

NEURODIDATTICA E METODO DILIT. A COLLOQUIO CON FRANCESCO DIODATO

di Paolo Torresan

ABSTRACT

Francesco Diodato insegna lingua italiana presso la Kyoto Sangyo University, a Kyoto, in Giappone, ed è formatore di docenti. Ha discusso la sua tesi di dottorato in cui riflette di neurodidattica, di tecniche dilittiane e di insegnamento a studenti universitari giapponesi.

Francesco, innanzitutto grazie per il confronto. Ci descrive il suo percorso professionale? Cosa L'ha portata in Giappone?

Grazie a lei per il gentile invito, professor Torresan. In realtà non pensavo di diventare un insegnante: lo trovavo un lavoro noioso. Nonostante alcune eccezioni, la maggior parte degli insegnanti¹ che ho avuto si limitava a spiegare quello che avremmo poi dovuto studiare a casa con il libro di testo. Non solo mi annoiavo io come studente, ma pensavo a quanto dovesse essere noioso per gli insegnanti ripetere più o meno le stesse cose di anno in anno, seppure in classi diverse.

Decisi di venire in Giappone per una ragazza. Una volta arrivato, il primo problema che mi si era posto era quello di guadagnarmi da vivere. Non sono molte le possibilità per uno straniero, soprattutto per uno come me che all'epoca aveva una conoscenza limitatissima del giapponese. Dopo pochi giorni dal mio arrivo, trovai casualmente una bacheca con un annuncio di una scuola privata di lingue che cercava insegnanti di italiano; mi feci coraggio e contattai la scuola. Fu così che tutto ebbe inizio.

¹ I termini maschili usati in questa intervista si riferiscono a persone di entrambi i sessi, per evitare di appesantire il testo.

Insoddisfatto dei risultati ottenuti con il metodo grammaticale traduttivo, che usavo poiché non avevo dimestichezza con altri metodi, decisi di saperne di più e cominciai a formarmi.

Nel tempo, dopo aver lavorato in varie scuole, con apprendenti prevalentemente adulti e anziani, approdai anche all'università. Fu solo qui che mi accorsi di essere anch'io un insegnante noioso: gli studenti universitari, spesso poco o per nulla motivati, non fanno nulla per nascondere. Da qui nacque il mio interesse per cercare espedienti per stimolarli e delimitare le azioni poco edificanti di alcuni di loro.

Nella sua tesi affronta una questione importantissima: la gestione della classe. Nei percorsi di formazione in Italia è un tema trascurato. Lei stesso parla della fatica che Le è costato trovare una linea di condotta di fronte a classi poco motivate/con evidenti comportamenti di disinteresse. Ci può descrivere perché l'insegnante troppo accondiscendente così come quello eccessivamente normativo falliscono e cosa significa (o cosa è significato per Lei) trovare una via di mezzo?

Secondo me bisogna distinguere almeno due tipi di insegnanti accondiscendenti. Entrambi abbassano il livello cognitivo delle lezioni e concedono ampia libertà, ma lo fanno per due motivi diversi. Il primo perché non crede nella capacità di imparare e di migliorare degli apprendenti; il secondo perché li teme: ha paura che si lamentino, che lo giudichino negativamente nei questionari di fine corso e che le classi non si riformino. Alcune ricerche (Greenwald e Gillmore, 1997; Johnson, 2002) e la mia personale esperienza purtroppo dimostrano che è un timore tutt'altro che infondato.

Il docente normativo non soddisfa il desiderio di autonomia degli studenti (cfr. Daddis, 2011). Per esempio, poiché teme di perdere il controllo della classe, questo tipo di insegnante tende a evitare il lavoro fra pari.

L'ambiente di apprendimento in tutti i casi esposti è negativo: pertanto, potrebbe generare stress nei discenti, inibendone il corretto funzionamento delle funzioni esecutive² e, dunque, compromettendone la prestazione (Blair *et al.*, 2011; Diamond, 2013; Wagner *et al.*, 2015; da Rosa Piccolo *et al.*, 2016). Inoltre,

² Le funzioni esecutive sono abilità cognitive che permettono di raggiungere un obiettivo gestendo se stessi e le proprie risorse (Neuro Assessment and Development Center, s. d.). Esempi di funzioni esecutive sono l'attenzione (che permette di essere concentrati fino alla fine di un compito) e l'autoregolazione (che permette di far prevalere la ragione sulle emozioni).

il fatto che le attività non siano sufficientemente sfidanti, non permette di stimolare le stesse funzioni e, di conseguenza, di svilupparle (cfr. Welsh, 2010; Caine, 2016).

La via di mezzo è un insegnante autorevole (cfr. Diodato, 2018), cioè un docente che tracci un perimetro dentro il quale gli studenti siano liberi di agire e collaborare, e al tempo stesso costantemente sfidati dal punto di vista cognitivo.

