

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

3 La motivazione nella classe di L2/LS

Sommario 3.1 La motivazione dell'insegnante di L2/LS. – 3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, di Shoab. – 3.1.2 Lo studio di Kubanyiova. – 3.1.3 Dörnyei e Kubanyiova sulla visione. – 3.2 La motivazione dello studente di L2/LS. – 3.2.1 Strategie motivazionali nella classe di L2/LS: alcuni studi. – 3.3 Gli sviluppi più recenti della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS. – 3.3.1 Motivazione e *Complex Dynamic Systems* (CDS). – 3.3.2 Le *Directed Motivational Currents* (DMCs).

In questa sezione andremo ad esplorare la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti nella classe di L2/LS.¹

Il fatto di dedicare uno spazio comune ai due protagonisti dell'azione glottodidattica non è casuale: vuole rispecchiare la nostra adesione alla prospettiva sociocognitiva di Atkinson (2002), il quale afferma che la lingua è simultaneamente sia nella testa che nel mondo, sottolineando così come essa sia un fenomeno non solo **cognitivo** ma anche **sociale**.² Secon-

1 Una parte dei contenuti di questo capitolo è stata pubblicata in Bier 2014.

2 Rispetto alla dicotomia tra la prospettiva *cognitiva* e quella *socioculturale* nel campo degli studi sull'acquisizione linguistica (*Second Language Acquisition*, d'ora in avanti SLA) è opportuno aprire una piccola parentesi. Alla fine del secolo scorso, Firth e Wagner (1997) hanno proposto una riconcettualizzazione profonda del campo di studi concernenti la SLA. In particolare, i due studiosi hanno auspicato un maggiore equilibrio tra le due «conflicting ontologies» (Zuengler, Miller 2006, 35) caratterizzanti la SLA, ossia la prospettiva cognitiva e la prospettiva socioculturale, proponendo un «holistic approach» (Firth, Wagner 1997, 768) che prevedesse, *inter alia*, il riconoscimento del fatto che l'uso della lingua non si limita alla cognizione individuale ma è caratterizzato da una dimensione interattiva ed una dimensione contestuale: la situazione d'apprendimento ed il più ampio ambiente socio-culturale in cui il soggetto agisce sono dunque di importanza cruciale rispetto ad acquisizione e apprendimento linguistico. Un simile approccio modifica il modo in cui la comunicazione verbale e l'insegnante vengono percepiti: la comunicazione non è intesa solo come sforzo grammaticale, bensì come interazione, il cui obiettivo primario è l'efficacia comunicativa, non l'accuratezza morfosintattica; l'insegnante non è un giudice che punisce l'errore (grammaticale) del discente ma è un «expert interactant» (Dalton-Puffer 2007), il quale offre allo studente l'appoggio, lo *scaffolding* di cui ha bisogno per poter svolgere attività socio-cognitive, linguistiche, complesse che non sarebbe altrimenti in grado di fare da solo. Ritornando all'approccio sociocognitivo di Atkinson, Zuengler e Miller (2006) lo descrivono come un tentativo di superare la conflittualità esistente tra il cognitivismo e il socioculturalismo, che definiscono come i «two parallel SLA worlds». A proposito di mondi paralleli, anche Lafford denuncia la «biforcazione del campo» (2007, 746) ed è consapevole del fatto che l'acquisizione linguistica è un fenomeno complesso, per comprendere il quale è necessario osservare non solo la mente e le qualità individuali del soggetto, ma anche il contesto socio-culturale in cui esso si trova: la studiosa auspica dunque che il divario tra le due ontologie venga colmato, al fine di una più piena e precisa comprensione del fenomeno.

do lo studioso, dunque, l'apprendimento linguistico non accade solo nella testa del discente, in una sorta di vuoto sociale, ma è il risultato dell'interrelazione tra l'apprendente stesso, l'insegnante e l'ambiente sociale e culturale in cui essi si trovano: «l'apprendimento e l'insegnamento vanno di pari passo» (Atkinson 2002, 538³).

Nel passato, numerosi filosofi, pedagogisti e psicologi hanno rilevato la crucialità del ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento: Dewey ([1916] 2011), enfatizzando la natura della classe come microcosmo della più ampia realtà sociale, ne ha evidenziato le funzioni democratiche e cooperative; i costruttivisti, tra cui Bruner e Von Glasersfeld, hanno valorizzato il ruolo dell'insegnante come guida e supporto per gli studenti, contrapponendo il concetto di educazione a quello di mera istruzione (Williams, Burden 1997); gli interazionisti con Feuerstein (Feuerstein, Klein, Tannenbaum 1991) e con Vygotsky (1978, 1986; Lantolf 1994; Lantolf, Appel 1994; Donato, McCormick 1994) hanno postulato teorie della mediazione che mettono in primo piano l'interazione tra docente ed allievi.

Brophy e Good affermano che «le classi sono configurazioni sociali complesse» (1986, 370⁴), entro le quali agisce una forma di causalità che Larsen-Freeman e Cameron (2008a, 2008b) definiscono co-adattamento. Il co-adattamento prevede che il cambiamento in un sistema produca un cambiamento nel sistema - o nei sistemi - collegati al primo: questo è ciò che accade in classe, laddove «dal co-adattamento dei comportamenti di insegnante e studenti emerge una struttura ad un altro livello, una struttura che potremmo chiamare *lezione*» (Larsen-Freeman, Cameron 2008b, 202-3⁵). Tenendo presente questa interdipendenza reciproca tra insegnante e studenti, è possibile affermare che l'eventuale cambiamento nella motivazione dell'insegnante possa condurre a variazioni nella motivazione dei rispettivi studenti (Bier 2014). In questi termini, attribuiamo significato alle parole di Brophy e Good, i quali affermano che «il mito per cui gli insegnanti non fanno la differenza nell'apprendimento degli studenti è stato confutato» (1986, 370⁶): a nostro avviso, uno dei modi con cui gli insegnanti possono fare la differenza è quello di essere motivati, entusiasti e capaci di coinvolgere i propri allievi nel processo di costruzione della conoscenza a cui congiuntamente collaborano. Bailey et al. affermano che

3 «learning and teaching go hand-in-hand» (Atkinson 2002, 538).

4 «classrooms are complex social settings» (Brophy, Good 1986, 370).

5 «from co-adaptation of teacher and student behaviors emerges a structure at another level, one that we might call *the lesson*» (Larsen-Freeman, Cameron 2008b, 202-3; corsivo nell'originale).

6 «the myth that teachers do not make a difference in student learning has been refuted» (Brophy, Good 1986, 370).

entrambe le parti, nella relazione insegnante-studente, hanno le proprie responsabilità, i propri contributi da apportare al processo di apprendimento. [...] Sia l'insegnante che gli studenti contribuiscono ad un ambiente di apprendimento positivo rispettandosi l'un l'altro ed impegnandosi a fare del proprio meglio. (1996, 20⁷)

È in questo 'impegnarsi', a cui fanno riferimento gli studiosi citati sopra, che intravediamo il concetto di **motivazione**, concepita come sforzo di riuscire, energia spesa per fare del proprio meglio, entusiasmo, impegno investito da entrambi i protagonisti dell'azione didattica.

Vediamo ora con maggiore dettaglio la motivazione dell'insegnante di L2/LS e quella degli studenti.

3.1 La motivazione dell'insegnante di L2/LS

Benché i campi della pedagogia e della psicologia dell'insegnamento siano attualmente caratterizzati da uno «*Zeitgeist of interest*» (Watt, Richardson 2008a, 405) rispetto all'argomento della motivazione dell'insegnante, questo impulso non è ancora giunto nel campo specifico dell'insegnamento linguistico, laddove le ricerche in materia rimangono poco numerose (Dörnyei, Ushioda 2011).

Partendo dall'obiettivo di voler esplorare la motivazione dell'insegnante di lingua, gli studiosi che hanno affrontato l'argomento si sono in buona parte basati sulle teorie motivazionali di cui abbiamo discusso in precedenza (cf. §§ 1.1 e 1.2) nell'assunto per cui, trattandosi di insegnamento, anche quello relativo alle lingue possa essere equiparato all'insegnamento delle altre materie scolastiche.

