

Paolo E. Balboni

Perché
insegnare l'italiano
ai ragazzi italiani.
E come

Marsilio

in copertina
sabphoto © 123RF.com

© 2017 by Marsilio Editori® s.p.a. in Venezia

Prima edizione: 2017

ISBN 978-88-317-2867-6

www.marsilioeditori.it

Realizzazione editoriale Studio Polo 1116, Venezia

Indice

- 7 Le ragioni di questo volume
- 11 Che cosa significa «sapere l'italiano»
 - 13 La competenza comunicativa
 - 15 Parametri per la valutazione della competenza comunicativa
 - 19 La lingua
 - 22 I linguaggi non verbali
 - 25 La dimensione pragmatica e socioculturale
 - 27 Le abilità linguistiche
 - 29 Come affrontare una simile complessità
- 31 La motivazione a «studiare l'italiano» di un preadolescente che «sa l'italiano»
 - 32 Il modello egodinamico
 - 34 Il modello tripolare
 - 39 Il modello dell'«input appraisal»
 - 46 Il modello di Dörnyei
 - 49 L'insegnante e la sua metodologia come chiave della motivazione
 - 50 Lo studente e la sua personalità come variabili nell'attività di riflessione sulla lingua
- 55 Saper usare l'italiano
 - 56 Comprendere testi orali, scritti, multimodali
 - 74 Produrre testi orali e scritti
 - 84 Manipolare testi: dettato, riassunto, appunti, parafrasi, traduzione intralinguistica
- 89 La dimensione cognitiva: riflettere, analizzare, classificare
 - 89 «Non scholae sed vitae»
 - 92 Classificare secondo la forma e la funzione
 - 103 Classificare secondo il significato
 - 107 Classificare secondo lo scopo

Indice

- 123 Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani
123 Insegnare a «usare» l'italiano
125 Insegnare «come funziona» l'italiano
127 Essenziale, fondamentale, irrinunciabile
- 129 Appendici
129 *L'Appello dei Seicento* (Gruppo di Firenze)
131 La risposta della Società di Linguistica Italiana (M.G. Lo Duca)
- 135 Bibliografia

2. La motivazione a «studiare l'italiano» di un preadolescente che «sa l'italiano»

Abbiamo accennato *passim* nei paragrafi precedenti al problema della motivazione all'approfondimento e perfezionamento della propria lingua materna: essa è positiva durante l'infanzia, quindi orientativamente fino alla prima media, ma dalla preadolescenza in poi diminuisce per l'effetto combinato di due fattori:

a. con il passare degli anni la competenza comunicativa si rafforza, illudendo il ragazzo di aver bisogno al massimo di qualche lieve ritocco;

b. con l'arrivo della preadolescenza le relazioni non sono più verticali, bambino/adulto, in cui la differenza di competenza risalta e il bambino è motivato a raggiungere l'adulto; le relazioni divengono orizzontali, tra compagni, tutti con lo stesso livello di competenza comunicativa, per cui non solo le differenze non ci sono più ma le lacune vengono colmate con invenzioni lessicali (i “gerghi” giovanili, di gruppo, di zona, di social media) e con ipersemplicificazioni morfosintattiche e testuali.

Come motivare un preadolescente all'approfondimento, al perfezionamento, all'incremento della propria competenza comunicativa in italiano L1?

Una *web quest* approfondita della letteratura in italiano, inglese, francese, spagnolo e portoghese, oltre alla *Bibliografia Generale dell'Educazione Linguistica in Italia dal 1960*¹ non ci ha dato al-

¹ La *Beli - Bibliografia Generale dell'Educazione Linguistica in Italia dal 1960* è un work in progress che curiamo da decenni con la collaborazione di tutti i colleghi che in Italia si occupano di “edu-

cun riferimento a studi – che certo non mancheranno, ma che non abbiamo saputo individuare. Per cercare una risposta prenderemo quindi le mosse da alcuni modelli di motivazione già applicati all'educazione linguistica negli scorsi decenni².

2.1 IL MODELLO EGODINAMICO

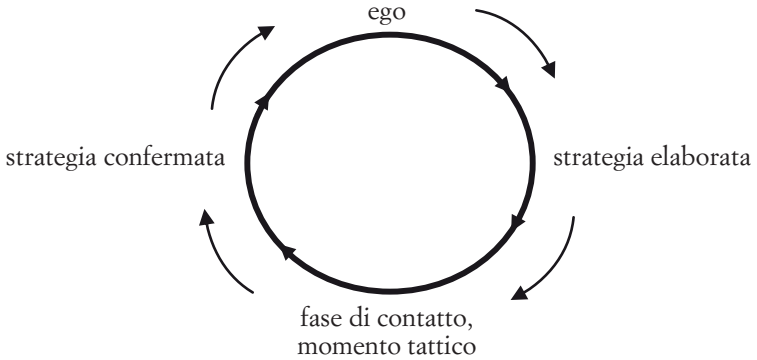
Renzo Titone, uno dei padri nobili della glottodidattica italiana, elaborò questo modello negli anni sessanta partendo dalla constatazione che ogni persona, o meglio il suo *ego* (per questo il modello è detto *ego*-dinamico) ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito.

Questa sua immagine di sé lo porta a individuare delle *strategie* mirate a creare le condizioni che gli consentano di realizzare la propria idea di sé: è il livello strategico.

