
3 L'opzione tra lo studente come 'cliente' oppure come 'persona'

Sommario 3.1 Introduzione. – 3.2 La prospettiva dello studente come 'cliente'. – 3.2.1 Lo studente come 'numero' e le rinunce al progetto edulinguistico. – 3.2.2 Dalla prospettiva del cliente come 'target' allo studente come 'risorsa'. – 3.3 La prospettiva glottodidattica dello studente come 'persona'. – 3.4 La ricerca italiana sulla dimensione emotiva nell'apprendimento dell'itaLS. – 3.5 Il ruolo delle emozioni nell'acquisizione dell'itaLS. – 3.6 Le emozioni negative. – 3.6.1 Il dispiacere. – 3.6.2 Paura e ansia nell'apprendimento dell'itaLS. – 3.6.3 Strategie didattiche per gestire il filtro affettivo degli studenti. – 3.7 Riflessioni conclusive sulla prospettiva dello studente come 'persona'.

3.1 Introduzione

Questo capitolo tratta di uno dei temi più delicati per chi è interessato a investire sull'insegnamento dell'italiano all'estero. Ci sono infatti due prospettive: quella dei corsi utilitaristici per addetti turistici, per quadri e dirigenti di aziende italiane delocalizzate, per persone che intendono migrare in Italia per ricongiungimento familiare, per studio o altri progetti di vita; e quella dei corsi 'culturali', propri delle università, dei conservatori, e di altre istituzioni di questa natura; una terza categoria, quella dell'italiano come lingua etnica, è in rapidissima riduzione, come si è già specificato nel secondo capitolo.

Le due prospettive vanno lette alla luce del cambiamento del mercato delle lingue e della gestione delle istituzioni impegnate nella diffusione dell'italiano. Di esse si coglieranno i tratti speculari e caratteristici allo scopo di confrontare due parallele concezioni di guardare allo studente, così come lascia intendere il titolo di questo capitolo, che è di per sé provocatorio, e di puntare alla qualità dei percorsi di insegnamento e di apprendimento dell'itaLS.

La riflessione toccherà quindi quegli enti che hanno interesse esclusivamente di mercato vendendo l'italiano a una maggiore quantità di studenti. A tale categoria di organismi verranno date delle indicazioni di natura tattica per rendere più equilibrato il rapporto fra quantità e qualità. Ad essi, inoltre, si contrapporrà un'altra prospettiva che considera lo studente una persona e non un numero. A parere di chi scrive questa dimensione costituisce la migliore possibile e della quale illustreremo gli aspetti cruciali che la rendono più autentica, poiché vede lo studente al centro del problema didattico e delle proposte di soluzione mirate all'acquisizione dell'itaLS.

3.2 La prospettiva dello studente come 'cliente'

In questo paragrafo si metterà a fuoco la visione dello studente come cliente. Si cercherà pertanto di delineare i tratti essenziali di scuole e centri, privati e non, che operano all'insegna della quantità, del numero dei partecipanti alle classi di italiano, senza che vi sia una visione della lingua da promuovere e insegnare, un supporto contestuale plausibile per ciò che lo studente e l'insegnante dovranno fare lungo percorsi poco lineari, spesso inaccessibili per via della quantità dei contenuti della programmazione.

3.2.1 Lo studente come 'numero' e le rinunce al progetto edulinguistico

In molti centri in cui si insegna l'italiano come lingua straniera non si pone attenzione alle condizioni organizzative per supportare lo studente a conseguire i suoi obiettivi linguistici e formativi. In simili contesti l'apprendimento dell'itaLS non è progettato per soddisfare i bisogni della persona né si considera lo studente come persona, ma come una variabile che acquista valore nel momento in cui paga e fornisce il suo contributo all'economia dell'istituzione in cui ha deciso di studiare.

Su molteplici versanti tali centri propongono materiali basati su slogan semplicistici; il modello di studio non si basa su pratiche scientifiche e metodologiche consolidate, su di un sistema continuo di monitoraggio e di valutazione dei miglioramenti linguistici dello studente; è raro che sia presente un sistema di riconoscimento delle competenze e di accreditamento dello studente.

La didattica dell'itaLS di tali istituti si regge su alcuni tratti che le sono essenziali e che la caratterizzano:

3 • L'opzione tra lo studente come 'cliente' oppure come 'persona'

Tabella 3 Complementarietà fra il modello organizzativo e didattico di una scuola di itaLS tradizionale

	Organizzazione di mercato della scuola	Approccio allo studio dell'itaLS
Modello organizzativo	Verticale e piramidale.	Modello verticale della <i>lectio</i> .
Tipologia di comunicazione	La comunicazione fra il direttore e gli addetti al lavoro è gerarchica e trasmissiva.	Verticale e trasmissiva.
Ruoli	Il docente è il <i>magister</i> , il pedagogo che in-segna. Egli considera gli studenti una somma di individui il cui compito è di alimentare il meccanismo universale della trasmissione del sapere.	Ogni studente è uguale all'altro e tutti apprendono allo stesso modo. Lo studente è passivo e si limita alla memorizzazione della regola/contenuti e alla loro applicazione tramite esercizi strutturali e traduzioni.
Modalità di lavoro	Non esistono modalità di lavoro cooperativo fra docenti, ciascuno è unità a sé. Il docente non ha potere contrattuale, non è coinvolto nella programmazione che è già preconfezionata 'dall'alto'.	L'apprendimento è trasmissivo ed è rappresentato dalla somma di regole e di vocaboli che devono essere acquisiti entro determinati tempi. La modalità di lavoro è individuale; ogni studente è isolato nel suo banco.
Obiettivi	Si punta alla vendita dei corsi, a massimizzare il corso, col risultato di avere docenti sempre diversi, a basso costo e aule formate da oltre 15 persone.	Per lo studente che aderisce a una proposta formativa di questo tipo l'obiettivo è la memorizzazione della grammatica, con la finta percezione di padroneggiare la lingua.