Pur concordando sul fatto che l'insegnamento linguistico possa essere esplorato attraverso le lenti delle teorie esaminate in precedenza, ci preme ricordare quale sia la specificità dell'**insegnamento linguistico** rispetto a quello delle altre discipline. A questo fine, riportiamo le parole di Dörnyei:

Credo sia importante ribadire che imparare una L2 è diverso in molti modi rispetto all'apprendere altre materie scolastiche. Una L2 è una materia scolastica 'imparabile', visto che gli elementi discreti del codice comunicativo (le regole grammaticali e il lessico, ad esempio) possono essere insegnati esplicitamente, ma è anche profondamente vincolata a

7 «the two parties in the teacher-student relationship have their own responsibilities, their own contributions to make to the learning process. [...] Both the teacher and the students contribute to a positive learning environment by respecting each other and by being committed to doing their best» (Bailey et al. 1996, 20).

livello sociale e culturale, caratteristica che rende l'apprendimento di una lingua un evento essenzialmente sociale il quale richiede l'accorpamento di una vasta gamma di elementi della cultura della L2. (Dörnyei 2003, 4⁸)

Appare evidente come, nel breve estratto riportato, lo studioso si stia riferendo all'apprendimento linguistico, non all'insegnamento. Tuttavia, a nostro avviso, questa riflessione ha egual valore se riferita all'insegnamento: la peculiarità dell'insegnamento linguistico risiede nel fatto che esso è un **evento sociale** (cf. Atkinson 2002) il quale richiede la disponibilità del docente ad introdurre i propri allievi non solo agli «elementi discreti insegnabili» caratterizzanti il codice, ma anche alla dimensione sociale, culturale e valoriale che fa parte integrante della L2/LS insegnata (e appresa).

Nei paragrafi che seguono, saranno presentate le principali ricerche condotte nel campo della motivazione dell'insegnante di lingua.

3.1.1 Gli studi di Pennington, di Doyle e Kim, di Shoaib

Il lavoro di **Pennington** (1995) rappresenta il primo importante contributo rispetto al campo d'indagine sulla motivazione degli insegnanti di L2/LS. In particolare, la studiosa ha condotto diverse ricerche, occupandosi di motivazione degli insegnanti di ESL in termini di soddisfazione lavorativa. La monografia che commentiamo (Pennington 1995) riporta i risultati di una serie di studi che Pennington ha realizzato assieme ad altri ricercatori in diverse parti del mondo. Di particolare interesse sono due studi quantitativi condotti nel 1991 assieme a Riley (Pennington, Riley 1991a, 1991b): nel primo è stato utilizzato il *Minnesota Satisfaction Questionnaire*, un questionario standardizzato sulla soddisfazione lavorativa; nel secondo è stato impiegato il *Job Descriptive Index*, altro questionario standardizzato avente come oggetto la soddisfazione lavorativa assieme ad altri aspetti inerenti la professione. Benché i due strumenti di raccolta dati utilizzati fossero diversi, i risultati dei due studi risultano essere in sintonia: le categorie riferentisi alla natura intrinseca della motivazione dell'insegnante (ad esempio, valore morale e servizio sociale) hanno ottenuto i punteggi più alti, mentre le categorie inerenti i motivi estrinseci (ad esempio, retribuzione e promozione) hanno ottenuto quelli più bassi. Tuttavia, benché gli insegnanti oggetto degli studi abbiano dimostrato di essere prevalentemente

8 «I believe it is important to restate that learning an L2 is different in many ways from learning other school subjects. While an L2 is a 'learnable' school subject in that discrete elements of the communication code (e.g. grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture» (Dörnyei 2003, 4).

mente sostenuti da ragioni intrinseche, Pennington denuncia la presenza di segni di insoddisfazione, soprattutto nel lungo periodo:

il quadro globale mostra considerevole insoddisfazione in merito alle opportunità di carriera nel lungo periodo, [insoddisfazione] rispetto alla retribuzione e al riconoscimento ricevuti per il lavoro svolto, e [insoddisfazione] rispetto alle politiche e pratiche amministrative e di supervisione le quali limitano la responsabilità e la crescita professionale. (Pennington 1995, 140⁹)

Secondo Pennington, i principali responsabili dell'insoddisfazione degli insegnanti di EFL/ESL nel lungo periodo sono la scarsa retribuzione, la mancanza di risorse, gli incentivi economici inesistenti e la poca autonomia a loro concessa.

Il lavoro di **Doyle e Kim** (1999, cit. in Dörnyei, Ushioda 2011) è uno studio di tipo prevalentemente qualitativo con l'obiettivo di analizzare le ragioni di natura sociale, culturale e politica che contribuiscono a diminuire la motivazione degli insegnanti di ESL/EFL e a causare insoddisfazione lavorativa. I due studiosi hanno condotto una serie di interviste in profondità a due campioni distinti di soggetti, insegnanti americani di ESL e insegnanti coreani di EFL. L'analisi successiva dei dati qualitativi ha prodotto risultati che i due studiosi hanno raggruppati in tre macrotemi: i. motivazione intrinseca; ii. fattori responsabili dell'insoddisfazione; iii. curricula obbligatori e test standardizzati. Per quanto riguarda il primo tema, Doyle e Kim hanno osservato che gli insegnanti intervistati attribuiscono il maggior potere motivazionale rispetto alla loro professione all'interesse intrinseco per l'insegnamento e per il fatto di aiutare gli studenti nel loro percorso di crescita; in merito al secondo tema, i fattori responsabili dell'insoddisfazione individuati dai due studiosi sono principalmente fattori estrinseci quali la bassa retribuzione, le scarse opportunità di avanzamento professionale, le condizioni d'impiego sfavorevoli, la progressiva svalutazione del ruolo del docente e la mancanza di rispetto; per quanto riguarda il terzo tema, Doyle e Kim hanno osservato che l'imposizione di curricula obbligatori e di test standardizzati a cui preparare gli allievi sono le principali fonti di pressione per gli insegnanti le quali, di fatto, diminuiscono l'autonomia di gestione del loro lavoro. I due studiosi hanno inoltre rilevato come i risultati ottenuti dai due campioni di insegnanti intervistati, americani e coreani, mostrino numerose somiglianze, quasi a dimostrazione del fatto che l'interesse intrinseco per l'insegnamen-

9 «the global picture is one of considerable dissatisfaction with long-term career opportunities within the field, with the compensation and recognition received for the work performed, and with administrative and supervisory policies and practices that limit professional responsibility and growth» (Pennington 1995, 140).

to sia un aspetto non influenzabile dalla cultura d'appartenenza. Inoltre, è interessante notare come i risultati dello studio qualitativo di Doyle e Kim siano in accordo con quelli degli studi quantitativi di Pennington (1995), poiché in entrambi i casi i fattori intrinseci appaiono come i principali responsabili della motivazione dell'insegnante di ESL/EFL.¹⁰

Il lavoro di **Shoaib** (2004, cit. in Dörnyei, Ushioda 2011) è uno studio di tipo qualitativo con l'obiettivo di esplorare i fattori che contribuiscono alla motivazione e alla demotivazione degli insegnanti di EFL in Arabia Saudita. Al fine di condurre un'efficace analisi del complesso fenomeno in questione, la studiosa si propone di esplorare un campo di indagine che comprende tre livelli progressivi: a. il livello dell'insegnante; b. il livello gestionale; c. il livello ministeriale/istituzionale. In particolare, a seguito dell'analisi dei dati qualitativi raccolti con una serie di interviste su larga scala, Shoaib offre una ricca serie di suggerimenti volti ad aumentare la motivazione degli insegnanti. Rispetto al livello più esterno, quello ministeriale/istituzionale, tra le varie indicazioni proposte, la studiosa invita gli organi istituzionali di riferimento a considerare l'ipotesi di coinvolgere attivamente gli stessi insegnanti nei processi decisionali, soprattutto quando si tratta di prendere decisioni in merito a misure volte a cambiamenti importanti. Rispetto al livello intermedio, quello gestionale, tra le varie indicazioni, Shoaib suggerisce i. la possibilità di istituire un sistema di supervisione e tutoraggio, assumendo gli insegnanti con più esperienza come mentori di quelli più giovani e ad inizio carriera, e ii. la possibilità di condurre, prima dell'inizio di ogni anno scolastico, un'indagine sulle motivazioni e i bisogni degli insegnanti, in modo che gli eventuali provvedimenti vengano presi in tempo utile. Rispetto al livello più interno, quello relativo all'insegnante, la studiosa offre numerose indicazioni in merito alla formazione degli insegnanti, sia rispetto all'apprendistato sia rispetto alla formazione in servizio, suggerendo la possibilità di introdurre forme di flessibilità lavorativa e remunerativa per incentivare gli insegnanti a proseguire nella loro formazione e a conseguire ulteriori titoli senza per questo perdere il diritto al loro stipendio.

