

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TORINO

FACOLTA' DI LETTERE E FILOSOFIA

CORSO DI LAUREA IN LINGUE E LETTERATURE
STRANIERE MODERNE

TESI DI LAUREA:

Imparare la lingua inglese: stili di apprendimento

Relatore:

Dott.ssa Claire Gardner

Candidata:

Domenica Pavanello

n. di matricola

9207222

Anno Accademico 1998-99

INTRODUZIONE pag. 4

CAPITOLO PRIMO:

I FATTORI CHE POSSONO CONDIZIONARE

L'APPRENDIMENTO

PREMESSA pag. 11

1. FATTORI GENERALI NELL'APPRENDIMENTO

DELLA LINGUA

1.1 La motivazione pag. 13

1.2 L'atteggiamento pag. 25

1.3 L'intelligenza pag. 28

1.4 L'età pag. 39

1.5 Il sesso pag. 43

2. FATTORI PERSONALI NELL'APPRENDIMENTO

DELLA LINGUA

2.1 Predisposizione psicologica pag. 44

2.1.1. La personalità

2.1.2 L'ansietà pag. 48

2.2 Predisposizione intellettuale pag. 51

2.2.1 L'attitudine

CAPITOLO SECONDO:

GLI STILI E LE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

PREMESSA	pag. 57
1 GLI STILI	
1.1 Definizione	pag. 59
1.2 La dipendenza-indipendenza dal campo	pag. 62
1.3 Visioni alternative di stile	pag. 67
1.4 Le preferenze di apprendimento	pag. 70
1.5 La classificazione di Willing	pag. 74
1.6 Come ottenere successo nell'apprendimento	pag. 78
2 LE STRATEGIE	
2.1 Definizione e tipi di strategie	pag. 83
2.2 Il ruolo della memoria	pag. 90
3 IMPARARE INSIEME	
3.1 L'interazione	pag. 99
3.2 La classe	pag. 103
3.3 L'apprendimento collaborativo	pag. 104
3.4 L'apprendimento cooperativo	pag. 107

5 II RAPPORTO TRA STUDENTI

E INSEGNANTI

pag. 114

CAPITOLO TERZO

PREMESSA

pag. 122

Grafici

pag. 125

3.1 L'analisi degli stili

pag. 128

3.2 Campioni di questionari svolti

pag. 140

Conclusione

pag. 158

Appendice

pag. 160

Bibliografia

pag. 170

INTRODUZIONE

La moderna didattica delle lingue ha sottolineato, negli ultimi decenni, il ruolo fondamentale della centralità del discente nell'apprendimento di una lingua straniera. Gli insegnanti sono sempre più incoraggiati a stabilire con i loro studenti un rapporto di cooperazione e di mutuo arricchimento. Nonostante la lingua straniera, all'interno della classe, sia appresa in una situazione artificiale in cui l'utilizzo di materiale autentico è piuttosto limitato, l'insegnante deve essere in grado di trasformare questo ambiente in un elemento motivante e stimolante. L'apprendimento è certamente più produttivo quando gli insegnanti tengono conto delle preferenze che gli studenti hanno relativamente a un'attività di apprendimento linguistico. La comprensione di questi stili è possibile, come già detto, solo quando il rapporto tra insegnanti e studenti è basato sulla collaborazione. Inoltre lo studente che svolge un'attività che lo interessa, lo affascina, rispecchia il suo stile, avrà sicuramente risultati migliori.

Come sarà ampiamente sviluppato nel corso del presente lavoro, ogni individuo impara, forse anche inconsciamente, in modo diverso, usa varie strategie che gli permettono di raggiungere il livello

desiderato di padronanza della lingua, ha necessità di conoscere come funziona la lingua che sta imparando per trarre da essa beneficio e per incoraggiare un apprendimento autonomo. L'apprendimento, infatti, può trasformarsi in qualcosa di veramente efficace quando gli studenti riescono a controllare che cosa stanno imparando e ne diventano responsabili. E' necessario puntualizzare che non esiste uno stile migliore di un altro: si tratta di varietà che non implicano un giudizio.

Gli apprendenti della lingua inglese, così come i bambini che imparano la lingua materna, passano attraverso una serie di stadi di sviluppo che li portano gradualmente a utilizzare la lingua per comunicare. E' inevitabile che si commettano errori, i quali devono però essere considerati come tentativi di scoprire e sperimentare la struttura della lingua.

Nella letteratura linguistica, dalla prima metà degli anni Ottanta, l'apprendimento di una lingua straniera è caratterizzato da due interessanti visioni che si contrappongono e successivamente si completano ma che sono state giudicate entrambe estremamente valide (Schuman, 1983). La prima è quella teorizzata da Krashen (1981) che sostiene l'importanza di un processo inconscio che caratterizza l'apprendimento e che deriverebbe dall'uso quotidiano e prolungato della lingua. La seconda visione è quella di McLaughlin (1978) che enfatizza l'apprendimento consapevole in classe, per cui

ciò che è appreso nella lingua può diventare un processo automatico nell'uso della lingua stessa.

Le due visioni sono caratterizzate da una serie di svantaggi: la seconda, in particolare, implica un'attenzione eccessiva sulla grammatica e sull'accuratezza formale e può creare esitazione e mancanza di scorrevolezza nella lingua parlata. Inoltre, incoraggiando troppo la comunicazione, può dar luogo a notevoli lacune grammaticali e fonologiche. Dalla metà degli anni Ottanta non si insiste più su questa dicotomia. Sono considerate altrettanto importanti l'uso contestualizzato della lingua e la riflessione sulla lingua.

Il processo di apprendimento di una lingua straniera è indubbiamente molto complesso. Proprio per questo motivo, è fondamentale che esso si verifichi in condizioni appropriate. Un contesto ottimale può determinare conseguenze rilevanti sulla qualità di ciò che il discente impara, può aiutare i discenti ad imparare come si impara e a svilupparsi come individui. Inoltre una conoscenza approfondita del contesto culturale in cui la lingua si sviluppa favorisce la comprensione delle differenze tra il nostro modo di usare la lingua e quello dei parlanti nativi.

L'apprendimento della lingua straniera, nel caso in questione dell'inglese in Italia, avviene per la maggior parte all'interno della classe, ambiente il cui aspetto fisico, inteso come temperatura, aerazione, intensità della luce, acustica e livello di rumore,

contribuisce in modi diversi allo sviluppo dell' apprendimento (Pielstick, 1988 in M.Williams and R. Burden). In realtà non è tanto l'ambiente circostante a influenzare l'apprendimento, quanto la percezione che i discenti e anche gli insegnanti hanno della situazione nel suo complesso. Quando un gruppo di studenti entra a far parte di una classe di scuola secondaria, essi differiscono già sotto molti aspetti, indubbiamente nell' attitudine, ma possono anche semplicemente essere in una diversa fase della curva di apprendimento. Compito dell'insegnante è allora quello di svolgere il programma, cercando di individualizzare gli itinerari il più possibile.

Nella classe, quindi, si crea un rapporto diretto tra studenti e insegnanti: questi ultimi si trovano a dover affrontare diversi atteggiamenti, preferenze, modi di porsi nei confronti della lingua inglese. Considerata l'eterogeneità delle esigenze degli allievi, gli insegnanti dovrebbero elaborare le attività fornite dai numerosi materiali didattici oggi disponibili, affinché rispecchino e sviluppino lo stile di apprendimento di ciascuno studente. Non esiste infatti un tipo di esercizio, una metodologia che sia efficace per tutti, sono necessarie alternative.

Il presente lavoro è strutturato in tre capitoli. Il primo capitolo cerca di dare una spiegazione relativa a quei fattori che, in modo generale, possono contribuire ad influenzare l'apprendimento della

lingua. Innanzitutto sarà studiata la motivazione, ossia lo stimolo dell' apprendimento, la sua condizione "sine qua non". L'inglese, così come le altre lingue straniere, non può essere appreso se non esiste un interesse, anche minimo, di conoscere le sue strutture, di scoprire la sua ricchezza di vocabolario, di imparare le varietà di espressione. Inoltre viene sottolineato il fatto che ognuno di noi mostra nei confronti della lingua straniera un diverso atteggiamento, sia verso la lingua stessa che verso i parlanti e la cultura. Il capitolo prosegue con un' analisi del concetto di intelligenza, della sua relazione con l' apprendimento delle lingue, della preferenza degli studiosi a considerare l'esistenza di più forme di essa. Un altro argomento che ha suscitato l'interesse di molti linguisti è costituito dalle relazioni esistenti tra l'apprendimento e l'età: molti sostengono che, specie per le lingue straniere è più proficuo un apprendimento precoce, altri ritengono invece che non esiste differenza; nel corso dell'argomentazione si vedrà quale teoria prevale. Viene poi fatto un breve accenno all'influenza del sesso dei discenti sul processo di apprendimento della lingua straniera. Successivamente l'attenzione si sposta a fattori maggiormente legati alla personalità del discente, alla sua predisposizione psicologica caratterizzata dai vari aspetti del carattere quali l'estroversione, l'empatia, la fiducia, l'inibizione, la tolleranza dell'ambiguità e l'ansietà. L'ultima parte del capitolo è dedicata all'attitudine all'apprendimento della lingua straniera, di cui si analizzano le teorie di John Carrol.

Il secondo capitolo tratta gli stili e le strategie di apprendimento. In primo luogo viene spiegato che cosa si intende per stile e si sottolinea l'importanza della necessità di uno stile che non sia superficiale e che permetta al discente di costruirsi un quadro generale il più completo possibile delle cose da studiare per centrare la sua attenzione sulla struttura e sui concetti principali dei problemi che sta affrontando. Successivamente si analizza il concetto di dipendenza e di indipendenza dal campo che è, molto probabilmente, uno degli argomenti più legati allo stile. Una parte teorica è dedicata alle visioni più recenti di stile, quindi segue l'argomentazione relativa alle differenze di stile per cui si analizzano i discenti visuali che amano lavorare da soli, leggendo e ripassando appunti scritti; i discenti uditivi che amano uno stimolo orale anziché scritto; quelli cinestesici che non possono fare a meno di muoversi all'interno della classe; quelli tattili che necessitano di manipolare oggetti reali; gli studenti analitici che preferiscono concentrarsi sulle regole e sull'analisi delle parole; gli studenti globali che amano molto la conversazione. Seguono le distinzioni proposte dallo studioso Willing. Il lavoro continua introducendo le caratteristiche degli studenti di successo che ovviamente non possono essere applicate da tutti con gli stessi risultati proprio perché esistono differenze individuali considerevoli. Si passa poi alle varie strategie di apprendimento che possono essere sfruttate per raggiungere una buona padronanza della lingua. Quest'ultima viene molto spesso

relazionata al ruolo fondamentale ricoperto dalla memoria nell'apprendimento. A questo proposito un accenno viene fatto alle mnemotecniche più comuni.

Gli ultimi studi sottolineano l'importanza dell'interazione e del significato. Fortunatamente una delle preferenze più rilevanti tra gli studenti è quella del lavoro di gruppo: su questo argomento gli studiosi hanno riconosciuto l'esistenza di due categorie di cui viene proposta la discussione: l'apprendimento collaborativo e l'apprendimento cooperativo che vengono contrapposti all'apprendimento autonomo. L'ultima parte del capitolo è dedicata al rapporto tra gli insegnanti e gli studenti che è diventato negli ultimi anni un rapporto di collaborazione, sempre più centrato sulle esigenze del discente.

Il terzo capitolo è costituito dall'analisi di una serie di questionari relativi appunto agli stili di apprendimento che sono stati proposti a studenti liceali della classe quinta e a studenti più adulti di una scuola superiore per interpreti e traduttori.

CAPITOLO PRIMO

I FATTORI CHE POSSONO CONDIZIONARE

L'APPRENDIMENTO

PREMESSA

L'apprendimento delle lingue straniere, quindi anche quello della lingua inglese, è fortemente influenzato da una serie di variabili, da differenze individuali che hanno ripercussioni tanto sul modo in cui i discenti imparano, quanto sui risultati di questo processo.

La prima parte del presente capitolo si propone di fare un'analisi dei fattori più generali che possono condizionare l'apprendimento linguistico, fattori presenti in misura diversa in ogni discente. Verrà innanzitutto esaminata la motivazione, cioè quella variabile che incoraggia il discente ad affrontare una determinata attività di apprendimento. Si passerà poi al concetto di intelligenza, di cui si metteranno in evidenza fattori come la sua derivazione, la sua evoluzione, i metodi di misurazione. Successivamente verrà presa in esame l'età, le motivazioni per cui si ritiene che un rapporto precoce con la

lingua straniera dia migliori risultati, i vantaggi e gli svantaggi dell'apprendimento della lingua in età adulta, il concetto di periodo critico. Infine verranno trattate alcune differenze individuali relative al sesso.

La seconda parte del capitolo prenderà in considerazione fattori più specifici: innanzitutto la predisposizione psicologica del discente che implica le diverse caratteristiche della sua personalità. Di questa verranno analizzate l'estroversione, l'empatia, la tolleranza delle ambiguità, l'ansietà. Particolare attenzione sarà posta sul concetto di predisposizione intellettuale cioè di attitudine all'apprendimento delle lingue straniere.