Sempre dalla sua tesi leggiamo dell'importanza di alcune condizioni per imparare bene, alla luce dei dati che provengono dalle neuroscienze. Ne citiamo alcune: dormire abbastanza, essere attenti e non distratti, fare una colazione abbondante (importante per le classi del mattino), fare attività aerobica. Queste indicazioni, che qualcuno potrebbe ritenere ovvie, in realtà, secondo me, non lo sono. La mia esperienza è che diversi studenti arrivano in classe stanchi, guardano il cellulare in continuazione e al chiedergli semplicemente di cambiare di posto sbuffano. Come imposta il suo modo di insegnare, alla luce delle indicazioni che Lei stesso riporta? Non ci sono dei limiti per l'insegnante, posto che alcune di esse sono relative al tempo che lo studente passa fuori dalle pareti dell'aula?

A proposito dell'ovvietà di certe indicazioni, vorrei sottolineare che la ricerca neuroscientifica non si limita a confermare l'antica saggezza popolare: aggiunge dettagli inediti. Per fare un esempio, ci informa del fatto che il tipo di attività fisica utile al cervello è appunto quella aerobica e che le funzioni esecutive che ne traggono giovamento variano a seconda dell'età (Guiney e Machado, 2013; Tine, 2014).

Per sfruttare i vantaggi derivati dal movimento, l'insegnante, per esempio, può chiedere agli studenti di

- 1) mettere i dizionari sulla cattedra in modo che dovranno muoversi per consultarli (cfr. Catizone e Humphris, 1999);
- 2) cambiare più volte di posto, per formare nuove coppie (cfr. Byrne, 1987);
- 3) andare fuori dall'aula, così da creare un vuoto di informazione durante attività di *Produzione libera orale immaginaria* (cfr. Diodato, 2017b)
- 4) parlare in coppia camminando in cerchio per l'aula (cfr. Dörnyei e Murphey, 2003).

Rispetto alla carenza di sonno, la mattina cominciare una lezione con un ascolto spesso concilia il sonno. Meglio partire da un'attività più dinamica quale è la

Produzione libera orale. Questo stratagemma ha l'intento di arginare il problema, ma non lo risolve.

Il problema della carenza di sonno, che spesso riscontro nei miei studenti, è più complesso di quanto si possa credere. Alcuni mi dicono semplicemente che non hanno il tempo per dormire a sufficienza perché sono presi da tanti altri impegni, oltre a quelli accademici (partecipazione alle attività dei club o dei circoli universitari, lavoro part-time, ecc.). Può influire anche la situazione economica: alcuni studenti non possono permettersi di affittare una stanza nei pressi dell'università, dunque devono viaggiare anche per due o più ore per venire a lezione. Quando le lezioni sono alla prima ora (che inizia alle 9), avranno poco tempo per dormire, rispetto agli studenti che alloggiano nei dintorni. Se aggiungiamo il fatto che i giovani tendono, anche per questioni neurobiologiche, ad addormentarsi tardi e a svegliarsi altrettanto tardi (Hagenauer *et al.*, 2009), possiamo immaginare in che condizioni arrivino in classe. Una soluzione potrebbe essere quella di ritardare l'inizio delle lezioni: se dipendesse da me, le farei cominciare almeno verso le 11.

Il docente, in effetti, non può intervenire nella sfera privata dei discenti: può però dare dei consigli e spiegare l'importanza di certe abitudini. Io ho confezionato una breve guida in giapponese; la carico su Moodle in modo che gli studenti la possano consultare tutte le volte che lo desiderano.

Torniamo alla questione dello stress, e chiediamoci, in primo luogo, cosa può causarlo in classe e, in seconda istanza, come dotare gli studenti di strumenti per gestirlo, facendo in modo che essi siano capaci di controllarlo (autoregolazione) e di superarlo (resilienza).

Le cause dello stress possono essere molteplici. Una potrebbe essere il non sentirsi ascoltati e compresi: un'indagine sugli interessi e i bisogni potrebbe aiutare a orientare l'azione didattica.

Un'altra fonte di stress potrebbe essere il timore di qualcosa: per esempio, di non essere all'altezza o di un esame imminente. È importante che le attività vengano presentate in un certo modo o adattate, affinché appaiano fattibili (cfr. Diodato, 2017a); almeno all'inizio, potrebbe essere utile usare la lingua madre degli apprendenti o una lingua veicolare per tranquillizzarli ulteriormente.

