finali: Cos'ho imparato da quest'esperienza?

Scrivi in Italiano – Attenzione agli errori di grammatica, vocabolario, ortografia, coerenza complessiva delle vostre risposte

1. Cosa ti è piaciuto esattamente di questo tuo progetto? Racconta anche delle sorprese incontrate durante questo progetto.

2. Pensi di aver raggiunto gli obiettivi che ti eri prefisso/a?

3. Cosa avresti potuto fare di diverso?

4. Il tuo livello di italiano era sufficiente per quello che hai fatto e dovevi fare per il Centro? Spiega in poche parole.

5. Pensi di aver imparato qualcosa da quest'esperienza che potrai usare in futuro per la tua carriera?

For SL Students: Italian 201/Italian 202

Lista Domande per Interviste SL o Questions for Exit Interview

1. Perché hai deciso di fare un progetto SL?
2. Cosa ti aspettavi dall'esperienza? Sei rimasto/a soddisfatto? In che senso?
3. Cos'hai imparato dall'esperienza?
4. Pensi che avresti potuto imparare queste cose in classe?
5. Cos'hai imparato che probabilmente non avresti imparato in classe?
6. Hai imparato qualche aspetto della cultura italiana?
7. Pensi di esser più fiduciose nelle tue competenze linguistiche? In che senso?
8. Pensi che la partecipazione al progetto può aver influenzato in qualche modo le tue decisioni per il tuo futuro professionale? Come esattamente?

For ALL students in Italian 201 and Italian 202

Griglia Valutazione Interviste (<i>Communicative Performance</i>)
--

Interview

I valori numerici corrispondono a:

1 = Never; 2 = Infrequently; 3 = Frequently; 4 = Mostly; 5 = Always

1. Responds with little hesitation (FLU).	1	2	3	4	5
2. Needs little prompting (FLU).	1	2	3	4	5
3. Speaks in complete and well-structured sentences (FLU).	1	2	3	4	5
4. Speech is clear and comprehensible (FLU).	1	2	3	4	5
5. Uses adequate range of vocab. and structures (RNG).	1	2	3	4	5
6. Gives response to questions asked (RNG).	1	2	3	4	5
7. Speaks only in Italian (ACC).	1	2	3	4	5
8. Pronounces words competently (ACC).	1	2	3	4	5
9. Speaks with little influence of English (ACC).	1	2	3	4	5
10. Gives correct response (ACC).	1	2	3	4	5
11. Comprehends overall sense of question (COMP).	1	2	3	4	5
12. Gives appropriate response (APP).	1	2	3	4	5
13. Speech is expressive and appropriately intonated (PROS).	1	2	3	4	5
14. Flow of speech is rhythmic	1	2	3	4	5
15. and continuous (PROS).					
16. Displays confidence in the interactive process (KIN – PROS)	1	2	3	4	5

APP = Appropriate; ACC = Accuracy; FLU = Fluency; COMP = Comprehension; INTL = Intelligibility; RNG = Range; KIN = Kinesic; PROS = Prosodic; PROX = Proxemic

For ALL students in Italian 201 and Italian 202

Italian 201 Fall /Italian 202 Winter

**Scheda Osservazione o Classroom Observation scheme:
To be recorded during 3rd week of term; 6th week of term; 9th week of term**

Record name of students who display the behaviour listed above. Use following scale to guide you in the evaluation process:

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| 1. No | 4. Quite regularly |
| 2. Rarely, once per lesson | 5. Always |
| 3. At least three times per lesson | |

The student _____

1. Volunteers eagerly	1	2	3	4	5
2. Engages in class activities	1	2	3	4	5
3. Engages willingly in group or in pair work	1	2	3	4	5
4. Engages in conversations in Italian in class even when NOT prompted	1	2	3	4	5
5. Is attentive	1	2	3	4	5
6. Asks questions in class	1	2	3	4	5
7. Visits me in my office or emails me to ask questions	1	2	3	4	5
8. Is interested and participates in extra curricular activities	1	2	3	4	5
9. Is eager to present/share	1	2	3	4	5
10. Hands in assignments on time	1	2	3	4	5

Other comments:

**Per Insegnanti ICC
Italian 201 Fall /Italian 202 Winter**

Commenti sugli studenti *SL* di fine progetto:

Direttore scuola ICC/Curatore museo/Insegnante ICC/Membro della comunità

Impressione generale Progetto UBC/ICC	(molto positiva)			(non positiva)	
	5	4	3	2	1

1. *L'aspetto del progetto che per me è risultato più valido ed interessante è stato...*

2. *Suggerirei il seguente cambiamento/miglioramento per altri futuri progetti *SL**

Nome (facoltativo)

Appendice C

Tabelle e Risultati

1. *Tabella 1: Motivation*
2. *Tabella 1: Confidence* (risultati complessivi)
3. *Tabella 2a, 2b, 2c, 2fd, 2e, 2f: Confidence* (risultati parziali, per sezione)
4. *Tabella 3: Frequency in the use of Italian language*
5. *Tabella 4: WTC, IC e WTC, OC*
6. *Tabella 5: Language Inventory*
7. *Tabella 6: Communicative Competence*
8. *Tabella 7: Participation/Observations*

Tabella 1

Italian 201, 202 — from W2011 to F2014

Motivation and Attitudes* ($\alpha=.84$)

	N <i>B(eginning)</i>	NSL <i>B(eginning)</i>	N <i>E(nd)</i>	NSL <i>E(nd)</i>
Q1	3.35	3.8	3.71	4.34
Q2	3.61	3.88	3.93	4.44
Q3	1.6	1.32	1.54	1.16
Q4	3.73	3.72	3.81	4.1
Q5	1.92	1.5	1.82	1.38
Q6	3.43	3.9	3.65	4.24
Q7	3.74	4.02	3.94	4.44
Q8	1.9	1.44	1.77	1.26
Q9	4.09	4.36	4.26	4.7
Q10	4.18	4.34	4.45	4.7
Q11	1.87	1.42	1.63	1.14
Q12	1.73	1.28	1.56	1.16
Q13	4.11	4.12	4.22	4.5
Q14	3.79	4.08	4.06	4.54
Q15	3.72	4.02	3.96	4.58
Q16	1.79	1.58	1.63	1.26
Q17	1.73	1.46	1.56	1.26
Q18	1.79	1.34	1.63	1.22
Q19	4.12	4.32	4.22	4.74
Q20	3.87	4.28	4.06	4.58
Q21	3.60	3.82	3.91	4.52
Q22	1.99	1.58	1.88	1.44
M (tot.)	65.66	65.58	67.2	69.7
SD	1.02	1.33	1.20	1.64

*cfr. Parte IV del Questionario 2, WTC, Motivation and Attitudes, per completo elenco domande

Tabella 2				
Italian 201, 202 — from W2011 to F2014				
Confidence* ($\alpha=.89$)				
	N	NSL	N	NSL
	<i>B(eginning)</i>	<i>B(eginning)</i>	<i>E(nd)</i>	<i>E(nd)</i>
Q1	3.04	3.1	3.5	4
Q2	3.3	3.3	3.9	4.3
Q3	3	3.2	3.7	4
Q4	3.3	3.5	3.7	4.3
Q5	3	3.2	3.2	4.2
M (par.)	3.13	3.26	3.60	4.16
M (tot.)	15.62	16.3	17.69	20.8
SD	0.16	0.15	0.26	0.15

* *cfr. Parte III del Questionario 2, WTC, Motivation and Attitudes, per completo elenco domande*

Tabella 2a					Tabella 2b				
Italian 202, W2011					Italian 201, F2012				
Confidence*					Confidence*				
	N	NSL	N	NSL		N	NSL	N	NSL
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>		<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
Q1	3.2	3.1	3.7	4.1	Q1	2.8	2.9	3.4	3.4
Q2	3.5	3.4	4.1	4.3	Q2	3.2	3.2	3.8	4.2
Q3	3.3	3.4	3.4	4.3	Q3	2.6	2.8	3.4	3.8
Q4	3.4	3.7	3.9	4.5	Q4	3	3.2	3.6	4.1
Q5	3.3	3.2	3.4	4.2	Q5	2.7	3	2.8	4
M (par.)	3.34	3.36	3.70	4.28	M (par.)	2.86	3.02	3.40	3.90
M (tot.)	16.7	16.8	18.5	21.4	M (tot.)	14.3	15.1	17	19.5
SD	0.11	0.23	0.31	0.15	SD	0.24	0.18	0.37	0.32

Tabella 2c					Tabella 2d				
Italian 202,W2012					Italian 201, F2013				
Confidence*					Confidence*				
	N	NSL	N	NSL		N	NSL	N	NSL
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>		<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
Q1	3.3	3.6	3.7	4.4	Q1	2.7	2.9	3.1	3.6
Q2	3.7	3.7	4.2	4.6	Q2	2.9	2.9	3.4	3.6
Q3	3.4	3.3	3.6	4.3	Q3	3.3	3	3.5	4
Q4	3.6	3.7	4.1	4.6	Q4	3.3	3.5	3.7	4.3
Q5	3.1	3.1	3.7	4.6	Q5	2.4	2.7	2.6	3.7
M (par.)	3.42	3.48	3.86	4.50	M (par.)	2.92	3.00	3.26	3.84
M (tot.)	17.1	17.4	19.3	22.5	M (tot.)	14.6	15	16.3	19.2
SD	0.24	0.27	0.27	0.14	SD	0.39	0.30	0.43	0.30