1 FATTORI GENERALI NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

1.1 La motivazione

Per molti anni, il concetto di motivazione non ha incontrato l'accordo degli studiosi nonostante le ricerche si siano succedute a ritmo incalzante e abbiano ricoperto una vasta gamma di fenomeni. Spesso a tali fenomeni sono state date definizioni diverse, come bisogni, interessi, propensioni, desideri, nell'intento di renderli più specifici ma questo ha solo incrementato la confusione circa le cause delle azioni delle persone.

E' noto che il processo di apprendimento di una lingua straniera si verifica con maggiore successo quanto più il discente si dimostra motivato ad apprendere. La motivazione fornisce il primo impulso allo studio della lingua, poi si trasforma nella forza che sostiene il lungo e difficile processo dell'apprendimento. Obiettivi a lungo termine non possono essere raggiunti nemmeno da studenti dotati di capacità straordinarie se non esiste una sufficiente motivazione. Da uno studio di Benjamin Bloom (1985) si evince che, in alcuni stadi dello sviluppo di una persona, le influenze motivazionali

appaiono essere più importanti di altri fattori decisivi quali la competenza tecnica degli istruttori.

L'approccio psicologico-sociale ispirato ai lavori di illustri studiosi come Robert Gardner, Wallace Lambert, Richard Clément, ha caratterizzato la ricerca in questo campo fino agli anni novanta. L'ultimo decennio è stato fondamentale per lo studio sulla motivazione che ha voluto mettere in nuova luce la materia: sono così nate ricerche empiriche e teorizzazioni innovative.

Secondo Pintrich e Schunk (1996, in Z. Dornyei, 1998) negli ultimi venti anni c'è stata una crescente tendenza da parte degli psicologi motivazionali ad incorporare concetti cognitivi e variabili nelle loro teorie. Ecco che la motivazione non è più vista come il riflesso di forze quali istinti, desideri, energia psichica, né in termini comportamentali come funzione di stimoli e risposte trasformate in azioni. Non è più uno stato mentale o emozionale statico, né un obiettivo, ma un processo. La motivazione è quindi costituita da una varietà di processi mentali che portano all'avvio e al mantenimento dell'azione. *“Motivation is the process whereby goal-directed activity is investigated and sustained.”*¹ Da questa prospettiva i maggiori disaccordi nella ricerca sulla motivazione si

¹ Trad. della candidata “La motivazione è il processo per mezzo del quale l'attività diretta ad un obiettivo è investigata e sostenuta.” (Pintrich e Schunk, 1996:4)

riferiscono ai processi mentali che sono interessati, al loro funzionamento e al loro modo di influenzare l'apprendimento, ai mezzi attraverso i quali possono essere accresciuti e mantenuti ad un ottimo livello.

Per quanto concerne l'analisi di teorie più tradizionali sulla motivazione, degno di nota è sicuramente lo studio di Robert Gardner (1985, in Z. Dornyei, 1998) che trae origine dalla ricerca empirica. Il punto di partenza della sua teoria è che la buona riuscita dei discenti nel fare propri aspetti della lingua specifica può essere facilmente influenzata dall'atteggiamento che essi hanno nei confronti della lingua stessa. Gardner definisce la motivazione come *“the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity.”*² In altre parole, la motivazione è costituita dal desiderio di imparare e dalla successiva soddisfazione derivante dai risultati raggiunti. Al di là di questa definizione Gardner sostiene che la motivazione sia costituita da tre elementi, cioè dall'intensità motivazionale, ossia dagli sforzi compiuti, dal desiderio di imparare la lingua e dall'atteggiamento verso l'atto di apprendimento della lingua. Gardner parla quindi di motivazione in termini di “motore

² Trad. “La misura in cui un individuo lavora e si sforza per imparare la lingua a causa di un desiderio di farlo e della soddisfazione sperimentata nell'attività.”

mentale centrale o centro di energia” che ingloba sforzo, desiderio e piacere nello svolgimento di un compito. La teoria sulla motivazione di Gardner sviluppa tre aree:

- 1) il costrutto di causa integrativa ossia *l'integrative motive*, qui sotto analizzato ;
- 2) *l'attitude – motivation test battery* (AMTB) che serve a misurare i tre elementi sopra citati e che consiste in una serie di questionari con lo scopo di misurare diciannove diverse sottoscale che rappresentano diversi aspetti della motivazione.
- 3) il modello pedagogico-sociale, un modello generale di apprendimento che integra la motivazione.

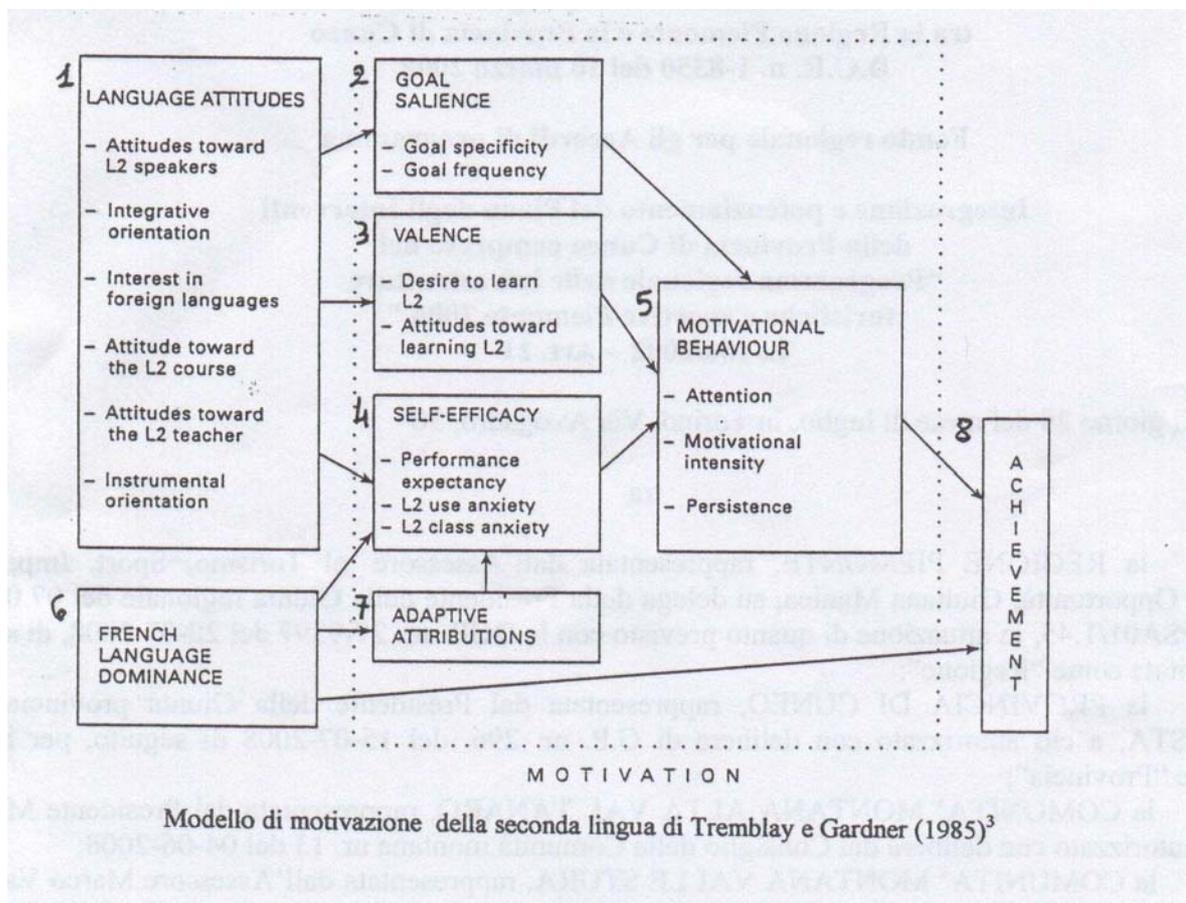
A Gardner e alla sua collaborazione con Lambert (1972) è attribuita la distinzione tra motivazione integrativa e motivazione strumentale (*integrative e instrumental orientations*).

Nel primo caso il discente si identifica quanto più gli è possibile con il parlante della lingua in oggetto, operazione che favorisce un notevole successo nell'apprendimento. Questo concetto riporta agli studi di Mower (1960) sulla motivazione verso la prima lingua. Secondo questo studioso, il bambino associa la lingua che sente con la soddisfazione derivante dalla presenza dei genitori. Così come il bambino cerca di identificarsi con i genitori imparando la loro lingua, così il discente della seconda lingua desidera identificarsi con la

comunità che la parla. Più tardi (1979) Gardner introdusse il concetto di bilinguismo additivo secondo il quale il discente con motivazione integrativa vuole sempre mantenere viva la propria lingua madre anche quando impara una seconda lingua.

Nel caso di motivazione strumentale, l'obiettivo del discente è puramente funzionale ossia coincide con il desiderio di superare un esame, con l'opportunità di ottenere un lavoro oppure con la necessità di utilizzare la lingua straniera per studiare altre materie. La motivazione strumentale porta il discente a considerare la lingua come una sorta di riconoscimento sociale, di dimostrazione di una persona istruita. Questo tipo di motivazione è secondo Gardner legato al bilinguismo sottrattivo che si verifica quando il discente perde la sua madre-lingua o quando fallisce nello sviluppo dell'abilità di esprimere alcuni tipi di funzione in essa.

Successivamente Tremblay e Gardner hanno integrato il costrutto psicologico – sociale di Gardner con i nuovi elementi delle teorie dell'attesa del valore (*expectancy-value*) e degli obiettivi. L'elemento di novità è costituito dall'introduzione di tre elementi intermedi tra gli atteggiamenti e il comportamento: la prominenza dell'obiettivo, la valenza e l'efficacia personale.



Modello di motivazione della seconda lingua di Tremblay e Gardner (1985)³

E' da specificare il fatto che gli studi di Gardner hanno interessato studenti canadesi che imparavano il francese.

A Schuman va invece il merito di aver studiato l'acquisizione della seconda lingua da una prospettiva neurobiologica. Secondo questo modello il cervello valuta gli stimoli che riceve e questo porta a una risposta emotiva. Schuman (1998) dimostra che la motivazione a studiare una

³ Trad: 1. ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI: - atteggiamenti verso i parlanti della seconda lingua (L2); - orientamento integrativo; - interesse verso le lingue straniere; - atteggiamento verso il corso di L2; - atteggiamento verso l'insegnante della L2; - orientamento strumentale.

2. PROMINENZA DELLO SCOPO: - specificità dello scopo; - frequenza dello scopo.

3. VALENZA: - desiderio di imparare la L2; - atteggiamenti verso l'apprendimento della L2.

4. EFFICACIA PERSONALE: - aspettativa dell'esecuzione; - ansietà per l'uso della L2; - ansietà per la classe di L2.

5. COMPORTAMENTO MOTIVAZIONALE: - attenzione; - intensità motivazionale; - persistenza.

6. PREDOMINIO DELLA LINGUA FRANCESE

7. ATTRIBUZIONI ADATTIVE

8. RISULTATO

seconda lingua consiste in varie permutazioni e dimensioni di valutazione degli stimoli. Se infatti si compie un' analisi voce per voce dei questionari sulla motivazione i termini possono essere classificati secondo le categorie di valutazione del cervello.

Aspetto piuttosto rilevante è sicuramente quello dell'interesse, purtroppo spesso confuso con quello di conoscenza precedente in quanto esiste tra i due una relazione lineare. Gli studi sull'interesse possono aiutare a stabilire un legame tra la ricerca sulla motivazione e quella sui processi cognitivi, entrambe richieste dai ricercatori della motivazione. Le indagini sull'interesse hanno assunto negli ultimi tempi una certa importanza perché si è capito che i discenti lavorano di più e apprendono meglio quando sono impegnati in attività che suscitano il loro interesse. Sono inoltre fondamentali per la comprensione degli effetti della motivazione intrinseca poiché le persone traggono beneficio sia da attività che veramente suscitano interesse, sia da attività che possono portare loro qualche beneficio. Le persone con un forte interesse in qualcosa acquisiscono un atteggiamento positivo nonché molta consapevolezza sull'argomento dato che trascorrono lungo tempo su attività rivolte a un campo specifico. L'effetto energizzante dell'interesse sui discenti, oltre che stimolare

emozioni piacevoli, li spinge a utilizzare processi profondi di comprensione. Tra gli adulti gli interessi sono generalmente stabili e duraturi e questo è un elemento importante per la ricerca pedagogica poiché, adattando l'insegnamento agli interessi dei discenti, si possono sviluppare caratteristiche motivazionali positive per periodi più lunghi di tempo. Gli interessi sono poi onnipresenti nel senso che è difficile trovare qualcuno che non sia interessato a nulla. Spesso gli studenti non dimostrano interesse nei confronti delle attività scolastiche. Ecco allora che compito dell'insegnante deve essere quello di crearlo generando nuovi stimoli in classe.

Alcuni studiosi (Hidi, Anderson, Krapp, Renninger, 1992 in S. Tobias, 1994) hanno cercato dei punti di contatto tra l'interesse e la curiosità. Sappiamo che gli esseri umani sono per natura curiosi, vogliono imparare nuove cose e lo fanno fare attivamente. La curiosità può essere provocata da compiti di per sé sorprendenti, diversi dalle idee o da credenze esistenti e per questo suscitanti interesse. Un'attività troppo complicata invece, provoca confusione e nessun elemento di attrazione.

