

SAIL 11

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri



Edizioni
Ca' Foscari



La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento
delle lingue straniere

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

11



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, Istanbul, Türkiye) Mariangela Rapaciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

Venezia

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing

2017

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere
Giuseppe Maugeri

© 2017 Giuseppe Maugeri per il testo

© 2017 Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione settembre 2017
ISBN 978-88-6969-184-3 [ebook]
ISBN 978-88-6969-185-0 [print]



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere / Giuseppe Maugeri — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2017. — 100 p.; 16 cm. — (Sail; 11). — ISBN 978-88-6969-185-0.

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-185-0/>
DOI 10.14277/978-88-6969-184-3

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

Abstract

Can educational environment be designed to enhance the students' learning strategies? Can educational space influence the linguistic experience of the students' and, in particular, their motivation and linguistic performance? Starting from a research perspective of language teaching, we will give an answer to these questions and thus offer a conceptual and operational framework to create a significant educational environment for learners. Therefore it becomes important to analyze the physical context using specific tools in order to identify which aspects and practices may affect the use of space and, consequently, to act for an environmental requalification. In this way environment is based on people's characteristics and needs; it is a strategy to improve both the process of communication among the organization-teacher-learners and the students' communication skills.

Keywords New school development. Design new learning environments. Visual merchandising. Layout. Learner-centered approach.

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

Sommario

Prefazione	9
Graziano Serragiotto	
COORDINATE	
1 La dimensione fisica dell'apprendimento	17
2 La progettazione fisico-culturale dell'esperienza linguistica	35
CONTESTI	
3 Le aule	61
PRATICHE	
4 Un nuovo concept dell'aula	75
Riferimenti bibliografici	95

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

Prefazione

Graziano Serragiotto
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Nell'arco di un decennio si sono posti all'attenzione degli studi di glottodidattica numerosi contributi che, pur provenendo da discipline e attività di ricerca considerate distanti da un punto di vista epistemologico, hanno dedicato una profonda riflessione all'economia della cultura (Benhamou 2003); in particolare tali studi si sono focalizzati sugli aspetti della progettazione didattica, della promozione e pianificazione di eventi culturali e linguistici. La conseguenza è stato un incrocio tra discipline considerate in un primo momento senza punti di contatto, come ad esempio la psicologia ambientale e la glottodidattica, il marketing culturale e il polisensualismo (Zaghi 2012). Ciò ha obbligato le scienze dell'educazione, il sistema educativo e le istituzioni a confrontarsi con nuovi ambiti allo scopo di modificare:

- a. la strategia e la modalità di promuovere e comunicare la propria offerta culturale e linguistica;
- b. le metodologie di insegnamento delle lingue, avendo come obiettivo la competenza comunicativa e interculturale (Balboni 2014; Balboni, Caon 2015).

Questo comporta riconoscere che sono cambiate le organizzazioni che propongono corsi di lingua; sono cambiati gli studenti (si pensi alle nuove richieste dei nativi digitali per lo studio di qualunque disciplina) ed è mutato anche il modo con cui il prodotto culturale o linguistico viene comunicato, insegnato e appreso.

Una siffatta prospettiva cambia il funzionamento tradizionale delle organizzazioni che vendono corsi di lingua poiché adesso esse puntano a cambiare la natura dell'interazione col potenziale studente, vendendo un'offerta linguistica contestuale alla sede e personalizzata in rapporto alle esigenze dell'allievo. In questa direzione, gli ambienti di apprendimento diventano parte del pacchetto del corso. Lo studente acquista 'l'esperienza linguistica' che include i servizi e le migliori condizioni ambientali per il successo del corso, in linea con i propri obiettivi linguistici.

Esiste pertanto un aspetto d'insieme che va tenuto in stretta considerazione nell'apprendimento della lingua che, in parallelo coi progressi tecnologici su scala mondiale, fa uso di un nuovo linguaggio di promozione e di

comunicazione didattica che si serve delle nuove tecnologie (Cambiaghi et al. 2005). Le implicazioni che ne scaturiscono mettono in luce sia un diverso comportamento organizzativo nei confronti del territorio di competenza sia una prospettiva centrata alla soddisfazione dello studente, costruendo con quest'ultimo un'esperienza destinata a continuare e a essere ricordata perché svolta dentro un luogo specifico.

In questa direzione, il testo esamina il peso che la dimensione spaziale delle aule ha sull'apprendimento delle lingue e lo fa secondo un percorso declinato a due ambiti flessibili e integrativi della scienza glottodidattica: uno teorico, che comprende la tradizione discorsiva dell'approccio. L'altro di natura pratica, in cui l'autore, prendendo spunto da uno studio di caso, propone delle soluzioni per costruire degli ambienti didattici che si prendano cura delle persone e, nello stesso tempo, siano funzionali alle attività didattiche realizzate in classe.

Nell'ambito di tale ripensamento, occorre esaminare l'aula in base ad alcune peculiarità che le sono caratteristiche, ovvero:

- a. *la dimensione spaziale delle aule*: una siffatta dimensione comprende le componenti spaziali e strutturali, materiali e immateriali degli ambienti didattici al fine di stabilire se l'aula è costruita per il benessere della persona e per rendere più piacevole la sua permanenza in questo luogo (Pishghadam 2009). A questo proposito, l'autore esamina alcune peculiarità caratterizzanti tale dimensione, ovvero il design, il colore, le attrezzature in modo che questi elementi risultino adeguati a incidere in maniera più profonda sulla motivazione dello studente e ad essere funzionali allo svolgimento sia di attività collaborative che di esecuzione di compiti che richiedono concentrazione (Paladino 2008).
- b. *la dimensione sociale* invece, si concentra sul setting fisico ovvero l'organizzazione spaziale dell'aula in modo da capire se l'utilizzo dello spazio in forma tematizzata o meno, la posizione e le infrastrutture presenti possono arrecare alcuni vantaggi alla costruzione di relazioni sociali, favorendo l'interazione fra i partecipanti e valorizzando pienamente il capitale umano in una prospettiva di socializzazione continua fra studenti e corpo docente;
- c. *la dimensione didattica*: questo aspetto suggerisce un allineamento delle metodologie e delle tecniche adottate dall'insegnante in classe con il layout dell'aula, con l'obiettivo di allestire uno scenario coerente.

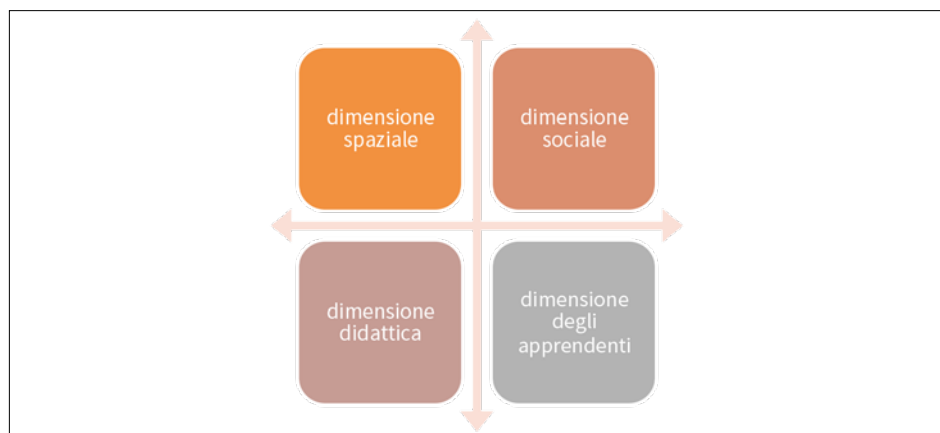


Figura 1. Le quattro diverse aree di impatto della ricerca (nostra elaborazione)

Ma ancora più di queste dimensioni è il messaggio che tali fattori restituiscono allo studente dal momento che il carattere spaziale, architettonico, cromatico e, più in generale, qualitativo dell'ambiente contribuisce a ridisegnare il processo di apprendimento mediante una comunicazione sensoriale e la ridondanza di certi elementi.

Pertanto, far rientrare l'ambiente nella progettazione didattica significa rimodulare la stessa concezione dei luoghi come spazi che devono prendersi cura degli individui, essendo componenti destinati a migliorare il processo di acquisizione della lingua degli allievi.

In tal senso, l'autore propone delle schede efficaci per analizzare l'aula e individuare tutte quelle carenze di natura infrastrutturale che possono incidere in modo negativo sulla resa didattica degli allievi. A questo aspetto si lega indissolubilmente l'effetto che tale ambiente può avere sulle risorse umane ospitate in una prospettiva di comunicazione e di sviluppo della persona; gli studenti, infatti, rispondono con più potenziale agli stimoli positivi dell'aula, con ricadute di socializzazione e di miglioramento linguistico.

Relativamente alle implicazioni didattiche che scaturiscono dal fattore ambientale, in sintesi esse potranno esprimersi in termini di:

- a. armonia o disarmonia a livello strutturale fra la concezione dell'apprendimento sostenuta dall'ente e la qualità degli spazi assegnati allo svolgimento delle attività didattiche;
- b. messa a fuoco dei fattori ambientali che influenzano il comportamento degli allievi nell'atto di acquisire;
- c. verifica delle esigenze degli studenti in relazione al benessere e al comfort della postazione di lavoro assegnata in modo da valutare se le condizioni ambientali agevolino o meno durante la lezione.

Partendo da questi presupposti, l'ambiente didattico è un luogo dove arricchire il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale, divenendo un contesto piacevole, accattivante, di azione, di riflessione e di approfondimento dei contenuti. Secondo questa visione, l'aula svolge un ruolo strategico perché è costruita per stabilire una relazione con la persona. In questo ambiente lo studente percepisce e poi traduce i codici verbalizzanti di cui ha bisogno per analizzare, fissare, sbagliare e sperimentare: per realizzare i suoi obiettivi.

Rintracciamo quindi delle condizioni ambientali che evolvono in direzione della persona disposta psicologicamente ad acquisire la lingua. Se il discente consegue tale obiettivo per mezzo di un percorso ambientale memorabile, egli potrà far menzione di un'esperienza di successo entro un luogo, con un ritorno per l'organizzazione in termini di fiducia e di immagine (Martino 2010). Ed è in questa prospettiva connotata da un certo pragmatismo ma in linea coi tempi attuali che possiamo ribadire quanto affermato inizialmente, ossia che la scuola oggi vende non solo il corso di lingua ma mediante i suoi ambienti comunica e vende la propria immagine.

Nel quadro di questa complessità relazionale fra individui e istituzione, emerge quindi il fattore competitivo della stessa ricerca che si propone di dare dei maggiori riferimenti culturali per quelle istituzioni che decidono investire sulla qualità didattica, nella prospettiva di un'acquisizione più ampia e profonda della lingua grazie a un ambiente didattico non statico ma che al contrario richiede partecipazione, coinvolgimento e costruzione di competenze (Berger, Luckman 1974).

Dunque questo studio, in accordo ai riferimenti concettuali e operativi degli altri testi della collana SAIL sull'insegnamento e sull'apprendimento linguistico, si presenta con un'organizzazione del lavoro dal generale al particolare, secondo un modello ridondante, circolare di attori che si legano, di teorie che si diffondono e abbracciano l'aspetto concreto, quello didattico.

Il primo capitolo funge da premessa: la descrizione della tipologia di organizzazione spaziale negli approcci formalistici e di tipo umanistico offre al lettore in qualche modo il percorso di visione attraverso il quale comprendere la dimensione spaziale e le implicazioni che si susseguono nell'adottare un particolare layout. Dunque da una logica di controllo panottico correlata agli approcci di insegnamento tradizionali si perviene a un modello spaziale che ottimizza le superfici e le sfrutta per mettere in equilibrio spazi e persone, contesto e percezioni (Orletti 2009).

Il secondo capitolo invece si occupa della dimensione progettuale degli ambienti didattici; a questa segue una sua evidenza pratica, avendo l'autore verificato sul campo la nuova logica di gestione didattica applicata agli spazi didattici esaminati. In linea con le nuove tendenze, l'autore descrive le linee progettuali di un ambiente sviluppato con modalità appartenente al polisensualismo, presentando degli esempi concreti in grado di stimolare sensazioni ed emozioni allo studente.

Nel terzo capitolo vengono presentati degli strumenti di analisi degli ambienti, in riferimento ad aspetti quali lo stile progettuale e l'arredo; l'obiettivo è di individuare quei supporti tecnologici o d'arredo che contribuiscono a determinare una modalità di lavoro adeguata in classe, facilitando l'apprendimento.

Il quarto capitolo prende in considerazione un layout di tipo comunicativo; ai diversi tipi di configurazione spaziale che rispondono a tale approccio si collegano differenti modalità per sviluppare specifiche abilità linguistiche. Dunque alla decisione di usare una determinata tecnica dovrà necessariamente corrispondere una strategia di organizzazione spaziale che ne sostenga gli obiettivi didattici e le modalità di lavoro. La scelta didattica è coniugata quindi a un'altra di tipo spaziale in modo da non creare dissonanze cognitive tra ciò che si propone e come spazialmente lo si realizza. Ciò vale anche per la scelta dell'aula per lo svolgimento della prova, in modo da offrire agli studenti un luogo acusticamente e visivamente nitido e, da un punto di vista delle tecnologie, attrezzato e adeguato al tipo di verifica.

Facendo leva su tali aspetti l'aula diventa un luogo dove la variabile ambientale potrà essere personalizzata al fine di costruire un contesto che:

- a. garantisce condizioni di benessere;
- b. consente di ampliare le caratteristiche del contenuto culturale;
- c. permette al discente di migliorare linguisticamente.

A conclusione, il carattere multiprospettico di tale studio determina uno spostamento del focus su una didattica per processi che guarda agli ambienti didattici come punti visibili di apprendimento e come luoghi dove l'elemento corporale-sensoriale del discente è messo al centro dell'esperienza linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci-Loescher.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Benhamou, F. (2003). *L'economia della cultura*. Bologna: il Mulino.
- Berger, P.; Luckman, T. (1974). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cambiaghi, B. et al. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Martino, V. (2010). *La comunicazione culturale d'impresa*. Torino: Guerini.
- Orletti, F. (2009). *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.

- Paladino, A. (2008). «Creating an Interactive and Responsive Teaching Environment to Inspire Learning». *Journal of Marketing Education*, 3(3), 185-8.
- Pishghadam, R. (2009). «A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning» [online]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41. URL <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.pdf> (2017-09-05).
- Zaghi, K. (2012). *Atmosfera e visual merchandising*. Milano: FrancoAngeli.

Coordinate

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

1 La dimensione fisica dell'apprendimento

Sommario 1.1 La relazione tra studenti e ambienti didattici: il quadro concettuale di riferimento. – 1.2 Coordinate glottodidattiche. – 1.3 L'utilizzo dell'ambiente didattico negli approcci glottodidattici formalistici e strutturali. – 1.3.1 L'aula negli approcci formalistici e strutturali. – 1.3.2 Il ruolo del docente negli approcci formalistici e strutturali. – 1.3.3 Il ruolo dello studente negli approcci formalistici e strutturali. – 1.4 L'ambiente didattico in una dimensione d'uso umanistico. – 1.4.1 L'aula nell'approccio umanistico. – 1.4.2 Il ruolo del docente nell'approccio umanistico. – 1.4.3 Il ruolo dello studente nell'approccio umanistico. – 1.5 Un nuovo paradigma per la costruzione degli spazi didattici. – 1.5.1 La relazione tra i nuovi ambienti di apprendimento e l'individuo. – 1.5.2 Il ruolo del docente in un'aula a dimensioni dello studente. – 1.5 Conclusione.

In questo capitolo esamineremo i motivi per cui occorre progettare l'apprendimento della lingua straniera prendendo in considerazione il potenziale degli spazi didattici intesi non solo come aree deputate all'apprendimento ma come luoghi di esperienza. In questa direzione, presenteremo le coordinate teoriche ed epistemologiche che stanno alla base di una nuova concezione dell'aula didattica. Faremo in seguito un excursus sull'utilizzo dell'aula nei vari approcci glottodidattici, da quelli più tradizionali ad altri più recenti. Successivamente proporrò una svolta progettuale finalizzata a concepire gli ambienti didattici come luoghi per sostenere la motivazione e potenziare le strategie di apprendimento degli studenti.

1.1 La relazione tra studenti e ambienti didattici: il quadro concettuale di riferimento

In questo paragrafo vogliamo fornire prima di tutto le ragioni secondo le quali bisognerebbe far rientrare nell'ambito progettuale della didattica delle lingue una logica culturale che guarda agli ambienti didattici come luogo di valorizzazione degli apprendenti.

Gli assunti a favore di una riconsiderazione dei luoghi fisici come elemento significativo e strategico di un percorso di acquisizione della lingua sono, prima di tutto, correlati al fatto che l'apprendimento di una lingua straniera si sviluppa in un luogo. Dunque, l'apprendimento nasce all'interno di spazi fisici dove si costruisce in maniera dinamica e mai statica, sostenendo la crescita linguistica dei discenti (Serragiotto 2016).

In tal modo, prende avvio una relazione di scambio, simbolica e discorsiva fra gli individui e gli spazi strutturati per la conoscenza (Goffman 1988). Pertanto, l'apprendimento diventa sensibile ai contesti e la modalità di organizzazione degli spazi incide sulle pratiche metodologiche e comunicative che vengono attivate in classe (Balboni 2012a).

Questa premessa poggia su:

- a. una matrice concettuale di natura semiotica secondo cui tutto ciò che entra in relazione con l'uomo condiziona la tessitura profonda delle sue relazioni; una lettura che consente di accostare gli ambienti di apprendimento come intimamente legati all'individuo, la cui interazione produce effetti sulle modalità di interazione delle persone (Lorusso 2010). Riconosciamo perciò un ruolo strategico agli ambienti didattici poiché, se costruiti per l'apprendimento delle lingue e non forzatamente adeguati a un percorso di insegnamento e apprendimento come molte volte succede, diventano un fattore di supporto all'acquisizione. L'implicazione metodologica che ne consegue è che dal modo in cui sono organizzati gli spazi didattici possiamo risalire al tipo di metodologia che viene adoperata per insegnare e apprendere la lingua;
- b. un assunto di natura esperienziale (Schmitt 2007), per cui se l'aula è il luogo dell'azione allora essa deve essere progettata per stabilire delle relazioni tra le sue forme fisiche e l'individuo. Si genererebbe pertanto un tipo di interazione (sensi-spazi dell'aula) che sollecitando l'aspetto emotivo-sensoriale dell'apprendente potrebbe incrementare la prestazione linguistica dei discenti;
- c. una categoria di pensiero glottodidattica (Balboni 2012a); con tale definizione si intende uno sfondo epistemologico unitario che rende fattibile e coordinata la progettazione organizzativa e tattica dell'apprendimento, costituendo di fatto la direzione entro cui procedere e navigare a vista. Il carattere transdisciplinare della glottodidattica fa in modo che essa si alimenti del contributo delle altre scienze (pedagogia, linguistica, ecc.), consentendole di poter riflettere sulle premesse teoriche su cui si fonda ed evolversi in ragione della specificità dei nuovi bisogni formativi dei discenti. Su questo versante la contaminazione dei diversi saperi permette di esplorare contenuti quali gli ambienti didattici da più angoli di lettura, esigendo al contempo una sperimentazione sul campo finalizzata a validare o meno il modello teorico di partenza. In questo modo si otterranno dei dati oggettivi su cui delineare un progetto di educazione linguistica articolato nelle dimensioni riportate nella figura 1;
- d. dei parametri di analisi, elaborazione e valutazione; esiste una 'teoria *cognitiva*' che presuppone un giudizio *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione (Balboni 2013). In questa prospettiva, il contesto spaziale riporta dei messaggi culturali essen-

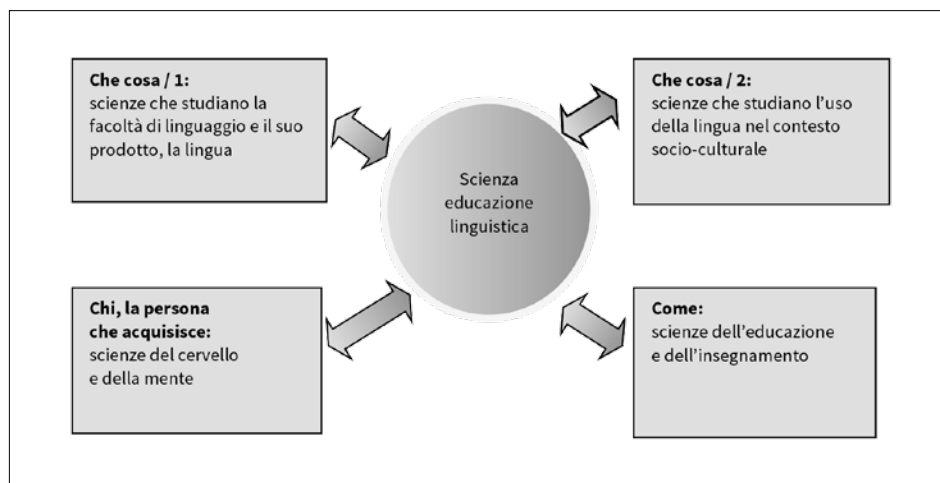


Figura 1. Spazio della ricerca glottodidattica (adattato da Balboni 2012a)

do un evento esperienziale che viene recepito e valutato dallo studente come input; dalla conseguente valutazione scaturiscono forme di attivazione delle risposte. Secondo questa chiave di lettura, tutto inizia con un evento che dà un input: in ambito glottodidattico, si considera attività di sviluppo di specifiche abilità della lingua, ma in realtà gli eventi nell'educazione linguistica sono collocati all'interno di uno spazio in cui avvengono le pratiche didattiche con modalità di lavoro varie: un lavoro di gruppo, una sessione tandem e così via.

A fronte dei punti sopraccitati, dovremmo conferire alla progettazione delle aule un ruolo non più marginale allo scopo di modellare la realtà fisica dello studio sulle necessità ed esigenze degli studenti, arricchendone così la dimensione emotiva e cognitiva. In questa prospettiva le aule sarebbero luoghi di incontro e di azione, spazi di vita nonché aree portatrici di informazioni, di emozioni, di ricordi, di significati (LeDoux 2014).

Questa visuale che considera la gestione dell'apprendimento come un processo sociale e personalizzato a partire dalla progettazione dell'aula va in direzione della teoria del *LASS* di Bruner poiché la definizione di *Support System* si offre adesso a una interpretazione più ampia del processo di apprendimento includendo anche gli ambienti didattici, che dovrebbero avere determinate condizioni fisiche e spaziali per mettere lo studente nelle migliori condizioni di apprendere.

1.2 Coordinate glottodidattiche

Gli studi sulla motivazione non possono prescindere dall'osservazione del legame che intercorre con l'ambiente sociale e spaziale in cui la motivazione dello studente si situa e si attua (Rheinberg 1997). Un tale costrutto, come è stato precedentemente analizzato, verte sulla relazione tra gli ambienti di apprendimento e gli schemi comportamentali ed emozionali dello studente, inquadrati però in un'ottica di creazione di valore, ovvero di memorabilità dell'esperienza estetica. Quest'ultimo aspetto va interpretato come interiorizzazione di un'emozione e di un livello di piacevolezza scaturita da una stimolazione sensoriale (Schumann 2004). Dallo svolgimento di questi argomenti discendono aspetti e implicazioni che rendono gli ambienti didattici punti di apprendimento continuo.

Nella misura in cui si svolge questa interrelazione studente-ambiente, l'indirizzo di ricerca perseguito si pone l'obiettivo di cogliere le aule alla luce di più prospettive, vale a dire:

- a. come luoghi di un sistema organizzativo e organizzato per l'apprendimento linguistico; la formulazione di un contesto organizzato costituisce un elemento decisivo per avviare pratiche di cambiamento, in presenza di determinate condizioni ambientali. Diventa pertanto fondamentale avviare una progettazione e attenta gestione dell'esperienza di apprendimento dello studente a partire dal momento di contatto con l'ente o l'istituto presso cui studierà la lingua straniera. L'esperienza di apprendimento sarà il risultato dell'interazione fisico-sensoriale e linguistica tra lo studente e la scuola che ha creato le migliori condizioni ecologiche e didattiche per l'acquisizione della lingua, gestendo in maniera proficua la relazione con gli apprendenti;
- b. come spazi in cui vengono attivati processi socio-cognitivi e pratiche didattiche per lo sviluppo di abilità linguistiche. Infatti, un ambiente rilassato costruito con particolare attenzione mediante uno specifico accoppiamento cromatico, con la diffusione di fragranze aromatiche ad hoc, con la scelta di elementi dell'arredo funzionali a rendere confortevole l'esperienza di apprendimento degli studenti, agevola il discente nella comprensione e nella consapevolezza del suo bisogno di apprendimento (Campagnoli 2007). In casi come questo, il contesto didattico prospetta, rivela e realizza un'idea di lingua e un evento comunicativo che entrano in rapporto con le attese e le aspettative dello studente;
- c. come ambienti che dovrebbero maggiormente potenziare le competenze glottodidattiche del docente di lingua straniera. Infatti, entro il perimetro didattico si svolgono attività tali da dover consentire il movimento degli studenti e una collocazione dell'arredo funzionale all'attività didattica. A seconda dell'impostazione metodologica, al docente bisognerebbe garantire un'adeguata libertà per seleziona-

re, disporre e tematizzare gli strumenti che reputa fondamentali per rendere più efficaci le varie attività. Perché ciò possa essere realizzato, è opportuno che il docente abbia un'idea precisa del 'cosa' e del 'come' voglia insegnare in classe, predisponendo un ambiente adeguato e in armonia con il metodo adoperato. Se ciò non fosse, si creerebbe una dissonanza cognitiva tra quello che si propone e in classe e come lo si realizza, ossia attraverso quale uso dello spazio viene realizzata l'attività.