Gli enti, gli istituti e le altre realtà che aderiscono a tale prospettiva considerano come indicatore di valore unicamente la quantità degli studenti iscritti. In questa situazione la scuola predispone dei corsi di itaLS preconfezionati e punta sullo studente in qualità di fruitore pagante. Su molteplici versanti vengono proposti materiali basati su slogan semplicistici e percorsi didattici basati sulla quantità di proposte poco rilevanti ai fini dell'acquisizione della lingua. I corsi in genere sono affidati a studenti madrelingua malpagati (e non lo si dice con spirito sindacale: un professionista mal pagato lavora male nella sua classe e dedica molto tempo ad altri lavori, che quindi ne limitano il tempo di programmazione didattica, di preparazione di materiali, di correzione di elaborati), senza una preparazione specifica in glottodidattica. Le ricadute sul piano didattico sono la demotivazione, la scarsa performance dello studente in termini comunicativi e la rinuncia ad ampliare il proprio network di rapporti utilizzando la lingua italiana.

3.2.2 Dalla prospettiva del cliente come 'target' allo studente come 'risorsa'

Lo sbilanciamento tra l'idea di business di un corso di lingua e la scarsa valorizzazione dell'apprendente (e del docente) come persona potrebbe essere corretto attraverso alcune indicazioni metodologiche che giungono dal marketing culturale e da un progetto di linguistica educativa, contribuendo in tal modo a un maggior equilibrio tra qualità e quantità.

In linea con gli studi di Cherubini (2020), Solima (2018), Bollo (2012), Severino (2007), l'ente gestore dei corsi di lingua dovrà puntare a una prospettiva di accesso e di acquisto fondata sulla qualità e non sulla quantità. Tale prospettiva si basa su un metodo di lavoro che si articola nei seguenti punti:

- a. analisi del contesto: in base alle caratteristiche socioculturali del contesto e del target che si vuole attrarre, si costruisce l'offerta attraverso un piano di comunicazione e di promozione dei corsi di itaLS
- b. analisi del processo: al centro dell'attività principale della scuola vi deve essere lo studente a cui offrire dei percorsi strettamente correlati con le sue motivazioni allo studio dell'itaLS. In questa veste, assumono particolare importanza gli strumenti e i canali nei quale l'offerta linguistica viene proposta, la costruzione dell'immagine e dell'identità del brand e i vantaggi che lo studente potrà ottenere con l'adesione alla proposta didattica della scuola. Si tratta quindi di aspetti che influiscono sul processo decisionale dello studente e sulla scelta di 'acquistare il corso' comprendendo in profondità le ragioni e le prospettive offerte da determinati percorsi;
- c. costruzione della rete di informazioni per lo studente: in linea con i bisogni dell'apprendente va costruita una rete di opportunità di supporto alla motivazione e alle esigenze formative dello studente. Una tale considerazione implica attività extralinguistiche, la realizzazione di progetti trasversali, i contatti messi in campo per poter valorizzare la fruizione della lingua mediante percorsi di approfondimento e di natura esperienziale, ecc.

Un simile approccio alla qualità dell'offerta linguistica permette alla scuola di itaLS di rivedere innanzitutto le proprie strategie di interazione con le sue principali risorse e di investire sulla qualità dei percorsi, di aggiornamento per i docenti che entrano in aula e di lingua per gli studenti. Questo diverso approccio mette al centro lo studente che non è più visto come cliente; infatti a quest'ultimo vengono affidate le chiavi interpretative per poter progettare il suo fabbisogno formativo scegliendo fra più corsi possibili, i giorni delle lezioni

ni, con la possibilità di ripeterle se non si sente ancora sicuro su di un argomento o di approfondire certi contenuti. In tal modo aumenta la qualità e l'usabilità della proposta che mira a formare a identità professionali.

3.3 La prospettiva glottodidattica dello studente come 'persona'

I paragrafi precedenti hanno messo in luce quanto possa essere miope e limitante la prospettiva di una scuola che considera gli studenti come numeri e punta alla quantità dei corsi, misurando il successo dell'offerta linguistica unicamente in base agli iscritti, senza una ricerca e una riflessione sulla metodologia glottodidattica da applicare per migliorare il percorso di apprendimento degli studenti. Non c'è da stupirsi che molta letteratura sulla promozione dell'italiano sia orientata in questo senso, discutendo senza una effettiva analisi critica sulle reali difficoltà che la diffusione e, con essa, l'insegnamento dell'italiano incontrano all'estero.

L'italiano non è una lingua strumentalmente utile, a differenza dell'inglese e, in alcune zone, dello spagnolo e del cinese, visto che la globalizzazione ha le sue lingue franche: è una scelta di solito individuale, che ha a che fare con la 'qualità' dello studente.

Contrapporre l'italiano del fare a quello dell'essere, l'italiano del *negotium* a quello dell'*otium* non è produttivo ai nostri fini, perché entrambe le situazioni vedono lo studente come cliente, come fruitore pagante di un corso (sono pochissime le scuole nel mondo che includono l'italiano all'interno del paniere delle lingue curricolari, quindi con un pagamento dello Stato).

