

## LA MOTIVAZIONE NEGLI APPRENDIMENTI LINGUISTICI: APPROCCI TEORICI E IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

*Luciano Mariani*<sup>1</sup>

È opinione diffusa tra insegnanti, genitori, studenti e, più in generale, tra chi si occupa a vario titolo di questioni educative, che la motivazione sia una condizione essenziale per qualsiasi tipo di apprendimento. Molto spesso questa opinione tende a generare circoli viziosi, come quando si afferma che si è motivati perché si ha successo, e, contemporaneamente, che si ha successo perché si è motivati, in un'alternanza sottile ma ambigua di causa ed effetto. Soprattutto, però, il fattore “motivazione” viene caricato di valori, aspettative, ambizioni tali da farlo percepire come *la* condizione-chiave, la più importante se non l'unica, per la riuscita del processo di apprendimento. La presenza o l'assenza di motivazione, in altre parole, viene considerata spesso, in modo esplicito o implicito, come una *variabile indipendente* di questo processo, con il frequente corollario di trasformarla in una pesante ipoteca che grava sugli interventi pedagogici e didattici.

Lo scopo principale di questo contributo è di ridefinire il concetto di motivazione come costruito multidimensionale, dinamico e socialmente costruito, in modo da considerarlo come fattore cruciale ma strettamente integrato ai contesti di apprendimento/insegnamento, e, come tale, suscettibile di essere visto come una competenza che è possibile costruire e sviluppare lungo tutto il percorso formativo.

L'illustrazione di alcuni fondamentali apporti teorici sarà accompagnata dalla citazione di affermazioni e di metafore di studenti, raccolte nel corso di alcuni sondaggi sulla motivazione e sulle convinzioni e gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento delle lingue a scuola<sup>2</sup>.

### 1. INTRODUZIONE: IL RUOLO DELLA MOTIVAZIONE NELL'APPRENDIMENTO

Non c'è dubbio che le teorie dell'apprendimento linguistico rinforzano, dal canto loro, una visione della motivazione come elemento essenziale anche se non sufficiente:

Data la motivazione, è inevitabile che un essere umano impari una seconda lingua a condizione che sia esposto ai dati linguistici (Corder, 1981: 1).

<sup>1</sup> Lend, Lingua e Nuova Didattica, [www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org)

<sup>2</sup> Per una descrizione dettagliata di questi progetti si veda il sito dell'Autore agli indirizzi Internet [www.learningpaths.org/convinzioni](http://www.learningpaths.org/convinzioni) e [www.learningpaths.org/motivazione](http://www.learningpaths.org/motivazione)

Gli elementi che definiscono il processo di apprendimento /insegnamento sono i seguenti: 1) esposizione ... alla lingua oggetto di studio; 2) opportunità di uso linguistico; 3) motivazione a rispondere alle due condizioni precedenti (Brumfit, citato in Ciliberti, 1994: 19)

Nella misura in cui l'istruzione nella Lx è efficace nel promuovere la competenza nella Lx, il trasferimento di questa competenza alla Ly avverrà a condizione che ci sia un'adeguata esposizione alla Ly (a scuola o nell'ambiente) e un'adeguata motivazione ad imparare Ly (Cummins, 2005: 4)

Senza una sufficiente motivazione, anche gli individui con le più notevoli abilità non possono raggiungere scopi a lungo termine, e nemmeno dei curricoli adeguati e un buon insegnamento sono sufficienti di per sé ad assicurare il successo dello studente. D'altro canto, una motivazione alta può compensare mancanze considerevoli sia nella propria attitudine linguistica che nelle condizioni di apprendimento (Dörnyei, 2005: 65)

Questo tipo di affermazioni, anche se estrapolate dal loro contesto originale, e sia pur temperate dalla contemporanea citazione di altri elementi cruciali per il processo di apprendimento, potrebbero contribuire a rafforzare alcuni pre-concetti sulla motivazione ancora fortemente presenti nelle convinzioni e negli atteggiamenti degli "addetti ai lavori" come dell'opinione pubblica: l'idea, ad esempio, che la motivazione sia un "dono di natura", cioè un dato geneticamente determinato al pari dell'attitudine linguistica, o il risultato di circostanze fortuite, o l'effetto di condizioni ambientali favorevoli o sfavorevoli, ma in ogni caso un fattore associato a determinismi biologici, psicologici o socioculturali di tipo scarsamente verificabile e controllabile.

