

PAOLO E. BALBONI

**MOTIVAZIONE ED EDUCAZIONE LINGUISTICA:
DAL BISOGNO DI COMUNICARE ALL'EMOZIONE DI IMPARARE**

L'immigrato ha bisogno di comunicare nella nazione che lo ospita e quindi ha bisogno di apprendere la lingua (o le lingue, vista la quantità di aree bilingui, ufficiali e non, nel mondo): la motivazione è evidente. Ma labile, per due ragioni:

- a. una giornata è breve, va suddivisa tra il tempo del lavoro e il tempo libero, che è sempre troppo breve rispetto ai desideri, per cui appena la percezione del bisogno di imparare una lingua si affievolisce il tempo dedicato ai corsi di lingua si restringe fino a scomparire del tutto. Che poi la *percezione* di non aver più bisogno di lingua coincida con la *realtà* è ovviamente illusorio: ci si limita alle *Basic Intercultural Communication Skills, Bics*, che possono soddisfare bisogni basilari, come dice la definizione di Cummins,¹ e quindi possono garantire un'integrazione basilare, elementare, grezza nella comunità che ospita l'immigrato, condannandolo quindi a non progredire. Se è vero che imparare una lingua serve per culturizzarsi, cioè per essere accettati nella comunità e quindi per socializzare, in modo da potersi garantire l'autorealizzazione e l'autopromozione, mete ultime di ogni persona, allora puntare sul bisogno come motivazione base significa costruire una volontà d'apprendimento breve e labile;²
- b. imparare è fatica: si devono creare sinapsi e le si deve consolidare nella memoria stabile, affiancando un nuovo sistema linguistico a quello o, più spesso, a quelli esistenti; è un processo che richiede attenzione per ore ogni giorno, nel corso e nelle attività individuali di esercitazione; è un percorso segnato da errori, perché non è possibile imparare senza sbagliare, e gli errori demotivano, innescando il ragionamento che porta al problema 'a' visto sopra: 'faccio molti errori: l'insegnante mi umilia facendoli notare, ma io ho sperimentato che anche con quegli errori comunico lo stesso, quindi il mio bisogno è soddisfatto, perché ne pensi l'insegnante': il circolo vizioso si instaura e la motivazione viene meno. In questo saggio cercheremo di argomentare come sia più produttivo mirare ad una motivazione basata sulle emozioni anziché sulla razionalità del bisogno – che tra l'altro funziona solo per le lingue seconde, quelle che devono imparare le persone che immigrano in un paese, e per l'inglese inteso come lingua franca decul-

¹ Jim Cummins, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Association for Bilingual Education, Los Angeles, CA, 1996.

² Su queste mete educative vedere Paolo E. Balboni, *Verità, conoscenza ed etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia, 2011.

turizzata e molto tollerante sul piano formale: *informations* e *he speak*, oppure *near to* o la stessa pronuncia per *leave* e *lives* non creano problemi rilevanti nell'inglese lingua franca, quindi – conclude il sillogismo – non c'è bisogno di dedicare tempo (punto 'a', sopra) e fatica (punto 'b'). Per le altre lingue la motivazione basata sul bisogno non esiste e il compito di crearla ricade interamente sulle spalle del docente, che spesso deve combattere con il messaggio esplicito delle famiglie – se non anche di colleghi che insegnano nella stessa classe – per cui una seconda lingua straniera è inutile.³

Che ruolo possono giocare le emozioni? E come possono motivare – funzione che ovviamente non possono svolgere *ex ante*, prima di entrare in classe, ma che si sviluppano, vivono, agiscono durante la lezione, e che quindi sono emozioni necessariamente legate all'atto didattico, alla metodologia, ai materiali selezionati, alle attività proposte – addirittura: al modo in cui un'attività viene proposta: un dettato proposto come prova di verifica non è certo motivante, lo stesso dettato presentato come sfida alla propria memoria, stimola la produzione di noradrenalina e questa è emozionalmente attiva, eccita – e facilita la sinapsizzazione.⁴

La natura delle emozioni, in prospettiva glottodidattica

Brevissimamente, sulla base del nostro saggio del 2013 disponibile gratuitamente a tutti nella rivista ad accesso libero *Educazione Linguistica – Language Education, El.le*, recuperiamo alcune nozioni fondamentali sul tema delle emozioni, premettendo che non ci interessa fare una teoria delle emozioni – ce ne sono molte, e almeno in parte contrastanti tra loro, a dimostrazione dell'approssimazione in cui ancora operiamo in questo ambito.