Nel momento in cui la strategia, che è un'ipotesi di quel che può essere utile, diventa operativa, si trasforma in *tattica*, in contatto diretto: a questo punto la strategia viene confermata o si dimostra errata; nel primo caso la tattica conferma la strategia, questa conferma le visioni dell'ego, e si avvia un circolo virtuoso, dinamico (da cui “*ego-dinamico*”) che fornisce l'energia necessaria a sostenere la fatica di realizzare i propri scopi esistenziali, sociali, affettivi ecc.

cazione linguistica”, nell’accezione che include italiano, lingue seconde e straniere, lingue classiche, insegnamento della letteratura e della comunicazione interculturale legata all’insegnamento linguistico. Ogni anno viene pubblicato l’aggiornamento annuale sia in «EL.LE - Educazione Linguistica, Language Education», cui si accede liberamente in <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>, sia in «RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata». La versione completa, divisa in due parti (1960-1999 e 2000-anno corrente) è disponibile anche nel sito della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE, in www.dille.it. Esiste un servizio mensile di aggiornamento sulle riviste e i volumi pubblicati recentemente: vi si accede e se ne chiede l’invio sistematico in www.reteeducazionelinguistica.it.

² Questo capitolo, tranne per la sintesi del modello di Dörnyei, riprende e riadatta un nostro contributo più approfondito per quanto riguarda la componente emozionale della motivazione, pubblicato in 2014b.



Quella egodinamica è una motivazione di natura *personale*, rappresenta cioè il tipico approccio degli psicologi, laddove i sociologi privilegiano invece una motivazione eterodiretta, indotta dalla società, strumentale ad esempio alla carriera, al successo.

Per quanto riguarda la motivazione di un preadolescente al consolidamento della propria competenza in italiano, il modello di Titone³ offre due spunti di riflessione:

a. esiste un progetto di sé, una proiezione di se stessi nel futuro, che possa motivare un preadolescente allo studio della propria lingua madre?

Fatte salve possibili eccezioni (ad esempio chi si vede come futuro insegnante di “lettere”, come scrittore, come giornalista ecc.), crediamo di no: i modelli di autorealizzazione che offrono calciatori e attori, cantanti e scienziati, dj e sportivi, cioè i “miti” di un quattordicenne, mostrano un totale ed esibito disinteresse per una competenza comunicativa articolata e ricca; entrando nella gio-

³ Renzo Titone ha pubblicato la sintesi del suo modello su una rivista italiana nel 1973, con il titolo in inglese che ancora riporta «glossodinamico» anziché «egodinamico», che diverrà il nome comune negli anni seguenti.

La maggior parte della sua amplissima produzione è legata alle lingue straniere, ma ha dedicato molta attenzione anche alla lingua materna, lavorando soprattutto a due temi: la lettura precoce, da un lato, la dimostrazione che i bambini a tre anni hanno già una competenza metalinguistica, dall'altro. Una visione generale dei temi trattati da questo grande studioso è in Titone 1993, un'antologia curata da M.T. Zanola.

Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come

vinezza, tra la scuola superiore e l'Università, la consapevolezza della necessità di un italiano corretto, appropriato ed efficace si fa strada, ma è un'età che esula dal nostro focus, che è l'insegnamento dell'italiano L1 a preadolescenti; ne consegue che *non ci si può attendere una motivazione spontanea*;

b. il livello tattico, cioè quel che avviene nelle ore di italiano nella scuola, può invece fornire una motivazione a conservare l'attenzione alla proposta dell'insegnante anziché dirottarla su disegni, relazioni sommesse con i compagni, messaggini; può anche convincere il ragazzo a dedicare tempo alle attività da svolgere a casa: è una *motivazione indotta dall'insegnante con la sua personalità e la sua metodologia didattica*.

Vedremo nei modelli descritti nei paragrafi che seguono le caratteristiche di una didattica motivante *per sé* e non per ragioni strumentali.

2.2 IL MODELLO TRIPOLARE

Dalla teoria della motivazione applicata al marketing abbiamo tratto un modello che ha una buona potenza descrittiva e può essere una guida allo scopo di motivare la partecipazione dello studente riottoso che abbiamo ipotizzato all'inizio del capitolo. Il modello motivazionale del marketing individua le tre cause che governano l'agire umano, e precisamente il dovere, il bisogno e il piacere:

a. il *dovere*, che regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali: «Devi fare analisi logica perché ci sarà un compito in classe sul tema».

Questa motivazione non porta all'*acquisizione*, perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni solamente *apprese*. È tuttavia possibile che il dovere si evolva in “senso del dovere”, per cui si ottiene motivazione dal piacere di star facendo il proprio dovere verso un docente che si stima e apprezza: ancora una volta quindi è l'insegnante che ha in mano la chiave per motivare;

b. il *bisogno* è una motivazione legata primariamente all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione efficace, ma presenta due limiti:

- è necessario che il bisogno sia percepito, e ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese ma non altrettanto per il bisogno di classificare parole, frasi, testi e così via;
- 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 necessario; per contrastare questa presunta autosufficienza l'insegnante può proporre attività che smascherino l'incompletezza della sua padronanza dell'italiano;

c. il *piacere*, motivazione emozionale legata essenzialmente all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro (il piacere di soddisfare bisogni), divenendo in tal modo potentissima.

Il piacere può motivare il ragazzo descritto all'inizio del capitolo ad affrontare il lavoro sull'italiano che lui sente di sapere sufficientemente purché il docente usi metodologie che inducono piacere – e ancora una volta il ruolo chiave è quello dell'insegnante e della sua metodologia didattica.

Dove può uno studente trovare piacere nella riflessione sulla lingua e nelle esercitazioni di uso dell'italiano?

Cerchiamo di rispondere entrando in una dimensione dove alla riflessione si affianca l'operatività metodologica, visto che finora ogni *item* si è risolto affidando all'insegnante un ruolo chiave nel ricostruire nel preadolescente quella motivazione che da bambino lo aveva guidato nel perfezionamento dell'italiano.

a. Il piacere di apprendere e di rendersene conto

Si tratta di un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che:

- le attività che si propongono agli studenti, soprattutto nelle fasi iniziali di una lezione, devono essere di livello tale da essere fattibili senza problemi per evitare di iniziare con un fallimento;
- gli errori vanno considerati (e soprattutto vanno fatti conside-

rare 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 come tale ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che «errare è umano», che «sbagliando si impara», che apprendere è un processo «per tentativi ed errori».