Seguendo con rigore questo filo logico, si imposterà una riflessione sulla natura dello studente di italiano non in quanto cliente ma in quanto *homo discens*, persona che apprende, con i suoi processi, i suoi ritmi, le sue motivazioni, le sue attitudini. Nel fare ciò si entrerà nel solco della psicologia personalistica e umanistica, che cerca quello che di *humane*, di tipicamente umano, c'è in un *human being*, e in particolare si farà riferimento - in quanto edulinguisti e non psicologi dell'apprendimento - alla glottodidattica umanistica, nata negli Stati Uniti, che in Italia ha avuto ed ha ancora scuole rilevanti, e che pare costituire la tendenza dominante nell'edulinguistica mondiale che si raccoglie sotto l'imperativo *focus on the learner*, cioè sulla persona che apprende - che è anche una persona che acquista un corso, ma che rimane come cliente se ottiene *value for money*, un insegnamento di valore. Il ricorso frequente in queste righe alla lingua inglese attesta l'origine americana di questo fenomeno, ma lo si analizzerà con gli occhi della glottodidattica umanistica italiana, quella che si evolve da Titone a Freddi, da Porcelli e Cambiaghi a Balboni,

per citare solo alcune delle persone che, nell'ultimo mezzo secolo, hanno segnato questa via e hanno tracciato nuove prospettive di ricerca e di azione per l'insegnamento dell'italiano.

Un contributo decisivo alla riflessione glottodidattica basata sui problemi e le prospettive dell'insegnamento dell'italiano è legato allo sviluppo storico-scientifico della corrente umanistica e al suo definirsi in linguistica educativa (per maggiori approfondimenti sullo sviluppo diacronico della corrente umanistica si vedano in modo particolare i contributi di Rogers (1969), Maslow (1970), Curran (1972), Titone (1973), Asher (1977), Stevick (1980).

Nella raccolta di scritti di Rogers (2019) è possibile individuare il significato del suo pensiero e l'originalità del suo contributo che si pone in contrasto con la meccanicità della logica stimolo → risposta → conferma/correzione di matrice skinneriana.

Dal canto suo, la 'teoria *cognitiva* delle emozioni' di Arnold (1999) sulla dimensione emotiva presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere qualcosa.

La definizione canonica della glottodidattica umanistica è ad opera di Stevick, nel 1990, ma in Italia alcuni studiosi avevano seguito in maniera originale fin dagli anni Sessanta-Settanta le orme degli psicologi e pedagogisti: ci si limiterà a citare i nomi principali, rinviando all'imponente *corpus* delle loro pubblicazioni di quegli anni: Renzo Titone, Antonio Amato, Giovanni Freddi, Giuseppe Mazzotta, le cui idee vengono poi riprese negli anni Ottanta da Bona Cambiaghi, Gianfranco Porcelli, Paolo Balboni (un approfondimento è nel paragrafo seguente). Proprio da una sintesi di Porcelli (2004) si riprendono le linee portanti della glottodidattica umanistica:

- a. *lo studente* è un soggetto attivo e riflessivo; valuta emozionalmente e classifica cognitivamente gli input;
- b. *i sentimenti* comprendono sia le emozioni personali e sia le valutazioni estetiche. La glottodidattica umanistica non sottovaluta tutto ciò che può mettere a disagio le persone impedendone il godimento estetico. L'implicazione didattica più rilevante è la condanna di qualunque metodologia che metta a rischio l'immagine e l'autostima dello studente;
- c. *i rapporti sociali*: secondo la prospettiva umanistica la correttezza sociopragmatica ha un valore più importante rispetto alla correttezza formale. In quest'ottica la lingua è uno strumento di pensiero e di comunicazione fra i partecipanti di un progetto linguistico. Ne scaturisce che l'esperienza di acquisizione della lingua è un fatto sociale e le attività in classe dovrebbero favorire le interazioni fra gli studenti piuttosto che limitarle o, nel caso peggiore, scoraggiarle;
- d. *la responsabilità*: secondo Freddi (1999) e Daloiso (2009) lo studente deve essere messo al corrente di ciò che imparerà

e delle finalità del suo apprendimento. Negozierà i contenuti e i parametri di valutazione del suo apprendimento, testerà le verifiche *ex ante* e contribuirà al successo del percorso di acquisizione. Se vi sono dunque delle reali condizioni di apprendimento, lo studente maturerà un atteggiamento positivo e un giudizio obiettivo rispetto agli altri e alla natura cognitiva dell'intero percorso.

- e. *l'intelletto*: esso comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione, il desiderio di attribuire un significato a quello che si studia, di rielaborare criticamente il proprio punto di vista, di pensarsi autonomi e di pensare in maniera autonoma, di continuare a ad apprendere;
- f. *l'autorealizzazione*, ossia la promozione e la realizzazione del progetto personale attraverso la lingua. È la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde.

Secondo la prospettiva umanistica, la percezione della lingua da parte dello studente è realizzata non soltanto con la mente ma anche con le emozioni che ne guidano la riflessione, predisponendolo a livello psicoaffettivo e motivazionale ad acquisire la lingua o a rifiutare la partecipazione attiva al progetto edulinguistico.

Da tale constatazione è evidente che lo studente è 'una persona' dotata di mente e cuore e ha bisogno di soddisfare non soltanto bisogni di natura linguistica. Egli impara a scoprire che quello che sta studiando e per cui ha investito in termini di denaro (se lo studente, ad esempio, si è iscritto a un corso di lingua) e tempo è utile e piacevole.

3.4 La ricerca italiana sulla dimensione emotiva nell'apprendimento dell'italiano

Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue che si avvale della rivista *EL.LE* costituisce un punto di riferimento degli studiosi e delle esperienze che, in diverso modo e a varia titolo, definiscono la Scuola Veneziana di Glottodidattica (e di cui Balboni 2010 fornisce le linee storiche).

La ricerca sull'italiano a stranieri si arricchisce così delle riflessioni derivate dalla dimensione psicologica con i contributi da un lato di Damasio (1995) e Goleman (1995), dall'altro di Krashen (1981), Arnold e Titone, fondamentali nel mettere a fuoco il ruolo delle emozioni nell'acquisizione della lingua.