Tabella 2e					Tabella 2f				
Italian 202, W2013					Italian 201, F2014				
Confidence*					Confidence*				
	N	NSL	N	NSL		N	NSL	N	NSL
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>		<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
Q1	3.3	3.3	3.6	4.3	Q1	3.1	3	3.5	3.9
Q2	3.3	3.6	3.8	4.5	Q2	3.4	3.1	3.9	4.3
Q3	2.9	3.6	3.2	4.3	Q3	3.3	3.1	3.7	4
Q4	3.2	4.3	3.9	4.5	Q4	3.1	3	3.6	4
Q5	2.9	3.6	2.9	4.6	Q5	3.9	3.3	4.2	4.3
M (par.)	3.12	3.68	3.48	4.44	M (par.)	3.36	3.10	3.78	4.10
M (tot.)	15.6	18.4	17.4	22.2	M (tot.)	16.8	15.5	18.9	20.5
SD	0.20	0.37	0.42	0.13	SD	0.33	0.12	0.28	0.19

Tabella 3

Italian 201, 202 — from W2011 to F2014

Frequency of Use*

	N	NSL	N	NSL
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
M (tot.)	2.67	2.74	2.83	3.94

Tabella 4

Italian 201/202, from W2011-12 to F2014-15

WTC Inside Class* ($\alpha=.86$)

	N	NSL	N	NSL
	<i>B(eginning)</i>	<i>B(eginning)</i>	<i>E(nd)</i>	<i>E(nd)</i>
Q1	3.2	3.22	3.45	3.82
Q2	3.38	3.52	3.9	4.2
Q3	3.03	3.24	3.27	3.7
Q4	2.95	2.9	3.17	3.72
Q5	3.65	3.42	3.96	4.28
Q6	3.26	3.32	3.61	4.04
Q7	3.5	3.74	3.93	4.24

M (par.)	3.28	3.34	3.61	4.00
M (tot.)	22.97	23.36	25.29	28.00
SD	0.25	0.26	0.33	0.25

WTC Outside Class* ($\alpha=.94$)

	N	NSL	N	NSL
	<i>B(eginning)</i>	<i>B(eginning)</i>	<i>E(nd)</i>	<i>E(nd)</i>
Q1	3.52	3.56	3.85	4.32
Q2	3.21	3.52	3.51	4.22
Q3	2.74	3.04	2.96	3.84
Q4	2.61	2.9	2.91	3.78
Q5	3.43	3.74	4.04	4.52
Q6	3.46	3.52	3.79	4.36

M (par.)	3.16	3.38	3.51	4.17
M (tot.)	18.97	20.28	21.06	25.04
SD	0.39	0.33	0.48	0.30

Tabella 5 (part I)

Italian 201, 202 — from W2011 to F2014

Language Inventory*

	N <i>B(eginning)</i>	NSL <i>B(eginning)</i>	N <i>E(nd)</i>	NSL <i>E(nd)</i>
Listening				
Q1	2.95	2.96	3.73	3.76
Q2	3.1	3	3.48	3.64
Q3	2.9	3.1	3.82	3.9
Q4	2.95	3.1	3.36	3.5
Q5	2.93	3.04	3.56	3.7
M (par.)	2.97	3.04	3.59	3.70
M (tot.)	14.83	15.2	17.95	18.5
SD	0.08	0.06	0.19	0.15
Reading				
Q6	3.3	3.4	3.97	4.16
Q7	3.49	3.48	3.79	4.08
M (par.)	3.40	3.44	3.88	4.12
M (tot.)	6.79	6.88	7.76	8.24
SD	0.13	0.06	0.13	0.06
Written Production				
Q8	2.82	2.98	3.56	3.88
Q9	3.27	3.18	3.54	3.68
Q10	3.1	3.14	3.52	3.82
Q11	3.13	3.26	3.77	3.92
Q12	2.9	2.96	3.21	3.66
Q13	2.57	2.84	2.85	3.3
M (par.)	2.97	3.06	3.41	3.71
M (tot.)	17.79	18.36	20.45	22.26
SD	0.25	0.16	0.33	0.23

Tabella 5 (part II)

Italian 201, 202 — from W2011 to F2014

Language Inventory*

	N	NSL	N	NSL
	<i>B(eginning)</i>	<i>B(eginning)</i>	<i>E(nd)</i>	<i>E(nd)</i>
Spoken Production				
Q14	2.68	2.84	3.38	3.88
Q15	2.86	2.9	3.05	4.04
Q16	2.63	2.84	3.24	3.9
M (par.)	2.72	2.86	3.22	3.94
M (tot.)	8.17	8.58	9.67	11.82
SD	0.12	0.03	0.17	0.09
Spoken Interaction				
Q17	2.4	2.58	3.18	3.9
Q18	2.45	2.68	2.69	3.56
Q19	2.52	2.72	2.82	3.7
M (par.)	2.46	2.66	2.90	3.72
M (tot.)	7.37	7.98	8.69	11.16
SD	0.06	0.07	0.25	0.17
Cultural Knowledge				
Q20	3.07	3.22	3.96	4.36
Q21	2.77	2.92	2.93	3.28
Q22	3.29	3.28	3.88	4.44
Q23	2.73	3.02	3.07	3.74
M (par.)	2.97	3.11	3.46	3.96
M (tot.)	11.86	12.44	13.84	15.82
SD	0.26	0.17	0.54	0.55
M (tot.)	66.81	69.44	78.36	87.8
SD	0.29	0.22	0.38	0.29

Tabella 6**Italian 201, 202 — from W2011 to F2014****Communicative Competence***

	N	NSL	N	NSL
	<i>B(eginning)</i>	<i>B(eginning)</i>	<i>E(nd)</i>	<i>E(nd)</i>
Q1	2.87	2.92	3.6	4.08
Q2	2.99	2.96	3.4	4.16
Q3	2.86	2.72	3.66	3.66
Q4	2.94	3.02	3.35	3.98
Q5	2.93	2.92	3.55	3.5
Q6	3.24	3.2	3.93	4
Q7	3.49	3.38	3.79	4.32
Q8	2.83	2.56	3.56	2.98
Q9	3.26	3.88	3.53	4.6
Q10	3.1	3.94	3.52	4.56
Q11	2.76	2.76	3.51	3.48
Q12	2.9	2.64	3.21	3.38
Q13	2.53	3.14	2.85	4.1
Q14	2.64	3.68	3.38	4.36
Q15	2.84	3.12	3.04	3.9
M (par.)	2.95	3.12	3.46	3.94
M (tot.)	44.18	46.84	51.88	59.06
SD	0.25	0.43	0.27	0.46

Tabella 7**Italian 201, 202 — from W2011 to F2014****Partecipazione/Communication***

	N	NSL	N	NSL	N	NSL
	<i>W3</i>	<i>W3</i>	<i>W6</i>	<i>W6</i>	<i>W9</i>	<i>W9</i>
Q1	2.7	2.59	2.79	2.89	2.97	3.46
Q2	3.24	3.51	3.52	3.71	3.56	4.19
Q3	2.48	2.64	2.79	3.39	3.12	3.77
Q4	2.39	2.41	3.01	3.28	3.05	4.18
Q5	3.38	3.12	3.52	3.85	3.73	4.05
Q6	2.94	3.09	3.18	3.76	3.25	4
Q7	2.74	3.18	3.11	3.82	3.27	4.06
Q8	2.91	3.22	3.39	3.68	3.51	4.35
Q9	2.73	3.06	2.97	3.49	3.09	3.98
Q10	2.57	3.17	3.27	3.12	3.42	4.29
M (par.)	2.81	3.00	3.16	3.50	3.30	4.03
M (tot.)	28.08	29.99	31.55	34.99	32.97	40.33
SD	0.32	0.34	0.27	0.32	0.25	0.26

Appendice D

Come fatto nel corpo della tesi, anche in queste appendici i nomi degli studenti sono stati sostituiti con le loro iniziali onde rispettare la loro *privacy* ed osservare le regole dell'università con cui abbiamo lavorato e sui cui studenti abbiamo raccolto i dati per la nostra ricerca. Fotografie, video e quant'altro faceva parte delle tesine ma identificava troppo chiaramente l'autore delle ricerche non è stato incluso nelle copie allegate.

Esempi di progetti *SL* degli studenti

1. Progetto Scuola:

- a. Esempio Lezione Adolescenti: Abbigliamento
- b. Esempio Lezione Bambini: Hallowe'en

2. Progetto Museo:

- a. I Negozi Italiani
- b. La Storia della Seattle Macaroni e la mia famiglia

3. Progetto Storia d'Emigrazione

- a. La famiglia C.
- b. La famiglia D.E.

