

MOTIVAZIONE ED AFFETTIVITA' NELL'ACQUISIZIONE DI UNA LINGUA STRANIERA

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari, Venezia

Associazione Nazionale Insegnanti Lingua Straniera (ANILS)

Linee di guida alla struttura concettuale di queste pagine

Consideriamo qui gli aspetti motivazionali ed affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera (LS), vedendo come promuovere e sostenere l'autostima, la fiducia nelle proprie capacità espressive e comunicative: in altre parole, l'approccio umanistico-affettivo allo studio di una LS. Il primo passo sarà dunque definire (visto che il concetto è spesso noto solo in maniera intuitiva) che cosa sia l'approccio umanistico-affettivo.

Andremo poi a vedere, visto che studiare una LS è un compito arduo sul piano neurologico perché richiede lo sdoppiamento di alcune aree corticali e l'interazione tra aree dedicate all'italiano e nuove aree linguistiche, **come funziona l'acquisizione linguistica** sia sul piano del hardware, cioè del cervello, sia su quello del software, il LAD, *Language Acquisition Device* ipotizzato da Chomsky e descritto da Krashen nella sua SLAT, *Second Language Acquisition Theory*.

Infine, visto che l'acquisizione di una LS richiede la messa in discussione delle proprie idee su che cosa sia una lingua, una cultura, un modo di vivere, vedremo come iniziare e poi sostenere lo sforzo psicologico che può essere svolto con profitto solo se c'è una forte motivazione. Analizzeremo quindi **tre modelli di motivazione**, non alternativi, ma complementari, che descrivono il meccanismo motivazionale finalizzato alle LS in tre modi diversi e che possono aiutarci a lavorare con classi in cui gli studenti hanno tratti sociali, cognitivi, affettivi diversificati.

Anche se non ne discuteremo esplicitamente in queste pagine, vogliamo mettere in evidenza che queste riflessioni contribuiscono anche alla **gestione delle classi ad abilità miste** (o MAC, come spesso le si chiama con un inutile anglicismo basato su *Mixed Ability Classes*) in quanto spesso le differenze individuali non derivano da deprivazioni sociali o cognitive ma da atteggiamenti affettivi, dai diversi tipi di intelligenza e strategie d'acquisizione, di motivazione, di progetto di sé.

Infine offriremo alcune **limitatissime indicazioni bibliografiche** che lavorano sui concetti qui esposti e lo fanno secondo la stessa logica di queste pagine: è assurdo che, per pura completezza informativa, si offrano indicazioni su testi che hanno impostazioni completamente differenti; tali indicazioni sono comunque reperibili nel corpo delle opere e dei siti che qui vengono consigliati per la biblioteca personale o quella della scuola.

1. L'approccio umanistico-affettivo: "che vi sia ognun lo dice, dove sia nessun lo sa"

Da anni l'espressione "approccio umanistico-affettivo" circola nel mondo e in Italia, ma non sempre la portata di questa espressione è approfondita.

1.1 Una breve linea cronologica

Siccome gli italiani hanno una mentalità diacronica, è necessario anche tracciare una brevissima linea storica.

Diremo quindi che nel mondo questo approccio nasce negli anni Settanta-Ottanta come reazione sia al comportamentismo di Skinner (che in glottodidattica significava la prevalenza degli esercizi strutturali, i *pattern drills* meccanici e ripetitivi, che consideravano la mente come una *tabula rasa* su cui incidere), sia al cognitivismo e al mentalismo chomskyano. Nomi come Stevick, Krashen, Danesi, Mollica, Schumann, ecc. sono alla base di questo approccio in Nord America.

In Italia esisteva una tradizione di attenzione per la persona che apprende, dall'*Educazione Linguistica* di Lombardo Radice alla psico-pedagogia della Montessori; negli anni Sessanta, quindi prima che in America, questa impostazione è discussa e propagata da Renzo Titone, e viene ripresa da Giovanni Freddi e Gianfranco Porcelli nel decennio successivo. Oggi in Italia abbiamo due grosse scuole glottodidattiche, una che si interessa di più alla componente linguistica e un'altra che focalizza di più l'attenzione su chi apprende: in questo modulo prevale la seconda componente (ovviamente, dato il titolo dello stesso), anche per ragioni storiche, visto che la cattedra che occupo a Venezia, uno dei "covi" degli umanistico-affettivi, è quella ricoperta da Titone prima e da Freddi poi.

