

2 **Una mappa dei fattori che influenzano l'apprendimento linguistico**

Sommario 2.1 La dimensione matematica. – 2.2 Fattori interni. – 2.3 Fattori esterni.

Un detto buddista recita: «Quando l'allievo è pronto, il maestro appare». Se una condizione fondamentale perché vi sia apprendimento stabile e duraturo è l'essere 'pronto' dell'allievo, dobbiamo allora pensare ad un docente capace di facilitare il processo di apprendimento costruendo didatticamente le condizioni perché ciò avvenga.

Tale discernimento primario è quello che i greci antichi chiamerebbero *crisis*.

Un docente in 'crisi' è, nella prospettiva umanistica, più potenzialmente orientato all'ascolto dello studente e della classe poiché la relazione di insegnamento/apprendimento è sempre una relazione unica e irripetibile e quindi, ogni volta, creativa (su come gestire una classe sulla base di questo principio, cf. il concetto di Classe ad Abilità Differenziate in Caon 2016).

Sia detto subito, non vogliamo con queste parole annullare il valore della trasmissione di contenuti e aderire a posizioni libertarie 'ad oltranza' in cui non vi sia regola, struttura, ordine, valutazione.

Porsi in una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento vuol dire, piuttosto:

- osservare la realtà del processo (glotto)didattico ed educativo riconoscendo innanzitutto che la struttura della conoscenza di ognuno differisce da quella di tutti gli altri;
- utilizzare, di conseguenza, varie strategie in modo flessibile per creare contesti ricchi di stimoli diversificati, motivanti e relazionalmente significativi;
- favorire un percorso di scoperta da parte di ogni studente del proprio stile di apprendimento, dei propri punti di relativa forza e di quelli di relativa debolezza, delle proprie inclinazioni e del proprio progetto di vita al fine di far sentire e capire autonomamente il valore dell'educazione linguistica in tale progetto.

2.1 La dimensione matetica

È opportuno soffermarci brevemente sul concetto di apprendimento per poi vedere le possibili azioni di facilitazione. Per ragioni di economia del contributo ci limiteremo a cogliere alcune caratteristiche generali dell'apprendimento che condizionano (anche) l'apprendimento linguistico.

L'apprendimento è un processo caratterizzato da tre aggettivi, che costituiscono il contesto primario per l'intervento di facilitazione: attivo, costruttivo e interattivo.

L'apprendente, dunque, costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando in modo attivo e personale ciò che già sa e ristrutturandolo in modo personale. Secondo Pichiassi (2009, 9-10):

in ogni processo di apprendimento si possono individuare dei momenti o fasi caratterizzanti:

- lo stadio preliminare: indica la disposizione a imparare (readiness);
- la presa di posizione: è l'atteggiamento che si assume di fronte all'oggetto da conoscere o alla situazione da affrontare o al problema da risolvere;
- la selezione: la scelta relativa al percorso da seguire e al mezzo più idoneo da adottare;
- l'eliminazione: individuazione e rimozione di ostacoli e possibili errori;
- la fissazione: consolidamento di quanto appreso in modo da poterlo più agevolmente recuperare;
- l'integrazione e organizzazione di quanto appreso.

Tali considerazioni richiamano una dimensione individuale dell'apprendimento. Ma, come abbiamo detto, l'apprendimento linguisti-

co - secondo una glottodidattica di ispirazione comunicativa umanistica e (socio)costruttivista - è anche una pratica sociale.

Il dialogo e la condivisione, secondo i principi del (socio)costruttivismo, sono essenziali per facilitare l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Afferma in proposito Dolci (2006, 62):

l'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti.

Sarà proprio sulla base di questi due parametri, quello interno e quello esterno all'apprendente, che approfondiremo la nostra riflessione declinandola sulla dimensione glottomatetica e poi glottodidattica.

2.2 Fattori interni

Tra i fattori interni all'apprendente i principali sono:

a) la motivazione

Secondo De Beni e Moè (2000, 37), la motivazione è «una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo». Basandoci su questa definizione, possiamo dire che uno studente 'motivato' è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta.