Parallelamente ci si interessa in chiave glottodidattica ai meccanismi di funzionamento del cervello nell'atto di acquisire una lingua seconda e straniera e al ruolo dinamico della motivazione ad apprendere la lingua.

Dunque la ricerca sulla dimensione emotiva, nonostante le sue nicchie e approfondimenti, ha messo al centro dei propri studi le emozioni dello studente e dell'insegnante itaLS.

Sul versante italiano il tema dell'emozionalità declinata alla dimensione affettiva dell'apprendente è stato oggetto di studi da parte di Titone a partire dal 1987. Egli propose un suo modello motivazionale noto come 'modello egodinamico': semplificando, la spinta motivazione dello studente si rafforza nel momento in cui gli eventi reali confermano il suo progetto di apprendere la lingua, producendo in lui la consapevolezza razionale che continuare ad apprendere lo qualifica e lo valorizza come persona dotata di strategie e strumenti cognitivi efficaci. Dunque se si raggiunge l'equilibrio tra strategia e tattica, tra ragione e emozione, la motivazione si mette in moto. È evidente, quindi, in questo modello motivazionale di Titone il ruolo attivo e partecipativo dello studente mediante un'azione che lo rende protagonista del suo successo e del suo apprendimento.

È Gianfranco Porcelli (1994a) il primo a usare il termine 'umanistico-affettivo' in Italia. Altri studiosi si sono interessati al ruolo delle emozioni in glottodidattica: Abbaticchio (2002) ha curato l'aspetto emozionale nell'insegnamento letterario; nei suoi contributi Mazzotta (2003) inquadra l'emozionalità da una prospettiva psico-pedagogica; nel 2005 Borello introduce il concetto di 'competenza emozionale' mentre Landolfi (2008) collega emozioni e visualità; Cardona (2002) ha analizzato il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione avanzando l'ipotesi di un approccio cognitivo-emozionale (2010); Caon ha centrato parte dei suoi studi sul piacere nell'apprendimento linguistico (2006), sui materiali (autentici) e sulle attività che possono incrementarlo: la canzone (Caon, Lobasso 2008) e lo sport (Caon, Ongini 2008).

Questi studi rappresentano una guida per chi volesse approfondire le implicazioni delle emozioni nell'acquisizione della lingua.

In sintesi, in questa visione umanistica che considera lo studente come persona assume rilevanza l'approccio metodologico scelto dal docente nel promuovere lo sviluppo dell'allievo attraverso materiali, strumenti e condizioni che devono risultare adeguati sotto il profilo linguistico e motivazionale. In un simile scenario didattico la priorità è assegnata ai bisogni dello studente che è messo al centro del processo edulinguistico. Ne derivano delle condizioni di apprendimento positivo, che favoriscono lo sviluppo della dimensione affettiva fondata anche sulla relazionalità e sulla reciprocità fra i principali attori del percorso. Dunque la ricerca sulla dimensione emotiva a livello teorico si è tradotta nello sviluppo di una metodologia glottodidattica e operativa che soddisfa sia i bisogni pragmatici sia i bisogni di natura emotiva e affettiva degli studenti.

In questa prospettiva si cercherà di approfondire come sia più significativo il tema legato ad una motivazione fondata sulle emozio-

ni e non più sulla mera razionalità del bisogno. In modo particolare si indagherà il ruolo che hanno le emozioni che lo studente sviluppa, sente e vive entro uno specifico contesto di apprendimento, quali motivazioni giocano un ruolo funzionale all'acquisizione della lingua e con quali strategie si può incrementare la motivazione all'apprendimento linguistico.

3.5 Il ruolo delle emozioni nell'acquisizione dell'italiano

Come in parte è stato detto nel precedente paragrafo, Arnold (1960) sottolinea il ruolo dell'input nell'accostamento alla lingua straniera. La studiosa individua tre momenti chiave:

- a. all'interno di un evento viene recepito un 'input';
- b. l'input è oggetto di valutazione intuitiva sulla base di una serie di parametri che saranno maggiormente resi espliciti per la linguistica educativa nel modello della motivazione definito appunto *input appraisal*;
- c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una reazione, sia fisiologica che psicologica (fase detta *arousal*) che serve ad accettare, gestire o a rifiutare l'evento. L'obiettivo è di trarne piacere ripetendo l'esperienza o, al contrario, di ridurre il dispiacere ed evitare che l'esperienza si ripeta. Tale aspetto in un contesto di apprendimento linguistico si declina nella creazione di condizioni positive per l'apprendente: se il clima della classe è positivo, se l'ambiente è fonte di piacere lo studente si sentirà a proprio agio poiché non si sente a rischio e non attiva ciò che Krashen chiama 'filtro affettivo'. Trovarsi infatti in una situazione di apprendimento stressante e ansiogeno determina il rilascio di cortisolo, uno steroide dello stress, che blocca l'azione dei neurotrasmettitori impedendo l'acquisizione.

Da queste teorie scaturiscono due implicazioni di ordine tattico per l'apprendimento:

- a. la metodologia, il tipo di input, il suo argomento, l'ambiente della classe contribuiscono a generare un'emozione piacevole, ma l'insegnante che desidera investire sulla forza dei sentimenti e delle emozioni deve essere capace di attivarli mediante un progetto edulinguistico esplicito, favorendo un contatto reale e autentico fra la lingua intesa nella sua complessità di valori e lo studente, nella consapevolezza della piacevolezza di tale processo;
- b. le emozioni dello studente sono quelle legate all'evento tattico, all'azione didattica, alla metodologia adoperata dal docente, ai materiali selezionati e proposti in classe, alle attività

didattiche e al modo con cui esse sono proposte. Far svolgere in fase di motivazione un *role play* ad adulti allo scopo di elicitarne conoscenze attorno a una specifica tematica oppure fare un dettato come prova di verifica sono esempi che non supportano il piacere di apprendente né sostengono la motivazione in una situazione delicata e ansiogena come quella della valutazione. Se invece lo stesso dettato viene presentato come sfida alla memoria allora è in grado di emozionare positivamente lo studente, stimolando la produzione di norepinephrina che facilita l'attivazione delle sinapsi (Schumann 2004; Cardona 2010).