1.2 "Approccio", "umanistico", "affettivo": tre termini da chiarire subito

Prima di procedere è bene chiarire i termini.

Approccio

Anzitutto "approccio". In glottodidattica abbiamo tre concetti fondamentali per descrivere quel che si conosce (l'espitemologia)

- **Approccio:** la glottodidattica è per sua natura interdisciplinare; sulla base delle scienze del linguaggio e della cultura, delle scienze psicologiche e di quelle dell'educazione, si definisce un "approccio", che individua le *finalità* dell'educazione linguistica; indica gli *obiettivi* glottodidattica; definisce le coordinate scientifiche per proporre dei "metodi" per raggiungere le finalità e gli obiettivi.
- **Metodo e Tecnica:** un "metodo" è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, in materiali didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche. Una "tecnica glottodidattica" è un'*attività* (creativa, basata su problemi da risolvere usando la lingua straniera) o un *esercizio* (manipolativo, mirato alla fissazione più che all'uso della lingua) che realizza in classe le indicazioni del "metodo" e le finalità dell'"approccio".

In queste pagine non parleremo quindi di metodi e tecniche. In bibliografia si troveranno indicazioni di volumi dedicati ai metodi e alle tecniche.

Umanistico

In varie occasioni ci è capitato di sentir riferire questo aggettivo all'Umanesimo, In realtà riguarda ciò che è proprio del *homo loquens*, il modo in cui funziona l'uomo quando acquisisce una lingua - dal funzionamento del cervello a quello delle aree

predisposte all'acquisizione linguistica, dal ruolo del movimento e dell'esercizio fisico (si pensi alla *Total Physical Response* o alle filastrocche usate con i bambini, battendo mani e piedi mentre si impara la LS) a quello del sottofondo musicale (basilare per la Suggestopedia, ma anche semplicemente per l'uso delle canzoni nell'insegnamento della LS).

Affettivo

La tradizione greca ci ha tarpato fortemente le ali: ciò che era proprio del cervello sinistro era positivo (analisi, logica, sequenzialità causa-effetto, razionalità), ciò che era del cervello destro era negativo (analogia, associazioni, globalità, emotività); non solo, ma come ben spiega Aristotele divenendo maestro di altre filosofie e religioni, ciò che era emotivo, analogico, "irrazionale" era femminile, inferiore: "non piangere come una femminuccia" si dice al maschietto, tarandolo fin da piccolo; da qualche tempo, anche prima del best seller di Goleman (che comunque è fondamentale) si rivaluta l'intelligenza emotiva: si noti, "intelligenza", la stessa parola che noi, eredi del mondo greco-latino, abbiamo sempre riservato alla razionalità, alla logica.

L'approccio umanistico-affettivo, quindi, opera due scelte di campo ben precise:

a. tra i componenti dell'atto didattico, anziché privilegiare l'oggetto da apprendere (la lingua, la comunicazione – che certo non si possono ignorare!) mette sullo stesso piano di valore il soggetto che apprende e gli dà una priorità temporale e di scopi: **vedo chi sono e che motivazione hanno e solo allora decido cosa intendo, con quel gruppo, con quelle persone, dicendo "lingua straniera".**

2. Aspetti neurolinguistici

Chiariamo ancora alcuni ambiti scientifici (chiariamo: non siamo amanti del nominalismo, delle definizioni: ma avere termini chiari favorisce la comunicazione...).

La *neurologia* descrive il fenomeno della lateralizzazione, cioè il fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera differente, specializzata.

La *neuro-psicologia* descrive la natura di tale specializzazione: si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, e si eseguono con l'emisfero destro compiti di natura globalistica, simultanea, analogica.

La *psicologia* studia anche i meccanismi della memoria, cioè del collocamento di nozioni nel cervello e del loro successivo recupero, quando esse sono necessarie.