Per diminuire il livello di stress a ridosso di un esame, si può allestire una simulazione: in coppia, uno studente interpreta il ruolo dell'esaminatore e l'altro dell'esaminato (cfr. Mazza e Montali, 1999); un'alternativa è quella di dare l'opportunità di condividere le proprie ansie, sempre all'interno di un'attività di

Produzione libera orale (cfr. Davis *et al.*, 1998). Naturalmente quest'ultima attività è indicata anche per discutere di stress in generale.

Anche le barzellette potrebbero contribuire a contenere il livello di stress: spesso necessitano di una riflessione culturale per essere comprese (cfr. Medgyes, 2002).

La *Produzione libera orale* può essere usata anche per stimolare l'autoregolazione. Per esempio, gli studenti potrebbero dibattere a partire da una lista di azioni considerate dall'insegnante d'ostacolo all'apprendimento ("cercare tutte le parole non note sul dizionario", "non fare domande quando non si è capito", ecc.): dovranno, cioè, spiegare quali compiono, perché e quali accorgimenti potrebbero prendere in futuro per desistere dal compierle (cfr. Sion, 2001). Il fatto che siano i discenti stessi a riflettere sulle proprie azioni stimola a mio avviso un'attenzione più profonda e aumenta la possibilità che in futuro certi comportamenti siano meno frequenti.

Secondo Holdsworth *et al.* (2017), attività didattiche cognitivamente complesse e una relazione positiva tra studenti, e tra studenti e docente, sono tra gli ingredienti per plasmare individui resilienti. In classe si traduce in un insegnante autorevole, che per me, come ho già accennato, implica l'impiego di attività sfidanti e del lavoro in coppia. Questa modalità di lavoro permette di conoscere altri punti di vista e di imparare a rispettare chi la pensa diversamente.

Nella tesi accenna all'importanza della varietà, pur nel contesto della familiarità delle tecniche. Lo studente non dev'essere annoiato ma neanche trovarsi spiazzato o scioccato con qualcosa di cui non si capacita. Possiamo allora dire che ben venga la sperimentazione "controllata", cioè l'operare microvariazioni alle tecniche di sempre per tener desta l'attenzione? Interpreto bene il suo pensiero? Ci sono dei limiti che un docente deve imporsi?

Sì, interpreta bene il mio pensiero. I limiti sono dettati dagli obiettivi che il docente si prefigge, dalle sue priorità. In base a questi obiettivi, deciderà, per esempio, se usare testi autentici, se proporre attività di pre-ascolto, ecc.

La cosa più importante, per me, non è che un insegnante sposi una visione didattica anziché un'altra, ma che creda in ciò che fa, che si senta a suo agio con la visione che propone e che, dunque, sia in grado di spiegare a se stesso perché fa le cose in un certo modo piuttosto che in un altro.

Ho trovato illuminante anche il riferimento alla varietà in termini di sequenziazione. Voglio dire, non è che una lezione deve sempre cominciare allo stesso modo, esatto?

Esatto. I giovani in particolare, per via di alcune trasformazioni neurobiologiche in corso, hanno bisogno di novità per sentirsi stimolati (Chambers *et al.*, 2003; Steinberg *et al.*, 2017). Dunque è importante che l'insegnante apporti delle variazioni. Una può essere, appunto, quella di proporre le attività in un ordine diverso (cfr. Humphris, 1984).

Veniamo al "core topic" della tesi: l'applicazione delle tecniche dilittiane in seno all'insegnamento universitario della lingua italiana in Giappone. In particolare Lei riflette su (a) ascolto autentico; (b) ricostruzione di conversazione; (c) puzzle linguistico; (d) produzione libera orale.

La prima domanda che le chiedo: ce n'è qualcuna o ce ne sono anche un paio più accette di altre? Lo studente giapponese non rischia di essere spiazzato da richieste che possono apparire eccessive, specie se egli proviene da esperienze di apprendimento tradizionali dove si privilegia l'assoluta sicurezza, e considerando anche la distanza tipologica della lingua obiettivo rispetto alla lingua di origine?

Comincio dall'attività che spiazza la maggior parte dei miei studenti: l'*Ascolto autentico*. Questa attività li disorienta per due motivi:

- 1) la difficoltà del testo è di gran lunga superiore alla loro abilità di comprensione;
- 2) non è prevista nessuna informazione sul contenuto, né viene distribuita una trascrizione.

Quando, anni fa, cominciai ad adottare questa attività, fu molto dura. I motivi erano che io stesso non ero convinto della sua utilità e che, soprattutto, non sapevo come gestire psicologicamente gli studenti: in altre parole, non ero in grado di guadagnarli la loro fiducia. Da allora sono molto migliorato e, grazie a opportune strategie (per esempio, quelle descritte in Diodato, 2017a), anche quei pochi studenti che, nonostante tutto, nei primi tempi protestano, nel giro di qualche mese smettono di farlo.