Progetto Scuola

Esempio di Lezione 1

Come prima lezione R.M. e K.K. hanno dovuto preparare delle attività inerenti al tema della lezione qui sotto descritto, e per un totale di 30-40 minuti. Durante le altre due ore, le studentesse hanno prestato assistenza alle insegnanti.

Ecco il loro piano lezione:

Tema della Lezione:	Abbigliamento; Colori; Prezzi;
Studenti:	Adolescenti, dai 12 ai 16 anni; Livello A2
Nostra lezione:	30-40 minuti; 2 o 3 attività
Obiettivi della lezione:	<ul style="list-style-type: none">• Rivedere e Familiarizzare con vocabolario specific (compreso materiali e colori)• Rivedere numeri e prezzi• Usare espressione: “Secondo me”• Usare il Condizionale per richieste gentili (volere; piacere)• Negozi di abbigliamento in Italia

Attività > rafforzare il vocabolario; lavorare in gruppo; ridere

Gioco 1 in due gruppi per vedere cosa ricordano dalla classe precedente:
Abbiamo suddiviso la classe in due gruppi e abbiamo domandato di scrivere nelle due lavagne tutti le parole sull’abbigliamento che conoscono, in 8-10 minuti. Chi scrive più vocaboli correttamente vince.

Gioco 2 per rafforzare vocabolario:

In gruppi di 3, gli studenti devono scrivere le parole sulle immagini dei vestiti che abbiamo dato in buste. Possono domandare il nostro aiuto ma solo se usano correttamente le espressioni:

“Come si dice?”; “Come si scrive?”; “Come si pronuncia?”; “Cosa vuol dire?”

Gioco 3 per rafforzare vocabolario, compreso colori, materiali e ‘secondo me/ noi’, lavorare in gruppo e esser divertente [sic]:

K. si cambia 3 volte e gli studenti in gruppo devono dire cosa porta.

Attività > rivedere numeri e prezzi; usare il condizionale

Gioco 1 in gruppetti di 2 o 3

Role-Play: in un negozio di vestiti o di scarpe

Esamino in coppie su quanto fatto

Progetto Scuola

Esempio di Lezione 2

*Come prima lezione B.A. e E.K. hanno dovuto preparare delle attività inerenti al tema della lezione qui sotto descritto, e per un totale di 30-40 minuti. Durante le altre due ore, gli studenti hanno prestato assistenza alle insegnanti.
Ecco il loro piano lezione:*

Tema della Lezione:	Hallowe'en; Colori
Studenti:	Bambini, dai 6 agli 8 anni; Livello Misto
Nostra lezione:	30-40 minuti; 5 attività
Obiettivi della lezione:	<ul style="list-style-type: none">• Familiarizzare con vocabolario specifico• Pronunciare correttamente• Comprendere e ripetere• Scrivere

Attività > rafforzare il vocabolario; lavorare in gruppetti; pronunciare

Gioco 1 in quattro gruppi di 3 per vedere cosa ricordano dalla classe precedente: I bambini devono associare nomi ed immagini che abbiamo preparato per loro (es. ragnatela, vampire, zucca, strega, fantasma) e dire anche di che coloro sono.

Gioco 2 per rafforzare vocabolario:

I bambini devono colorare le immagini e dire cosa sono e di che colore

Gioco 3 per pronunciare:

E. pronuncia le parole di Hallowe'en un po' giuste e un po' sbagliate. I bambini devono dire quali sono giuste e quali no.

Attività > Comprendere; Scrivere

Attività 4 per comprendere:

Io (B.) racconto una storiella di Hallowe'en e gli studenti devono responder in italiano alle domande:

Chi c'è in questa storia; dove siamo; cosa succede; come finisce?

Attività 5 per scrivere:

Come ti vesti ad Hallowe'en e cosa farai?

Se c'è bisogno E. parla prima di come si veste lei e di cosa farà



DURFEE, ORDUZ

I negozi di alimentari italiani a Vancouver espongono diversi aspetti della cultura italiana. Questi sono alcuni dei più importanti posti in città per la comunità italiana. Visto che ci sono tantissimi prodotti essenziali a la cucina tradizionale italiana, questi negozi hanno un ruolo centrale nella vita degli immigrati italiani e le sue famiglie radicate in Canada. Abbiamo intervistato i proprietari dei negozi Tosi & Co, Renzullo Foods, e Gioffi's Meat Market and Deli e abbiamo sentito i loro racconti per scoprire i segreti di questo business. Ciascun proprietario ci ha permesso di comprendere la vita degli italo-canadesi di modi diversi e come tutti coesistano in città. Abbiamo scoperto come hanno cambiato i gusti dei clienti tra diverse generazioni e come continuano a cambiare. In questo mondo pieno di cambiamenti tecnologici e nuove tendenze alimentari, ogni negozio ha scelto di rispondere secondo i loro principi. Mentre parlavamo con i proprietari, abbiamo imparato come i suoi valori hanno modellato la crescita dei suoi negozi attraverso il tempo.

Tosi & Co.

Antico e immutabile, il negozio di alimentari Tosi & Co, rimane fedele ai suoi origini dal 1906. Un sabato di mattina, ci siamo andati in Chinatown per parlare con Angelo Tosi, un uomo cordiale ma un po' duro d'orecchio, e scoprire la lunga storia della sua famiglia. Sebbene il suo negozio ci sembri un po' abbandonato, con gli stessi prodotti nelle vetrine da 30 o 40 anni fa, Angelo è un uomo d'affari chi ha avuto molto successo nel business. Angelo non cambia mai i prodotti che vende, gli essenziali per un eccellente pasto italiano come l'olio d'oliva extra vergine e i pomodori in latta, ed è commesso a uno standard di qualità altissima. Nonostante ci sia abbastanza pulviscolo, non c'è nessuna spazzatura nel interno

del negozio e i ci sono abbastanza clienti fedeli del negozio. La sua filosofia non è mai cambiata dopo aver ereditato il negozio da suo padre 41 anni fa. Però, il suo benessere economico viene davvero dal suo diritto d'importazione di qualche tipo di formaggi italiani con denominazioni d'origine protetto in Canada come il Fontina.

La storia di Angelo Tosi e Tosi & Co. comincia con suo padre quando era un ragazzo molto religioso nella regione di Lago Maggiore e portava il pane ai preti gesuiti per tantissimi anni. Da piccolo, Pietro Tosi era molto devoto e voleva diventare prete. Aveva già cominciato sua carriera ecclesiastica con i gesuiti quando, dopo qualche anno di studiare con i gesuiti, ha dovuto lasciare il seminario per prendere cura dei suoi genitori quando erano malati. Dopo la morte dei suoi genitori, Pietro voleva ritornare in seminario, però non li hanno lasciato ritornare poi aver partito la prima volta. Intanto, ha deciso di cominciare a produrre del formaggio Fontina. Pietro pagava un premio sul prezzo base per lavorare con il latte di migliore qualità. Ma quando i grandi produttori di formaggio erano entrati nel mercato, hanno obbligato ai produttori di latte a non vendere più a Tosi o non avere più clienti che Tosi. A conseguenza di queste avversità, Pietro ha deciso di andare in Canada con le sue macchine da produrre formaggio, dove aveva sentito che c'erano molte mucche. Però, dopo qualche mese di essere arrivato a Montreal ha scoperto che le mucche canadesi erano coltivate per il carne, non per il latte, e ha dovuto lasciare le sue macchine in deposito. Sebbene il freddo di Montreal non gli è piaciuto, Pietro ha trovato un lavoro in Alberta facendo dei salami di Genova con una ricetta segreta per una grande azienda. Qualche anno dopo, Signore Tosi è diventato stuco del freddo in Alberta ed è venuto a Vancouver, dove si è radicato ed ha fondato il negozio di Tosi & Co. nel anno 1906 in Chinatown vicino a Union St. Ha cominciato a importare i formaggi e i salumi e dopo 24 anni di successo, il negozio si è spostato al suo edificio attuale a Main St. nel 1930.



Pietro Tosi e la sua moglie.

Pietro Tosi è morto dopo aver lavorato 35 anni nel suo negozio e Angelo ha continuato il lavoro di suo padre. Secondo gli altri proprietari con cui abbiamo parlato, i Tosi hanno sempre avuto un ruolo centrale nella comunità italiana di Vancouver.

Dall'inizio, Pietro Tosi è stato un finanziario centrale per gli italiani quanto per altri negozi e anche per il governo della città di Vancouver. Il negozio dei Tosi è diventato la parte meno importante dei loro affari, visto che la sua azienda d'importazione e rivendita dei formaggi, i salumi, l'olio extra vergine, l'aceto balsamico e tanti altri ingredienti italiani fornisce tantissimi ristoranti e altri negozi in città. Il vecchio negozio di Angelo Tosi è appena una facciata per un enorme deposito dove i proprietari di altri negozi vengono a comprare prodotti importati all'ingrosso. Finalmente, ci sono tantissimi segreti dell'azienda Tosi che non conosceremo mai.