Come abbiamo detto, un ruolo speciale è rivestito da un'attività iniziale e una conclusiva dell'*unità di acquisizione*, che costituisce la “molecola base” del processo di acquisizione⁴.

All'inizio dell'unità basta poco per far scoprire agli studenti che sanno già alcune cose dell'argomento su cui si lavorerà, sia questa l'analisi del periodo o il modo di scrivere una lettera. Un incipit del tipo «che cosa sappiamo [prima persona plurale: l'insegnante non è “altro” rispetto agli studenti, li guida in un lavoro comune] su...?» produce il piacere di scoprire di sapere e di veder riconosciuto il proprio sapere; e una conclusione della lezione con «vediamo insieme che cosa abbiamo imparato oggi» dà il piacere di un lavoro compiuto, di un risultato. È possibile che il risultato non appaia interessante in sé per lo studente, che non ha ancora maturato la consapevolezza della necessità di migliorare la sua competenza, ma il fatto di aver raggiunto lo scopo di un lavoro è un piacere in sé, quindi è fonte di motivazione didattica, indipendentemente da quella egodinamica.

b. Il piacere della varietà

Si dice che «il mondo è bello perché è vario»: se si vuole creare motivazione devono essere variati anche il materiale, il modo di guidare la comprensione, di stimolare la produzione linguistica, di fare analisi grammaticale, di affrontare le microlingue ecc.; fare in

⁴ Nell'insegnamento si ha consuetudine con l'*unità didattica*, cioè una sezione omogenea ritagliata all'interno del sillabo generale che elenca obiettivi e contenuti di un corso. È una sequenza di attività che richiede spesso alcune settimane.

In realtà l'apprendente non ha la percezione dell'*unità didattica*, che interessa invece l'insegnante per la sua programmazione; lo studente considera l'*unità di acquisizione*, cioè un'esperienza breve, quella che poi sintetizza con «quest'oggi/questa settimana abbiamo studiato...». Non possiamo qui offrire le coordinate psicodidattiche su cui si basa il percorso di un'unità d'acquisizione, se non ricordare che, riprendendo la psicologia della Gestalt, essa si dipana in fasi di globalità → analisi → sintesi; per approfondimenti rinviamo a Balboni 2014a.

ogni lezione gli stessi esercizi, le stesse attività, le stesse procedure toglie il piacere della varietà e produce noia: stacca la spina della motivazione. I neuroscienziati ricordano che il cervello non si stanca ma si annoia...

Sembra una riflessione molto banale, ma in realtà i materiali didattici tendono a essere ripetitivi, ad avere modelli standard per condurre la comprensione, il riassunto, l'analisi, la riflessione e così via: abbiamo dedicato un volume (Balboni 2013a) proprio a mostrare quante e quali varianti siano disponibili per attività come comprendere l'input, fare scrivere, 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.

c. Il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito

Implicite nel concetto di varietà visto sopra ci sono anche queste forme di piacere, che costituiscono un fattore importante nel momento in cui la mente valuta un input, una proposta di lavoro in classe, un'attività, un compito e quindi decide se rifiutarlo (andando in bagno, scrivendo messaggini, pensando ad altro), se fare il minimo indispensabile (immagazzinando quindi i contenuti essenziali nella memoria a medio termine, pronta a essere ripulita una volta superato il test o l'interrogazione), se sforzarsi per acquisirlo, creando nuove sinapsi, modificando l'architettura della propria conoscenza e della propria competenza; torneremo su questo tema trattando del modello motivazionale di Schumann, nel paragrafo seguente.

d. Il piacere della sfida

A tutti piace mettersi alla prova, come si deduce dalla miriade di quiz televisivi o dal numero di riviste di enigmistica: la sfida mette in azione l'adrenalina (che si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore fondamentale per l'acquisizione; Cardona 2001) ed è l'anima del gioco, inteso come stato d'animo nei confronti di un'attività e non come "giochetto".

I preadolescenti hanno *bisogno* di mettersi alla prova per misurarsi

sia rispetto alle proprie percezioni e aspirazioni, sia di fronte ai compagni; mettersi alla prova può avere esito positivo, con conseguente piacere, oppure negativo, con conseguente dis-piacere. La massima cura quindi va posta nel presentare molte attività come sfide (con se stessi, come molte delle attività che vedremo nei capitoli seguenti, o con i compagni), ma devono essere *sfide superabili*. Non costa nulla, di fronte a un'attività nella quale un certo numero di studenti potrebbe fallire, ricorrere a un incipit come «il lavoro che stiamo per fare è difficile: se ce la mettete tutta potete farcela, ma se non ce la fate non è un problema, ci lavoriamo sopra insieme e poi ce la faremo».

Vedremo nei capitoli seguenti come molte attività tradizionali, che si realizzano ogni giorno nella scuola e quindi non offrono il piacere della novità, possano diventare giochi che danno il piacere della sfida – e che possono perfino portare gli studenti che hanno perso la partita a chiedere una rivincita, cioè a chiedere di fare un altro esercizio magari sui verbi irregolari o sull'analisi logica⁵.

e. Il piacere della sistematizzazione

Capire come funziona un meccanismo, un sistema di segnali, un gioco ecc. è un piacere di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro e non solo quello destro che è prevalente nella gestione delle emozioni. È uno dei piaceri alti della vita adulta.

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; torneremo sulla “grammatica fai-da-te” nel quarto capitolo.