Tuttavia, la ricerca sulla motivazione, come vedremo, ha da tempo sfatato queste false credenze, proponendo una visione articolata dei fattori motivazionali in quanto processi identificabili e descrivibili nelle loro manifestazioni come nelle loro cause e nelle loro conseguenze e, almeno in parte, controllabili e modificabili attraverso interventi pedagogico-didattici sistematici ed espliciti.

## 2. LA MOTIVAZIONE COME COSTRUTTO MULTIDIMENSIONALE

Per apprezzare e condividere fino in fondo questi atteggiamenti alternativi è però necessario un cambiamento di paradigma, che consideri la motivazione come un sistema complesso e multidimensionale costituito da una rete integrata di rapporti tra, da una parte, un insieme di costrutti personali, cognitivi e affettivi che gli individui elaborano nelle interazioni sociali e, dall'altra parte, i contesti immediati e più generali in cui gli individui stessi si trovano ad agire. In tal modo si possono superare gli sterili determinismi che abbiamo appena citato e cominciare a considerare la motivazione come l'integrazione di dimensioni psicologiche (relative ai singoli individui) e di dimensioni socioculturali (relative ai gruppi, alle comunità e alle società di cui gli individui fanno parte).

Il carattere “situato”, quindi socialmente e culturalmente connotato, della motivazione ad apprendere appare evidente non appena si sollecitano gli studenti a riflettere su che cosa li spinga ad impegnarsi nel lavoro scolastico:

(1) Un’esperienza particolare e positiva posso dire di viverla attualmente in questa classe grazie ai compagni e al rendimento scolastico. In particolar modo i compagni perché è grazie a loro che ogni mattina trovo la carica e la motivazione per alzarmi dal letto e venire a scuola, dove ogni giorno è una festa insieme a loro. (*Barbara, 17*)<sup>3</sup>

(2) Bisogna lavorare in un buon ambiente, instaurare rapporti con gli insegnanti e essere sostenuto e spronato in famiglia. (*Mario, 17*)

(3) Quello che mi spinge a studiare è ... soprattutto il fatto che osservando il mondo del lavoro al giorno d’oggi, lo vedo duro e faticoso e lontano da me. Per questo cerco di studiare al meglio per ottenere buoni risultati e chissà mai una buona posizione nella vita futura. Lo studio mi apre a prospettive migliori. (*Francesco, 17*)

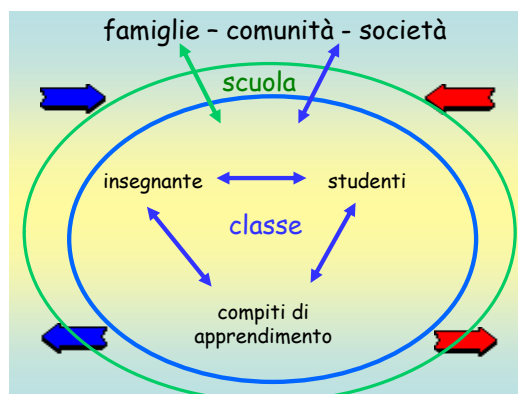
Dalle parole degli studenti emerge con chiarezza il ruolo che svolgono i contesti, e in primo luogo il gruppo-classe, nel soddisfare bisogni personali profondi, come in (1): la classe è, dal punto di vista dei suoi componenti, una vera “arena sociale” dove hanno luogo processi di sviluppo e maturazione che si traducono, ad esempio, nella formazione di amicizie, nel consolidamento di rapporti affettivi, nella sperimentazione ed elaborazione di modelli di identità personale. Non a caso, è compito della scuola incanalare gli *scopi socio-affettivi*, che costituiscono un fattore primario del “senso” che gli studenti attribuiscono al lavoro scolastico, in *scopi accademici e formativi*, ad esempio attraverso modalità di lavoro cooperativo che accrescano la percezione di appartenenza al gruppo-classe in quanto comunità di apprendimento.