Secondo la ricerca pedagogica, l'interesse specifico ha un vantaggio sulla curiosità poiché esso non solo ha a che fare con gli aspetti stimolanti della spinta degli individui verso l'attività ma focalizza sul contenuto dell'attività stessa.

Nozione importante è stata quella di *achievement motivation* o bisogno di raggiungere un obiettivo, teorizzata da Atkinson nel 1964. Siccome il bisogno di raggiungere un obiettivo e di avere successo in una attività di apprendimento differisce da persona a persona e porta a raggiungere risultati differenti, lo studioso ha dimostrato la possibilità di valutare queste differenze. In alcune persone esiste una spinta, una propensione ad avere successo e questo le porta a raggiungere livelli anche molto elevati in qualsiasi attività esse intraprendano. Ad altri individui, invece, sembra non interessare il compimento corretto o scorretto di una attività. Non è comunque sufficiente conoscere il livello di bisogno di raggiungimento dello scopo di un individuo poiché questo in ogni situazione interagisce con il modo in cui l'individuo giudica le possibilità di successo a venire e con il valore dato ad un risultato soddisfacente.

In alcuni casi le persone possono essere spinte ad aggirare un ostacolo e a non svolgere una determinata attività per paura di sbagliare. Il concetto di paura e di ansietà sarà preso in esame successivamente. In ogni modo, molti teorici hanno messo in evidenza il fatto che l'*achievement motivation* è un processo inconscio.

Il concetto di motivazione può essere analizzato anche da un punto di vista cognitivo. Le persone possono scegliere il modo in cui intendono comportarsi, ossia hanno la possibilità di controllare le loro azioni. Questo concetto di scelta è un elemento importante nell'apprendimento. Dal punto di vista cognitivo la motivazione riguarda elementi come - il motivo per cui le persone scelgono di agire in alcuni modi e non in altri, - quali fattori influenzano le scelte che fanno. Questo concetto comprende anche quello di decisioni cioè il tipo di sforzo che le persone sono pronte ad intraprendere per portare a termine i loro scopi.

Una definizione cognitiva di motivazione che riassume le componenti motivazionali rilevanti per l'istruzione nella seconda lingua è stata proposta da Williams e Burden (1997) ed è la seguente: *“a state of cognitive arousal which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)”*⁴. Il desiderio di apprendere delle persone può quindi essere risvegliato in molti modi e suscitato da diverse cause. Qualunque sia la causa, l'interesse della persona è comunque destato e questo la porta a decidere di agire per raggiungere un obiettivo legato all'attività in oggetto. La motivazione pare quindi essere il risultato di una

⁴ Trad. “Uno stato di risveglio cognitivo che conduce a una decisione cosciente di agire e che porta a un periodo di sforzo fisico e intellettuale prolungato in modo da raggiungere un obiettivo precedentemente fissato.”

combinazione di diverse influenze, alcune interne, ossia quelle che derivano dall'interno del discente come l'interesse in una attività, altre esterne, come l'influenza di altre persone.

Gli psicologi cognitivi hanno elaborato un' interessante distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. Nel primo caso l'esperienza di fare qualcosa crea interesse e divertimento e la ragione quindi per lo svolgimento di quell'attività è insito nell'attività stessa. E' comunque difficile giudicare quale tipo di attività l'individuo reputi più adatta per sé.

Una serie di studi ha dimostrato la possibilità di migliorare la motivazione intrinseca. Un approccio dell'insegnante troppo astratto e lontano dal contesto può provocare un atteggiamento negativo del discente nei confronti dell'attività di apprendimento: egli può sentirsi lontano da essa, annoiato. Si profila allora la necessità di inserire le attività di apprendimento, anche le più astratte, in contesti significativi, di personalizzare le attività con personaggi e oggetti che suscitino l'interesse del discente. Un altro modo importante per aumentare la motivazione intrinseca è quello secondo il quale l'insegnante può provvedere a presentare l'attività sotto diversi aspetti in modo da aumentare anche il senso di controllo.

Questo tipo di approccio diverte il discente, aumenta i suoi risultati e la persistenza su una stessa attività.

Nel caso della motivazione estrinseca l'unica ragione di un atto è di guadagnarsi qualcosa al di là dell'attività stessa. Esempi possono essere il superamento di un esame o il ricevimento di una ricompensa finanziaria. La distinzione tra la motivazione intrinseca e la motivazione estrinseca è stata molto influente negli studi sulla motivazione tanto che è stata spesso utilizzata nei tentativi di spiegare le differenze tra i discenti. E' importante sottolineare il fatto che la motivazione intrinseca non coincide con la motivazione integrativa mentre la motivazione estrinseca è molto simile alla motivazione strumentale.

Altro concetto spesso analizzato nella letteratura sulla motivazione, in aggiunta a quanto già detto, è quello di obiettivo. Gli obiettivi rappresentano le percezioni e le credenze degli studenti circa gli scopi di raggiungimento accademico. Alcune tra le questioni più importanti poste dai teorici, a cui è necessario dare una risposta sono: - il grado di consapevolezza degli obiettivi; - la loro provenienza; - se sono orientamenti con un compito specifico oppure stabili; - il numero di obiettivi che dovrebbe essere studiato.

Esistono comunque definizioni diverse di obiettivo. Wentzel (1989, 1991,1993), ad esempio, ha esaminato più volte gli obiettivi sociali e ha studiato ciò che gli studenti cercano di portare a termine a scuola piuttosto che il motivo per cui gli studenti perseguono il successo. Invece di indagare sulle ragioni per cui uno studente compie un determinato compito, la studiosa ha preferito chiedere agli studenti con che frequenza essi fanno determinate cose a scuola. Per cui sembra aver incluso processi a regolazione automatica e atti di consenso con i pensieri degli studenti e i loro desideri sui risultati di comportamento. Questo studio segue il modello di Ford e Nichols (1991) i quali avevano definito la motivazione come “ogni cognizione di una conseguenza desiderata”.

1.2 L'atteggiamento

L'atteggiamento del discente nei confronti della lingua che studia è un elemento emozionale e riguarda il modo di porsi degli studenti verso la cultura, la popolazione parlante la lingua in questione. Molti studiosi hanno sottolineato l'esistenza di un rapporto diretto tra l'atteggiamento e il successo linguistico. Un discente con un atteggiamento positivo nei confronti di un'altra cultura desidera conoscerla a fondo, desidera sentirsi

parte di essa e poter comunicare in modo corrente con la sua gente. Quindi persiste nel suo impegno a raggiungere l'obiettivo di una buona padronanza nella lingua straniera. Inoltre l'atteggiamento diventa sempre più positivo via via che si sperimenta successo. In alcuni casi l'atteggiamento è puramente pragmatico. Questo si verifica quando la lingua è imparata per motivazioni puramente accademiche o professionali: il discente, pur raggiungendo una buona padronanza della lingua, non si sente particolarmente attratto dalla sua gente.

Spesso il concetto di atteggiamento è associato a quello di motivazione nonostante fra i due non esista una relazione. Diversa tuttavia è stata l'opinione di Gardner (1979). Egli sostiene che gli atteggiamenti hanno una relazione diretta con la motivazione poiché hanno una funzione di supporto all'orientamento complessivo del discente.

Al contrario Brown (1981) ha operato una distinzione tra motivazione e atteggiamento. Egli ha introdotto nella letteratura linguistica tre tipi di motivazione:

- 1) la motivazione globale ossia un orientamento generale verso – l'apprendimento della seconda lingua che corrisponde al senso di motivazione di Gardner e di Lambert;
- 2) la motivazione situazionale che cambia in relazione alla situazione quindi all'ambiente della classe o all'ambiente

naturale;

3) la motivazione specifica (*task motivation*) ossia quella utilizzata per svolgere determinati compiti di apprendimento. Questa distinzione coincide esattamente con il concetto di atteggiamento di Gardner e Lambert.

Secondo Brown l'atteggiamento sarebbe l'insieme delle credenze che il discente ha verso i membri del gruppo parlante la lingua in oggetto e verso la sua cultura. Da ciò emerge che non si è ancora raggiunta un' esatta definizione di motivazione e di atteggiamento, né della loro relazione.

Studi sistematici sull' atteggiamento e sulla motivazione che influenzano l'acquisizione della seconda lingua sono stati condotti dai già citati Gardner e Lambert negli anni '50 presso la McGill University di Montreal in Quebec. I due studiosi hanno preso in esame parlanti bilingui e hanno studiato l'acquisizione della seconda lingua, i diversi risultati in diverse condizioni, psicologiche e sociali e le loro motivazioni in rapporto ad altri fattori.

Indagini simili sono state poi ripetute in Gran Bretagna da Burstall (1974). Nonostante la diversità fra i gruppi, i punti presi in esame erano gli stessi: a) l'atteggiamento verso la comunità e la popolazione parlante la lingua; b) l'atteggiamento verso l'apprendimento della lingua in oggetto; c) l'atteggiamento verso le lingue e l'apprendimento

linguistico in generale. Questi atteggiamenti sono influenzati dal tipo di personalità del discente ad esempio dal fatto che sia etnocentrico o autoritario, o dall'ambiente sociale in cui l'apprendimento si verifica. Entrambi gli studi hanno evidenziato un legame positivo tra i risultati di apprendimento misurati e gli atteggiamenti nei confronti della lingua.

Per concludere, tanto la motivazione quanto l'atteggiamento sono concetti importanti per determinare il livello di padronanza della lingua del discente. Non esistono comunque legami fra questi due concetti e l'attitudine di cui si parlerà tra poco. E' comunque chiaro che i migliori studenti saranno quelli che hanno sia un talento, una predisposizione per le lingue, sia una forte motivazione e un ottimo atteggiamento nei confronti della cultura straniera.

1.3 L'intelligenza

Tra l'intelligenza e l'apprendimento delle lingue molti studiosi hanno riscontrato un legame molto stretto. Livelli di intelligenza elevati sono in genere stati associati al successo nell'apprendimento delle lingue.

Molto è stato scritto circa il concetto di intelligenza ma nonostante ciò sull'argomento continua a persistere una certa

confusione. Due concetti sono comunque chiari: 1) l'intelligenza è una capacità di adattamento all'ambiente caratterizzata da una parte da una base innata e dall'altra, dall'influenza di fattori socio-ambientali. 2) L'intelligenza si incrementa nell'età evolutiva, quando l'individuo riesce a compiere operazioni mentali e attività comportamentali via via più complesse.

Secondo l'opinione comune l'intelligenza sarebbe sinonimo di abilità cognitive, di quell'abilità in particolare che permette ad alcune persone di apprendere in modo più veloce rispetto ad altre. Alcuni psicologi sostengono che le capacità cognitive non possono essere descritte nei termini di una sola capacità; altri pensano che esse non possono essere misurate poiché il cervello, che ne è la fonte, mantiene separate molte funzioni, ciascuna situata in centri particolari. A un livello più ampio di analisi anatomica, diverse sezioni del cervello sono associate con diverse funzioni cognitive. Ad esempio l'emisfero destro del cervello è associato alla consapevolezza dello stimolo verbale.

Nel corso dell'evoluzione dell'uomo, l'intelligenza ha assicurato la sopravvivenza a individui anche molto fragili da un punto di vista morfologico e immunitario. Per questo è stata spesso considerata come la massima espressione

dell'interazione adattiva tra l'organismo e l'ambiente, la forma di adattamento per eccellenza.

Spesso l' intelligenza è definita come una capacità di apprendimento perché permette all'uomo di acquisire conoscenze e abilità progressivamente più complicate e permette di adattarsi alla realtà circostante, non solo accettando ciò che l'ambiente propone, ma anche modificandone alcuni aspetti che possono renderlo più adatto alla vita degli individui.

Alcuni studiosi della scuola inglese (Burt, Vernon, Eysenck) hanno ritenuto che l'intelligenza debba essere considerata in modo gerarchico. Altri (come Kelly, Thurstone, French, Guilford) della scuola americana l'hanno invece definita come costituita da una serie di modelli più "ugualitari" in cui i fattori individuati vengono considerati di rango equivalente ed in relazione più o meno stretta fra loro (in A. Galeazzi e E . Franceschina, 1997).

Il concetto di intelligenza è stato a lungo caratterizzato da un dibattito tra coloro che sostengono la sua natura ereditaria e coloro che ritengono sia influenzata da fattori ambientali, sebbene partendo da una base innata. Attualmente si ritiene che il patrimonio intellettuale sia determinato da un' aggregazione di componenti genetiche con lo stato anatomofunzionale del cervello, quello delle funzioni sensoriali e motorie, la cultura e l'affettività. A sostegno della teoria degli innatisti si potrebbe

quindi affermare che l'intelligenza si rivela attraverso modalità influenzate dall'apprendimento o da altre variabili intervenienti.

Tra gli innatisti sono degni di nota gli studi di Eysenck secondo il quale l'80% del patrimonio intellettuale è dovuto a fattori ereditari e solo il 20% a fattori ambientali. Queste percentuali sono state giudicate da Hebb (1970, in A. Galeazzi e E. Franceschina, 1997) del tutto inutili in quanto la relazione tra l'ereditarietà e l'ambiente non è additiva ma moltiplicativa e interazionale. Né il patrimonio intellettuale innato né l'ambiente circostante, sia pur stimolante e motivante, bastano da soli a sviluppare un sufficiente livello intellettuale.

