

Disturbi emotivi e socio-relazionali

Una prospettiva glottodidattica umanistica

Egidio Freddi (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract The acquisition of a language, native or foreign, initiates a complex process that introduces cognitive and emotional elements in each person. Besides the typically cognitive characteristics, psycho-emotional components play an important role that end up being determinant for an individual's future adaptation to school and to interpersonal relationships. In this paper, we will approach emotional disorders regarding the developmental ages (childhood and adolescence) not so much from a clinic or psychopathologic point of view, but in specific, in relation to linguistic education and the acquisition of a language within the humanistic perspective.

Sommario 1. Glottodidattica umanistica e processi emozionali dell'apprendimento linguistico. — 1.1. Quadro teorico di riferimento. — 1.2. Alcune implicazioni glottodidattiche. — 1.3. Le componenti psicoaffettive dell'apprendimento linguistico. — 1.4. La 'distanza' dalla lingua materna. — 2. Difficoltà relazionali ed emotive ed educazione linguistica. — 2.1. Le difficoltà relazionali. — 2.2. Le difficoltà emotive. — 3. Glottodidattica umanistica e apprendimento delle lingue. — 4. Riflessioni conclusive.

1 Glottodidattica umanistica e processi emozionali dell'apprendimento linguistico

Imparare una lingua significa mettere in gioco le proprie abilità linguistiche, pragmatiche, sociocomunicative e sociorelazionali. Attraverso un 'meta' controllo degli scambi linguistici la nostra mente supervisiona il percorso complessivo. I vissuti emotivi danno rilevanza ai contenuti in funzione della loro incorporazione o del loro rifiuto. La conoscenza delle componenti psicoaffettive dell'apprendimento risulta cruciale per un processo didattico efficace.

1.1 Quadro teorico di riferimento

L'uso del termine glottodidattica 'umanistica' del titolo indica da un lato lo specifico orientamento verso prassi, approcci e metodi che pongano il soggetto apprendente al centro del processo didattico; dall'altro inserisce questo contributo nel quadro di un'educazione linguistica che storica-

mente ha visto la ricerca di studi glottodidattici collegati alla psicologia umanistica contemporanea.

Freddi (2010) parlando delle funzioni del linguaggio verbale e della ‘parola’ che

- serve per esprimere il proprio mondo interiore
- organizza il pensiero dell’uomo
- consente le interazioni con gli altri uomini
- in virtù della sua natura teoretica, consente infiniti apprendimenti

indica in queste proposizioni gli assunti di una glottodidattica umanistica senza altri aggettivi, e quindi comuni a tutte le glottodidattiche possibili, per facilitare la piena conquista dell’*humanitas*, caratteristica unica ed irripetibile dell’uomo, che si manifesta nel linguaggio, nelle arti, nella musica, nella danza, nell’architettura, ma anche nei linguaggi non verbali e artificiali, e soprattutto nella letteratura.

Questa *humanitas* corrisponde ad una visione dell’uomo che possiede il primato biologico evolutivo della ‘parola’ e quindi della facoltà specie-specifica del linguaggio, che lo affranca dalla specie animale e che conferma il ruolo insostituibile della parola nell’universo semiotico.

Il termine umanistico non va quindi letto in rapporto a chi ha frequentato facoltà ‘umanistiche’ ma come chiarisce Balboni (2011):

Nel momento in cui si parla di glottodidattica umanistica è necessaria una chiosa del tipo «nell’accezione della psicologia umanistica, che richiama a considerare gli studenti come persone emozionali e non solo razionali, chiamati a svolgere attività che possono innescare un filtro affettivo, situati in una serie di relazioni che favoriscono o pregiudicano l’apprendimento, responsabili del modo in cui si relazionano e in cui affrontano il compito di apprendere».

Lo studioso veneziano rimanda quindi a quella componente emozionale che è parte integrante dei processi di apprendimento, come declinata dalla psicologia umanistica di Stevick (1990) e Krashen (1981, 1983).