10 I risultati di Pennington (1995) e di Doyle e Kim (1999) sono in linea con quanto afferma Pink (2009), secondo il quale la maggiore retribuzione può stimolare la motivazione e la prestazione del soggetto nel caso in cui questi sia impegnato in un lavoro semplice, meccanico e ripetitivo. Invece, nelle professioni che richiedono elevati livelli di abilità, competenza e capacità decisionale - come l'insegnamento - la retribuzione non produce effetti positivi né sulla motivazione né sulla prestazione.

3.1.2 Lo studio di Kubanyiova

Il lavoro di Kubanyiova (2006, 2007, 2009, 2012) si discosta dagli studi precedentemente commentati in quanto si pone l'obiettivo non tanto di analizzare il grado di soddisfazione lavorativa del docente di L2/LS, quanto piuttosto quello di esplorare il **cambiamento concettuale** dell'insegnante di lingua (*Language Teacher Conceptual Change*, LTCC), articolando la connessione esistente tra motivazione, cognizione e sviluppo dell'insegnante.

Facendo ricorso alla teoria dei sé possibili (*possible selves theory*, Markus, Nurius 1986), alla teoria della discrepanza del sé (*self-discrepancy theory*, Higgins 1987) e soprattutto al *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005), la studiosa applica il concetto dei possibili sé futuri per condurre un'analisi longitudinale, prevalentemente qualitativa, del cambiamento concettuale di otto insegnanti slovacchi di EFL impegnati in un corso di formazione in servizio. In particolare, sulla base delle teorie di riferimento appena citate, Kubanyiova definisce **tre Sé Possibili** dell'Insegnante di Lingua (*Possible Language Teacher Selves*): i. il Sé Ideale (*Ideal Self*), «il quale rappresenta obiettivi identitari ed aspirazioni, [...] ossia incorpora il sé che essi [gli insegnanti] vorrebbero idealmente raggiungere» (Kubanyiova 2009, 315¹¹); ii. il Sé Dovuto (*Ought-to Self*), «il quale si riferisce alle rappresentazioni cognitive delle responsabilità e degli obblighi degli insegnanti di lingua rispetto al loro lavoro» (316¹²); iii. il Sé Temuto (*Feared Self*), il quale «si riferisce alla persona che l'insegnante potrebbe diventare qualora non dovesse essere all'altezza dei propri ideali o degli obblighi e delle responsabilità percepite» (316¹³).

Rispetto alla ricerca condotta dalla studiosa sugli otto docenti slovacchi, il cambiamento concettuale dell'insegnante (LTCC) ha inizio con gli input forniti dal corso di formazione erogato - contenuti, compiti, attività, formatori, colleghi. Questi input, passando attraverso il «filtro cognitivo-affettivo» (cf. Pennington 1996b) dei soggetti in questione, vengono valutati e, a seconda del fatto che implicino o meno il proprio Sé Ideale, vengono accettati oppure rifiutati (Kubanyiova 2012). Tuttavia, per innescare il meccanismo che dà origine al cambiamento, non basta che gli input siano in linea con il Sé Ideale ma è necessario che i soggetti percepiscano la **dissonanza emotiva** risultante dalla discrepanza tra il sé attuale e quello ideale (Kubanyiova 2012). Nel caso in cui i soggetti esperiscano tali

11 «which constitutes identity goals and aspirations [...] that is, involves the self which they would ideally like to attain» (Kubanyiova 2009, 315).

12 «which refers to the language teachers' cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work» (Kubanyiova 2009, 316).

13 «refers to someone that the teacher could become if either the ideals or perceived obligations and responsibilities are not lived up to» (Kubanyiova 2009, 316).

emozioni contrastanti, il cambiamento concettuale (LTCC) non avviene automaticamente: è necessario che gli insegnanti percepiscano le risorse interne ed esterne a loro disposizione come sufficienti. Questo avviene nel momento in cui a. essi comprendono chiaramente quali implicazioni ha il sé possibile attivato dagli input forniti, b. essi sono in grado di ideare un piano d'azione al fine di raggiungere il sé possibile, c. essi comprendono che il sé possibile a cui intendono arrivare è accettato ed in conformità con il contesto educativo in cui operano (Kubanyiova 2012).

Analizzando i profili degli otto insegnanti di EFL implicati nella sua ricerca, Kubanyiova descrive quattro possibili **percorsi di cambiamento concettuale** (LTCC), aventi esiti diversi: 1. «bello, ma non per me» (2012, 115¹⁴); 2. «non potrei essere più d'accordo di così» (129¹⁵); 3. «bello, ma mi fa troppa paura» (147¹⁶); 4. «devo insegnare in modo diverso» (186¹⁷). I primi tre percorsi hanno esito negativo in quanto non conducono al cambiamento concettuale perché a. gli input forniti dal corso di formazione non collimano con il Sé Ideale («bello, ma non per me»); b. gli input non creano dissonanza emotiva in quanto il soggetto sente che li sta già mettendo in pratica nella propria prassi quotidiana («non potrei essere più d'accordo di così»); c. gli input collimano con il Sé Dovuto, anziché con quello Ideale, ma le risorse a disposizione sono percepite come insufficienti (ad esempio, scarsa volontà e/o autoefficacia) e, come conseguenza, il soggetto teme di non essere all'altezza delle aspettative nei suoi confronti («bello, ma mi fa troppa paura»). L'unico percorso ad avere esito positivo, a condurre cioè al cambiamento concettuale vero e proprio, è il quarto, «devo insegnare in modo diverso», rispetto al quale gli input offerti implicano il Sé Ideale, producono dissonanza emotiva, recludono tutte le risorse a disposizione al fine di mettere in pratica un piano d'azione volto al raggiungimento del sé desiderato e, in ultima istanza, a cambiamento.

3.1.3 Dörnyei e Kubanyiova sulla visione

In un recente volume, Dörnyei e Kubanyiova (2014) affrontano il tema della motivazione nella classe di L2/LS attraverso il concetto di visione. In particolare, i due studiosi offrono una ricca rassegna di strategie a supporto della motivazione sia degli studenti (cf. § 3.2) che degli insegnanti di lingua.

14 «Nice-but-not-for-me» (Kubanyiova 2012, 115).

15 «Couldn't-agree-more» (Kubanyiova 2012, 129).

16 «Nice-but-too-scary» (Kubanyiova 2012, 147).

17 «I've-got-to-teach-differently» (Kubanyiova 2012, 186).

Basandosi sulle già citate teorie dei sé possibili (Markus, Nurius 1986), della discrepanza del sé (Higgins 1987) e del *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005), Dörnyei e Kubanyiova collegano il concetto di **Sé Ideale** a quello di **visione** la quale, secondo Van der Helm (2009, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014), incorpora tre aspetti importanti, riferibili al sé: i. il futuro; ii. l'ideale; iii. il desiderio intenzionale di cambiamento. L'aggettivo 'intenzionale' aggiunge un'informazione rilevante rispetto alla definizione del concetto di visione. Essa, infatti, non rappresenta soltanto un obiettivo cognitivo futuro desiderato dal soggetto, ma incorpora anche una rappresentazione sensoriale di come tale obiettivo possa essere raggiunto. A questo proposito, Dörnyei e Kubanyiova enfatizzano il ruolo della visualizzazione mentale, ossia l'evocazione di «immagini che stimolano tutti i nostri sensi» (2014, 14¹⁸) e che hanno sia una funzione cognitiva, atta a pianificare corsi d'azione, sia una funzione motivazionale, volta a dare energia al comportamento individuale. In tal senso, d'accordo con Cox (2012, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014) i due studiosi affermano che, siccome il cervello umano non discrimina tra ciò che accade fisicamente, nella concretezza, e la vivida rappresentazione mentale di una situazione o di un evento, lo strumento della visualizzazione (il vedere «nell'occhio della mente» shakespeariano¹⁹) può produrre stimoli motivazionali importanti, in grado di orientare l'energia investita dal soggetto in direzione del proprio obiettivo.