Ci sono però due variabili, che rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione, su cui si può intervenire con iniziative di facilitazione, e che in particolare possono giovare di una metodologia ludica:

- l'intensità: può essere generata da fattori esterni alla scuola e variare, ad esempio, in base al tipo di lingua studiata: la forza della motivazione per lo studio dell'inglese rispetto al francese o ad un'altra LS è diversa perché diverso è il ruolo dell'inglese nel mondo esterno alla scuola;
- la persistenza: la metodologia glottodidattica può aiutare il docente di lingue a modificare gli spontanei orientamenti moti-

vazionali degli apprendenti e a costruire delle risorse 'interne' che possano protrarre la motivazione anche oltre l'arco di tempo scolastico.

All'interno del concetto di motivazione, possiamo distinguere alcune sottocategorie. Tra queste, la dicotomia tra motivazione intrinseca ed estrinseca è di particolare interesse per noi: si può parlare di motivazione 'intrinseca' quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare; si può parlare di motivazione 'estrinseca', invece, quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la 'ricompensa' da parte dell'insegnante; quando, cioè, sono vincolate da rinforzi eterodiretti.

In una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento, la motivazione intrinseca è maggiormente consona ai nostri valori, ai nostri presupposti scientifici e agli obiettivi che sono legati all'autonomia e al coinvolgimento attivo dello studente. Siamo ben consci, nell'affermare questo, del bisogno, in primis da parte di molti studenti, di forme estrinseche di motivazione che non vanno abbandonate nel processo educativo. Il rischio da evitare, però, è quello di far dipendere le scelte dello studente esclusivamente o quasi dal tipo di rinforzo che riceve dal docente e, quindi, di limitare la sua autonomia nello sviluppo di strategie e di capacità critiche.

Di conseguenza, si devono considerare entrambe ma occorre, a nostro avviso, porle su piani diversi: una come possibile mezzo e l'altra come fine.

Se l'obiettivo educativo che ci proponiamo, infatti, è quello di mediare tra i vincoli istituzionali della scuola e gli interessi e i bisogni degli studenti, di aiutarli a sviluppare e ad aumentare i loro talenti personali, è conseguenza ovvia che la motivazione intrinseca sia quella da perseguire.

Riteniamo che tale tipo di motivazione si possa promuovere attraverso:

- i 'contenuti', qualora essi incontrassero spontaneamente gli interessi o i bisogni degli studenti. Se tale motivazione spontanea non vi fosse, sarà allora compito del docente favorire lo sviluppo di una motivazione anche intrinseca facendo cogliere il valore dello studio di lingue apparentemente meno importanti ed utili nell'idea iniziale degli studenti.
- le 'metodologie', che, pur mediando gli stessi contenuti, possono far attivare negli studenti processi cognitivi più o meno complessi e possono indurre motivazione intrinseca;
- i 'materiali e gli ambienti' (le TIC ad esempio). Gli studi di Schumann (1997) sulla motivazione legata alla piacevolezza dello stimolo confermano quanto, per gli studenti, il tipo di materiale

(pagina originale o pagina fotocopiata o piuttosto pagina virtuale del personal computer) o il luogo (fisico o virtuale) di studio incidano sulle loro motivazioni e abbia ricadute sulla loro qualità dell'apprendimento;

- la 'relazione'. Gli studi sul clima della classe (cf. per una sintesi Caon 2008) affermano che per costruire l'autorevolezza dell'insegnante, oltre alla sua competenza disciplinare, è strategico instaurare un rapporto basato sulla trasparenza, sulla fiducia, sulla chiarezza e sull'efficacia della comunicazione (attraverso, per esempio, il costante feedback, il patto formativo, la comunicazione degli obiettivi di apprendimento, l'ascolto attivo dei bisogni e degli interessi). Tale autorevolezza è fondamentale per passare da un dovere estrinseco (lo studio finalizzato a evitare un voto negativo, una brutta figura o una bocciatura) a un senso del dovere che può nascere dalla responsabilità condivisa (con i compagni e con il docente) in cui ognuno, nei suoi ruoli, si impegna a perseguire un obiettivo di crescita anche umana. Occorre cioè scardinare, negli studenti, l'idea pregiudiziale che il docente sia loro 'nemico' (e quindi debba essere avverso in vari modi). Più promettente, per un apprendimento significativo, è l'idea che, nella trasparenza e nel rispetto dei ruoli (che prevede anche forme di verifica e di controllo), si immagini tutta la classe orientata verso il successo (per esempio, la comprensione dei concetti disciplinari, il valore dell'impegno e della fatica di tutti nello studio e nella didattica, la convivenza rispettosa, il successo scolastico), con il docente che facilita il processo per raggiungere tale successo.