⁵ Il punto “d” fa riferimento a quella che spesso viene chiamata “glottodidattica ludica”, basata non sui “giochi” ma sul “gioco”, dicotomia che in inglese è più chiara; non su *games* ma su *play*. Il gioco inteso come attività autotelica, fine a se stesso, dove il fallimento non compromette il futuro: ci saranno rivincite in altre occasioni: uno studio sul “gioco” e il “giocare” è Staccioli 1998. Caon, Rutka 2004 discutono le linee portanti della glottodidattica ludica e aggiungono decine di attività esemplificatrici; Dall'Armellina *et al.* 2005 spiegano come giocare con la fonetica; sui videogames si vedano Mazzotta 2007, Lombardi 2012 e 2013; sui giochi per computer, Felicia 2009, Reinders 2012; sul gioco nella valutazione, Landolfi 2005; si vedano anche Cervini *et al.* 2016 sulla progettazione di giochi di parole.

f. Il piacere di rispondere al proprio senso del dovere

All'inizio del paragrafo abbiamo accennato al fatto che l'obbligo non motiva; anche se le attività e i compiti vengono eseguiti, non c'è acquisizione stabile, c'è solo apprendimento temporaneo. Tuttavia, se il dovere si evolve in “senso del dovere” si ottiene il piacere di essere in pace con se stessi (emozione sofisticatissima e semplicissima allo stesso tempo), il che porta alla disponibilità a impegnarsi anche in attività che di per sé non danno piacere immediato – e nello studio dell'italiano L1 notoriamente ce ne sono tante.

L'evoluzione dal *dovere* al *senso del dovere* può essere prodotta sia dalla 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 si accettano sulla base della fiducia professionale, sia dalla relazione *umana*, quindi emozionale, con un docente che è anche persona, non solo professionista: una persona di cui ci si fida. È la relazione *significativa* ipotizzata da Carl Rogers.

Come si evince anche da una rapida scorsa come questa, nessuna di queste fonti di piacere è esterna alla vita della classe, a quello che Titone chiama «momento tattico»: sono tutte azioni possibili in classe se l'insegnante imposta le attività in modo da generare emozioni piacevoli e da ridurre l'impatto delle inevitabili emozioni spiacevoli.

2.3 IL MODELLO DELL'“INPUT APPRAISAL”

Negli anni sessanta Magda Arnold propose la teoria cognitiva delle emozioni, anticipando di un terzo di secolo il ben più famoso libro di Goleman sull'intelligenza emotiva. Secondo questa teoria le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne.

La teoria è *cognitiva*, pur riferendosi alle emozioni, perché presuppone un giudizio razionale, *appraisal*, sull'evento che ha prodotto un'emozione; questo giudizio porta una persona ad accettare e a

cercare di ripetere un'esperienza che è stata valutata positivamente e a evitare esperienze spiacevoli: «this attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differ for different emotions» (Arnold 1960, p. 182. L'intera sezione è in corsivo nell'originale).

Abbiamo citato direttamente il testo perché ci indica tre momenti in sequenza, evento → valutazione → reazione: momenti importanti per capire non solo quanto abbiamo detto sopra parlando della motivazione nutrita dal piacere, cioè da un'emozione, ma per capire l'impianto del modello di Schumann:

a. un *evento* avviene, fuori di noi, e diventa un *input* che viene ricevuto dentro di noi; nell'insegnamento dell'italiano, gli eventi sono le attività di ascolto o lettura, i lavori di gruppo, i temi, i compiti in classe di analisi logica, i dettati, l'ascolto di una canzone, l'analisi di un testo letterario e così via; mentre in natura gli eventi sono spesso incontrollabili dall'uomo, in una classe di italiano essi sono programmati e decisi e avviati dall'insegnante;

b. l'evento viene *valutato* (in inglese: *appraised*) intuitivamente, sulla base di una serie di parametri, che Schumann riprende nel modello della motivazione per l'educazione linguistica, che da questa valutazione prende il nome di *input appraisal*, come vedremo sotto;

c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una *reazione* (anche *fisiologica*: la motivazione non è solo un dato psicologico) per la gestione dell'evento: reazione che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l'evento, in modo da trarne piacere o ridurre l'eventuale dispiacere, al fine di reiterare o evitare l'esperienza in futuro.

Se l'ambiente della classe è sereno e lo studente non si sente a rischio di fallire e di far brutta figura, non si erge quello che Krashen chiama *filtro affettivo* e avviene l'acquisizione stabile di quel che sta imparando; 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 una decisione razionale, un apprendimento temporaneo⁶.

Una precisazione introdotta da Damasio (1994, p. 145) è utile in ordine alla motivazione: lo studioso americano 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». È una distinzione utile per la gestione della motivazione degli studenti: 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 tradurla in sentimenti, in *consapevolezza della piacevolezza* di tale processo.

Schumann (1997 e 2004) ha ricavato dalla teoria cognitiva delle emozioni un modello motivazionale per l'apprendimento linguistico secondo cui il cervello (tornando al modello di Titone in 2.1 potremmo dire: *l'ego*) coglie gli stimoli (quelli che spesso chiamiamo *input* in glottodidattica) e procede a un *appraisal*, una valutazione, 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 imparare* sulla base di cinque motivazioni.

⁶ Lo studio del ruolo delle emozioni in glottodidattica è generalmente focalizzato sulla L2 o la LS, ma molte delle riflessioni sono applicabili anche alla L1; nella bibliografia italiana abbiamo Abbaticchio (2002), che studia l'aspetto emozionale nell'insegnamento letterario (pur riferendosi all'italiano LS, è utile anche per italiano L1); Mazzotta (2003), che offre le coordinate generali da una prospettiva psico-pedagogica; Borello (2005), che introduce il concetto di "competenza emozionale"; Landolfi (2007), che lega emozioni e visualità; ci sono poi due studiosi che hanno sistematicamente indagato questo tema, Mario Cardona (2001), che ha studiato sistematicamente il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione giungendo recentemente a ipotizzare un approccio cognitivo-emozionale (2010), e Fabio Caon, che ha lavorato sistematicamente sul piacere nell'apprendimento linguistico (2005, 2006, 2008), legandolo ad esempio alla canzone e allo sport; nel volume Balboni 2013b abbiamo cercato di esplorare anche il ruolo delle emozioni dell'insegnante, non solo dello studente; il n. 5 di Lend del 2012 è dedicato a *Il cervello, il cuore e le lingue*. I punti di riferimento internazionali in questo settore sono Damasio 1994, che attacca l'errore di Cartesio inteso come propugnatore del cognitivismo, dimenticando che oltre al *Discours sur la méthode* il filosofo scrisse anche *Les passions de l'âme*; Goleman 1996 e 1999; Schumann 1997 e 2004; J. Arnold 1999 (Jane, da non confondere con Magda Arnold, autrice della teoria cognitiva delle emozioni negli anni sessanta); una sintesi recente è il numero monografico n. 48 della «Revue de linguistique et didactique des langues» (Puozzo Capron, Piccardo 2013).