La *neurolinguistica* individua nell'emisfero sinistro le aree in cui avviene l'elaborazione del linguaggio e si è arricchita delle ricerche *psico-semiotiche*, che indicano come i diversi tipi di messaggio (visivo, audiovisivo, verbale, ecc.) vengano elaborati in realtà attraverso una sequenza di operazioni interrelate tra i due emisferi.

I due termini fondamentali per tutto il discorso glottodidattico che vogliamo costruire in questo materiale sono: bimodalità e direzionalità.

2.1 Bimodalità

Questo termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale, "olistica" dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e – di conseguenza – esse devono essere integrate affinché l'intera mente dell'allievo venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica, non solo la dimensione razionale, formale, logica.

Questo principio sarà in parte ripreso nell'opposizione di Krashen tra "acquisizione", che implica la memoria a lungo termine e l'integrazione profonda dei due emisferi, ed

“apprendimento”, che rimane nella memoria a medio termine e si basa sull’emisfero sinistro.

Il principio di bimodalità è stato disatteso per secoli da approcci razionalistici come quello grammatico-traduttivo; **ignorare metà della persona, del cervello, significa automaticamente demotivare**, rende più complesso il già complesso lavoro di acquisizione delle LS.

2.2 Direzionalità

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: dall'emisfero destro (modalità contestualizzanti e globalistiche) a quello sinistro (modalità più formali e meccaniche).

Quindi, durante le prime fasi dell'insegnamento si motiva all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (piacere di comunicare in un'altra lingua, curiosità di fronte ad una cultura diversa: modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, professionali, esistenziali: modalità sinistra), poi si presenta il materiale in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali (modalità destra), per passare finalmente a formalizzare l'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi strutturali, la riflessione sulla lingua, le spiegazioni di grammatica, ecc.).

Ci limitiamo qui ad un cenno all’opportunità di dare il piacere di un coinvolgimento cerebrale totale in quanto **solo una persona coinvolta globalmente, in tutta la sua realtà, è motivata e spronata a farsi coinvolgere**:

- il **ritmo** è una delle esperienze fondamentali della vita fetale – e ricordiamo che negli ultimi due mesi di vita nell’utero inizia l’acquisizione linguistica (si veda il volume di Fabbro, nella bibliografia): battere le mani, scandire gli accenti come nelle filastrocche, avere un supporto musicale servono alla memorizzazione;

- le **immagini**: l’83% delle informazioni giunge alla corteccia cerebrale dagli occhi, solo l’11% dalle orecchie: si tratta di un banale dato statistico, ma la sua portata è fondamentale, per cui la dimensione visiva – dalle immagini del libro a quelle sullo schermo – sono fondamentali e non ornamentali.

3. Aspetti psicolinguistici

Chomsky ha ipotizzato l’esistenza di un *Language Acquisition Device*, studiandone poi soprattutto l’aspetto sintattico. Krashen è partito dall’ipotesi chomskyana per elaborare la SLAT (*Second Language Acquisition Theory*). Krashen chiama questo suo approccio (che fa parte di quelli umanistico-affettivi) “naturale”: **solo un approccio “secondo natura” motiva allo sforzo immane di acquisire una o più LS.**

L’opposizione tra *acquisizione* e *apprendimento* è quella che ha avuto maggiore diffusione tra le cinque ipotesi utilizzate da Krashen, ma essa ha senso solo se si fa un rapido cenno all'intero sistema krasheniano.

3.1 Acquisizione e apprendimento

L’acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell’emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell’emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine.

Di converso l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine: la competenza "appresa", in altre parole, è una competenza a termine, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza "acquisita", per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato.

Alla base della SLAT sta l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre *acquisizione*; quando si produce *apprendimento* si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. Questa dicotomia risulta quindi una cartina di tornasole per osservare del materiale didattico o l'operare di un insegnante.

Una delle basi della motivazione è la percezione dello studente, in attività significative ed alla sua portata, di star acquisendo, e il fatto che **gli errori siano visti come un normale incidente** di questo percorso, anche se se ne deve parlare, discutere, per vedere da che cosa sono stati generati (e, se la causa è solo poco impegno, per poter intervenire sulla motivazione)

Krashen indica altre tre ipotesi, che richiameremo sinteticamente, che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento.