L'incidenza del taglio prospettico fin qui adoperato si alimenta anche del contributo di modelli concettuali propri della psicologia ambientale e delle scienze cognitive, rilevanti nell'attribuire al soggetto apprendente un ruolo autonomo e indipendente nell'elaborare dei meccanismi di valutazione situando delle risposte differenti in base al contesto specifico, alla storia di relazioni instaurate con queste aree (Borgogni, Petitta 2003) e alla situazionalità in cui è collocato l'evento (McLuhan 1997). Da tale processo il soggetto apprendente legittima un ruolo centrale nell'esperienza linguistica, costruendo da sé il suo progetto egodinamico e la propria conoscenza.

Quello che prende forma è il valore di una progettualità degli ambienti finalizzata a predisporre dei luoghi pertinenti e funzionali al percorso di apprendimento dell'individuo; ciò sottende la valutazione di tutto ciò che egli fa e produce, per cui gli ambienti sono concepiti come luoghi per l'azione e l'interazione con altri individui, rafforzando in questo modo le dinamiche sociali dell'esperienza di apprendimento linguistico (Dimofte, Yalch 2011). I luoghi didattici, perciò, devono essere concepiti come aree preposte a ospitare una pluralità di attori che agiscono e interagiscono simultaneamente nello stesso spazio; sarà allora fondamentale curare l'aspetto organizzativo dello spazio allo scopo di facilitare la storia di tutti i passaggi socio-cognitivi ed emotivi dello studente.

Una tale visione degli ambienti fa sì che essi non siano più una componente isolata, molecolare e ricettacolo passivo di influenze e fattori esterni al sistema, ma ne diventino parte essenziale. Infatti, l'approccio olistico con cui si classificano tali aree deputate all'apprendimento restituisce gli ambienti alla progettazione della didattica. Questo comporta il dover necessariamente valutare *ex ante* l'adeguatezza e la pertinenza della struttura spaziale in ragione della metodologia che il docente intende adottare. Secondo questa lettura, gli ambienti di apprendimento sono elementi allineati ai valori e ai principi dell'organismo erogatore dei corsi nonché componenti *soft* della cultura organizzativa, giocando un ruolo specifico del contesto culturale e del sistema della didattica della lingua straniera. Il legame fra i luoghi dell'apprendere e l'organizzazione genera una valutazione sul tipo di cultura organizzativa, dando modo all'individuo di stabilire un nesso fra la coerenza e la qualità della *mission* dell'ente e i luoghi in cui si concretizza la proposta didattica dell'istituto.

Ne viene fuori una mappa esperienziale, cognitiva e fisica dell'apprendimento in cui, nell'ambito di questa progettualità organizzata attorno allo studente, si impone la scelta dell'organizzazione di costruire e attribuire una valenza sociale ai luoghi dell'apprendimento in modo che si adattino all'evidenza umana che ospitano.

Da questa premessa glottodidattica si evince che la configurazione spaziale degli ambienti fa luce sia sulla tipologia di cultura organizzativa sia sull'idea di conoscenza che l'organismo intende diffondere attraverso l'organizzazione e la gestione degli spazi. Quest'idea di conoscenza non può prescindere, a sua volta, dalle modalità di insegnamento della lingua straniera messe in atto dal docente.

A fronte di quanto delineato, nei prossimi paragrafi metteremo in rilievo l'importanza del setting fisico nel corso dei vari stadi di sviluppo dell'esperienza glottodidattica.

1.3 L'utilizzo dell'ambiente didattico negli approcci glottodidattici formalistici e strutturali

Attraverso la tipologia di organizzazione spaziale dell'aula è possibile ripercorre i modelli relazionali stabiliti dai singoli approcci glottodidattici. Lo scopo è dimostrare come l'aula organizzi e disponga il progetto di azione che una particolare metodologia di insegnamento definisce con la sistemazione dei banchi, ad esempio. È evidente, quindi, che alla base vi sono concezioni e usi diversi dello spazio da parte dell'organismo e del docente che decidono di intervenire o meno sul layout in funzione della metodologia adottata. Nel proporre una diversa distribuzione spaziale, occorre comparare due diverse filosofie di pensiero e di interpretazione dell'evento didattico allo scopo di individuare con esattezza una precisa configurazione dello spazio in rapporto alla categoria glottodidattica esaminata. Pertanto, nel prossimo paragrafo esamineremo la concezione e l'utilizzo dell'ambiente didattico in un approccio tradizionale.

1.3.1 L'aula negli approcci formalistici e strutturali

Una visione dell'insegnamento di tipo 'tradizionale' considera l'ambiente didattico fondato su di un'organizzazione spaziale di tipo lineare. Essa articola un discorso silenzioso (Deleuze 1976), senza che vi siano variazioni delle parti e degli elementi fisici, che in una tale prospettiva di utilizzo dello spazio, assumono una posizione e un senso unico. A una struttura che si concentra sulle concatenazioni della lingua in atto, non considerando l'effetto che i soggetti apprendenti rilevano nella pratica di apprendimento, corrisponde una concezione inestesa dello spazio; infatti l'ambiente si

sviluppa longitudinalmente, collocando il docente al vertice dello spazio e posizionando in maniera ordinata e sequenziale i soggetti apprendenti. Ne risulta un carattere dell'ambiente didattico statico dove gli apprendenti si dispongono reciprocamente in lunghe file. Prende corpo così una relazione spaziale e linguistica di tipo quantitativo che necessita di regolarità quali:

- a. la standardizzazione e l'omogeneità di ogni componente fisico-spaziale;
- b. la corrispondenza tra la metodologia di insegnamento strutturale e gli spazi didattici, considerati elementi superflui dove mettere in scena delle strutture sempre simili, senza differenzianti e tematizzazioni;
- c. la staticità nel rendere tipico e prevedibile il processo;
- d. l'inespressività nel dare una forma al mondo che circonda lo studente;
- e. l'inalterabilità e immutabilità nell'ordinare gli eventi didattici;
- f. l'essenzialità nel sistema di arredo che, in linea con tale impostazione, risulta essere sbieco e superfluo.

Una visione d'insieme di questo tipo, predispose un uso funzionale dell'aula per:

- a. il docente che domina spazialmente, verbalmente e semanticamente la scena didattica. Quest'ultimo ha infatti il potere di organizzare l'aula come meglio crede, decidendo chi tra gli allievi può alzarsi, spostarsi e rispondere (dominanza verbale);
- b. fare lezione con un dominio di leggi linguistiche e una struttura di interventi fissi e immutabili;
- c. la memorizzazione mediante l'analisi delle categorie della lingua, la cui struttura diventa simbolica di una cultura;
- d. focalizzarsi soltanto su una modalità di lavoro individuale; tale aspetto è peculiare di percorsi d'insegnamento di natura strutturale e cattedratica, i cui obiettivi sono il raggiungimento della competenza linguistica;

A fronte di tale situazione vige un linguaggio spaziale frontale, rigido e vincolante, adatto a ridurre le possibilità di movimento fisico-linguistico degli studenti. A ciò è connesso inoltre un aspetto relativo alla prestazione comunicativa monodirezionale e meccanica che lo studente è chiamato a eseguire. Pertanto, lo spazio non è di tipo relazionale e dialogico, ma funge da canale e da veicolo di attività e conoscenze verbali affidate unicamente al docente.

L'esistenza di questo modello didattico giustifica la tendenza all'uniformità dei talenti e delle esperienze dei discenti grazie a un funzionamento trasmissivo del sapere, sviluppando quei meccanismi di memorizzazione del linguaggio utili a interpretare la nuova realtà culturale e linguistica in modo passivo, mediante una sequenza di atti prestabiliti, monocentrici, monodirezionali (Balboni 2014a).

Una teoria di riferimento per le lingue come quella formalistica risulta adeguata a giustificare delle modalità deduttive di insegnamento centrate sull'analisi della forma sintattica e dell'analisi di comportamenti linguistici specifici. A questa linea di pensiero è collegata la riduzione in termini fisici del contesto didattico; di conseguenza, abbiamo un programma ambientale che non prevede alcun riferimento oggettuale esplicito al modello culturale della lingua straniera. Tale aspetto mette in evidenza la dicotomia esistente tra:

- a. categorie di pensiero statiche e il movimento di storie e di interazioni che la lingua determina;
- b. la vita didattica della classe e la valenza significativa che quella determinata lingua attribuisce al mondo dello spazio e degli oggetti.

In tale contesto, gli strumenti presenti in aula non sono funzionali ad attivare una lettura di senso del processo di acquisizione. Essi coesistono come condizioni inattuali di una LS, non essendo né valenze distintive del processo didattico né costituendo degli strumenti utili per facilitare l'esperienza didattica degli allievi. Secondo questa prospettiva formalistica e strutturale dell'apprendimento, lo spazio didattico acquista importanza soltanto per le dimensioni che deve assumere per raccogliere il maggior numero di studenti.

In classe, la relazione fra individui e setting fisico appare adeguata nella misura in cui lo spazio supporta il ruolo e l'attività didattica del docente.

Uno schema progettuale come quello descritto mira sia al mantenimento di una cultura organizzativa e ambientale di natura verticale che a mantenere il ruolo di predominio del docente rispetto agli studenti.

1.3.2 Il ruolo del docente negli approcci formalistici e strutturali

In classe, la relazione fra individui e luoghi dell'apprendimento appare adeguata nella misura in cui lo spazio supporta l'attività didattica del docente e la realizzazione di obiettivi che si basano, come sostiene Balboni (2014a), su di un comunicativismo spicciolo e sterile.

L'approccio grammaticale-traduttivo assegna un ruolo centrale all'insegnante che domina la scena didattica. Le forme di dominanza esercitata dal docente sono descritte da Flanders (1970), che nei propri studi dimostra come il docente svolga una funzione direttiva. Secondo Stubbs (1990) il docente occupa uno spazio verbale corrispondente in media al 70 per cento del tempo di ogni lezione: egli critica e giustifica la sua autorità, pone domande dirette. Dall'osservazione diretta della realtà di studio in Giappone presso un ente istituzionale impegnato nell'insegnamento della lingua italiana (Maugeri 2015) emergono ad esempio i tratti peculiari della gestione dell'intervento didattico di tipo tradizionale e del docente che, adoperando specifiche strategie, assume in classe queste caratteristiche:

Tabella 1. Schema di riferimento didattico in un approccio grammaticale-traduttivo (personale interpretazione da Flanders 1970)

Direttivo
Fa lezione
Dirigista e poco comunicativo
Critica e giustifica la sua autorità
Spiega tutto in maniera deduttiva
Dominanza verbale
Alta gerarchia nell'esecuzione dei compiti
Valori
Basso entusiasmo
Poca fiducia
Lavoro individuale
Isolamento
Scarse risorse alternative al manuale didattico
Demotivazione
Poca attenzione al processo di sviluppo cognitivo dell'apprendente
Negazione degli altri
Si rivolge all'individuo

In un quadro di riferimento di questo tipo, il docente tende a essere il protagonista della scena; parla a lungo, impone come vere le sue idee, non lascia spazio ai discenti, pone domande aperte agli allievi, dando in molti casi le risposte ai quesiti posti. In linea con tali evidenze, le annotazioni di carattere didattico sul docente affermano una dominanza di tipo:

- a. *strategica della 'lectio'*, in rapporto alle mete e agli obiettivi glotto-didattici con cui ha costruito la lezione;
- b. *semantica* della discussione che si manifesta nel controllo sui temi e sugli argomenti;
- c. *quantitativa*, in riferimento alla durata della discussione;
- d. *spaziale*, poiché l'insegnante è l'unico ad avere la facoltà di scegliere come muoversi nell'aula;
- e. *sociale e interazionale*: esse vanno intese come potere da parte del docente di costruire l'interazione e di far entrare i partecipanti nella discussione. Dunque l'insegnante sceglie lo studente che deve parlare, dirigendo i turni di parola.

In un contesto didattico di questo tipo, l'apprendimento della lingua avviene in maniera frontale, monodirezionale e statica, relegando i discenti a un ruolo meramente esecutivo e meccanico; in un simile scenario, l'organizzazione dell'ambiente costituisce un fattore rilevante perché deve permettere al docente la gestione e il controllo della classe.

1.3.3 Il ruolo dello studente negli approcci formalistici e strutturali

Non avendo una propensione né relazionale né collettiva, una cornice didattica come quella sopra descritta si rivolge unicamente all'individuo che assume un'identità in forza:

- a. del suo posto nel banco dove egli applica per analogia al docente, per imitazione e ripetizione, le teorie del linguaggio;
- b. dell'interiorizzazione di un ordine sociale che assegna una valenza simbolica all'aula come luogo 'sacro' dell'insegnante;
- c. della sua desocializzazione.

Lo studente assume perciò un ruolo subordinato a una struttura che pone il reale problema della comunicazione effettiva in lingua straniera (Serra Borneto 2003). Nessuno stravolgimento, e spostamento o movimento dell'individuo nello spazio; ogni soggetto e oggetto ha un ruolo predefinito e predeterminato da una struttura che, disponendo di un ordine, si attende un comportamento o un'esecuzione riconoscibile da parte dei discenti. In quest'ottica, l'apprendente è fuori dalla visione fenomenica della lingua; inoltre, la sua posizione frontale nello spazio lo priva:

- a. di qualsiasi possibilità di interpretare analiticamente il luogo in cui è ospitato;
- b. di attuare una strategia di osservazione ed esplorazione circa le determinanti che reputa funzionali dell'ambiente con lo scopo di sviluppare e situare in esso una sua azione cognitivo-motoria.

In base a questa prospettiva strutturale l'ambiente è inutilizzabile per lo studente; egli di fatto attiva una condotta rinunciataria, obbligatoriamente passiva e marginale rispetto a ciò che l'ambiente e una didattica più comunicativa potrebbero offrire.

1.4 L'ambiente didattico in una dimensione d'uso umanistico

L'approccio umanistico rimanda alla centralità dell'individuo in azione, protagonista consapevole della costruzione del suo apprendimento (Rogers; Stevick 1982, 1986). L'attenzione verso la dimensione psicologica dell'apprendente diventa rilevante in scuole di pensiero legate a studi di matrice psicodidattica finalizzati a riconoscere il valore dell'individuo, ora considerato come fulcro emotivo e razionale (Bruner 1990, 1996). Lo studente, quindi, è il soggetto protagonista del proprio percorso di apprendimento; contrariamente alla logica razionale e intellettuale dell'insegnamento delle lingue straniere, nell'approccio umanistico viene valorizzata la dimensione emozionale dell'allievo che, su basi neurologiche, possiede un tipo di intelligenza (Gardner) e una propria percezione della realtà (Serragiotto 2016).

Nei prossimi paragrafi perciò metteremo a fuoco le peculiarità di un tale paradigma che considera fondamentale e irrinunciabile il contributo della persona nello stabilire delle relazioni di raccordo con l'ambiente e con gli altri soggetti mediante il movimento del corpo e il *learning by doing*.

1.4.1 L'aula nell'approccio umanistico

Contrariamente alla sequenza tradizionale dell'approccio grammaticale-traduttivo descritto nel paragrafo precedente, l'organizzazione di un'aula nella quale il docente adotta un approccio umanistico mette nelle condizioni l'individuo di far uso dell'intera personalità (Titone; Porcelli 1994; Landolfi 2007; Freddi). Allo studente viene riconosciuto un ruolo chiave del processo dal momento che la didattica è una risorsa sociale finalizzata a promuovere l'apprendente e nello stesso tempo a incrementarne la capacità di osservare e scoprire i meccanismi di funzionamento della lingua, quest'ultima intesa come strumento culturalmente connotato. La circolarità e la fluency degli scambi comunicativi potrebbero essere favorite da una serie di indizi spaziali che proponiamo sotto in maniera sintetica:

- a. la tematizzazione dell'aula definisce un ambito dell'apprendimento esperienziale del discente. Entro una tale cornice gli studenti situano i prodotti linguistici sperimentati in classe contribuendo a migliorare la qualità e l'immagine positiva dell'ambiente didattico, rendendolo più congruo al topic di quello specifico corso o svolto in aula;
- b. l'aspetto progettuale dell'aula: l'ambiente è costruito in funzione dei bisogni di ciascuno e della classe. La forma, in questo caso, è sempre rinnovata e in equilibrio con i fabbisogni formativi dei partecipanti. In questa situazione, l'aula è progettata per prendersi cura della persona, mettendola nelle migliori condizioni per essere produttiva e sentire meno ansia;
- c. l'armonia tra luce e colore: si tratta di un aspetto rilevante perché incide sul fattore psicologico e sulla qualità del luogo di studio. L'obiettivo è di creare degli spazi che non siano fonte di disagio ma, al contrario, incentivino l'individuo a fare, proponendogli delle soluzioni ambientali adeguate e confortevoli;
- d. la presenza di elementi tattili in grado di agire sul comfort e rendere l'esperienza di apprendimento dell'allievo più piacevole;
- e. la disposizione dell'arredo didattico ravvicinato in modo da favorire il contatto visivo tra i partecipanti e accelerare l'analogia tra il modello circolare e i processi di scambio comunicativo.

Si tratta di un approccio sociale e, come detto poc'anzi, circolare alla lingua, parallela a una dimensione orizzontale della conoscenza. In tal senso, l'aspetto progettuale dell'aula mette in discussione l'allievo, rinnovando la

sua integrazione alla cornice didattica; l'arredo è funzionale a garantire benessere allo studente, a ridurre gli aspetti superflui, salvaguardando lo spazio per gli spostamenti (Davidson, McEwen 2012).

Un orientamento progettuale e metodologico di questo tipo mira così a recuperare la cornice comunicativa, rendendo la componente fisico-percettiva una sorta di macro-strategia efficace per la comprensione di ciò che viene narrato dentro la classe. Si innesca dunque una corrispondenza tra il progetto di apprendimento e il linguaggio spaziale degli ambienti; spetterà poi al docente variare forma parallelamente alle tecniche e ai materiali proposti a lezione affinché, rendendo attrattivo e accattivante lo spazio, possa valorizzare le diverse visioni sull'universo della lingua e della cultura oggetto di studio.

1.4.2 Il ruolo del docente nell'approccio umanistico

Abbiamo osservato che nella modalità di insegnamento tradizionale l'insegnante 'insegna', ossia lascia tracce mnestiche nello studente, considerato una *tabula rasa*. Secondo Balboni (2012a, 2014a), in questo scenario, il docente assume i tratti di un sacerdote che, pontificando dall'alto del suo altare, trasmette il testo sacro - il manuale di grammatica - alla stregua di un giudice che conosce la verità grammaticale; in classe egli giudica e sanziona gli errori di chi sbaglia, senza che nessuno possa mettere in discussione tutto quello che sostiene o dice. Rispetto a una modalità tale, il docente che persegue un approccio umanistico pone lo studente nella condizioni di una scoperta personale partendo proprio dai suoi errori e dai suoi sbagli.

In questa prospettiva, una delle scelte che il docente compie nel preparare la lezione è quella di organizzare lo spazio di apprendimento in funzione della dimensione della classe e delle richieste degli allievi, cercando di articolare lo spazio in modo che vi sia coerenza tra i due aspetti menzionati e il tipo di attività didattica da svolgere. Dunque, egli non usa lo spazio dell'aula per ribadire il proprio ruolo di prim'attore della scena, essendo unico titolare della conoscenza, ma, al contrario, modifica l'ambiente in modo da adattarlo alle esigenze della persona e del metodo glottodidattico adoperato. Lo spazio assume un valore pratico e multifunzionale: da un lato dovrà rispondere alle esigenze di benessere dello studente e della modalità di lavoro attivata, dall'altro dovrà consentire al docente di assumere una funzione più defilata rispetto ai discenti. Nell'approccio umanistico, infatti, l'insegnante di lingue funge da regista di una commedia in cui lentamente gli attori imparano la parte e ne colgono il senso (Balboni 2017).

In questa prospettiva, l'ambiente didattico potrebbe svolgere un compito di supporto, aiutando il docente a tirar fuori e a rendere attuale ciò che è potenziale nei discenti, vale a dire la facoltà del linguaggio. In questa

direzione l'insegnante opera delle scelte etiche e metodologiche nel processo di educazione linguistica, che collocano lui stesso e le sue azioni su di un piano diverso rispetto alla lezione *ex cathedra*. In termini grafici lo spazio della relazione fra i tre componenti dell'azione didattica può essere rappresentato nella maniera seguente (fig. 2):

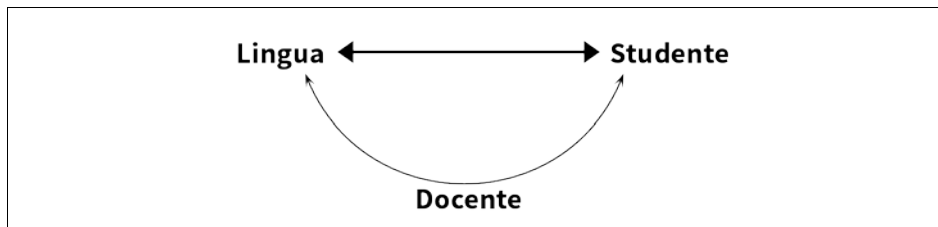


Figura 2. Relazione della triade lingua-studente-docente nell'approccio umanistico (adattato da Balboni 2014a)

Come possiamo osservare nella figura 2, l'insegnante non è in una posizione centrale ma occupa una posizione defilata. Il diagramma colloca l'insegnante sullo sfondo: il suo compito è di mettere in relazione gli altri due poli che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia evidenziata; egli compie questa azione in maniera discreta, svolgendo la funzione simboleggiata dalla freccia tratteggiata, vale a dire di:

- a. 'regista': secondo Freddi e Balboni (2012b) il docente è una figura discreta che rimane dietro le quinte, punto di riferimento dei discenti soprattutto quando ci sono dei problemi linguistici da risolvere. Il docente regista, quindi, crea le migliori condizioni perché l'apprendimento abbia luogo;
- b. 'consigliere': nella concezione di Curran (1976) il docente svolge un simile ruolo, aiutando e consigliando gli apprendenti per farli giungere a determinate soluzioni, infondendo loro sicurezza;
- c. 'tutor', la cui funzione è di dare sostegno linguistico-cognitivo allo studente oltre che svolgere un ruolo di protezione relazione (Caon 2016).

Il docente quindi è un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro, dove 'lingua' rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza; e 'studente' indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe.

Al di là dell'approccio glottodidattico adoperato, il docente in un contesto di insegnamento e di apprendimento delle lingue deve elaborare una filosofia dell'educazione linguistica e tradurla in indicazioni operative relative alla lingua materna, seconda, straniera, classica, a seconda del livello e della natura degli studenti, della loro età, ecc., cioè proporre un

metodo che sia adeguato a soddisfare le esigenze formative degli allievi. In questa direzione l'insegnante dovrebbe saper raccordare ciò che l'ambiente didattico offre in funzione dell'esperienza comunicativa degli studenti.

1.4.3 Il ruolo dello studente nell'approccio umanistico

Nell'approccio umanistico lo studente non è un vaso vuoto da riempire ma è una persona che ha sua idea di sé (Balboni 2012a), ha maturato delle esperienze e delle conoscenze del mondo, ha un progetto di vita e delle motivazioni specifiche per voler (o non voler) imparare una lingua. Oltre alle ore in cui è presente in classe compiendo uno sforzo cognitivo e fisico nel rimanere seduto a lezione, egli coltiva specifici interessi e amicizie che trascendono l'ambito scolastico. Lo studente è al centro di una trama più o meno fitta di relazioni tra pari con cui comunica non solo a scuola ma anche al di fuori dell'ambito scolastico, dalla famiglia agli amici e ai social network.

È un soggetto che apprende continuamente in forza di una modalità di percezione del mondo e di uno stile cognitivo che varia da persona a persona. Nella glottodidattica umanistica le strategie di insegnamento tengono in stretta considerazione la diversità delle intelligenze che caratterizza ciascun apprendente; i tratti della personalità differenziati e la pluralità di motivazioni allo studio della lingua. La complessità di tali fattori va assecondata mediante un approccio eclettico in grado di privilegiare ora la visione globale, olistica, multisensoriale, intuitiva di una parte degli studenti, ora la propensione all'analisi, alla precisione, alla sistematizzazione della lingua di un'altra parte di studenti (Harrar, Harris 2007). Un tale progetto pluridimensionale dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua non mira alla ripetizione meccanica di abitudini linguistiche ma:

- a. allo sviluppo della competenza comunicativa e interculturale (Balboni, Caon 2015);
- b. a rendere lo studente autonomo servendosi della lingua come strumento di autopromozione (Balboni 2017).

Potremmo realizzare questi obiettivi servendoci degli spazi didattici, considerati non più come meri contenitori, ma come un sistema di supporto all'individuo in formazione.

A questo proposito, il paradigma di riferimento umanistico pone grande attenzione alle condizioni dell'aula in modo che l'ambiente di apprendimento sia organizzato attorno alle ragioni per cui gli allievi studiano la lingua, ai loro bisogni linguistici, ai loro obiettivi e alla effettiva capacità di sperimentare in lingua straniera (Mezzadri 2005).

In un tale scenario, organizzato attorno all'esperienza che compie lo studente durante il processo di acquisizione linguistica, risulta determinante

concepire l'ambiente (*dove*) in modo che corrisponda alle sue aspettative e predisponga il suo atteggiamento fin dall'inizio verso la scoperta di una realtà linguistica aperta e accessibile. In questa veste, i luoghi dell'apprendere, se dispongono di strumenti tecnologici e di canali multisensoriali, rappresentano una modalità per scoprire e adottare una nuova visione del mondo. Da questo punto di vista l'acquisizione della lingua straniera va interpretata come strategia di apertura culturale e di integrazione della persona nel tessuto sociale e internazionale.