Lavorando in parte sulla scia di Porte (2010) e del nostro saggio del 2014 (Balboni 2014b) vediamo quindi i meccanismi di *appraisal*, di apprezzamento positivo che provocano un *arousal*, una reazione positiva, fattiva, disponibile:

a. Novità

«Il mondo è bello perché è vario» abbiamo detto nel paragrafo precedente; anche la lezione può essere bella perché è varia, può quindi mettere in moto il circolo virtuoso della motivazione egodinamica (2.1) e può dare il piacere che primeggia nelle motivazioni nel modello tripolare (2.2): ad esempio,

- innovare le attività di comprensione, basandole un giorno su un dialogo, un altro su un testo scritto, o su uno spot pubblicitario, o su una canzone, o su dei *realia* ecc.: diversi, e quindi “nuovi”, non solo come modalità scritta oppure orale, e non solo come generi comunicativi, ma anche nell’intersezione della lingua con altri linguaggi, dalla musica al video;
- impostare il lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, *cloze*, transcodificazione, trasposizioni mimiche ecc. (cfr. 3.1); lavoro sulla produzione chiedendo di volta in volta testi argomentativi, narrativi, descrittivi, referenziali, regolativi ecc. (cfr. 3.2);
- riflettere sulla morfosintassi una volta in maniera induttiva un’altra deduttiva, una volta mirata a intuire e un’altra a definire, una volta con esercizi ripetitivi un’altra con giochi, una volta come sfida individuale un’altra come scoperta di gruppo ecc.;
- variare – e far cogliere la variazione, l’innovazione – le finalità delle varie attività: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso;
- introdurre attività multisensoriali che coinvolgono, insieme alla lingua, la vista, il movimento, i colori, la musica (Balboni, in Daloso 2015);
- usare giochi e organizzare sfide in modo da trasformare 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 e l'esito è «la lezione è bella perché è varia».

b. 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 tutti gli studenti il materiale per mail, o metterlo nella pagina facebook della classe o dar loro il link del sito da dove si può scaricarlo e farglielo stampare, 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 semiscarico;
- 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 spesso eccessivi sul piano musicale – ma che a loro piacciono;
- anche i contenuti possono essere scelti in base alla loro piacevolezza: un esercizio tendenzialmente noioso come il riempimento di spazi, fatto su frasette prive di significato, è al grado zero di piacevolezza, ma se l'esercizio si fa su un fumetto 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 (magistrale lo studio di Maugeri, 2017, sull'effetto motivante, oltre che funzionale, di uno spazio didattico adeguato).

L'elencazione potrebbe continuare, ma non è necessaria 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 ragionare sul periodo ipotetico di terzo tipo.

Ripetiamo, per evitare che questa sezione appaia come la fiera delle banalità: i volumi di Schumann e dei suoi seguaci offrono dati empirici e statistici molto convincenti nel dimostrare che la memorizzazione oltre novanta giorni, cioè quella nella memoria stabile, è maggiore con un input bello rispetto a quella di gruppi di controllo che hanno lavorato sullo stesso input ma reso più povero sul piano estetico.

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

Questo parametro non vuol dire che non si debba interrogare o non si debbano evidenziare gli errori per non deprimere gli studenti: significa evitare che queste *emozioni* indubbiamente negative suscitino *reazioni* negative. A tal fine può essere sufficiente:

- ribadire a ogni piè sospinto che «errare humanum est»: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla ma aiuta chi sbaglia; oltre a ripetere il motto latino a uso degli studenti, bisogna che l'insegnante eviti di *mostrare* di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, e che eviti di fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza dal dialetto, errori da sforzo di comunicare contenuti complessi, errori da ansia e così via;
- ricordare sempre agli studenti che si procede per tentativi ed errori, e che il detto «sbagliando s'impara» non è vuota retorica ma alta sapienza popolare; però la chiave per far sì che sbagliando si impari sta nel modo di correggere gli errori e di ragionarci sopra, di cercarne e discuterne la causa;
- dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire gli errori ma per chiarire e sostenere, anche quando è necessario far notare la scadente qualità di una performance;
- eseguire in piccoli gruppi anziché di fronte alla classe le attività a rischio di brutta figura, in modo che il *sentimento*, la percezione del rischio risulti ridotto.

Le emozioni negative, in questo caso la paura e l'ansia, non possono essere eliminate in un percorso acquisizionale che include la possibilità di sbagliare; tuttavia, 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 disruptivi, di una risposta sbagliata (sull'effetto dell'ansia nell'apprendimento linguistico una guida amplissima è in MacIntyre, Gardner 1991).

d. 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 potenzialmente anche oggetto di riflessione) è fondamentale per indurre una reazione positiva, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito.

Ciò significa, come abbiamo già ricordato, 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 tentativo almeno in seconda battuta.

Ancora una volta, come nel punto precedente, più che evitare l'emozione negativa si tratta di disinnescarne le potenzialità di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto: compito non difficile e che l'insegnante può tranquillamente svolgere senza perdere tempo prezioso.

e. Utilità

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 un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare.

Dimostrare l'utilità è abbastanza semplice nello sviluppo delle abilità linguistiche, almeno di alcune di esse – ma rappresenta un grande problema per le attività di analisi e classificazione linguistica – a meno che il focus non venga spostato dalla lingua, che

gli studenti sono convinti di sapere bene e la cui analisi ritengono un'inutile e astrusa fatica, allo sviluppo delle proprie abilità cognitive: ci torneremo nel quarto capitolo.