b) la personalità

Il concetto generale di personalità (almeno in Occidente, poiché, ad esempio, Karim et al. 2016 lo declinano in maniera diversa offrendo una possibile visione della personalità secondo l'Islam) in ordine all'apprendimento linguistico viene solitamente suddiviso in tratti, ossia in tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano l'approccio e la gestione del compito scolastico e che possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro rispetto ad altre.

In particolare, per quanto riguarda l'uso dei giochi nell'insegnamento, si possono generare:

- un atteggiamento di rifiuto, diffidenza, indifferenza, piacere o passione per il gioco e la ludicità;
- una percezione del gioco come collaborativo, partecipativo o più spiccatamente competitivo;
- una predilezione per il gioco a squadre o in gruppi oppure per il gioco individuale.

Un ultimo dato interessante rispetto a tale fattore è che i tratti della personalità (come introversione/estroversione, ottimismo/pessimismo, autonomia/dipendenza ecc.) sono dinamici e, quindi, possono, almeno in parte, modificarsi a seconda della tipologia di relazione che viene a stabilirsi in classe.

Come vedremo, l'atteggiamento da facilitatore del docente di lingue e l'utilizzo di varie tecniche didattiche ludiche possono aiutare gli studenti¹ a far emergere estroversione, ottimismo, autonomia, desiderio di cooperazione ecc.

c) l'età

Gli studi volti ad indagare l'incidenza del fattore età nell'apprendimento delle lingue seconde sono stati molti. Un concetto chiave in questo ambito è quello di 'periodo sensibile' che riprende quello che Lenneberg (1967) aveva introdotto come «periodo critico» (per approfondimenti, Cesaria et al. in Bonifacci 2018, 45-51).

Daloiso (2009, 99-101), a tal riguardo, scrive

lo studio attento del processo di acquisizione linguistica infantile ha in realtà messo in luce la necessità di non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un continuum di archi temporali durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico-cognitive procedono progressivamente verso la maturazione, e dunque tali funzioni si stabilizzano a livello neuroanatomico e neurofisiologico, rendendo sempre più difficile la riorganizzazione dell'architettura neuronale. [...] La teoria dei periodi critici multipli induce a ritenere che esistono finestre temporali per alcune componenti del linguaggio (in particolare le dimensioni fonetica e morfosintattica), mentre altri aspetti, come ad esempio la semantica e la pragmatica non appaiono soggetti ad alcun periodo critico.

Riassumendo, per citare Costa e Sebastián-Gallés (2014, 340),

Critical (or sensitive) periods refer to periods of time in which brain structures are especially sensitive to a specific environmental input, meaning that outside these periods, the magnitude of the input needed to elicit changes in the brain dramatically increases.

1 Sulla relazione tra tratti della personalità e apprendimento linguistico un approfondimento può essere trovato in in Capellan 2017; si vedano anche Mariani, Pozzo 2002; Caon 2008.

Ciò non vuol dire che non si possano apprendere le lingue anche in età successive – all'aumentare dell'età, per esempio, cambierà il carico cognitivo necessario all'apprendimento di una nuova lingua –, piuttosto occorre considerare come insegnare la lingua tenendo conto di diversi fattori, tra i quali anche l'età degli apprendenti e di quali aspetti possano rappresentare dei punti di forza e quali dei punti di debolezza.