In educazione linguistica ciò significa prendere atto della complessità della componente relazionale del processo di apprendimento, del rapporto studente-docente, studente-studente, docente-genitore, tenendo conto anche del dato emotivo, che contraddistingue le diverse sfaccettature della relazione del soggetto con l’universo scolastico.

Tale componente ha infatti un impatto significativo su tutto il processo di acquisizione linguistica, tanto da influenzarlo in modo profondo, sia in positivo, sia in negativo.

1.2 Alcune implicazioni glottodidattiche

Il docente di lingue si trova oggi di fronte ad una persona in un periodo 'critico' che è quello della preadolescenza o adolescenza, con forti connotazioni evolutive, periodo contrassegnato da una sensibile componente relazionale ed emotiva. Si tratta di soggetti che si affrancano nella realtà scolastica, passando dall'interno del nucleo familiare alle relazioni esterne interpersonali e sociali. Questo passaggio è oneroso sia per l'apprendente sia per l'insegnante, che deve affrontare non solo la crescita cognitiva dello studente, ma anche la sua crescita personale, emotiva e affettivo-relazionale. Ci si deve in ogni caso 'fare carico', seppure da un'ottica didattica, di queste trasformazioni e di questi rapidi cambiamenti, che spesso passano attraverso il conflitto e l'oppositività, nella ricerca di un equilibrio possibile.

L'apprendimento è sempre un atto volontario che vincola il soggetto, per realizzarsi, ad una precisa motivazione, che si aggiunge, per così dire, alle componenti cognitive ed emozionali. Ciò significa che è necessario un contratto di collaborazione fra le parti nel processo didattico, che vede la partecipazione di tutte le componenti personali dell'apprendente, tenendo conto che come dice Cardona (2010):

Il nostro comportamento razionale e le nostre scelte devono molto di più di quanto pensiamo al nostro sistema emotivo e le nostre capacità di apprendimento coinvolgono tutti gli aspetti della mente in un sistema complesso e interagente e non solo i processi cognitivi.

Il desiderio di imparare una nuova lingua straniera, e quindi di fare parte di una specifica comunità linguistica altra dalla propria, ha a che fare con una precisa motivazione. Si tratta di un 'atteggiamento' (*attitude*) con valenza emotivo-affettiva che rende possibile l'abbassamento del 'filtro affettivo' e contestualmente il passaggio dei nuovi dati linguistici. Krashen (1981) definisce «motivazione integrativa» quella che abilita all'integrazione con la cultura e la civiltà della nuova lingua di studio. Risulta evidente la componente volontaria, decisionale e motivazionale che si trova sullo sfondo del desiderio di apprendere, volontà che passa inevitabilmente sul piano emozionale.

È per questo motivo che la glottodidattica, come scienza interdisciplinare e teorico-pratica, fa sue, in un'ottica implicazionale, quelle istanze della psicologia umanistica che sono funzionali alla soluzione dei problemi dell'educazione linguistica.

L'apprendimento delle lingue quindi si confronta con i processi psicologici dell'apprendente, con le componenti psicoaffettive ed emotive che rendono possibile l'acquisizione linguistica.

1.3 Le componenti psicoaffettive dell'apprendimento linguistico

Ogni persona che voglia imparare una lingua viene in contatto con un nuovo universo culturale e linguistico, che modificherà il suo modo di pensare, le sue relazioni interpersonali, la sua intima *Weltanschauung*, la sua visione del mondo.

Ciò succede perché la lingua abilita alla strutturazione del pensiero e all'esperienza della realtà, attraverso il potentissimo codice del linguaggio, nella sua complessità verbale e non verbale. La competenza comunicativa è l'insieme delle componenti più sfaccettate della comunicazione umana, dove aspetti sensoriali e percettivi si mescolano con l'elaborazione mentale dei dati, mediati da un **corpo**, nel quale ragione e sentimento sono indissolubilmente concatenati. L'impatto dell'acquisizione linguistica è profondo perché profonda è l'incidenza della lingua nella nostra mente e nel nostro cervello. Si potrebbe dire che un soggetto che impara una lingua straniera non è più la persona 'di prima' sul piano neurobiologico e anche neuroanatomico.