L'aumento del quoziente di intelligenza è generalmente dovuto all'istruzione scolastica. Questa, infatti, aiuta lo sviluppo di capacità superiori e sottopone i discenti a periodiche prove di attitudine che sono dei veri e propri strumenti di misurazione dell'intelligenza. Per questo chi è stato in grado di superare molti ostacoli e ha raggiunto livelli piuttosto elevati di istruzione con il conseguimento del relativo titolo di studio, viene generalmente considerato una persona intelligente perché ha saputo trarre vantaggio dalle proprie capacità intellettive. Chi, al contrario, presenta difficoltà di apprendimento o comunque non riesce a raggiungere risultati soddisfacenti è spesso giudicato carente di intelligenza.

ha dimostrato da una parte l'esistenza del cosiddetto fattore g, il fattore generale di intelligenza che sarebbe ereditario, e dall'altra l'esistenza di molti fattori specifici per ogni tipo di compito che sarebbero sensibili alle influenze ambientali. A Spearman va il merito di aver formulato le tre leggi dell'attività cognitiva:

- 1) l'appercezione: gli individui differiscono nella capacità di afferrare la realtà esterna e gli stati interni di coscienza, cioè la capacità di ricevere e trasmettere informazioni;
- 2) la deduzione dei rapporti: le persone differiscono nella capacità di trovare delle relazioni che colleghino due o più idee;
- 3) la deduzione dei correlati: avendo in mente un'idea e insieme una certa relazione, l'individuo può essere più o meno capace di trovare l'elemento correlativo.

Mc Donough (1981) ha voluto sottolineare il fatto che l'intelligenza si riferisce a capacità piuttosto che a contenuti della mente. A questo punto sorge allora il seguente interrogativo: fino a che punto il fattore "g" influenza l'acquisizione della seconda lingua? A questo proposito Oller e Perkins (1978) hanno sostenuto che esiste un fattore "g" per la competenza nella lingua che sarebbe uguale al fattore "g" dell'intelligenza. Questo implica però un problema ossia il

fattore “g” non pare essere un fattore essenziale nell’acquisizione della prima lingua, quindi come potrebbe esserlo per la seconda? Un chiarimento è stato proposto da Cunnins (1979) che distinse due tipi di abilità. La prima è l’abilità cognitiva-accademica, una dimensione della competenza della lingua strettamente legata alle abilità cognitive e accademiche e che può essere equiparata al fattore “g” e all’intelligenza generale di Oller e Perkins. La seconda è l’abilità di comunicazione interpersonale di base (BICS): queste abilità sono necessarie per la scorrevolezza orale e includono aspetti socio-linguistici di competenza. Sono di base perché sono sviluppati in modo naturale.

L’intelligenza può quindi influenzare l’acquisizione di alcune abilità associate all’acquisizione della seconda lingua ma sembra influenzare meno l’acquisizione di abilità di scorrevolezza orale. L’intelligenza può predire il successo in classe in particolare quando è costituita da metodi di insegnamento formali.

Un approccio sperimentale è stato quello di Jean Piaget (in A.Galeazzi e E. Franceschina, 1997). Egli definisce l’intelligenza come adattamento dell’individuo all’ambiente. I suoi studi non si sono solo concentrati sull’intelligenza verbale o concettuale ma anche sulle forme embrionali dello sviluppo

intellettivo dove gli aspetti più istintuali che sono spesso sottovalutati non sono altro se non le fondamenta delle future capacità superiori. Piaget, attraverso prove che potevano sembrare elementari, ha studiato i passaggi evolutivi necessari allo sviluppo intellettuale. Il bambino costruisce strutture sempre più complesse che sostituiscono quelle precedenti grazie a processi di assimilazione (quando dati dell'esperienza sono assimilati negli schemi mentali già esistenti) e a processi di accomodamento (quando le strutture stesse si modificano per adeguarsi alla nuova realtà), così determinando, ovviamente in modo inconscio, il proprio sviluppo intellettuale. Egli ha individuato quattro stadi evolutivi che sono: 1) intelligenza sensomotora – diciotto, ventiquattro mesi; 2) intelligenza rappresentativa – due, quattro anni; 3) pensiero operatorio- reversibile – dai sette agli undici, dodici anni; 4) operazioni formali – dodici, tredici anni. Gli studi di Piaget hanno avuto una fondamentale importanza sia dal punto di vista teorico che nella pratica scolastica e educativa.

Di particolare interesse in quanto alternativi sono stati gli studi dello psicologo Howard Gardner (1985, in J. Z. Brougher, 1997) il quale ha considerato l'esistenza di diversi tipi di intelligenza e non di una facoltà unica (*Multiple Intelligence Theory*). I suoi studi sono presentati nel testo

“*Frames of mind*” che ha suscitato l’interesse non tanto della psicologia evolutiva, quanto degli educatori. Egli ha suggerito l’esistenza di sette tipi di intelligenza ai quali ne aggiunse successivamente un ottavo.

1) Intelligenza cinestesica: non è altro se non l’abilità di usare il corpo nell’intento di esprimere idee e sentimenti e per risolvere problemi quindi include capacità fisiche come la flessibilità, la coordinazione, la velocità, l’equilibrio. E’ possibile favorire questo tipo di intelligenza incoraggiando attività fisiche durante lo svolgimento delle lezioni di lingua. Questo metodo sembra essere molto efficace per alcuni studenti.

2) Intelligenza intrapersonale: è l’abilità di conoscere se stessi, quindi le proprie forze, la proprie debolezze, desideri, intenzioni, la consapevolezza del proprio essere diversi o uguali agli altri. Si possono aiutare gli studenti a sviluppare questo tipo di intelligenza lasciandoli liberi di esprimere le proprie preferenze e aiutandoli a comprendere i propri stili di apprendimento.

3) Intelligenza interpersonale: è l’abilità di capire sensazioni, sentimenti, motivazioni, intenzioni di una persona. Questo include capacità come rispondere agli altri in modo pragmatico ad esempio facendo partecipare studenti e colleghi a un

progetto. Lo sviluppo di questa intelligenza può essere favorito attraverso attività di risoluzione dei problemi.

4) Intelligenza linguistica: è l'abilità di comunicare molto velocemente idee complesse usando le parole in modo efficace, sia oralmente sia per iscritto. Include capacità come quella di ricordare informazioni, convincere gli altri ad aiutarci, parlare della lingua. Lo sviluppo di questa intelligenza può essere aiutato promuovendo l'interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti, creando un ambiente ricco di cose da leggere, da ascoltare, da descrivere come scrivere un giornale o fare giochi di parole.

5) Intelligenza logico - matematica: è l'abilità di usare numeri e la ragione in modo efficace. Include la capacità di capire le proprietà di base dei numeri nonché i principi di causa - effetto. Si può aiutare lo sviluppo di questa intelligenza incoraggiando esperimenti con i numeri o con l'uso di programmi informatici per favorire lo sviluppo della relazione di causa-effetto.

6) Intelligenza musicale: è l'abilità di comunicare dall'anima nonché di percepire il ritmo, la melodia e quindi di riconoscere semplici canzoni e di variare la velocità, il ritmo, il tempo. L'uso di registratori per ascoltare, cantare, imparare nuove canzoni può favorire il discente.

- 7) Intelligenza spaziale: aiuta gli studenti ad imparare attraverso immagini grafiche come quadri, diagrammi, grafici. E' l'abilità di percepire la forma, lo spazio, il colore, la linea, la forma. Include la capacità di rappresentare graficamente idee visuali e spaziali. Utile può essere per il discente variare la posizione dei materiali nello spazio compiendo attività visuali.
- 8) Intelligenza naturalistica: è l'abilità di riconoscere e classificare piante, minerali, animali, ogni varietà di flora e fauna. Al discente è utile focalizzare la propria attenzione sul mondo al di fuori della classe .

Questa teoria delle intelligenze multiple, di notevole utilità agli educatori per capire le differenze tra gli studenti e i relativi necessari metodi per avvicinarsi ad essi ed aiutarli ad apprendere, sembra includere una serie di implicazioni pedagogiche di notevole importanza sintetizzate da Armstrong (1994, in M. A. Christison, 1998). Innanzitutto ogni individuo possiede le otto intelligenze; ciascuna di esse può essere sviluppata e può agire in accordo con le altre. Inoltre siamo uno diverso dall'altro e abbiamo personalità e temperamenti unici perché sono diversi i profili delle intelligenze.

Per quanto riguarda la possibilità e il modo di misurare l'intelligenza ricordiamo gli studi Philip Vernon (1964). Egli ha proposto una tripartizione dell'intelligenza. L'intelligenza A

è quella con cui siamo nati, diversa per ciascuno e non può essere misurata; l'intelligenza B è quella che utilizziamo ogni giorno e che cambia continuamente; l'intelligenza C è quella che può essere misurata attraverso i test di intelligenza. I test convenzionali sono di solito adatti per predire il successo accademico e nel nostro caso della lingua inglese.

Le unità di misura dell'intelligenza sono due: la prima è l'età mentale (E.M.) introdotta in psicologia da Alfred Binet, il primo ideatore di un test di intelligenza in occasione dello studio che dovette compiere nel 1904, quando il Ministero della Pubblica Istruzione Francese gli affidò il compito di individuare gli alunni svantaggiati da inserire nelle classi speciali. Il suo compito riguardava quindi gli esiti scolastici e mirava a distinguere i bambini con veri ritardi mentali da quelli che avevano problemi comportamentali, ma erano in grado di ragionare abbastanza bene. Per spiegare in che cosa consista questo concetto di età mentale si ricorda che Binet lavorò con bambini presi ad intervalli di età regolari. Egli stimò quali prove potevano essere superate dalla maggior parte dei soggetti di una certa età e non da altri più giovani. Utilizzando questo metodo gli era possibile dedurre che se un bambino di otto anni era in grado di superare le prove previste per i bambini di sette anni, ma non quelle per i bambini della sua età, questo bambino presentava una forma di ritardo

mentale rispetto ai coetanei, cioè aveva una età mentale di sette anni. Il concetto di età mentale quindi presuppone la possibilità di misurare le capacità intellettive e il fatto che esse non possono essere incrementate in rapporto all'età. Siccome l'unità di misura età mentale apparve essere inadeguata, Stern (1911) la sostituì con il quoziente di intelligenza (Q.I.) risultante dal rapporto tra età mentale ed età cronologica dell'individuo.

1.4 L'età

L'apprendimento delle lingue e il relativo stile sono influenzati da un altro importante fattore che ha caratterizzato molte discussioni sulle differenze individuali nell'acquisizione della seconda lingua: l'età. Secondo l'opinione comune, l'apprendimento di una lingua straniera sarebbe più facile durante l'infanzia. Questo è dimostrato dal livello di apprendimento della lingua in famiglie immigrate: i bambini riescono di solito ad acquisire la lingua in modo molto simile ad un parlante nativo, con un'ottima pronuncia e molta scorrevolezza. Gli adulti, invece, nonostante possano raggiungere livelli piuttosto alti di correttezza che permette loro una buona comunicazione, mostreranno sempre differenze

di accento, sbaglierebbero la scelta di parole, di elementi grammaticali. Questo fatto è dovuto all'esistenza del cosiddetto periodo critico che interessa tanto l'apprendimento della prima quanto quello della seconda lingua. In questa fase dello sviluppo il cervello è molto flessibile e l'apprendimento della lingua risulta essere facilitato e naturale. Il periodo critico termina con la pubertà per cui gli adolescenti e gli adulti non riescono più a sfruttare queste capacità naturali di apprendimento. Ecco perché Penfield e Roberts (1959) hanno sostenuto che l'età ottimale per l'apprendimento della lingua è costituita dai primi dieci anni di vita. Con il passare del tempo l'apprendimento diventa un processo sempre più laborioso. Secondo i due studiosi questo accadrebbe perché si verifica la lateralizzazione della funzione linguistica nell'emisfero sinistro del cervello. In altre parole la capacità neurologica di capire e di produrre la lingua che inizialmente interessa entrambi gli emisferi del cervello, si concentra lentamente nell'emisfero sinistro. Questo cambiamento neurologico sarebbe quindi la causa delle maggiori difficoltà di apprendimento di una lingua straniera da parte di un discente adulto. A questo proposito Lenneberg (1967) ha dimostrato che danni o operazioni chirurgiche all'emisfero sinistro nei bambini provocano difficoltà linguistiche facilmente recuperabili, mentre negli adulti si verificano conseguenze irreversibili ossia

deterioramenti linguistici permanenti. Questo suggerì che la base neurologica della lingua nei bambini e negli adulti è diversa.

Per quanto riguarda gli apprendenti di una lingua straniera, le condizioni di apprendimento sono diverse tra adulti e bambini: questi ultimi sono di solito esposti alla lingua per periodi più lunghi di tempo e sono seguiti con maggiore attenzione da parte degli insegnanti. Non si sentono imbarazzati quando commettono errori e non sono forzati a parlare correttamente e in modo scorrevole.