Riassumendo, gli studi suggeriscono che l'esposizione a una lingua straniera fin dall'infanzia può portare ad un apprendimento più efficace, nonché a diversi vantaggi, ma non escludono casi di apprendimento di una seconda lingua con esiti molto positivi anche in età adulta (cf. Garraffa 2020, 9-10). Tali contributi ci permettono di focalizzare alcuni punti di rilievo in chiave glottodidattica. A seconda dell'età degli apprendenti, si potrà scegliere di concentrarsi maggiormente su certe abilità rispetto ad altre, di attribuire valori diversi ai parametri fluenza e accuratezza.

Infine, si sottolinea l'importanza dell'alto livello di padronanza linguistica da parte dell'insegnante di lingua (almeno per le componenti fonetico-fonologica, prosodica e grammaticale). Come riporta Fabbro (2004, 123), «la qualità della formazione degli insegnanti di lingua straniera è un requisito fondamentale. Perché l'insegnamento delle lingue straniere abbia successo è necessario che i docenti conoscano 'perfettamente' la lingua che insegnano, per essere un buon modello nell'apprendimento della pronuncia e della grammatica. Questo vale soprattutto per gli insegnanti che operano nell'asilo nido (0-3 anni), nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) e nella scuola di base (6-11 anni)».

d) l'attitudine

Il riferimento classico nell'affrontare il tema dell'attitudine alle lingue è Skehan (1994, 25-7), per il quale l'attitudine sarebbe

un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile. [Essa presenta] diverse componenti: abilità di codificazione fonetica; abilità di analisi linguistica, 'memoria'. Tali componenti sono collegate con tre fasi dell'elaborazione del materiale linguistico, precisamente l'abilità di codificazione fonetica è collegata all'input, l'abilità di analisi linguistica all'elaborazione, la memoria alla capacità di richiamo di tale materiale.

[Un apprendente può avere una maggiore predisposizione per una di queste tre componenti]: il primo gruppo sarebbe orientato verso gli aspetti formali della lingua, e più propenso ad esse-

re accurato nell'esecuzione e più pronto a ristrutturare un sistema interlinguistico in evoluzione. Il secondo gruppo sarebbe più orientato verso il lessico, e attribuirebbe un valore più alto alla scioltezza d'espressione che non all'accuratezza come obiettivo da raggiungere. Il terzo gruppo, quello orientato alla memoria, arriverebbe a risultati migliori con metodi orientati non alla forma ma alla comunicazione.

Il concetto di attitudine, come quello di intelligenza che vedremo al punto 'd', ha quindi un carattere 'componenziale'. Infatti, come ricordano Mariani e Pozzo (2002, 4), «non si è genericamente 'bravi' nelle lingue: piuttosto, ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza», e questo non solo per ragioni sociali e culturali o per vissuto scolastico, ma anche per effettive caratteristiche neurologiche (Biedroń 2015; Turker et al. 2021).

Stando a questi spunti, risulta evidente come sia necessario pensare a procedure di facilitazione specifiche per i vari tipi di attitudine e come, in prospettiva ludica, sia fondamentale utilizzare tipologie di giochi e attività diversificate.

e) i tipi di intelligenza

Rispetto all'intelligenza, un tempo vista come un concetto monolitico e misurabile, studiosi quali Gardner o Sternberg hanno proposto visioni maggiormente sfaccettate con l'obiettivo di attribuirle una natura composita (articolata, cioè, in diverse intelligenze). Lo sviluppo di tali filoni di ricerca ha trovato un corrispettivo operativo in ambito glottodidattico attraverso tecniche didattiche basate specificamente sulle varie intelligenze (Armstrong 2000; 2003; Kornhaber, Fierros, Veenema 2004; Torresan 2006; 2008).

Facendo riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner abbiamo otto tipi di intelligenza (allo studio c'è quella definita esistenziale): l'intelligenza linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, intrapersonale, naturalistica.