3.2 Input comprensibile

L'asserzione di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato di un input comprensibile e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.). **Il significato è motivante, la grammatica no (a meno che non sia scoperta come gioco cognitivo**, che vedremo sotto).

Se a una persona si fornisce input reso comprensibile (dall'insegnante, dal compagno di lavoro, dalla madre nei confronti del bambino, ecc.), se cioè si fornisce quello che Bruner chiama *Language Acquisition Support System*, allora il *Language Acquisition Device* si mette autonomamente in moto procede all'acquisizione e — purché si verifichino le condizioni delle due ipotesi che seguono.

Vedremo in seguito che **lo *stimulus appraisal* è alla base del modello di motivazione di Schumann** (cfr. 4.3).

3.3. Ordine naturale e $i+1$, "area di sviluppo potenziale", interlingua

La prima delle condizioni perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale (che definiremo sotto) immediatamente successivo all'input finora acquisito.

Si tratta dell'applicazione krasheniana di una nozione psicologica che Vygotsky chiama "area di sviluppo potenziale" e che in Bruner troviamo come *zone of proximal development*: è la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito, distanza che può percorrere da solo o sotto la guida di una persona più esperta (un *magister*, qualcuno che è *magis*, "di più").

Quindi, tornando alla formula krasheniana:

- i = la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza "acquisita"
- $+ 1$ = l'area di sviluppo potenziale.

Krashen inserisce i vari scalini " $i+1$ " lungo l'*ordine naturale d'acquisizione*, cioè la successione degli elementi linguistici nella sequenza di acquisizione; le conseguenze possibili sono due:

- se noi prendiamo un elemento a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono *condizione necessaria* per poterlo acquisire
- se il punto $i+1$ compare nell'input reso comprensibile, il fatto di aver già acquisito gli elementi precedenti è *condizione sufficiente* perché l'acquisizione del nuovo avvenga, purché il filtro affettivo sia aperto (vedi sotto).

Anche se Krashen non ne parla, questa ipotesi rimanda alla nozione di *interlingua*, oggetto di studio della linguistica acquisizionale.

"Fare il passo più lungo della gamba" è quindi fonte di fallimento, di errore, e quindi demotivante.

3.4 Filtro affettivo

Qui siamo nel cuore dell'approccio umanistico-affettivo.

L'ipotesi afferma che affinché $i+1$ sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo.

La nozione può essere spiegata con la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico: se l'interruttore raccorda le due sezioni del cavo l'elettricità fluisce, se invece l'interruttore è staccato si crea una frattura che impedisce il passaggio. Immaginiamo un filo che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può bloccare il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva, non coinvolge i due emisferi del cervello.

La nozione non è una mera creazione intuitiva: in realtà il "filtro affettivo" corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola "emotiva" che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (si veda il libro di Cardona consigliato in bibliografia): il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa che viene inserito da

- stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far *acquisire* lingua;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: il dettato, la procedura cloze, le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di *problem solving* e se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo.

4. L'energia che mette in moto hardware e software: la motivazione

Acquisire è uno sforzo: la mente deve "accomodare" (per usare il termine di Piaget) le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello. Quindi il *hardware* ed il *software* mentale vanno messi in moto e tenuti in azione:

l'energia per fare questo – e per sostenere anche le fatiche sociali di un corso di lingua: tempo, fatica, tentativi falliti, ecc. – viene dalla motivazione. Qui non approfondiremo le motivazioni sociali per lo studio linguistico, che sono abbastanza evidenti e cui accenneremo nei capitoli dedicati ai singoli tipi di studente, ma ci limiteremo alle motivazioni di natura psicologica.

Ci baseremo su tre modelli: quello egodinamico di Renzo Titone (che qui "stravolgiamo" in parte, adattandolo al nostro discorso), quello centrato *sull'input appraisal* proposto da Schumann e uno basato su tre fattori – dovere, bisogno, piacere – che abbiamo proposto nei nostri studi.