La complementarità tra le emozioni e la motivazione mette in luce prima di tutto che l'individuo ha bisogni multipli che non possono esaurirsi soltanto considerando la dimensione più formale della lingua. Infatti, un percorso monodirezionale, trasmissivo e incentrato sulla competenza d'uso della grammatica, senza che vi sia stata una scoperta graduale dei meccanismi di funzionamento della lingua, porta lo studente alla noia e al dispiacere di trovarsi in quel contesto a studiare l'italiano.

A questo proposito Balboni (2005; 2009a) introduce un modello motivazionale in cui egli individua tre possibili cause che governano l'azione dello studente: il docente, il bisogno e il piacere. Si tratta di spinte motivazionali differenti dotate ciascuna di una diversità di concettualizzazione, con plurime implicazioni per l'acquisizione della lingua:

- a. *il dovere*: come succede a scuola o all'università lo studente deve studiare la lingua, è obbligato a sostenerne l'esame se intende avanzare nel suo percorso scolastico e universitario. È certamente un contesto complesso nel quale il discente non trova alcuna fonte di interesse e di piacere in quello che studia e fa con la lingua. Materiali, contenuti e attività sono una sorta di imposizione alla quale non può sottrarsi se non vuole passare dal percorso di riparazione. Allo stesso modo, in molti contesti esteri dove l'italiano è oggetto di studio ed ha un peso accademico, molti studenti sono costretti a confrontarsi con una lingua verso la quale non nutrono alcun interesse ed è soltanto fonte di noia. Nel suo contributo del 2012, Caon distingue tra:
 - *dovere eterodiretto*: generato da fattori esterni alla dimensione emotiva dello studente; ad esempio il curriculum scolastico di una lingua che non interessa la persona oppure il senso di dovere che impone un atteggiamento autoritario e dispotico del docente nei confronti di una o più lingue verso cui però lo studente ha interesse. In contesti di questo tipo la realizzazione del processo edulinguistico non considera i sentimenti, le emozioni, le motivazioni e

gli interessi degli studenti; la lingua non è uno strumento per stabilire delle relazioni interpersonali e aumentare il livello di interazione e di socializzazione della classe. Il docente autoritario non valuta né percepisce i problemi degli studenti, non riconosce come prioritari i costrutti personali dell'allievo, il significato che egli potrà attribuire al percorso che lo vede obbligato a studiare la lingua e passivo nello svolgimento delle attività e degli esercizi. Il docente impone il suo metodo e non si pone quindi in ascolto e in relazione con la classe. In una simile ottica, il percorso di studio è indirizzato all'apprendimento della lingua e l'apprendimento, nella versione di Krashen, non è mai significativo né generativo;

- *dovere autodiretto*: si lega a fattori contingenti; ad esempio la situazione didattica il cui lo studente è concentrato a trovare i modi di evitare di fare una brutta figura, di perdere la faccia davanti a tutta la classe, di evitare di prendere un brutto voto ecc. Sintetizzando, le situazioni di studio che hanno come fonte motivazionale il dovere determinano un modesto coinvolgimento affettivo e personale dell'allievo; inoltre è molto raro che un docente con il profilo delineato in precedenza possa supportare il piacere di trovarsi in aula e di approfondire le conoscenze linguistiche e culturali. I limiti maggiori di questo tipo di motivazioni sono l'attivazione del filtro affettivo e l'apprendimento della lingua. Concludendo, il dovere è uno stato motivazionale negativo soprattutto se viene percepito dallo studente come un'imposizione. Non è detto però che non possa mutare, evolversi in una situazione di bisogno. Questo passaggio avviene quando il docente ha reso comprensibile allo studente che ciò che può essere accettato dà piacere o soddisfazione, compensando lo studente dello sforzo che ha compiuto dopo un'attività di analisi e di scoperta; dopo essere riuscito a organizzare un progetto e a tradurlo in una lista di proprie idee messe in relazione e a confronto con quelle degli altri compagni (Balboni 2013);
- b. *il bisogno*: si tratta di una spinta motivazionale che caratterizza la situazione in cui lo studente ha bisogno della lingua. Lo studente è consapevole che la scelta di 'sposare' un progetto edulinguistico è strettamente connessa con il bisogno di apprendere una data lingua. È senza dubbio una leva motivazionale che funziona poiché consente allo studente di raggiungere i suoi scopi linguistico-comunicativi e al docente di poter guidare il percorso degli studenti verso la realizzazione dei loro bisogni (Stevick 1980). In quest'ottica, l'input stimola la curiosità dello studente e le attività richieste invece sono

utili per fini pragmatici e funzionali al perseguimento degli obiettivi didattici. L'unico aspetto problematico in questa cornice potrebbe essere dato dalla tendenza del discente a considerare soddisfatto il proprio bisogno linguistico ben prima di quando ciò sia vero. L'implicazione più rilevante che scaturisce da questa situazione è l'esaurimento della spinta motivazione iniziale. Diventa strategica in questa veste la capacità del docente di trovare le strategie per poter riattivare la motivazione dello studente, insistendo sulla qualità dell'input e dei materiali proposti, dei lavori da svolgere, sulla promozione di una maggiore reciprocità in classe; l'adozione di una metodologia che propone una migliore tessitura dei rapporti interpersonali in rapporto a momenti tattici e cruciali come la valutazione. Dunque il docente svolge un ruolo fondamentale nell'alimentare di continuo il bisogno dello studente oltre la soglia della sua apparente soddisfazione;