Fino a vent'anni fa, con la breve eccezione sessantottarda, la scuola era una cosa 'seria', da cui le emozioni erano bandite, in nome di una presunta tradizione di serietà, razionalità, logicità. Tradizione falsa: il mondo classico, soprattutto quello greco, aveva affrontato le emozioni divinizzandole: Zeus, Poseidon e Ade erano le emozioni del terrore, la paura del fulmine, della tempesta, della morte; Afrodite era l'eros, Giunone la maternità, Artemide la libertà dentro la natura e lontano dai maschi, Dioniso e Apollo presiedevano alle emozioni che da loro prendono il nome, Marte era la violenza ed Hermes era la conoscenza ermetica, raggiungibile solo attraverso l'impatto emozionale dell'iniziazione, a differenza della conoscenza

³ Un'ampia indagine sugli studenti delle medie 'obbligati' a studiare francese è in Fabio Caon, *Ai-mes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Edizioni Ca' Foscari/Ca' Foscari University Press, Venezia, 2012.

⁴ John Schumann, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles, 2004. - Mario Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet Libreria, Torino, 2010.

logica di Atena e dell'ingegneria del *faber* (non certo fabbro!) Efesto. A queste emozioni si sacrificavano animali, si costruivano templi, si dedicavano le vite dei sacerdoti, sperando che gli dei non decidessero di possederci, di trascinarci nel vortice delle baccanti o della lussuria, delle tempeste in mare o del raptus omicida. In *Fedro*, Platone dice che Eros e Thumos, le emozioni primarie, piacere e sofferenza, sono i due cavalli che trainano il carro di Logos – il pensiero razionale, il livello umano più alto, proprio del filosofo.⁵

Il secondo pilastro dell'educazione tradizionale, e non solo delle élite in questo caso, era la visione cristiana secondo cui le emozioni piacevoli diventano vizi capitali (lussuria, gola, accidia ecc.) e le emozioni spiacevoli diventano virtù: curare i lebbrosi, visitare i carcerati ecc. Il pathos è sia nella sofferenza *psicologica* della Passione, rappresentata nei sagrati delle chiese e cantate da Jacopone e i suoi simili in tutte le piazze d'Europa, sia nella sofferenza *fisica* del digiuno, del cilicio, della veglia di preghiera, dei piedi scalzi, sia nella sofferenza *estetica* (tonsura anche dei giovani, saio).

Gli anni Sessanta-Settanta spazzano via tutto questo: la saga di *Star Trek* crea l'icona della ragione pura nel Dr Spok, il vulcaniano privo di emozioni... ma chiaramente inferiore al pasticciere, sconsiderato, eroico, emozionale Capitano Kirk. *We need no education* è il rifiuto dell'educazione classica che aveva presentato le droghe dei fiori di loto come pericolo da cui fuggire, che aveva presentato il sesso di Circe come l'anticamera del porcile: sesso, droga e rock'n'roll prevalgono facilmente sulla morale cristiana. Tutto il cinema hollywoodiano, la più grande scuola di formazione permanente di adulti e bambini, non solo è un inno alle emozioni ma presenta la persona razionale, che richiama al controllo delle emozioni, o come un vecchio superato o come un gretto incapace di amare.

Gli anni Sessanta si aprono con il libro cardine della teoria cognitiva delle emozioni – un approccio che sposa di nuovo Eros e Psiche teorizzando che anche nell'emozione ci sia una dimensione cognitiva, consistente nella valutazione dell'emozione stessa attraverso una serie di parametri di valutazione: è la *cognitive theory of emotions*, detta di solito 'teoria dell'*input appraisal*.'⁶

Secondo questa logica le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente, la globalizzazione con la sua imperiosa richiesta di inglese lingua franca, l'obbligo di studiare francese o tedesco alla media ecc.