Il ruolo cruciale dell’ambiente è sottolineato anche in (2), dove però la prospettiva si allarga dalla classe (con la figura centrale dell’insegnante) alla famiglia, e in (3), dove la realtà extrascolastica irrompe quasi con violenza nel mondo un po’ ovattato della classe. Con la crisi della centralità della scuola come ambiente formativo esclusivo, anche sulle dinamiche del gruppo-classe vengono a pesare più che in passato i condizionamenti esterni delle comunità e delle società più o meno “globalizzate”, con riflessi importanti, come vedremo più avanti, per la stessa identità linguistica di chi apprende ed usa le lingue.

L’interazione costante e bidirezionale tra la classe, la scuola e le realtà socioculturali di riferimento è schematicamente illustrata nella Figura. 1 (adattata da Mariani, 2006: 23), in cui però, ai fini del nostro discorso, assume particolare rilevanza il triangolo costituito dall’insegnante, dal gruppo-classe e dai compiti di apprendimento. All’interno di questo triangolo si gioca in larga misura l’esito del processo di apprendimento/insegnamento, attraverso le relazioni tra le persone (tra insegnanti e studenti e tra studenti fra loro) e attraverso le relazioni di mediazione e facilitazione che l’insegnante attua, tramite la gestione dei compiti di apprendimento, tra gli studenti e i contenuti disciplinari.

<sup>3</sup> Il numero accanto al nome tra parentesi si riferisce all’età della studentessa o studente.

Figura 1. *Il contesto dei processi di apprendimento-insegnamento*



L'interfaccia tra i processi motivazionali degli individui e l'impatto dei contesti e degli ambienti formativi è costituito dalle *convinzioni* e dagli *atteggiamenti* che gli attori di questi processi elaborano a partire dalle loro esperienze con i contesti stessi. In particolare, gli studenti (e naturalmente anche gli insegnanti) costruiscono e ri-costruiscono continuamente, in modo dinamico, le loro percezioni

- nei confronti degli oggetti di studio (nel nostro caso, le lingue e le relative culture);
- nei confronti di se stessi in quanto apprendenti, e in particolare della propria capacità e volontà di imparare;
- nei confronti dei processi di apprendimento, cioè delle modalità attraverso cui passa la costruzione della conoscenza e lo sviluppo delle competenze, con particolare riferimento ai compiti che vengono quotidianamente proposti in classe.

Convinzioni (rappresentazioni cognitive) e atteggiamenti (relativi correlati affettivi) possono costituire dei costrutti particolarmente utili per esplorare i processi motivazionali. Le tre aree di convinzioni e atteggiamenti appena elencate costituiranno così il filo conduttore delle tre parti principali in cui si articola questo contributo: motivazione, lingue e culture (parte 3); motivazione e percezioni di sé (parte 4); motivazione e compiti di apprendimento (parte 5). Concluderemo con una sintesi delle *strategie* che insegnante e studente possono attivare, ciascuno nel proprio ruolo ma anche nella prospettiva di interdipendenza già illustrata, per generare e mantenere la motivazione ad apprendere (parte 6).

### 3. MOTIVAZIONE, LINGUE E CULTURE

#### 3.1. *Orientamento integrativo e orientamento strumentale*

Sin dalle prime concettualizzazioni teoriche è stato affermato con forza che l'apprendimento di una lingua non può essere considerato alla stregua dell'apprendimento di qualsiasi altra materia scolastica, per l'impatto che le lingue hanno sugli atteggiamenti e sul senso di identità personale e per la stretta relazione con fattori

socioculturali che condizionano i rapporti tra usi linguistici e culture di riferimento. Questa posizione ha portato subito ad una concettualizzazione della motivazione linguistica particolare che si è per lungo tempo tenuta distinta dai modelli di stampo più generalmente psico-pedagogico. Il modello socio-educativo di Gardner e Lambert (1972), aggiornato a più riprese (Gardner, 1985; Gardner, 2001), ad esempio, ha contribuito moltissimo a rendere popolari due classi di variabili che influenzano la motivazione linguistica:

- a) la dimensione interpersonale/affettiva o motivazione integrativa, che riflette una disposizione positiva verso la lingua e la cultura oggetto di studio, insieme al desiderio di entrare in contatto con i parlanti della lingua stessa e persino di integrarsi in varia misura nella relativa comunità;
- b) la dimensione (o motivazione) strumentale, che considera gli stimoli esterni che possono influire sulla disponibilità ad apprendere a prescindere dal rapporto privilegiato con la lingua e la cultura: ad esempio, le opportunità che offre la conoscenza delle lingue in campo lavorativo o la possibilità di utilizzare le conoscenze linguistiche per ottenere vantaggi personali e sociali di vario tipo.