Come si sarà notato, il modello motivazionale di Schumann ha punti in comune con quelli precedenti: nella seconda parte del Novecento, infatti, diversi studiosi e diverse scuole hanno lavorato sulla motivazione, tutti convinti che sia una condizione *necessaria* per l'acquisizione stabile, profonda; è quindi naturale che ci siano dei punti di sovrapposizione tra i modelli di psicologi come Renzo Titone, di pragmatici come gli studiosi di marketing, di neuroscienziati come Schumann: nel momento di contatto con la lingua e con l'insegnante, in una classe, emerge il rischio che la paura di sbagliare e di perdere la faccia e l'ansia da prestazione inseriscano il filtro affettivo, mentre il piacere di riuscire, o almeno di considerare fattibile il compito proposto, insieme alla consapevolezza che esso viene incontro a un bisogno, possono essere fortemente motivanti.

2.4 IL MODELLO DI DÖRNYEI

Mentre negli anni novanta Schumann indagava la motivazione dal punto di vista della teoria cognitiva delle emozioni e noi lavoravamo sui principi del marketing, secondo cui un docente “vende” contenuti e competenze che lo studente “acquista”, Zoltán Dörnyei⁷ elaborava uno dei più diffusi modelli motivazionali (pensato per la seconda lingua, ma utile anche ai nostri fini) superando sia l'idea dell'energia psichica, cardine del modello egodinamico visto in 2.1, sia quella della mera necessità di rispondere a un bisogno – necessità che gli studenti italiani non percepiscono certo in ordine all'apprendimento dell'italiano, soprattutto all'analisi della lingua. Queste due impostazioni non scompaiono ma recedono, mentre in

⁷ Dörnyei domina da un ventennio la scena della ricerca sulla motivazione, e le sue principali opere di questo periodo sono 2001, 2002, 2003; ma la sua teoria era già consolidata negli anni novanta.

primo piano emerge la necessità di studiare quali processi cognitivi ed emozionali, razionali e intuitivi, spingono una persona allo sforzo di fare qualcosa – e precisamente, nel nostro caso: studiare l'italiano, pur essendo madrelingua italiani convinti di saperlo usare in modo soddisfacente. La motivazione dunque non è un dato statico, presente nella mente, ma un *work in progress*: può anche esserci potenzialmente *a priori*, ma poi deve essere confermata in classe e diviene quindi il risultato del processo di apprendimento – e ancora una volta vediamo come sia l'attività quotidiana dell'insegnante, quello che Titone chiamava livello “tattico”, a garantire il funzionamento del processo.

Dörnyei presenta un modello di motivazione basato su tre elementi, che lui applica alle lingue straniere ma noi riprendiamo in ordine all'italiano L1:

a. *la lingua oggetto di studio*: l'italiano L2, cioè quello degli studenti stranieri nelle scuole italiane, gode di una motivazione integrativa evidente, l'inglese lingua franca gode di una motivazione strumentale altrettanto evidente, ma l'italiano L1 no, per le ragioni del punto “b.”;

b. *lo studente*: pur senza aver condotto alcuna indagine specifica, ma sulla base di decenni di lavoro sul campo con gli insegnanti, possiamo affermare (salvo prova contraria) che pochissimi studenti italiani, e in alcuni tipi di scuola nessuno studente italiano, colgono la necessità di approfondire la competenza sull'uso dell'italiano L1; sono motivati al massimo nell'eliminare alcune “sbavature” (o quelle che a loro paiono solo “sbavature”) una volta che siano state oggetto di critica o di correzione: accettano di intervenire sul singolo elemento, non sono motivati ad attivare un processo sistematico;

c. *l'ambiente di studio*: qui la motivazione ha tre fonti:

- *l'argomento del corso*: Dörnyei indica come fattori l'interesse, la rilevanza, le attese, la soddisfazione; nell'insegnamento dell'italiano lingua materna, soprattutto della riflessione sulla lingua, i primi due fattori – *interesse* e *rilevanza* – sono assenti dalla percezione degli studenti preadolescenti; quanto alle *attese*, esse

sono minime, come abbiamo detto in “b.”: al massimo si tratta di singoli elementi, che non costruiscono un sistema; infine la *soddisfazione*: questa può essere trovata sia nell'atto stesso di imparare, purché si faccia notare loro che stanno imparando e che cosa stanno imparando, sia nello scoprire che i risultati possono essere molto superiori alle *attese*. La soddisfazione quindi è legata all'azione didattica del docente, che fa risaltare i risultati e genera il “piacere” del nostro modello (2.2);

- *l'insegnante*, e in particolare due aspetti della sua figura: da un lato *l'autorevolezza*, il prestigio dell'insegnante; è l'autorevolezza, non l'autorità, che fa diventare credibile la spiegazione sul fatto che l'analisi logica è rilevante non tanto sul piano utilitaristico ma soprattutto su quello cognitivo, serve a “far girare le rotelline del cervello”, serve a crescere come persone mature; dall'altro Dörnyei indica un *affiliative motive*, una relazione significativa (così l'aveva definita mezzo secolo fa Rogers) sul piano umano, relazione che genera la fiducia dello studente nel suo “maestro”, nella sua “guida”, non solo nel dipendente della pubblica amministrazione che gli insegna italiano. In questa prospettiva, quindi, l'insegnante non è fonte di motivazione solo in quanto abile metodologo, come abbiamo visto nei tre modelli precedenti, ma in quanto *persona*, che merita per la sua autorevolezza di essere seguita anche se al momento l'utilità di quel che propone non è evidente;
- *il gruppo*: abbiamo detto che i preadolescenti privilegiano la relazione orizzontale con il gruppo dei coetanei su quella verticale con gli adulti, quindi anche con l'insegnante. Attività di gruppo, apprendimento cooperativo, didattica ludica a coppie o squadre possono creare un piacere interno al gruppo, che lavora per se stesso (per vincere la gara, ad esempio) e non per compiacere un adulto/insegnante, il cui valore quindi anche in questo modello torna a essere quello del metodologo.