⁵ Lidia Palumbo, *Eros Phobos Epithymia. Sulla natura dell'emozione in alcuni dialoghi di Platone*, Loffredo, Napoli, 2001.

⁶ Magda B. Arnold, *Emotion and Personality*, Columbia University Press, New York, 1960, da non confondere con Jane Arnold, (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

La teoria de Magda B. Arnold una 'teoria *cognitiva*' perché 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 "intuitively appraised as good (beneficial), or [stand] away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differs for different emotions.⁷ (L'intera sezione è in corsivo nell'originale).

Ci sono quindi tre momenti:

- a. un *evento* avviene, un *input* viene recepito; in ambito glottodidattico, gli eventi sono attività di ascolto o lettura, lavori di gruppo, sessioni tandem, traduzioni all'impronta, ascolto di una canzone, compito in classe e così via;
- b. esso viene *valutato* (in inglese: *appraised*) intuitivamente, sulla base di una serie di parametri (che per l'educazione linguistica Schumann⁸ riprende dalla Arnold⁹ ma che sono poi stati oggetto di verifica sperimentale in Garrett e Young¹⁰), che vedremo in maggiore dettaglio nel paragrafo successivo, nel modello della motivazione che si definisce appunto *input appraisal*;
- c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una *reazione* (anche fisiologica) per la gestione dell'evento (fase detta *arousal*) mettendo in atto una reazione, sia psicologica sia fisiologica, che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l'evento, in modo da trarne piacere o ridurre l'eventuale dispiacere, e da produrre un desiderio di ripetere o reiterare l'esperienza. Per l'apprendimento della lingua, questa fase è quella dell'assimilazione: se l'ambiente è piacevole e non si sente a rischio, quindi non si erge quello che Krashen¹¹ chiama *filtro affettivo*, inizia l'acquisizione; se c'è ansia, stress, interviene il cortisolo, uno steroide dello stress, che non permette l'azione dei neurotrasmettitori e impedisce l'acquisizione, consentendo al massimo, come frutto di decisione razionale, un apprendimento temporaneo (*acquisizione* e *apprendimento* sono usati nell'accezione di Krashen).

Per un approfondimento sulla teoria dell'*appraisal* possono essere interessanti Pessoa¹² e Hinton *et al.*,¹³ entrambi disponibili sul web. Una precisazione termino-

⁷ Magda B. Arnold, *Emotion and Personality*, cit., p. 182.

⁸ John Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford, 1998.

⁹ Magda B. Arnold, *Emotion and personality*, cit.

¹⁰ Garrett Paula and Richard F. Young, 2009, "Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course", in *The Modern Language Journal*, n. 93, p. 209-226. http://www.english.wisc.edu/rfyoung/garrett_young2009.pdf

¹¹ Steve Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

¹² Luiz Pessoa, "Cognition and Emotion", in *Scholarpedia*, n. 1. 2009, http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion

logica: Damasio¹⁴ distingue tra *emozioni*, che definisce “changes in body state in response to a positive or negative situation” e *sentimenti, feelings*, cioè “the perceptions of these changes.” A livello motivazionale è una distinzione utile: la metodologia, il tipo di input, il suo argomento, l’ambiente della classe possono dare un’emozione piacevole, ma l’insegnante che vuole investire su tale emozione (anche per creare una forza d’inerzia tale da superare momenti di emozioni non piacevoli, inevitabili nel processo di apprendimento linguistico) deve tradurle in sentimenti, in consapevolezza della piacevolezza di tale processo.

(Un approfondimento sul ruolo delle emozioni in glottodidattica può trovarsi, nella bibliografia italiana, in Abbaticchio,¹⁵ che studia l’aspetto emozionale nell’insegnamento letterario; Nardi,¹⁶ che analizza la dicotomia cognizione/emozione nell’interazione; Mazzotta,¹⁷ che offre le coordinate generali da una prospettiva psico-pedagogica; Borello,¹⁸ che introduce il concetto di “competenza emozionale”; Landolfi,¹⁹ che lega emozioni e visualità; ci sono poi due studiosi che hanno sistematicamente indagato questo tema, Mario Cardona²⁰ che ha studiato sistematicamente il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione giungendo recentemente a ipotizzare un approccio cognitivo-emozionale,²¹ e Fabio Caon,²² che ha lavorato sistematicamente sul piacere nell’apprendimento linguisti-

¹³ Christina Hinton, Koji Miyamoto, and Bruno Della-Chiesa, “Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy and Practice”, in *European Journal of Education*, 43.1, 2008, pp. 87-103.

http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion
http://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Brainresearch_learning_and_emotions_Hinton.pdf

¹⁴ Antonio R. Damasio *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam Adult Education, New York, 1994, p. 145.