Questa distinzione è tuttora riscontrabile nelle convinzioni e negli atteggiamenti di chi apprende e usa le lingue, come dimostrano le seguenti affermazioni di studenti, che sembrano riferirsi abbastanza chiaramente all'orientamento integrativo (4 - 6) piuttosto che a quello strumentale (7 - 10):

- (4) riuscire a diventare "straniera" ed essere considerata tale. (*Daniele, 15*)
- (5) sentirsi a casa ovunque si vada, nel posto dove si parla; come sentirsi un vero inglese, tedesco, francese, ecc. (*Simone, 17*)
- (6) entrare nella logica e mentalità prima del popolo che la parla e poi della lingua stessa. (*Elena, 18*)
- (7) impegnarsi per non essere bocciato. (*Aldo, 15*)
- (8) fare qualcosa di utile, perché una lingua straniera si può usare, si può parlare, non come per esempio matematica che non mi serve tanto quando ho il tempo libero. (*Gabriella, 17*)
- (9) qualcosa di nuovo che si può usare in ogni momento, il passaporto immaginario per viaggiare. (*Giuliana, 15*)
- (10) fare un investimento a lungo termine. (*Pino, 15*)

Tuttavia, questa distinzione apparentemente così netta tra orientamento integrativo e orientamento strumentale ha perso via via molto della sua valenza. In primo luogo, si è riconosciuto che le persone possono essere motivate da più fattori anche molto diversi tra loro, per cui, ad esempio, il desiderio di adattarsi o addirittura di integrarsi in una diversa comunità non appare necessariamente in contraddizione con il desiderio di impararne la lingua anche per scopi strumentali (ripeteremo questa considerazione più avanti, trattando della motivazione intrinseca/estrinseca). In secondo luogo, il concetto di "orientamento integrativo" (che, occorre ricordarlo, fu introdotto da Gardner e collaboratori nel contesto di studi effettuati in ambiente bilingue canadese) assume significati diversi se rapportato a contesti di apprendimento di una lingua seconda

piuttosto che di una lingua straniera: in quest'ultimo caso la lingua viene spesso appresa a scuola, insieme alle altre discipline, e i contatti diretti con i parlanti nativi sono assenti o ridotti al minimo. Inoltre, nel caso di lingue "globali" come l'inglese, non è più identificabile con chiarezza una comunità culturale di riferimento, con riflessi evidenti sulla possibilità stessa di integrarsi in una comunità ben determinata (Dörnyei, 2010).

Inoltre, la diversificazione e la globalizzazione degli apprendimenti linguistici sta cambiando in modo decisivo il ruolo e lo *status* delle lingue e dei loro parlanti. La disponibilità ad imparare una lingua è sempre più caratterizzata dall'influenza di contesti educativi e di divertimento (*edutainment*) che vanno dagli amici ai colleghi di studio o di lavoro, dai media tradizionali ai messaggi veicolati su Internet nei *social networks*. Su un altro versante, tenendo conto dei flussi migratori e dei conseguenti contatti interculturali, l'integrazione in una comunità "straniera" attraverso l'apprendimento della sua lingua può comportare una *paura di assimilazione* e di conseguente perdita della propria identità linguistica e culturale di origine: si tratta di un processo che è stato chiamato "bilinguismo sottrattivo" (Lambert, 1978).

### 3.2. *Verso una diversa integrazione: questioni di identità*

Un'ulteriore conferma che gli apprendimenti linguistici sono diversi da apprendimenti di altro tipo, in quanto implicano ben più dell'acquisizione di conoscenze e dello sviluppo di abilità, è fornita dall'impatto che una nuova lingua e una nuova cultura possono avere sul proprio modo di percepirsi, cioè sul proprio senso di identità personale:

(11) diventare un'altra persona, cambiare quasi personalità e modo di essere.