2.5 L'INSEGNANTE E LA SUA METODOLOGIA COME CHIAVE
DELLA MOTIVAZIONE

Abbiamo indugiato molto sul tema della demotivazione dei ragazzi italiani nei confronti dello studio dell'italiano, dovuta essenzialmente alla non percezione dell'utilità di questa attività e alla ripetitività (che genera noia) sia di molte attività di uso e soprattutto di classificazione, sia delle tecniche didattiche che abbiamo ereditato dalla tradizione.

Vi abbiamo dedicato molte pagine perché la difficoltà più sentita dagli insegnanti in questo lavoro è il disinteresse degli studenti (cioè la demotivazione), e l'abbiamo spiegato come risultato di:

- a. mancanza di un progetto del proprio ego che richieda un lavoro sulla lingua «che so già» (modello egodinamico 2.1);
- b. mancanza della percezione del bisogno di lavorare sulla lingua «che so già» (modelli 2.2, 2.3, 2.4).

In tutti e quattro i modelli, tuttavia, emerge che la motivazione può essere generata:

- a. dalla relazione con l'insegnante visto come autorevole, persona di cui fidarsi anche se propone di lavorare sulla lingua «che so già»: davvero un *magister*, colui che è *magis*, di più dello studente e quindi dotato di *auctoritas*, indipendentemente dalla *potestas* che gli viene attribuita dalla penna rossa e dalla facoltà di mettere un voto in pagella;
- b. dal piacere, nelle sue varie declinazioni: dalla varietà alla novità dell'input e delle attività, dal riuscire a fare un compito al rendersi conto che si sta imparando, dal gioco alla relazione di gruppo; piacere che le opportune scelte di metodologia didattica, di gestione della classe, di scelta delle attività possono generare.

Nei prossimi capitoli vedremo ogni voce proprio dal punto di vista

Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come

della creazione di motivazione⁸, senza la quale in generale non c'è acquisizione stabile ma solo apprendimento temporaneo. Prima, tuttavia, è utile riprendere il discorso con cui abbiamo chiuso il primo capitolo, in ordine alle caratteristiche individuali degli studenti.

2.6 LO STUDENTE E LA SUA PERSONALITÀ COME VARIABILI NELL'ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA

Le riflessioni sulla motivazione che abbiamo condotto in queste pagine vanno individualizzate, perché ogni studente fa storia a sé. Ci sono molte ricerche sulla diversità tra gli studenti⁹, e in generale prendono tutte le mosse dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e dagli studi sugli stili cognitivi e gli stili d'apprendimento. Vediamo una sintesi di questi tratti caratteriali, con alcune riflessioni sul fatto che essi favoriscano o no la riflessione sulla lingua¹⁰.

Anzitutto i tipi di intelligenza. Nella teoria delle intelligenze multiple di Gardner sono sette (o nove in alcune varianti), ma i tipi che hanno un riflesso sull'attività di riflessione sulla lingua sono sostanzialmente tre:

a. *intelligenza linguistica*: coglie le sfumature, sceglie le parole opportune, usa la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per guidare e per capire le altre persone. È un tipo di intelligenza

⁸ Oltre ai testi già menzionati, possono essere utili per un approfondimento della motivazione specifica nell'educazione linguistica i seguenti studi: il saggio di Corno in Brasca, Zambelli 1992; Ferioli 1998 approfondisce l'effetto motivazionale dell'apprendimento cooperativo; Diadori 2006 include vari saggi con analisi motivazionali di bambini, adolescenti, giovani e adulti; Mariani 2008 analizza la motivazione ad apprendere; Mezzadri 2010 si occupa di come motivare alla comprensione; Torresan 2012 studia l'analisi transazionale come modello possibile di motivazione; Novello 2012 studia come trasformare la valutazione in un'attività motivante; Balboni 2014b studia la componente emozionale della motivazione.

⁹ Si vedano saggi *passim* in Mariani, Pozzo 2002; Cuccu 2003; Caon 2006, 2008, 2016; Jafrancesco 2008; Pichiassi 2008; Torresan 2008.

¹⁰ Nel sito www.bonaccieditore.it tra i materiali gratuiti presenti nello spazio *Il Balboni*, c'è una versione word, quindi scaricabile e modificabile in modo che ciascuno possa lavorarci, di una scheda di auto-osservazione in ordine all'attitudine all'apprendimento delle lingue a seconda delle proprie caratteristiche psico-relazionali; l'insegnante che voglia usarla può scaricarla e modificarla senza problemi. È più estesa, più articolata di quanto non sia la trattazione in questo paragrafo, e le spiegazioni per ciascun tratto della personalità sono chiare e comprensibili anche se non vengono commentate in questa sede.

fondamentale per arricchire il lessico “qualitativo”, per focalizzare l'attenzione sulla connotazione delle parole, e quindi sostiene gli studenti che l'hanno molto sviluppata nella riflessione lessicale;

b. *intelligenza logico-matematica*: coglie l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio; rifugge l'ambiguità; tende alla sequenzialità, a gestire un problema sezionandolo e poi affrontando segmento dopo segmento; aiuta, ovviamente, nella riflessione sulla grammatica, predilige il lessico denotativo rispetto alle connotazioni culturali ed emozionali;

c. *intelligenza inter-personale*: si relaziona bene con gli altri, sia dal vero sia in simulazioni che possano essere eseguite in classe; ha empatia, si mette “nei panni” dell'interlocutore, cerca di coglierne gli scopi anche quando questi sono mal espressi, parla in modo da aiutare la comprensione: è un'intelligenza fondamentale per la riflessione pragmlinguistica, sugli atti comunicativi, sul “saper fare con la lingua”.