1.5 Un nuovo paradigma per la costruzione degli spazi didattici

Nella visione che abbiamo degli spazi didattici l'apprendimento si rende disponibile al discente con un gioco di rimandi profondi, discorsivi, soggettivi e comportamentali allargati sugli altri (Severino 2011). Non è solo studio della lingua, gli elementi spaziali e multisensoriali guidano ogni allievo ad essere risorsa vitale per l'ambiente sociale. Spetta all'insegnante professionista il compito di organizzare e gestire l'ambiente didattico a seconda degli scopi dell'attività e della tipologia degli allievi in classe.



Figura 3. Il contesto sociale dell'apprendimento (elaborazione personale)

Si viene a creare pertanto uno spazio a misura dell'individuo che è connesso con ogni singola parte dello spazio di apprendimento (fig. 4). Questa visione sistemica e olistica dell'apprendimento fa sì che lo studente sia:

- a. individuabile nella sua unicità nell'ambiente (Biamonti 2007);
- b. elemento strutturale del contesto.

Nel nuovo paradigma cogliamo due implicazioni:

- a. la conoscenza circola in tutti gli ambienti didattici, condizionando la modalità di organizzazione degli stessi. In sintesi, gli ambienti didattici prendono la forma del tipo di conoscenza che si vuole stabilire;
- b. per la costruzione degli ambienti didattici il fulcro operativo del processo di apprendimento è l'individuo; l'area didattica è adattata e personalizzata per consentire all'allievo di vivere un'esperienza linguistica piacevole, confortevole, accattivante, motivante.

Per conseguire tali risultati però occorre una prospettiva di indagine secondo la quale l'ambiente didattico promuova mediante gli elementi strutturali contenuti la persona, la cui crescita linguistica si rivela fondamentale per supportare in seguito il cambiamento, in termini qualitativi, dell'intero contesto di apprendimento, adattandolo a nuove esigenze.

1.5.1 La relazione tra i nuovi ambienti di apprendimento e l'individuo

Secondo Gallucci (2009), l'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato e codificato il proprio linguaggio e riconosciuto il significato del prodotto linguistico. Il valore del linguaggio è misurato perciò in rapporto alle proprie azioni e alle modifiche arrecate alla conoscenza collettiva. Da quest'ottica di reciproca interdipendenza, gli spazi di apprendimento diventano realtà aumentate per i seguenti motivi:

- a. recano traccia dell'individuo impegnato a ripensare la propria biografia;
- b. si prestano a essere luoghi privilegiati delle esecuzioni metacognitive ed affettive delle persone che agiscono nello spazio per creare delle connessioni. L'obiettivo è di negoziare il costruito di senso e trasformare le ipotesi della realtà in azioni che generino eventi, esperienze linguisticamente e socialmente ricche di significato.

Il livello di combinazione dei due aspetti sopra menzionati caratterizza la dimensione fisica e sociale dell'apprendimento. Gli apprendenti sono compresi in questa area orientata al sapere e per questa ragione essa deve essere sviluppata per comunicare il valore dell'individuo. Le persone, a loro volta, riconoscono questi spazi come vitali per la propria crescita. Pertanto, diventa indispensabile affermare una logica di riconoscimento e una conseguente azione di aggiornamento e di miglioramento delle aree di apprendimento allo scopo di dare rilevanza ai contributi delle persone e adattarli in modo che la loro performance sia migliorata.

1.5.2 Il ruolo del docente in un'aula a dimensioni dello studente

Nel corso dei paragrafi precedenti abbiamo sostenuto come da una complessa struttura dello spazio fisico scaturiscano determinate pratiche di apprendimento. Questa considerazione è legata al fatto che attraverso la modalità di organizzazione dell'ambiente un insegnante esperto è in grado di riconoscere la validità o meno di un modello spaziale rapportando al metodo che si vuole stabilire in classe e alle attività didattiche. Pertanto dalla posizione che il docente tende ad assumere in classe e dalla modalità di organizzazione con cui lo spazio fisico si dispone ad accogliere gli allievi adulti, cogliamo il metodo che egli adopera per insegnare.

Nella prospettiva di indagine dei nuovi ambienti di apprendimento, il docente considera il fattore ambientale come rilevante per creare un clima di apprendimento rilassato e costruttivo.

Questo comporta che l'insegnante valuti la dimensione quantitativa e qualitativa dell'aula in modo che sia consapevole di ciò che gli elementi fisici e spaziali possono offrirgli di fare a livello metodologico e pratico. Infatti, il docente dovrebbe variare il layout a seconda dello spazio a disposizione e del tipo di attività in classe. Nel fare questo dovrebbe servirsi anche del supporto multimediale allo scopo di veicolare la lingua utilizzando i codici multisensoriali in modo da favorire i diversi tipi di intelligenze. In questo caso, occorre che l'aula sia dotata di più stimoli sensoriali in grado di agire sulla componente percettivo-motoria delle persone ospitate, e accrescere così la portata dell'esperienza didattica degli allievi e del loro rapporto con lo spazio.

Infatti, una cornice multisensoriale potrebbe influenzare la motivazione dello studente, ridurre gli stati d'ansia e aumentare le condizioni di piacevolezza ambientale, divenendo in tal modo un fattore capace di migliorare la performance.

La tendenza dello studente a ricercare un ordine e un riscontro motivazionale nell'ambiente fa sì che l'esperienza cognitiva emotiva dell'allievo non possa essere mai separata dal contesto in cui egli compie questa esperienza (Dettori, Morselli 2007). Per questo motivo, il docente preparato da un punto di vista glottodidattico concepisce l'aula come spazio di vita, strutturando dei percorsi spaziali di apprendimento nei quali utilizza quelle tecniche didattiche che agiscono per intensità sulla disposizione spaziale, divenendo in pari misura dell'ambiente, un vettore di stimolazione emotivo-cognitiva.

La valenza di tale equilibrio creato dal docente in aula rivela che la componente ambientale origina un fattore motivazionale negli studenti in ragione della qualità ambientale, della gradevolezza, del comfort dei suoi arredi e, più in generale, degli elementi architettonici che servono all'insegnante per aumentare l'effetto pratico-estetico dell'esperienza didattica dei discenti.

1.6 Conclusione

Nella costruzione di nuovi scenari per l'apprendimento delle lingue l'individuo rimane sempre al centro di un contesto che elabora attivamente e nel quale interagisce su base continuativa. Da questa chiave di lettura, abbiamo inteso proporre una progettazione che renda esclusivi gli ambienti perché costruiti e organizzati in modo ricorsivo sul bisogno di socialità dell'individuo. Di qui la considerazione che la performance dello studente aumenta se è messo nelle condizioni di poter fare un'esperienza secondo una modalità di acquisizione organizzata attorno alla persona, alle sue attese e alle sue motivazioni.

Risulta fin da subito evidente la differenza con un contesto di apprendimento organizzato secondo i principi dell'insegnamento tradizionale; in una visione per i quali l'organizzazione degli ambienti non è funzionale all'apprendimento della lingua da parte degli allievi. Nel nuovo paradigma gli spazi didattici invece svolgono un ruolo strategico grazie al valore che essi hanno di sostenere l'offerta didattica e affermare in modo tangibile e percettivo la prospettiva che la scuola vuole promuovere con l'apprendere una lingua.

Le implicazioni che ne derivano sono due: la prima è che l'apprendimento non è limitato ai confini della sola aula poiché ogni elemento dell'ambiente è stato progettato per assecondare la prospettiva di conoscenza della scuola o dell'istituto. La seconda implicazione vede lo spazio parte attiva dell'organizzazione e del processo di sviluppo dell'apprendimento e dell'apprendente.

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

2 La progettazione fisico-culturale dell'esperienza linguistica

Sommario 2.1 Progettare lo spazio didattico. – 2.2 Indicazioni teoriche per la metaprogettazione dell'ambiente didattico. – 2.3 La progettazione della sede. – 2.3.1 La struttura esterna dell'edificio. – 2.3.2 La dimensione fisica dell'edificio. – 2.3.3 L'ingresso. – 2.3.4 Il layout interno. – 2.3.5 Strumenti per il layout. – 2.4 Gli stimoli sensoriali. – 2.4.1 La comunicazione visiva. – 2.4.2 La comunicazione uditiva. – 2.4.3 La comunicazione olfattiva. – 2.4.4 La comunicazione tattile. – 2.5 Uno studio di caso di analisi ambientale. – 2.5.1 Gli ambienti esterni dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo. – 2.5.2 Gli ambienti interni dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo. – 2.6 Conclusione.

Per un'organizzazione scolastica è vitale rendersi competitivi e in tal senso gli spazi didattici svolgono un ruolo fondamentale nell'ecosistema della didattica delle lingue. Pertanto, in questo secondo capitolo analizzeremo come un ente didattico potrebbe disporre la progettazione della sede partendo dagli ambienti esterni. Per sostenere la valorizzazione degli ambienti, sia esterni che interni della sede, ci avvarremo dei contributi della psicologia ambientale e dei recenti studi del *Visual Merchandising* (d'ora in poi VM) in modo che la configurazione architettonica della sede si colleghi alla progettualità dell'area territoriale di appartenenza, personalizzando, specificando e guidando con il suo design esterno la comprensione del contenuto culturale e la qualità sensoriale dell'esperienza che l'allievo potrà realizzare all'interno dei suoi spazi.

2.1 Progettare lo spazio didattico

Secondo Merleau-Ponty (1945, 326):

Lo spazio non è l'ambito (reale o logico) in cui le cose si dispongono, ma il mezzo in virtù del quale diviene possibile la posizione delle cose. Ciò equivale a dire che, anziché immaginarlo come una specie di etere nel quale sono immerse tutte le cose o concepirlo astrattamente come un carattere che sia comune a esse, dobbiamo pensarlo come la potenza universale delle loro connessioni.

In questa prospettiva, ogni ambiente della scuola, sia esterno che interno, rappresenterebbe un punto di contatto e di incontro (Boaretto et al. 2011):

qui l'individuo coglie una relazione tra se stesso con l'oggetto di studio e la sua espressione culturale. Pertanto, l'ambiente risulta funzionale allo studente per:

- a. organizzare le informazioni in modo ordinato attorno alla lingua e alla cultura studiata; l'elemento spaziale, perciò, costituisce per i discenti un fattore di comunicazione in grado di influenzare le aspettative e il processo di adesione al corso;
- b. sostenere la motivazione all'apprendimento della lingua.

Dunque, ogni elemento degli ambienti della scuola è relazionato e funzionale alla costruzione di significati attorno alle conoscenze dell'allievo. Perché ciò possa realizzarsi occorre che la sede ruoti attorno:

- a. *a una progettazione degli ambienti* non frammentati né isolati dagli altri; essi sono considerati unità minime di un riferimento spaziale più ampio, con l'obiettivo di annullare le distanze e agire sulla dimensione emotiva e sociale delle persone. In questo scenario, ogni ambiente rappresenta un punto di contatto orientato al mantenimento di una condizione comunicativa funzionale a veicolare valori, simboli, ideali su cosa significhi imparare la lingua dentro quel particolare contesto di apprendimento;
- b. *alla motivazione*: si riferisce all'intensità della motivazione consapevolmente orientata verso gli interessi dell'allievo;
- c. *all'attivazione di pratiche di osservazione* di modelli linguistici e culturali sui quali costruire e aggiungere un piano di azione mirata all'approfondimento e alla sperimentazione della lingua in contesto;
- d. *a una continua valutazione*: questo aspetto riguarda l'educare lo studente alla cultura della valutazione mediante prove in itinere svolte in contesti attrezzati, qualificanti, non dispersivi;
- e. *a riflettere* sulle operazioni della lingua allo scopo di poter fare ordine sulle nuove conoscenze acquisite e interpretare la nuova realtà di pensiero.

Dal quadro fin qui analizzato emerge che ogni elemento presente nell'ambiente è finalizzato a negoziare con l'individuo molteplici forme ed espressioni di conoscenza tacita necessaria allo sviluppo di esperienze di apprendimento efficaci. Questo implica che le condizioni di tutti gli ambienti della sede scolastica svolgono un ruolo strategico nello stabilire sia una precisa modalità di comunicazione con lo studente che nel facilitare lo svolgimento di specifiche attività didattiche in classe.

2.2 Indicazioni teoriche per la metaprogettazione dell'ambiente didattico

Nel paragrafo precedente abbiamo sottolineato come la progettazione architettonica della sede fisica dell'istituzione costituisca un fattore strategico per la comunicazione e la promozione dell'offerta linguistica. La combinazione di materie e forma, la scelta del pigmento cromatico e degli elementi scenografici con cui accompagnare in maniera integrata le linee e le evoluzioni delle sue parti, sottolinea il modo con cui l'organismo vuole essere percepito dagli utenti, il rapporto che desidera instaurare con il suo pubblico, il servizio e il tipo di azione che vuole intraprendere in relazione alla sua missione e al prodotto linguistico che vuole immettere nel mercato delle lingue. Gli assunti su cui si fonda la progettazione degli ambienti didattici vertono pertanto sulle seguenti prospettive:

- a. *prospettiva di marketing didattico*: secondo questa visuale l'offerta linguistica è mirata a svolgere un'azione di scambio tra l'organizzazione e gli studenti; per questo motivo il prodotto linguistico deve essere visibile nelle sue molteplici espressioni culturali in modo da suggerire agli spazi una maggiore caratterizzazione;
- b. *prospettiva di VM*: l'architettura e l'atmosfera della sede dovrebbero generare dei processi di memorabilità frutto di una applicazione metodologica appartenente al polisensualismo. In questo modo, gli ambienti didattici forniscono degli input sensoriali in grado di influenzare sia la decisione di acquisto del corso da parte dei potenziali allievi e di incentivare successivamente un suo più efficace coinvolgimento in classe (Gussoni et al. 2008);
- c. *prospettiva storico-metodologica*: un'attenta progettazione degli ambienti esterni e interni consente di esprimere la personalità e il carattere dell'organismo. In questo senso, la promozione culturale di un'istituzione diventerebbe efficace se la sua strategia poggia sulla qualità di ambienti in grado di comunicare all'esterno l'identità e il tipo di esperienza che al suo interno gli apprendente faranno. Per fare un esempio, un istituto come la Berlitz School dovrà continuare ad adottare quel metodo glottodidattico che da sempre l'ha contraddistinta, non stravolgendo quindi le sue categorie di pensiero per l'insegnamento della lingua inglese, nel suo caso.

Partendo da queste considerazioni, la sede didattica dovrebbe esistere come strumento visibile di aggregazione; per poter promuovere e comunicare la propria identità necessita di costruire percettivamente il proprio posizionamento, rendendo così fruibile e duttile un bagaglio di esperienze culturali. Si tratta quindi di rendere riconoscibile a livello estetico i valori di una cultura dichiarata contestualmente; in tale prospettiva di indagine, risultano prioritari elementi quali il design, l'atmosfera, l'arredo, il colore (Norman 2004).

2.3 La progettazione della sede

I riferimenti menzionati in precedenza pongono l'accento sulla svolta spaziale fin dai primi istanti in cui lo studente entra in contatto con gli ambienti della scuola. Contrariamente agli studi di Chism e Bickford (2002) che ipotizzavano che l'apprendimento si situi soltanto nella classe, l'ottica di ricerca transdisciplinare che abbiamo adottato per l'analisi degli ambienti didattici mette in relazione approfondisce la crescita del soggetto in rapporto alla relazione che il singolo stabilisce con gli altri entro un ambiente organizzato. In questa prospettiva, le aree didattiche, esterne ed interne, diventano uno spazio di senso in cui ciascuno individuo cerca delle spiegazioni e trova delle risposte. Secondo questa analisi, tutti gli ambienti rimandano all'allievo i contenuti sui quali l'istituzione ha voluto contestualizzare il sapere, socializzando ogni ambiente con un linguaggio comprensibile destinato ad aumentare l'aspetto emotivo e motivazionale degli studenti.

Il percorso che intendiamo quindi tracciare nei prossimi paragrafi ci porta a descrivere nello specifico la struttura esterna della sede e alcuni aspetti del layout degli interni. Tale progettazione si raccorda alla mente sensoriale dell'individuo che è vincolata all'interazione tra i moduli sensoriali del cervello attivati dagli impulsi sensoriali dell'ambiente. Da qui l'importanza di considerare una progettazione:

- a. orientata verso quegli elementi riconosciuti nel territorio come simbolici in modo da stabilire una relazione culturale, emotiva e cognitiva con il pubblico;
- b. multisensoriale degli spazi per comunicare una realtà che, adeguata all'apprendente, sia maggiormente comprensibile coinvolgendo lo studente nella sua globalità.

Fin dal primo approccio, dunque, viene attuata la memoria sensoriale e ambientale nei destinatari di modo che i fattori progettuali dell'esterno (design, dimensione fisica dell'edificio, ingresso, portico, ecc.) comunichino e sintetizzino in maniera efficace ed emotiva la tipologia di offerta culturale e linguistica proposta e il tipo di esperienza da compiere entro tale cornice.

2.3.1 La struttura esterna dell'edificio

Per una istituzione che si propone di agire in un contesto diventa fondamentale proporre un'identità architettonica precisa che, in linea con gli elementi culturali del territorio, non provochi una rottura spaziale e ambientale con ciò con cui si confronta e desidera raccordarsi. Pertanto, la sede esterna dovrà essere progettata in modo strategico affinché:

- a. sia integrabile al contesto proponendo uno sviluppo estetico tale da essere assunto dallo studente come parte attiva dell'offerta. Ciò comporta che l'edificio deve essere connesso con l'area in cui si colloca, compatibile con il vicinato, limitando l'impatto ambientale;
- b. sia una piattaforma relazionale con il territorio e l'utenza, divenendo al contempo una risorsa per il territorio;
- c. intercetti i bisogni formativi che giungono dal territorio;
- d. offra dei servizi (vicinanza ai trasporti, parcheggi, ecc.).

Tali aspetti rappresentano l'essenza di un'organizzazione culturale che si pone in una condizione di ascolto proattivo del territorio indipendentemente dalla sua localizzazione. Un altro aspetto cruciale è che il modello visivo e spaziale della sede dovrebbe essere interattivo, strumento di comunicazione e di seduzione commerciale. In questo modo la sede potrebbe agire sulla sfera emotiva e razionale dell'utente e rendere memorabile l'esperienza di collegamento e di contatto con la struttura percepita mediante i sensi. In questa fase, perciò, si assiste all'interiorizzazione della dimensione estetica della sede nel bisogno dello studente, il cui processo di connessione sfrutta l'accumulo tra la focalizzazione dell'attenzione, la nuova consapevolezza di tipo emotivo e la memorizzazione di una forma e identità (Russo 2015).

Perché tali ambienti si spingano ad essere piattaforme accessibili, fruibili e motivanti, necessitano di una progettualità organica che li renda esperienziali mediante una prospettiva multicanale e multilivello. Questo comporta che la sede esterna deve essere caratterizzata da una modalità e da una intensità sensoriale al fine di generare:

- a. emozioni come quello della piacevolezza, della novità e dell'attrattività;
- b. previsione del valore dell'esperienza linguistica che l'utente potrà fare;
- c. soluzioni valutate come funzionali all'esperienza che si auspica di fare nell'istituto.

Siffatti passaggi rappresentano la modalità con cui l'utente organizza le informazioni che gli giungono dal contatto visivo con gli esterni, a cominciare dalla struttura dell'edificio, da aspetti ambientali quali l'ingresso, l'illuminazione, le porte di entrata e poi dal primo contatto con il layout interno. Si tratta di aspetti che esamineremo nei prossimi paragrafi.

2.3.2 La dimensione fisica dell'edificio

La dimensione fisica dell'edificio rappresenta il tratto e la personalità dell'istituzione. Pertanto, le sue caratteristiche fisiche dovranno esprimere

e sostenere stabilmente la proposta di valore legata al brand culturale.

La lettura della sua forma, dei materiali e dello slancio orizzontale e/o verticale nel territorio vanno inquadrati secondo una chiave di lettura contestualizzata, in rapporto all'area, in modo da non ottenere una rottura con essa, in termini stilistici e culturali. Il movimento generato dalle sue dimensioni diventa una forma di azione capace di contribuire al radicamento nel contesto in cui si situa e all'effetto di socializzazione. L'eterogeneità delle variabili cromatiche e della stessa disposizione spaziale degli ambienti di contatto con l'esterno (portico, facciata, atrio, ingresso) propongono molteplici punti di vista e valutazioni da parte del potenziale studente. In questo modo l'esperienza estetica raggiunge un livello interiore e spinge a un atteggiamento di elevata interattività (Biamonti 2007). Nella tabella sottostante descriviamo l'impatto e il tipo di relazione che un edificio per l'insegnamento della lingua può avere nel territorio (tab. 1):

Tabella 1. Analisi ambientale degli esterni (nostra elaborazione)

Relazione col contesto	Fattori del Linguaggio architettonico	Requisiti ambientali	Gestione del palazzo
L'edificio esprime un'immagine di potere	Utilizza la forma verticale/orizzontale per la progettazione di più piani, ad esempio	L'esposizione permette di ricevere luce naturale	Essendo collocato in un'arteria centrale, l'edificio è facilmente raggiungibile con l'autobus e la metropolitana
È coordinato con lo sviluppo verticale/orizzontale dei palazzi vicini	Il linguaggio architettonico definisce una tipologia di contesto culturale tipologicamente poco adatta a ospitare delle attività didattiche e formative	Si evidenziano balconi da dove godere la vista del parco	La tipologia costruttiva è visibile da una molteplicità di punti per cui è facilmente identificabile
L'edificio è simbolo ed è in contatto con la città	È il punto più alto dell'area e dissemina i suoi valori nell'area	L'edificio è collocato in una zona dove il traffico è regolato	Di facile accesso per mezzi di trasporto pubblici che conferiscono al contesto istituzionale un carattere di sostenibilità ambientale
È in relazione con la percezione che gli studenti hanno della lingua e della cultura oggetto di studio	Moderno, solido, definito, stabile, tecnologico, elegante, equilibrato, coordinato	Non incide sul traffico in quanto non offre parcheggi per le auto ma solo una zona per posteggiare le biciclette	Descrizione del piano o dei piani in cui si articola la scuola

È in relazione con la promozione della cultura	Rimandi culturali al contesto grazie al gioco cromatico e la forma cubitale dell'intelaiatura	La presenza del giardino lo isola dal rumore esterno	È presente la segnaletica che illustra i vari piani e le vie di accesso
Si relaziona con la cultura territoriale	Innovativo per il design, la scelta del colore, del materiale metallico dell'intelaiatura	Obbligato dal carattere sismico o dalle nuove disposizione legislative sulla sicurezza del territorio a utilizzare delle componenti leggere	Spazi esterni flessibili ed efficienti
Dà valore e qualifica la zona in cui si situa	Ottimizzazione delle superfici	Non usa energia rinnovabili	Servizi di supporto ad attività esterne
Si posiziona al centro della via e/o su di un'ampia strada facilitandone il riconoscimento	Non c'è disordine visivo	I costi di manutenzione non sono significativi da incidere sul piano finanziario dell'istituto	Comfort organizzativo degli spazi esterni
L'edificio è continuo a sedi istituzionali e diplomatiche	Pulizia estetica	Ventilazione naturale	Comfort visivo, acustico e climatico
	Viene concepito all'interno di un sistema territoriale, un linguaggio che è riferimento culturale di un'area pensata per la cultura	Uso razionale dell'acqua e trattamento dell'acqua piovana	
	Il linguaggio è forte, significativo ed è una componente che, pur relazionandosi col contesto, non offre possibilità di scambio	Spinge a soluzioni di benessere grazie a una segnaletica esterna che incoraggia ad accedere dalla parte delle scale	
	Prefigura ciò che c'è dentro, gli spazi e gli allestimenti, le finiture, le scale, le aree di decompressione		
	Il giardino ha il ruolo di mettere in equilibrio spazi, contesto, idee e persone		

La tabella mostra alcuni fattori del linguaggio architettonico; inoltre mette in luce come gli spazi esterni rappresentano una vetrina con grandi potenzialità comunicative. In tale veste, ricoprono un ruolo molto importante della sede esterna le aree di decompressione: si tratta di aree di transito, come l'ingresso, il portico e i corridoi dove si sviluppa un cammino individuale o condiviso. Questa è anche la zona dove si producono le prime interazioni e di conseguenza sarà cruciale il suo apporto alla sede in termini di aperture o di barriere (Addis, Holbrook 2001).

Questa prima analisi tattica degli esterni fa emergere un modello architettonico che ha un valore scenografico perché finalizzato ad attrarre e nello stesso tempo a rappresentare visivamente i contenuti dei un'offerta filtrata mediante segni distintivi (materiale di costruzione, colore, illuminazione, ad esempio): l'obiettivo è di far percepire il valore del prodotto linguistico. In questa direzione, diventa fondamentale aumentare le dinamiche interattive affinché cresca nel destinatario l'emozione e la consapevolezza di trovarsi a contatto visivo e sensoriale con un suo bisogno.

Relativamente a quest'ultimo aspetto, la portata della metodologia del polisensualismo potrebbe contribuire a mettere a fuoco le modalità con cui stimolare dal punto di vista sensoriale, simultaneamente o alternativamente, la sfera emotiva e razionale dello studente in modo che l'esperienza linguistica che egli compie sia memorabile perché vissuta anche mediante i sensi (Lindstrom 2005). Da una prospettiva di marketing esperienziale, una tale azione è sostenuta dal piacere suscitato dai sensi durante il contatto visivo con la sede; in questo modo, la prima interazione giunge arricchita poiché il punto esterno dell'istituzione è in grado di dialogare con la fisicità dell'individuo. Infatti, l'esterno può essere colto mediante gli stimoli polisensoriali che, secondo Zaghi (2012), contribuiscono in ordine a:

- a. creare un'ambientazione emozionante volta a rafforzare determinate immagini e/o stimoli razionali;
- b. scomporre il messaggio comunicativo in componenti percettibili dai sensi. Ogni individuo, infatti, presentando una struttura della personalità propria, viene sollecitato in maniera diversa;
- c. fornire l'input al processo di contatto e di acquisto. Tale input, secondo Buiatti (2014), procura l'informazione per l'azione e l'azione genera conseguenze che informano la percezione.