Torresan (2006, 68), nell'analizzare le ricadute della teoria gardneriana sul piano glottodidattico, evidenzia come «il sistema educativo occidentale tende a favorire esclusivamente, tanto nei contenuti quanto nei processi, la logica e il linguaggio». Le discipline, anche quelle non di aera linguistica o logico-matematica, «vengono studiate mediante pratiche che mettono al centro la capacità di ragionare e l'abilità di esprimersi a parole». Invece «esistono altre sfere cognitive, ciascuna con caratteristiche irriducibili, mediante le quali conosciamo il mondo e ne facciamo esperienza». Il problema che mette giustamente in evidenza Torresan è che, nella scuola, le altre for-

me di intelligenza non trovano un'adeguata valorizzazione non solo nelle modalità di lavoro scolastico ma anche - e soprattutto - nella valutazione che determina l'esito intermedio o finale di un percorso scolastico.

La facilitazione, in particolare quella condotta attraverso tecniche di natura ludica, trova qui una modalità per potersi realizzare: allenare diverse intelligenze attraverso attività di tipologia varia ed integrata.

f) gli stili cognitivi e gli stili d'apprendimento

La riflessione sul concetto di intelligenza (con la conseguente suddivisione in intelligenze 'multiple') e su quello di attitudine (con la conseguente suddivisione in diverse attitudini) è stata rivolta anche alle modalità con cui gli studenti possono affrontare un compito.

L'idea degli stili cognitivi e di apprendimento è, anch'essa, il frutto di una reazione contro

costrutti unidimensionali come l'attitudine o l'intelligenza, per i quali o si è intelligenti (o predisposti) o non lo si è, con al massimo la possibilità di trovarsi in qualche punto a metà strada. L'idea di stile, invece, implica che non esiste un 'ideale' al quale ci si trova più o meno prossimi ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi. (Pallotti 1998, 231)

In merito agli stili vi sono due categorie: gli stili cognitivi e gli stili d'apprendimento.

- lo 'stile cognitivo' può essere inteso come «una modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, generalizzabile a compiti diversi. [...] Si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie» (Cornoldi, De Beni 1993, 17);
- lo 'stile di apprendimento', invece, si può definire come «la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere» (Cadamuro 2004, 71).

Rispetto allo stile cognitivo, lo stile d'apprendimento ha un'accezione più centrata sull'elaborazione dell'informazione nelle situazioni di apprendimento scolastico e accademico e riguarda non solo la dimensione 'cognitiva' ma anche quella 'affettiva e sociale' dell'apprendimento.

Non ci interessano, ai nostri fini, i diversi tipi di tassonomia degli stili cognitivi e d'apprendimento che si trovano nella letteratura glot-

todidattica (rimandiamo per approfondimenti a Vettorel 2006 e Caon 2008); ci preme, piuttosto, fare una rapida sintesi delle principali coppie dicotomiche degli stili cognitivi che hanno trovato più ampia declinazione glottodidattica e indicano possibili interventi di facilitazione, con o senza metodologie ludiche:

- 'stile analitico/globale': si riferisce al modo di classificare e formulare ipotesi da parte di un individuo: «gli individui analitici preferiscono scomporre il compito d'apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale» (Pallotti 1998, 231);
- 'stile sistematico-intuitivo': il primo non si trova a suo agio con input troppo variati; preferisce sapere in anticipo a che cosa va incontro e tende rimanere entro il compito assegnato, a differenza dello stile intuitivo;
- 'stile impulsivo-riflessivo': il primo si basa, per le sue scelte, su sensazioni e informazioni essenziali, è meno ansioso e più tollerante per l'ambiguità rispetto allo stile riflessivo che valuta possibili opzioni e, quindi, ha bisogno di tempi di elaborazione più lunghi;
- 'stile dipendente/indipendente dal campo': secondo Coppola (2002, 46) i soggetti dipendenti dal campo «tenderebbero a sperimentare il campo in maniera globale, adattandosi all'influenza del contesto, sarebbero dunque più socievoli ma anche meno autonomi, e privilegierebbero modalità apprenditive di tipo globale, mentre avrebbero difficoltà nell'analisi e nella percezione dei particolari». Gli studenti «più indipendenti nel giudizio e nel comportamento e, soprattutto, portati per le attività cognitive di tipo analitico [sono] studenti 'migliori' anche se in realtà il rendimento sembrerebbe piuttosto dipendere dal tipo di compito: ad esempio, i dipendenti dal campo risulterebbero più brillanti nelle attività comunicative».