Al contrario gli adulti si trovano spesso in situazioni in cui la lingua deve essere appresa nel minore tempo possibile e per di più deve includere un linguaggio complesso per esprimere idee altrettanto complicate. Inoltre si sentono spesso imbarazzati per la loro poca padronanza della lingua e per paura di apparire ridicoli o di sbagliare non si esprimono, perdendo così preziose opportunità di miglioramento. Tuttavia l'esperienza mostra che anche adolescenti e adulti possono raggiungere livelli alti di competenza nella lingua che sarebbero impossibili se essi non possedessero importanti meccanismi di apprendimento. Gli adulti hanno una serie di vantaggi sui bambini: hanno una memoria migliore, più capacità di organizzazione delle informazioni, abitudini di studio consolidate, sono in grado di affrontare compiti mentali

complessi. Anche i bambini presentano un vantaggio nei confronti degli adulti nel senso che essi riescono ad acquisire una pronuncia più autentica. I bambini rivolgono una particolare attenzione alla prosodia il che spiega i vantaggi di tipo ricettivo nelle attività di ascolto e di tipo produttivo nella pronuncia.

Qual è allora il periodo migliore per apprendere una lingua straniera? Molti studiosi hanno sostenuto che l'apprendimento può avvenire con successo tanto nell'infanzia quanto nell'età adulta. Nonostante i discenti si avvicinino a compiti di apprendimento linguistico in modo differente a seconda dell'età che li porta ad affrontare differentemente aspetti fonologici, di vocabolario o sintattici in accordo con lo sviluppo cognitivo, possono comunque essere utilizzate delle strategie comuni. Il momento migliore per avventurarsi nell'apprendimento di una seconda lingua sembra allora essere, secondo molti autori, quello in cui il bisogno è chiaro, il tempo è sufficiente e la motivazione è forte.

1.5 Il Sesso

Un aspetto dell'apprendimento delle lingue straniere che necessita di ulteriori ricerche è costituito dalle differenze individuali relative al sesso. Da uno studio fatto sull'apprendimento delle lingue orientali come il cinese, il giapponese o il coreano da parte di studenti delle scuole elementari e secondarie americane è emerso che le ragazze presentavano una motivazione molto più forte rispetto a quella dei ragazzi. Non è chiaro se il successo femminile nell'apprendimento sia dovuto, in questo caso, al tipo di socializzazione che predispone le donne a un atteggiamento positivo verso le lingue o se al fatto che gli studenti utilizzati nella maggior parte degli esperimenti erano donne. E' comunque sicuro che il sesso femminile è più incline a conformarsi a un ruolo e quindi l'apprendimento non sarebbe una questione di maggiore predisposizione.

Interessanti sono state poi le differenze riscontrate a livello di intelligenza. Gli studi hanno dimostrato che sono più numerosi gli uomini molto o molto poco intelligenti mentre le donne prevalgono nella fascia centrale. Gli uomini sembrano avere un quoziente di intelligenza più variabile rispetto a quello delle donne che è più uniforme. (in A. Galeazzi e E Franceschina, 1997)

2 FATTORI PERSONALI

NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

2.1 Predisposizione psicologica

2.1.1 La personalità

I fattori affettivi e personali non hanno ricevuto purtroppo la stessa attenzione di altri fattori come quelli cognitivi. Forse è questo il motivo per cui la ricerca non ha ancora individuato relazioni definite tra la personalità e l'apprendimento. Alcuni sostengono che la personalità possa avere ripercussioni solo sull'acquisizione della competenza comunicativa. Eppure l'esperienza mostra che l'apprendimento della lingua straniera è spesso accompagnato da forti sentimenti che possono essere tanto positivi quanto negativi. Non è affatto sorprendente che la personalità, ad esempio, abbia dirette conseguenze sul modo di avvicinarsi a compiti di apprendimento. Non è ovviamente possibile delineare le caratteristiche personali ideali per il buon studente di lingua, tuttavia sono stati studiati aspetti che possono favorire l'apprendimento.

L'estroversione, ad esempio, così come ha dimostrato Jung, è generalmente considerata uno dei tratti positivi fondamentali. Una persona estroversa si esprime senza paura di sbagliare, sfrutta ogni occasione di conversazione in lingua,

cerca il rapporto diretto con i parlanti nativi verso i quali ha un atteggiamento molto aperto, vuole portare su di sé l'attenzione. Lo studente estroverso ha molta fiducia nelle proprie possibilità comunicative, ha stima di se stesso e non teme il giudizio degli altri. Inoltre non ha inibizioni e ama il rischio di avventurarsi in nuove espressioni. Al contrario, uno studente introverso non ama mettersi in mostra, non si sente a proprio agio nella comunità dei parlanti la lingua straniera, si sente imbarazzato soprattutto se in un'età adolescenziale. E' noto che l'apprendimento di una lingua è diverso dall'apprendimento di qualsiasi altra materia perché interessa molto di più della grammatica, o di un sistema di regole. Implica un'alterazione dell'immagine di se stessi, l'adozione di nuovi comportamenti sociali e culturali, di modi di essere e un notevole impatto sulla natura sociale del discente. Crookall e Oxford (1988) hanno sostenuto che *“learning a second language is ultimately learning to be another social person”*.⁵ E' necessario allora possedere un notevole grado di flessibilità per accettare tutto ciò. Tutti i discenti si trovano di fronte a un triplice problema: la grandezza del compito linguistico, la lunghezza del tempo e l'intensità dello sforzo necessario per svolgere un compito. Un buon apprendente è allora quello che non necessariamente apprende facilmente, ma quello che

⁵ Trad: “Imparare una seconda lingua è in definitiva imparare ad essere un' altra persona sociale.”

persevera nell'esercizio, supera frustrazioni e difficoltà e raggiunge un livello soddisfacente di competenza nella lingua. Si tratta generalmente di uno studente con una personalità molto aperta che gli permette di essere tutto ciò che più su si è detto. Importante è anche la natura sociale e comunicativa della lingua. Alcuni atteggiamenti sociali ed emozionali del discente che esplora il sistema linguistico, culturale e sociale della nuova lingua possono aiutarlo o ostacolarlo nell'affrontare la lingua e nell'incontrare quei requisiti affettivi che la nuova lingua impone al discente.

Un'altra caratteristica affettiva importante è quella dell'empatia ossia del desiderio e della capacità del discente di identificarsi con i parlanti nativi della lingua in esame. In alcuni studi di Alexander Guiora (1975, in Stern, 1983), l'empatia è stata accostata alla capacità di acquisire una pronuncia simile a quella nativa. In realtà però l'empatia è spesso vista come un fattore essenziale nell'abilità complessiva di acquisire una seconda lingua piuttosto che semplicemente nell'abilità di acquisire una pronuncia autentica. Come vedremo in seguito, a diverse personalità corrispondono generalmente diversi stili di apprendimento.

Importante poi è il concetto di fiducia in se stessi. In genere si riferisce alla credenza secondo la quale una persona

sa portare a termine determinati compiti in modo esauriente. La fiducia linguistica fu introdotta in letteratura da Clément e può essere definita come “*self perceptions of communicative competence and concomitant low levels of anxiety in using the second language*”⁶ (Noels 1996). Clément considera la fiducia linguistica un importante fattore sociale soprattutto in una comunità in cui il contatto tra culture diverse si trasforma in un fattore motivazionale importante. Clément, Dornyei e Noels (1994) hanno individuato due componenti all’interno della sicurezza di sé cioè l’ansietà come aspetto affettivo e la propria valutazione della competenza della lingua come componente cognitiva.

Altro elemento importante è la tolleranza delle ambiguità. Chi la possiede, secondo Naiman, avrebbe migliori risultati nell’apprendimento (in M. Ehrman e R. Oxford, 1995). Inoltre se i discenti riescono a tollerare livelli di ambiguità senza sentirsi insicuri e confusi, è probabile che si sentano meno oppressi, confusi di fronte allo strano materiale che incontrano studiando una nuova lingua e che persistano nel loro obiettivo. Infatti se il discente è in grado di affrontare con tolleranza e pazienza le frustrazioni dell’ambiguità che l’apprendimento della seconda lingua include, egli è in una posizione migliore

⁶ Trad: “Autopercezioni proprie di competenza comunicativa e concomitanti bassi livelli di ansietà nell’uso della seconda lingua.”

per farvi fronte rispetto a uno studente che si sente frustrato o arrabbiato in situazioni ambigue.

2.1.2 L'ansietà

Come abbiamo visto le caratteristiche della personalità del discente possono creare notevoli differenze sia nell'apprendimento della lingua, sia nella comunicazione.

Una caratteristica che secondo la ricerca occupa una posizione ambigua è l'ansietà. Essa può essere momentanea o una predisposizione permanente. Inoltre varia il suo effetto sugli individui e deve essere considerata come altamente soggettiva. Interessante a proposito dell'ansietà è il dibattito relativo alla sua causalità: essa ha un legame con l'abilità linguistica preesistente che danneggia l'esecuzione linguistica, oppure una esecuzione linguistica non soddisfacente porta all'ansietà? A questo quesito gli studiosi non hanno ancora risposto in maniera sicura: secondo alcuni, l'ansietà sarebbe il risultato di numerosi problemi impliciti nell'apprendimento della lingua, secondo altri sarebbe invece la causa di questi stessi problemi. L'interpretazione prevalente giudica l'ansietà linguistica una causa delle differenze individuali relative all'apprendimento: essa viene posta nella categoria delle ansietà sociali ossia di quelle forme di apprensione che si verificano in persone psicologicamente sane. Esse sembrano

essere caratterizzate da componenti affettive, cognitive e comportamentali. L'ansietà sociale è costituita da sentimenti di tensione e di disagio, da valutazioni negative di sé, da una tendenza a ritirarsi in presenza di altri (Schwarzer, 1986). Alcune ricerche hanno scomposto l'ansietà in tre elementi: l'inquietudine nella comunicazione, la paura delle prove, il timore di una valutazione negativa che sarebbero responsabili per il loro dannoso effetto sull'apprendimento della lingua. (Horwitz e Cope, 1986). L'ansietà è generalmente associata all'insuccesso nell'apprendimento della seconda lingua in quanto è spesso collegata ad un disavanzo negli esercizi di ascolto e comprensione, a una ridotta comprensione del vocabolario e a una minore produzione di parole nonostante i discenti siano sottoposti ad esercizi di valutazione standard e quindi relativamente semplici. In particolare nella comprensione e nell'ascolto si presuppone un successivo utilizzo della lingua: questa prospettiva rende il discente profondamente ansioso e questo suo stato si verifica ogni qual volta si trova in situazioni in cui la lingua straniera viene usata. Lo studente ansioso comunica generalmente meno informazioni al suo interlocutore e tende a non mettersi in mostra, a non esprimersi rispetto a un individuo più rilassato

E' stato dimostrato da Mac Intyre e Gardner (1991) che l'ansietà può pregiudicare l'utilizzo della memoria a breve e a

lungo termine: essi hanno infatti esaminato gli effetti dell'apprendimento sullo stadio della produzione notando che esiste una stretta correlazione tra ansietà e abilità di ripetere brevi sequenze di numeri o di ricordare termini lessicali. Una diminuzione dei livelli di ansietà si può verificare con l'aumento dell'esperienza e della competenza (Gardner,1989). Gli studenti ansiosi si sentono tali quando non percepiscono le loro potenzialità dimostrate invece da un'analisi obiettiva, quando si aspettano di fallire e si sentono incompetenti e di conseguenza rinunciano a parlare. Se lo studente rifiuta di parlare, di conseguenza non può rivalutare la sua competenza: ecco che si crea un circolo vizioso dato dal fatto che il discente non accetta la possibilità di un aumento della propria competenza nella lingua che potrebbe aiutarlo a ridurre il proprio stato ansioso e per cui lo peggiora ulteriormente.

La ricerca non considera comunque l'ansietà negativa in modo categorico. Alcuni studiosi hanno ritenuto positiva una certa quantità di ansietà nell'apprendimento linguistico in quanto essa può contribuire al miglioramento dell'esecuzione. In altre parole il discente ansioso dovrà compiere molti più sforzi per apprendere rispetto a un discente rilassato e questo può aumentare la qualità del livello raggiunto.

2.2 Predisposizione intellettuale

2.2.1 L'attitudine

La predisposizione intellettuale di una persona ad apprendere una lingua straniera viene definita attitudine ed è spesso considerata l'elemento determinante fondamentale per raggiungere successo nell'apprendimento delle lingue. E' noto che alcune persone sembrano avere il dono per le lingue straniere che permette loro di apprendere sistemi linguistici differenti da quelli della lingua madre con una estrema facilità. L'attitudine non è qualcosa che alcune persone hanno e altre no, non è un'entità singola ma è costituita da differenti componenti che entrano in gioco nell'apprendimento della seconda lingua. E' costituita da molti elementi che i discenti possiedono in gradi diversi.

Sono stati fatti molti tentativi di misurazione dell'attitudine: il più importante è sicuramente stato quello di John Carrol e Stanley Sapon (1959) che hanno introdotto il "*Modern Language Aptitude Test*" (MLAT) successivamente ripreso dal "*Language Aptitude Battery*" di Pimsleur e da altri metodi di misurazione. Questi due test misuravano le quattro caratteristiche che costituiscono l'attitudine:

1) l'abilità di codificazione fonetica che non implica solo la

capacità di analizzare e discriminare i suoni ma anche la capacità

di codificare suoni stranieri in modo che possano essere facilmente recuperati;

2) la memoria associativa che permette di stabilire legami tra gli stimoli e le risposte, ad esempio tra parole native e termini equivalenti stranieri e di sviluppare la forza di questo legami;

3) l'abilità induttiva di apprendimento linguistico, cioè la capacità di ricavare regole grammaticali da un esame attento degli eventi linguistici;

4) la sensibilità grammaticale che permette di capire il contributo che le singole parole danno all'insieme della frase da un punto di vista grammaticale.