¹⁵ R. Abbaticchio, “Leggere e ‘sentire’. Testi letterari e dimensione emotiva nell’apprendimento dell’italiano come lingua straniera”, in Guaragniella P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*, Lecce, Pensa Multimedia. 2002, pp. 327-344.

¹⁶ Antonella Nardi, “Cognizione, emozione e interazione nell’apprendimento della lingua straniera”, in *Lingua e nuova didattica*, n. 4, 2003, pp. 83-94.

¹⁷ Patrizia Mazzotta, “Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell’italiano come lingua straniera”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, n. 1, 2003, pp. 47-64.

¹⁸ Enrico Borello, “Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell’infanzia,” In C., Bosisio e B., Cambiaghi (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola dell’infanzia*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1, 2005, pp. 107-119.

¹⁹ Liliana Landolfi, “Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico”, in Av.Vv., *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale*, Guerra, Perugia, 2007, pp. 455-486.

²⁰ Mario Cardona, *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*, Torino, Utet Libreria. 2010.

²¹ Mario Cardona, “L’approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato”, cit.

²² Fabio Caon, *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia, 2005. - Fabio Caon, *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia, 2006. - <http://dspace.unive.cilea.it/bitstream/10278/2300/1/Nr.%203%20versione%20inglese.pdf> - Fabio Caon, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Utet Libreria, Torino, 2008. - Fabio Caon (ed.), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet Libreria, Torino, 2010. - Fabio Caon,

co, legandolo ad esempio alla canzone e allo sport, e ha studiato nel 2012 gli effetti di una metodologia piacevole sulla motivazione.

La motivazione in glottodidattica

Abbiamo iniziato questo saggio ricordando che 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. Quindi il hardware e il software mentale compiono uno sforzo notevole: l'energia per fare questo – e per sostenere anche le fatiche sociali di un corso di lingua (tempo, denaro, tentativi falliti ecc.) – è costituita dalla motivazione. Abbiamo spesso accorpato nei nostri studi²³ la motivazione in tre modelli di base, che in molte sezioni si sovrappongono ed in altre sono complementari.

Il modello egodinamico

Secondo Renzo Titone, uno dei padri nobili della glottodidattica italiana che elaborò questo modello negli anni Sessanta, ogni persona, o meglio il suo *ego* (per questo il modello è detto *egodinamico*):

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

Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media, Edizioni Ca' Foscari/Ca' Foscari University Press, Venezia, 2012.

<http://edizionicf.unive.it/index.php/SAIL/article/view/263/92>

²³ Un ultimo riferimento si può trovare in Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino, 2012.

Il momento tattico è l'esperienza che viene *appraised*, valutata razionalmente (soddisfa i miei bisogni in misura sufficiente?) ed emozionalmente: è qui che l'insegnante può operare per trasformare l'emozione inconsapevole in sentimento da valutare.

Nel caso dell'*obbligo* di studiare una lingua, come avviene nella scuola, che cosa può convincere lo studente a impegnarsi? Non c'è possibilità, secondo il modello egodinamico, di motivare uno studente adolescente a studiare il tedesco o il francese o lo spagnolo se nei suoi progetti di vita non c'è un contatto sistematico con tedeschi, francesi, spagnoli – per il turismo e i commerci, basta l'inglese, sostenuto da una motivazione meramente strumentale ed utilitarista. Questo limite del modello di Titone può essere superato se l'insegnante suscita emozioni piacevoli tali per cui il momento tattico, lo stare in aula, l'imparare una lingua di cui non si ha bisogno, diventa un fine piacevole in sé: il progetto dell'*ego* si trasforma da "studio l'inglese perché voglio lavorare e vivere nel mondo del xxi secolo" a "e studio spagnolo, che può aiutarmi a vivere nel xxi secolo, perché mi piace".