Ma i cambiamenti sono sensibili anche a livello emotivo e psicologico, ed esistono dimensioni psicoaffettive specifiche, che determinano il successo o l'insuccesso di un apprendimento.

I diversi sistemi motivazionali, cognitivi ed emotivi si intersecano nella struttura di personalità, permettendo al discente di innescare strategie 'efficaci' per imparare nuovi input e acquisire il nuovo dato linguistico. Sempre Cardona (2010) osserva:

Se c'è demotivazione, ed è presente un sentimento negativo di rifiuto, che si traduce in uno stato ansiogeno, anche i nostri processi cognitivi non saranno in grado di operare efficacemente e il risultato sarà da un lato l'impossibilità di affrontare l'apprendimento con strategie adeguate, e dall'altra l'innalzamento del filtro affettivo, ossia una barriera immanente che si frappone tra l'apprendente e l'input.

Negli anni Novanta in educazione linguistica emerge la necessità di occuparsi della realtà 'olistica' dello studente nella concatenazione di aspetti cognitivi e affettivi nei processi di apprendimento. Porcelli (1994) a questo proposito scrive:

Si avverte il bisogno di minimizzare le resistenze di carattere psicoaffettive che i discenti oppongono in modo palese o occulto.

Lo studioso indica i fattori che incidono in modo negativo:

- a. la percezione negativa di sé in rapporto alle attitudini: «non ho orecchio per le lingue», «non mi entrano in testa i vocaboli» ecc.

- b. un rapporto competitivo (invece di un rapporto solidale e amicale) con il gruppo classe e il timore, particolarmente vivo negli adolescenti e negli adulti, di ‘perdere la faccia’ commettendo errori;
- c. problemi nei rapporti con il docente: l’insegnante antipatico, temuto e/o non stimato (sul piano professionale ma anche a livello personale) è il peggiore diaframma tra l’allievo e l’acquisizione di una lingua; gli atteggiamenti di eccessiva severità conducono spesso a successi solo apparenti e non duraturi.

Il filtro affettivo è un meccanismo di natura psicologica che si attiva nel momento in cui un soggetto si trova ad analizzare un input. Secondo Krashen (1981), se l’input è comprensibile, è necessario anche l’atteggiamento psicologico-emotivo attivo del discente, per permettere l’incorporazione del dato o, nel caso negativo, il suo rifiuto. È una barriera che può venire disabilitata solo dalla persona che, valutato il livello di ‘rischio sociale’ e il livello di ‘ansia’ prodotta, stabilisce in modo volontario di aderire o meno al progetto, anche se a volte il meccanismo può essere inconscio.

L’educazione linguistica innesca in ogni caso fenomeni di *arousal* emotivo ed affettivo-relazionale. Nel comportamento tipico è fondamentale riconoscerli ed attivare una glottodidattica ‘a misura di studente’, attuando percorsi di contenimento, inclusione relazionale e gratificazione degli esiti; nel comportamento atipico, legato ad atteggiamenti psicopatologici, sarà necessario creare una rete tra operatori, famiglia e scuola all’interno della quale sia possibile favorire processi trasformativi.

1.4 La ‘distanza’ dalla lingua materna

La lingua materna sancisce il ruolo fondamentale della figura genitoriale, il padre e la madre, nell’acquisizione della lingua biologica del bambino, che nasce in un determinato paese. La distanza fra le parti, sul piano prossemico, è intima e le informazioni linguistiche non sono disgiunte da quelle affettivo-relazionali, anzi è il ‘valore’ affettivo che conferisce al dato linguistico la possibilità efficace di una profonda acquisizione.

La lingua straniera aumenta in modo considerevole tale distanza emozionale, che allontana le nuove parole dalla ‘base sicura’ della madrelingua. Siamo di fronte ad una sorta di ‘estranamento’ che ha effetti durevoli sui vissuti identitari.

Nella LS vengono a mancare alcuni pilastri acquisizionali fondamentali: il CDS (*Child Directed Speech*), detto anche *baby talk*, e quel ‘bagno naturale’ di esposizione alla lingua che garantiscono tratti protettivi, incorporativi e rassicuranti.