L'attività più apprezzata è la *Ricostruzione di conversazione*: la trovano divertente, dinamica e, fin da subito, utile, poiché fanno grammatica sotto la guida

del docente e imparano delle frasi a memoria. Non disdegnano neanche il *Puzzle linguistico* e la *Produzione libera orale*. Anche per quest'ultima, però, è necessaria una certa preparazione psicologica.

Riprendendo il discorso della varietà, può condividere dei suggerimenti in merito a possibili variazioni da apportare alle tre attività dilitiane più normate tra quelle da lei analizzate: puzzle linguistico, ricostruzione di conversazione e ascolto autentico? Questo ovviamente senza tradire gli obiettivi ("le funzioni") delle suddette attività.

Sì, in effetti il numero di variazioni possibili, in merito a queste attività, è limitato rispetto alla *Produzione libera orale*. La procedura ben definita di queste attività è necessaria per raggiungere gli obiettivi che si prefiggono. Farò qualche esempio di variazione per ciascuna di esse; si tratta di piccole e semplici modifiche.

Nel *Puzzle linguistico* si potrebbero cambiare le coppie dopo un numero diverso di ascolti; si potrebbero prevedere più o meno cambi di coppia; ecc.

Nella *Ricostruzione di conversazione* in genere il docente veicola informazioni principalmente attraverso il mimo. A seconda dei casi, però, potrebbe ricorrere anche a foto, video, disegni, ecc. Inoltre, quando chiede agli studenti di ripetere la conversazione in coppia, potrebbe variarne la composizione.

Nell'*Ascolto autentico* la prima socializzazione potrebbe essere svolta dopo uno o due ascolti. Nel primo caso si potrebbero modificare le coppie ogni due ascolti; nel secondo, dopo tre (considerando il numero totale di sei ascolti). Ciò significa anche che nel primo caso ogni studente lavorerà con tre compagni diversi; nel secondo, con due. Suggesto quest'ultima versione in particolare quando il tempo a disposizione non sia molto.

Cosa ha significato per Lei l'incontro e il confronto con Christopher Humphris? Qual è l'eredità raccolta dal formatore della Dilit IH?

Ho dedicato la tesi alla memoria di Christopher Humphris. L'incontro con lui e con la Dilit IH ha rivoluzionato la mia visione didattica e mi ha reso una persona migliore. La cosa straordinaria è che continua a esercitare su di me un'influenza positiva anche oggi, a distanza di anni, nonostante non ci sia più.

Da Christopher Humphris e dalla Dilit IH ho anche appreso l'importanza e la bellezza della condivisione: è fondamentale per discenti e insegnanti. Eppure non tutte le scuole o gli insegnanti sono propensi ad aprire le proprie porte. Secondo

me i motivi sono principalmente due: la paura di essere giudicati e il senso di competizione.

Sempre nella tesi leggiamo dell'idea di creare percorsi formativi *ad hoc*, cioè considerate le variabili socioculturali a cui appartengono gli allievi. Da questo pensiero deduco la legittimità di ideare "glottodidattiche" diverse, ciascuna delle quali ritagliate in un ambito culturale specifico. E pur tuttavia uno potrebbe chiedere "ma le lingue non si imparano tutte allo stesso modo?" "Il cervello di uno studente statunitense e quello di uno studente coreano, a parità di età, non passano per gli stessi processi di acquisizione?"

Dehaene (2020) spiega che tutti gli esseri umani imparano allo stesso modo: le differenze riguardano la velocità di apprendimento, le preconcoscenze e la motivazione.

Non bisogna, però, dimenticare l'impatto dei fattori ambientali (le esperienze, la cultura di appartenenza, il tipo di educazione o di istruzione ricevuto, ecc.). Questi possono concorrere, insieme ai fattori genetici, allo sviluppo del cervello (Stiles e Jernigan, 2010) (penso, in particolare, alle funzioni esecutive già menzionate); portare alla formazione di convinzioni limitanti (cfr. Diodato, 2017a); condizionare abitudini e interessi; plasmare il sistema dei valori; influire sulle dinamiche relazionali; ecc. Sono tutti aspetti di cui un docente deve tener conto se non vuole fallire.

Riagganciandomi a quanto detto prima, e riflettendo su differenze individuali più specifiche, legate ai profili intellettivi, come e in quale modo la teoria degli stili di apprendimento/intelligenze può tornare utile (supposto che lo sia) all'insegnante (di lingua in particolare, ma potremmo supporre di qualsiasi materia)?