RENZULLO FOODS

Quando abbiamo visitato Renzullo Foods, i dipendenti erano tutti occupati: stavano preparando dei caffè, ordini di diversi salumi e formaggi per una linea di clienti che sembrava infinita. Qualche tempo dopo, quando la marea di clienti è cominciata a calare,

Franco Valentino ci ha dato un benvenuto molto italiano con un panino per ciascuno, delle olive, e un po' di formaggio per sgranocchiare. Mentre parlavamo, abbiamo scoperto che la famiglia Renzullo è venuta in Canada nel mezzo del ventesimo secolo da Sarino, un piccolo villaggio vicino a Napoli. Fondato nel 1964 per Carmelo Renzullo, questo negozio è stato un pilastro della comunità italiana con i clienti attraverso tre generazioni e i clienti nuovi. Un negozio molto rigoroso e fiscalmente responsabile, hanno una selezione d'ingredienti che aumenta costantemente ed incorpora nuovi elementi per soddisfare i nuovi gusti. 15 anni fa, la figlia di Carmelo, Mirella e suo marito, Franco, hanno ereditato il negozio e cercano il migliore modo di introdurre delle innovazioni tecnologiche per tenersi aggiornati. Come tanti altri negozi, prenda i suoi formaggi e salumi da Tosi & Co., ma i Renzullo

sono impegnati a fornire la comunità con i migliori prodotti importati dall'Italia e il mondo intero.

Renzullo Foods è diventata un po' di fama quando la moglie di Carmelo ha creato il originale "food gift basket", ma secondo Mirella non sarà abbastanza per rimanere competitivi con i "big box" negozi come Costco e Superstore. Sebbene i gusti dei canadesi non sono troppo cambiati negli ultimi anni, hanno cominciato ad apprezzare i prodotti di ottima qualità e i Renzullo sperano che quest'apprezzamento continui a crescere. Nonostante il potere dei grandi negozi, Renzullo ha fatto un grandissimo impatto sulla comunità vicina. Quando loro abbiamo intervistato, quasi ogni persona che è entrata ha ricevuto un benvenuto personale dai dipendenti. Abbiamo





scoperto che per la comunità, il negozio non è solo per comprare gli ingredienti ma anche un posto dove i ragazzi e bambini vanno dopo la scuola, un posto dove la gente può pranzare oppure prendere un espresso dopo andare in chiesa o prima di raccogliere i bambini dalla scuola.

CIOFFI'S MEAT MARKET AND DELI

Il più giovane ma il più occupato negozio dei tre, Cioffi's Meat Market and Deli, è stato fondato per Antonio Cioffi e suo figlio Rino in 1989. Ora è un negozio molto popolare per la qualità dei suoi ingredienti e perché offrono i prodotti tradizionali italiani. Molto come Renzullo, i edifici di Cioffi's sono fitti con tanti tesori italiani da mozzarella fresca e salumi invecchiato ai cibi pre preparati ed agnello bellissima. Quello che aveva iniziato con solo un'edificio, il macellaio, ora hanno due edifici, il macellaio e un negozio di alimentari. Il gruppo dei negozi comincia con il macellaio che già fornisce le carne di qualità ottima,

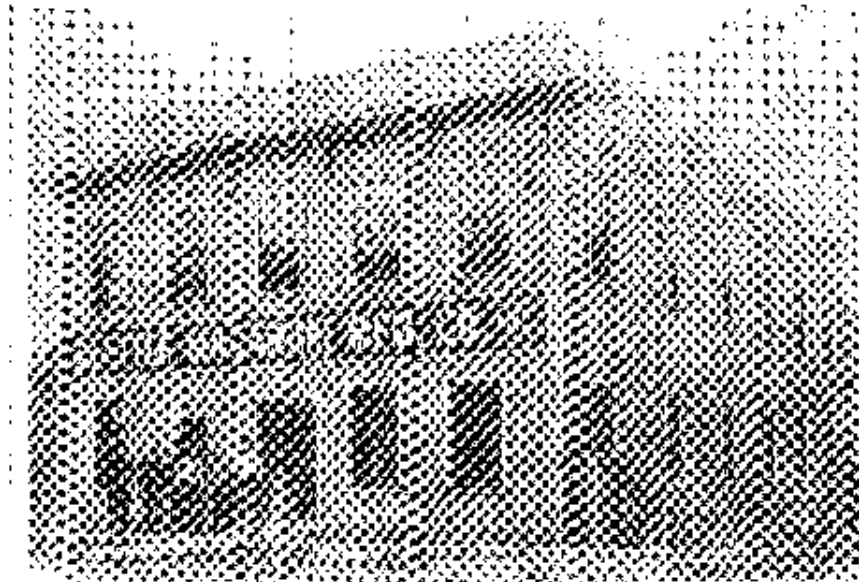
e recentemente ha un piccolo ristorante. Negli ultimi anni, hanno risposto alla domanda per il cibo "ready to eat" ed ora forniscono tanti cibi pre preparati come la pasta fatta a mano, i panini, e la pizza. Alcuni negozi fuori è il negozio di alimentari nella edificio di una vecchia banca e municipio con gli ingredienti italiani essenziali: i formaggi freschi, le paste, tanti tipi d'olio d'oliva, e il pane.

Possa vedere la filosofia di Cioffi's, "mangia bene, viva bene", nei loro prodotti. Perché offrono solo gli ingredienti della qualità ottima, attirano i clienti che sono i immigrati più vecchi, i cuochi, oppure solo la gente che ama il cibo italiano. Ma anche, Cioffi's è molto popolare per provvedere i prodotti italiani e locali ai ristoranti in Vancouver. Ma così Cioffi's come Ranzullo anche ha paura del potere dei grandi negozi. Secondo Rino, il futuro del cibo sia molto più sano ma se i grandi negozi offrirebbero i prodotti naturali per soddisfare la domanda per i cibi più sani, i piccoli negozi non potranno competere. Però per il momento, Cioffi's continuerà avere successo.

Progetto Museo/Storie di Emigrazione

Anche questa storia di emigrazione comprendeva diverse fotografie ed anche diversi articoli presi da giornali americani che negli anni hanno raccontato della compagnia Seattle Macaroni. La studentessa che ha preparato questa relazione si è distinta per aver fatto una ricerca completa e decisamente complessa e che ha previsto delle interviste con la sua famiglia in America e con alcuni membri della sua famiglia in Italia. La tesina originaria comprendeva anche diverse altre pagine con le biografie dei primi esponenti ... della famiglia.

La storia della Seattle Macaroni

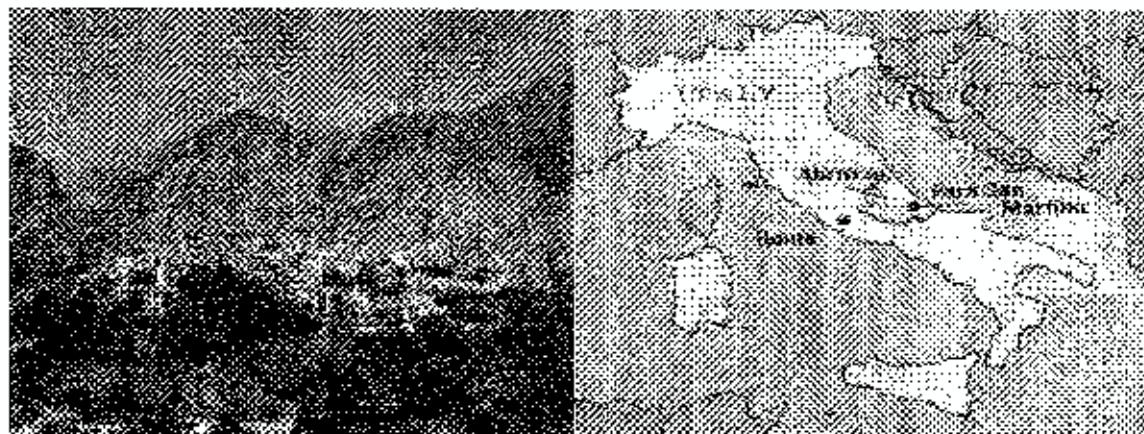


Storia dell'apertura della fabbrica

I tre soci dell'industria Seattle Macaroni erano Steve Piergrossi, Joe (Giuseppe) Grossi e Dan Pagano. Piergrossi ha fatto i primi progetti per la fabbrica; Dan Pagano si occupava della gestione e delle vendite; Joe Grossi sapeva come fare la pasta ed era un socio manovale. Steve Piergrossi aveva un amico a Seattle, e per questo motivo ha deciso di andare là. Il suo amico, Nally, aveva un'industria di patatine chips e maionese che oggi ha molto successo.

Piergrossi era un uomo intraprendente e voleva aprire una fabbrica per la produzione di pasta a Seattle. A quel tempo non era molto difficile entrare negli Stati Uniti. Piergrossi era già in contatto con Joe Grossi in Italia e gli chiese di andare a Seattle per aiutarlo ad aprire una fabbrica di pasta là.

Alla fabbrica, Joe Grossi faceva la pasta. Ora, nessuno sa dove abbia imparato a fare la pasta o da dove venga la ricetta. Possiamo supporre che abbia imparato a Fara San Martino dove ora c'è una grande industria di pasta, e dove si trova la fabbrica di De Cecco.