La ‘nuova’ lingua, in qualche modo estranea, crea nel parlante una momentanea resistenza al cambiamento, perché mette a rischio la sicurezza

sociale, espone a errori, a senso di sfiducia, paura del ridicolo, vergogna. Si viene a perdere una familiarità che costituisce al contempo un baluardo per la preservazione dell'identità e una garanzia per l'acquisizione.

Molto dipende dall'età del discente, con l'aumentare dell'età maggiore è il senso di insoddisfazione rispetto al cambiamento.

Nel nostro caso, trattandosi di studenti in età evolutiva, maggiori sono le possibilità di intervento, principalmente legate alla modalità di approccio relazionale dell'insegnante e alle tecniche e strategie didattiche.

2 Difficoltà relazionali ed emotive ed educazione linguistica

Uno studente a scuola porta un vissuto personale, un preciso stile cognitivo e relazionale e una configurazione psicoaffettiva che lo caratterizzano. La sua individualità si mescola ed integra nel gruppo dei pari che costituisce la dimensione intersoggettiva della classe di appartenenza. La presenza di disturbi sia a livello personale sia a livello interpersonale influisce in modo sensibile a livello identitario individuale, ma anche nella realtà grupppale.

2.1 Le difficoltà relazionali

Le difficoltà relazionali costituiscono un ostacolo e un freno all'attività didattica perché si manifestano in classe, all'interno di un gruppo, che deve trovare una sua dimensione operativa.

Il termine 'difficoltà' viene usato in questo studio in riferimento ad aspetti di tipo evolutivo, transitorio, che hanno evoluzione spontanea positiva durante il corso del lavoro didattico, mediante un'attenta valutazione delle componenti cognitive e relazionali degli studenti e delle tecniche più efficaci e produttive per valorizzare le risorse di ognuno.

La persona con problemi di socializzazione in tale situazione tende a chiudersi in se stesso, paradossalmente agendo in modo opposto alla logica integrativa. È molto difficile che uno studente con basso grado di autostima, con una socializzazione problematica e con conseguenti risultati alterni possa trovare 'da solo' la strada per affrancarsi all'interno della vita grupppale.

Il timore di non essere all'altezza, di poter 'perdere la faccia', di fare brutte figure o di essere messo 'in ridicolo' dai compagni inevitabilmente fa alzare il filtro affettivo e il risultato è scarsa socializzazione e scarsi risultati.

Bisogna tenere conto anche degli aspetti caratteriali, del tipo di personalità di ognuno, un discente schivo e riservato con scarsa attitudine al lavoro d'insieme andrà stimolato e gratificato; un suo collega troppo 'esuberante' andrà a sua volta monitorato e contenuto. Ciò non significa ovviamente che

una persona introversa abbia automaticamente difficoltà e una estroversa più risorse, ma le strategie di approccio sono diverse.

Balboni (2006) chiarisce:

Le personalità 'estroverse' sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nel lavoro di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche mentre per attività in cui sia prevista una riflessione più approfondita (ad esempio le attività di riflessione grammaticale) gli 'estroversi' risultano svantaggiati rispetto agli introversi.

In queste situazioni che non appartengono alla sfera psicopatologica, ma alla gestione delle diverse individualità all'interno della classe, molto dipende dall'atteggiamento dell'insegnante e dalla sua capacità di gestire il processo didattico attraverso la mediazione sociale e l'apprendimento cooperativo, privilegiando tutoraggio e cooperazione rispetto a modalità 'tradizionali' di insegnamento.

Caon (2008) a questo proposito afferma:

Proprio sulla qualità del processo acquisitivo linguistico e sulla considerazione che essa dipende sia da fattori interni sia dal contesto in cui esso avviene (inteso come insieme di relazioni interpersonali, di clima emotivo, di scelte metodologiche operate dal docente di lingue), si concentra gran parte del nostro lavoro.