Il modello tripolare

Dalla teoria della motivazione applicata al marketing abbiamo tratto un modello motivazionale, che ha una buona potenza descrittiva e può sostanziare la risposta dello studente inizialmente riottoso allo spagnolo con cui abbiamo concluso il paragrafo precedente.

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

- a. il *dovere*, che regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali. Questa motivazione non porta all'acquisizione, perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni *apprese*. Come osserva Caon,²⁴ è tuttavia possibile che il dovere si evolva in 'senso del dovere,' per cui si produce comunque motivazione attraverso il piacere di star facendo il proprio dovere verso un docente che si stima ed apprezza;
- b. il *bisogno*, è una motivazione legata primariamente all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona, ma presenta due limiti, come abbiamo detto in apertura: è necessario che il bisogno sia percepito, e ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese di base mentre lo è assai meno per lo studio del francese, della letteratura, dell'algebra formale ecc.; e funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno – punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia;

²⁴ Fabio Caon, *Pleasure in Language Learning*, cit.

- a. il *piacere*, motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro, divenendo in tal modo potentissima – e può motivare il ragazzo di cui sopra ad appassionarsi allo spagnolo se il docente usa metodologie che inducono piacere.

Il modello tripolare si integra con quello egodinamico quanto osserva come uno studente decida se le azioni che ha intrapreso confermano la sua strategia a lungo respiro, rinforzano l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile (*bisogno*) e imprevedibilmente stimolante (*piacere*) anche nei casi in cui essa sia imposta dal sistema formativo (*senso del dovere*).

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

A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci possono essere (se l'insegnante le sostiene in classe) anche emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana:

il piacere di apprendere

si tratta di un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che le attività che si propongono agli studenti devono essere di livello tale da essere fattibili (riprendiamo la nozione *i+1* di Krashen²⁵) e che gli errori vanno considerati (e soprattutto vanno fatti considerare agli studenti) come naturali, non come peccati da punire: *fallire* provoca *dis-piacere* e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre *sbagliare* può essere accettabile se l'errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che 'errare è umano' che 'sbagliando si impara', che apprendere una lingua è un processo 'per tentativi ed errori'.

In questa prospettiva, un ruolo speciale è rivestito da un'attività iniziale ed una conclusiva del lavoro su un input, cioè di quell'*unità di acquisizione* che costituisce la 'molecola base' del processo di acquisizione. All'inizio dell'unità, che di solito significa nel momento in cui si mette in azione l'abilità di comprensione globale, le domande, le attività, gli stimoli proposti devono essere non-sbagliabili, devono essere tali che anche il più debole tra gli studenti sia in grado di rispondere positivamente: 'chi ben inizia è a metà dell'opera' recita un adagio popolare che porta molta saggezza nella sua apparente semplicità: permette di iniziare un lavoro con il piacere di farcela.

Alla conclusione il piacere inconsapevole visto sopra va trasformato in *sentimento*, per riprendere Damasio: "che cosa abbiamo imparato con questa attività?" è una domanda che non costa nulla e che mette in movimento non solo la riflessione matematica degli studenti, utile come feedback per il docente, ma che rende consape-

²⁵ Steve Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, cit.

vole ciascuno studente di aver appreso qualcosa, e il tema di questo paragrafo è appunto 'il piacere di apprendere' – piacere che riteniamo connaturato ad ogni esponente della specie *homo sapiens*, piacere che può essere perso solo a causa di una amara esperienza nella scuola, di una grave deprivazione socio-culturale, di una mancanza di progetti di sé che paiono degni di sforzo e di investimento cognitivo;