g) le strategie di apprendimento

Come per gli stili cognitivi e d'apprendimento, esistono diverse classificazioni possibili delle strategie d'apprendimento. In estrema sintesi: le strategie di apprendimento sono le azioni che uno studente compie per rendere l'apprendimento più facile, veloce e piacevole. Questa osservazione apre una prospettiva nuova alla riflessione sulla facilitazione: non esistono percorsi e procedure generiche, ma occorre trovare un'interazione strategica tra proposte didattiche e strategie del singolo studente. La complessità di ogni classe è data dalla compresenza di specificità che si riverberano su più dimensioni, per cui l'offerta di processi facilitativi deve essere plurale, nell'ottica di una glottodidattica varia ed integrata. Così procedendo, ogni singo-

lo studente potrà trovare qualche stimolo che lo aiuti in quello specifico task poiché si adatta al suo stile ma anche provarne altri che amplino la sua conoscenza di procedure alternative e di processi differenti per apprendere una lingua (sulle strategie, sintesi sono in Griffith 2003; Hardan 2013).

2.3 Fattori esterni

Vediamo ora, in rapida sintesi, i fattori esterni che, in una continua interazione con quelli interni, influiscono sulla costruzione della competenza comunicativa, obiettivo dell'educazione linguistica. In una situazione di apprendimento formale (come all'interno di una classe di lingua) ci troviamo davanti ad una situazione doppiamente condizionante:

- i fattori interni influenzano la persona nel processo d'apprendimento e incidono nelle relazioni tra i soggetti che interagiscono;
- i fattori esterni e la qualità delle relazioni che si stabiliscono tra studenti e tra studenti e docente incidono sul profitto dei singoli.

I fattori esterni possono essere:

a) l'input linguistico

L'input è il materiale linguistico che lo studente incontra nel suo percorso di apprendimento. Può essere tutto quello che gli viene detto direttamente o che recepisce indirettamente (attraverso materiale autentico o dialoghi tra altre persone ecc.), i testi che si trova a studiare in lingua straniera o seconda.

Le caratteristiche salienti dell'input sono:

- la sua comprensibilità, elemento alla base della *Second Language Acquisition Theory* di Stephen Krashen. È evidente che le procedure di facilitazione operano primariamente su questo fattore;
- la quantità, la complessità e la frequenza di esposizione: se la quantità o se la complessità sono eccessive rispetto alle competenze dello studente in quel momento preciso e se le modalità sono ripetitive, la motivazione e l'attenzione decadono. In questo senso, la facilitazione potrà anche assumere la forma di attività ludiche: se un gioco piace e sfida, infatti, lo studente tenderà a volerlo reiterare più volte senza rischiare di annoiarsi e affrontando una progressiva complessità (che, ovviamente, sarà il docente a calibrare) senza demotivarsi.

b) l'interazione

Abbiamo già accennato a come, secondo un'impostazione socio-costruttivista, si impari e si costruisca conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri. L'interazione dialogica può sviluppare sia competenze intrapersonali sia interpersonali.

Se l'interazione si pone come un momento importantissimo per lo sviluppo di competenze linguistiche, all'interno di un discorso di facilitazione tenteremo di analizzare che tipo di interazione privilegiare in classe e di individuare quali metodologie didattiche possano favorire le dinamiche dialogiche tra i diversi 'attori' del rapporto linguistico-educativo.

c) lo stile di insegnamento

Il docente rappresenta un fattore esterno che condiziona significativamente l'apprendimento linguistico.

Al di là delle normali dinamiche di antipatia/simpatia personale che, pur condizionando l'apprendimento, ci allontanerebbero dal nostro ambito d'indagine, è importante interpretare la classe di lingua non solo come un sistema interdipendente in cui la qualità delle relazioni condiziona il processo metacognitivo, come abbiamo detto sopra, ma anche come un sistema gestito e governato dal docente.