Va inoltre rilevato che ogni studente porta con sé una 'storia relazionale' che è il frutto della sedimentazione del percorso fatto con il gruppo sociale primario, la sua famiglia. Tale percorso è il risultato delle componenti individuali, intersecate con gli aspetti ambientali, che hanno concorso a formare la vita di **quella** persona. L'esperienza scolastica rappresenta una novità sul piano personale e sociale e sulle opportunità di partecipazione alla socialità, ma spesso i 'meccanismi' di reazione hanno forti radici nella vita pregressa del discente. Per questo motivo è auspicabile un rapporto di fruttuosa collaborazione con i genitori, nell'ottica di un apprendimento il più possibile individualizzato ed efficace.

2.2 Le difficoltà emotive

Le difficoltà emotive si manifestano quando la persona che affronta uno stimolo emotigeno ha problemi nel controllo, nella espressione e nella regolazione degli stati emotivi. Questi elementi hanno a che fare con la competenza emotiva di ognuno di noi. Essa ci abilita ad uno screening di ciò che succede 'dentro' di noi e lo mette in rapporto al 'fuori'. Nella

strutturazione della competenza emotiva il temperamento, l'interazione familiare e sociale hanno un ruolo fondamentale.

I problemi possono nascere anche nella impossibilità di leggere i vissuti emotivi altrui, il che ci impedisce un coinvolgimento empatico e di valutare correttamente la 'temperatura' di uno scambio comunicativo. L'emozione tuttavia non va vista solo come una manifestazione incontrollata e pulsionale dei vissuti interni di una persona. Barone (2007) chiarisce:

L'emozione si caratterizza per essere rispettivamente un fenomeno di natura psicofisiologica, un fenomeno di natura cognitiva, di natura sociocognitiva e, infine, per essere una forma di linguaggio.

Lo sbilanciamento del riconoscimento sia dei propri vissuti interni, sia di quelli dell'altro porta ad una errata valutazione della realtà che ci circonda, determinando reazioni abnormi, disordinate, eccessive, rispetto allo stimolo iniziale.

Obiettivo di questo saggio non è la trattazione dei quadri clinici della psicopatologia della relazione e delle emozioni, ma l'analisi dei sintomi di disagio e sofferenza che coinvolgono gli aspetti emotivi degli studenti, in rapporto all'esperienza scolastica, e in modo particolare nell'educazione linguistica.

È necessario riflettere sul fatto che il teatro nel quale queste difficoltà si manifestano sia il contesto scolastico, dalla scuola materna fino alle scuole superiori. La distinzione da noi fatta in difficoltà relazionali ed emotive ha ragioni esemplificative, in realtà è possibile leggere il dato emotivo nelle sue manifestazioni partendo dalla relazione dello studente, prima con le figure genitoriali, poi con gli insegnanti di riferimento.

Se seguiamo un paradigma relazionale potremmo dire che lo sbilanciamento sociorelazionale o affettivo non è dell'apprendente, ma è insito nella 'relazione' che diventa oggetto di studio e di riflessione. I livelli di interazione che a noi possono interessare sono:

- rapporto con la figura adulta (genitore-insegnante);
- rapporto con i compagni;
- rapporto con le abilità (letto-scrittura, calcolo);
- rapporto con le materie.

Ciò fa sì che l'intervento didattico possa configurarsi come uno strumento equilibrativo e trasformativo, se tiene conto delle esigenze del soggetto.

Spesso nel lavoro scolastico un atteggiamento emotivo disequilibrato può essere scambiato per provocazione. Uno studente che tende ad intervenire continuamente durante la lezione può essere spinto da un'ansia di comunicazione, da un desiderio di conferma, dalla necessità di essere ascoltato, in sostanza può esprimere un 'bisogno'. Si tratta di capire la

funzione del suo atteggiamento, che a prima vista può sembrare un'interruzione intenzionale della lezione.

Oppure la stessa azione può essere un sottile meccanismo del gruppo che tende al 'controllo' dell'insegnante, contro il quale ha deliberatamente decretato il conflitto. Si tratta quindi di capire la finalità del comportamento e la sua direzione.

Non bisogna dimenticare che il singolo in classe fa parte di una 'mente' gruppale che ha i suoi riti le sue modalità relazionali ed emotive e spesso il gruppo 'delega' alcuni studenti a vari ruoli, in positivo o in negativo.