il piacere della varietà

continuando con i proverbi ricordiamo che 'il mondo è bello perché è vario', e vari devono essere anche il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione; i materiali didattici molto spesso tendono ad essere ripetitivi, ad avere modelli standard per condurre la comprensione, il dialogo, il riassunto, e quindi torna utile richiamare il consiglio di *adattare e non adottare* che viene da molti insegnanti con esperienza: abbiamo dedicato un volume²⁶ proprio a mostrare quante e quali varianti siano disponibili per attività inevitabili come comprendere l'input, fare scrivere e dialogare, tradurre, lavorare sul lessico e sulla 'grammatica' e così via – ricordando anche che il piacere della varietà non riguarda solo gli studenti ma anche gli insegnanti, che per essere motivanti devono essere i primi a non annoiarsi;

il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito

implicito nel concetto di varietà visto sopra ci sono anche queste forme di piacere, che Schumann²⁷ pone come fattore importante nella valutazione dell'input e quindi nella decisione di sforzarsi per acquisirlo) da parte di una mente; torneremo su questo tema trattando del modello motivazionale di Schumann, nel paragrafo seguente;

il piacere della sfida

a tutti piace mettersi alla prova; lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: *cloze*, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi – ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore; la sfida mette in azione l'adrenalina, che si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore fondamentale per l'acquisizione²⁸ ed è l'anima del gioco, inteso come stato d'animo nei confronti di un'attività e non come 'giochetto'.

²⁶ Paolo E. Balboni, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet Libreria, Torino, 2013.

²⁷ John Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, cit.

²⁸ Mario Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, cit.

Nel volume del 2013 che abbiamo richiamato sopra abbiamo cercato di indicare decine e decine di esempi del modo in cui attività tradizionalissime, che si realizzano ogni giorno nella scuola, possono diventare giochi che danno il piacere della sfida – e che possono perfino portare gli studenti che hanno perso a chiedere una rivincita, cioè a chiedere di fare un altro esercizio magari sui verbi irregolari o sul modo di dire l'ora: il che dimostra la forza dirompente del piacere dovuto alla sfida, visto che è considerato 'innaturale' che gli studenti vogliono far ulteriori esercizi;

il piacere della sistematizzazione

capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro. Far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti, far creare una grammatica o un manuale di comunicazione interculturale da affiancare a quelli predisposti da esperti è un modo per fornire questo piacere;

il piacere di rispondere al proprio senso del dovere,

riprendendo un fattore motivazionale che abbiamo accennato sopra, notiamo che essere in pace con se stessi (emozione sofisticatissima e semplicissima allo stesso tempo) porta alla disponibilità ad impegnarsi anche in attività che di per sé non danno piacere immediato – e nell'apprendimento di una lingua notoriamente ce ne sono tante.

L'evoluzione dal dovere al senso del dovere può essere dovuta sia alla relazione *professionale* che si stabilisce con il docente, visto come guida, come esperto di cui ci si può fidare, che 'obbliga' a fare attività che non si amano ma che lui ritiene necessarie, sia alla relazione *umana*, quindi emozionale, con un docente che è anche persona, non solo professionista.

Come si evince anche da una rapida osservazione, nessuna di queste fonti di piacere è esterna alla classe (il piacere di comunicare con stranieri, di capire canzoni in inglese, ecc.), sono tutte presenti in classe se l'insegnante imposta le attività in modo da generare emozioni piacevoli e da ridurre l'impatto delle inevitabili emozioni spiacevoli.

Il modello del 'input appraisal'

Come dice il nome stesso, si tratta di un'applicazione delle teorie di Magda Arnold, ad opera di Schumann,²⁹ secondo cui il cervello coglie gli stimoli (quelli che spesso chiamiamo input in queste pagine) e procede a un *appraisal*, una valutazio-

²⁹ John Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, cit. - John Schumann, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, cit.

ne, un apprezzamento, e su questa base decide poi se accettare l'input (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole il cervello seleziona quello che *vuole* selezionare sulla base di cinque motivazioni.