I principali fattori che influenzano lo stile di insegnamento del docente sono:

- il suo stile d'apprendimento,
- le convinzioni che, nel corso della propria 'carriera' di studente e di docente ha sviluppato grazie alle esperienze, all'influenza implicita degli ambienti socio-culturali in cui ha studiato e ha insegnato e agli studi sull'apprendimento compiuti,
- il suo stile comunicativo,
- la percezione che ha del suo ruolo.

Tutti questi fattori personali dimostrano che anche l'impianto didattico del docente contribuisce alla creazione del successo o dell'insuccesso scolastico. Mariani (2003, 3-4) sostiene che, in un'ottica di sistema, «non è possibile considerare le differenze individuali esclusivamente come 'problema privato' di chi impara: si dimenticherebbe che anche chi insegna è portatore di differenze individuali». La classe è quindi un «quadro socio-culturale nei confronti del quale le persone sviluppano reazioni, più o meno efficaci e produttive, di adattamento ed evoluzione continui. In altre parole, gli 'stili' sono socialmente, culturalmente e istituzionalmente connotati».

Se consideriamo la classe come sistema in parte interdipendente, dobbiamo primariamente tenere in considerazione che lo stile di inse-

gnamento del docente incide sulle aspettative, sulle tipologie di attività glottodidattiche e sui modelli comportamentali che si sviluppano.

Ora, posto che un docente non possa rinunciare ad uno stile di insegnamento, occorre però promuovere innanzitutto un atteggiamento autoriflessivo finalizzato ad interpretare in maniera più consapevole le dinamiche che si sviluppano in classe, declinando i diversi fattori presentati nei capitoli precedenti in modo da avere categorie di indagine e di relazione condivise con gli studenti. Domande quali «Che caratteristiche ha il mio apprendente di lingue ideale?», «Che stile cognitivo/d'apprendimento ho io?», «A quali intelligenze mi rivolgo nelle mie attività?», «Quali intelligenze favorisco?», «Che tipo di compiti prediligo proporre ai miei studenti?» possono aiutare in modo semplice ma efficace a delineare delle caratteristiche utili ad una autovalutazione maggiormente consapevole e decentrata.

Anche dal punto di vista relazionale non si può non prevedere che lo stile relazionale generi (reciproche) antipatie, simpatie personali, domande quali «Che caratteristiche ha il mio studente ideale dal punto di vista caratteriale?», «Quali valori promuovo nella mia classe? Li promuovo implicitamente o esplicitamente?», «Spiego il perché la mia disciplina può essere utile/importante/interessante?», «Negozio qualche aspetto con i miei studenti?», «Modifico il mio stile in base alle differenti classi?» possono risultare, anche in questo caso, strumenti efficaci per focalizzare l'attenzione su alcune dinamiche che possono incidere in modo significativo sulla 'eccellenza' o sulla 'difficoltà' dello studente.

In un atteggiamento generale che potremmo definire 'democratico', tali domande devono sostanzarsi con frequenti momenti di indagine attraverso questionari, discussioni strutturate, brainstorming, finalizzati a incrociare i dati e a costruire un'abitudine autoriflessiva e dialogica sia nel docente che negli studenti, così come tra il docente e gli studenti.

d) i condizionamenti familiari e sociali

Non è necessario ritornare alla pedagogia di Don Milani o di Bernstein per richiamare questo fattore. Basterà notare rapidamente che il contesto socio-familiare d'appartenenza (famiglia, amicizie, quartiere di residenza, comunità d'appartenenza) determina non solo l'atteggiamento degli studenti in termini di saperi, di abilità, di competenze, ma anche il loro atteggiamento verso una lingua («il tedesco è difficile», «il francese non serve più», «in inglese, anche se si fanno errori, tutti capiscono» ecc.) e anche verso le attività che possono essere percepite 'infantili', 'poco scolastiche' o 'perditempo' come il gioco. Torneremo specificamente su questo punto al § 5.1 parlando dei pregiudizi rispetto al gioco e alla dimensione ludica in generale nella scuola.