È evidente quindi che la dimensione fisica dell'edificio stabilisce una relazione reciproca con l'utente facendo leva strategica sui sensi deputati ognuno a descrivere tale rapporto in maniera diversa:

- a. *la vista* valuta ad esempio elementi scenografici, decorazioni e colori;
- b. *l'udito* invece valuta il sottofondo musicale che riproduce, come nel caso dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo che è stato oggetto di uno studio di caso dell'autore (Maugeri 2014), celebri arie molto

- note nel contesto, legittimando in questo modo il suo ruolo istituzionale nella capitale giapponese;
- c. *l'olfatto* può essere stimolato dalla diffusione durante l'arco della giornata di aromi con lo scopo di aumentare il grado di sofisticatezza dell'esperienza sensoriale; oppure la presenza di alberi o di un giardino dispensa nell'ambiente fragranze arricchenti;
 - d. per *il tatto* vi sono numerosi elementi che permettono di testare e provare l'autenticità di *realia*. Introdurre in classe dei prodotti autentici e poter consentire agli studenti di toccarli, incrementa il piacere di studiare la lingua.

La presenza coordinata e coerente di tali stimoli nell'ambito di alcune zone e/o parti dell'edificio contribuisce a:

- a. differenziare la sede rispetto ad altre scuole;
- b. collegare lo stimolo prodotto dalla sede esterna a una emozione o un ricorso dell'individuo; egli sperimenta un elemento corporale che deriva dall'ambiente, innescando così una relazione semantica che lo conduce a visitare gli ambienti più attrattivi dove sarà reso più incisivo il messaggio che si è voluto trasferire all'esterno.

Dunque tra l'esterno e l'interno si presuppone che vi sia un percorso coerente ed efficace per rappresentare e descrivere l'esperienza linguistica.

2.3.3 L'ingresso

Abbiamo considerato nel paragrafo precedente come la progettazione e la costruzione degli ambienti esterni debbano essere basate su di una conoscenza degli aspetti sensoriali che possono portare a una corretta interazione tra gli elementi dello spazio e l'individuo (Buiatti 2014, 37).

La rappresentazione scenografica del brand e della tipologia di offerta culturale si pone l'obiettivo di convogliare nell'ingresso gli stimoli presentati esternamente dalla struttura architettonica e di coordinare, ampliare, o essere predittivi dei temi svolti dagli spazi interni. In ogni caso, l'ingresso deve essere funzionale all'immagine creata dalla facciata e deve altresì rimandare alla visione e all'atmosfera degli ambienti interni. Dunque occorre che l'ingresso sposi i codici comunicativi espressi dalla struttura architettonica della sede in modo che l'utente ne riconosca la coerenza di fondo a livello di design.

Per le caratteristiche che possiede, l'ingresso è un punto focale per il livello di comunicazione e di attrattività. Esso rappresenta la soglia di confine che lega l'ambiente scolastico e organizzativo e lo studente. L'ingresso, quindi, organizza il percorso visivo e percettivo dell'allievo che si presta a entrare e a vivere la propria esperienza.

In questa logica, occorre coordinare in maniera strategica e ricorsiva immagini, illuminazione e colori, legandoli al brand e all'offerta culturale proposti. Anche l'emozione di transitare in questa zona dovrebbe rappresentare i tratti più caratteristici del *way of life* italiano, nel nostro caso; pertanto per una gestione corretta dei contenuti disposti lungo il perimetro dell'ingresso, questo dovrebbe essere strutturato in modo chiaro, evocativo, coerente e attento attraverso i seguenti elementi:

- a. i segni ripetuti di una comunicazione verbale e non verbale adeguata alla tipologia di target;
- b. lo stile cromatico che contraddistingue l'ambiente e suggerisce il tipo di esperienza culturale;
- c. l'esposizione di materiali informativi funzionale agli interessi del cliente;
- d. l'esposizione di una categoria di materiali autentici associati al prodotto *core*;
- e. l'esposizione al colore poiché è cruciale indirizzare il cliente verso un'armonia funzionale alla *Visual Identity* della sede e del brand;
- f. l'esposizione della marca in modo da favorire associazioni concettuali e collegare al brand messaggi e contesti.

In quest'ottica gli elementi fisico-architettonici concorrono a costruire dei messaggi culturali e a sottolineare l'evento linguistico che si propone negli interni.

Un altro fattore strategico di comunicazione è il ricorso alla ripetizione e alla ridondanza di elementi fisico-spaziali perché consente di far prevedere l'ordine e, più generalmente, la grammatica degli ambienti interni. In questo modo l'utente ha già consapevolezza di ciò che troverà dentro, senza che si creino le condizioni di una ipotetica dissonanza. Dal punto di vista cromatico, la ripetizione adotta un solo colore guida oppure molti colori per indicare l'ampiezza e esclusività di un solo aspetto o prodotto. Infine, la ripetizione consente di focalizzare l'attenzione su uno o pochi elementi, semplificando in tal modo l'esigenza di continuare l'esperienza e di aderire con consapevolezza (Rolls 2008).

Le riflessioni di ordine qualitativo ivi esposte, mettono in evidenza come si possa raggiungere un equilibrio tra strategia e tattica, tra architettura e struttura, fra mente e corpo, incidendo sul rafforzamento della motivazione e aggregando a questa un contesto dove poter conseguire il proprio progetto linguistico.

Infine, un aspetto che abbiamo volutamente tralasciato di delineare riguarda l'insegna. Un istituto che gode di prestigio ed è considerato rinomato per l'insegnamento delle lingue fa un utilizzo molto discreto delle insegne poiché il valore culturale che la scuola esprime rende superflue e secondarie il ricorso a insegne luminose.

2.3.4 Il layout interno

Finora abbiamo considerato la progettazione degli ambienti esterni come parte del progetto didattico, assumendo la prospettiva che lo studio delle lingue sia prima di tutto un'esperienza che necessita a livello spaziale di offrire dei contesti ambientali innovativi, relazionali, piacevoli. In questa visuale, l'atmosfera esterna è attentamente studiata per influenzare e gestire gli stati emozionali dell'allievo che decide di visitare la scuola. In merito agli spazi distribuiti internamente, è opportuno sottolineare che l'immagine veicolata all'esterna deve per coerenza continuare anche nell'ambiente interiore.

Da un punto di vista operativo sarebbe opportuno suddividere il layout interno in tre zone che vanno sviluppate a prescindere dai vincoli spaziali, seguendo il comportamento dello studente, vale a dire:

- a. zona 1: si tratta di un'area destinata all'orientamento emotivo e razionale dello studente. È la parte che l'allievo vede entrando per cui essa deve esercitare attrattività e, nello stesso tempo, deve assicurare il recupero delle prime informazioni indispensabili per il primo contatto con il *front office*. In quest'ottica, la presenza di tavoli espositivi a tema o a funzione farebbe sì che il discente si fermi e possa ricostruire con calma la sua posizione nello spazio e mappare le aree della scuola. Inoltre, la possibilità di leggere dépliant e materiali informativi sulle attività culturali favorisce la percezione completa del prodotto culturale e linguistico (Olivero, Russo 2013);
- b. zona 2: anch'essa è un'area di transito che conduce all'aula; potrebbe essere anche quello spazio da cui si passa per uscire dalla scuola (scale, corridoio, zona da cui si prende l'ascensore, ad esempio). In ogni caso si tratta di spazi in cui le attese vengono meno in favore della realizzabilità e del contatto con l'ambiente che propone a sua volta una determinata atmosfera, una sua idea, delle precise richieste alle persone. In quest'area, poi, si collocano arredi leggeri e non invasivi che contribuiscono a rendere stimolante l'ambientazione. Tali componenti vanno collocati a sinistra del percorso dello studente che tende verso destra, ossia verso l'area destinata all'esperienza di studio. In tal senso, l'allievo potrà sostare più a lungo nella scuola ed essere esposto a maggiori interazioni con l'ambiente e le altre persone;
- c. zona 3: si tratta di aree di minore visibilità e destinate ad accentuare la privacy degli individui; in questo contesto, vanno collocati i bagni o altre aree di servizio.

La caratteristica comune di queste zone concatenate le une alle altre è che ciascuna di esse determina uno scenario costruito sulle esigenze, sui bisogni e sull'esperienza dello studente; pertanto, gli ambienti agiscono

sulla dimensione socio-affettiva dell'allievo. Le tre zone sono concepite come strutture di comunicazione con gli studenti avvalendosi di elementi quali profumi, colori, musica e prodotti autentici, ovvero espressioni della cultura che viene studiata attraverso la lingua. In questo modo ogni ambiente si trasforma in uno spazio espositivo che favorisce il contatto e l'interazione tra pari; ogni elemento concorre a costruire una rappresentazione dell'evento culturale che si vive, divenendo uno strumento di servizio per lo studente.

Possiamo in sintesi definire questi ambienti come platee e luoghi aggreganti per cui queste aree 'visibilizzano' il codice linguistico, simbolico, culturale dell'identità del brand.

Secondo questa chiave di lettura, lo studente cessa di essere spettatore passivo e, osservando e interpretando lo spazio codificato, partecipa integrando con la sua presenza attiva lo spazio. Il piacere fisico ed emotivo di restare a conversare nelle sale con i colleghi dei corsi, il desiderio di restare nell'aula studio dove leggere giornali autentici e guardare la tv rappresentano comportamenti che incrementano il valore dell'esperienza linguistica, influenzando sulla motivazione ad approfondire i contenuti.

L'ambiente quindi non è una esternalità al processo di apprendimento poiché mediante esso l'organizzazione programma la comunicazione con il target, legandolo successivamente con la qualità dell'offerta didattica.

2.3.5 Strumenti per il layout

In questo paragrafo esamineremo specifici aspetti dell'ambiente destinati a incidere sulla valutazione emotiva e razionale del potenziale studente nel momento in cui entra in contatto con la sede.

Il coinvolgimento emotivo e razionale del destinatario dovrebbe costituire infatti l'elemento centrale della relazione con il contesto spaziale e la lingua. Diventa fondamentale allora che gli ambienti restituiscano ai discenti le informazioni relative al contenuto culturale a più livelli di rappresentazione. In questa direzione, metteremo a fuoco alcuni segni che riteniamo cruciali per la realizzazione di una storia e di un messaggio culturale interno agli ambienti didattici. Nello specifico dobbiamo considerare nell'ordine:

- a. *l'illuminazione*: è una componente fondamentale per la creazione di ambienti ideali focalizzati sull'esperienza di culturalizzazione e di socializzazione degli individui. Infatti, la luce gioca un ruolo essenziale per la comunicazione e per la valorizzazione del prodotto culturale, per la messa scenografica e contestuale delle informazioni, per la resa più luminosa dei movimenti interattivi delle persone, creando un vero e proprio palcoscenico dove l'allievo è in azione. Dal VM ricaviamo delle strategie efficaci per poter pianificare l'illu-

minazione a seconda dell'ampiezza degli spazi che si hanno a disposizione e dell'idea che si vuole perseguire e valorizzare con la luce. Se l'occhio è attratto sempre dal punto più luminoso, allora un dosaggio attento della luce potrebbe contribuire a valorizzare l'emozione dello studente di poter fruire e servirsi di ambienti unici. Questo implica che all'esterno l'illuminazione deve avere un grado di intensità maggiore rispetto agli interni allo scopo di attirare l'attenzione e poi guidare le preferenze o la scelta del pubblico. In ogni caso, l'illuminazione intensa degli esterni serve sia per accelerare l'attività cardiovascolare allo scopo di aumentare il grado di coinvolgimento della persona, sia ad assicurare il comfort visivo della struttura (Magagnin et al. 2010).

L'illuminazione interna invece dovrebbe far rallentare il senso di *arousal* dell'utente e avere un ruolo più funzionale, orientato maggiormente sul messaggio che gli ambienti vogliono diffondere e sul comfort.

Da tale pratiche risulta evidente che una progettazione attenta alla qualità e alla quantità degli spazi debba trovare il giusto compromesso tra la luce che giunge dall'esposizione dell'edificio e quella artificiale, in modo da assicurare un equilibrio tra luce e ombra e una forma di sostenibilità ambientale volta a ridurre il consumo elettrico;

- b. *le scelte musicali*: il sottofondo musicale contribuisce senza dubbio a motivare l'individuo lungo il passaggio nelle diverse aree dell'istituzione; la musica favorisce la permanenza all'interno degli spazi didattici, rendendo più gradevole e coinvolgente il tempo trascorso a interagire con gli altri. La scelta del genere, inoltre, dipenderà esclusivamente dalla cultura del target di riferimento ma possiamo sottolineare alcune caratteristiche comuni alla diffusione della musica, ovvero che sia passata con un volume dosato in modo da non creare sovra informazioni o un carico di disturbo alle attività in aula. La diffusione della musica negli ambienti esterni crea un'atmosfera unica, avendo un potenziale attrattivo. Negli interni serve invece a ridurre l'ansia, ad aumentare l'affettività verso gli ambienti, a rompere la monotonia di un discorso che proviene da fonti più cognitive, facendo leva sugli stati d'animo positivi dello studente (Zaghi 2012). Un altro vantaggio nell'utilizzare un particolare sottofondo musicale in ognuno degli ambienti didattici è che, secondo i recenti studi di neuroergonomia sensoriale (Parasumaran, Rizzo 2007; Buiatti 2014), il cervello uditivo dell'individuo stabilisce una relazione affettiva con lo spazio grazie allo stimolo uditivo. Dinanzi a un sottofondo musicale, lo studente analizza le caratteristiche fisiche e semantiche più salienti del messaggio, attribuendo un significato in base a una serie di parametri tra cui lo stato d'animo attuale, a esperienze pregresse alle quali è associato lo stimolo o alla semplice piacevolezza suscitata dalla

- melodia. In questo modo si sviluppano delle connessioni utilizzando basse risorse attentive e cognitive; tali connessioni, spostate su un piano di interesse, verranno localizzate entro una data area mediante un processo di identificazione e di attribuzione di senso all'ambiente;
- c. *gli arredi e l'esposizione di prodotti autentici*: trovare esposti dei *realia* che sono autentica espressione della cultura che si studia, comporta dei vantaggi fra cui:
- l'arricchimento dell'esperienza culturale: infatti input tattili e, in generale sensoriali, potrebbero avere degli effetti positivi sulla motivazione degli studenti (Parasumaran 2003, Maugeri 2015);
 - stati d'animo positivi: un'attenta progettazione tattile degli oggetti da manipolare suscita uno stato d'animo positivo;
 - l'aumento delle zone di comfort in risposta all'esigenza della persona di massimizzare la propria esperienza di apprendimento con una performance migliore;
 - il contatto tattile produce degli effetti nella valutazione (migliorativa o peggiorativa, a seconda delle caratteristiche del prodotto) della qualità dell'esperienza linguistica entro un particolare contesto di apprendimento.

I concetti che abbiamo esaminato sono alla base di una progettazione attenta dell'oggetto affinché esso sia costruito secondo delle proprietà capaci di instaurare un livello di coinvolgimento efficiente con l'utente. A livello didattico, un fattore comunicativo è rappresentato dagli arredi. Il prodotto *Made in Italy* è noto per la qualità dei suoi tessuti che rimanderanno, nel caso di divani o poltrone disposte lungo gli ambienti didattici, ad aspetti quali la morbidezza o un maggiore comfort ergonomico. Dunque il materiale di un oggetto è congruente con il concetto tattile di un brand (Buiatti 2014). Poter vedere e toccare un prodotto che è segno della cultura che si studia dà un apporto costruttivo all'esperienza formativa degli studenti, poiché permette agli allievi di avere un esempio concreto dell'espressione culturale della lingua oggetto di studio.

2.4 Gli stimoli sensoriali

Come abbiamo già considerato nella sezione precedente, l'utilizzo sinergico e organizzato degli stimoli sensoriali dovrebbe avvenire in maniera coordinata a ogni contesto in cui si svolge l'apprendimento. In questa sede perciò approfondiremo ciascuno degli stimoli in rapporto al contesto esterno e interno, in modo che vi sia una continuità e coerenza dei contenuti dell'offerta linguistica a livello percettivo e sensoriale.

L'esperienza polisensoriale potenzia i tratti distintivi di un'offerta che avviene contestualmente a un ambiente nel quale la persona si predispone

a raccogliere informazioni e ad elaborarle in modo emotivo e razionale. Nei prossimi paragrafi, procederemo a una categorizzazione degli stimoli allo scopo di far emergere la componente strategica per una migliore presentazione dell'offerta, aumentando di fatto la realtà ambientale in direzione:

- a. di una maggiore valore all'immagine dell'organismo;
- b. della differenziazione per la qualità dei luoghi dell'apprendimento;
- c. della fidelizzazione del cliente.

2.4.1 La comunicazione visiva

La comunicazione visiva degli ambienti attiva un processo di interpretazione e di significato che lo studente attribuisce a tali aree. Inoltre, tale modalità sensoriale può influenzare variabili di risposta la fidelizzazione dello spazio o, al contrario, una reazione negativa quale un mancato comportamento adattivo. Come e più delle altre, la vista cattura e organizza il territorio in cui transitare. A questo proposito, la vista informa subito della situazione in cui ci troviamo, definendo i fattori ambientali, fisici e sociali dell'area. La vista quindi è uno strumento utilizzato per organizzare in modo coerente e sequenziale l'architettura dell'esperienza e il messaggio che si realizza attraverso colori, forme, linee, angolazioni. Applicata concretamente ai contesti di fruizione della scuola, la comunicazione visiva ne coglie i punti centrali più rappresentativi, ricavando un *imprinting* di natura focale su quegli elementi ritenuti cruciali e di tipo ambientale. Nella fattispecie, tale organo sensoriale concentra l'attenzione su alcune caratteristiche fisiche quali lo sviluppo in altezza, la forma dell'oggetto, la materia di cui è composto, il colore, ovvero fattori che dirigono l'attenzione e guidano da un punto di vista sensoriale le informazioni e le attese della persona.

Da questo angolo di lettura, comprendiamo l'importanza di organizzare degli spazi per un coinvolgimento visivo, in modo che vengano messe in evidenza le peculiarità visive dei materiali esposti (uno spazio video per illustrare le caratteristiche del bene, ad esempio) e migliorare così la loro presentazione o la loro esposizione; a ciò contribuisce anche una calibrata modulazione della luce.

Infine, riteniamo utile attribuire una nota particolare al colore il cui ruolo influenza un determinato stato emotivo (Itten 1961), orientando comportamenti e scelte. Infatti, una progettazione dei colori acquista una valenza strategica di tipo comunicativo che va costruita secondo precisi criteri, tra i quali: la scelta del pigmento cromatico, la sua sequenza, la gradazione e il contrasto (Zaghi 2012). L'effetto cromatico opera così come strumento di comunicazione e di leggibilità del prodotto; è segno connotativo, elemento semantico e segnaletico, nonché strumento di posizionamento intuitivo ed evocativo del prodotto essendo accostato a uno stato emotivo

e a una sua forma, in accordo alle ricerche espresse dalla teoria del colore (Marcolli 1971). Nell'ambito della psicologia ambientale e del VM, i passaggi e le declinazioni del colore hanno una particolare implicazione nel sistema dell'offerta, connotando e legando a uno sfondo emotivo i valori della *corporate identity*; tutto ciò agevola i processi di riconoscimento e di categorizzazione. Per conseguire un siffatto scopo, i colori che devono essere presentati e sottoposti ai meccanismi di elaborazione sensoriale non devono essere più di cinque poiché causerebbero confusione, mentre devono essere diffusi in maniera ridondante negli ambienti.

2.4.2 La comunicazione uditiva

Leva sensoriale che aumenta la comprensione degli stimoli cognitivi e affettivi (Trevisani 2001), il sottofondo musicale negli ambienti didattici consente di rendere immediata la raccolta delle informazioni. Lo stimolo sonoro può essere scelto in base agli obiettivi da perseguire: se vogliamo, ad esempio, aumentare la piacevolezza dell'ambiente allora dovremmo utilizzare un suono astratto per avere dall'utente un tipo di ascolto musicale, con una portata di attenzione bassa. La musica, in questo caso, non è correlata a un evento propriamente didattico ma ha una funzione di rimando (Plack 2014).

Diverso è il caso in cui vogliamo attribuire alla musica una portata didattica presentando un'attività con una canzone. In questo caso, invece, la musica ha uno scopo didattico, come abbiamo già ribadito, e rimanda a un evento concreto, specifico. Ne consegue che l'ascolto sarà guidato con opportuni strumenti e strategie e non sarà recepito in maniera casuale come nel primo esempio. L'elemento che accomuna i due casi riguarda l'utilizzo della musica per vincolare con livello di intensità differente l'esperienza dello studente nel contesto.

In generale, la musica rende possibile:

- a. la diminuzione dello stress e degli stati psicologici negativi come la frustrazione e l'ansia;
- b. l'aumento del piacere di trascorrere il tempo all'interno di tali aree;
- c. l'interazione.

Altro elemento da considerare è la scelta del sottofondo musicale che va correlata con la preferenza musicale dei destinatari: una canzone veloce tende a eccitare e a incrementare la piacevolezza per un target giovane. Una musica lenta, invece, pare sia più adatta a un pubblico più maturo dal momento che il primo gruppo di destinatari preso in esame lo potrebbe interpretare come fonte di tristezza. Altro aspetto è l'interrelazione fra la velocità della musica e il suo effetto, anche se, come abbiamo già analizzato, occorre sempre tenere presente chi è il destinatario della colonna

sonora. In Bruner (1990), troviamo una formulazione delle espressioni musicali con il linguaggio musicale. Ne risulta quanto segue:

- a. le melodie eseguite con performance delicate trasmettono percezioni altrettanto delicate;
- b. le musiche che si contraddistinguono per la ricchezza di note introiettano uno stato emotivo energico e contribuiscono a rendere l'atmosfera più vitale.

Bisogna poi tenere in considerazione la tipologia di canzoni trasmesse, ovvero di tendenza o di classifica che potrebbe coinvolgere maggiormente lo studente oppure, brani da sottofondo che tendono a rallentare il ritmo di esecuzione dei compiti, determinando maggiore ponderatezza.

2.4.3 La comunicazione olfattiva

In questo paragrafo prenderemo in esame la componente olfattiva. Insieme al gusto, è un senso chimico che rimane ancorato al contesto nel quale avviene la percezione. Rievoca e ripropone situazioni di ricordi passati che dialogano con lo spazio più intuitivo della persona. Sotto il profilo didattico, lo stimolo olfattivo rimane confinato a uno stato molto debole (Bensafi et al. 2002). Raramente la didattica delle lingue si è giovata del senso dell'olfatto ai fini dell'acquisizione della lingua. Tuttavia, questa modalità sensoriale potrebbe essere attivata nell'ambito didattico per innalzare la soglia di piacere, di attenzione e di memorabilità dell'evento tattico (Jehl et al. 1995). Ad esempio, l'importanza di associare determinati aromi in fasce orarie potrebbe contribuire a:

- a. rendere l'atmosfera piacevole e rilassante;
- b. offrire uno stato di benessere migliore;
- c. incrementare la produttività grazie a una maggiore attenzione sui compiti cognitivi da svolgere (Boesveldt et al. 2010);
- d. condizionare le valutazioni dello studente (Delon-Martin et al. 2013);
- e. rafforzare la positività della permanenza in un'area (Li et al. 2007);
- f. diminuire lo stress.

Come molti studi di caso hanno dimostrato, profumare gli ambienti di lavoro migliora le condizioni professionali. Presupposto fondamentale per la scelta dell'aroma è quella di essere in linea con il significato culturale attribuito dal contesto a quella fragranza; deve essere orientata alla tipologia dell'utenza che ne usufruisce e di conseguenza il profumo va dosato per non influenzare lo stato psicologico dell'allievo in quella situazione (Winston et al. 2005); un altro aspetto è che l'aroma impiegato deve essere accostato all'immagine del brand, consolidandone la forza propulsiva. Bitner (1992) ha rivelato come l'utilizzo di specifici aromi e la sua associa-

zione al prodotto abbia influenzato il processo di scelta. Per l'ambito che ci compete, invece, facciamo riferimento ad altri studi (D'Amico 2003) che mettono in evidenza come l'utilizzo di determinati profumi predispongono l'essere umano alla produttività (togliere il resto). Infatti, un aroma quale il limone, ad esempio, per le sue risorse energizzanti va utilizzato la mattina, all'inizio della giornata; a seguire, un cocktail fiorito per incrementare la concentrazione; agrumi e cipresso fino al tardo pomeriggio per mantenere alta la concentrazione (Aftel 2006).

A conclusione è bene sottolineare il carattere soggettivo e culturale dell'olfatto per cui diversi odori possono assumere significati differenti a seconda di dove ci troviamo. In questo senso la progettazione olfattiva degli ambienti deve saper discriminare gli utenti in base al carattere culturale che tali fragranze rivestono in una specifica cultura.

2.4.4 La comunicazione tattile

Il tatto è uno dei sensi definiti profondi (Montagu 1971). Stimolato da una moltitudine di elementi (arredi e prodotti, testi e materiali percepiti nella forma, nel peso e nella temperatura, ad esempio), predispone rispettivamente:

- a. l'individuo all'empatia verso l'ambiente;
- b. il modo in cui viene percepito il prodotto. Nella fattispecie, i materiali e la loro rispettiva conduttività di calore al contatto trasmettono un codice tattile e un carico di emotività tale da aumentare di fatto il valore dell'esperienza (Argo et al. 2006).