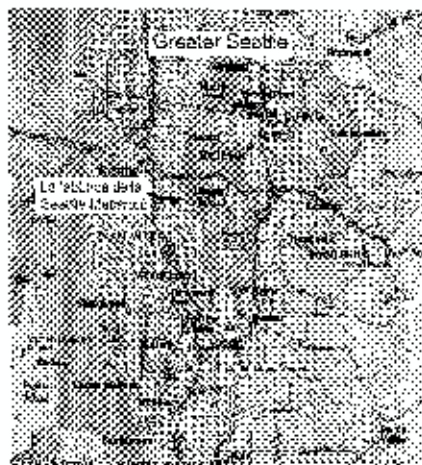
Fara San Martino

Joe Grossi è venuto negli Stati Uniti con il fratello e tre sorelle (senza i genitori) quando aveva 16 anni. Si è separato dagli altri fratelli perché aveva un'infezione oculare (perché aveva pianto troppo durante il viaggio!) ed è dovuto rimanere un po' più di tempo a Ellis Island. Lui è venuto senza molte cose né molti soldi. Joe Grossi è andato a Tacoma, nello stato di Washington, dove lavorava in un giardino che si chiamava Tacoma Colonial Gardens e si occupava della maggior parte della fornitura di verdura per il nord ovest del Pacifico.

Queste persone sono emigrate dall'Italia perché erano povere e non avevano potuto trovare lavoro nel loro paese, Fara San Martino. Fara San Martino è in Abruzzo, in provincia Chieti. Hanno aperto la fabbrica a Seattle perché là c'era più opportunità e non c'era tanta concorrenza come sulla costa dell'est. Inoltre, a quel tempo non c'erano molti altri italiani a Seattle, e non c'era un altro grande produttore di pasta.

La fabbrica

La fabbrica si trovava sul Dearborn Street a Seattle del sud. I proprietari hanno affittato l'edificio dal suocero di Joe Grossi, Angelo Merlino. Era lunga e larga mezzo blocco, e aveva due piani.



Alla fabbrica c'erano macchine moderne e si lavorava in una catena di montaggio. C'erano tinozze dove si buttava la farina e una macchina che la mescolava. Poi la pasta veniva messa in un cilindro dove veniva impastata e schiacciata con un utensile apposta. C'erano due o tre tipi di macchine che spingevano la pasta attraverso le tinozze. Dopo che la pasta era stata mescolata, un uomo doveva spingerla attraverso un imbuto usando una macchina alta circa cinque metri.

La pasta usciva dall'imbuto e i lavoratori la tagliavano. Per darle la forma dei diversi tipi di pasta usavano vari dischi. Ognuno di questi dischi tagliava la pasta creando un diverso tipo di pasta. Con queste macchine che spingevano la pasta orizzontalmente attraverso gli imbuto si poteva regolare la pressione e la rapidità con cui la pasta veniva mossa attraverso l'imbuto. Cambiando la pressione e la rapidità cambiava anche il tipo di pasta che ne risultava.

Joe Grossi, Giovanni Di Cecco, ed altri lavoratori maschi tagliavano la pasta a grandi fette e la mettevano su dei carretti con le ruote. C'erano circa quattro o cinque grandi macchine e quattro o cinque persone che lavoravano con ognuna di esse. Si appendeva la pasta su un filo metallico orizzontale fissato sui carretti e lì si spingevano dentro una grande stanza dove la pasta era seccata per mezzo di grandi ventilatori. Ogni striscia veniva appesa singolarmente.

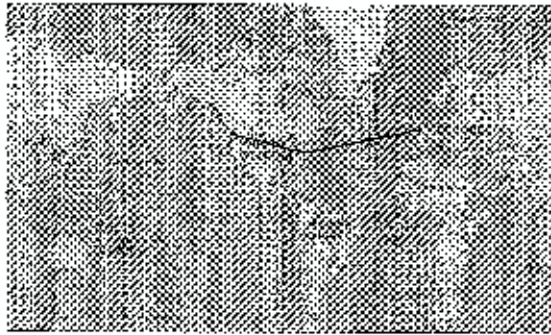
Le donne tagliavano la pasta a piccoli pezzi e li inscatolavano. I figli dei proprietari davano una mano costruendo grandi scatole di legno che sigillavano con strisce di carta blu. Ricevano un penny per scatola finita.

I lavoratori

Quando la fabbrica ha aperto aveva più o meno trenta lavoratori. Dieci lavoratori erano donne che inscatolavano la pasta una volta finita. Tutti i lavoratori erano italiani. Ognuno di loro conosceva qualcuno che era già a Seattle. I lavoratori non erano della stessa famiglia, però la maggior parte venivano dello stesso paese, Fara San Martino.

Molti lavoratori avevano lavorato nella fabbrica di De Cecco a Fara San Martino prima di andare negli Stati Uniti. Sono andati a lavorare alla fabbrica di Seattle Macaroni perché i proprietari gli hanno chiesto di andare a lavorare là.

Steve Picgrossi, che era il socio più organizzato e aveva più soldi degli altri, pagava spesso i viaggi dall'Italia a Seattle per i suoi lavoratori. Loro dovevano poi restituirli poco a poco. Anche alcune donne lavoravano alla fabbrica. Facevano cose diverse dagli uomini, ma a volte svolgevano anche lavoro di forza. Inoltre, la moglie di un proprietario lavorava con le altre donne che inscatolavano la pasta.



Un viaggio tipico: Fara San Martino—Cherbourg, Francia—New York—Seattle

I compratori

La Seattle Macaroni vendeva la sua pasta ad Angelo Merlino, che poi la rivendeva ai supermercati. La Seattle Macaroni vendeva la pasta direttamente a Safeway, che ne comprava moltissima. Inoltre, la Seattle Macaroni vendeva anche a un magazzino, Shwabacker, che la distribuiva ai negozi come fa Food Services of America oggi. Ristoranti, piccoli supermercati e negozi italiani facevano anche piccoli ordini direttamente. La Seattle Macaroni invitava i clienti a grandi cene per promuovere il consumo della pasta della Seattle Macaroni, e a volte la dava anche ai poveri

I tipi di pasta

L'industria produceva tutti tipi di pasta, 55 in totale. Faceva pasta all'uovo, fettucine, ziti, penne, ed altre paste. La Seattle Macaroni produceva pasta lunga e anche corta. Faceva un tipo di pasta speciale che aveva la forma del numero 8. Questa pasta era fatta a mano dalle donne della fabbrica. Il tipo più popolare erano gli spaghetti. Gli elbow macaroni erano anche molto popolari.

I mezzi di trasporto

Gli ingredienti (la farina, il sale, le uova, eccetera) erano portati a Seattle in treno. Poi venivano portati alla fabbrica in camion. I lavoratori, le donne incluse, portavano i grandi sacchi di farina dentro la fabbrica.

La chiusura

Per l'industria, il lavoro era molto difficile durante la depressione. I lavoratori guadagnavano pochissimo. Le loro famiglie mangiavano spesso solo crema di frumento, cioè i resti della produzione della fabbrica. Però erano felici di avere lavoro e cibo. A

quel tempo solo gli italiani mangiavano la pasta in America, e non era molto facile venderla durante la depressione.

Joe Grossi diceva sempre che c'erano due industrie buone con cui impegnarsi durante la depressione, quella del cibo e quella dei funerali e dei cimiteri. Tutti hanno sempre bisogno di queste cose. Tuttavia, l'industria è fallita nel 1939, dopo la depressione. Nick Grossi pensa che la ragione per cui la fabbrica è fallita è che nel 1936, tre anni prima della chiusura della fabbrica, i soci avevano costruito una seconda fabbrica dall'altra parte della strada. I soci volevano ingrandire l'azienda e, così facendo, hanno preso troppi rischi e sono falliti.

Poi la Seattle Macaroni è stata rivenduta ad Angelo Merlino, che l'ha rinominata Mission Macaroni. Angelo Merlino, un suocero di un proprietario di Seattle Macaroni era un importante personalità della comunità italiana di Seattle. Lui comprava anche molta pasta dalla Seattle Macaroni prima del suo fallimento. Siccome lui ha comprato Seattle Macaroni, tutti i lavoratori hanno potuto continuare a lavorare lì senza restare disoccupati.

L'industria di Mission Macaroni è cresciuta a partire dalla depressione. Non era molto grande, aveva meno di 50 lavoratori. Dopo che la Seattle Macaroni è fallita è cominciata la seconda guerra mondiale. A quel tempo il governo ha iniziato a ordinare molta pasta per i soldati. Anche durante la guerra la gente ha cominciato a mangiare più pasta perché era molto economica. Però, l'industria era ormai fallita.

Dopo circa dieci anni, l'industria Mission Macaroni è stata venduta a un'industria di San Francisco, la Three Monks Macaroni.

Progetto Storie di Emigrazione

Come per tutte le altre storie di emigrazione, anche questa comprendeva diverse fotografie ed anche un video, che qui per motivi di privacy, non abbiamo incluso.