- c. *il piacere* è la motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro (talvolta può coinvolgere anche l'emisfero sinistro). È considerato 'la motivazione' per eccellenza, quella piena e più efficace dal momento che lo studente studia con interesse e passione la lingua con la quale, nel caso ad esempio della LE, riscopre le proprie radici etniche; oppure può finalmente viaggiare in Italia ed entrare in contatto con la cultura osservata e analizzata a lezione; o ancora, può interagire con madrelingua italiani senza problemi di natura linguistica. Il piacere è legato a esperienze sempre nuove: essere parte della sfida lanciata dal docente al gruppo classe o a vari gruppi della classe, ma anche sfidare se stessi e i propri limiti; sistematizzare, ovvero fare ordine rispetto alle nuove conoscenze apprese trasformandole in competenze personali; stabilire connessione tra i nuovi concetti; stabilire collegamenti tra i nuovi concetti acquisiti in classe e le informazioni già che si conoscevano (Caon 2005);

La motivazione basata sul piacere è, dunque, il contesto più adatto e favorevole: per il docente è sufficiente sostenere il senso di novità dell'input proponendo materiali attentamente selezionati in base agli interessi degli studenti; su questo versante è importante che le attività e i compiti siano sempre accompagnati dalla percezione da parte dello studente di poter realizzare la sfida facendo leva sul proprio *problem solving*, trovando una soluzione concreta al problema linguistico presentato dall'insegnante.

Queste ultime considerazioni riguardanti la qualità dell'input sono collegate ai cinque fattori dell'*appraisal*, che sostengono il patrimonio motivazionale degli studenti variando gli stimoli e il senso di novi-

tà offerti a lezione. Un contesto di apprendimento è realmente significativo quando gli studenti trovano un significato nelle loro azioni, quando i compiti assegnati hanno a che fare con le domande che si pongono, quando i contenuti che studiano sono sintonizzati coi problemi che affrontano fuori dall'aula. Tutto ciò nutre la motivazione e aiuta lo studente ad andare avanti nel suo progetto edulinguistico.

A conclusione, il modello tripolare è interconnesso con quello egodinamico in cui lo studente ha piacere di imparare una lingua: le azioni che ha deciso di intraprendere e i feedback positivi rinforzano l'idea che apprendere una lingua straniera sia una cosa utile ('bisogno'), sorprendentemente stimolante ('piacere') anche nei casi in cui essa sia imposta dal sistema formativo ('senso del dovere').

3.6 Le emozioni negative

Nel precedente paragrafo si sono considerate le situazioni di piacevole sfida, nella convinzione che ogni apprendente possa riuscire in quel che fa realizzando delle attività significative per la propria maturazione linguistica e cognitiva.

In situazioni di apprendimento ansiogene e caratterizzate da stress, da ansia e da paura di non riuscire a portare avanti un'attività, lo studente percepisce di essere minacciato da una sfida didattica troppo alta o complessa per le potenzialità e le conoscenze che possiede. Lo stato emotivo che prova è quello di un pericolo reale, pertanto egli smette di focalizzarsi sulle nuove informazioni, di recuperare in memoria quei file di conoscenze di cui dispone. Il suo unico obiettivo è di evitare questa situazione spiacevole in cui si trova a contatto con la lingua, di non perdere la faccia e con essa l'autostima.

Questa è la situazione didattica di cui ci si occuperà nei prossimi paragrafi: ci si soffermerà sugli stati emozionali negativi e sulle loro implicazioni a livello chimico e didattico che, in ogni caso, rischiano di demotivare lo studente tanto da non riuscire a concludere con successo il percorso di studio dell'itaLS, portandolo al fallimento.

3.6.1 Il dispiacere

Nell'economia complessiva del processo di insegnamento e di apprendimento dell'itaLS, la glottodidattica umanistica non ignora le aree di ricerca di cui si occupano le neuroscienze affettive e cognitive - si vedano i contributi di Pessoa (2009), Hinton et al. (2008), entrambi disponibili sul web, Damasio (1995) -, giungendo in molti casi a risolvere problematiche dovute agli stati emozionali negativi che vive lo studente in classe. Se agli studenti sono assegnati compiti e attività di livello non adeguato, tali quindi da non essere fattibili; se i ma-

teriali di studio non supportano la loro motivazione e non sono resi comprensibili per poter continuare le attività; se gli errori vengono considerati dal docente una grave omissione e, su questa scia, le lacune emerse dalla valutazione sono peccati da punire, allora simili situazioni didattiche producono 'dis-piacere'. Questi sono soltanto alcuni esempi di situazioni negative che portano lo studente ad annullare quell'interesse iniziale per cui aveva deciso di intraprendere uno sforzo (fisico, cognitivo ed economico) e studiare l'italiano. Lo studente in questo percorso si trova così svuotato di qualsiasi energia per poter acquisire la lingua e fare attraverso essa un'esperienza utile e positiva. Il sentimento primario e dominante in classe è il dispiacere di venire a lezione, di trovarsi in un contesto di cui farebbe a meno. Un simile stato motivazionale condiziona inevitabilmente il suo comportamento, l'atteggiamento messo in campo, la sua disponibilità ad agire e a collaborare, le risorse cognitive e affettive da utilizzare, la performance.

In questa prospettiva l'acquisizione dell'itaLS è un'esperienza di deprivazione socio-culturale; è un progetto che lo studente sente non suo, di non condividerlo per la metodologia adottata dal docente, per lo stile comunicativo dell'insegnante, per i modelli operativi che è costretto a utilizzare, per la tipologia di contenuti che deve affrontare, per le attività poco significative che è obbligato a svolgere, per le modalità di lavoro e di esecuzione dei compiti che lo espongono troppo e che valuta come minacciosi.