Il piacere di sorseggiare un caffè italiano da una tazzina alla moda e facile da manipolare per la leggerezza e il design, contribuisce a rendere più accattivante l'esperienza compiuta all'interno di tali ambienti, aumentando di fatto uno stato psicologico positivo e una maggiore disponibilità alla relazione interpersonale. Ciò dimostra come la scelta del materiale impone determinate reazioni fisiche ed emotive da parte dell'allievo. Il marmo, ad esempio è usato per garantire all'ambiente un'atmosfera e un significato di lusso e di estrema unicità; il legno, al contrario, comunica calore e accoglienza. Per quanto riguarda l'utilizzo di materiali che avverrà in maniera contestuale, come i metalli o i vetri trasparenti, questi conferiscono alla sede e al brand un'immagine moderna e di innovazione. In determinati contesti, il modello di drammatizzazione del brand assume valore nel momento di far ricorso a materiali ecocompatibili e a soluzioni economiche ed ambientali. In sintesi, la componente tattile dovrebbe facilitare la comprensione del contesto poiché mediante tale modalità sensoriale i luoghi dell'apprendere infondono calore o, nel caso opposto, a suscitare riluttanza (Gallace, Spence 2009).

2.5 Uno studio di caso di analisi ambientale

Le ragioni che ci hanno spinto a proporre uno studio di caso focalizzato sugli ambienti didattici dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo in Giappone sono le seguenti:

- a. i corsi di italiano come lingua straniera crescono in modo pianificato in seno a un'operazione di marketing didattico che consente di valorizzare sia gli attori del processo di insegnamento e di apprendimento che gli ambienti;
- b. l'investimento ingente per la progettazione ambientale e sensoriale dei contesti didattici.

Il caso esaminato attraverso una metodologia di tipo qualitativo ha messo in luce come la qualità degli ambienti incida sulla prestazione linguistica dell'allievo. Tale risultato è stato reso possibile grazie a una particolare progettazione dell'edificio finalizzata a determinare delle interazioni rilevanti con il territorio in cui l'istituto è ospitato. Analizzando gli elementi architettonici degli esterni e degli interni vi è una proprietà relazionale che lega gli spazi fisici alla collettività.

L'osservazione diretta ha di fatto rilevato che il design esterno prefigura la realtà interna dell'edificio (*internal branding*), mantenendo coerenza fra le parti. L'idea dunque sulla quale la sede è stata concepita si basa sull'assunto che essa sia in relazione col contesto e che ogni area risulti interdipendente alle altre.

Un altro elemento innovativo da tenere in considerazione è che il modello architettonico della sede è selettivo, unico, in grado di differenziare l'edificio e di ricondurlo simultaneamente alle radici culturali che caratterizzano le ragioni del suo passato e del suo rapporto col territorio. Infatti, l'edificio prevede uno sviluppo prevalentemente verticale, sostenuto da una intelaiatura metallica contraddistinta da un pigmento cromatico di colore rosso. L'implicazione che ne segue è tale che il palazzo ha un notevole impatto visivo essendo uno dei punti più alti dell'intero viale in cui si snodano numerosi grattacieli. Per quanto riguarda la scelta del colore rosso non è affatto casuale: la progettazione della struttura, affidata nel 2003 allo studio dell'architetto Gae Aulenti, ha valutato utile proporre uno spazio non solo adeguato alla funzione istituzionale (verticalità è potere), ma ha voluto di proposito pianificare e introdurre nel contesto elementi di ordine, di continuità, di dialogo, di stile e di eleganza. Il pigmento cromatico riprende, da un lato, il colore delle lacche orientali; dall'altro, in accordo con la teoria del colore (Marcolli 1971), la forma del colore rosso è associata al quadrato che è simbolo della materia. Un tale elemento acquista significato in un contesto culturale in cui si prediligono le forme rispetto alla materia. Non a caso, la maggior parte degli *informant* ha affermato di essere attratto proprio dalla materia dell'intelaiatura. Quest'ultima,

poi, si presenta in un ordine ripetitivo di quadrati/cubi. Infatti, la forma geometrica del cubo dell'intelaiatura si raccorda come elemento di comunicazione alla forma cubitale e ai caratteri cromatici della porta di accesso all'università imperiale; oppure all'ingresso del tempio scintoista. Da questa prospettiva, il colore è traccia tangibile e ambientale della relazione fra il territorio e l'ambiente istituzionale, divenendo in questo modo uno strumento di comunicazione e di confronto con l'area circostante.

2.5.1 Gli ambienti esterni dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo

L'apporto del polisensualismo si rende evidente in alcune zone degli ambienti con lo scopo di attivare un processo esperienziale nel quale la comunicazione del messaggio è potenziato dall'uso dei sensi. Nello specifico, l'area interessata dalla componente sensoriale è il giardino dove, ad esempio, le condizioni naturalistiche e ambientali introducono un effetto di comfort visivo, acustico e climatico.

Lo stimolo uditivo invece è assicurato sin dall'esterno dalla diffusione di arie note al popolo giapponese. Infatti, man a mano che ci avviciniamo all'atrio principale da cui si accede all'ingresso dell'edificio, è presente un sottofondo musicale riconducibile a popolari arie dell'opera pucciniana, ossia un genere musicale di grande fascino e di attrazione per i giapponesi.

In relazione all'organizzazione dell'esperienza estetica attraverso le sensazioni olfattive, queste ultime sono stimolate dagli odori e dai profumi con cui entrano a contatto gli utenti giapponesi. All'esterno, la ricchezza dei profumo giunge dalle piante antistanti del giardino che circonda l'edificio; l'odore degli alberi e il profumo dei fiori saldano il legame fra ciò che è percepito dall'utente e il contesto in cui è stato percepito (Chen, Haviland-Jones 2000). Passando agli interni, invece, distinguiamo diversi stimoli: nelle aree deputate alla socializzazione quali la sala bar, la sala multimediale e di lettura, domina l'odore del caffè che si diffonde dalle macchinette automatiche o, per chi vuole, dal caffè prodotto dalla macchina artigianale italiana; la concentrazione di tale odore associato all'Italia contribuisce ad attribuire un significato all'esperienza linguistica. Ripetendosi in maniera differente in diversi ambienti, il carattere sincretico dello stimolo olfattivo (Zaghi 2012) incide sulla memorabilità di un evento (Cavaliere 2009). Sulla scia di quanto già elaborato e proposto da parte di alcune istituzioni locali, l'Istituto Italiano di Cultura ha fatto un uso strategico di fragranze aromatiche allo scopo di aumentare la concentrazione, di migliorare il benessere e la produttività degli studenti, predisponendo, di fatto, il loro stato psicologico verso un maggior impegno.

La componente tattile, infine, viene coinvolta con l'esposizione dei prodotti del *Made in Italy* nell'atrio o lungo i corridoi di accesso alle aule, attraendo gli studenti a provare le caratteristiche fisiche degli oggetti.

Superando i limiti spaziali di ambienti standardizzati, la stimolazione sensoriale si richiama alla particolarità del contesto in cui avvengono contatti e soluzioni fisiche, aumentando la piacevolezza e il coinvolgimento emotivo e razionale di aderire favorevolmente alla situazione culturale proposta dall'Istituto.

Se negli spazi esterni l'aspetto estetico della sede è la sintesi della combinazione di canali di comunicazione verbale (cartelloni dell'ingresso) e non verbale (organi di senso) associati all'immagine che il giapponese ha dell'Italia, negli ambienti interni vengono proposti scenari che contrassegnati da eleganza, da raffinatezza, unitamente al prestigio di far parte di un evento formativo unico.

2.5.2 Gli ambienti interni dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo

Le aree più rappresentative degli interni in prospettiva di innovazione di organizzazione polisensoriale sono:

- a. l'atrio: questa area funge da interfaccia fra l'interno e il contesto urbano ed è destinata alla socializzazione; in estate tale piazzetta, antistante l'ingresso e parallela alla direzione di marcia degli individui che transitano ai piedi dell'Istituto Italiano di Cultura, ospita un bar, con tavolini e sedie flessibili e adattabili, che permette la degustazione in modalità *open space* dei prodotti italiani. La concentrazione di persone in tale spazio esercita senza dubbio una reale influenza sulla visione dei passanti, orientandoli spesse volte a fotografare l'evento o a esplorare l'edificio nelle varie aree. Unitamente al gioco cromatico, ai profumi della vegetazione, alla disposizione della luce lungo le superfici volte a creare un gioco sottile e gradevole di penombra, arricchito dal sottofondo musicale, l'atrio interagisce sia psicologicamente che fisicamente con l'utente. La qualità culturale del luogo è determinata dalle grandi vetrate che lasciano intravedere lo spazio espositivo interno destinato ad accogliere le mostre italiane. Tale area, anche se risulta arretrata rispetto all'ingresso, è inserita nella prospettiva del cliente perché le vetrate sono aperte e prive di fondale. In questo modo, le vetrine descrivono e illustrano l'atmosfera culturale della mostra, creando una superficie più ampia per una situazione di interazione sociale e di partecipazione all'evento;
- b. l'ingresso: questo spazio è razionalizzato secondo categorie di ordine, risultando così efficace a interpretare in modo unitario l'offerta formativa. La stimolazione polisensoriale è prodotta dal sottofondo musicale che teatralizza lo spazio, dai maxischermi in cui sono proiettate le immagini delle regioni italiane, dai materiali informativi redatti con carta di alta qualità. Tutto ciò contribuisce a rendere l'atmosfera godibile in quanto la prospettiva dell'occhio ha una modali-

- tà di lettura che lo orienta in direzione delle scale o dell'ascensore dove proseguire l'esperienza al primo piano (secondo, invece, per la cultura orientale). Ci troviamo in uno spazio che, tendendo verso l'alto mediante l'impianto di sollevamento, ci guida nel capire la proporzione verticale dell'edificio, la profondità della nobile rampa di scale che si sviluppa verso i piani inferiori o superiori, svolgendo così la funzione di metaorganizzatore dell'edificio;
- c. gli ambienti didattici: questi spazi presentano un carattere gradevole esteticamente e inclusivo frutto di una serie di elementi quali il coordinamento cromatico con gli esterni. La maggior parte dei flussi di interazioni misurati si concentra in due aree costruite proprio per consentire la socializzazione degli apprendenti: la sala bar e la sala multimediale. La fonte di luce non è naturale tuttavia l'impianto elettrico permette di personalizzare la luce, graduandola in base alle esigenze degli ospiti. Un altro fattore da considerare è l'arredo. Esso risulta leggero, mai invasivo, e consiste in divani il cui posizionamento è centrale al corridoio; la tessitura che li riveste è segno della qualità delle superfici. Ai divani si aggiungono poi le sedie poste dinanzi alle aule senza ostacolare il flusso degli studenti in entrata e in uscita. In generale, abbiamo constatato che le finiture interne degli spazi comuni sono di alta qualità così come i doppi servizi igienici, isolati dal contesto didattico, sono regolamentati sulle buone pratiche giapponesi;
- d. le aule: ognuna delle dodici aule è identificabile sia per la presenza di una planimetria che ne indica la collocazione, sia per la segnaletica. Su ogni porta coordinata cromaticamente agli ambienti dell'Istituto Italiano di Cultura, si trova il cronoprogramma delle lezioni settimanali che si svolgono dentro tale ambiente e la fotografia di ogni docente che, in quella fascia oraria, la occupa assieme alla classe o per lezioni private. Le aule accolgono al massimo 12 studenti per decisione dello staff organizzativo che vede in questa composizione un numero strutturale per l'evento didattico oltre al quale verrebbe meno l'efficienza della stessa pratica. Tutte le aule possiedono lo stesso layout a ferro di cavallo rispondendo a un'intenzione comunicativa di apprendimento dell'italiano. Dotate di supporto per le tecnologie leggere (portatile, tablet, smartphone, ad esempio), le aule sono tematizzate e personalizzate; inoltre ogni aula è dotata di sedie *Made in Italy* ergonomiche e mobili. L'ambiente è arricchito da piante, mentre l'effetto delle superfici è aumentato in ragione della grande finestra e del rispettivo balcone che guarda in direzione del giardino e, in prospettiva, al giardino imperiale; la leggera frescura e la modulazione del verde contribuisce a conferire al microclima della classe una migliore condizione ambientale e a rendere più piacevole le ore trascorse in classe (Maugeri 2014, 2015).

Continuando ad analizzare le aule, le componenti oggettuali degli spazi didattici considerati fanno parte dell'esperienza di apprendimento dello studente. Crediamo perciò che sia necessario individuarne un numero ristretto che potrebbe incidere sia per il contatto fisico che per quello relazionale sulle attività di svolgimento dei lavori in classe da parte dell'individuo. Tra di esse, distinguiamo:

- a. *impatto individuale*: glottotecnologie, impianti a neon, di areazione e di riscaldamento banchi e sedie flessibili; sottobanco in metallo; ampia finestra con vista sul verde del giardino, balcone esterno, appendini;
- b. *impatto sociale*: le distanze fra gli allievi, il tragitto da percorrere per raggiungere i punti centrali e l'ingresso;
- c. *impatto relazionale*: poster e glottotecnologie, materiali didattici, banchi e sedie.

In sintesi, la presenza di un arredo selezionato e non ingombrante, la presenza di wireless in tutti gli ambienti, la diffusione di nuvole aromatiche diverse in classe a seconda delle fasce orarie ottimizza le superfici didattiche e favorisce migliori condizioni di benessere e di apprendimento per lo studente.

2.6 Conclusione

Porre a un livello di progettualità l'ambiente di apprendimento contribuisce a rendere strategico e funzionale l'utilizzo dello spazio per l'apprendimento della lingua. Le aree didattiche diventano zone pervasive per dare delle risposte di natura ambientale allo studente con l'obiettivo di aumentare la sua partecipazione al processo didattico. In linea con l'esperienza di utilità che gli allievi traggono, lo spazio didattico non vuole appiattire né ridurre semplicisticamente la realtà ma suggerire dei modelli di pensiero e di lavoro col fine di comprendere il contesto e ottimizzare gli strumenti offerti dagli spazi didattici per poter sperimentare un uso più efficiente della lingua. Nella sostanza, abbiamo voluto proporre una dimensione fisica dell'apprendimento che non si esaurisce nella concezione di uno spazio destinato soltanto allo studio della lingua, ma che in realtà va adeguato alla comprensione dei processi di apprendimento e di adattamento dello studente. Infatti, grazie alla progettualità degli ambienti, le diverse aree didattiche potenziano la propria valenza semantica, simbolica, comunicativa, sociale ed emotiva in stretta relazione con i bisogni degli studenti. Su questo versante, la performance linguistica dell'allievo è anche il risultato di un processo adattivo all'ambiente circostante nonché la sintesi delle relazioni scaturite da quello che ha percepito in tali ambienti (Gardner, Siomkos 1986).

Contesti

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

3 Le aule

Sommario 3.1 La progettazione dell'aula. – 3.2 Analisi propedeutica e progettuale delle aule: il metodo SHEL e le ricadute didattiche. – 3.2.1 Analisi strutturale dell'aula. – 3.2.2 Criteri di sostenibilità dell'aula. – 3.2.3 Criteri di scelta dell'arredo. – 3.3 Conclusione.

Nei capitoli precedenti abbiamo delineato le caratteristiche progettuali che gli ambienti scolastici devono avere allo scopo di costruire un sistema ambientale che, rispondendo a determinati standard qualitativi, sia regolato sulla dimensione umana, contribuendo a un'esperienza linguistica piacevole e motivante.

In questo terzo capitolo metteremo a fuoco gli strumenti che servono per la progettazione di aule che, costruite appositamente per facilitare gli studenti all'apprendimento linguistico, tiene in stretta considerazione la dimensione fisica e psicologica dei discenti.

3.1 La progettazione dell'aula

In questo paragrafo descriveremo la dimensione progettuale degli ambienti didattici. Nel fare questo faremo ricorso ai modelli concettuali propri della psicologia ambientale e degli studi del marketing esperienziale ed emozionale (Borgogni, Petitta 2003). Secondo tali presupposti, l'individuo elabora dei meccanismi di valutazione situando delle risposte differenti in base al contesto specifico, alla storia delle relazioni instaurate con queste aree e alla situazionalità in cui è collocato l'evento (McLuhan 1997). Ci avverremo dunque di un discorso metodologico che fornisca le linee guida per strutturare delle condizioni ambientali in grado di influire positivamente nella gestione dell'evento tattico, migliorando al contempo la motivazione dello studente. Infatti, una diversa riqualificazione del rapporto fra spazio e lavoro didattico determina un cambiamento che va in direzione di:

- a. un nuovo equilibrio fra aula, persone e contesto istituzionale;
- b. uno spazio dove si costruiscono le migliori condizioni perché l'apprendimento abbia luogo;
- c. un ambiente fisico-spaziale concepito unicamente per scopi didattici e per prendersi cura del benessere dell'allievo in un arco di tempo

in cui egli compie uno sforzo fisico e cognitivo non indifferente per studiare la lingua.

Si tratta di aspetti significativi volti a rendere effettiva un'idea di apprendimento basato sulla mobilità fisico-cognitiva dell'apprendente; in questo senso svolgono un ruolo cruciale le attrezzature e la pluralità di codici sensoriali con cui viene presentato e trasmesso l'input linguistico. Un approccio alle aule attento alla dimensione didattica e umana si realizza mediante una progettualità finalizzata a organizzare un ambiente che riveste un significato di tipo:

- a. istituzionale;
- b. scenografico poiché le aule sono parte del sistema di offerta linguistica;
- c. esperienziale.

Le aule sono considerate espressione della cultura effettiva dell'organismo che mira a fidelizzare gli studenti mediante un ambiente motivante. Ogni elemento contenuto dovrebbe essere funzionale all'esperienza dello studente e a migliorarne la performance linguistica. All'interno di un apprendimento organizzato, quindi, l'aula è la direttrice di senso che agendo sulla sfera emotiva e razionale dell'allievo, concorre a rafforzare la memoria storica della sua presenza perché colta con strumenti intellettuali e con modalità sensoriali (Biamonti 2007).

3.2 Analisi propedeutica e progettuale delle aule: il metodo SHEL e le ricadute didattiche

Per l'analisi del processo didattico in riferimento al layout degli ambienti, l'apporto strumentale e metodologico derivate dalla psicologia ambientale è utile per individuare le relazioni fra persone e spazi e la rete di significati distribuiti nell'area dell'apprendimento. A tal proposito, l'analisi del contesto didattico si sviluppa in diverse fasi che sono debitorie del metodo SHEL di Edwards, riadattato a fini didattici con lo scopo di analizzare lo spazio e mettere in evidenza il rapporto qualitativo tra studente e aula.

Il metodo denominato SHEL è un acronimo il cui significato si compone nel modo seguente:

- a. *software*: con tale termine ci riferiamo al complesso di regole, di abitudini e di comportamenti che regolano a loro volta le dinamiche interattive e le modalità di lavoro in classe; si tratta di elementi che sono parte di un codice complessivo di interazione e di simboli legati a uno specifico contesto di apprendimento;

- b. *hardware*: ossia l'insieme di elementi dell'arredo e di tipo tecnologico funzionali agli obiettivi didattici; si tratta quindi di considerare tutte le componenti fisiche dell'ambiente;
- c. *environware*: la sinergia tra la componente fisico-spaziale e le persone ospitate nell'ambiente realizza un evento comunicativo che ci permette di leggere e interpretare la realtà didattica e metodologica stabilita in classe. Ogni atto che si compie in classe, ogni strumento posto nello spazio didattico è comunicazione. La forma dell'aula, il suo layout, tutte le componenti fisiche contenute espongono l'idea di lingua che si vuole realizzare in classe e la modalità di comunicazione che si attua per conseguire determinate finalità didattiche;
- d. *liveware*: l'ambiente didattico è progettato per i bisogni delle persone; di conseguenza deve rilevarsi efficace tanto per il benessere degli studenti che per gli obiettivi didattici da raggiungere.

L'intero processo può essere schematizzato nel modo seguente mediante una *check list* dei fattori che colgono gli ambienti didattici interni nella loro essenza:

a. Ambiente interno all'organizzazione didattica:

- distribuzione delle superfici considerate in ottica di efficienza e funzionalità alla gestione delle risorse umane impegnate nell'esperienza linguistica e formativa;
- organizzazione degli spazi in comune degli studenti: hall, scale, ascensore, bagni, front office, corridoi, sale internet, biblioteca, cinema, angolo bar, area snack, sala studio, sala studenti, spazi per privacy, area *copy*;
- attrezzature (wireless o cavo);
- servizi di supporto all'attività didattica (sala riunioni e progettazione didattica).

b. Spazi didattici:

Aspetti relativi al comfort visivo;

- dimensione, forma e profondità dell'aula;
- illuminazione naturale ed elettrica;
- finestre apribili;
- panorama;
- colori;
- tematizzazione.

Aspetti relativi al comfort climatico:

- ventilazione naturale;
- climatizzazione;

- personalizzazione per la gestione ad hoc della temperatura.

Aspetti relativi al comfort acustico:

- isolamento acustico;
- qualità acustica interna.

Aspetti relativi al comfort ergonomico:

- arredi (scrivanie, sedie, banchi, tavolo, poggiali, mensole, cartelloni, cattedra);
- glottotecnologie;
- configurabilità di arredi ed apparecchiature;
- personalizzazione, flessibilità ed efficienza dello spazio (Sommer 1989).

Il metodo SHEL permette un'analisi strutturata degli ambienti didattici in modo che siano evidenti gli aspetti positivi e critici offerti dall'aula. Ciò permetterebbe di risalire agli strumenti più utili per valutare se tale ambiente è adeguato all'attività didattica. Un altro vantaggio che otteniamo da un'analisi approfondita dell'aula è che, avendo individuato la strumentazione didattica presente nell'ambiente, possiamo progettare un suo miglioramento. È altresì interessante osservare come la scomposizione dell'aula mediante lo SHEL, spinga a considerare ogni elemento compreso come espressione della cultura dell'organizzazione e all'idea di fondo che l'organizzazione ha della lingua. Da questa chiave di lettura, possiamo allora risalire rispettivamente:

- a. alla concezione della lingua da parte della scuola: la forma dell'aula predispone un tipo di intervento metodologico che manifesta in modo leggibile e chiaro un'idea di lingua atta a favorire una modalità di lavoro didattico e di interazione fra i partecipanti. Uno spazio circolare agevola il flusso comunicativo e un approccio comunicativo (Friend, Cook 2000). In caso contrario, una disposizione frontale e tradizionale dei banchi, ad esempio, concorre a fissare stabilmente e/o contestualmente la LS, determinando una chiusura simbolica e interpretativa del mondo. In tal modo perveniamo a un apprendimento rigido che si oppone alla comprensione dei processi e di una realtà sociale mobile e interattiva (Fele, Paoletti 2003);
- b. alla tipologia di esperienza necessaria per l'acquisizione della lingua: la mancata corrispondenza fra l'idea che il comitato didattico vuole realizzare mediante e negli ambienti e l'effettiva organizzazione spaziale dell'aula determina delle forme di incongruenza tale da generare delle dissonanze cognitive. Dunque il progetto spaziale dell'aula dovrebbe metodologicamente essere coerente con la modalità di lavoro che permetterebbe al docente di realizzare delle pratiche didattiche appartenenti a quel metodo. Ciò implica che il layout

- dell'aula deve essere funzionale al tipo di attività didattica intrapresa. È evidente che sarebbe funzionale una disposizione dell'aula a ferro di cavallo se il docente decide di adottare un'attività di tipo comunicativo che richiede l'interazione dei partecipanti; quest'ultimo verrebbe meno se tale layout fosse predisposto per lo svolgimento di task individuali o di una produzione scritta individuale;
- c. alla soddisfazione dello studente: secondo Latham e Pinder (2005) il contesto è una variabile che influenza la soddisfazione dei bisogni, direzionando attese, comportamenti e scelte. Il livello di soddisfazione potrebbe essere il risultato di una sequenza di variabili, vale a dire:
- soddisfazione ambientale: essa è collegata all'atmosfera percepita dallo studente, alla qualità dei servizi e degli arredi negli ambienti ospitanti;
 - soddisfazione organizzativa: tale definizione include la qualità delle informazioni, delle comunicazioni e del trattamento interpersonale ricevuto dall'utente da parte dell'organizzazione;
 - soddisfazione didattica: riguarda il momento più squisitamente didattico. La gestione didattica, interazionale, sociale e, infine, tecnologica dell'apprendimento;
 - soddisfazione di profitto; i contenuti e il profitto ottenuto contribuiscono a rafforzare la fiducia nel processo esperienziale conseguito entro un contesto organizzativo e didattico.

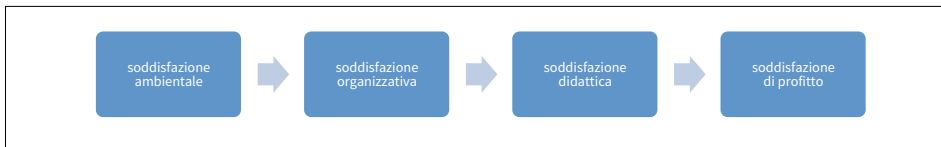


Figura 1. *Customer satisfaction* dello studente di lingua italiana come LS. Nostra elaborazione

L'interazione tra i diversi fattori attiva la fidelizzazione dello studente; tale processo è il momento culminante di vari livelli esperienziali dell'offerta linguistica che gli studenti vivono nei diversi ambienti scolastici.

A conclusione, una progettualità dell'aula scandita e valutata mediante il metodo SHEL è utile per non creare dissonanze fra ciò che è stato promosso nei vari ambienti e la concreta modalità di realizzazione spaziale dell'esperienza linguistica in classe. L'allineamento di più elementi orientati verso un unico obiettivo determina un miglioramento delle aree deputate all'apprendimento, ottimizzando nello stesso tempo ogni singola componente, tangibile e non, del processo di studio. Vedere, fare e sperimentare entro una cornice che crea la giusta atmosfera e lo spazio per l'azione, che favorisce il contatto e rende disponibile degli

strumenti funzionali alle attività didattiche, coinvolge i processi della memoria divenendo in tal modo efficace per l'acquisizione della lingua (Cardona 2010).