(*Grazia, 17*)

(12) essere due persone contemporaneamente. (*Cesare, 19*)

(13) recitare, giocare a vari ruoli, come calarmi in un personaggio, modificando la voce e il modo di pensare (penso come un tedesco, un francese, un inglese). (*Silvana, 16*)

Sono qui evidenti la natura e i diversi livelli delle implicazioni affettive che può comportare un orientamento di tipo integrativo: le conseguenze sul proprio senso di identità personale possono limitarsi ad un livello più superficiale ma non per questo meno significativo, come nel recitare un ruolo in (13), ma possono anche estendersi ad una sensazione più profonda di impatto sulla propria personalità, come in (11) o addirittura alla percezione di uno sdoppiamento, come in (12).

Come si è detto poco sopra, tuttavia, si va facendo strada, proprio a cominciare dalle generazioni più giovani, un diverso senso di integrazione che non sembra più fare riferimento soltanto, o soprattutto, ad una specifica cultura, ma pare comportare un investimento affettivo in una comunità culturale più ampia, generale e globale:

(14) appartenere a un gruppo di persone che comunicano con la stessa lingua. (*Giovanni, 15*)

(15) un passaporto, una chiave per poter interagire con altre persone.  
(Ernesto, 15)

(16) avere delle certezze in più, nel senso di poter riuscire ad esprimermi e comunicare con persone di lingua e cultura diversa. (Stella, 17)

(17) adeguarsi in qualche modo al modo di comunicare di altre persone, rendersi rispettosi della loro cultura favorendo indirettamente mediazioni culturali. (Dora, 18)

In tutte queste affermazioni, il desiderio di comunicare e interagire con “altri” e “diversi” non ha più connotazioni nazionali, né si identifica con l’uso di una determinata lingua o con l’incontro con una specifica cultura. Sembra emergere invece la consapevolezza che, attraverso le lingue, si possa non soltanto interagire, ma entrare a far parte di una comunità più generalizzata e globalizzata, caratterizzata proprio dall’uso di strumenti di comunicazione condivisi, come in (14), e arrivando fino a giocare un ruolo di mediazione culturale, come in (17). Le lingue globali, internazionali, “franche” (in primo luogo, ovviamente, l’inglese), tendono a non identificarsi più con specifiche culture, ma tendono piuttosto ad appartenere, pragmaticamente, a chi le usa, cioè ai parlanti, spesso non nativi, che le utilizzano come strumento di comunicazione e ponte tra lingue e culture diverse. In questo senso il desiderio di integrazione tende a fare riferimento, più che a comunità culturali specifiche, a comunità immaginate oltre che reali (Dörnyei e Ushioda, 2010). Si conferma così, ancora una volta, la difficoltà di distinguere, oggi, tra orientamento integrativo e orientamento strumentale: «[...] gli orientamenti integrativo e strumentale sono difficili da distinguere come concetti separati. Incontrare occidentali [per degli orientali], usare computer, capire canzoni pop, studiare e viaggiare all’estero, perseguire una carriera desiderabile – tutte queste aspirazioni sono associate l’una con l’altra e con l’inglese come parte integrante dei processi di globalizzazione» (Lamb, 2004: 15).

Proprio questa diversa concettualizzazione dell’orientamento integrativo sta portando a nuove, interessanti formulazioni teoriche<sup>4</sup>, che puntano sul concetto di *identificazione*, psicologica ed emotiva, con una comunità reale o immaginata, come si è appena visto. Questa nuova identità personale conseguente all’apprendimento e all’uso di una L2 è stata definita da Dörnyei “il sé ideale della L2” (*ideal L2 self*), che sarebbe «l’aspetto specifico alla L2 del proprio sé ideale, o l’aspetto linguistico dell’identità e personalità globale dell’individuo. Se la persona che vorremmo diventare parla una L2, il *sé ideale della L2* è un potente fattore motivante per imparare la L2 ... più è positiva la nostra disposizione verso i parlanti della L2, più attraente è il nostro sé idealizzato della L2» (Dörnyei, 2010: 79).

<sup>4</sup> Di particolare interesse è lo studio sulla “propensione a comunicare in L2” (*willingness to communicate in a L2*), che cerca di spiegare la prontezza o disponibilità di un individuo ad entrare in contatto in un particolare momento con una specifica persona usando una L2 (Macintyre *et al.*, 1998). Si tratta di un modello teorico molto complesso, costituito da diversi livelli di variabili linguistiche e psicologiche: la fiducia nelle proprie abilità linguistiche, il desiderio di affiliazione, la motivazione interpersonale, gli atteggiamenti tra gruppi, i parametri della situazione sociale, la competenza e l’esperienza comunicativa, e vari tratti di personalità.