L'approccio umanistico, rivendicando il ruolo dell'affettività dello studente, condanna una metodologia del docente che mette a rischio l'autostima degli studenti, portandoli ad attivare il filtro affettivo.

Alla motivazione basata sul dispiacere per tutto ciò che si è costretti a fare in classe è associata dunque una barriera psicologica e chimica che blocca il flusso delle informazioni, per ciò che si fa e si dovrebbe comprendere, influenzando negativamente lo studente. In questo contesto didattico, lo studente scopre competenze sbagliate e le attività non soltanto non lo gratificano ma, all'opposto, generano stati di ansia e di paura.

3.6.2 Paura e ansia nell'apprendimento dell'itaLS

Secondo Horwitz l'ansia è un sentimento di paura che «associated within arousal of the autonomic nervous system» (Horwitz et al. 1986, 125) si manifesta nello studente in tre modi: apprensione alla comunicazione, ansia nel test e paura di essere valutati.

In Farnè (2003) è presente una distinzione tra paura e ansia:

- a. *la paura* si attiva nel momento in cui abbiamo definito un oggetto specifico o una situazione minacciosa. In accordo con le ricerche di Mitchell e Greening (2012), il disagio emotivo in

una situazione di apprendimento linguistico potrebbe essere ridotto se si gradua o si lavora sull'intensità della minaccia, riducendo di conseguenza lo stato di agitazione dello studente, che potrebbe abbassare la soglia di percezione della minaccia e controllare lo stimolo minaccioso, concentrandosi su di esso affinché risulti più tollerabile;

- b. *l'ansia* descrive uno stato emotivo in cui la minaccia non è definita né identificabile. Di conseguenza, non è possibile individuare lo stato reale del pericolo, se e quando esso accadrà, per quanto tempo si protrarrà e quale tipologia di difesa occorre intraprendere.

Secondo Lang e McTeague (2009), se a livelli alti, l'ansia e la paura causano determinate risposte emotive, tattiche e fisiologiche:

- a. imprecisioni di natura linguistica tali da compromettere la performance dell'allievo adulto (Mohamadia et al. 2014);
- b. reazioni di natura fisica, con il conseguente aumento della respirazione, della sudorazione e delle palpitazioni (MacIntyre et al. 2010). Quando viene rilevata la minaccia si attivano i nervi simpatici che svolgono una funzione essenziale per la gestione delle risorse energetiche. Pertanto, il sistema nervoso simpatico regola specifiche esigenze del corpo fra cui il rilascio nel sangue da parte del midollo surrenale di adrenalina e noradrenalina. Infatti, gli studi di Twarkowski e Manahan-Vaughan (2016) sottolineano come tali ormoni, anche se sono troppo grandi e non possono entrare direttamente nel cervello, possano influenzarlo. Tra le conseguenze di un pericolo intenso e prolungato vi è il rilascio da parte della corteccia surrenale dell'ormone steroideo del cortisolo; se in eccesso il cortisolo può compromettere alcune funzioni cognitive e la memoria. Ciò spiega come il cortisolo si possa legare a recettori presenti in aree come l'amigdala, la neocorteccia e l'ippocampo;
- c. stimoli specifici atti a generare un'emergenza di natura comportamentale (fuga ed evitamento), sociale (percezione di sé e degli altri, collaborazione) cognitiva (attenzione, memoria di lavoro, autovalutazione) e motivazionale.

In sintesi, tali considerazioni supportate dalla ricerca scientifica sottolineano quanto segue:

- a. a fronte di situazioni di stress e di paura, gli input talamici e corticali attivano i meccanismi di difesa che si manifestano con specifiche risposte fisiologiche, con l'interruzione dei collegamenti tra l'amigdala e la memoria di lavoro e a lungo termine, con il recupero di episodi semantici connessi alla natura della minaccia che sta percependo lo studente di itaLS;

- b. elevati stati di ansia e di paura influenzano negativamente la prestazione linguistica dello studente (Zeidner e Matthews 2011). Dunque l'alta frequenza, la durata e l'intensità dei due stati emotivi e psicologici possono creare disagio nell'apprendente adulto e compromettere il suo processo di acquisizione. Nell'adulto, inoltre, la situazione ansiogena potrebbe inoltre essere causata da un disturbo post-traumatico, ovvero dal ricorso di una situazione passata che ha provocato un disadattamento.

Viste in questa chiave le risposte dello studente in classe cambiano in base alla motivazione e alle esperienze di apprendimento: se la motivazione è fondata sul piacere e l'ambiente di apprendimento ne supporta la spinta, allora l'esperienza che compie lo studente rafforza le relazioni sinaptiche, ne stabilizza il suo coinvolgimento; in caso contrario verrà meno la motivazione ad agire e porterà l'apprendente a rimodulare la sua partecipazione all'attività (Swain 2013).

Un aiuto in questo senso viene dato dal docente preparato da un punto di vista metodologico ad affrontare situazioni analoghe. La conoscenza del funzionamento del cervello nell'atto di acquisire la lingua e una solida organizzazione della conoscenza glottodidattica permettono al docente di progettare un percorso didattico che rispetti sia le modalità di acquisizione della lingua seconda e straniera dello studente sia la sua personalità, evitando di mettere a rischio l'immagine dello studente più vulnerabile a situazioni di stress.

3.6.3 Strategie didattiche per gestire il filtro affettivo degli studenti

In questo paragrafo si metteranno a fuoco le possibili strategie per poter ridurre gli stati d'ansia e inibire la paura dello studente adulto. Infatti, le strategie che si propongono mirano a favorire la normalizzazione dell'amigdala e, di conseguenza, aiutare il cervello a sviluppare delle abitudini positive in presenza di situazioni di esposizione a stress.