3.2.1 Analisi strutturale dell'aula

L'evento didattico ha bisogno di uno spazio dove potersi realizzare. In questa prospettiva, l'aula acquista una forte valenza cognitivo-emozionale poiché è il luogo dell'esperienza linguistica dello studente. Gli elementi fisico-architettonici presenti impreziosiscono l'esperienza sensoriale dello studente e al contempo, ne facilitano uno stato di benessere fisico-psicologico funzionale alla sua performance. Pertanto, l'aula diventa il luogo di sperimentazione degli studenti in termini di flussi e relazioni fisiche, attività motorie e cognitive, attitudini e comportamenti. In schema 1, dunque, proponiamo una griglia di analisi dell'aula utile per poter delineare le caratteristiche spaziali e strumentali dell'aula, descriverne la componentistica e intervenire in funzione del progetto comunicativo e linguistico che il docente intende realizzare in classe.

Una siffatta analisi mette in luce lo schema progettuale dell'aula, misurandone le potenzialità in relazione ai vincoli operativi imposti dalla planimetria di cui l'aula dispone. Lavorare con questa griglia flessibile e integrabile (schema 1) potrebbe essere utile per il docente come per l'organizzazione didattica per avere una visione globale dell'aula e individuare così le caratteristiche salienti dello spazio didattico e dei supporti già presenti; una volta mappata la zona, il docente potrebbe modificare tale ambiente per una revisione degli stessi, allestendo alcune zone che ritiene fondamentali e migliorarle in rapporto alle necessità didattiche e alle esigenze del target.

In ultima analisi, l'ecologia di uno spazio didattico moderno punta a mettere nelle condizioni migliori il discente per favorire la sua concentrazione e la sua partecipazione alle attività didattiche; l'approccio alla persona si traduce in un design moderno e accattivante, in spazi ampi, senza misure d'ingombro e barriere, ottimizzati per le pratiche didattiche e gli spostamenti; in una migliore resa e adattabilità dell'arredo alle peculiarità ergonomiche dei singoli, offrendo sostegno e comfort adeguato alle molteplici posizioni di seduta degli studenti. Simultaneamente, ogni aspetto tecnico si inserisce perfettamente nell'ambiente, essendo parte fondamentale di questo sistema ed elemento pratico e funzionale ai compiti che ciascuno deve svolgere dentro tale cornice; in questa direzione, i presupposti tecnici degli accessori didattici consentono allo studente di essere attivo e indipendente, nonché di utilizzare le tecnologie leggere per lo svolgimento dei vari lavori. La qualità dei fattori tangibili (porte, finestre, presenza di prese elettriche, ecc.) e intangibili (diffusione della luce, aria condizionata,

Analisi dello spazio didattico					
Aule segnalate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Nominate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Standardizzata	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Adattabile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Spoglia	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	Tematizzate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Personalizzabile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no				
È già definito	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no			multifunzionale	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Accessibile	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no			n. di persone	
Colorate	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	vivaci	<input type="checkbox"/>	invadenti	<input type="checkbox"/>
				sbiechi	<input type="checkbox"/>
Luce e colore	In relazione con le finiture <input type="checkbox"/>		In relazione con gli arredi <input type="checkbox"/>		Sono in disarmonia
Qualità della luce	Sostenibile		Equilibrio fra luce naturale e artificiale		Non sostenibile
Acustica					
Arredo	<input type="checkbox"/> banchi <input type="checkbox"/> sedie <input type="checkbox"/> tavoli <input type="checkbox"/> scrivanie <input type="checkbox"/> poggiali	<input type="checkbox"/> armadio <input type="checkbox"/> cattedra <input type="checkbox"/> tende <input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> mensole	Invasivo <input type="checkbox"/> Dominante <input type="checkbox"/> Leggero <input type="checkbox"/> Invadente <input type="checkbox"/>		
Stimola l'attività fisica	Le sedie sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontane <input type="checkbox"/> troppo vicine	I banchi sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontani <input type="checkbox"/> troppo vicini	
Stimola l'interazione	Le sedie sono organizzate in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta	I banchi sono organizzati in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> cattedratico <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolate <input type="checkbox"/> cattedratico	Focalizzato sul lavoro di gruppo
		<input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolate <input type="checkbox"/> cattedratico		<input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> cattedratico <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolati	Focalizzato sul lavoro individuale
Comfort termico					
Comfort visivo	Finestre apribili <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> Panorama interno <input type="checkbox"/> Panorama esterno		
Supporto fisico	Carta	<input type="checkbox"/> testo <input type="checkbox"/> quaderno <input type="checkbox"/> libro di esercizi <input type="checkbox"/> fotocopie			
Supporto tecnologico	<input type="checkbox"/> leggere <input type="checkbox"/> pesanti <input type="checkbox"/> wireless	Quale	<input type="checkbox"/> Rende trasferibile il lavoro <input type="checkbox"/> Vincolato al banco o presa		

Schema 1. Ecologia dello spazio didattico (elaborazione personale)

ad esempio) dovrebbero creare un movimento unico che procede verso una maggiore chiarezza visiva degli ambienti e comprensibilità delle aree focali. Uno scenario simile garantisce uno spazio di vita bilanciato tra comfort termico e visivo, esibito e significativo perché adattato alla vita della classe da un punto di vista spaziale, emotivo e cognitivo.

Una siffatta analisi mette in luce lo schema progettuale dell'aula, misurandone le potenzialità in relazione ai vincoli operativi imposti dalla planimetria di cui l'aula dispone. Lavorare con questa griglia flessibile e integrabile (schema 1) potrebbe essere utile per il docente come per l'organizzazione didattica per avere una visione globale dell'aula e individuare così le caratteristiche salienti dello spazio didattico e dei supporti già presenti; una volta mappata la zona, il docente potrebbe modificare tale ambiente per una revisione degli stessi, allestendo alcune zone che ritiene fondamentali e migliorarle in rapporto alle necessità didattiche e alle esigenze del target.

In ultima analisi, l'ecologia di uno spazio didattico moderno punta a mettere nelle condizioni migliori il discente per favorire la sua concentrazione e la sua partecipazione alle attività didattiche; l'approccio alla persona si traduce in un design moderno e accattivante, in spazi ampi, senza misure d'ingombro e barriere, ottimizzati per le pratiche didattiche e gli spostamenti; in una migliore resa e adattabilità dell'arredo alle peculiarità ergonomiche dei singoli, offrendo sostegno e comfort adeguato alle molteplici posizioni di seduta degli studenti. Simultaneamente, ogni aspetto tecnico si inserisce perfettamente nell'ambiente, essendo parte fondamentale di questo sistema ed elemento pratico e funzionale ai compiti che ciascuno deve svolgere dentro tale cornice; in questa direzione, i presupposti tecnici degli accessori didattici consentono allo studente di essere attivo e indipendente, nonché di utilizzare le tecnologie leggere per lo svolgimento dei vari lavori. La qualità dei fattori tangibili (porte, finestre, presenza di prese elettriche, ecc.) e intangibili (diffusione della luce, aria condizionata, ad esempio) dovrebbero creare un movimento unico che procede verso una maggiore chiarezza visiva degli ambienti e comprensibilità delle aree focali. Uno scenario simile garantisce uno spazio di vita bilanciato tra comfort termico e visivo, esibito e significativo perché adattato alla vita della classe da un punto di vista spaziale, emotivo e cognitivo.

3.2.2 Criteri di sostenibilità dell'aula

L'organismo didattico assume forma negli ambienti che si articolano secondo il modello sociale e relazionale perseguito dalla scuola. Da questo quadro ricostruttivo, l'aula dovrebbe valorizzare le persone e pertanto dovrà essere ispirata a criteri quali la comodità e la funzionalità degli strumenti che fungono da supporto all'esperienza di apprendimento (Wang, Minor 2008). Dunque, ogni elemento fisico compreso nel perimetro dell'aula dovrebbe concorrere nell'ordine:

- a. alle necessità ergonomiche, prima di tutto, degli apprendenti;
- b. alle necessità di socializzazione: una corretta organizzazione del layout permette di creare degli spazi possibili di sinergia e attivare

- opportunamente una comunicazione convergente nelle capacità degli individui di confrontarsi e di condividere informazioni;
- c. alle necessità didattiche ascrivibili al metodo impiegato dal docente.

L'ultimo punto sopra menzionato ci riporta a considerare la convergenza fra l'idea di apprendimento stabilita dall'organizzazione e la forma degli ambienti didattici; infatti, se il comitato didattico auspica di potenziare la competenza comunicativa degli studenti, dovrà creare dei contesti spaziali adeguati e coerenti al raggiungimento di tale obiettivo. L'approccio comunicativo esprime una visione del mondo che si realizza concretamente nella distribuzione spaziale della classe. Di conseguenza, sarà importante saper scegliere tutti gli strumenti didattici (qualità, altezza, spessore, peso dei banchi, delle sedie, ad esempio, fissi o mobili, personalizzabili o meno) per rispondere in modo coerente all'assetto didattico che ha definito le mete curricolari e implementato delle azioni volte ad assicurare il corretto funzionamento dell'approccio. Da quest'ottica, quindi, occorre considerare l'aula come schema di riferimento sociale e di partecipazione alla didattica per il raggiungimento di obiettivi legati all'uso della lingua. Risulta perciò fondamentale capire l'involucro dove si studia e avvengono esperienze di vita reale, costruendo degli spazi per far svolgere un determinato lavoro e per ottenere dei risultati specifici. A questo scopo, riteniamo utile fornire una revisione degli stessi ambienti in modo da far emergere gli obiettivi di fondo per una struttura che, in ogni caso, deve essere focalizzata sullo studente e sulla qualità degli stessi (di cui ci occuperemo nel paragrafo successivo):

- a. *qualità*: il concetto di qualità è associato alla scelta dei materiali e delle finiture. A questi elementi sono poi associati determinati colori che vanno attentamente studiati in ragione delle teorie espressive del colore. Ad esempio, Trevisani (2001), Rubini (2011) e Buiatti (2014) non suggeriscono pareti con tinte quali il rosso e il giallo poiché non contribuirebbero a creare un ambiente rilassato. Se la superficie del materiale si presta a essere trattata dalla luce, allo stesso modo a ogni collegamento architettonico è collegato un suo odore di cui tenere considerazione;
- b. *costo*: questo aspetto è collegato al primo. Ogni aula ha un costo che è influenzato dal piano finanziario di cui la scuola dispone per investire nel miglioramento dei servizi didattici. Altro elemento chiave relativo al costo consiste nel fatto che una scuola che punti a dare un'immagine di sé posizionata su un determinato target dovrà valutare complessivamente ogni aula perché l'ambiente didattico possa valorizzare il brand e giustificare certe politiche linguistiche;
- c. *identità*: ogni ambiente potrebbe essere tematizzato e/o personalizzato affinché risulti in linea con la tipologia di offerta didattica pro-

- posta e sia motivante per l'apprendente, esponendo al suo interno collegamenti autentici al percorso di studi:
- d. *funzionalità*: si tratta di un aspetto che riveste una notevole importanza in quanto un'aula poca funzionale e scomoda non evidenzia una correlazione fra le diverse parti ambientali predisposte in sede. Per questo motivo, gli aspetti materiali devono mettere nelle condizioni migliori l'allievo di lavorare, di essere concentrato sui processi, di aiutarlo a concentrarsi e ottenere un performance comunicativa migliore. Gli spazi didattici dovrebbero perciò facilitare e rendere possibili funzioni pertinenti agli scopi didattici divenendo:
- spazi funzionali per il lavoro e per la riflessione individuale;
 - spazi personalizzabili dove riporre oggetti personali, materiali cartacei e digitali;
 - spazi per aumentare il processo attentivo e di movimento;
 - spazi per lavorare secondo modalità collaborative (a coppie e in gruppo);
 - spazi per presentazioni frontali con l'utilizzo delle moderne tecnologie;
 - spazi capaci di contenere e ospitare tecnologie leggere;
 - spazi dotati di infrastrutture tecnologiche in grado di eliminare un denso cablaggio.

In riferimento all'ultimo punto, la tipologia e la funzionalità delle glottotecnologie, per fare un esempio concreto, permette di creare delle griglie di lettura del contesto didattico tale da favorire il coinvolgimento e i processi di lavoro; mentre la comodità di certi banchi e delle sedie mobili ad essa connesse consente di direzionare i movimenti del corpo e di pensiero verso un'azione e attenzione mirata ed efficace. Gli aspetti fin qui analizzati hanno il vantaggio di rendere fruibile l'apprendimento; di far comprendere all'apprendente il suo ruolo in classe. Il format distributivo degli elementi fisico-architettonici ivi compresi predispongono lo studente a impostare determinate strategie di relazione con i colleghi e con la lingua. Riconoscere questa prospettiva significa rivedere la loro presenza alla luce di un possibile impatto sulla motivazione e sul profitto dello studente.

3.2.3 Criteri di scelta dell'arredo

La selezione della componente d'arredo varia a seconda delle politiche sul territorio e di marketing dell'organismo. Seguendo questa linea di VM, l'istituzione dispone di un piano finanziario che gli permetterà di fare scelte oculate e attinenti all'acquisto di materiali ecocompatibili e funzionali all'attività dell'apprendente. Anche da questa prospettiva, gli arredi rientrano nel progetto didattico in modo che risulti adeguato alle esigenze

ze dello studente, arrecandogli benessere. L'allestimento della classe in rapporto ai bisogni dell'individuo e delle attività didattiche si basa su dei precisi criteri metodologici che ci consentono di valutare le caratteristiche dell'arredo (Piardi et al. 2012). Esso va quindi scelto ponendo attenzione ai seguenti aspetti:

- a. sicurezza: l'arredo deve rispondere alle disposizioni legislative in materia di sicurezza, uso, stabilità, antistaticità;
- b. aspetto formale: comprende il design e tutte le parti del sistema che conferiscono all'ambiente un grado di innovazione o di coerenza formale sia col sistema fisico-spaziale dell'apprendimento, che con l'immagine che l'istituzione desidera trasmettere;
- c. qualità ed ergonomia: nella maggior parte dei casi, la qualità prevede un design moderno con l'aggiunta di materiale atto a creare condizioni di benessere e di compatibilità ambientale. Risultano criteri compatibili per la misurazione di tale aspetto la regolabilità che permette di usufruire di posizione e movimenti diversi senza che si perda concentrazione o ci si allontani dall'oggetto; poi la colorimetria, i rivestimenti, il comfort. Soluzioni di questo tipo assicurano una situazione di benessere allo studente contribuendo a migliorare la sua prestazione comunicativa;
- d. funzionalità; rientra in questo aspetto sia l'adattabilità al layout e l'integrabilità con l'ambiente in cui si collocano gli arredi, sia la possibilità di usufruire di un arredo utile per scopi didattici;
- e. resistenza e durabilità: giocano un ruolo essenziale per la resistenza e l'usura nel tempo sia la scelta dei materiali che delle tessiture e dei rivestimenti;
- f. costo: gli aspetti sopra elencati trovano una sintesi nel rapporto congruo fra prezzo e qualità delle prestazioni;
- g. manutenibilità: è la condizione che prevede di sostituire e intercambiare alcuni elementi dell'arredo, mantenendoli sempre in equilibrio con un ambiente sano, funzionale e pulito;
- h. affidabilità del fornitore: questo punto è strettamente connesso a quello precedente. Infatti, la qualità è quasi sempre sinonimo di prestigio del fornitore e del distributore che intervengono rapidamente nel completare o rendere funzionale e in uso il materiale;
- i. compatibilità ecologica: i benefici che si ottengono dall'utilizzo di materiale sostenibile sono la riciclabilità di alcuni materiali e soprattutto la durata nel tempo (Rubini et al. 2011).

Perveniamo così a una struttura fisica e spaziale che, progettata per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue degli studenti, mette in atto il progetto formativo, conducendo lo studente dentro l'evento didattico. In fase progettuale significa avere una idea chiara e precisa della metodologia glottodidattica da seguire in classe e su di essa organizzare

degli ambienti di apprendimento che si prendono cura delle persone. Ciò rappresenterebbe una buona pratica per migliorare il funzionamento dei luoghi di studio, rendendoli più agibili e piacevoli; inoltre, un'attenta scelta degli arredi avrebbe un ruolo di comunicazione dei valori su cui punta il brand così da rafforzare la condivisione con il proprio target; tale aspetto per gli studenti si declina nel poter disporre di validi strumenti per ottimizzare il lavoro in classe e perseguire la massima efficienza in termini di svolgimento dei compiti.

3.3 Conclusione

In questo capitolo abbiamo cercato di delineare una teoria degli ambienti didattici che riconosce in essi una delle possibili fonti maggiore di motivazione o, al contrario, di dissonanza. Si tratta di un fenomeno che andrebbe verificato, oltre che descritto, attraverso una esplorazione che coinvolge tutti gli ambienti di un istituto, ente o centro linguistico al fine di far emergere nuove relazioni tra lo spazio fisico e l'effettiva pratica didattica. Le ricadute didattiche che si potrebbero ottenere con la progettazione dell'ambiente di studio sono di strutturare degli ambienti *ad personam* e secondo le caratteristiche metodologiche attivate dal docente. Da tale vincolo di natura personale e didattica, la progettazione di nuovi contesti di apprendimento rappresenta un elemento strategico e potenziale del processo di apprendimento degli studenti, tanto più se tali aree sono correlate a una stimolazione percettiva e sensoriale volta a intensificare lo slancio creativo dell'allievo, orientato verso una performance più efficace. Grazie a questa rinnovata visuale, l'obiettivo glottodidattico potrebbe arricchirsi dell'unicità degli ambienti di studio come vetrina per esibire un processo e come veicolo per intensificare la risposta di avvicinamento dello studente all'organizzazione e alla lingua studiata. Pertanto, da qualunque angolazione li osserviamo, gli ambienti didattici si affermano come dimensione progettata e organizzata dell'esperienza di apprendimento degli individui; l'area didattica sarebbe così il risultato di un processo che va continuamente verificato, negoziato e condiviso con e dagli stessi studenti, divenendo parte attiva dell'esperienza linguistica.

Pratiche

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

4 Un nuovo concept dell'aula

Sommario 4.1 Il ruolo dell'aula per l'acquisizione della lingua. – 4.2 Ipotesi di distribuzione spaziale nell'aula. – 4.3 L'aula costruita sul discente. – 4.3.1 Lo schema sociale dell'aula. – 4.3.2 L'atmosfera dell'aula. – 4.3.3 La tematizzazione dell'aula. – 4.3.4 Elementi didattici dell'arredo. – 4.3.5 Le nuove tecnologie dell'aula. – 4.4 Relazione tra l'organizzazione dell'aula e le tecniche. – 4.4.1 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta. – 4.4.2 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della produzione orale. – 4.4.3 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della produzione scritta. – 4.4.4 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della competenza morfosintattica. – 4.4.5 I fattori ambientali per il testing. – 4.5 Conclusione

Il modo in cui organizzare il layout dell'aula costituisce un tema rilevante per la pratica didattica. Pertanto in questo quarto e ultimo capitolo prenderemo dapprima in considerazione i diversi layout utilizzati nell'insegnamento focalizzandoci sui vantaggi nell'organizzare una struttura circolare, aperta al lavoro, che favorisce il contatto visivo e l'interazione degli studenti. In seguito metteremo in rapporto il layout dell'aula con alcuni momenti tattici per lo sviluppo di alcune abilità linguistiche, fra cui quella della produzione orale e della produzione scritta. Infine, considereremo le caratteristiche ambientali che l'aula deve avere in occasione della verifica, evento che da sempre suscita nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua una maggiore complessità tanto per il docente che per gli studenti. A questo proposito, presenteremo una scheda analitica che consente all'insegnante di verificare prima della prova se l'ambiente è appropriato per la valutazione.

4.1 Il ruolo dell'aula per l'acquisizione della lingua

Secondo Boscolo (1997) il sapere si manifesta a partire dalla costruzione e dalla socializzazione degli ambienti didattici in maniera tale che questi si configurino come piattaforme relazionali e simbolici di un territorio organizzativo; qui ogni interazione fisica e spaziale concorre a generare conoscenza. Si tratta di un contesto modellato su significati comuni e condivisi, laddove la condivisione rappresenta il metodo e il processo di costruzione del reale e del possibile; con il primo termine intendiamo la formazione di una competenza metacomunicativa e metaemotiva nei discenti (Novak 2001), con il secondo, invece, ci riferiamo alla disponibilità

degli ambienti di essere dei laboratori di idee (Laurillard 2012). Da questo punto di vista, la sede, articolata nei suoi spazi, crea le basi geografiche perché ciascuno degli apprendenti si collochi con un ruolo preciso e sia a stretto contatto con gli altri attori (Carletti, Varani 2007). In quest'ottica fondata sul ruolo centrale degli individui, ipotizziamo una strategia di organizzazione delle aule focalizzate sui bisogni dei discenti affinché ambienti *knowledge based* mettano nelle condizioni migliori l'allievo di migliorare in classe (Fedeli et al. 2014). In tal modo viene assicurato un livello di funzionamento e di coerenza fra metodo e processo didattico, fra comunicazione e traguardo. Nel giungere a questo risultato occorre utilizzare un linguaggio comune, quello fisico e spaziale, con l'obiettivo di stabilire le premesse dell'incontro, del dialogo e di aggregare i soggetti apprendenti in una narrazione contestuale, secondo una dimensione emotiva, affettiva e cognitiva (Limone 2012). Pertanto, l'ambiente didattico si pone in sintonia sia con le strategie personali dell'allievo per studiare la lingua straniera, sia con la sua motivazione ad apprendere e a comunicare una nuova visione del mondo (Santipolo 2002).

Le condizioni che abbiamo fin qui analizzato si ottengono in forza della competenza glottodidattica del docente e dei feedback significativi dei discenti che realizzano con la lingua i propri progetti personali (Serragiotto 2016). Allestire la struttura scenica dell'aula significa di conseguenza attivare e condizionare la modalità di apprendimento dello studente e consentirgli di raggiungere il livello adeguato di competenza comunicativa auspicato in fase di entrata. In quest'ottica, l'insegnante professionale organizza l'aula in modo che venga in questa costruita una relazione con lo spazio, fra pari, con la lingua. Il discorso sui modi di preparare il layout dell'aula è cruciale perché deve essere fatto in relazione al metodo adoperato.

Su questa scia la letteratura pedagogica e glottodidattica si sono occupati negli anni di porre lo studente al centro del processo di apprendimento: Montessori, Freinet, Malaguzzi e Balboni hanno affrontato il ruolo che ogni metodologia attribuiva all'allievo, mettendo in evidenza la correlazione tra l'applicazione di quel metodo, l'uso delle cose dell'aula e l'atteggiamento che lo studente sviluppava utilizzandole (Vanni 2015).

Dunque, tra le diverse visioni dell'apprendimento esamineremo maggiormente quella che motiva lo studente ad abbandonare una posizione unicamente frontale e un ruolo passivo, e grazie a un ambiente spazioso, una forma dispositiva aperta, un'illuminazione che arricchisce lo spazio e lo rende più accogliente, un maggiore comfort visivo ed ergonomico, giunga a far pratica della lingua sviluppando attraverso di essa dei contenuti ampi e arricchenti da un punto di vista formativo.

4.2 Ipotesi di distribuzione spaziale nell'aula

Senza voler fare un *excursus* sull'evoluzione degli approcci glottodidattici che si sono susseguiti, la configurazione dello spazio didattico nella glottodidattica ha avuto diverse ipotesi distributive. Fra queste individuiamo:

- a. *lo spazio cattedratico*: si tratta di uno spazio asettico, adeguato a un modello di insegnamento di tipo frontale (Balboni 2014a). La prima impressione è di trovarsi dinanzi a una lezione *ex cathedra*, dove si prediligono le distanze e si favorisce un modello di apprendimento tradizionale a cui corrisponde una modalità di lavoro individuale. Tale modello spaziale non valorizza la componente umana né guida il pensiero degli apprendenti all'azione (Mosa, Tosi 2016). Ne consegue un'unità spaziale chiusa, dove i banchi sono allineati su diverse file che si prestano unicamente per attività di memorizzazione e di esecuzione meccanica di esercizi strutturali. Il basso livello di circolazione dei flussi di interazione non facilita la socializzazione degli individui, creando per certi versi condizioni di malessere fisico ed emotivo. Un tale stato psicologico non tende a rassicurare l'allievo ma, al contrario, provoca un'emozione negativa e rifiuto (Maugeri 2015). Per quanto riguarda l'essenziale arredo, il posto banco introduce un livello di osservazione dello spazio cattedra di tipo frontale. La cattedra infatti rappresenta l'unico elemento didattico di riferimento, mentre non consente il contatto visivo con altri punti di osservazione dell'aula né tantomeno degli studenti che sono seduti dietro. Qualora l'insegnante richiedesse attività collaborative, il discente non sarebbe nelle condizioni di muoversi e lavorare adeguatamente, venendo meno il comfort. Postazione di lavoro come questa risultano spersonalizzate e scomode; se da un lato le lunghe file accentuano la stretta vicinanza, dall'altro impediscono i movimenti di entrata e di uscita, specie di coloro che si trovano in mezzo alla fila; i loro movimenti, infatti, sono spesso fonte di rumore e di disturbo per gli altri, abbassando di conseguenza la soglia di attenzione. Lo spazio esaminato, quindi, non si presta per lezioni di tipo comunicativo così come consideriamo una tale disposizione spaziale poco efficace per il rendimento dello studente. Ne risulta, infine, un'atmosfera che non genera memoria perché non è associata a elementi fisico-architettonici motivanti e posti per comunicare (Gallucci 2009);
- b. *il modello spaziale a ferro di cavallo*: si tratta di una tipologia di spazio circolare adatto per un approccio comunicativo che mira allo sviluppo della competenza comunicativa della LS. Le modalità di lavoro seguono la caratterizzazione dell'ambiente per cui vi sono unità di postazione che prevedono una distribuzione semicircolare oppure a U (Castagna 2016). Questa configurazione è utile per promuovere sia un lavoro individuale e creativo, che di interazione fra pari, a

- coppie e a gruppi, nonché di verifica e di scambio delle informazioni; una tale layout, inoltre, si addice al controllo in plenaria delle attività didattiche. Una siffatta disposizione dello spazio favorisce il contatto visivo e massimizza la visibilità della piattaforma didattica; inoltre tende a sviluppare il senso di larghezza dove ogni apprendente gioca un ruolo importante per la vita della classe. Potrebbe avere lo svantaggio di non stabilire una relazione con la stanza né di sfruttarla adeguatamente con la creazione di spazi di supporto;
- c. *il modello spaziale circolare*: la disposizione circolare è consigliata per un numero non troppo grande di studenti e per ambienti di medie dimensioni; adatto alla circolazione delle informazioni, prevede banchi mobili, perciò adattabili, un alto livello di interazione e di scambio comunicativo. La modalità di lavoro è fortemente coinvolgente e forse potrebbe essere temuta da chi predilige inizialmente il lavoro individuale.