Lavorando in parte sulla scia di Porte³⁰ e del nostro saggio su *El.le* vediamo quindi i meccanismi di *appraisal*, di apprezzamento positivo che provocano un *arousal*, una reazione positiva, fattiva, disponibile:

novità

'il mondo è bello perché è vario', abbiamo detto nel paragrafo precedente; la anche la lezione può essere bella perché è varia:

- comprensione basata un giorno su un dialogo, un altro su un testo scritto, su uno spot pubblicitario, su una canzone, su dei realia ecc.;
- lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, cloze, transcodificazione, trasposizioni mimiche o in un disegno ecc.;
- grammatica una volta induttiva un'altra deduttiva, una volta mirata a intuire e un'altra a definire nei dettagli, una volta con esercizi ripetitivi un'altra con giochi;
- finalità delle varie attività: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso;
- introduzione di attività multisensoriali che coinvolgano la vista, il movimento, i colori, la musica;
- uso di giochi e organizzazione di sfide che trasformano il far bene un esercizio nel vincere una partita;
- e così via.

Variare le tecniche didattiche, introducendo in tal modo elementi di continua novità, è facile, come abbiamo detto, e l'esito è "la lezione è bella perché è varia";

piacevolezza, bellezza, qualità estetica dell'input

è un dato che viene messo in evidenza solo da chi si occupa di emozioni e insegnamento, perché nella nostra tradizione scolastica, legata alla cognizione dura e pura, questa attenzione è inesistente; eppure è intuitivo e immediato (anche se Schumann l'ha dimostrato con studi quantitativi e longitudinali) capire che

- una fotocopia in bianco e nero è meno bella dell'originale a colori, e la fotocopia della fotocopia è ancor più brutta: quindi è preferibile inviare a

³⁰ Graeme K. Porte, *Appraisal Research in Second Language Learning*, Benjamins, Amsterdam, 2010.

- tutti gli studenti il materiale o l'indirizzo internet dove lo si trova e farlo stampare agli studenti, in modo che ciascuno possa averlo al meglio;
- una lavagna multimediale, anche se non è forse la grande rivoluzione che molti predicano, è comunque una lavagna a colori, interattiva, in cui gli oggetti possono essere spostati e modificati, con possibilità di audio e video – ed è certo più attraente di una lavagna coi gessetti o di una lavagna su cui si tenta di scrivere con un pennarello semicarico;
 - una canzone ascoltata con un piccolo registratore privo di bassi e che nelle frequenze alte diventa stridulo è spiacevole è un'emozione negativa per studenti abituati all'alta fedeltà e a bassi che spesso sono francamente eccessivi sul piano musicale – ma che a loro piacciono;
 - i contenuti possono essere scelti in base anche alla loro piacevolezza: un esercizio di riempimento di spazi – tendenzialmente noioso – fatto su frasette prive di significato è al grado zero di piacevolezza, ma se l'esercizio si fa su un mini-racconto, su un aneddoto spiritoso, su una barzelletta, il lavoro linguistico non ne risente ma l'*appraisal* emozionale cresce;
 - un'aula luminosa e non cadente, con mobili ben tenuti e non sbrecciati, con colori piacevoli e senza graffiti: anche questa dimensione, cui educare gli studenti prima ancora che le commissioni edilizie, è un'incubatrice di emozioni piacevoli.

L'elencazione potrebbe continuare, ma è inutile in quanto il principio è semplice e ben noto a tutti, ancorché sistematicamente dimenticato: "*a thing of beauty is a joy forever*" è la concisa dichiarazione di Keats che non dovremmo dimenticare neppure quando cerchiamo di far imparare il periodo ipotetico di terzo tipo;

la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non siano a rischio

non significa non interagire con gli studenti per paura che sbagliando si demoralizzino, non significa non interrogare e non evidenziare gli errori per non deprimere: significa evitare che queste emozioni indubbiamente negative suscitino reazioni negative:

- ribadire a ogni piè sospinto che *errare humanum est*: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla eppure aiuta chi sbaglia; ma oltre a ripetere il motto latino bisogna evitare di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza, errori da tentativo di comunicare, e così via;
- ricordare che nell'acquisizione delle lingue si procede per tentativi ed errori, e che il detto 'sbagliando s'impara' non è vuota retorica ma alta

- sapienza popolare; ma l'insegnante deve anche considerare che il suo modo di correggere è la chiave per far sì che sbagliando si impari;
- dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire ma per chiarire e poi sostenere, anche se può far notare la scadente qualità di una performance;
 - ricordare agli studenti che anche i madrelingua spesso sbagliano se l'interesse per l'argomento, quindi la dimensione emozionale, prevale sull'attenzione per la correttezza formale;
 - le attività a rischio di brutta figura – quasi tutte quelle che si svolgono di fronte alla classe – possono essere fatte in piccoli gruppi in modo che il rischio risulti ridotto;
 - si può far notare che tutti passano sotto le forche caudine di una performance pubblica come un'interrogazione, un roleplay, e che se tutti sono a rischio di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio.