Questa consapevolezza è cruciale nella programmazione del lavoro didattico: saper leggere la temperatura emotiva della classe significa entrare in una dimensione collaborativa e cooperativa, perché presuppone una sintonizzazione con il gruppo.

I nostri studenti fanno parte, come si diceva, di un momento 'cruciale' dell'età evolutiva, per cui esprimere un'opinione, esercitare una scelta, comunicare una necessità, collaborare con i compagni, confrontarsi con il proprio insegnante possono assumere caratteri 'conflittuali' anche inconsci, nei quali possono presentarsi atteggiamenti di ambivalenza dovuti all'età. Nella tabella che segue Barone (2007) presenta un quadro sinottico della competenza emotiva in adolescenza.

Espressione delle emozioni	Gamma completa delle espressioni del canale non verbale
	Lessico emotivo ampio e articolato
Qualità fenomenologiche dell'emozione	Intensità accentuata
Comprensione delle emozioni	Comprensione della natura, delle cause e del controllo delle emozioni
Regolazione emozionale	Completa e riferita a emozioni di base e complesse, sia a emozioni miste
	Difficoltà legate a specifiche emozioni e al genere sessuale
Socializzazione	Importanza del gruppo dei pari
	Interdipendenza tra contesto familiare e contesto amicale

Finora risulta evidente lo stretto collegamento tra fattori emotivi sia sul piano personale che interpersonale relazionale e, nell'apprendimento di una nuova lingua straniera, entrano in gioco diversi fattori:

- motivazione: che rende possibile l'avvicinamento alla materia;
- autostima personale: che influisce sulla valutazione del compito, sulla difficoltà da affrontare;

- ansia: se positiva funge da ‘combustibile’, se negativa inibisce e fa alzare il filtro affettivo.

L’ansia gioca un ruolo determinante nel processo di apprendimento in genere e nell’acquisizione linguistica. Dovrebbe essere un fenomeno transitorio, che con il tempo si affievolisce e viene controllata dallo studente, ma può diventare una costante. Il timore di esprimersi in lingua, in una condizione ‘ansigena’, pregiudica la comunicazione.

Una manifestazione ansiosa nel soggetto scatena un forte senso di pericolo associato ad un’attesa, emerge disorientamento e smarrimento, si associano variazioni a livello psico-fisiologico, l’attenzione si sposta su quanto sta accadendo e il processo motivazionale si arresta, in bilico tra desiderio e paura, scattano i meccanismi di difesa che ‘bloccano’ tutta l’elaborazione dei dati, in attesa di una valutazione.

In ambito patologico l’ansia viene spesso associata a fenomeni comportamentali disequilibrati e manifestazioni psicosomatiche.

Nel caso dello studio di una lingua nuova spesso gli studenti provano disagio emotivo perché da un lato devono tenere conto delle aspettative delle famiglie, dall’altro devono rispondere alle richieste degli insegnanti, ed infine devono confrontarsi con i compagni sul piano delle abilità, essendo inseriti nel gruppo classe.

È necessario riflettere sul fatto che esiste una relazione tra aspetti emotivo-relazionali e **disturbi specifici di apprendimento** (DSA); in questa situazione diversi fattori interni ed esterni possono influenzare, in modo negativo e pervasivo l’esperienza scolastica:

- stati ansiosi con conseguente atteggiamento di evitamento o fuga di fronte al compito;
- stati depressivi che determinano perdita di interesse e motivazione;
- bassi livelli di autostima che incidono sulla qualità del lavoro;
- difficoltà nelle relazioni simmetriche con i pari e asimmetriche con gli adulti;
- disturbi patologici del comportamento (etero e autoaggressività, oppositività, provocazione);
- difficoltà di adattamento sociale, emotivo e di *coping*.

3 Glottodidattica umanistica e apprendimento delle lingue

È nostra convinzione che una glottodidattica umanistica possa rispondere in modo adeguato alle necessità degli apprendenti, nel rispetto della totalità ed integrità della persona nelle sue componenti cognitive, psicologiche ed emotive. L’educazione linguistica costituisce un campo molto sensibile perché si confronta con l’acquisizione e l’apprendimento delle lingue, con-

siderate nella complessità della competenza comunicativa, che abilita la persona ad ‘esprimere’ e ad ‘esprimersi’ nel contesto sociale.