L'argomento è controverso. Sebbene il 90% dei docenti di tutto il mondo creda nell'efficacia di adattare le lezioni agli stili di apprendimento degli studenti (Newton e Salvi, 2020), al momento non ci sono prove inconfutabili del fatto che assecondare gli stili di apprendimento o le intelligenze porti a un apprendimento più efficace (Waterhouse, 2006; Pashler *et al.*, 2009). Alcuni studiosi ormai considerano queste teorie dei neuromiti (per es., Geake, 2008). Eppure molti insegnanti sostengono di avere riscontro nelle loro classi della veridicità di tali

teorie; per Willingham (2009) potrebbe trattarsi di un *bias* di conferma: gli insegnanti accoglierebbero solo i fatti conformi alle proprie convinzioni, tralasciando tutti gli altri.

Le conclusioni degli studi appena citati mi lasciano perplesso. Se assecondiamo le preferenze degli studenti, in teoria la motivazione dovrebbe aumentare per due ragioni: gli studenti possono apprezzare l'attenzione dell'insegnante alle proprie necessità e usare la modalità in cui si sentono più competenti (Zull, 2002; Putcha e Rinvolucchi, 2005; Rosenberg, 2013). Poiché a un aumento della motivazione corrisponde un aumento dell'attenzione e della memoria (Duan *et al.*, 2020) e poiché, come l'esperienza ci insegna, gli studenti motivati sono più inclini a impegnarsi attivamente, fattore indispensabile nell'apprendimento (cfr. Dehaene, 2020), i progressi dovrebbero essere tangibili.

Nel dubbio direi che sia meglio assecondare le preferenze dei discenti, sempre che ciò non comporti un abbandono degli obiettivi. Così facendo, forse gli studenti saranno un po' meno stressati e le lezioni ancora più varie, due aspetti che, come ho già detto, hanno il loro peso.

Come e quanto è importante secondo Lei il senso di affiliazione ai fini dell'efficacia dell'apprendimento in classe? Mi riferisco al fatto cioè che l'allievo avverta di essere parte di un gruppo, anziché sentirsi solo in classe. Lei ne accenna nella sua tesi, presentando anche delle attività escogitate a tale scopo.

Il bisogno di essere accettati dai propri pari è intenso negli adolescenti e, in misura minore, nei giovani adulti (Gardner e Steinberg, 2005; Chein *et al.*, 2011). Da ciò derivano una maggiore considerazione della valutazione sociale (Somerville, 2013), una maggiore sensibilità nei confronti dell'esclusione da parte dei pari (Sebastian *et al.*, 2010) e una maggiore assunzione dei rischi quando si è consigliati sempre dai pari (Gardner e Steinberg, 2005) o anche solo osservati da essi (Chein *et al.*, 2011).

Ne deduco che per queste categorie di apprendenti lavorare con i compagni è particolarmente gratificante. L'insegnante, poi, può sfruttare a proprio vantaggio il loro desiderio di conformità al gruppo: può, per esempio "circondare" uno studente poco volenteroso di compagni che lavorano sodo; per un motivo analogo dovrebbe astenersi dal rimproverare gli studenti davanti alla classe: alcuni, infatti, potrebbero essere disposti a tutto pur di non perdere la faccia.

Per sfruttare al meglio i benefici che derivano dalle caratteristiche di questi tipi di apprendenti, è essenziale, insomma, creare una classe coesa. Il punto di

partenza sono le attività di rompighiaccio, anche se indirettamente la coesione può essere rinsaldata attraverso tutte le attività, in particolare la *Produzione libera orale* (si pensi, per esempio a una *Produzione libera orale* in cui uno studente chieda consiglio al compagno su qualche questione: alla gente piace essere di aiuto; cfr. Plevin, 2018).

È possibile, peraltro, stratificare le attività al fine di favorire l'inclusione (cfr. Hess, 2001). Per esempio, si potrebbero creare più versioni di un *Puzzle linguistico*, venendo incontro ai diversi livelli di competenza dei discenti: in questo modo, durante le consultazioni in coppia, anche lo studente più debole sarà nella condizione di aiutare lo studente più bravo e, di conseguenza, sarà più accetto dal compagno.

Quanto, stando alla sua esperienza, le attività formali (di riflessione e/o reimpiego) concorrono all'acquisizione? Cioè lavorare sulla grammatica (anche in forma innovativa) concorre alla fluenza (in un senso generale, non solo del parlare, ma anche dello scrivere, del leggere, dell'ascoltare)?

Certamente le attività orientate alle forme hanno un ruolo: permettono di acquisire consapevolezza circa i significati che queste forme veicolano (cfr. Wilkins, 1974). Non è solo una questione di giusto o sbagliato: spesso la scelta dipende dall'intenzione comunicativa. Per esempio, le frasi "Ho visto un bambino piangere: *non sapevo* che cosa fare" e "Ho visto un bambino piangere: *non ho saputo* che cosa fare" sono entrambe corrette: è diversa la sfumatura di significato.