Come si può vedere dai nostri commenti qui riprodotti in pare ed evidenziati in giallo nel testo per dimostrare come correggiamo le produzioni scritte dei nostri studenti, anche per questa composizione mettiamo il TIPO di errore e chiediamo poi allo studente di spiegare come cambierebbero il testo in base ai commenti dati. Il voto complessivo viene conteggiato in base alla prima e poi alla seconda stesura. L'insegnante ha utilizzato la griglia di valutazione a pagina 18 e 19 in queste appendici come guida per finalizzare il voto.

La Famiglia C.

Questa è una storia personale di immigrazione e di amore tra P. e V.C. Io mi chiamo K.S.V., è sono la moglie del loro figlio R. Sono indigena e le mie radici culturali includono le nazioni Cree/Saulteaux e Anishnabe. Ho ottenuto **[Voc.] Avuto/registrato** le loro storie attraverso una serie di interviste in italiano. Quello che ho scoperto è una storia meravigliosa di determinazione, di duro lavoro e di amore profondo. Questo amore include un sentimento molto forte per la famiglia, ua famiglia di cui sono fiera di far parte. Ecco le loro storie ... **(Quest'inizio è molto bello ed suggestivo)**

P.C.

P.C. mia suocera, è italiana. È nata nel 1943 nella provincia autonoma di Trento nel paese di Roverè della Luna. Roverè della Luna è una valle ai piedi delle montagne. C'è un fiume chiamato Adige che ha la forma di mezzaluna. Lei viene da una famiglia con 7 bambini: 4 sorelle e 3 fratelli. P. mi ha detto: "Ogni paese ha il suo dialetto!" e infatti nel suo dialetto si sente l'influenza tedesca ed appare molto diverso quando viene paragonato con gli altri. Dal 1947 la regione del Trentino Alto Adige/Sudtirolo ha due lingue ufficiali: italiano e Tedesco. P. si ricorda, "in aprile, il nostro giorno più bello dell'anno era la festa di Santa Maria, patrona del paese, con dolci chiamati fritelle e crostoli."

P. si ricorda che durante tutta la sua vita ha lavorato tanto per aiutare la famiglia. Suo

padre era tranquillo (Spelling) però lavorava duro come carpentiere e per far mangiare la sua famiglia partecipava alla mezzadria.³ Soprattutto lavoravano in un vigneto, legando ([GR.] Legavano. Quando in inglese si usa il gerundio per meglio spiegare l'azione precedente in italiano continuiamo la narrazione usando l'imperfetto) la vite e legando (cfr. sopra) la legna di vite. Loro prendevano una certa percentuale del profitto. P. si ricorda che sua madre, una donna rigida, gli ha detto "è più facile per te, chi sei più vicino alla terra ..., sarchia ([Voc.]??? non so cosa significhi) !" Il lavoro in cui tutta la famiglia partecipava era duro e durava tutto l'anno.

P. aveva solo due anni quando la guerra è finita. ([GR.] usare l'articolo prima di nazioni e regioni e luoghi geografici) Nord Italia è stato fortemente colpito alla Guerra. Lei si ricorda quando sua madre raccontava I momenti della guerra, la paura dei bombardamenti: alla notte tutto il paese copriva le finestre delle case con coperte per non far vedere le luci ai bombardieri. Purtroppo, veramente tante persone e tanti soldati, sono stati uccisi durante la seconda guerra mondiale in Italia e fra questi, lo zio paterno di P. E' morto a causa del gelo quando cercava di scappare dai suoi nemici. Per fortuna il suo corpo è stato ritrovato, mentre tanti altri non sono stati trovati o(ppure) sono rimasti non identificati. Questo è l'ambiente durante il dopoguerra in cui P.D. e V.C. sono cresciuti.

Da ragazza P. ha imparato il mestiere di parrucchiera da sua sorella maggiore. Quando lei ha ([GR.] usa il tempo più coerente con il resto ed in questo imperfetto – che si usa anche quando si parla di età al passato.)¹⁹ anni, P. lavorava durante la stagione turistica in un salone da parrucchiera per tre mesi a Bolzano dove si parla molto tedesco.

Quando le ho domandato di parlare di ([GR.] Discorso diretto richiede ':') "com'è stato lasciare Italia, il suo paese e la sua famiglia?", lei ha detto: "Sono stata mezza pazza ad attraversare mezzo mondo tutto solo!" Lei è venuta in Canada per motivi di lavoro. Suo zio materno che è immigrato ([VOC.] immigrato) in Canada e ha visito ([Sp.]) a Vancouver è tornato ([Sp.]) in Italia per visitare la sua famiglia e ha suggerito a P. di venire a Vancouver perchè poteva avere più successo. Ha anche detto che conosceva qualcuno per cui P. poteva lavorare. Poco tempo dopo lei è venuta ad

³ Mezzadria: contratto agricolo cui il guadagno è diviso fra il proprietario della terra e il contadino che la lavora.

abitare con lo zio [a Vancouver]. Lei è venuta in B.C. con l'aereo nel 1966. Non ha trovato difficoltà ([Sp.]) per lavoro e immediatamente, così come avevo fatto suo marito V., ha trovato subito un lavoro. P. ha trovato imparare inglese difficile ([GR] 2 possibilità: ha trovato CHE imparare L'inglese è difficile; ha trovato difficile imparare l'inglese.1. Articolo prima di parole che indicano una lingua; 2. Con verbi come sentire/trovare, Verbo + aggettivo + Verbo, ecc e non I 2 verbi insieme.). Ha avuto difficoltà per capire i suoni differenti. All'inizio P. lavorava in un salone di parrucchiere in Commercial Drive e dopo a NorthVancouver. Oggi lavora in un supermercato a Coquitlam. Con suo marito lavora anche la terra dei loro molti orti sulle loro tre terre private dove sono anche i padroni di case. Molto spesso P. e V. passano tempo con loro ([GR.] Articolo prima di possessive LORO) nipote è nostra figlia ([VOC.] Che) si chiama M.G. C. e ha 7 anni.

P. ha conosciuto suo marito V. per chi ([Voc] Perché) lavorava con il patrone ([Sp.]) di casa di P. e un anno dopo si sono sposati. Poco tempo dopo hanno deciso di avere famiglia. Nel 1969 il loro figlio V.G. è nato chiamato anche R., che ora è mio marito. Nel 1976 è nata la loro figlia K., chiamata anche Kix. Ho domandato ([GR.]) "cos'era importante insegnare ai vostri bambini?" Lei ha detto, "la cosa più importante da insegnare ai figli è di crescere fruttando il meglio delle loro possibilità. ([Voc] Sfruttando ...AL meglio LE) "

Quando ho domandato "pensi che sono ([GR] Pensi che + CONGIUNTIVO) cambiati i tempi per gli italiani di oggi sia in Canada che in Italia?", lei ha detto: "Penso che con la tecnologia moderna possono comunicare nel mondo, per esempio con il consolato italiano e sapere quali possibilità ci lavoro ci sono."

V.C.

V.C., mio suocero, è italiano ed è nato nel 1945 in provincia di Treviso, nella regione del Veneto. Il suo paesino Semonzo del Grappa, è vicino alla montagna del Grappa. Questa regione è famosa ovviamente per il superalcolico che viene fatto lì. Purtroppo è famosa anche per il monumento dedicato ai morti non identificati che sono stati uccisi durante la seconda guerra mondiale. Il numero di morti della regione è sicuramente di più di 100.000.

C'è più di un santo patrono del paesino: quelli più importanti sono San Severo, San

Valentino e La Madonna. Nel suo paesino l'8 settembre c'è la festa della Madonna della valle. La storia che ha dato origine a questa festa dice così: “Un giorno una tromba marina ha attraversato il paesino e ha alzato la piccolissima chiesa della Madonna della Valle e poi l'ha lasciata per terra, ma la chiesa non aveva subito alcun danno”. Oggi si festeggia mangiando tacchino e anatra arrosto e per dolce panettone e paste, come cannoli, etc. La regione è anche famosa per il dialetto che le persone di qui parlano. Lui ha detto che “nessun altro italiano capisce il suo dialetto”. Si ricorda a scuola le difficoltà che i bambini del suo paesino avevano quando gli insegnanti gli dicevano che non dovevano parlare il loro dialetto ma solamente ([Sp.]) l'italiano standard. Secondo V. questa cosa ha avuto impatto negativo sulla sua cultura regionale. Alcuni esempi del suo dialetto sono:

Italiano standard	Dialetto trevisano secondo V.C.
Lunedì	Luni
Martedì	Marti
Mercoledì	Mercore
Giovedì	Dioba
Venerdì	Vendre
Sabato	Sabo
Domenica	Domenega
Come stai?	Come stetu?
Come ti chiami?	Come te ciamitu?
Cosa hai detto?	Cosa ghetu ditto?
A me piacciono molte cose	A mi me piase tante robe
Mio padre	Me pare
Mia madre	Me mare
Una sedia	Una cariega
Un tavolo	Una toes

Da bambino la sua vita era molto facile. Ogni estate andava in montagna per occuparsi delle mucche. Contrariamente a come si comportavano i genitori di P., suo padre era rigido era rigido e sua madre era tranquilla. V. ha completato la scuola elementare dopo

di che ha cominciato a imparare il mestiere di muratore che ha fatto dai suoi 14 fino ai 17 anni. Poi a 18 anni è andato in Svizzera per lavorare. Una parte della ragione era che voleva evitare di fare il servizio militare. In 1967 è arrivato in B.C. attraverso un'agenzia di lavoro e poi aveva un amico che lavorava in B.C.