4.1 Il modello egodinamico della motivazione

Ogni persona, cioè il suo *ego* (per questo il modello è anche detto *egodinamico*), ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito; se questo progetto richiede la conoscenza di una lingua, la persona individua una *strategia*: decide di iscriversi a un corso, compra un CD-Rom in edicola, va all'estero per una vacanza-studio, ecc. A questo punto subentra il momento *tattico*, quello del contatto reale con il corso, il CD-rom, ecc.: se si ottengono risultati non troppo distanti dall'attesa senza dover pagare costi fisici, economici e psicologici eccessivi si rinforza la strategia e questa invia un feedback positivo all'ego, che quindi continua a mantenere in movimento il processo, a dare energia, a motivare il lavoro; in caso contrario il feedback è negativo, il filtro affettivo si inserisce, e il progetto di apprendere una lingua cade.

Abbiamo tratto le conseguenze dal modello di Titone in quello che proponiamo nel paragrafo 4.2.

4.2 Dovere, bisogno, piacere come fondi di motivazione

Che cosa induce lo studente a ritenersi soddisfatto della sua *scelta* di studiare una LS? **E nel caso dell'obbligo di studiare una lingua, come avviene nella scuola, che cosa può convincere lo studente ad impegnarsi?**

La teoria della motivazione applicata al marketing e alla pubblicità ci offre una prima risposta che ha una buona potenza descrittiva e si presta a guidare la scelta delle tecniche di classe.

Il modello individua le tre cause che governano l'agire umano:

- a. il *dovere*, che regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali: questa motivazione non porta all'acquisizione perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni *apprese*: durante i test e i compiti in classe esse possono essere ancora reperibili ma dopo una stagione vengono perse. Si produce quindi apprendimento e non acquisizione;
- b. il *bisogno* è una motivazione legata all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona, ma presenta due limiti:
 - è necessario che il bisogno sia percepito: ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese di base, lo è assai meno per lo studio del francese, della letteratura, dell'algebra formale...
 - funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno – punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia...
- c. il *piacere*, motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro divenendo in tal modo potentissima.

Dove può uno studente trovare il piacere nell'acquisizione linguistica?

A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e a quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci

possono essere (se l'insegnante le sostiene in classe) anche emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana:

- il **piacere di apprendere**: è un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che le attività devono essere di livello tale da essere fattibili (riprendiamo la nozione *i+1* di Krashen) e che gli errori vanno considerati come naturali, non come peccati da punire: *fallire* provoca *dis*-piacere e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre *sbagliare* può essere accettabile se l'errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che "errare è umano", che "sbagliando si impara", che imparare una lingua è un processo "per tentativi ed errori"
- il **piacere della varietà**: continuando con i proverbi ricordiamo che "il mondo è bello perché è vario", e vario devono essere anche il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione
- implicito nel concetto di varietà c'è anche il **piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito**, che Schumann (vedi sotto) pone come fattore importante nella valutazione dell'input e quindi nella decisione di sforzarsi per acquisirlo da parte di una mente
- il **piacere della sfida**: a tutti piace mettersi alla prova; lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: cloze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi – ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore
- il **piacere della sistematizzazione**: capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali, ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro: far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti è un modo per fornire questo piacere.

Il modello tripolare che abbiamo appena descritto spiega come uno studente decide se le azioni che ha intrapreso confermano la sua strategia a lungo respiro, rinforzano l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile ("bisogno") e imprevedibilmente stimolante ("piacere") anche nei casi in cui è imposta dal sistema formativo ("dovere").

4.3 Il modello della motivazione basata sullo *stimulus appraisal*

Il paradigma "potere-bisogno-piacere" spiega la motivazione a proseguire un corso, inteso nel suo complesso – ma un corso è fatto di quotidianità, di singole lezioni: quale motivazione può aprire la mente, il *Language Acquisition Device*, e farle decidere che quello specifico input è rilevante, interessante, utile – che va *acquisito*, in altre parole? Cerchiamo una risposta nel modello di Schumann.

Il modello di *stimulus appraisal*, che si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.

Secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli e procede ad un *appraisal*, che è insieme "valutazione" e "apprezzamento", e su questa base decide poi se accettare l'input (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole *il cervello seleziona quello che vuole selezionare* sulla base di cinque motivazioni:

- *novità*, che abbiamo visto sopra
- *attraente* dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo
- *funzionalità* nel rispondere a bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*)

- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile (collocato quindi nella *zone of proximal development* vista in 3.3) viene percepito come motivante ed innesca il LAD, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente
- *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale (è il filtro affettivo descritto in 3.4).

Si tratta di elementi che, come abbiamo accennato, figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli riaccolti a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente.

5. Diversi tipi di intelligenza e diversi stili cognitivi

Le persone sono diverse, quindi anche il loro modo di raggiungere il successo nell'acquisizione della LS, e quindi di essere e continuare ad essere motivati, varia.

Nel titolo del paragrafo vengono integrati due problemi che possono essere avvicinati solo perché riguardano la variabile individuale, la personalità di ogni singolo studente.

Gardner ritiene che l'intelligenza sia "multipla" e che, a seconda dei fattori che predominano sugli altri, si possa giungere a parlare di diversi "tipi" di intelligenza, che si identificano *in primis* sulla base dei canali di percezione: gli studenti quindi si differenziano anzitutto a seconda della personale combinazione tra intelligenza *visiva*, intelligenza *uditiva* e intelligenza *cinestetica* (nella quale l'aspetto fisico, attivo, motorio gioca un ruolo importante: si pensi alla *Total Physical Response*).

La conseguenza didattica è semplice: i materiali didattici e gli insegnanti devono proporre attività variate, che non penalizzino uno dei tipi di intelligenza. L'insegnante, inoltre, può tentare di individuare a quale tipo afferisce il singolo studente per cercare di favorirne il percorso.

Un secondo fattore che viene spesso ripreso dalla letteratura divulgativa rimanda alla psicologia della *Gestalt*, precisamente al fatto che le persone possono avere uno stile cognitivo analitico o uno stile globale o solistico, e che quindi risulterebbero poi intro- o estroverse (queste ultime sarebbero persone più sociali e quindi avvantaggiate dall'approccio comunicativo). Sulla base del tipo di intelligenza e dello stile cognitivo, nonché di alcune caratteristiche che vedremo nel paragrafo 6, ogni persona si dota di sue proprie "strategie d'apprendimento", nozione se possibile ancor più evanescente delle precedenti nella vulgata glottodidattica. Ma la conclusione è chiara: **se uno studente viene rispettato nel suo stile di apprendimento, la sua sensazione di essere al centro dell'attenzione e la sua possibilità di successo sostengono la motivazione.**

6. Attitudine all'acquisizione delle LS

In realtà, le definizioni delle varie strategie individuali di apprendimento *linguistico* prendono spesso le mosse dai concetti di "intelligenza multipla" e di "stile cognitivo", ma finiscono per includere anche altri elementi per delineare le variabili individuali che caratterizzano il "bravo studente di lingua straniera":

- tolleranza per l'ambiguità*: le persone che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globale, senza sentirsi a disagio di fronte a parole o espressioni non conosciute purché esse siano comprensibili in qualche modo nel contesto, hanno una facilità maggiore nell'acquisizione linguistica rispetto alle persone che per comodità definiamo qui "precise, puntuali, attente"; nei termini

neurolinguistici visti sopra ciò significa che una certa dominanza dell'emisfero destro aiuta l'acquisizione, soprattutto se non si vogliono raggiungere livelli alti di competenza