La ricerca sembra confermare la necessità di lavorare sia sui significati sia sulle forme, ma non dà indicazioni sullo spazio da dedicare agli uni e alle altre (Pallotti, 2006; Lightbown e Spada, 2013).

Lightbown e Spada (2013: 196; traduzione mia) ritengono che le variabili da considerare siano diverse:

È probabile che il giusto equilibrio sia diverso a seconda delle caratteristiche degli studenti. L'età degli studenti, la raffinatezza metalinguistica, le precedenti esperienze didattiche, la motivazione e gli obiettivi, nonché la somiglianza della lingua d'arrivo con una lingua già nota devono essere presi in considerazione quando vengono prese decisioni sulla quantità e sul tipo di attenzione alla forma da proporre.

L'invito è quello di considerare il contesto e, dunque, anche la lingua di partenza. Faccio un paio di esempi:

- 1) se gli apprendenti condividono la lingua madre, si comprenderanno nonostante errori dovuti alla sua interferenza e, dunque, non sentiranno l'esigenza di provare a spiegarsi meglio (cfr. Corder, 1967/1981): bisognerà, pertanto, far notare questi aspetti in attività orientate alle forme;
- 2) alcune forme sono molto complesse e di difficile comprensione (per es., è il caso della differenza d'uso tra articoli determinativi e indeterminativi per i nipponici): in questi casi, suggeriscono Lightbown e Spada (2013), sarebbe meglio affidarsi specialmente ad attività orientate ai significati, nella speranza che prima o poi la differenza venga colta implicitamente.

Mi sembra che Lightbown e Spada (2013), nel brano citato sopra, quando fanno riferimento alle esperienze didattiche vissute e, quindi, alle convinzioni maturate dall'allievo, mettano in rilievo pure il fattore psicologico. Io stesso ho notato che, soprattutto all'inizio, a molti studenti le attività orientate alle forme danno sicurezza: per loro costituiscono la prova tangibile del loro apprendimento. Tuttavia, il docente deve fare attenzione a non cedere troppo alle richieste degli studenti: se dipendesse da alcuni di loro, non ci sarebbe mai spazio per attività orientate ai significati.

Riporto anche la posizione di Humphris (1993):

[P]enso che l'esercizio delle abilità linguistiche sia più importante dell'esercizio della capacità metalinguistica, anche perché il nostro meccanismo naturale di acquisizione linguistica funziona a pieno ritmo soltanto quando siamo concentrati sul contenuto, e quindi dedico al primo qualcosa di più della metà del tempo del corso. Diciamo all'incirca 65%.

Pur riconoscendo la ragionevolezza delle considerazioni di Lightbown e Spada (2013), condivido l'idea di fondo di Humphris (1993): bisogna far praticare la lingua il più possibile, senza per questo trascurare gli aspetti formali.

Nella sua tesi Lei accenna pure al tema della valutazione. Ci può sintetizzare le conclusioni cui è giunto, sulla base della sua esperienza?

In teoria, preferisco una valutazione continua basata sull'osservazione in classe. Le ragioni sono molteplici:

- permette di valutare il grado di maturazione delle funzioni esecutive e altri aspetti che gli esami formali non possono valutare;

- consente di valutare la qualità dell'interazione;
- è economica poiché le attività e la valutazione si svolgono contemporaneamente;
- è più sostenibile: gli studenti sono meno stressati, con risvolti positivi sulla qualità della prestazione, poiché dimenticano più facilmente di essere valutati;
- è più puntuale perché basata su un numero cospicuo di "sessioni", ognuna di durata maggiore rispetto a un esame formale;
- è utile al docente per valutare il proprio operato in tempo reale, permettendogli di intervenire tempestivamente quando necessario.

Durante l'osservazione il docente può raccogliere dati da fonti diverse:

- dal tipo di domande che gli vengono poste;
- dal grado di comprensione delle istruzioni;
- dal grado di sicurezza con cui le attività vengono svolte;
- dal grado di coinvolgimento;
- dal numero di volte in cui viene consultato il dizionario;
- dalla prontezza delle risposte alle sollecitazioni dei compagni;
- dalle espressioni facciali;
- dagli sguardi rivolti ai compagni;
- dagli sguardi rivolti all'insegnante;
- dal numero di gesti, disegni ecc. usati per comunicare; ecc.

Senza dubbio, per interpretare le informazioni raccolte va considerato il contesto, che comprende la conoscenza dei propri discenti e della loro cultura.

In pratica, una valutazione basata solo sull'osservazione, nella mia realtà presenta fondamentalmente due inconvenienti:

- 1) le classi sono relativamente numerose, pertanto è difficile osservare tutti in maniera accurata;
- 2) qualche studente potrebbe contestare il voto in caso di bocciatura, ma non avrei prove da esibire.