Lui ricorda che P. era “La Bionda” del seminterrato perchè lavorava per il proprietario della casa di P. Dopo un anno si è fidanzato con lei e si sono sposati in una chiesa cattolica e dopo hanno fatto la festa all'albergo *Waldorf* in via *Hastings*.

V. è appassionato di caccia grossa. Ha ucciso dieci alci durante la sua vita. I C. da quando li conosco hanno sempre usato carne di alce per fare piatti tradizionali del Nord Italia come la cotoletta e anche gli hamburger all'americana. V. ha imparato a cacciare da suo nonno. Ha cominciato cacciando i passerelli di campagna che sua madre cucinava in un sugo che sua madre metteva sulla polenta. V. ha imparato che si deve sempre usare quello che uno uccide. Quando gli ho domandato della prima volta che ha fatto la caccia grossa, lui ha detto: “non riesco a credere quanto era difficile!” data la grandezza e il peso dell'alce. Ha anche detto che “la prima volta che ho mangiato la carne di alce mi è piaciuta!”

R., K. e M.G.C.

R.C. ricorda che da giovane aiutava suo padre al cantiere dove faceva il muratore. R. ha detto che suo padre **lo ([GR.] pronome)** faceva rifare il lavoro che non era perfetto. Durante quell periodo R. si sentiva **frustrate ([Sp.])** ma da adulto può riflettere e capire che questo perfezionismo l'ha aiutato a diventare un parrucchiere così bravo. Oggi, R. è il ‘technical director’ e uno **specialista ([GR.])** del colore per un salone di bellezza famoso. R. è anche un parrucchiere della industria cinematografica e lui lavora sui capelli delle ‘stelle Hollywood.’

K.C. e suo marito N.D. (che ha una nonna italiana) abitano a Nanaimo, B.C. e in questo momento a Nelson, B.C. in un centro spirituale, un *ashram*. Loro facilitano dei programmi per i **giovanni ([sp.])** e insegnano **la yoga ([GR.])**. Sono stata colpita da una cosa che ha detto, ovvero che quando era **piccolo** si sentiva imbarazzata quando parlava con sua nonna e sua zia che abitavano in Italia. Ricorda che si esercitava a parlare italiano mentre camminava a casa dopo la scuola perchè lei potesse comunicare con la sua famiglia in Italia. Ha anche detto che “crescere essendo una italiana di seconda

generazione in Canada significa costruire un ponte fra il vecchio mondo e quello nuovo. È il processo continuo di immigrazione, è imparare cosa portare con sé e cosa lasciare, è nascere con un bagaglio che parte e torna nel paese d'origine." K. mi ha detto queste altre cose:

Cibo: tutto è fatto da zero. Il radicchio, i pomodori, il basilico e i fagioli vengono dall'orto. Il vino, il formaggio, il prosciutto e le conserve sono tenute in cantina. Avevo sempre paura di andare in cantina quando la mamma mi chiedeva di andare a prendere la passata perchè c'erano i prosciutti appesi lì. E poi mi ricordo il profumo della salsa di pomodoro che cucina tutto il giorno sui fornelli e il profumo di caffè la mattina. Piatti di carne e formaggio e torte sulla tavola quando c'è gente. Bottiglioni di vino e grappa – che cura sempre tutti i mali. Abbondanza e generosità. Quando sono stata adolescente, dai 14 ai 19 anni, mi sono ribellata al cibo italiano e sono diventata vegetariana. Poi ho conosciuto N. (la cui nonna era italiana) e sono tornata ad amare il formaggio e la carne.

Famiglia: I miei genitori sono molto leali alla loro famiglia in Canada. E poi senso del dovere, perseveranza, amore, generosità, conflitti, amarezze, perdono, distanza, ritorno. Parruchieri e muratori, contadini e giardinieri.

Politica: non fidare il governo o la polizia o le autorità in generale perchè sono tutti disonesti. Con il lavoro duro si fanno i risultati. Aiuta i tuoi vicini e la tua comunità.

La piccola M.G.C. ha un senso molto forte di essere italiana e indigena. Lei esprime quest'orgoglio attraverso l'arte. P. e V. passano molto tempo con lei a casa loro e giardino e nella loro fattoria a Maple Ridge. Le parlano quasi sempre in italiano. P. ha detto che le piacerebbe portare M.G. e noi tutti in Italia per visitare il paese e per far vedere a M.G. le sue radici culturali.. M.G. non vede l'ora di partecipare al programma linguistico italiano per bambini al Centro Culturale Italiano per imparare ancora di più sulla lingua.

R. e K. e anche M.G. credono che hanno ricevuto la loro etica di lavoro e il loro senso di umore dai genitori. Credo anche che i loro cuori sono d'oro.

Alla fine, ci sono vari aspetti che mi hanno colpita, soprattutto ho notato quanto profondamente la loro giovinezza è stata influenzata dal periodo del dopoguerra. Ho potuto associare questo con la loro autosufficienza oggi. È interessante per me perchè

questi aspetti fanno parte anche di tante culture indigene in Canada. Mi ha sorpreso il fatto che sono stati capaci di trasferire i loro modi di vivere sulla collina e montagne nord italiane alle montagne della B.C. in modo così facile. La loro storia di immigrazione è un successo.

La Famiglia D'E.

Ho intervistato i miei nonni e mia madre sulle loro memorie e pensieri della loro vita in Italia quando erano giovani, sulla seconda Guerra Mondiale e la loro esperienza dell'immigrazione a ([GR.] preposizione) Canada. Prima, discuterò in breve il luogo, la zona e l'origine della mia famiglia e poi farò una discussione sulle esperienze dei miei nonni quando loro abitavano in Italia, fra la loro infanzia negli anni '20 e '30 e l'immigrazione a Vancouver nel 1966. Anche ([Voc.], io parlerò dell'esperienza d'immigrazione di mia madre e delle questioni di identità nazionale e culturale. Parlerò di me in relazione al mio patrimonio e cultura italiana.

Oggi, Palena è una ([GR.] genere) piccolo comune di circa 1,000 abitanti nella provincia di Chieti, in Abruzzo. Il comune è molto vecchio, con una storia ricca, molti siti antichi e molti popoli che hanno occupato la regione dai tempi pre-cristiani. Palena è all'intorno ([Voc.] parola più corretta) del Parco Nazionale d'Abruzzo che fu creato nel 1922 prima che i Fascisti hanno preso ([GR.] prima che + congiuntivo) il potere da Vittorio Emanuele III. Quando ho domandato a mia nonna da quanto tempo la nostra famiglia è vissuta in Palena, ha detto "da sempre".

Mio nonno, D. D'E. è nato il 26 dicembre 1921. Mia nonna, G. D'E. è nata a Celio il 12 febbraio, 1930. D. ha frequentato la scuola fino al secondo grado ([Voc.] seconda elementare) perché lui ha cominciato a lavorare per aiutare la sua famiglia. Gli ho

domandato se aveva molti giocattoli e lui ha detto che non aveva niente e che se lui non lavorava, non si mangiava. Quando gli ho chiesto che giochi o divertimento aveva, lui ha pensato solo al lavorare. Era un tempo molto differente da oggi.

G. ha frequentato la scuola fino al quarto grado ([Voc.] quarta elementare) quando la sua maestra ha portato via la sua corda da salto. Ho sempre pensato che fosse un modo divertente per abbandonare la scuola! Anche, quando era piccola, lei ha parlato ([Voc.] usa il verbo 'dire', cfr. libro p. 234) di avere come giocattolo una gallina domestica.