Un percorso di auto-osservazione, guidato dall'insegnante, può portare gli studenti a riflettere sulla loro forza in questi tre tipi di intelligenza, e spingerli a integrare la loro capacità: è un percorso che riguarda la persona più importante, se stessi, e quindi è automaticamente motivante. Ma è un percorso che va reso esplicito: i tre tipi di intelligenza vanno illustrati, ciascuno va stimolato a riflettere su se stesso, a definirsi, a scoprirsi, individuando i punti di forza e quelli di debolezza. In tal modo l'ora di analisi linguistica diventa un'ora anche di autoanalisi caratteriale, e le attività di analisi linguistica diventano anche attività di rafforzamento dei punti deboli della propria personalità, della propria intelligenza: si lavora non per la scuola ma per se stessi.

Un secondo ambito in cui ci sono differenze tra gli studenti è costituito dagli stili cognitivi e da quelli di apprendimento, e in particolare dalle opposizioni tra:

a. *stile analitico/stile globale*: il primo risolve i problemi suddividendoli in unità e affrontandoli in sequenza, quindi riesce bene

nell'analisi grammaticale e logica; il secondo punta alla visione olistica, globale, quindi è abile nella comprensione intuitiva, ma ha difficoltà nelle fasi formali; esistono attività, come i *cloze* e gli incastri (trattati in 3.1.1), che possono aiutare gli studenti, avvertiti della ragione per cui si fanno quelle attività, a equilibrare progressivamente l'attenzione ai due stili – che ovviamente riguardano tutte le discipline scolastiche, non solo l'italiano L1, e che sono utili per tutta la vita;

b. *stile induttivo/stile deduttivo*: il primo osserva la realtà e ne induce delle ipotesi di regolarità che, dopo una conferma empirica, diventano “regole”; il secondo preferisce avere delle “regole” di riferimento, da applicare alla realtà per analizzarla e comprenderla. Usando un'altra opposizione nota, e parallela a questa, possiamo dire che l'induttivo procede *bottom up*, la verità per lui si fonda sulla concretezza, sul tenere i piedi per terra prima di mirare a delle astrazioni, di guardare in alto; invece il deduttivo, *top down*, parte dal cielo, dall'astrazione, e da quella base posa poi il suo sguardo sulla realtà;

c. *autonomia/dipendenza*: lo studente autonomo si sente responsabile in prima persona dei processi che lo riguardano (imparare, in questo caso – e non solo imparare l'italiano L1). Tende a risolvere da solo i problemi a costo di sbagliare, procede serenamente per tentativi ed errori, si arrangia in qualche modo per venire a capo delle cose, soprattutto impara presto ad applicare anche fuori dalla scuola (o dall'italiano L1, nel nostro caso) quanto ha appreso; lo studente dipendente invece ha bisogno dello stimolo e, spesso, anche della guida dell'insegnante (o del leader, dell'adulto, del compagno “alfa” e così via). Far crescere l'autonomia significa trasformare l'insegnamento della grammatica e delle abilità in educazione vera e propria¹¹.

¹¹ Argondizzo, Evangelisti 2002 è pensato per le lingue straniere, ma i saggi fondanti sono utili anche per l'italiano L1; altri testi di riferimento generale sono Scott 2010; Menegale 2013, 2014, 2015; Favaro, Menegale 2014 affronta il ruolo delle nuove tecnologie nel sostenere l'autonomia degli studenti.

Tutte le classi sono differenziate, per cui ci saranno sempre studenti induttivi e deduttivi, autonomi e dipendenti, globali e analitici: ne deriva che l'approccio deve essere plurale, multiplo, deve agire in parallelo *top down* e *bottom up*. Questa indicazione è fondata sulla necessità di essere onesti nei confronti dei singoli studenti che hanno il diritto di essere come sono, e soprattutto per evitare che l'insegnante, che ha una sua combinazione di tipi di intelligenza e di stili cognitivi e apprenditivi, finisca senza accorgersene per premiare chi è come lui e per considerare meno capace chi è solo diverso.

Si noti bene: sosteniamo una didattica plurale, bidirezionale, per non penalizzare gli studenti, che sono differenti e hanno il diritto di esserlo – non perché riteniamo che i due percorsi siano equivalenti. Questo volume – come tutti gli studi della scuola veneziana di glottodidattica – è essenzialmente induttivo, punta sulla *naturale* capacità ermeneutica delle persone, da guidare e incanalare ma soprattutto da stimolare nei processi di scoperta: nulla di nuovo o inedito, è la *inventional grammar*, da *invenio*, *-is*, teorizzata da Harold Palmer oltre un secolo fa. La nostra ipotesi è che insegnare a pescare sia meglio che dare pesci, che sia meglio dare una tabella vuota da compilare piuttosto che dare schemi preconfezionati da applicare.

Secondo noi la tradizione scolastica, con le sue ricette preconfezionate e la scarsa rilevanza delle abilità di problem solving, privilegia di fatto gli studenti deduttivi e dipendenti, per cui gli induttivi e autonomi vengono penalizzati, non vedono riconosciuto e valorizzato questo loro stile d'apprendimento. Stile che, però, ci pare quello da privilegiare se si vuole che studenti italofoni accettino di “studiare” la lingua che sanno già, o che ritengono di sapere a sufficienza.

Ci sono molti altri elementi dello stile cognitivo e d'apprendimento, come la (in)tolleranza per l'ambiguità, la (in)dipendenza dal campo, la preferenza tra induttivo e deduttivo, che sono meno rilevanti, ma che comunque si trovano nella scheda di auto-osservazione cui abbiamo rimandato nella nota 11.

Infine, ci sono alcuni tratti della personalità trasversali a tutta la

Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come

vita scolastica (cooperazione/competizione, estroversione/introversione, ottimismo/pessimismo in ordine alla possibilità di farcela – vedi modello motivazionale di Schumann) che hanno un effetto anche nelle attività di riflessione sulla lingua in quanto attività scolastiche, e che quindi rimandano a un discorso che trascende l'educazione linguistica.