Come abbiamo detto poc'anzi, Dörnyei e Kubanyiova sostengono la rilevanza del Sé Ideale futuro come guida al comportamento. Tuttavia, essi affermano che affinché questo modello ideale abbia potere motivazionale è necessario che sussistano alcune **condizioni**. Innanzitutto, il soggetto deve avere un'immagine di sé desiderata (1) e questa deve essere sufficientemente diversa da quella corrispondente allo stato attuale (2). Inoltre, l'immagine di sé desiderata deve essere vivida ed elaborata, in altre parole il soggetto deve avere ben chiaro come desidera essere nel futuro (3). Inoltre, quest'immagine di sé deve essere percepita dall'individuo come plausibile rispetto al proprio stato attuale (4) e non in conflitto con le altre componenti del sé individuale (5). Inoltre, per stimolare l'azione, essa deve essere percepita come non facile da ottenere (6), ossia il soggetto deve percepire la dimensione della difficoltà e della sfida, e deve essere altresì accompagnata da strategie procedurali che ne permettano il raggiungimento (7). Infine, l'immagine di sé desiderata deve essere regolarmente attivata e presente nel concetto di sé del soggetto (8) e controbilanciata da una corrispondente immagine del Sé Temuto nello stesso dominio (9) (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 13-14). Possiamo notare come, in

18 «pictures that stimulate all our senses» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 14).

19 «In my mind's eye» (Shakespeare, *Amleto*, I, 2, 184).

tutte queste condizioni, s'intravedano evidenti cenni all'importanza della **visualizzazione mentale**, di cui abbiamo parlato in precedenza.

Per quanto riguarda il caso specifico degli insegnanti di L2/LS, i due studiosi partono dal presupposto che questi, vista la scelta della professione specifica, abbiano già in passato sviluppato una visione di sé come insegnanti di lingua. Di conseguenza, offrono una serie di strategie pratiche atte a 1. «(ri)-accendere la fiamma della visione» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 125²⁰) e 2. «proteggere la fiamma della visione» (145²¹). Per quanto riguarda le prime, Dörnyei e Kubanyiova affermano che per riscoprire l'energia che la visione di sé può sprigionare è necessario che gli insegnanti innanzitutto comprendano chi sono, in altre parole rendano esplicite le proprie cognizioni: ciò implica, ad esempio, il riconoscere consapevolmente i propri pregi e i propri difetti, il rievocare la propria esperienza come apprendenti (il loro « tirocinio di osservazione », Lortie 1975), il ricordare le persone e gli incontri che hanno stimolato il proprio desiderio di diventare insegnanti. Tutto ciò allo scopo di innescare quella « tensione creativa » (Senge 1990-2006, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014, 140²²) che deriva dalla percezione della **discrepanza** tra chi il soggetto è nel presente (i.e. il proprio stato attuale) e chi desidera diventare nel futuro (i.e. il proprio stato ideale). In secondo luogo, riprendendo il modello del *Golden Circle* di Sinek (2011), i due studiosi pongono l'accento sulla necessità, da parte dei docenti, di interrogarsi non tanto su 'cosa' e su 'come' insegnare, quanto piuttosto sul 'perché' dell'insegnamento, quindi sui valori profondi, sugli scopi morali, sulle filosofie e pedagogie di fondo che animano la propria professione. Infine, Kubanyiova (2014) rileva l'importanza cruciale del coltivare l'**immaginazione** da parte degli insegnanti stessi,²³ come potente strumento per plasmare una visione futura di sé nitida ed efficace: « aiutare gli insegnanti a diventare docenti ispiratori significa aiutarli ad osare immaginare » (Kubanyiova 2014, 84²⁴).

Rispetto alle strategie volte a proteggere la visione, Dörnyei e Kubanyiova enfatizzano in primo luogo l'importanza di mantenere fede alla propria visione, non cedendo alle immagini imposte dall'ambiente esterno:

20 «(Re)-igniting the flame of teacher vision» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 125).

21 «Guarding the flame of teacher vision» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 145).

22 «creative tension» (Senge 1990-2006, cit. in Dörnyei, Kubanyiova 2014, 140)

23 Liu e Noppe-Brandon offrono questa riflessione, in merito al ruolo svolto dall'immaginazione rispetto alla formazione della visione individuale: «Until and unless we have the emotional and intellectual capacity to conceive of what does not yet exist, there is nothing towards which we are to direct our will and our resources» (2009, 8).

24 «helping teachers to become inspirational practitioners means helping them to dare to imagine» (Kubanyiova 2014, 84)

nella mente di molti insegnanti c'è un chiaro sbilanciamento tra le tanto adorate visioni di chi vorrebbero diventare in quanto professionisti dell'insegnamento delle lingue e la moltitudine di immagini, imposte dall'esterno, di ciò che i bravi insegnanti dovrebbero fare e dovrebbero essere (2014, 146²⁵)

A questo proposito, i due studiosi riaffermano con forza il potere delle tecniche di visualizzazione mentale allo scopo di aumentare la nitidezza della propria immagine di sé nel futuro e di accrescere così la propria resilienza, ossia la propria capacità di resistere alle tensioni provenienti da un ambiente lavorativo non ottimale. Infine, essi sostengono l'importanza del nutrire la speranza. D'accordo con la teoria di Markus e Nurius (1986), secondo cui i sé possibili hanno potere liberatorio in quanto stimolano la speranza che il sé non è immutabile, i due studiosi incoraggiano a non perdere la speranza di raggiungere il sé futuro desiderato: poiché la visione si sostanzia nella speranza stessa di riuscire a raggiungere l'obiettivo, se quest'ultima viene a mancare cede anche la visione. «Laddove non c'è speranza, la visione svanisce» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 155²⁶).

3.2 La motivazione dello studente di L2/LS

La letteratura in materia di motivazione dell'apprendente di lingua è molto ricca ed estesa (per una completa e relativamente recente rassegna, si vedano Dörnyei, Ushioda 2011). Non essendo lo studente il focus primario della presente ricerca,²⁷ in questa sede non offriremo un dettagliato commento delle teorie alla base della motivazione degli apprendenti di L2/LS. Ci limiteremo ad accennare brevemente alla SDT di Deci e Ryan (1985) con riferimento agli studenti e commenteremo il *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005).

La SDT di Deci e Ryan è stata adottata, in particolare, negli **studi di Noels** (Noels, Clément, Pelletier 1999; Noels et al. 2000; Noels 2001) per distinguere i diversi orientamenti motivazionali degli apprendenti di L2/LS. Come si è visto in precedenza per gli insegnanti (cf. § 1.2.3), tre sono i principali gradi di motivazione individuale: i. motivazione intrinseca,

25 «in many teachers' minds there is a distinct imbalance between their deeply cherished visions of who they would like to become as language teaching professionals and the multitude of externally imposed images of what good teachers ought to do and who they ought to be» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 146).

26 «Where there is no hope, the vision perishes» (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 155).