Il compromesso potrebbe essere quello di adottare una modalità mista: valutazione basata sull'osservazione (attribuendo a questa un peso esiguo) ed esami formali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BLAIR, C., e GRANGER, D. A., 2011, "Salivary cortisol mediates effect of poverty and parenting on executive functions in early childhood", *Child Development*, 82(6), 1970-1984. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01643.x
- BYRNE, D., 1987, *Techniques for classroom interaction*, Longman, New York.
- CAINE, R. C., CAINE, G., MCCLINTIC, e KLIMEK, K. J., 2016, *12 brain/mind learning principles in action: Teach for the development of higher-order thinking and executive function* (3^a ed.), Corwin, Thousand Oaks, CA.
- CATIZONE, P., e HUMPHRIS, C., 1999, *Volare 3. Guida per l'insegnante*, Edizioni DILIT ed Edizioni ALPHA & BETA, Roma, Merano.
- CHAMBERS, R. A., TAYLOR, J. R., e POTENZA, M. N. (2003). "Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction", *American Journal of Psychiatry*, 160, 6, 1041-1052. doi: 10.1176/appi.ajp.160.6.1041
- CHEIN, J., ALBERT, D., O'BRIEN, L. UCKERT, K., e STEINBERG, L., 2011, "Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry", *Developmental Science*, 14, 2, F1-F10. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x
- CORDER, S. P., 1981, "The significance of learners' errors", in P. Corder, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, 5-13. (Ristampato da The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, 1967)
- DADDIS, C., 2011, "Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: «Everyone else can; why can't I?»", *Child Development*, 82(4), 1310-1326. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01587.x
- DA ROSA PICCOLO, L., DE SALLES, J. F., FALCETO, O. G., e FERNANDES, C. L. 2016, "Can reactivity to stress and family environment explain memory and executive functions performance in early and middle childhood?", *Trends in*

Psychiatry and Psychotherapy, 38, 2, 80-89. doi: 10.1590/2237-6089-2015-0085

DAVIS, P., GARSIDE, B., e RINVOLUCRI, M., 1998, *Ways of doing: Students explore their everyday and classroom processes*, Cambridge University Press, Cambridge.

DEHAENE, S., 2020, *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*, Viking Press, New York.

DIAMOND, A., 2013, "Executive functions", *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

DIODATO, F., 2017a, "Beliefs in foreign language learning: Research on Japanese university students studying Italian", *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 13-33. Disponibile da http://tilca.qc.cuny.edu/wp-content/uploads/2017/Diodato%20articol%20Final%202017_TILCA.pdf

DIODATO, F., 2017b, "Un'analisi dei fattori legati alla motivazione degli studenti d'italiano della Kyoto Sangyo University (Giappone)", *Matices en Lenguas Extranjeras*, 11, 173-202. doi: 10.15446/male.n10.54339

DIODATO, F., 2018, "Verso l'insegnante autorevole: ragioni e modalità", *Revista de Italianística*, 36, 96-100. doi: 10.11606/issn.2238-8281.i36p96-110

DÖRNYEI, Z., e MURPHEY, T., 2003, *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

DUAN, H., FERNÁNDEZ, G., VAN DONGEN, E., e KOHN N., 2020, "The effect of intrinsic and extrinsic motivation on memory formation: Insight from behavioral and imaging study", *Brain Structure and Function*, 225, 5, 1561-1574. doi: 10.1007/s00429-020-02074-x

GARDNER, M., e STEINBERG, L., 2005, "Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study", *Developmental Psychology*, 41, 4, 625-635. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.625

GEAKE, J., 2008, "Neuromythologies in education", *Educational Research*, 50, 2, 123-133. doi: 10.1080/00131880802082518

GREENWALD, A. G., e GILLMORE, G. M., 1997, "Grading leniency is a removable contaminant of students ratings", *American Psychologist*, 52, 11, 1209-1217. doi: 10.1037/0003-Ha066X.52.11.1209

GUINEY, H., e MACHADO, L., 2013, "Benefits of regular aerobic exercise for executive functioning in healthy populations", *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 73-86. doi: 10.3758/s13423-012-0345-4

HAGENAUER, M. H., PERRYMAN, J. I., LEE, T. M., e CARSKADON, M. A., 2009, "Adolescent changes in the homeostatic and circadian regulation of sleep", *Developmental Neuroscience*, 31, 4, 276-284. doi: 10.1159/000216538

HESS, N., 2001, *Teaching large multi level classes*, Cambridge University Press, Cambridge.