Le emozioni negative, la paura e l'ansia in questo caso, non possono essere eliminate in un percorso d'apprendimento che presuppone l'errore, ma può esserne disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni fisiologiche – sudorazione, arrossamento, tremito, diminuzione del controllo muscolare soprattutto sui tratti del volto – che sono socialmente ancor più imbarazzanti, e quindi emozionalmente dirompenti, di una risposta sbagliata.³¹

fattibilità del compito

è l'altra faccia del punto precedente, ma il modello cognitivo delle emozioni dimostra che questo *sentimento* (quindi un'emozione divenuta consapevole e in qualche modo riflessa) è fondamentale, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito, per indurre un *arousal*, una reazione, positivo. Ciò significa, ad esempio, che prima di proporre un esercizio difficile basterà avvisare che è difficile, che quindi sarà naturale che ci possano essere momenti di *défaillance*, ma che comunque il compito è fattibile, se non al primo colpo almeno in seconda battuta; ancora una volta, come nel punto precedente, più che evitare l'emozione negativa si tratta di disinnescarne le potenzialità di *arousal* di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto;

rilevanza funzionale (need significance)

sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è un *sentimento* fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare

³¹ Sull'effetto dell'ansia nell'apprendimento linguistico una guida amplissima è in Peter D. MacIntyre e Robert C. Gardner, "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", *Language Learning*, 41, 1991, pp. 85-117.

un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare. Il docente conosce il sillabo e conosce i passi da fare e i contenuti da acquisire per raggiungere la competenza comunicativa ma lo studente spesso non lo sa.

Bisogno razionale e piacere emozionale

Non vorremmo essere fraintesi: il bisogno è e rimane una motivazione essenziale, inteso sia come bisogno di saper usare una lingua in contesti internazionali di lavoro o turismo, sia come bisogno di acquisire alcuni aspetti della lingua senza i quali non si riesce a comunicare. Ma il bisogno in sé non basta, neppure per l'inglese lingua franca del mondo globalizzato o per la lingua seconda degli immigrati, degli studenti Erasmus, se tale bisogno non è reso evidente, se lo studente non viene portato a capire che non basta comunicare in qualche modo ma che bisogna comunicare bene perché, continuando con i proverbi, ma modificandone uno, 'l'abito linguistico fa il monaco' oppure, modificandone un altro, 'dimmi come parli e ti dirò chi sei'.

Ma il bisogno è elaborato dall'emisfero sinistro del cervello – che per lingue come il francese o il tedesco o lo spagnolo obbligatori alla scuola media non riesce certo ad immaginare un'ombra di bisogno. La completezza della persona, che si affida alla razionalità dell'emisfero sinistro insieme all'emozionalità di quello destro, richiede un lavoro dell'insegnante anche sulle emozioni intese come sostegno mano a mano che la percezione del bisogno s'attenua, ma anche come generatrici di condizioni neurobiologiche favorevoli alla creazione e poi alla stabilizzazione di sinapsi, quindi all'acquisizione definitiva.

Questo equilibrio, proprio della psicologia umanistica che vede l'uomo nella sua completezza, è una meta naturale nelle culture orientali in cui l'equilibrio tra principi opposti è perseguito sistematicamente, da quello tra ying e yang nella personalità a quello dell'agro-dolce in cucina; nella cultura occidentale, figlia di quella Grecia classica che aveva posto la logica in posizione dominante, ma che poi ha dimenticato, con il Cristianesimo, che Platone faceva trascinare il carro del Logos dalle due emozioni fondamentali, ribadire questo equilibrio tra bisogno e piacere come forza motivante è necessario – e rischia perfino di apparire innovativo in una scuola in cui il piacere di imparare (e spesso anche quello di insegnare, come conseguenza e insieme causa del fenomeno) pare non aver cittadinanza.