27 Nello studio di caso descritto e commentato in Bier 2013, avente come focus primario gli apprendenti di LS di scuola secondaria di primo grado, viene offerta una più dettagliata - benché non esaustiva - rassegna delle teorie alla base della motivazione degli studenti di LS/L2.

la quale si fonda sull'interesse profondo rispetto all'oggetto di studio, in questo caso sul piacere associato all'apprendimento della lingua, sulla soddisfazione derivante dal progredire in essa; ii. motivazione estrinseca, la quale è basata su fini che sono esterni all'attività di apprendimento stessa, ad esempio lodi o buoni voti; iii. amotivazione, ossia assenza di regolazione, mancanza di intenzionalità, dovuta, ad esempio, alla percezione della mancanza di relazione tra lo sforzo investito dal soggetto per compiere l'azione (i.e. apprendere la lingua) e i risultati dell'azione stessa.²⁸ Rispetto alla motivazione estrinseca, Vallerand (1997, cit. in Noels et al. 2000) ha individuato tre livelli successivi di regolazione, posti su un continuum, i quali differiscono in base al loro grado di controllo esterno oppure di regolazione interna. Da quella maggiormente influenzata da fattori esterni e più vicina alla motivazione estrinseca, a quella più autodeterminata e vicina alla motivazione intrinseca, ricordiamo: regolazione esterna (ad esempio: studio la L2/LS «per trovare un lavoro migliore nel mio futuro», Noels et al. 2000, 62²⁹); regolazione introiettata (ad esempio: studio la L2/LS «perché mi sentirei colpevole se non sapessi una L2/LS», Noels et al. 2000, 62³⁰); regolazione identificata (ad esempio: studio la L2/LS «perché penso sia un bene per il mio sviluppo personale», Noels et al. 2000, 62³¹). A questi tre livelli, Noels (2001) ne aggiunge un quarto, quello della regolazione integrata, la più vicina alla motivazione intrinseca (ad esempio: studio la L2/LS perché fa parte della cultura multilingue e cosmopolita a cui desidero appartenere). Possiamo dunque notare come la regolazione integrata e la motivazione intrinseca in generale vadano a coinvolgere l'identità stessa del soggetto, dello studente di L2/LS, prefigurando un'idea di sé futuro, ideale da raggiungere. A tal proposito, vediamo ora il sistema dei sé proposto da Dörnyei.

Il *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005) – a cui abbiamo già avuto modo di accennare (cf. § 3.1.2; § 3.1.3) – rappresenta uno sviluppo, in direzione dell'apprendimento linguistico, degli studi di psicologia sociale sui sé possibili (Markus, Nurius 1986) e sulla discrepanza del sé (Higgins 1987). Il **sistema postulato da Dörnyei** (2005) prevede tre elementi: 1. il Sé Ideale (*Ideal L2 Self*), ossia l'idea che l'allievo ha di sé stesso come parlante competente della L2/LS;³² 2. il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*), avente

28 Facendo intravedere un certo senso di inabilità, incapacità percepito dall'individuo, l'amotivazione dello studente può essere avvicinata al concetto di incompetenza appresa (*learned helplessness*, Abramson, Seligman, Teasdale 1978).

29 «In order to get a more prestigious job later on» (Noels et al. 2000, 62).

30 «Because I would feel guilty if I didn't know a second language» (Noels et al. 2000, 62).

31 «Because I think it is good for my personal development» (Noels et al. 2000, 62).

32 Come si è già osservato altrove (Bier 2013), il Sé Ideale postulato da Dörnyei è in linea con il modello egodinamico di motivazione proposto da Titone (1976, 1993, cit. in Balboni

quelle caratteristiche che l'allievo ritiene sia socialmente opportuno avere (in termini di competenze e responsabilità, ad esempio) per evitare di fare brutte figure e/o ottenere risultati negativi; 3. Esperienza di Apprendimento della Lingua (*L2 Learning Experience*), la quale comprende nello specifico gli aspetti legati all'ambiente e alla situazione di apprendimento, tra cui, in particolare, l'insegnante stesso.³³

Il *L2 Motivational Self System*, e in particolare il Sé Ideale, può essere concepito come un'evoluzione del concetto di motivazione integrativa di Gardner e Lambert (1972),³⁴ soprattutto per quanto concerne l'inglese, utilizzato oggi come lingua franca a livello globale (Graddol 2006; Phillipson 2009): il concetto di integratività ha perso parte del suo significato poiché la lingua inglese non è più associata alla sola comunità dei parlanti madrelingua (Kachru 1992) ma è piuttosto «condivisa da numerosi gruppi di parlanti non-nativi» (Warschauer 2000, 512³⁵), essendo legata ad «una cultura internazionale che contempla (tra le altre cose) gli affari, le innovazioni tecnologiche, i valori legati al consumo, la democrazia, i viaggi, e le molteplici icone della moda, dello sport e della musica» (Lamb 2004, 5³⁶). A conferma di quanto sin qui detto, uno studio condotto in Ungheria da Kormos e Csizér (2008) con lo scopo di esplorare la motivazione di apprendenti EFL ma anche di testare empiricamente il *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005), ha verificato l'esistenza del costrutto del Sé Ideale e i risultati ottenuti dimostrano che quest'ultimo, più che riflettere atteggiamenti di apertura verso gli appartenenti alla comunità dei parlanti madrelingua (concetto di integratività), si avvicina maggiormente a quella che Yashima (2002) definisce «postura internazionale» (*international posture*), ossia un'inclinazione individuale, un interesse profondo verso lingue e culture diverse dalla propria. Inoltre, un recente studio

2006a). Lo studioso italiano afferma che la motivazione ad apprendere una L2/LS risulta dalla combinazione di tre elementi interconnessi: i. ego; ii. strategia; iii. tattica. Se la tattica conduce a risultati positivi, questi ultimi rafforzano il progetto di sé (ego) che l'allievo ha formulato. Come conseguenza, l'intero processo ego-strategia-tattica acquista nuova energia, motivando così il soggetto a continuare ad investire il proprio impegno in vista dell'obiettivo finale di trasformare il proprio sé attuale nel sé desiderato o pianificato (il quale ricorda da vicino il Sé Ideale di cui parla Dörnyei).

33 Lorenzo osserva che la presa in considerazione di questa dimensione - i.e. l'Esperienza di Apprendimento della Lingua - ha inaugurato una vera e propria svolta educativa, «educational turn» (Lorenzo 2014, 141), nello studio della motivazione degli apprendenti di lingua.

34 I due studiosi definiscono la motivazione integrativa in questi termini: «a particular orientation on the part of the learner, reflecting a willingness or a desire to be like representative members of the 'other' language community» (Gardner, Lambert 1972, 14).

35 «English is shared among many groups of nonnative speakers» (Warschauer 2000, 512).

36 «international culture incorporating (inter alia) business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music» (Lamb 2004, 5).

condotto da Dörnyei e Chan (2013) con apprendenti cinesi di inglese e mandarino, non solo ha confermato l'esistenza dei costrutti del Sé Ideale e del Sé Dovuto ma ha anche svelato: i. la loro correlazione positiva sia con l'impegno investito (per entrambi i Sé futuri) che con i risultati ottenuti dagli apprendenti (solo per il Sé Ideale); ii. la loro natura multisensoriale, essendo questi fortemente correlati con le abilità individuali sia di visualizzazione mentale che di percezione uditiva, portando i due studiosi ad affermare che «la produzione immaginativa è di certo associata con i sé futuri, il che giustifica l'uso del termine 'visione' quando ci si riferisce ad essi» (Dörnyei, Chan 2013, 454³⁷).

Di particolare rilevanza rispetto al focus della presente ricerca, risulta essere il terzo elemento del *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005), ossia l'**Esperienza di Apprendimento della Lingua**, comprendente i vari aspetti legati alla situazione di apprendimento. In questo terzo elemento del sistema dei sé di Dörnyei riscontriamo un evidente richiamo al Livello della Situazione di Apprendimento (*Learning Situation Level*, Dörnyei 1994a), presente nel *framework* concepito dallo studioso una decina di anni prima,³⁸ il quale contempla: a. una componente relativa al corso di lingua stesso (i.e. sillabo, materiali, compiti e attività, eccetera), b. una componente relativa al gruppo-classe (i.e. coesione, cooperazione vs. competizione vs. individualismo, orientamento all'obiettivo, eccetera), e soprattutto c. una componente relativa all'insegnante di lingua, con particolare riferimento all'«impatto motivazionale della personalità dell'insegnante, al suo comportamento e al suo stile/pratica didattica» (Dörnyei 2001, 19³⁹). Dörnyei dunque, con il *L2 Motivational Self System*, con il precedente *framework* a tre livelli, ma anche in altri contributi,⁴⁰ evidenzia come sia «principalmente una responsabilità dell'insegnante quella di motivare i propri allievi» (Csizér, Kormos 2009, 108⁴¹), adottando uno stile di insegnamento che sia il più possibile informativo e a supporto

37 «mental imagery is indeed associated with future self-guides, which justifies the use of the term 'vision' when referring to them» (Dörnyei, Chan 2013, 454).