Daloiso (2009) osserva:

Il primo passo verso la definizione di un ambiente motivante nella classe di lingua consiste nell’indagare bisogni, aspettative e desideri degli allievi, al fine di costruire percorsi di apprendimento non solo rispondenti ad esigenze didattiche, ma anche motivanti e positivi sul piano emozionale.

Quanto più il processo didattico terrà conto delle componenti psicoaffettive insite nei meccanismi di acquisizione linguistica, tanto più efficace sarà il contenimento degli sbilanciamenti emotivi e relazionali tipici dell’utenza scolastica in età evolutiva.

Balboni (2012) a questo proposito chiarisce:

La dimensione emozionale non è solo una componente essenziale, ma di fatto diviene spesso prevalente, soprattutto nei bambini e negli adolescenti, cioè nella maggioranza degli studenti di lingue: l’atteggiamento verso una lingua, la relazione con l’insegnante e con i compagni, la motivazione, o il piacere di apprendere o l’ansia da prestazione, perfino il piacere derivato dal layout grafico del manuale contribuiscono al successo o all’insuccesso del processo di acquisizione di una lingua.

Richards e Rodgers (1986), tratteggiando i tratti distintivi della TPR (*Total Physical Response*) di Asher e del CC (*Community Counseling*) di Curran, individuano aspetti comuni che, sebbene ricondotti agli approcci tipici degli autori citati, possono tuttora essere attuali e indirizzare una ‘buona prassi’ didattica: attenzione particolare allo stress, alla difensività e all’imbarazzo come difficoltà all’apprendimento delle lingue; ruolo centrale dell’impegno e del lavoro di gruppo; rapporto tra acquisizione della L1 e LS; acquisizione ‘plurimodale’ che coinvolga l’apprendente anche da un punto di vista fisico-motorio.

Recenti studi di neurolinguistica stabiliscono la necessità di attivare processi didattici che rispondano alle esigenze di una moderna ‘neuropedagogia’.

Danesi (1988) indica tre principi fondamentali per una tecnica glottodidattica efficace:

- **contestualizzazione:** le forme linguistiche agiscono nel mondo oggettuale in specifici ‘contesti d’uso’;
- **sensorialità:** tutti gli analizzatori sensoriali vengono eccitati nel processo comunicativo;
- **affettività:** significa fornire all’apprendente un ambiente motivante, rassicurante e ricco di stimoli.

Tale lavoro rimanda al concetto centrale di bimodalità, legata alla lateralizzazione del nostro cervello. Gli approcci 'formalistici' soddisferebbero solo la componente sinistra analitica della nostra mente, mentre quelli 'umanistici' esclusivamente la modalità destra, olistica e globale.

Ma il contributo dello studioso si arricchisce del concetto di direzionalità nei processi di acquisizione delle lingue: il 'percorso' di apprendimento andrebbe da destra a sinistra. Il processamento delle informazioni parte da una visione contestuale e globale, prerogativa dell'emisfero destro, per poi passare alla valutazione semantica, morfosintattica, fonologica, di competenza dell'emisfero sinistro.

Questa procedura, che tiene conto dei meccanismi di elaborazione del dato linguistico, non solo risponde ai criteri più avanzati di acquisizione linguistica, ma fornisce anche la chiave di volta di una glottodidattica inclusiva, che possa dare accesso a tutti gli studenti, in modo particolare quelli che presentano disequilibri e alterazioni della sfera emotiva. Creare un collegamento affettivo significa sintonizzarsi con la persona che apprende, innescando tutte le condizioni psicoaffettive per un passaggio 'indolore' delle informazioni. Per questo motivo la declinazione di una glottodidattica 'umanistica' presuppone anche scelte di tipo etico (cfr. Balboni 2012) che tenga conto della unicità e della complessità della persona che apprende, nella scelta dei materiali, del metodo e nella modalità con cui l'insegnante si relaziona con lui. In questo modo si realizza un contesto di apprendimento rispettoso delle individualità, attento alle dinamiche, con forti caratteristiche di prevenzione del disagio e del conflitto, attento all'ascolto dell'altro e alla valorizzazione del singolo nel gruppo.