Il test di Carrol ha dimostrato quanto velocemente e quanto bene un individuo possa imparare le lingue in condizioni formali e analitiche come quelle della classe, quando l'enfasi è sulla grammatica e sulla memorizzazione. Non può comunque essere affidabile nel tentativo di misurare l'abilità di comunicare nella lingua e di imparare in modo inconscio o intuitivo.

Sull'attitudine sono state fatte due importanti supposizioni. La prima è quella della specificità, nel senso che esiste un talento specifico per l'apprendimento delle lingue ed

è diverso da ogni insieme generale di abilità cognitive. Un aspetto contrastante è costituito dal fatto che le abilità che favoriscono l'apprendimento delle lingue sarebbero le stesse in qualsiasi tipo di apprendimento, agirebbero solo su un materiale differente. Questo punto di vista implica la necessità di cercare il profilo di abilità dello studente nell'area del funzionamento intellettuale generale con tutti i suoi modelli e i suoi concetti.

La seconda supposizione relativa all'attitudine, su cui non tutti sono d'accordo, è quella della sua stabilità e dell'impossibilità di allenarla. Essa infatti è qualcosa di cui siamo dotati al pari di abilità cognitive genetiche o fissate in tenera età (Carrol, 1981, in P. Skehan, 1998) e non può essere in alcun modo modificata, ne è soggetta ai cambiamenti derivanti dall'ambiente esterno.

Sul concetto di attitudine linguistica sono state fatte molte critiche. La prima è stata quella di Neufeld (1979, in P. Skehan, 1998). Egli sostiene che fattori sociali dovrebbero essere responsabili delle differenze individuali nel successo dell'apprendimento della seconda lingua. Siccome l'attitudine verso la lingua straniera è diversa dall'abilità di apprendimento della lingua-madre, egli rivendica poca variazione nell'abilità di apprendimento della prima lingua. Secondo questo studioso

ognuno possiede un'abilità di apprendimento linguistico e quindi è inutile cercare differenze nell'attitudine per l'apprendimento della seconda lingua. Egli argomenta che l'ipotesi del periodo critico non è esatta e questo è dimostrato dal fatto che alcune persone adulte riescono a raggiungere livelli di lingua simili a quella nativa quindi ognuno ha un potenziale per apprendere la seconda lingua.

La seconda critica di Neufeld si basa sulla totale mancanza di comprensione di ciò che i test sull'apprendimento misurano, in modo particolare nei termini di processi di apprendimento, e della possibilità che questi stessi test abbiano una base cognitiva o linguistica.

Da una prospettiva diversa parte invece la critica di Krashen (1981). Secondo lui i test sull'attitudine funzionerebbero solo in contesti di apprendimento formali e consapevoli poiché dipendenti dalla metodologia. Inoltre i risultati raggiunti da studenti esposti a metodologie che attuano un processo di apprendimento consapevole possono essere predetti dalla ricerca sull'attitudine.

Per quanto riguarda gli studi sull'origine dell'attitudine, Carrol ha avanzato l'ipotesi che essa possa essere un residuo dell'abilità di apprendimento della prima lingua e quindi ad essa correlata e che questa abilità si affievolisca in modi

diversi nelle diverse persone. Come abbiamo visto, Carrol aveva suddiviso l'attitudine in quattro componenti. Skehan (1986) le riduce a tre. L'attitudine è secondo lui determinata da abilità uditiva, abilità linguistica, abilità mnemonica. La prima coincide con l'abilità di codificazione fonetica di Carrol, la seconda si avvicina alla sensibilità grammaticale e all'abilità induttiva di apprendimento linguistico (*inductive language learning ability*). La sensibilità grammaticale favorisce la concentrazione su un termine e necessita solo che sia riconosciuta la sua funzione in modo che possa essere associato a un altro termine. L'apprendimento linguistico induttivo opera su strutture più lunghe di un solo termine e implica maggiore consapevolezza nella manipolazione di una frase.

La memoria è immutabile nella sua natura generale. Generalmente la ricerca sulla memoria la suddivide in codificazione, memorizzazione o deposito e recupero del materiale, ciascuno dei quali implica diversi aspetti della memoria.

In questo capitolo sono state prese in esame le variabili generali e quelle personali che caratterizzano l'apprendimento di una lingua straniera. Il presente lavoro propone, nel capitolo successivo, un'analisi dettagliata dei modi utilizzati dai discenti per avvicinarsi a un compito di apprendimento linguistico, quindi gli stili di apprendimento e le strategie più efficaci.

CAPITOLO SECONDO

GLI STILI E LE STRATEGIE DI

APPRENDIMENTO

PREMESSA

In seguito all'analisi dei fattori generali e psicologici che possono influenzare l'apprendimento della lingua straniera, il presente capitolo si propone di prendere in esame quegli elementi che differenziano un apprendente dall'altro. Il lavoro è dedicato all'analisi dello stile di apprendimento, il modo personale e individuale di avvicinarsi a un compito di apprendimento linguistico. Sarà preso in considerazione il costrutto di dipendenza-indipendenza dal campo per poi passare alle teorie più recenti di alcuni importanti studiosi. La parte centrale è dedicata all'analisi delle preferenze di apprendimento degli studenti, molto probabilmente legate a tratti della loro personalità. Si passa poi alla classificazione proposta da Willing negli anni Ottanta. Successivamente verranno trattati alcuni fattori che contribuiscono al successo nell'apprendimento linguistico, tra i quali le strategie, le quali si sviluppano con l'età, possono essere utilizzate spontaneamente e possono essere

insegnate. La parte seguente del capitolo focalizza sul fondamentale ruolo che la memoria ricopre in ogni stadio dell'apprendimento della lingua straniera. Dopo l'analisi dell'importanza dell'interazione, si cercherà di individuare la posizione ricoperta dall'apprendente in due fondamentali modalità della comunicazione nella lingua: l'apprendimento collaborativo e, l'apprendimento cooperativo. L'ultima parte del capitolo tenterà di sviluppare il concetto di autonomia nell'apprendimento linguistico, quel processo che allontana sempre più il discente dall'insegnante e lo rende indipendente. A questo proposito verrà analizzato il rapporto tra insegnamento e apprendimento nonché il rapporto tra lo stile di apprendimento del discente e lo stile di insegnamento del docente.

1 GLI STILI

1.1 Definizione

L'analisi degli stili di apprendimento, cioè i diversi modi che un discente ha di porsi rispetto alla lingua straniera, è sicuramente facilitata all'interno dell'ambiente formale della classe in cui si verifica la parte più significativa dell'apprendimento. La parte centrale del presente lavoro si propone proprio di illustrare le differenze, gli approcci, le prospettive che il discente utilizza per migliorare l'apprendimento della lingua.

Spesso gli studi tendono a parlare di differenze individuali in modo generale, a focalizzare l'attenzione su livelli diversi di competenza linguistica da collegare a fattori non linguistici come la motivazione, l'intelligenza, la personalità, già presi in esame nel capitolo precedente. Lo stile di apprendimento deve essere inteso come l'insieme delle componenti cognitive, affettive e fisiologiche che indicano la natura del rapporto intercorrente tra l'apprendente e il contesto di apprendimento, il modo in cui il discente lo percepisce o interagisce con esso (Keefe, 1979 – in Joy M. Reid, 1987). Lo stile è quindi l'approccio generale di una persona alle modalità di elaborazione delle informazioni, il suo modo di percepire e di reagire a compiti di apprendimento, approccio che condiziona la scelta e l'utilizzo delle strategie.

Come già detto, ogni individuo affronta un compito di apprendimento linguistico in modo diverso. Questo è dovuto per lo più alla predominanza dell'emisfero sinistro o dell'emisfero destro. Si ricorda che l'emisfero sinistro è associato all'uso del linguaggio creativo comprendente il trattamento sintattico e semantico. L'emisfero destro, invece, è associato al lavoro olistico ed è responsabile dell'immagazzinamento e della trasformazione del discorso. Un apprendente in cui prevale l'emisfero sinistro è molto attento ai dettagli, cerca la logica in tutto, preferisce la sintassi e la sintesi, analizza attentamente le informazioni. Un apprendente del secondo tipo prende in esame il tutto prima delle varie parti cercando la comprensione della totalità attraverso la connessione di insiemi di fatti. In base a questa differenza sono state fatte classificazioni incentrate su aspetti sociali, affettivi, motivazionali.

Lo stile cognitivo è stato definito da Witkin (1971 – in Stern, 1983) “*a characteristic self-consistent mode of functioning which individuals show in their perceptual and intellectual activities*”⁷. La ricerca ha identificato le caratteristiche dello stile cognitivo che sembrano avere una influenza sull'apprendimento della seconda lingua.

⁷ Trad.: “Un caratteristico e costante modo di funzionare che gli individui mostrano nelle loro attività percettive e intellettuali.”

Un ostacolo per ogni apprendente di una lingua straniera è quello dell'influenza della prima lingua. E' ovvio che essa è radicata in modo molto profondo nel sistema linguistico dell'apprendente che può quindi non trovarsi a proprio agio nel momento in cui si esprime in una lingua che non è la sua. Proprio per questo motivo egli potrà facilmente incorrere in errori o formule scorrette, rendendo alcune espressioni nel modo più simile a quello della prima lingua senza accorgersi che si tratta di espressioni non appropriate. Il discente deve allora essere in grado di contrastare stimoli percettivi non pertinenti e in conflitto.

Altra distinzione importante è quella tra *broad* e *narrow categorizing*. La prima corrisponde a una generalizzazione di una regola linguistica limitata, tipica dell'apprendimento di una seconda lingua. Può essere un esempio, in francese, la tendenza ad applicare la desinenza -ais dell'imperfetto a tutte le forme verbali. La *narrow categorization* è la tendenza a circoscrivere una regola a un contesto specifico in cui è stata incontrata. Entrambe le operazioni, in circostanze diverse, ricoprono un ruolo importante nell'apprendimento linguistico: un buon apprendente è probabilmente colui che si trova a metà strada (Naiman, 1978), che sa applicare le regole in maniera precisa e pertinente e che sa verificare i limiti della regola stessa.

1.2 La dipendenza - indipendenza dal campo

Uno dei concetti più interessanti legati allo stile di apprendimento è quello della contrapposizione tra dipendenza e indipendenza dal campo, studiato in modo particolare da Herman Witkin (1962, in Stern, 1983). Alcuni studiosi hanno avanzato l'ipotesi che la distinzione possa essere ricondotta a quell'abilità cognitiva generale che nei test sull'attitudine è definita come sensibilità grammaticale. La distinzione, che riporta al contrasto tra studenti analitici e studenti olistici, non ha lo scopo di mettere in evidenza il fatto che alcuni studenti siano più abili o migliori di altri, quanto piuttosto di evidenziare che gli apprendenti possono interagire in modo diverso con la realtà circostante e con i modi in cui essi percepiscono e organizzano l'informazione.

Gli studenti indipendenti dal campo sono analitici, sistematici, sequenziali; in un'attività di apprendimento linguistico focalizzano la propria attenzione sulla forma, sull'accuratezza, cercano di trovare modelli e regole nelle informazioni che ricevono. Prediligono un approccio alla lingua molto strutturato, ricco di spiegazioni nella lingua madre, esercizi selezionati, correzione costante, attenta formulazione delle regole. Hanno tendenza a scomporre un problema nelle sue varie parti, eventualmente le modificano, analizzano il materiale

linguistico nella sua totalità. Il concetto di indipendenza dal campo può essere legato alla dimensione di elaborazione dell'immissione (*input-processing*): gli studenti analitici, infatti, possiedono un'attenzione selettiva che permette loro di riconoscere ad esempio in un'attività di ascolto, le informazioni rilevanti di cui necessitano, senza compiere sforzi eccessivi. Questi studenti evitano in generale le situazioni in cui la lingua è utilizzata come mera comunicazione: hanno inoltre molto successo nelle verifiche di tipo intellettuale, non comunicative.

Molti studiosi hanno proposto varie spiegazioni per chiarire le motivazioni per cui gli studenti indipendenti dal campo sembrano avere maggiore successo nell'apprendimento delle lingue. Secondo Krashen (1981- in R.C. Gardner, P.F. Tremblay, A.M. Masgoret, 1997) questo sarebbe dovuto al loro orientamento analitico; per Naiman (1978) il successo deriverebbe dalla capacità di distinguere elementi importanti da acquisire da altri meno rilevanti; Hansen e Stanfield (1981) hanno invece sostenuto che il legame tra l'indipendenza dal campo e il raggiungimento di una buona conoscenza della lingua si affievolisce nel momento in cui i discenti lasciano la scuola.