- b. "indipendenza dal campo", cioè la *capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché sono lì, nel testo*
- c. *capacità di prevedere*, di estrapolare dal contesto quello che può trovarsi nel testo: è la *pragmatic expectancy grammar*, fattore cardine della comprensione. Essere forti in questa "grammatica" significa saper sfruttare sia la ridondanza situazionale e linguistica, la conoscenza del mondo e su questa base saper trasformare il compito terribile di "comprendere una lingua sconosciuta" in quello ben più semplice di "verificare le ipotesi che ho fatto su quello che può essere detto in questa situazione e in questo testo"
- d. *tendenza ad apprendere dai propri errori*, anziché lasciarsi scoraggiare dagli stessi; questa caratteristica dello studente ha una componente personale (la tendenza a considerare il classico bicchiere come mezzo pieno o mezzo vuoto) ma anche un'origine scolastica, che rimanda sia alla storia di ciascuno – quindi all'aver avuto insegnanti che punivano l'errore oppure che lo studiavano insieme allo studente – sia allo stile dell'insegnante di LS di quel dato corso
- e. *personalità empatica*, che tende cioè a "mettersi nei panni" dell'interlocutore per individuarne gli scopi comunicativi, mentre lo si ascolta. Questa caratteristica riguarda l'uso della LS, non la sua acquisizione: ma in un approccio comunicativo "apprendere" significa anche "(provare ad) usare", sia in un ambiente protetto come in un roleplay sia in ambienti liberi come l'e.mail o le visite di stranieri in classe: essere bravi nell'entrare in sintonia, in empatia con l'altro, e quindi ricevere feedback positivo indipendentemente dalle difficoltà linguistiche, ha un valore motivante eccezionale – e l'acquisizione è direttamente proporzionale alla motivazione.

La rilevanza di questi elementi individuali è molto forte solo nelle fasi iniziali; i livelli più alti di competenza linguistica richiedono anche un'intelligenza analitica, in grado cioè di procedere dall'uso spontaneo e intuitivo alla riflessione metalinguistica.

Conclusioni

Avevamo iniziato dicendo che avremmo considerato gli aspetti motivazionali ed affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera (LS), vedendo come promuovere e sostenere l'autostima, la fiducia nelle proprie capacità espressive e comunicative.

Abbiamo parlato più degli aspetti affettivi, ma per la ragione che esprimiamo sotto forma di "conclusione" sintetica:

La motivazione è sia razionale, logica, sia "irrazionale", affettiva.

La motivazione logica, razionale, può funzionare per l'inglese, lingua internazionale di cui ogni ragazzino coglie l'importanza, capisce di aver bisogno sia per ragioni professionali future (lavorare, muoversi, ecc.) sia per ragioni affettive (capire una canzone in inglese); ma il futuro professionale è lontano, prima di arrivare a capire una canzone in inglese ci vogliono anni, e quindi la motivazione decade presto, per mancanza di applicabilità immediata e per un senso di frustrazione di fronte a un testo di Kurt Cobain.

La motivazione razionale, basata sul bisogno, quindi, non basta neppure per l'inglese, figuriamoci per il francese, il tedesco, lo spagnolo!

La motivazione basata sul piacere di imparare, della novità, della scoperta (culturale, grammaticale, comportamentale) è l'unica che cresce esponenzialmente su se stessa, si autoalimenta. Ha solo due nemici:

- essere costretti a seguire troppo spesso stili cognitivi e strategie d'apprendimento aliene alla propria personalità: quindi per sostenere la motivazione in questo senso l'insegnante e i materiali didattici che sceglie e usa devono variare la metodologia e le tecniche, affiancandone di globalistiche ad analitiche, di intuitive a razionali, ecc.
- fallire, sbagliare, non essere capaci di portare a termine in qualche modo il compito assegnato; quindi gli insegnanti dovranno ricordare che un'attività semplice e fattibile è motivante (e quindi spinge a continuare lo studio della LS con entusiasmo ed impegno), un'attività difficile è potenzialmente demotivante e quindi rende via via più difficile la gestione della classe, dove gli studenti demotivati diventano un peso, se non un fattore di distrazione per i compagni.

Spesso questa impostazione viene letta solo come spinta alla facilitazione fine a se stessa e, soprattutto, al quieto vivere, ma non è vero: è un'impostazione che privilegia le persone, quello che possono e **vogliono** acquisire, rispetto alle ipotesi spesso fantascientifiche e decontestualizzate dei programmi ministeriali o di materiali didattici ipertrofici e velleitari.

Insegnare in maniera umanistico-affettiva, rispettando le persone che apprendono, significa nutrire la loro volontà di imparare, perché, come dice chiaramente Schumann nel modello motivazionale visto sopra, **il cervello interiorizza quello che decide di interiorizzare, non quello che gli viene presentato.**