Nel mese di gennaio 1941 mio nonno aveva vent'anni quando lasciò Palena per combattere nella seconda Guerra Mondiale. Apparentemente facevo ([Gr.] soggetto?) parte della fanteria dell'Armata Italiana in Russia (ARMIR), chiamato anche l'ottava Armata Italiana, che inizialmente aveva 235.000 soldati. Questo gruppo di soldati, la maggior parte in fanteria, erano il gruppo sconfitto nel periodo che precede la battaglia di Stalingrado, nel dicembre 1942. Dei 54,000 prigionieri dell'ottava Armata Italiana, mio nonno assieme di circa 10,000 uomini sopravvissero i campi di prigionieri. Lui si ricorda di andare a Chieti, a Milano, al Lago di Como e finalmente alla ([Gr.] preposizione) Russia, dove è stato catturato, e ha camminato per tanto tempo per arrivare al campo dei prigionieri. Quando gli ho chiesto informazione specifiche dalla ([Gr.] preposizione, chiedere qualcosa + prep) guerra durante l'intervista, non ha detto molto. Conosco ([Voc.] conoscoere/sapere, cfr. libro pg 126) che il soggetto della guerra lo ([Gr.] pronome, dare/provocare qualcosa + A qualcuno) provoca dolore. Lui sempre parlava ([Voc.] DIRE) che la Russia era troppa fredda e erano sempre in treno. Lui ha detto che non si toglieva mai gli stivali perché i suoi piedi si sarebbero gonfiati per il tanto camminare e se si togliesse ([Gr.] congiuntivo trapassato) gli stivali

potrebbero ([Gr.] condizionale passato; periodo ipotetico, cfr. libro, cap. 9) essere rubati. Loro camminavano ([Gr.] passato prossimo, racconto di momenti in una storia) a piedi per tutto il tempo e le donne russe gli davano il cibo quando passavano ai piccoli paesi. Inoltre, ha detto che quando il suo gruppo di soldati italiani sono arrivati in Russia, ci hanno detto che non erano vestiti bene per la stagione fredda e che i russi erano vestiti meglio degli italiani e dei tedeschi. Mia nonna mi ha detto che i soldati avevano un modo per determinare gli amici dai nemici. Quando qualcuno si avvicinava, loro chiedevano la parola d'ordine e se la persona non la sapeva, sarebbero stati fucilati. Semplice e terrificante.

Mia nonna aveva dodici anni quando la guerra ha iniziato e non sapeva che cosa stava accadendo fuori dal suo paese. Si ricorda che Mussolini è venuto a Palena e ha parlato da un balcone nella Piazza e ha chiesto se volevano andare in guerra. Penso che la maggiore parte della gente non voleva mai la guerra a Palena e in Italia, particolarmente i contadini. I genitori della mia nonna avevano paura della guerra ed erano sconvolti, ma mia Nonna non sapeva che cosa significava la guerra, solo che la gente era preoccupata. A un certo punto durante la guerra, il podestà di Palena, Luigi Parente ha raccolto tutti gli'anelli di nozze dalle donne per contribuire allo sforzo di guerra. Durante il periodo del fascismo, c'era il coprifuoco, e un ambiente generale di sfiducia e di paura nelle strade. Non era possibile parlare in gruppi di tre pubblicamente durante il fascismo e la guerra.

Mia nonna mi ha parlato delle sue esperienze durante il periodo tra il novembre 1943 e giugno 1945 in dettaglio. La sua famiglia ha lasciato Palena il 2 novembre 1943 per scappare dai tedeschi che ora stavano occupando il paese. I nazisti fecero molte atrocità in Palena, compreso lo stupro e l'omicidio dei giovani e vecchi. Hanno costretto

le ragazze a tagliare i percorsi nella neve con le persiane delle finestre per molti chilometri, e un donna di 20 anni si è suicidata per evitare di essere violentata, tre mesi prima l'armistizio.

Hanno attraversato tre o quattro metri di neve per nascondersi nelle stalle della mia bisnonna insieme a 17 o 18 persone. Ho visitato questo luogo due settimane fa; i miei zii hanno venduto il terreno e ora è un albergo. Eventualmente tutti hanno lasciato Palena per un certo tempo perché è stata tutta bombardata dai tedeschi e dagli alleati. Dopo la stalla, sono andati a Torino Di Sangro, un altro paese nella regione, 50 km da Palena dove c'erano gli inglesi. Gli inglesi avevano caffè, carne e medicina. A Torino Di Sangro c'era un ospedale di campo dove sono stati ripuliti. Le loro teste sono state rasate a causa dei pidocchi. Mia Nonna ha parlato di cimici, pidocchi, sporcizia, fame e malattie come il tifo. Dopo Torino Di Sangro, sono andati a Bari per vivere con alcuni parenti dove c'era razionamento del cibo. A Bari, tutta la famiglia lavorava, tranne i due ragazzi più giovani. Mia nonna puliva la casa di una ricca donna inglese con sua madre e pagava una lira al giorno. Lavoravano molto duramente, pulivano le piastrelle della cucina sulle loro ginocchia per questa ricca donna inglese. Uno dei miei zii, Biagio, lavorava in una cucina inglese.

Dopo l'Armistizio a giugno 1945, sono ritornati a Palena. Tutto era caduto dopo il bombardamento, ma naturalmente cominciarono a ricostruire. C'era razionamento del cibo anche a Palena. Si doveva ottenere i biglietti da scambiare per prodotti alimentari di base.

Mio Nonno è ritornato a Palena ([GR.] articolo, prima di mesi) novembre 1945. Ha iniziato a lavorare per il padre di mia Nonna. Si sono sposati il 29 aprile 1949. Mia madre è nata il 15 agosto 1952, il primo figlio dei miei nonni è morto a cinque mesi.

Hanno quattro figli; Assunta (n.1952), Maria (n.1954), Carmine (n.1956) e Fernando (n.1959). Mio Nonno ha lasciato Palena in cerca di lavoro in Germania e Corsica, ma nel 1966 hanno deciso di emigrare a Vancouver perché i fratelli della mia Nonna erano già qui.

I miei nonni, zii e madre sono arrivati a Halifax il 14 febbraio 1966 dopo 14 giorni sulla nave con tutte le cose materiali. Mia Nonna era contenta quando lei è arrivata e non aveva paura. La prima volta nel supermercato ha cominciato mettendo tutto quello che voleva nel carrello e ha pagato con la più grande banconota. Sapeva il valore dei soldi canadesi perché il suo fratelli le avevano mandato banconote. Dopo Halifax, sono saliti sul treno per Vancouver.

Quando la mia famiglia è arrivata a Vancouver c'era già una casa pronta per loro vicino a Commercial Drive e 7th Ave. Un fratello della mia Nonna, Antonio aveva lavorato per VIA Rail per un anno e lui aveva fatto i preparativi per loro. Ho domandato a mia madre come si sentiva di Vancouver e lei ha risposto che si sentiva eccitata e sopraffatta. Era stato un lungo viaggio sulla nave e lei non aveva nessuna idea di dove andava. Ha fatto 3 mesi di scuola di lingua inglese e diploma di liceo Britannia nella classe di 71. **Sistemarsi ([Voc.] adattarsi, più preciso)** alla vita in Vancouver era più difficile per lei e mia zia perché i miei nonni erano molto severi, principalmente perché avevano paura. I miei zii invece avevano più libertà. Mentre mia madre e mia zia non avevano permesso di indossare pantaloncini o un costume da bagno, i miei zii avevano lezioni di musica e suonavano in una banda. Le ragazze dovevano rimanere a casa a cucinare e pulire. Parlano di questo tempo con amarezza.

Poco dopo il loro arrivo, mio nonno è stato pagato con assegni scoperti dal suo datore di lavoro. Questo ha causato alcuni problemi per loro perché avevano incassato

gli assegni con i negozianti locali. Non hanno ancora un conto in banca. Si ricordano ancora i negozianti che li hanno trattati con rispetto come Norman a Graveley e Commercial e il signore Olivieri che ha detto che ha ricevuto un sacco di quei tipi di assegni e di non preoccuparsi. Alla fine mio nonno ha trovato un lavoro con un equipaggio italiano a B.A. Blacktop, dove ha lavorato per 17 anni.

La storia della mia famiglia sembra parlare di essere preoccupata con la guerra prima e poi trovare lavoro per poter avere una vita migliore. Quando guardo alla mia famiglia, non sono sicura se loro si sentono che questa era "vita migliore". A mio nonno non piace Vancouver, ma all'età di 92 con due fianchi rotti e riparati, non può viaggiare. Ci sono stati molti momenti emotivamente turbolenti per tutta la mia famiglia, ciascuna con il proprio dolore, come tutti nel mondo. Sono grata di avere i miei nonni a parlare delle loro esperienze. Hanno fatto del loro meglio con le informazioni che avevano. Sento che la mia famiglia però è persa tra due periodi di tempo. L'educazione fascista dei miei nonni non ha migliorato la vita, specialmente soprattutto per le loro figlie.

La mia parte nella storia ha a che fare con la cultura di mia madre e la sensazione che ho bisogno di capire il luogo da cui proviene. Quando sono andata in Italia due anni fa, sulla terra reale dove la mia famiglia ha lavorato per tanto tempo, mi **sentivo ([Gr.] passato prossimo, in quel momento specifico)** bene. Il mio atteggiamento di femminista mi ha portato un certo ruolo come creatore di difficoltà per alcuni membri della mia famiglia. Molti di loro sono confusi da me. Gli stereotipi sono molto forti nella cultura e nella lingua italiana, in particolare quelle sollevate in fascismo, dove il ruolo di un uomo è essere un soldato e una donna dovrebbe stare in cucina, avere bambini e stare zitta. Penso che è stato difficile allontanarsi da questo tipo opprimente di pensiero. Mi piacerebbe trovare un modo per colmare il tradizionalismo dei miei nonni con il mio

interesse in erboristeria, nella giustizia sociale, nell'arte visiva e la mitologia, e lottare con quei modi fascisti di pensare che ancora influenzano la nostra visione del mondo.