38 Il Livello della Situazione di Apprendimento fa parte, assieme al Livello della Lingua (*Language Level*) ed al Livello dell'Apprendente (*Learner Level*), del *framework* a tre livelli concepito da Dörnyei (1994a, 280) per descrivere la motivazione dell'apprendente di L2/LS.

39 «the motivational impact of the teacher's personality, behaviour and teaching style/practice» (Dörnyei 2001, 19).

40 Si vedano, ad esempio, Dörnyei 2001, interamente dedicato alle strategie motivazionali da impiegare nella classe di L2/LS, e il recente Dörnyei, Kubanyiova 2014 (cf. § 3.1.3), in cui le strategie motivazionali per lo studente mirano a costruire, accrescere e mantenere la visione dell'apprendente come competente parlante della L2/LS.

41 «it is largely the teachers' responsibility to motivate students» (Csizér, Kormos 2009, 108).

dell'autonomia⁴² e mettendo in pratica strategie a supporto della motivazione degli apprendenti.

3.2.1 Strategie motivazionali nella classe di L2/LS: alcuni studi

A partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, sono state condotte una serie di ricerche volte ad evidenziare come l'impiego di **strategie motivazionali** da parte dell'insegnante di L2/LS vada ad influenzare la motivazione dei propri studenti. Offriremo ora un veloce accenno ad alcune di queste, che appaiono particolarmente significative.

Dörnyei e Csizér (1998) hanno condotto uno studio in contesto ungherese con lo scopo di indagare sull'uso di strategie motivazionali da parte degli insegnanti di EFL nelle rispettive classi. I due studiosi hanno proposto ai docenti una lista di dieci strategie motivazionali chiedendo loro di indicare per ciascuna strategia a. quanto importante fosse per loro, b. quanto di frequente venisse impiegata nelle proprie classi. Questo studio è stato replicato una decina di anni dopo da Cheng e Dörnyei (2007) con insegnanti di EFL a Taiwan. In particolare, la principale similitudine riscontrata riguarda il fatto che in entrambi i contesti, ungherese e taiwanese, i docenti attribuiscono importanza al fatto di «porsi come esempio personale [per gli studenti] con il proprio comportamento» (Cheng, Dörnyei 2007, 161⁴³): la dimostrazione di entusiasmo, interesse e impegno nel proprio lavoro ha conseguenze positive rispetto alla motivazione degli allievi (Stipek 2002, cit. in Cheng, Dörnyei 2007). Invece, le principali differenze tra i due contesti riguardano la «promozione dell'autonomia dell'apprendente» (Cheng, Dörnyei 2007, 164⁴⁴), la quale viene positivamente valutata in Ungheria ma non a Taiwan, e il «riconoscimento dell'impegno dello studente e la lode per i suoi successi» (Cheng, Dörnyei 2007, 162⁴⁵), la quale viene positivamente valutata a Taiwan e poco considerata in Ungheria. Lo studio di Cheng e Dörnyei (2007) da un lato evidenzia come alcune strategie motivazionali siano universalmente approvate e trasferibili in diversi contesti culturali (i.e. «porsi come esempio personale con il proprio comportamento», cf. *supra*); dall'altro, però, d'accordo

42 Si veda a questo proposito anche Noels, Clément e Pelletier (1999) i quali hanno condotto uno studio sugli effetti prodotti dallo stile comunicativo e d'insegnamento del docente di L2/LS sulla motivazione dei rispettivi studenti: gli studiosi hanno osservato come gli insegnanti con uno stile comunicativo e didattico a supporto dell'autonomia avessero studenti intrinsecamente motivati, mentre quelli con stile autoritario avessero studenti in larga parte amotivati.

43 «Set a personal example with your own behaviour» (Cheng, Dörnyei 2007, 161).

44 «Promote learner autonomy» (Cheng, Dörnyei 2007, 164).

45 «Recognise student's effort and celebrate any success» (Cheng, Dörnyei 2007, 162).

con Chen, Warden e Chang (2005), individua delle discrepanze tra i due contesti scrutinati, a conferma del fatto che alcune strategie motivazionali sono fortemente dipendenti dalla cultura di appartenenza dei docenti che le mettono in pratica («promozione dell'autonomia dell'apprendente» vs. «riconoscimento dell'impegno», cf. *supra*).

Due studi condotti nel 2008 da Guilloteux e Dörnyei (2008) e da Bernaus e Gardner (2008) confermano il collegamento tra strategie motivazionali adottate dall'insegnante e motivazione degli studenti. Nel primo studio (Guilloteaux, Dörnyei 2008) è stato investigato un campione di classi di ESL in Corea del Sud e i ricercatori hanno osservato che la pratica motivazionale dell'insegnante in classe è direttamente collegata sia alla motivazione percepita dagli stessi studenti, sia al comportamento motivato degli studenti in classe.⁴⁶ Il secondo studio (Bernaus, Gardner 2008) ha esplorato il collegamento tra le strategie motivazionali adottate da docenti di EFL in Spagna, le percezioni degli studenti circa l'uso di queste strategie da parte degli insegnanti, la motivazione degli studenti e i loro risultati. Puntualizzando l'importanza di esplorare sia le percezioni degli insegnanti sia quelle dei rispettivi studenti riguardo l'adozione di strategie motivazionali (nell'assunto per cui insegnanti e studenti percepiscono l'uso delle strategie in maniera diversa, non necessariamente speculare), i due ricercatori hanno evidenziato come l'adozione di strategie motivazionali da parte del docente percepita dagli allievi sia direttamente collegata non solo alla motivazione degli allievi stessi ma anche ai loro risultati in EFL.

Adottando un disegno quasi-sperimentale,⁴⁷ uno studio recente condotto da Moskovski et al. (2013) in contesto EFL in Arabia Saudita, ha offerto evidenza sostanziale rispetto all'influenza causale (non solo correlazione o corrispondenza) delle strategie motivazionali messe in pratica dall'insegnante sul comportamento motivato e sulla motivazione degli studenti per l'apprendimento della LS.

⁴⁶ Seppur in contesto diverso, questo risultato è confermato da una ricerca condotta da Papi e Abdollahzadeh (2012) i quali hanno investigato l'uso di strategie motivazionali da parte di docenti di EFL in Iran.

⁴⁷ Il campione di studenti, oggetto dello studio, è stato suddiviso in due gruppi: gruppo di controllo, al quale è stato erogato l'insegnamento tradizionale, e il gruppo sperimentale, per il quale sono state adottate dieci strategie motivazionali. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno dimostrato una maggiore motivazione per l'apprendimento della LS rispetto a quella degli studenti del gruppo di controllo.

3.3 Gli sviluppi più recenti della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS

In questa sezione, offriremo un accenno agli ultimi sviluppi della ricerca sulla motivazione nel campo della SLA, ossia l'approccio dei sistemi dinamici complessi (*Complex Dynamic Systems*, d'ora in avanti CDS) e le correnti motivazionali dirette (*Directed Motivational Currents*, d'ora in avanti DMCs), sinora prevalentemente applicati alla ricerca sulla motivazione degli apprendenti di L2/LS.