HOLDSWORTH, S., TURNER, M., e SCOTT-YOUNG, C. M., 2017), "... Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective", *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2017.1284193

HUMPHRIS, C., 1984, "La programmazione", *Bollettino Dilit*, 1. Disponibile da <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/programmazione/la-programmazione/>

HUMPRHIS, C., 1993, "L'ascolto autentico e la programmazione di un corso di lingua", *Atti del 5° Seminario internazionale DILIT. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma. Disponibile da <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/lascolto-autentico-e-la-programmazione-di-un-corso-di-lingua/>

JOHNSON, V. E., 2002, "Teacher course evaluations and student grades: An academic tango", *CHANCE*, 15, 3, 9-16. doi: 10.1080/09332480.2002.10554805

LIGHTBOWN, P. M., e SPADA, N., 2013, *How languages are learned* (4ª ed.), Oxford University Press, Oxford.

- MARIANI, L., 2010, *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, libreriauniversitaria.it edizioni, Limena (PD).
- MAZZA, A., e MONTALI, S., 1999, *Parlando parlando: 100 spunti per parlare in italiano. Guida per l'insegnante*, ALPHA & BETA, Merano (BZ).
- MEDGYES, P., 2002, *Laughing matters: Humour in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NEURO ASSESSMENT AND DEVELOPMENT CENTER, s.d., *Executive functioning: Definition*. Disponibile da https://www.neurodevelop.com/executive_functioning
- NEWTON, P. M., e SALVI, A., 2020, "How common is belief in the learning style neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review", *Frontiers in Education*, 5. doi: 10.3389/educ.2020.602451
- PALLOTTI, G., 2006, *La seconda lingua* (4^a ed.). Bompiani, Milano.
- PASHLER, H., MCDANIEL, M., ROHRER, D., e BJORK, R., 2009, "Learning styles: Concepts and evidence", *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. doi: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
- PLEVIN, R., 2018, *Take control of the noisy class: Chaos control in 15 seconds* (2^a ed.), Life Raft Media Ltd, Penrith.
- PUTCHA, H., e RINVOLUCRI, M., 2005, *Multiple intelligences in EFL: Exercises for secondary and adult students*, Helbling Languages, Helbling, Innsbruck.
- ROSENBERG, M., 2013, *Spotlight on learning styles: Teacher strategies for learner success*, Delta, Peaslake.
- SEBASTIAN, C., VIDING, E., WILLIAMS, K. D., e BLAKEMORE, S.-J., 2010, "Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence", *Brain and Cognition*, 72, 1, 134-145. doi: 10.1016/j.bandc.2009.06.008
- SION, C., 2001, *Creating conversation in class*, Delta, Peaslake.

- SOMERVILLE, L. H., 2013, "The teenage brain: Sensitivity to social evaluation", *Current Directions in Psychological Science*, 22, 2, 121-127. doi: 10.1177/0963721413476512
- STEINBERG, L., ICENOGLE, G., SHULMAN, E. P., BREINER, K., CHEIN, J., BACCHINI, D., CHANG, L., CHAUDHARY, N., DI GIUNTA, L., DODGE, K. A., FANTI, K. A., LANSFORD, J. E., MALONE, S. M., OBURU, P., PASTORELLI, C., SKINNER, A. T., SORBING, E., TAPANYA, S., URIBE TIRADO, L. M., ALAMPAY, P. L., AL-HASSAN, S. M., e TAKASH, H. M. S., 2017, "Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation", *Developmental Science*, 21, 2, e12532. doi: 10.1111/desc.12532
- STILES, J., e JERNIGAN, T. L., 2010, "The Basics of Brain Development", *Neuropsychology Review*, 20(4), 327-348. doi: 10.1007/s11065-010-9148-4
- TINE, M., 2014, "Acute aerobic exercise: an intervention for the selective visual attention and reading comprehension of low-income adolescents", *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00575
- WAGNER, S. L., CEPEDA, O., KRIEGER, D., MAGGI, S., D'ANGIULLI, A., WEINBURG, J., eGRUNAU, R. E., 2015, "Higher cortisol is associated with poorer executive functioning in preschool children: The role of parenting stress, parent coping and quality of daycare", *Child Neuropsychology; a Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 22, 7, 853-869. doi: 10.1080/09297049.2015.1080232
- WATERHOUSE, L., 2006, "Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review", *Educational Psychologist*, 41, 4, 207-225. doi: 10.1207/s15326985ep4104_1
- WELSH, J. A., NIX, R. L., BLAIR, C., BIERMAN, K. L., e NELSON, K. E., 2010, "The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families", *Journal of Educational Psychology*, 102, 1, 43-53. doi: 10.1037/a0016738
- WILKINS, D. A., 1974, *Second-language learning and teaching*, Edward Arnold, London.

WILLINGHAM, D. T., 2009, *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*, Jossey- Bass, San Francisco, CA.

ZULL, J. E., 2002, *The art of changing the brain*. Stylus Publishing, LLC, Sterling.