#### 4. MOTIVAZIONE E PERCEZIONI DI SÉ

##### 4.1. *L'autodeterminazione e il continuum estrinseco-intrinseco*

Un'altra impostazione teorica sulla motivazione che gode da molti anni di una grande popolarità è la teoria dell'*autodeterminazione* (Deci e Ryan, 1985; Deci e Ryan, 2002), che include la ben nota distinzione tra motivazione *estrinseca* e motivazione *intrinseca*. Si tratta di un'impostazione che per lungo tempo non si è coordinata con le teorie sulla motivazione linguistica sin qui discusse, anche se più recentemente diversi ricercatori hanno tentato di stabilire relazioni tra la distinzione *estrinseco/intrinseco* e la distinzione *integrativo/strumentale* (Noels et al., 2000; Noels, 2001).

La teoria dell'autodeterminazione postula che, poiché ogni comportamento (compresi dunque gli apprendimenti linguistici) è determinato sempre da una combinazione di fattori regolativi esterni ed interni, la motivazione può assumere varie forme a seconda del grado di regolazione esterna o, a specchio, di autodeterminazione implicato. Così è possibile ipotizzare un *continuum* tra *estrinseco* e *intrinseco* che prevede ad un estremo la *regolazione esterna*, in cui si agisce per ottenere una ricompensa o evitare una punizione, conformandosi alle richieste altrui ("cerco di migliorare in francese altrimenti papà non mi compra il *tablet*"), per poi passare all'*interiorizzazione* di norme accettate per ottenere l'approvazione di se stessi o di altri ("studio le lingue perché non voglio fare brutta figura e per non dare un dispiacere ai miei genitori"), all'*identificazione* con un comportamento di cui si percepisce il valore e/o l'utilità ("studio l'inglese per poter capire i testi delle canzoni e per prepararmi all'università"), fino ad arrivare all'*integrazione*, cioè all'assimilazione con i valori, i bisogni e l'identità più profonda dell'individuo ("studio le lingue perché voglio allargare i miei orizzonti e potermi confrontare con altre culture").

Si può comprendere, e i risultati delle ricerche lo confermano (Kimberly et al., 1999, Noels, 2001), come l'orientamento integrativo sia correlato con le forme più autodeterminate di motivazione e, ancora di più, come l'orientamento strumentale si associ alla regolazione esterna: in quest'ultimo caso entrambi i costrutti enfatizzano infatti il ruolo delle ricompense esterne al processo di apprendimento.

Tuttavia, come abbiamo già notato per l'opposizione integrativo/strumentale, anche le motivazioni estrinseche ed intrinseche possono coesistere all'interno del profilo motivazionale di un individuo: in altre parole, si può essere motivati da una varietà di fattori, che, specialmente nell'età evolutiva, possono comportare il riferimento ad elementi anche potenzialmente conflittuali ma che l'individuo riesce in qualche modo ad integrare in quello che può essere definito *stile motivazionale*:

(18) La mamma, la voglia di essere promossa, ricevere il cellulare, poter realizzare il sogno di diventare veterinaria. (*Serena, 13*)

(19) La soddisfazione di avere voti alti, conoscere cose che mi permettono di capire e apprezzare le cose che mi circondano. Finché vado bene a scuola posso impegnarmi anche in altre attività che mi piacciono (questo mi spinge ad impegnarmi nello studio, in modo da studiare per il minor tempo possibile). (*Enrico, 17*)



(20) Sinceramente studio e mi impegno di più quando so di avere uno scopo, per esempio andare in vacanza con le amiche. Ma pensandoci bene poi penso anche al mio futuro come sarà senza un titolo di studio. (*Camilla, 15*)

Tutti i tipi di orientamento motivazionale sin qui considerati non includono, per definizione, quella che gli insegnanti e gli educatori considerano spesso la più importante (se non l'indispensabile) forma di motivazione: quella *intrinseca*, che è associata al piacere di eseguire un'attività indipendentemente dai vantaggi che può procurare o dalle pressioni esterne e che risulta spesso da una scelta consapevole e personale di attività. Si osservino le metafore con cui questi studenti hanno cercato di concettualizzare l'apprendimento di una lingua straniera:

(21) per me imparare una lingua straniera è come un gioco tra amici, dove bisogna metterci impegno, ma anche divertimento. (*Simona, 14*)

(22) ascoltare una canzone. (*Giuliana, 15*)

(23) suonare uno strumento, è divertente e lo si fa con estremo piacere. (*Matteo, 15*)

(24) giocare a calcio – assolutamente necessario. (*Maurizio, 17*)

(25) risolvere un enigma. (*Luisa, 18*).