Gli studenti dipendenti dal campo sono generalmente molto meno analitici, sono sintetici e intuitivi, percepiscono le situazioni nel loro insieme anziché analizzarne le componenti. In attività di apprendimento linguistico tendono a focalizzare la

loro attenzione sul significato e sulla scioltezza, cercano esempi di linguaggio piuttosto che la formulazione di regole. Preferiscono produrre un testo orale o scritto in modo diretto e dedicarsi solo successivamente alla correzione. Nonostante si sentano a proprio agio in situazioni comunicative, non sono efficaci elaboratori di informazioni e quindi, anche se dotati di più elementi con cui lavorare, li sfruttano meno. In un'attività di comprensione di un testo, questi apprendenti sembrano avere più difficoltà dei primi nel determinare la struttura di un complesso raggruppamento ordinato di informazioni. In alcuni momenti, quando sono lasciati liberi di agire, assumono l'approccio dello spettatore passivo nei confronti dell'apprendimento. La loro esecuzione può allora sembrare carente, ma questo è dovuto non tanto alla competenza per sé quanto piuttosto alla mancanza di utilizzo della competenza (Messick, 1994).

Nella letteratura linguistica esiste un interessante dibattito tra coloro che sostengono che il costrutto dipendenza-indipendenza dal campo sia un'abilità e coloro che lo ritengono invece uno stile. Una interpretazione cognitiva dei due tipi di studenti, dimostrata da una serie di attività compiute su studenti di questi due tipi negli anni ottanta, sostiene che essi presentano differenze solo a livello di modo di rispondere ai compiti, non a livello di esecuzione.

Secondo Chapelle (1992) l'opposizione tra dipendenza e indipendenza dal campo costituisce un interessante argomento di studio innanzitutto perché non è ancora stata studiata in modo adeguato, per cui si profila la necessità di migliori misurazioni del costrutto inteso come stile. Solo in questo caso sarà possibile fare conclusioni sull'utilità del costrutto nell'apprendimento delle lingue. In secondo luogo, Chapelle e Green (1992) hanno proposto una nuova interpretazione basata su tre importanti aspetti: il primo è quello della fiducia su sistemi di riferimento interni o esterni: le persone con un riferimento interno tendono a dare giudizi basati sulle loro interpretazioni delle situazioni e confidano nelle proprie decisioni. Le persone con un riferimento esterno invece hanno tendenza a voler giustificare i giudizi che fanno nell'ambiente circostante e raccolgono quindi informazioni per dare un supporto a ciò che decidono. Il secondo aspetto è quello delle abilità cognitive ristrutturanti che permettono la manipolazione e la trasformazione di insiemi di componenti e di idee. Indicano flessibilità di idee e desiderio di esplorare nuove disposizioni. Il terzo aspetto è quello delle competenze interpersonali che permettono un'interazione tranquilla ed esperta con le altre persone. Questi tre aspetti si aggiungono alla distinzione tra dipendenza e indipendenza dal campo.

Parallelamente alla distinzione tra studenti dipendenti e indipendenti dal campo, è necessario chiarire il significato di tre importanti concetti: l'estremità, la stabilità, la misurazione. Per quanto concerne il primo, la ricerca ha tentato di distinguere studenti dipendenti e indipendenti dal campo in modo che fossero intesi come i due estremi di un continuum. Questo però è stato fatto a scapito di coloro che sono identificati a metà, coloro che non prendono esempio né dagli uni, né dagli altri.

Per quanto riguarda la stabilità, l'apprendente può decidere di adottare due tipi di atteggiamento nei confronti del già citato continuum. Innanzitutto può occupare una posizione relativamente stabile all'interno di questo, che si manifesta come un tipo di comportamento abbastanza fisso. Oppure l'apprendente, avendo a disposizione una scelta di stili, può scegliere di reagire alle differenti situazioni nel modo che giudica più adatto al compito in questione.

Il terzo concetto è quello di misurazione. Il metodo più semplice, alternativo a quello di misurare la capacità di essere indipendenti da referenti esterni, è quello del "*Group Embedded Figures Test*" (GEFT) (in Peter Skehan, 1998) facile da applicare anche sulla base di un gruppo. Il test consiste nella scelta che gli apprendenti devono fare di immagini visuali semplici all'interno di un insieme di altre immagini sempre più complicate. Essi devono solo indicare dov'è situata la figura semplice.

1.3 Visioni alternative di stile

Tra gli studiosi che hanno voluto dedicare la loro attenzione agli stili di apprendimento, ricordiamo Riding, Cheema, Gregorc e Kolb .

La distinzione tra studenti dipendenti e studenti indipendenti dal campo proposta da Witkin (1962) non ha trovato il consenso di Riding e Cheema i quali sostengono che la contrapposizione non rappresenta in modo positivo i due poli della dimensione. Per questo motivo essi hanno avanzato l'ipotesi di una dimensione aggiuntiva consistente nel contrasto tra rappresentazione visuale e verbale. Essi condividono con Witkin la difficoltà di comprendere il contrasto tra analitico e olistico, specialmente se reso operativo attraverso una misurazione come il GEFT poichè l'implicazione è che lo stile olistico sembra non essere altro che un'assenza di stile analitico. Essi inoltre propongono una dimensione caratterizzata dal contrasto tra visuale e verbale. I critici dell'indipendenza dal campo hanno indicato che esso è troppo visuale, almeno nel modo in cui è giudicato, per cui le persone che hanno forti abilità visuali possiedono un vantaggio automatico. Riding e Cheema propongono che se si considera l'approccio analitico-olistico per

focalizzare sullo stile di elaborazione, il contrasto visuale-verbale pone come obiettivo un modello di rappresentazione, suggerendo che mentre alcune persone preferiscono pensare in termini verbali, altre prediligono rappresentazioni visuali.

Al di là di questa contrapposizione, l'importanza di Riding nella letteratura linguistica è dovuta alla sua intenzione di valutare lo stile di apprendimento utilizzando una procedura computerizzata. Egli suggerisce la necessità di prendere in considerazione sia la dimensione visuale sia quella verbale che sono studiate con un metodo simile al GEFT. Lo stile olistico è da lui preso in esame tramite figure geometriche di cui deve essere percepita l'unità, non la posizione all'interno di figure più complesse. Essendo questo un sistema computerizzato, esso rende possibile la registrazione della latenza della risposta e Riding usa queste misure per paragonare la facilità con cui i giudizi sono fatti, permettendogli ad esempio di scoprire le preferenze che portano a giudizi verbali o visuali.

Due dimensioni per la descrizione dello stile caratterizzano anche gli studi di Gregorc (1979). Egli contrappone una dimensione seriale a una casuale (*serial-random*) e una dimensione indicata come astratta a una concreta. Coloro che appartengono alla prima amano la precisione, il lavoro metodico, sequenziale che considerano come sicuro metodo di successo. Gli studenti casuali sono convinti che comprendendo sin dall'inizio

molti dati non strutturati, sia più facile creare le condizioni per far emergere i modelli.

La seconda dimensione è costituita da quegli apprendenti che amano i concetti generali, staccati dall'esperienza, che sono in grado di affrontare materiale decontestualizzato, di manipolarlo e di riprenderlo con facilità. Un approccio concreto necessita invece di materiale che deve essere imparato in modo da essere vicino alla realtà, all'esperienza, al contesto. Questi apprendenti diffidano delle astrazioni e vogliono connettere il materiale con le loro esperienze personali.

Lawrence Kolb (1976) indica nello stile di apprendimento una dimensione dinamica e una statica. La sequenza di apprendimento naturale è secondo lui costituita da un ciclo contenente quattro fasi che si ripetono in modo che quando finisce il primo automaticamente si passa al secondo: si crea così un bisogno costante di imparare, a livelli sempre più complessi e profondi. Una versione più statica di questa sequenza è possibile dato che non tutti gli apprendenti hanno le stesse preferenze per gli stessi stadi. Kolb ipotizza poi le diverse risposte degli insegnanti di fronte a ciascuno di questi probabili stili di apprendimento. Gli studi di Kolb, decisamente meno cerebrali di quelli di altri, focalizzano molto sul temperamento innato del discente che ha la possibilità di influenzare l'informazione da lui coordinata e su cui lavorerà.

1.4 Le preferenze di apprendimento degli studenti

Come già detto, ogni studente ha il proprio modo di avvicinarsi all'apprendimento linguistico. Questi diversi approcci sono stati classificati in base al comportamento del discente nel momento in cui impara (in G. Diaz Maggioli, 1996).

Alcuni studenti, coloro che utilizzano il cosiddetto *visual learning* (apprendimento visivo), imparano una determinata cosa solo nel momento in cui la vedono, ricordano le informazioni di cui riescono a visualizzare sempre la fonte, sono molto attenti ai dettagli, imparano leggendo. Essi hanno bisogno di stimoli visivi, come immagini, foto, lucidi su una lavagna luminosa, schemi su computers, gestualità dell'insegnante: tutto ciò li rende partecipi dell'attività didattica senza che venga meno l'attenzione o l'interesse durante la lezione. Questi studenti hanno la tendenza a guardare intensamente l'interlocutore, in particolare a seguire con gli occhi ogni movimento dell'insegnante. Nella maggior parte dei casi evitano la produzione orale e quando viene loro richiesto di parlare riducono la risposta al minimo.

Altri studenti imparano attraverso *l'auditory learning* (apprendimento uditivo): essi apprendono in maniera più efficace ascoltando nastri registrati o conferenze. Apprendono con una certa facilità attraverso il discorso verbale

dell'insegnante e apprezzano, anche se inconsapevolmente, il fatto di essere coinvolti in prima persona dall'insegnante. Questi studenti imparano molto spesso semplicemente dopo aver sentito una sola volta qualcosa. Possono essere molto brillanti in lavori orali ma mediocri nella produzione scritta, sono ottimi narratori e amano condurre la conversazione.

Ci sono apprendenti che traggono beneficio esclusivamente da situazioni di *kinesthetic learning* (apprendimento cinestesico): si tratta di coloro che necessitano un coinvolgimento totale con la situazione di apprendimento che deve essere caratterizzato per questo motivo da movimento: amano compiti di tipo fisico, ad esempio gli sport. Hanno bisogno di "vivere" le nuove conoscenze, in modi che li coinvolgano completamente. Tendono a scrivere molte parole senza trasmettere messaggi chiari.

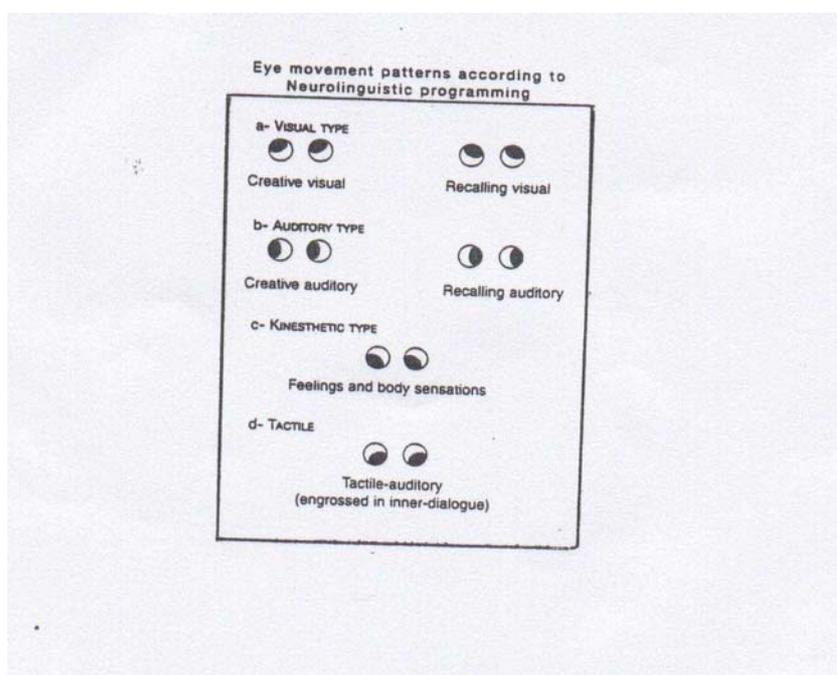
Alcuni studenti non imparano termini o comunque conoscenze nuove fino a che non hanno memorizzato, per cui dovranno fare molta pratica, esercitarsi continuamente affinché le nuove conoscenze siano finalmente fissate in modo sicuro. Altri apprendenti necessitano di un apprendimento tattile, manuale, pratico, come la costruzione di modelli o la produzione di esperimenti in laboratorio. Essi devono vedere, sentire e poi fare per imparare, capiscono poco simboli astratti come diagrammi, devono avere un contatto diretto con l'attività. Un segnale

curioso che contraddistingue questi studenti può essere l'abitudine di attorcigliarsi una ciocca di capelli a un dito.

Alcuni studenti traggono notevole beneficio per il proprio apprendimento della lingua dal lavoro di gruppo: la classe è per questi studenti una vera e propria fonte di nuove nozioni, il luogo del confronto e dell'approfondimento. Dell'apprendimento di gruppo si parlerà nell'ultima parte di questo capitolo. Contrariamente all'apprendimento di gruppo molte persone prediligono imparare la lingua in maniera individuale, senza il supporto di compagni di classe. L'autonomia, che nasce da un forte desiderio di raggiungere risultati da soli, va di pari passo con la consapevolezza di sé, può solo svilupparsi dal basso mediante processi di osservazione e di riflessione. Si rimanda la discussione anche di questo argomento alla seconda parte del capitolo.