- Tra i vantaggi vi sono quelli di coinvolgere nella comunicazione ogni studente; di un flusso comunicativo libero, di svolgere in plenaria numerose attività di lavoro, di mettere in contatto tutti gli studenti che possono guardarsi l'un con l'altro, di favorire attitudini positive per la creazione di un gruppo coeso e, infine, di rendere standardizzabile le procedure di lavoro di molte attività perché condivise. Ne risulta un'atmosfera più rilassante e orientata verso l'ascolto e la comunicazione. Tra gli svantaggi di utilizzare questo layout occorre considerare che una tale disposizione potrebbe escludere quanti sono lontano dalle finestre, dagli impianti di condizionamento e/o dalle fonti principali di illuminazione. Inoltre, il percorso di entrata e uscita di uno dei componenti richiederebbe una interruzione delle attività dovendo attuare un punto di rottura del circuito. Consigliamo perciò di organizzare tale modello lasciando una maggiore libertà di movimento tra i banchi o le sedie in modo che la circolazione degli studenti, benché obbligata, sia chiara e percorribile velocemente;
- d. *il modello open space*: si tratta di un ambiente grande, caratterizzato da grande varietà, e condiviso da tutti i membri che lavorano a dei tavoli circolari. Caratteristica fondamentale di questi tavoli è che sono flessibili per cui a ogni coppia di studenti appartiene uno spicchio che può ricomporre senza vincoli rigidi e grazie alla leggerezza del legno in altri tavoli con diversi studenti. Ne risulta un ambiente estremamente dinamico e flessibile nell'attuare diverse composizioni di tavoli formati da studenti sempre differenti. Per le caratteristiche menzionate, il modello *open space* si addice a lavori di gruppo, alla costruzione di progetti di ricerca, alla costruzione di *report*. Altri vantaggi che otteniamo da questo layout è la definizione dei percorsi percettivi stimolanti e un ottimo livello espositivo di eventuali prodotti e oggetti esposti nell'aula. Di contro, uno

spazio di questo tipo non si presta per il lavoro individuale poiché è costruito per favorire l'aggregazione e per ottimizzare l'efficacia della comunicazione fra pari (Sherwood 2004).

L'analisi delle differenti tipologie spaziali dell'aula mette in luce come ogni modello generi un differente effetto sulla relazione spazio-studente, studente-studente e di applicazione del metodo. Il rischio è di adottare un approccio a cui però non corrisponda un layout adeguato per lo svolgimento di quella particolare attività; venendo meno la coerenza e l'armonia tra setting fisico, metodo e tecnica vengono pregiudicati gli obiettivi strategici della lezione.

4.3 L'aula costruita sul discente

Dopo aver delineato le caratteristiche dei diversi layout, riteniamo opportuno esaminare un modello ambientale che renda più efficace l'acquisizione della lingua. Nel fare questo, analizzeremo alcuni fattori quali lo schema sociale dell'aula, la tematizzazione, l'atmosfera, le attrezzature multimediali e gli arredi didattici allo scopo di suggerire una dimensione idealizzata dell'aula in rapporto a una metodologia comunicativa.

4.3.1 Lo schema sociale dell'aula

Abbiamo esaminato in precedenza che lo schema circolare dell'aula si propone di sviluppare la lezione in maniera meno rigida e più orizzontale. Una situazione didattica di questo tipo è felicemente gradita laddove abbiamo come obiettivo lo sviluppo della competenza comunicativa e interculturale degli studenti (Balboni, Caon 2015) poiché:

- a. si presta alla costruzione di esperienze sociali;
- b. consente loro di avere una visione complessiva della classe;
- c. di avere chiaro la definizione dei compiti e di poter condividere con gli altri esperienze di studio simultanee;
- d. promuove gruppi di lavoro flessibili.

Questo implica che la progettazione fisica dell'aula va attentamente pianificata dal docente che considera cruciale per le sue lezioni l'interazione fra pari. In questa direzione, a nostro parere, vanno eliminati aspetti standardizzanti in favore di un assetto finalizzato a garantire maggiore flessibilità combinatorie. La qualità didattica si esprime così attraverso un contesto plausibile, motivante e dinamico perché esplorativo e a più voci. Per sostenere un tale passaggio (dalla linearità allo scambio e all'intreccio) potremmo organizzare lo schema dell'aula secondo alcuni modelli tali da soddisfare più esigenze e obiettivi di lavoro mantenendo una gestione sociale delle attività didattiche:

Figure 1-3. Proposta progettuale dell'aula per il lavoro individuale (nostra elaborazione)

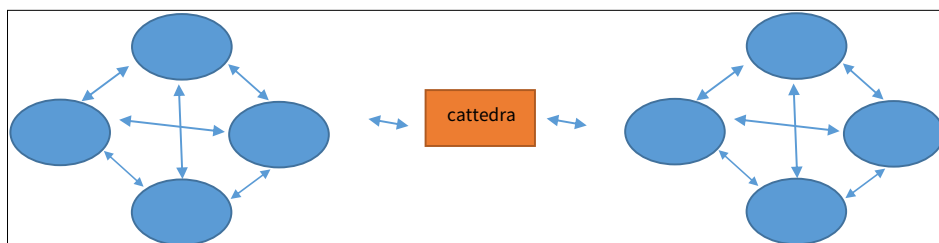
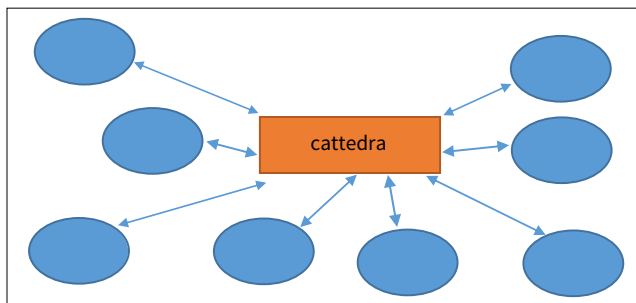
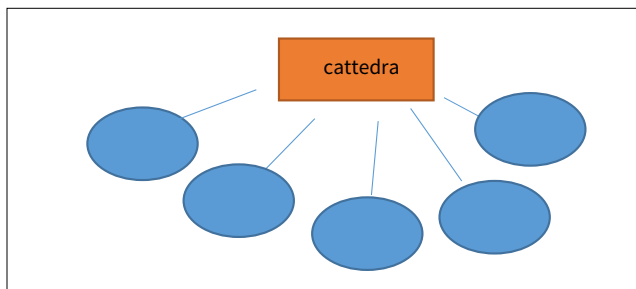
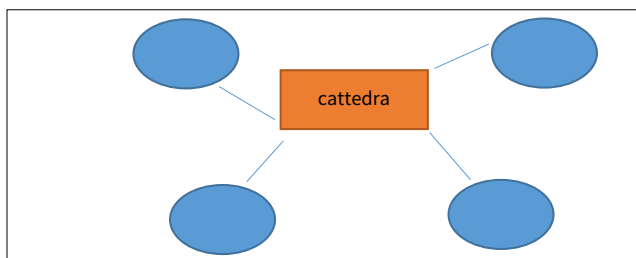


Figura 4. Proposta progettuale dell'aula per lavori di gruppo in autonomia ma con obiettivi comuni (nostra elaborazione)

Le prime tre tipologie di layout evidenziano dei principi organizzativi dello spazio che si adattano a una modalità di lavoro individuale. Un siffatto schema non è adatto ad accelerare i flussi di comunicazione e l'interazione fra pari. Benché le postazioni di lavoro siano dislocate in punti diversi nell'aula, esse rientrano nella dimensione sociale di un apprendimento comunicativo. Lo spazio infatti è omogeneo e raccolto al fine di permettere una determinata esecuzione di un compito che richiede tempo: attività di riflessione grammaticale o produzione scritta. Gli studenti possono comunicare con l'insegnante mantenendo così un clima riflessivo e rispettoso degli altri.

Il quarto schema invece favorisce uno stile di lavoro di gruppo accomunato dal fatto di lavorare su obiettivi comuni. Alla fine di un *report*, una ricerca, una *webquest*, il rappresentante di gruppo espone il lavoro alla classe, favorendo domande, curiosità e integrando quanto prodotto col contributo dell'altro gruppo.

A conclusione, nonostante il differente modo di ricollocare le modalità di lavoro nell'ambiente, la posizione degli studenti in tutti e quattro gli esempi evidenzia delle reciprocità e delle relazioni di lavoro sia con il docente, il quale mantiene un profilo discreto intervenendo quando è chiamato o per guidare gli allievi a determinati compiti, sia con gli altri compagni, finendo per condizionare socialmente l'ambiente con pratiche didattiche versatili, avendo utilizzato sia modalità di lavoro individuali che attività per la cui riuscita è essenziale il contributo di tutti.

4.3.2 L'atmosfera dell'aula

Lo schema sociale dell'aula tende a favorire un'atmosfera rilassata, gioiiale, un clima interattivo e cooperativo. In chiave di vivibilità e gestionale all'effettivo lavoro, contribuiscono all'atmosfera i seguenti fattori:

- a. la qualità dell'aria deve essere opportunamente adeguata per non arrecare disturbo alla concentrazione o alle attività comunicative; un'aria rarefatta o che giunge principalmente dal sistema dei condizionatori, crea un effetto di disturbo all'ambiente circostante e provoca sintomi quali la secchezza della gola, ad esempio;
- b. la qualità della luce: essa deve stendersi sulle superfici dell'aula in modo non invasivo ma soffuso. In questo modo, la luce e l'aria diventano componenti essenziali del microclima della classe. Una pessima qualità di aria e di luce crea immagini distorte del lavoro da svolgere in classe, non fornisce la giusta vivibilità e visibilità alle cose che perderebbero così gran parte della loro efficacia e della funzionalità. Il sistema di illuminazione dovrebbe essere ridotto al massimo grazie all'illuminazione naturale. Fonte di luce sono le finestre o le vetrate il cui sistema di ombreggiamento dovrebbe

- schermare la luce a determinate ore del giorno e durante la massima esposizione al sole;
- c. la vegetazione: piante e fiori concorrono alla piacevolezza estetica dell'aria e a rinfrescarla.

L'atmosfera in classe sembrerebbe agire sul sistema emotivo e cognitivo degli studenti, suscitando in essi delle sensazioni di piacevolezza, benessere e di adesione alla vita della classe o, contrariamente, di contrasto e malessere che inficiano sul comportamento, sull'attitudine e sul profitto dell'allievo.

4.3.3 La tematizzazione dell'aula

Tematizzare l'aula in base alla tipologia di corso contribuisce a dare un'immagine chiara e coordinata al processo didattico. Di conseguenza, risulterà più coinvolgente e accattivante poter studiare dentro una cornice che amplia attraverso il contatto visivo e fisico dei materiali esposti i contenuti del corso. Pensiamo a un percorso di lingua mediante la cucina: trovarsi dei prodotti autentici e, più in generale, dei riferimenti concreti con cui poter sperimentare ciò che gli studenti apprendono incrementa la motivazione e fonda le unità didattiche sull'imparare facendo. In casi di percorsi di lingua generale, oltre alla cartine geografiche e ai poster dei luoghi storici del paese più popolari, l'esposizione e l'interazione fisica con dei prodotti originali crea un legame emotivo. L'esperienza di apprendimento, in questo senso, è destinata ad aumentare di valore grazie a tali supporti che arricchiscono lo spazio didattico. Di questi, sarebbero apprezzati prodotti alimentari, mappe e libri. Un punto importante è che la presenza di tali materiali non deve ingombrare o sovraccaricare l'aula ma, adeguandosi allo spazio circostante, dovrebbe essere funzionale a sottolineare l'unicità e l'originalità del prodotto e all'approfondimento dei contenuti. In sintesi, tematizzare l'ambiente dedicato al corso aumenta il livello di interdipendenza affettiva dell'individuo nei confronti dell'ambiente didattico. Inoltre, un'area di lavoro tematizzata conferisce identità allo spazio didattico verso il quale il discente proietta un senso di appartenenza in virtù di stimoli sensoriali specifici alle attività svolte. Gli allievi si troverebbero immersi in una scenografia personalizzata che produrrebbe un effetto di maggiore coinvolgimento in quanto essi avrebbero la possibilità di interagire con prodotti autentici, reali e funzionali agli interessi di apprendimento di ciascuno. Ne deriva che il senso globale e differenziato dell'ambiente contribuirebbe a rendere più autentica e immediata la motivazione ad apprendere una lingua di cui i supporti presenti, coerentemente alla proposta didattica, sono rappresentativi e strumentali di un'esperienza di apprendimento che punta al coinvolgimento della persona.

4.3.4 Elementi didattici dell'arredo

L'arredo in classe non dovrebbe essere mai invasivo né dovrebbe accentuare la posizione gerarchica fra l'insegnante e gli studenti. Inoltre, dovrebbe essere intercambiabile e aggiornabile. Aspetti quali il design, lo stile di ogni mensola, di ogni sedia o dei cuscini dovrebbero tradurre l'immagine che finora l'istituzione erogatrice dei corsi ha costruito nella percezione degli studenti della lingua e della cultura oggetto di studio. L'arredo, quindi, concorre a riqualificare l'ambiente attraverso nuovi *output* materiali indirizzati verso:

- a. l'orientamento spaziale dell'aula: tale elemento è determinato dalla segnaletica che ha permesso allo studente di identificare il luogo ad esso assegnato;
- b. il benessere fisico degli studenti;
- c. un design innovativo che rappresenti la cultura del paese;
- d. la sostenibilità ambientale grazie alla scelta di materiali ecocompatibili e in grado di garantire in classe il massimo comfort acustico e visivo;
- e. soluzioni cromatiche non invasive;
- f. la flessibilità in grado di assicurare agli allievi più anziani il massimo comfort;
- g. la leggerezza in modo da garantire spostamenti veloci in ogni fase di lavoro.

La personalizzazione degli arredi con piccoli armadietti, un sottobanco dove poggiare gli affetti personali rappresentano alcuni elementi in grado di restituire all'aula una maggiore accessibilità.

Di questi spazi collettivi, rivestono un'importanza di tipo professionale e sociale sono rispettivamente sia il *desk* del docente che la postazione di lavoro dei discenti. In un approccio comunicativo, il banco o la cattedra dell'insegnante non dovrebbe essere posta in una posizione defilata o di leggero isolamento dal momento che la «cabina di regia» dovrebbe svolgere un ruolo di guida per cui la sua postazione è parte di un insieme organico e non una monade isolata dal corpo della classe. Da un punto di vista materiale, la sua postazione di lavoro non dovrebbe marcare la distanza con gli allievi ma essere un punto visibile della rete, consentendogli così di gestire in modo efficiente il lavoro in classe e di integrarsi con la classe durante determinate attività.

Per quanto riguarda le postazioni di lavoro degli allievi, esse dovrebbero tendere a una maggiore flessibilità e modularità in previsione di situazioni di lavoro collaborativo. In questo senso, banchi e sedie devono essere progettati per prendersi cura del corpo dello studente e perciò devono essere funzionali ai suoi movimenti, agli spostamenti e all'attività di lavoro dello studente. Le sedie devono essere dotate di un design moderno che esprima

la qualità culturale del paese; inoltre, tali supporti devono essere comodi, leggeri, reversibili e adeguati all'ambiente didattico. I banchi dovrebbero essere strumenti di supporto per lo studio e abbinati esteticamente alla sedia; dovrebbero adattarsi alle esigenze degli studenti, favorendo la concentrazione e l'esecuzione.

4.3.5 Le nuove tecnologie dell'aula

Nel giro di un decennio le nuove tecnologie vengono utilizzate in maniera costante nell'insegnamento delle lingue straniere. Strumenti quali computer, proiettore e schermo, collegamento internet e supporto cd e audiovisivo sono diventati essenziali per il docente al fine di sostenere in ogni fase il processo motivazionale dell'allievo, la diffusione e la condivisione delle informazioni. Questi e altri strumenti multimediali rappresentano una modalità innovativa per rendere la didattica maggiormente fruibile ed efficiente. A fronte della tipologia target, occorre valutare quali supporti possano essere adoperati per le attività. Di certo è che l'aula dovrebbe accogliere le nuove tecnologie, riducendo al contempo il cablaggio. Il sistema wireless infatti renderebbe più funzionale l'ambiente, consentendo agli allievi di spostarsi facilmente con il proprio *notebook* precedentemente alimentato e di aumentare l'efficienza nelle ricerche di uno specifico autore o argomento. In via più generale possiamo affermare che lo spazio virtuale dovrebbe essere progettato tanto quanto lo spazio fisico in modo che vi possa essere continuità nell'aggiornare le infrastrutture, allineandosi in questo modo alle richieste digitali degli apprendenti. C'è da dire poi che il progresso dei prodotti tecnologici è collegato a un'attenzione maggiore all'estetica di tali materiali che diventano sempre di più elementi creativi e interattivi. Ciò contribuisce a rendere la didattica delle lingue un'esperienza:

- a. sensoriale;
- b. legata alla qualità estetica dell'aula;
- c. di scambio di comunicazioni puntuali e affidabili.

A partire da queste considerazioni, sarebbe altamente tecnologico e motivante far uso di monitor interattivi, di schermi multimediali con l'obiettivo di un maggiore coinvolgimento emotivo; oppure l'utilizzo di uno *smartphone* che disposto su un punto fisso, in prossimità di un oggetto, offra elettronicamente un video con immagini e audio dettagliati su quel prodotto. In questo modo l'allievo ha la possibilità di ampliare le conoscenze, avendo più fonti informative. Otterremmo un ampliamento della comunicazione dei contenuti senza che ciò implichi la rinuncia alla relazione, al fattore umano e sociale, ed inoltre in un ambiente di studio più coinvolgente.

4.4 Relazione tra l'organizzazione dell'aula e le tecniche

In questa sezione ci proponiamo di analizzare la relazione tra un setting fisico di tipo comunicativo e le tecniche che possiamo utilizzare in rapporto ad esso. L'obiettivo è di mettere in evidenza l'importanza di scegliere il layout corrispondente al tipo di attività didattica in modo da creare un ambiente coerente e in armonia con il metodo e la tecnica utilizzata. Qualora non vi sia corrispondenza tra questi elementi, si creerebbe una dissonanza cognitiva tale da compromettere l'efficacia dell'attività didattica, influenzando sulla prestazione linguistica dello studente così come è stato verificato da uno studio di caso dell'autore.

Infine, il riferimento letterario per le tecniche glottodidattiche sono Balboni (2012a) e Serragiotto (2016).

4.4.1 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta

Come abbiamo già considerato in precedenza, il layout dovrebbe essere orientato verso lo studente, con una postazione di lavoro comoda e confortevole, che permetta un comfort visivo oltre che fisico; con postazioni non fisse ma mobili al fine di consentire in maniera veloce gli spostamenti per la formazione di gruppi di lavoro a coppie o a gruppi, secondo le indicazioni del Cooperative Learning (Comoglio, Cardoso 1996); dovremmo inoltre saper alternare in accordo all'attività le modalità di lavoro allo scopo di favorire l'interazione, la riflessione, la sistematizzazione dei contenuti, la verifica della esattezza della propria grammatica e, in ogni caso, la massima redditività. In questo ultimo caso, il setting fisico che potrebbe facilitare la correzione in plenaria delle attività di comprensione orale e scritta, accentuando il carattere conversazionale della didattica è la disposizione circolare dei banchi oppure a ferro di cavallo (Nuzzo, Grassi 2016). Una simile modalità di verifica ha il vantaggio di non innescare il filtro affettivo ma di aumentare la sicurezza dello studente nel dare una risposta consentendogli nel caso di errore di verificarla con gli altri e di non esporsi in prima persona.

Le tecniche per lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale e scritta da poter utilizzare con questo scenario di tipo comunicativo sono:

- a. *il cloze*: a partire da un testo, le righe iniziali sono lasciate intere per consentire una prima contestualizzazione. Viene eliminata una parola ogni sette, secondo un criterio causale, per ragioni legate al meccanismo di comprensione. Ci sono alcune varianti di questa tipologia di attività fra cui il cloze facilitato che consiste nel mettere in calce le parole eliminate dal testo aggiungendo una parola intrusa per aumentare la difficoltà di comprensione (fig. 5).

Chi vive in baracca, chi suda il salario
 chi ama l'amore e i sogni di gloria
 chi ruba pensioni, chi ha scarsa memoria
 Chi mangia una volta, chi tira bersaglio
 chi vuole l'aumento, chi gioca Sanremo
 chi porta gli occhiali, chi sotto un treno
 Chi ama la chi va a Porta Pia
 chi scontato, chi come ha trovato

a va trova al zia aereo

Figura 5. Esempio di cloze (nostra elaborazione)

Questa tecnica è molto utile per sviluppare la capacità di considerare il testo nella sua globalità; di attivare tutte le strategie di comprensione. In modo particolare, il cloze si dimostra efficace per attivare la componente testuale. Per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire in corsi avanzati dei *cloze orali* inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno;

- b. *il riempimento di spazi*: l'insegnante prepara un testo togliendo delle parole non casuali, ossia quelle su cui ha intenzione di far lavorare successivamente. Quindi queste parole sono scelte per un preciso scopo didattico. In fase di lavoro, lo studente dovrà inserire le parole che mancano;
- c. *l'abbinamento*: si tratta di una tecnica funzionale allo sviluppo della comprensione sia orale che scritta. Il docente presenta agli allievi una serie di immagini contrassegnate da lettere diverse. Gli allievi esplorano le immagini e poi leggono e/o ascoltano brevi testi numerati. Infine, gli studenti dovranno accoppiare numero e lettera;
- d. *l'incastro tra paragrafi*: il docente dispone i paragrafi del testo che ha deciso di presentare in ordine casuale. Il compito dello studente è di numerare i vari paragrafi in ordine di sequenza. L'obiettivo di questa tecnica è di permettere allo studente di riflettere e fare delle scelte testuali coerenti considerando gli indicatori metacomunicativi del testo che lo possono aiutare a ricostruire il testo nella giusta sequenza. Tra le altre varianti appartenenti a questa tipologia di tecnica vi è *l'incastro tra battute di un dialogo*: le battute di uno dei due personaggi sono presentate nella successione corretta, le battute del secondo personaggio invece sono presentate invece in ordine casuale. Gli allievi devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta. Questo tipo di attività costringe lo studente ad avere una visione globale della dinamica situazionale. Un'altra variante all'incastro di un dialogo è quello in cui il docente utilizza *l'incastro tra fumetti*. Le vignette seguono un ordine corretto mentre le battute vengono date in ordine casuale. L'allievo

deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta. L'ultima modalità di incastro utile per lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale e scritta che presenteremo è *l'incastro fra testi*. L'insegnante presenta agli allievi dei testi autonomi ma in stretta correlazione tra di loro. Gli studenti dovranno indicare la corretta sequenza dei vari testi. Ad esempio, sarebbe proficuo presentare due testi con contenuti simili ma con registri diversi per mettere in evidenza la lettera formale e quella informale.

In generale, la tecnica dell'incastro e le sue varianti ha lo scopo di attivare tutte le strategie di comprensione. In classe sono molto apprezzate e divertenti e, soprattutto, sono tecniche che si autocorreggono per cui lo studente può verificare in autonomia il suo lavoro.

4.4.2 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della produzione orale

Mantenendo uno schema sociale dell'aula, le tecniche che favoriscono la produzione orale e l'interazione in accordo alla forma circolare dell'aula sono:

- a. *il monologo*: il discente fa una breve produzione orale su un tema precedentemente assegnato. Se gli allievi sono d'accordo, tale momento di produzione potrebbe essere registrato per riascoltarlo più volte in modo da sottolineare e valutare assieme gli aspetti più critici e migliorabili da un punto di vista linguistico e comunicativo;
- b. *la descrizione*: lo studente ha a disposizione una scelta fra più fotografie contenenti descrizioni di argomenti o domini tematici affrontati durante il corso. Una volta indicata l'opzione, il discente dovrà prestare particolare attenzione alla precisione lessicale e alle nozioni spaziali che trovano riferimento nel materiale selezionato;
- c. *la relazione*: lo studente deve relazione su eventi specifici che accentuano la funzione dei verbi e della struttura temporale;
- d. *testi regolativi*: questa tecnica consiste nella spiegazione di istruzioni per l'uso o della spiegazione di un gioco.