Le difficoltà emotive e relazionali costituiscono un denominatore comune senza soluzione nel momento in cui i docenti hanno scarsa percezione della complessità neuropsicologica dei propri alunni, e delle loro esigenze profonde di appartenenza sociale, gratificazione personale e relazione interpersonale. Non è necessario che un insegnante diventi esperto di psicologia clinica dell'età evolutiva per affrontare gli aspetti psicoaffettivi dei suoi studenti, ma è imprescindibile che affini strategie e tecniche didattiche, verso un approccio operativo 'umanistico' e umanizzante.

Si tratta, per dirla con Winnicott, di un insegnante 'sufficientemente buono', che possa affiancare l'allievo durante le difficoltà, in contatto con le dinamiche comportamentali ed emotive e che sappia rimuovere gli eventuali ostacoli tra i comportamenti problematici e le conoscenze.

Laddove si manifestassero atteggiamenti e problemi di ordine clinico-patologico di difficile contenimento, il docente si dovrà porre come 'catalizzatore' di tutte le iniziative educative e psicodidattiche utili alla valorizzazione del tempo scuola e dei suoi studenti.

Ciò significa mettersi in collaborazione con l'insegnante di sostegno e con il Consiglio di classe, in stretto contatto con i genitori e con l'équipe clinica multiprofessionale del territorio.

La sinergia dei vari attori renderà possibile la stesura di un piano educativo individualizzato integrato, che si armonizza con gli interventi terapeutici. Il ruolo dell'insegnante è cruciale perché è la persona che nel prezioso tempo-scuola può osservare, guidare ed indirizzare l'apprendente nel suo percorso di crescita e autorealizzazione personale e sociale.

Crediamo infine che il docente di educazione linguistica, in virtù della particolare relazione socioemotiva che si instaura nell'apprendimento di una 'nuova' lingua o del potenziamento espressivo di quella materna, possa trovare le coordinate cognitive e psicoaffettive per l'autonomia dell'apprendente, anche in situazione di difficoltà.

4 Riflessioni conclusive

Abbiamo fatto riferimento più volte in questo contributo ad una glottodattica umanistica in relazione al riconoscimento e alla valorizzazione della particolare *humanitas* che ogni persona porta con sé. Ciò significa dare voce e spazio alla complessità cognitiva ed emotiva dell'apprendente, che nell'esperienza scolastica si confronta, in età evolutiva, con le 'classiche' perturbazioni tipiche della crescita adolescenziale. Una corretta valutazione delle difficoltà, laddove non emergano precise situazioni patologiche, assicura un contatto e una sintonizzazione fruttuosa con lo studente, che si sente compreso, contenuto e ascoltato. Il docente di educazione linguistica, per il suo rapporto con la lingua italiana o straniera, si trova in una situazione privilegiata e favorevole per affrontare situazioni di eccellenza e difficoltà, sia a livello preventivo sia nel recupero e nel potenziamento delle abilità cognitive, socioemotive e comunicative.

Una tale visione non mette in discussione le competenze e le prerogative dell'insegnante che, come si diceva, non deve diventare 'esperto' di psicopatologia, ma al contrario le esalta, perché lo mette in condizione di comprendere a fondo la profonda umanità dei suoi studenti.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). «Il problema etico nella scelta terminologica in Glottodattica: I casi dell'Errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante». Saggio per i dottorandi di Scienze del linguaggio, a.a 2011/2012, 25° ciclo, Università Ca' Foscari Venezia.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo: Percorsi tipici e atipici*. Roma: Carocci.

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino, UTET Università.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di Humanitas: Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: Educatt.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Porcelli, G. (1994). «E.W. Stevick e la Glottodidattica Umanistica». *L'analisi linguistica e Letteraria*, 2 (1), p. 19.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.