3.3.1 Motivazione e *Complex Dynamic Systems* (CDS)

I contributi di Larsen-Freeman e Cameron (2008a) e di Verspoor, De Bot e Lowie (2011), lavori seminali per quanto riguarda l'applicazione della teoria dei CDS alla SLA, hanno scosso gli equilibri nel campo della ricerca sulla motivazione nella classe di L2/LS (MacIntyre, Dörnyei, Henry 2015). La stessa Larsen-Freeman, in uno dei suoi più recenti contributi in materia, afferma:

La teoria dei CDS ha fundamentalmente messo alla prova il nostro obiettivo per la ricerca e il nostro modo di condurla. (Larsen-Freeman 2015, 11⁴⁸)

In sostanza, l'approccio CDS invita chi si occupa della ricerca sulla motivazione a fare un **aggiustamento di prospettiva** sotto due punti di vista, concettuale e metodologico.

Dal punto di vista concettuale, i CDS portano con sé una serie di principi (Larsen-Freeman 2015) che, in buona parte, si pongono controcorrente rispetto al modo tradizionale di concepire la ricerca sulla motivazione - e non solo, vista la natura transdisciplinare dell'approccio:

- a. il cambiamento e la variabile spazio/tempo. Il cambiamento del sistema e dei suoi componenti - i.e. la loro evoluzione nel tempo - diventa l'oggetto di interesse e la variabile tempo è concepita in termini spaziali: lo 'spazio' in cui si muove il sistema è costituito dall'insieme di tutte le possibili configurazioni che il sistema stesso può assumere nel corso del tempo (Hiver 2015a);
- b. la stabilità e gli «stati di attrazione» (*attractor states*, Hiver 2015a). La stabilità non è più la cornice tramite cui osservare il sistema, essendo essa intesa come forma particolare di variazione (Verspoor 2015), come uno dei possibili risultati della complessità (Hiver

48 «CDST has fundamentally challenged our goal for research and our way of conducting it» (Larsen-Freeman 2015, 11).

- 2015a): nella traiettoria di sviluppo dei CDS esistono degli «stati di attrazione», ossia particolari configurazioni del sistema - più o meno stabili - in cui il sistema si insedia o verso cui il sistema è attratto (Hiver 2015a);
- c. la complessità (vs. il riduzionismo) e le relazioni. I sistemi dinamici sono complessi perché costituiti da una molteplicità di componenti, profondamente interrelati tra loro: i modelli riduzionisti della motivazione non catturano la complessità del fenomeno in esame perché misurano l'influenza di ciascun componente il sistema in modo isolato, senza considerare la relazione reciproca tra il componente in oggetto e tutti gli altri;
 - d. l'auto-organizzazione e la non-linearità. I CDS seguono il principio dell'auto-organizzazione, in base al quale «l'ordine emerge dall'interazione dei componenti del sistema senza ricevere alcuna direzione da fattori esterni e senza che la pianificazione dell'ordine sia incorporata in alcun componente individuale» (Mitchell 2003, 6⁴⁹), non hanno uno sviluppo lineare nel tempo, sono caotici e, in quanto tali, non ammettono previsioni;
 - e. la dipendenza dalle condizioni iniziali (Verspoor 2015). Nei CDS, differenze minime delle condizioni iniziali in cui si trova il sistema possono produrre effetti importanti sul comportamento di lungo periodo del sistema stesso (i.e. 'effetto farfalla', Lorenz 1963). Inoltre, la variabilità attesa nella traiettoria evolutiva del sistema è intimamente dipendente dal momento nel tempo in cui si inizia a misurare l'evoluzione stessa del sistema (i.e. le condizioni iniziali, appunto);
 - f. l'apertura e la non-finalità. Vista la loro natura emergente, i CDS sono in continua evoluzione, sono aperti all'influenza di nuovi potenziali componenti e la loro traiettoria evolutiva non ha fine.

Dörnyei e colleghi osservano come il nuovo paradigma CDS offra un **ap-proccio olistico** alla ricerca sulla motivazione, se paragonato alla pratica di ricerca tradizionale - la quale studia le relazioni tra variabili considerate in isolamento l'una dall'altra: esso si occupa di esaminare «le operazioni combinate e interattive di un numero di diversi elementi/condizioni rilevanti per situazioni specifiche» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 1⁵⁰) e, come abbiamo appena visto, il suo potenziale concettuale è promettente, dal momento che cattura la natura dinamica e multisfaccettata dei processi caratterizzanti la motivazione nella classe di L2/LS.

49 «order emerges from the interaction of the components of the system without direction from external factors and without a plan of the order embedded in an individual component» (Mitchell 2003, 6).

50 «the combined and interactive operation of a number of different elements/conditions relevant to specific situations» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 1).

Tuttavia, ad elevato potenziale corrispondono altrettanto elevate **sfi-de**, soprattutto dal punto di vista della metodologia con cui condurre la ricerca in prospettiva CDS (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b; MacIntyre, Dörnyei, Henry 2015). In particolare, le principali difficoltà riscontrate riguardano i seguenti tre aspetti (Dörnyei 2009): a. il dover prendere in considerazione l'intero sistema e l'interazione di tutte le sue parti, anziché concentrarsi su singoli elementi (i.e. le variabili), isolati dal resto; b. il modellizzare in modo quantitativo il cambiamento non lineare; c. la necessità di trovare alternative rispetto alla tradizionale metodologia di ricerca quantitativa (basata sulla statistica inferenziale), ora prevalente negli studi e nelle ricerche sulla motivazione.⁵¹ Secondo De Bot (2011), la risposta a queste sfide risiede nell'adozione di un 'approccio morbido', che si serva di metafore dinamiche - come, ad esempio, il concetto di «stati di attrazione» - per spiegare in modo qualitativo ed interpretativo i fenomeni e i processi tipici caratterizzanti la SLA (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b).

MacIntyre, Dörnyei ed Henry (2015) riassumono alcune indicazioni metodologiche di massima su come affrontare la ricerca in ottica DMC. In sintesi, gli aspetti su cui si soffermano sono:

- a. definizione e descrizione minuziosa del sistema dinamico: individuazione dei componenti del sistema e delle relazioni reciproche tra essi;
- b. formulazione di domande di ricerca che catturino un processo in corso, non un prodotto finito (come, ad esempio, una relazione - statica - tra variabili);
- c. raccolta di dati densi, longitudinali ed individuali (Van Dijk, Verpoor, Lowie 2011) e preferenza per metodi di raccolta misti, quantitativi-qualitativi, che possano abbinare l'estensione (quan) alla profondità (qual) nell'interpretazione.

L'antologia curata da Dörnyei, MacIntyre ed Henry (2015a) rappresenta una ricca collezione di studi empirici sulla motivazione nell'apprendimento linguistico condotti utilizzando l'approccio CDS, ponendosi così sia come «terreno di prova» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 5⁵²) per l'applicazione del nuovo paradigma, sia come imprescindibile punto di riferimento - concettuale e metodologico - per chi si occupa di fare ricerca nel campo della motivazione nella classe di L2/LS.

51 Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015b, 2-4) riportano il senso di smarrimento di ricercatori e dottorandi di fronte alle sfide poste dal nuovo paradigma in questo modo: «in informal conversations at conferences, it was not at all uncommon to hear scholars privately express the sense of being at a loss as to how to go about researching dynamic systems. [...] The absence of established research tools and paradigms affected PhD students in particular, because for many of them, doing dynamic systems research seemed just too difficult and too risky».

52 «The production of this volume was therefore intended to serve as the primary testing ground» (Dörnyei, MacIntyre, Henry 2015b, 5).

3.3.2 Le *Directed Motivational Currents* (DMCs)

Le DMCs rappresentano lo sviluppo più recente della ricerca sulla motivazione degli apprendenti di L2/LS: in particolare, esse scaturiscono dalla ricerca dei fattori che possano spiegare la **motivazione sostenuta** che sta alla base di comportamenti di lungo periodo, come quelli messi in pratica durante il processo di apprendimento di una L2/LS (Dörnyei, Henry, Muir 2016).

Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014) offrono la seguente definizione di DMC:

Una *Directed Motivational Current* (DMC) può essere descritta come un'intensa spinta motivazionale che è capace sia di stimolare che di supportare comportamenti di lungo periodo, come l'apprendimento di una L2/LS (Dörnyei, Muir, Ibrahim 2014, 9⁵³)

Brevemente, le caratteristiche principali della DMC sono le seguenti (Dörnyei, Henry, Muir 2016; Dörnyei, Ibrahim, Muir 2015; Henry, Davydenko, Dörnyei 2015; Dörnyei, Muir, Ibrahim 2014):

- a. goal/obiettivi specifici, significativi ed in armonia con l'identità individuale, i quali comprendono: la visione che l'apprendente ha di sé come parlante competente della L2/LS (cf. § 3.2), e i sub-goal prossimali, intermedi, che strutturano il percorso che conduce alla visione;
- b. fattori scatenanti identificabili, generalmente stimolati dal potere della visione che, essendo regolarmente attivata dal soggetto, diventa cronicamente accessibile (Higgins, King, Mavin 1982), ossia «costantemente disponibile per caratterizzare il sé» (Markus, Kunda 1986, 859⁵⁴) e si trasforma in regolatore automatico del comportamento individuale, avendo la capacità di bloccare eventuali altri piani d'azione, meno concordi con la visione dominante;
- c. processo strutturato: la struttura rappresenta la cifra caratteristica primaria della DMC in quanto essa «assume un ruolo attivo e procedurale nel far sì che la corrente continui a scorrere» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 81⁵⁵). Essa prevede routine comportamentali automaticamente attivate dal soggetto e controlli periodici del pro-

53 «A Directed Motivational Current (DMC) can be described as an intense motivational drive which is capable of both stimulating and supporting long-term behaviour, such as learning a foreign/second language» (Dörnyei, Muir, Ibrahim 2014, 9).

54 «constantly available for characterizing the self» (Markus, Kunda 1986, 859).

55 «The structure of a DMC takes an active and procedural role in keeping the current flowing» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 81).

- gresso in direzione della visione, mediante feedback affermativo fornito da un agente esterno autorevole (ad esempio, l'insegnante);⁵⁶
- d. emozionalità positiva, derivante dal fatto che le varie attività svolte nell'ambito della DMC stessa hanno un «significato che va oltre il potenziale di tali attività prese singolarmente» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 100⁵⁷) e tale per cui il soggetto percepisce un senso pervasivo di benessere eudaimonico⁵⁸ e di autenticità.⁵⁹ Nella classe di L2/LS, questo senso di benessere diffuso deriva anche dal coinvolgimento nelle attività proposte delle «identità trasportabili» (*transportable identities*, Zimmermann 1998) degli studenti, che in tal modo sono valorizzate non solo fuori dal contesto di istruzione formale, ma anche dentro la classe;
 - e. attenuazione, conclusione e gestione delle conseguenze: la conclusione della DMC – che generalmente non coincide con la completa padronanza della L2/LS⁶⁰ – può produrre conseguenze importanti sugli atteggiamenti dei discenti rispetto alla lingua che stanno apprendendo. Per questo motivo, il ruolo dell'insegnante è cruciale nell'aiutare gli apprendenti a gestire in modo consapevole e produttivo la transizione in uscita dalla DMC, impedendo lo svilupparsi di emozioni ed atteggiamenti negativi che possano influenzare il loro percorso di apprendimento in generale, linguistico e non solo.

Da questa sintetica descrizione dei loro elementi costitutivi, possiamo notare come le DMCs abbiano diversi punti di contatto con alcune delle principali teorie psicologiche sulla motivazione (Dörnyei, Muir, Ibrahim 2014; Dörnyei, Ibrahim, Muir 2015), in particolare: a. la teoria del flusso (cf. § 1.2.2), con la quale le DMCs condividono l'esperienza di coinvolgimento profondo ed appagante in una determinata attività; b. la teoria del *goal-setting* (cf. § 1.2.1), per l'importanza attribuita alla formulazione di obiettivi e sotto-obiettivi, il cui progressivo raggiungimento contribuisce a rigenerare l'energia della corrente stessa; c. teoria dell'autodetermina-

56 Possiamo osservare come, date queste caratteristiche costitutive, la DMC possa essere concepita come una «extension of the concept of vision» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 23), andando ad incorporare sia la visione stessa del Sé Ideale futuro dell'apprendente, sia il piano d'azione da mettere in pratica per raggiungere la visione.

57 «Activities are infused with significance and meaning beyond the potential of such activities in isolation» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 100).

58 Per eudaimonia, Dörnyei, Henry e Muir (2016, 105) intendono un «enduring sense of personal contentment [...] linked to the experience of actualizing one's potential».

59 Il termine autenticità deriva dal verbo greco *authentèo*, che significa 'avere autorità' e 'agire da sé medesimo'.

60 Dörnyei, Henry e Muir (2016, 124) osservano che «it is highly unlikely that the end of an L2 DMC will coincide with the end of an individual's language learning journey».

zione, SDT (cf. § 1.2.3), con la quale le DMCs condividono l'importanza, ai fini della motivazione intrinseca, del coinvolgimento autodeterminato, internamente regolato ed autonomo del soggetto con l'attività svolta.

Come abbiamo appena visto, le DMCs si mantengono nella scia della tradizione ma, nello stesso tempo, aggiungono due importanti **elementi di novità** nello studio della motivazione degli apprendenti di lingua: innanzitutto, nella DMC il comportamento motivato del soggetto è parte integrante del costrutto stesso (i.e. non costituisce una conseguenza separabile, a sé stante) e contribuisce a fornire energia motivazionale all'intero processo. In altre parole, nella DMC, sia la visione di lungo termine, sia gli obiettivi intermedi, sia il comportamento motivato che porta al loro raggiungimento hanno uguale importanza, fanno parte della stessa entità; in secondo luogo, nella DMC la motivazione non è concepita come un attributo stabile, personale del soggetto, bensì è interpretata in termini di processo, suscettibile di fluttuazioni nel tempo. Rispetto a quest'ultimo punto, Dörnyei, Henry e Muir (2016) osservano come le DMCs possano essere affiancate alla teoria della velocità nel raggiungimento degli obiettivi (*velocity of goal pursuit*, Lawrence, Carver, Scheier 2002), secondo la quale la risposta conativo-affettiva del soggetto in un dato momento dipende da come questi percepisce il proprio movimento nel tempo in quel preciso momento, ossia il progresso fatto per colmare la discrepanza (Higgins 1987) esistente tra il sé attuale e il Sé Ideale futuro - i.e. la visione.

Commentando le DMCs alla luce dei recenti sviluppi della ricerca sulla motivazione secondo l'approccio CDS (cf. § 3.3.1), Dörnyei, Ibrahim e Muir (2015) offrono questa riflessione:

Il valore della spinta motivazionale generata dalla DMC risiede nella sua capacità di allineare diversi fattori, di superare vari ostacoli e di regolare la fluttuazione emotiva. Una volta che la DMC è iniziata, i parametri principali del suo movimento e i risultati cui è rivolta diventano, in buona parte, prevedibili. [...] È in questo senso che una DMC può funzionare come regolatore della motivazione e dell'attività umana; essa ha il potenziale, anche se solo per un periodo di tempo limitato, di superare la complessità e il caos del mondo circostante e di incanalare il comportamento lungo un corso d'azione mirato all'obiettivo. (2015, 103-4⁶¹)

61 «The significance of the generated motivational surge of a DMC lies in its capacity to align diverse factors, to override various obstacles and to regulate emotional fluctuation. Once a DMC has commenced, the main parameters of its movement and its aimed-for outcomes become, to a large extent, predictable. [...] It is in this sense that a DMC can function as a regulator of human motivation and activity; it has the potential, if only for a limited time, to override the complexity and chaos of the surrounding world and to channel behaviour down a goal-specific course of action» (Dörnyei, Ibrahim, Muir, 103-4).

Dal punto di vista della ricerca, dunque, le DMCs rappresentano una **sin-tesi tra l'innovazione e la tradizione**: se da un lato abbracciano la prospettiva offerta dai CDS nel concepire la motivazione come un processo caratterizzato da una pluralità di fattori (i.e. visione e obiettivi, emozioni, contesto) e soggetto a variazione nel tempo, dall'altro esse hanno il potere di regolare la motivazione e il comportamento umano (cf. *supra*) rendendolo stabile e, in larga parte, prevedibile.