Per sviluppare l'abilità di interazione, il docente ha a disposizione le seguenti tecniche (Serragiotto 2009):

- a. *la drammatizzazione*: gli allievi devono recitare un testo predisposto dal manuale, dall'insegnante o dalla classe stessa. Questa modalità serve a fissare le espressioni che realizzano i principali atti comunicativi (Serragiotto 2016);
- b. *il dialogo aperto*: si presentano le battute di un personaggio. L'allievo deve dire quelle dell'altro personaggio, prestando attenzione alla coerenza globale del testo e della coesione con le battute precedenti e seguenti;

- c. *role play e varianti*: sono attività che vanno da una simulazione molto guidata (*role-taking*), al *role-making*, in cui la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa, per giungere fino al *role play*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione. Con questa tipologia di tecnica lo studente deve saper comprendere la situazione sociale in cui è chiamato, i ruoli che deve svolgere e gli scopi comunicativi e pragmatici della sua azione. Saranno altresì importanti le scelte legate al codice extralinguistico e quelle para-verbali per poter valutare l'efficacia della sua attività.

4.4.3 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della produzione scritta

Per quanto concerne il setting fisico dell'aula per lo sviluppo della produzione scritta suggeriamo il modello circolare. Una siffatta disposizione avrebbe il vantaggio di rispettare la concentrazione del singolo durante la prova, di garantire la massima visibilità della classe e di un eventuale spostamento (fig. 6). La logica di questa formula spaziale è aggregativa ma aumenta la distanza fra i partecipanti salvaguardando lo sforzo cognitivo per l'esecuzione del compito.

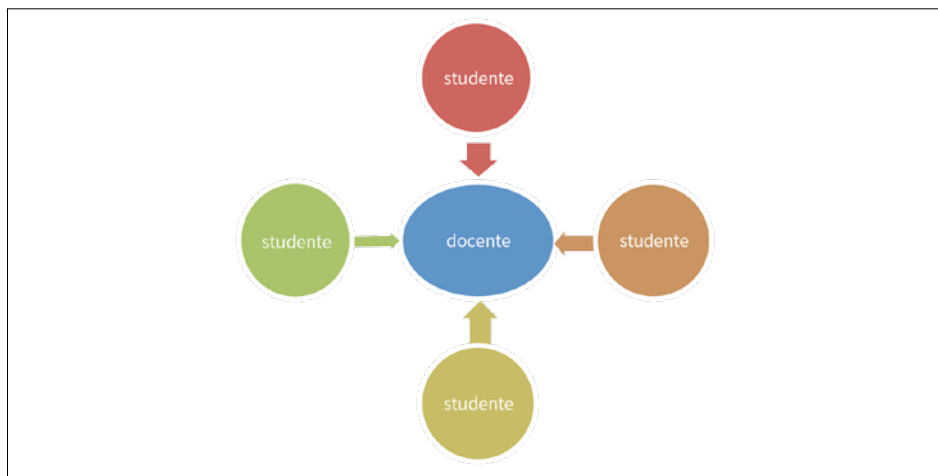


Figura 6. Modello spaziale circolare proposto per lo sviluppo della produzione scritta (nostra elaborazione)

Dobbiamo sottolineare che in tale layout il docente interviene soltanto quando è chiamato a farlo su invito dello studente. Non vi sono interventi in plenaria proprio per non arrecare nessun disturbo alla classe che lavora.

Dopo aver suggerito alcune soluzioni spaziali, indichiamo alcune tecniche che possono essere utilizzate con questo layout per lo sviluppo della produzione scritta. La tecnica più tradizionale e quella a cui abbiamo fatto sopra riferimento è *il tema*. Lo studente stende un testo scritto in base a una sintetica indicazione dell'argomento. Altre varianti del tema sono (Balboni 2014b):

- a. descrizioni;
- b. narrazioni;
- c. relazioni su eventi che accentuano la funzione dei verbi e della struttura temporale;
- d. lettere formali e non;
- e. testi regolativi;
- f. definizioni.

Un'altra modalità per la produzione scritta è *il riassunto*. Da un testo (orale o scritto) di partenza il discente deve produrre un altro testo (orale o scritto) che ne riprenda i nuclei informativi essenziali. Dovrà poi disporre questi nuclei lungo una sequenza temporale, causale, ecc. secondo una dimensione che, per motivi legati alla tempistica della prova, dovrà necessariamente essere prefissata. In questo caso, il docente dovrà nella consegna indicare il numero di parole entro cui lo studente deve sviluppare il proprio riassunto. Tale indicazione è strettamente connessa al livello linguistico dell'allievo.

4.4.4 L'organizzazione dell'aula per lo sviluppo della competenza morfosintattica

Per lo sviluppo della competenza morfosintattica proponiamo una soluzione spaziale a lisca di pesce. Il vantaggio di utilizzare questa tipologia di layout è di mantenere sia uno spazio per il lavoro individuale senza compromettere il comfort visivo con la classe che agevolare semmai il lavoro di coppia in fase di sistematizzazione della grammatica. A tale modello spaziale corrispondono alcune tecniche per la riflessione sulle regole morfosintattiche tra le quali proponiamo:

- a. *il completamento*: al discente vengono date alcune frasi in cui manca un elemento determinato (verbo, articolo, ecc.). L'allievo dovrà completare le frasi usando la parola corretta;
- b. *la manipolazione*: sono i cosiddetti *pattern drills*, vale a dire esercizi strutturati che mirano a verificare l'aspetto grammaticale. Le consegne si presentano nel modo seguente: «Volgi al...» oppure «Trasforma in...». In generale, queste tecniche mirano ad applicare delle regole piuttosto che a indurre una riflessione;

- c. *l'inclusione*: allo studente viene dato un insieme di parole; la consegna prevede di dividere l'insieme in due o più parti da cui verrà estrapolata la regola;
- d. *l'esclusione*: all'allievo viene dato un insieme in cui compaiono degli elementi inquinanti. Lo studente dovrà individuare l'elemento che rende disomogeneo l'insieme;
- e. *la seriazione*: lo studente è chiamato a riordinare un insieme caotico in base a un parametro che può essere di quantità, qualità o intensità. Ad esempio, la consegna chiede allo studente di mettere in ordine le nozioni di quantità dalla minima alla massima.

Vi sono poi delle tecniche di natura procedurale. Le più rappresentative sono:

- a. *l'incastro* delle frasi di un periodo, dei periodi di un testo, delle battute di un dialogo, delle vignette di un fumetto;
- b. *l'esplicitazione dei sinonimi*, degli iponimi e degli iperonimi; dei pronomi e dei referenti;
- c. *la scelta multipla* fra connettori, ad esempio;
- d. *la combinazione* fra i segmenti iniziali di alcune frasi e le conclusioni.

4.4.5 I fattori ambientali per il testing

Il momento della verifica rappresenta da sempre una questione scivolosa e complessa per l'insegnante, mentre per lo studente costituisce una situazione d'ansia. Senza entrare nel merito degli aspetti più tecnici con cui il docente identifica le abilità da testare e le opportune tecniche per verificarle, vogliamo in questa sede suggerire eventuali modalità ambientali in maniera che la prova sia somministrata con condizioni spaziali e tecniche appropriate per l'evento valutativo. Uno dei compiti del valutatore è di saper elaborare delle prove oggettive; ciò si verifica non soltanto con la selezione di tecniche pertinenti a restituire la performance dello studente senza interpretazioni soggettive del docente valutatore, ma anche quando i candidati sono posti nelle medesime condizioni ambientali durante la prova (Serragiotto 2016). In questa direzione, riteniamo utile presentare un elenco di variabili di cui il docente dovrebbe tenere in considerazione per capire se l'aula è adeguata per il tipo di prova che deve essere svolta.

Posta questa premessa, proponiamo di esaminare con attenzione i seguenti fattori ambientali prima della verifica:

Variabili	Implicazioni
La fascia oraria	Fare un test la mattina piuttosto del pomeriggio o della sera mette lo studente nelle migliori condizioni per eseguire la prova essendo riposato. Sarà importante però non collocare la prova nella prima fascia oraria (8:30) in modo che siano evitati i ritardi e l'ingresso in classe durante la prova
La segnaletica dell'aula della verifica	Al fine di prestare un servizio didattico chiaro e trasparente, suggeriamo di inserire una segnaletica nei punti più visibili degli ambienti diversi dal luogo della prova allo scopo di indirizzare lo studente verso il percorso corretto, di non imbattersi in zone morte o sbagliate
La dimensione dell'aula	Il luogo della prova dovrà essere fornito di un numero di sedie e di banchi tale da poter ospitare tutti i candidati. Nel caso di ambienti che si sviluppano longitudinalmente le casse per l'ascolto dovrebbero essere collocate in più punti dell'aula in modo da non sfavorire coloro che sono seduti nelle ultime file
Le attrezzature tecnologiche	Se il docente fa uso della strumentazione tecnologica è buona prassi controllarne prima la funzionalità in modo da evitare contrattempi che farebbero slittare l'inizio della prova e caricherebbe l'ambiente di più ansia

In relazione all'aula individuamo alcuni fattori destinati a incidere sulla qualità dell'ambiente:

a. Fattori del bilancio ambientale

+	-
illuminazione naturale	
Corretto orientamento delle aule per apporto solare	
Materiali isolanti	
Materiali ecocompatibili	
Pareti perimetrali ventilate	
Ventilazione naturale	
Vetri speciali come tende frangisole	
Vegetazione come strumento di regolazione bioclimatico	
Alberi a foglie caduche per il rinfrescamento estivo	
Alberature sempreverdi per i venti	
Tetto verde per inerzia termica	
Impianti di climatizzazione in grado di convogliare l'aria calda o fredda in determinate circostanze e nelle zone in cui è utile	
Sistema di illuminazione	
Box per materiale da riciclo come scarto	

b. Fattori del bilancio culturale

Questi fattori includono quei tratti multisensoriali dell'aula utili a restituire all'ambiente un clima gradevole, stimolante e più sereno:

Aria-profumi	Vista	Udito	Tatto
<ul style="list-style-type: none"> - Variabilità naturale della luce durante l'arco delle stagioni e del giorno; - climatizzazione interna - apporto dell'aria dall'esterno 	<ul style="list-style-type: none"> - Vegetazione interna ed esterna, specie se l'aula sporge in un giardino silenzioso - la vista dell'esterno genera un momento di relax durante la prova 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula insonorizzata che escluda fonti di disturbo esterno, specialmente durante le prove di ascolto. In tal senso, le finestre non devono affacciarsi su strade trafficate 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologie leggere - arredo funzionale al benessere dello studente - postazione di lavoro personalizzabili in base alle proprie esigenze ergonomiche

c. Fattori espressione del bilancio sociale

Fattori di risparmio energetico: riduzione energia ed emissione anidride carbonica

Soluzioni ecosostenibili

Illuminazione naturale: sistemi di ventilazione naturale, isolamento termico, ombreggiamento

Rilevatori di persone, lampadine a risparmio energetico, termostato programmabile

Efficienza energetica dell'edificio: verificare il grado di compatibilità ambientale

Raccolta differenziata

4.5 Conclusione

Questo volume ha voluto approfondire il rapporto tra la didattica delle lingue, le tecniche utilizzate in classe e l'aula. Tale relazione è speculare di un piano di lavoro lineare e coerente con la visione della lingua dell'insegnante e, di conseguenza, con un approccio più innovativo adottato per l'insegnamento. Infatti, per imparare una lingua secondo una concezione umanistica dell'apprendimento, il docente di lingua deve necessariamente prestare attenzione all'ambiente con cui gli studenti entrano in contatto. Secondo tale visione dell'insegnamento delle lingue, lo spazio fisico svolge un ruolo cruciale per facilitare l'esperienza linguistica degli allievi affinché essi possano in maniera più efficace raggiungere determinati livelli di competenza comunicativa.

Pertanto, il contesto spaziale e organizzativo del processo di insegnamento delle lingue dovrebbe fornire degli input multisensoriali guidando lo studente verso un percorso di acquisizione linguistica più spontaneo e arricchente.

In questa veste, la progettazione dell'aula che abbiamo delineato in questa sede è funzionale a incrementare la qualità della didattica. Il pia-

cere che se ne ricava dall'estetica di questi spazi in grado di incorporare i canoni estetici di un modello culturale rafforza la motivazione e il livello di frequenza di tali aree predisposte per l'insegnamento delle lingue. In questo senso, i fattori ambientali unitamente a quelli metodologici condizionano la performance sensoriale e linguistica dello studente e nello stesso tempo ne modellano la relazione con siffatti luoghi.

Le aree di apprendimento che sono state analizzate non sono luoghi, dunque, dove vengono trasmesse nozioni o vengono spiegate le cose, ma si presentano come strutture educative e di lavoro collaborativo, rivelandosi preziose perché avvicinano gli studenti allo studio con una prospettiva legata a una sfera affettiva ed emozionale, fisica e sensoriale, potendo disporre di strumenti multimediali e del design capaci di offrire degli standard di comodità maggiori durante il loro percorso di apprendimento.

L'aula perciò non è uno spazio in cui lo studente parla soltanto, ma è un luogo inseparabile dalla sua esperienza sensoriale e cognitiva, affettiva ed emotiva; per questo motivo il contesto didattico assume la valenza di essere un luogo dove si racconta l'evento esperienziale del soggetto. Egli entra in uno spazio che è parte della sua esperienza visiva e cognitiva, sensoriale ed estetica. I vari oggetti rappresentano icone di rappresentazione della sua storia, strumenti di supporto alla sua creatività, elementi di un arredo funzionale alla sua esperienza di studio. Luce, tools, aria e colori, odori si integrano nella sua performance, facendo parte del suo pensiero e finendo per influenzare la sua produzione linguistica.

Da una prospettiva qualitativa dell'offerta linguistica che è stata venduta allo studente, diventa indispensabile poter valorizzare la presenza dell'individuo in tali luoghi verso cui lo studente stabilisce un legame affettivo che, se piacevole, è destinato a restare a lungo in memoria (Gallucci 2009). In questa direzione, un luogo che offra profumi, servizi, strumenti multimediali e interattivi, accessibilità e benessere, unitamente a un layout aggregante e collaborativo, garantisce un processo di apprendimento più agile, più tempo da dedicare ad attività che permettano un approfondimento dei contenuti e, infine, un miglioramento linguistico nello studente.

In questa esperienza complessa dell'apprendere, l'allievo occupa uno spazio centrale come individuo e come persona che interagisce con tutto ciò che tale ambiente ospita. Ciò si concretizza in una maggiore disponibilità a riconoscere l'ambiente e le persone come input e risorse preziose di cui servirsi per compiere specifiche realizzazioni linguistiche.

È con la fisicità che lo studente afferma il suo stato di conoscenza, la sua posizione nel modo, la sua relazione con gli altri. Vi deve essere non solo un'attenzione visiva rispetto ai luoghi ma anche un coinvolgimento della persona in forza dei sensi che vengono suscitati e sollecitati dall'ambiente. Tutti e cinque i sensi vengono distintamente implicati nell'esperienza di apprendimento dello studente. L'oggetto di studio viene filtrato attraverso un processo di sensi che si muovono verso la realtà mentale ed effettiva

dello studente, di cui la LS è espressione cosciente di un'analisi interiore. Lo studente si muove così verso tre livelli, quello storico e quello del mondo attuale e quello costruttivo del progetto di sé; in tale direzione, le tre diverse categorie mentali e cognitive si dirigono in continuità verso un modo di sentire aperto al nuovo grazie alla lingua straniera. Essa infatti permette di comunicare noi agli altri. Lo spazio didattico allora è lo spazio della persona informata dai sensi in merito all'esperienza intellettuale e riflessiva, emotivo-comunicativa che ha prodotto nel parlante. In quest'ottica, si apre una diversa metodologia del comunicare, che adotta una varietà organizzativa e distribuzionale di spazi utili, delle tecniche specifiche per trovare la connessione con gli altri, per sviluppare lingua e favorire così l'incontro con gli altri.

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

Giuseppe Maugeri

Riferimenti bibliografici

In questa bibliografia non verranno citati alcuni classici della letteratura glottodidattica come Calonghi, Chomsky, Edwards, Freddi, Gardner, Krashen, Rogers, Stevick e Titone.

- Addis, M.; Holbrook M.B. (2001). «On the Conceptual Link Between Mass Customisation and Experiential Consumption: An Explosion of Subjectivity». *Journal of Consumer Behaviour*, 1(1), 50-66.
- Aftel, M. (2006). *Essenze e alchimia. Il libro dei profumi*. Milano: Garzanti.
- Ares, G. et al. (2013). «Texture and Semantics: The Conceptual Structure in Consumers Minds». *Journal of Sensory Studies*, 28(3), 1-11.
- Argo, J. et al. (2006). «Consumer Contamination: How Consumers React to Products Touched by Others». *Journal of Marketing*, 70(2), 81-4.
- Balboni, P.E. (2012a). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2012b). *Conoscenze, verità, etica nell'educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *Educazione Linguistica. Language Education*, 2(1), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.
- Balboni, P.E. (2014a). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica» [online]. *E-journALL*, 1(1), 1-4. URL <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3659951/40136/etica%20JOURN.A.L.L%202014.pdf> (2016-12-29).
- Balboni, P.E. (2014b). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci-Loescher.
- Balboni, P.E. (2017). «Glottodidattica umanistica: una prospettiva storica». *Educazione Linguistica. Language Education*, 6(1), 7-22. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bensafi, M. et al. (2002). «Modulation of Visual Event Related Potentials by Emotional Olfactory Stimuli». *Clinical Neurophysiology*, 98(32), 3254-62.
- Biamonti, A. (2007). *Learning environment. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Bitner, M.J. (1992). «Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees». *Journal of Marketing*, 56(2).
- Boaretto, A. et al. (2011). *Marketing Reloaded*. Milano: Gruppo24ore.
- Boesveldt, S. et al. (2010). «The Fish Is Bad: Negative Food Odours Elicit Faster and More Accurate Reactions Than Other Odours». *Biological Psychology*, 84(2), 313-7.
- Borgogni, L.; Petitta, L. (2003). *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Buiatti, E. (2014). *Forma Mentis*. Milano: FrancoAngeli.
- Campagnoli, G. (2007). *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Loescher.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Carletti, A; Varani, A. (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Trento: Erickson.
- Castagna, M. (2016). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavaliere, R. (2009). *Il naso intelligente*. Bari: Laterza.
- Chen, D.; Haviland-Jones, J. (2000). «Human Olfactory Communication of Emotion». *Perceptual and Motor Skills*, 91, Dec., 771-81.
- Chism, N.; Bickford, D. (2002). *The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- D'Amico, A. (2003). «Il consumatore va preso per il naso: opportunità e rischi del marketing olfattivo». *Atti del Congresso internazionale 'Le Tendenze del Marketing in Europa'* (Venezia, 28-29 novembre).
- Davidson, R.J.; McEwen, B.S. (2012). «Social Influences on Neuroplasticity: Stress and Interventions to Promote Well-Being». *Nature neuroscience*, 15(5), 689-95.
- Deleuze, G. (1976). *Lo strutturalismo*. Milano: SE.
- Delon-Martin, C. et al. (2013). «Perfumers' Expertise Induces Structural Reorganization in Olfactory Brain Regions». *Neuroimage*, 68, March, 65-62.

- Dettori, G.; Morselli, F. (2007). «Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa». *Italian Journal of Educational Technology*, 15(3), 25-31.
- Dimofte, C.V.; Yalch, R.F. (2011). «The Mere Association Effect and Brand Evaluations». *Journal of Consumer Psychology*, 21(1), 24-37.
- Fedeli, M. et al. (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. Milano: FrancoAngeli.
- Fele, G.; Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: il Mulino.
- Flanders, N.G. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. London: Addison Wesley.
- Friend, M.; Cook, L. (a cura di) (2000). *Interazioni*. Trento: Erickson.
- Gallace, A.; Spence C. (2009). «The Cognitive and Neural Correlates of Tactile Memory». *Psychological Bulletin*, 135(3), 380-406.
- Gallucci, F. (2009). *La strategia della semplicità*. Milano: Egea.
- Gardner, M.P.; Siomkos, G.J. (1986). «Towards a Methodology for Assessing Effects of the Store Atmospherics». *Advances in Consumer Research*, 13(1), 27-31.
- Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: il Mulino.
- Gussoni M. et al. (2008). *Ergonomia e progetto della qualità sensoriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Holbrook, M.; Hirschman, E. (2001). «The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasy, Feelings and Fun». *Journal of Consumer Research*, 9(2), 132-40.
- Harrar, V.; Harris L.R. (2007). «Multimodal Ternus: Visual, Tactile, and Multisensory Grouping in Apparent Motion». *Perception*, 36(10), 1455-64.
- Itten, J. (1961). *L'arte del colore*. Milano: il Saggiatore.
- Jehl, C. et al. (1995). «Odour Discrimination and Recognition Memory as a Function of Familiarization». *Perception and Psychophysics*, 57(7), 1002-11.
- Landolfi F. (2007). «Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico». *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale*. Perugia: Guerra, 455-86.
- Latham, G.P.; Pinder, C.C. (2005). «Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century». *Annal Review of Psychology*, 56(2), 485-516.
- Laurillard, D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- LeDoux, J. (2014). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi
- Li, W. et al. (2007). «Subliminal Smells can Guide Discrimination and Recognition Memory as a Function of Familiarization». *Psychological Science*, 18(12).
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*. Roma: Carocci.

- Lindstrom, M. (2005). *Brand Sense: How to build Powerful Brands Through Taste, Smell, Sight and Sound*. London: Kogan Page.
- Lorusso, A.M. (2010). *Semiotica della cultura*. Roma: Carocci.
- Magagnin, V. et al. (2010). «Heart Rate Variability and Respiratory Sinus Arrhythmia Assessment of Affective States by Bivariate Autoregressive Spectral Analysis» [online]. *Computing in Cardiology*, 37(12), 145-8. URL <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3110731/> (2016-12-30).
- Marculli, A. (1971). *Corso di educazione alla visione*. Vol. 1 di *Teoria del campo*. Firenze: Sansoni.
- Maugeri, G. (2014). «Valenza e risorsa degli ambienti di apprendimento nel processo glottodidattico». *Revista de italianistica*, 28(1), 55-86.
- Maugeri, G. (2015). «Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere». *Review Applied Linguistics*, 16, 101-12.
- McLuhan, M. (1997). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Est.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della Percezione*. Milano: Bompiani.
- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra.
- Montagu, A. (1971). *Touching: The Human Significance of the Skin*. New York: Columbia University Press.
- Mosa, E.; Tosi, L. (2016). «Ambienti di apprendimento innovativi. Una panoramica tra ricerca e casi di studio». *BRICKS*, 6(1), 9-19.
- Norman, D.A. (2004). *Emotional Design*. Milano: Feltrinelli.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Nuzzo, E.; Grassi, E. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.
- Olivero, N.; Russo, V. (2013). *Psicologia dei consumi*. Milano: McGraw-Hill.
- Parasuraman, R. (2003). «Neuroergonomics: Research and Practice». *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 4(1-2), 5-20.
- Parasuraman, R., Rizzo, M. (2007). *Neuroergonomics: The Brain at Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Piardi S. et al. (2012). *Office Design*. Milano: FrancoAngeli.
- Plack, C.J. (2014). *The Sense of Hearing*. London; New York: Psychology Press.
- Porcelli, G. (1994). «E.W. Stevick e la Glottodidattica Umanistica». *L'analisi linguistica e Letteraria*, 2(1), 103-45.
- Rheinberg, F. (1997). *Psicologia della motivazione*. Bologna: il Mulino.
- Rolls, E.T. (2008). *Memory, Attention and Decision-Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubini, L. et al. (2011). *Il nuovo edificio green. Soluzioni per il benessere abitativo e l'efficienza energetica*. Milano: Hoepli.
- Russo, V. (a cura di) (2015). *Neuromarketing, comunicazione e comportamenti di consumo*. Milano: FrancoAngeli.

- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Scherwood, L. (2004). *Human Psychology. From Cells to System*. Belmont: Brooks/Cole-Thomson.
- Schmitt, B.H. (2007). *Experiential Marketing*. New York: The Free Press.
- Schumann, J. (2004). *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Serra Borneto, C. (2003). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Severino, F. (2011). *Economia e marketing per la cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Sommer, R. (1989). *Personal Space: The Behavioral Basis of Design*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Stubbs, M. (1990). «Language in Education». Collinge, N. (ed.), *An Encyclopaedia of Language*. London: Routledge, 301-21.
- Trevisani, D. (2001). *Psicologia di marketing e comunicazione: pulsioni d'acquisto, leve persuasive, nuove strategie di comunicazione e management*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanni, L. (2015). «Tra banchi, quaderni e calamai: la storia materiale della scuola nelle immagini della Fototeca storica INDIRE». *Studi sulla formazione*, 17(2), 209-24.
- Wang, Y.J.; Minor, M.S. (2008). «Validity, Reliability, and Applicability of Psychophysiological Techniques in Marketing Research». *Psychology and Marketing*, 25(2), 197-232.
- Winston, J.S. et al. (2005). «Integrated Neural Representations of Odor Intensity and Affective Valence in Human Amygdala». *Journal of Neuroscience*, 25(39), 8903-7.
- Zaghi, K. (2012). *Atmosfera e visual merchandising*. Milano: FrancoAngeli.

Questo testo è focalizzato sulla relazione tra gli ambienti di studio e gli studenti che apprendono una lingua straniera. L'obiettivo che ci si pone è quello di dimostrare che gli spazi didattici rappresentano un valore e una risorsa nel processo di insegnamento e di apprendimento delle lingue, poiché la modalità di organizzazione del layout e di configurazione di tali luoghi influenza la prestazione comunicativa dell'allievo. In questa prospettiva, si apre una diversa metodologia del fare lezione dove i fattori fisici e percettivi dell'aula contribuiranno ad aumentare negli allievi il piacere di studiare la lingua, influenzandone di conseguenza il rendimento linguistico.

Giuseppe Maugeri è assegnista di ricerca in Glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Svolge attività di formatore in Italia e all'estero nella didattica dell'italiano come lingua straniera. Si occupa delle strategie di miglioramento degli ambienti di apprendimento, di politica linguistica e di promozione culturale degli Istituti Italiani di Cultura.



Università
Ca'Foscari
Venezia