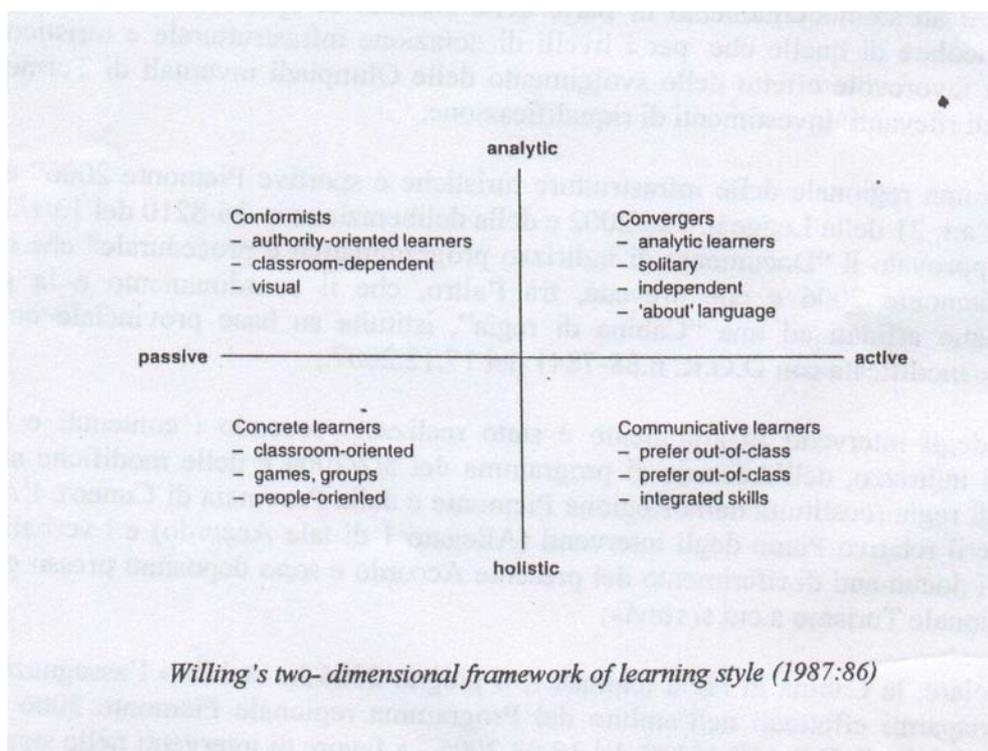
E' ovvio che alcuni metodi di approccio all'apprendimento sono più efficaci di altri per una persona rispetto ad un'altra. Per cui quando un apprendente viene lasciato libero di scegliere lo stile preferito e viene incoraggiato a migliorare il proprio stile, ottiene sicuramente migliori risultati rispetto a un apprendente che è forzato ad utilizzare uno stile non appropriato, come unico modo per apprendere qualcosa.

Uno dei metodi più interessanti per capire come i discenti imparano è quello del *Neurolinguistic Programming (NLP)* (Gabriel H. Diaz Maggioli, 1996). Questo sistema ha messo in evidenza una interessante connessione tra la classificazione degli individui sopra proposta e la distinzione tra studenti analitici e globali. Nel corso di una serie di interviste che avevano come soggetto problemi di apprendimento nella classe ma anche argomenti quotidiani, gli studiosi del NLP hanno studiato il movimento degli occhi dei discenti e hanno ascoltato attentamente il tipo di lingua che veniva utilizzata per esprimere le loro preferenze (ad esempio un apprendente di tipo visivo ripete spesso parole come vediamo – see- o notiamo- notice.) Nella seguente figura si vedono le conclusioni del NLP.



1.5 La classificazione di Willing

Lo studioso Willing (1987, in Peter Skehan, 1998) nella sua reinterpretazione del lavoro di Kolb, ha proposto una suddivisione dell'apprendimento in due sfere contrapposte, analitica e olistica, entrambe ancora suddivise in un polo passivo e un polo attivo. Egli ha evidenziato quattro tipi di studenti con caratteristiche molto chiare e distinte; in realtà nessun apprendente si può identificare esclusivamente in una categoria piuttosto che in un'altra poiché non esiste una chiara linea di distinzione tra l'una e l'altra una categoria.



Lo schema mostra i quattro tipi di apprendente della lingua, corrispondenti ai tipi di apprendente generale proposto da Kolb, ciascuno dei quali è definito dalla rilevante combinazione delle due dimensioni.

I *convergers (field independent active)*, essendo studenti analitici, hanno la capacità di concentrare la loro attenzione sulle varie componenti e le relative relazioni del materiale linguistico che si trovano di fronte. Si tratta di studenti che tendono ad essere freddi, pragmatici, staccati da ciò che fanno. Si dimostrano molto indipendenti, desiderosi di imporre le proprie strutture sull'apprendimento; per questo motivo preferiscono imparare in modo autonomo senza il supporto di una classe. Sono caratterizzati da una totale mancanza di entusiasmo per la comunicazione con gli altri in contesti reali. Considerano la lingua come un oggetto, non come qualcosa che permette di esprimere valori personali. Preferiscono apprendere informazioni “sulla” lingua piuttosto che modi di utilizzo della lingua stessa.

I *conformists (field independent passive)* occupano una interessante posizione contrastante. Da una parte, come i *convergers*, essi mostrano una visione analitica della lingua, preferiscono focalizzare sull'apprendimento “circa” la lingua piuttosto che usare la lingua, considerano l'apprendimento

linguistico come un compito che necessita di un lavoro sistematico, logico e attentamente organizzato. Dall'altra parte, però, confidano sull'organizzazione degli altri e si sentono dipendenti da coloro che possiedono autorità. Non hanno fiducia nei propri giudizi, si trovano bene in classi non comunicative dove eseguono solo ciò che viene loro detto di fare, seguono i testi, adottano un approccio totalmente impersonale nei riguardi dell'apprendimento, molto spesso utilizzando un tipo di apprendimento visuale. Questi studenti amano insegnanti molto ben organizzati che sappiano pianificare il lavoro in classe e che siano sempre pronti a provvedere esempi.

I cosiddetti *concrete learners (field dependent passive)* condividono alcune qualità con i *conformists*. Tuttavia, mentre questi amano la classe come insieme di individui, gli apprendenti concreti sono attratti dai suoi aspetti sociali per cui considerano la classe come un insieme di individui che interagiscono. Amano imparare dell'esperienza diretta, sono interessati all'uso della lingua e alla lingua come comunicazione piuttosto che come sistema. Essendo dipendenti dal campo essi sono orientati verso le persone. Nella classe amano il lavoro di gruppo, i giochi, le attività comunicative e basate sulle varie capacità. È possibile che questi apprendenti si sentano a proprio agio in situazioni di uso reale della lingua, tuttavia si avvicinano ad esse con un carente sistema di organizzazione, con un approccio non molto

avanzato. Le attività più adatte a questi studenti devono quindi tendere a sviluppare la capacità di imporsi degli scopi, a pianificare il lavoro, organizzare la loro attenzione.

I *communicative learners* (*field dependent active*) sono olistici nell'orientamento, ma diretti verso la lingua come uso. La loro attività si manifesta nel modo in cui essi si sentono a proprio agio al di fuori della classe, mostrando indipendenza sociale, fiducia e desiderio di correre dei rischi. Sono felici di usare la comunicazione in situazioni di vita reale, senza il supporto e la guida dell'insegnante, dato che la loro attenzione si sofferma sul significato. Non sono interessati a un approccio analitico o all'apprendimento dei differenti elementi della lingua in modo separato, il loro orientamento olistico si dimostra molto efficace.

Le ricerche di Willing si sono svolte sulla base di studi empirici compiuti con apprendenti di inglese all'interno dell'*Adult Migrant Service* in Australia. La maggior parte dei discenti in esame è apparsa far parte degli studenti comunicativi (*field dependent active*), seguiti da quelli orientati sull'autorità (*conformists, field independent active*), poi dagli analitici (*convergers, field independent active*), e poi dai concreti (*field dependent passive*).

1.6 Come ottenere successo nell'apprendimento

Il modo di accostarsi ai vari compiti di apprendimento linguistico può dare luogo, come dimostrato da molte ricerche, a livelli diversi di successo. Questo successo può essere attribuito a particolari insiemi di comportamenti cognitivi e metacognitivi che interessano gli apprendenti. Data una stessa attività alcuni studenti risultano più analitici, altri più intuitivi, alcuni preferiscono materiale di ascolto, altri materiale scritto.

Gli studenti che si accingono a studiare una lingua straniera non sono paragonabili a una tabula rasa, ma sanno già molto sulla lingua e sulla comunicazione, siccome la loro conoscenza deriva dall'esperienza della prima lingua. Gli studenti che utilizzano strategie di apprendimento efficaci (vedi pagina 85) hanno più capacità di lavorare da soli al di fuori della classe, nel caso in cui l'insegnante non sia sempre presente a stimolare e a dirigere. Una volta che le strategie utilizzate dal buon apprendente sono state identificate possono essere utilizzate dai discenti con meno successo in modo da aiutarli ad apprendere in modo più efficace (Hosenfelg, 1979, in Anita Wenden, Joan Rubin, 1987).

Molti concordano nel ritenere che l'apprendimento è raggiunto con maggiore successo quando gli studenti ricoprono un ruolo attivo nel processo, il che implica che essi devono

lavorare con nuove idee e con nuove esperienze per farle loro: l'approccio di *problem solving* è probabilmente quello che aiuta di più l'apprendimento.

Nonostante gli studi sul rapporto tra stili di apprendimento e successo nell'acquisizione della seconda lingua siano pochi, la ricerca comunque mostra la necessità di lasciare libero l'apprendente di scegliere il modo in cui intende procedere per apprendere la lingua, egli deve poter esprimere le proprie preferenze.

Ricerche condotte all'Università di Lancaster sono state molto importanti per studiare una serie di fattori associati al successo accademico e al fallimento all'università. Sono stati esplorati i contributi di elementi come frequentazione della scuola, atteggiamenti matematici o verbali, personalità, motivazione, abitudini di lavoro. I risultati delle analisi dei fattori hanno proposto comunque uno stereotipo non realistico dello studente accademico di successo come modello di ogni virtù, come apprendente in grado di combinare abilità intellettuale, altissima motivazione e coscienziosità (in M. W. Eysenck, David Warren Piper, 1987). Dalle numerose interviste che sono state fatte (Thompson, 1981) è apparsa una chiara distinzione tra gli studenti competitivi, molto fiduciosi, caratterizzati da speranza di avere successo e gli studenti apprensivi, veri lavoratori dominati dalla paura di fallire. Si è potuto sottolineare che non solo

esistono diversi tipi di studenti che affrontano il lavoro linguistico in modi diversi, ma anche che essi possono avere percezioni differenti dell'università intesa come ambiente accademico e sociale (Entwistle, 1974). Queste interviste comunque non hanno analizzato le strategie o i processi utilizzati per portare avanti il lavoro accademico.

Rubin ha sostenuto che il buon apprendente presenta una forte spinta a comunicare *“he is willing to appear foolish...to make mistakes... to live with a certain amount of vagueness”*⁸ (Rubin,1975 in Herbert Selinger, 1983). Beebe (1997) di conseguenza ha studiato l'elemento del “correre dei rischi”. Di solito coloro che corrono rischi in modo moderato hanno più probabilità di successo in termini di accuratezza di ciò che indovinano.

Spesso gli insegnanti aiutano gli studenti a diventare studenti migliori, a sfruttare le potenzialità di cui sono dotati per fare in modo che l'inglese diventi sempre più parte integrante del loro patrimonio linguistico e sia sempre più facile da acquisire in maniera fluente. Elemento importante per un apprendimento di successo è sicuramente l'organizzazione relativa da una parte all'informazione sulla lingua, dall'altra al programma di studio che si intende seguire. E' necessario poi pianificare il programma di studio, stabilire una lista di argomenti da imparare

⁸ Trad: “Desidera apparire sciocco, fare errori vivere con una certa quantità di incertezza.”

e seguirla scrupolosamente impegnandosi a imparare qualcosa di nuovo ogni giorno.

Altro concetto importante è quello di fare in modo che la lingua non sia un sistema meccanico da utilizzare secondo le istruzioni date. La lingua deve diventare viva, deve coinvolgere completamente la personalità, deve creare la necessità di essere creativi e quindi di individuare significati, utilizzare nuove parole, giocare con le parole stesse (per esempio l'uso del gioco da tavolo). Uno studente di successo deve essere in grado di sfruttare tutte le occasioni che gli si presentano per parlare, ascoltare, comunicare. Deve sforzarsi di interagire con i parlanti nativi o con gli appartenenti a un gruppo di compagni, deve leggere regolarmente libri e giornali, deve scrivere continuamente. Deve inoltre imparare a convivere con l'incertezza: non è possibile sapere tutto al pari di un parlante nativo. Un apprendente di successo usa le mnemotecniche (rime, allitterazione, associazioni di parole con il mondo fisico, associazioni di parole con le loro funzioni, associazioni con il contesto). Uno studente di successo non teme gli errori che può commettere, anzi li sfrutta come una potenziale fonte di informazione e come un modo per migliorare le proprie capacità. Inoltre utilizza le conoscenze linguistiche relative ad altre lingue straniere per scoprire somiglianze nella pronuncia, nella grammatica, nel vocabolario.

Risulta quindi evidente che le possibilità di apprendere la lingua straniera con successo in modo da raggiungere un'espressione corretta e fluente sono molto numerose. Compito dell'apprendente è quello di riconoscere quali tecniche si adattano maggiormente al proprio stile di apprendimento per utilizzarle adeguatamente