Secondo le ricerche di Al-Khasawneh (2016) le seguenti strategie possono rinvigorire i circuiti cerebrali col rilascio di benzina neurochimica finalizzata a mantenere sempre vigile l'attenzione e a rafforzare la motivazione dell'apprendente di itaLS:

- a. *tecniche di esposizione graduale*: si tratta di scenari creati ad hoc, strutturati dal docente mediante un *setting* specifico e stimoli multisensoriali e linguistici sempre diversi e autentici, non estranei agli obiettivi di apprendimento. Tali situazioni possono costantemente essere ripetute a ogni lezione, di modo che, dallo sviluppo di nuovi apprendimenti in situazio-

ne di esposizione graduale allo stress e controllata allo stimolo, lo studente sviluppi un cambiamento positivo (emotivo e attitudinale) nel comportamento, riducendo le fonti di ansia e di paura. Ad esempio, il docente in fase di globalità potrebbe aiutare gli studenti più ansiosi a concentrarsi su informazioni specifiche di un contesto mediante una griglia in cui vengono già specificate voci o riportati alcuni dettagli per facilitare la comprensione dell'input. L'implicazione più interessante a livello emotivo e cognitivo è quella di permettere allo studente di focalizzarsi soltanto su parole chiave, di esporli molto gradualmente e di raggiungere gli obiettivi, aumentando il senso di fiducia e di sicurezza in sé;

- b. *modalità di lavoro graduato e cooperativo*: con queste tecniche si promuove in classe un'esperienza di apprendimento di tipo interpersonale mediante modalità di lavoro di gruppi di piccole dimensioni, che mirino allo sviluppo e il consolidamento di strategie relazionali in grado di attivare una regolazione affettiva stabile e una riorganizzazione della rete del cervello sociale. Gli studenti più ansiosi potrebbero quindi imparare gradualmente a disinibirsi; rinforzando i circuiti neuronali potrebbero gestire meglio la tensione dello stato emotivo con il collega e tradurla in una risposta più organizzata a livello emotivo, cognitivo e comunicativo. Sul piano didattico un'altra valida strategia da poter utilizzare con continuità, previa negoziazione con gli studenti, riguarda la motricità, ovvero attività come i giochi di ruolo o situazioni tratte dalla glottodidattica teatrale. La pratica comunicativa che coinvolge il corpo sembrerebbe promuovere numerosi vantaggi in termini di sviluppo della neuroplasticità e della neurogenesi nell'ippocampo e nella corteccia prefrontale. Ciò sarebbe conseguenza di un maggiore sviluppo di serotonina, dopamina e noradrenalina che contribuiscono a una maggiore attenzione e motivazione in classe e un miglioramento della reattività cardiovascolare (Lepore et al. 1993);
- c. *compiti autentici*: si tratta di attività e verifiche legate ai problemi della vita reale e nelle quali gli studenti trovano riscontro nella loro quotidianità, al di fuori dell'esperienza della classe. In accordo con quanto sostiene Santipolo (2002), il processo di acquisizione linguistica è anche una questione di contenuti verso cui la riflessione glottodidattica ha evidenziato un livello significativo di approfondimento in relazione all'oggetto di studio e alla funzionalità dei modelli linguistici proposti in classe;
- d. *autovalutazione*: è uno strumento prezioso per rilevare non soltanto la dimensione oggettiva dell'apprendimento ma anche la dimensione soggettiva dello studente di itaLS. Per l'in-

segnante significa cogliere il punto di vista dello studente, la motivazione che lo ha spinto fino a quel punto, l'idea di sé lungo il percorso di apprendimento ecc. Il vantaggio che ne ricava invece lo studente dalla pratica autovalutativa è la consapevolezza delle risorse che ha messo in campo e gli schemi cognitivi attivati. In questo modo, l'autovalutazione diventa uno strumento privilegiato per favorire la metacognizione.

Le strategie menzionate mirano a promuovere il coinvolgimento dello studente adulto in nuovi comportamenti più costruttivi; a restituire allo studente la consapevolezza del proprio sapere e delle proprie difficoltà di cui forse è inconsapevole; a trasformare il senso di frustrazione in un'esperienza di possibilità, che permetta di apprendere qualcosa di utile.

3.7 Riflessioni conclusive sulla prospettiva dello studente come 'persona'

Acquisire è uno sforzo: la mente deve accomodare in memoria le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello. L'energia per fare questo è costituita dalla motivazione. Compito del docente è di trasformare questa fonte motivazionale in un sentimento positivo, altrimenti il rischio è di demotivare lo studente e attivare il filtro affettivo.

Proprio il filtro affettivo costituisce un ostacolo all'apprendimento poiché crea delle oscillazioni neuronali in grado di generare uno scompenso nelle attività del lato destro del cervello rispetto al lato sinistro.

In questa direzione, i meccanismi cerebrali descritti in questo studio sono stati messi in relazione con la dimensione contestuale e tattica dell'evento didattico, al fine di sottolineare la necessità da parte del docente di creare situazioni di apprendimento in cui poter ridurre il disagio causato da ambienti e metodologie scorrette utilizzando strategie ad hoc. L'utilizzo di specifiche strategie potrebbe aiutare lo studente ad avere una comprensione più profonda del sapere che sta costruendo e delle finalità del suo apprendimento; parallelamente tali strategie potrebbero favorire uno sguardo critico su come è stata fatta l'attività, col risultato di attivare un dialogo col docente e sviluppare nello studente un profondo senso di autoefficacia, riuscendo così a gestire con più facilità situazioni di stress.