Si noti che la motivazione intrinseca è associata ad emozioni di piacere che non si limitano al puro e semplice “divertimento”, ma che coprono una gamma di sensazioni piuttosto estesa (Noels *et al.*, 2000): dal coinvolgimento cognitivo, che deriva dall'esplorare nuove idee, sviluppare conoscenze, risolvere problemi o raggiungere un obiettivo, come in (25) alla soddisfazione di bisogni personali profondi, come in (24), senza escludere il coinvolgimento della volizione, cioè dell'impegno consapevole, come in (21). Quest'ultima osservazione, come vedremo, ha un importante risvolto pedagogico perché chiarisce come sforzo e piacere (“divertimento”, come dice Simona) non sono necessariamente in contrapposizione nell'esecuzione di un compito. Da un lato, quindi, è certamente giusto puntare sull'attivazione di motivazioni intrinseche; dall'altro, però, non si deve cadere nella trappola di considerare queste ultime come le uniche degne di valore o le sole che garantiscono un apprendimento efficace, al punto da screditare l'ampia gamma di motivazioni estrinseche che abbiamo esaminato. Specialmente in contesti formativi formali, come sono quelli scolastici, e con studenti in età evolutiva, esiste spesso un inevitabile elemento di costrizione e una delle chiavi per stimolare la disponibilità ad apprendere consiste nel dare il giusto risalto ai già citati profili o stili motivazionali, che sono unici e irripetibili per ogni individuo.

#### 4.2. *Le attribuzioni causali*

(26) Mi spinge il fatto di raggiungere buoni risultati in tutte le materie. Questo mi dà un senso di piacere e mi rende contento perché è una sfida che riesco tranquillamente a vincere. (*Pierpaolo, 18*)

Si è visto come la motivazione intrinseca, ma anche, in misura minore e diversa, i gradi più alti della motivazione estrinseca, comportino non solo sensazioni di piacere, ma anche, come dice Pierpaolo, una sensazione di *sfida positiva* (al contempo cognitiva, affettiva e volitiva) che l'individuo si percepisce in grado di affrontare e vincere. In effetti, la maturazione verso più alti livelli di motivazione sull'asse estrinseco-intrinseco comporta anche uno sviluppo delle percezioni di sé in termini di competenza (o *autoefficacia*: la percezione di essere in grado di eseguire compiti e raggiungere obiettivi in determinati ambiti), di *autostima* (un più generale senso di valore del proprio sé) e di *autonomia* (la percezione di poter compiere scelte e di sperimentare dunque livelli sempre maggiori di autodeterminazione). Sono queste percezioni e, più in generale, un'autovalutazione positiva di sé e delle proprie capacità che permettono di costruirsi delle *aspettative di successo*, cioè di prefigurarsi sin dall'inizio dei compiti di apprendimento, l'esecuzione di prestazioni positive e dunque uno sviluppo graduale della propria competenza (la sensazione di "potercela fare")<sup>5</sup>.

Ma queste aspettative di successo sono condizionate da strutture cognitive e affettive (convinzioni e atteggiamenti) relative alla percezione delle *cause* dei propri successi e fallimenti. Poiché gli esseri umani sono naturalmente portati a cercare spiegazioni agli eventi che si producono, dentro e fuori di sé, anche i risultati dei propri tentativi di apprendere vengono sottoposti, sia pure inconsapevolmente, a questo tipo di analisi. Si considerino le risposte fornite da alcuni studenti quando si è loro chiesto di identificare quali fattori a loro giudizio determinavano i loro successi e i loro fallimenti a scuola e, al contempo, che cosa avrebbero dovuto fare o che cosa sarebbe dovuto succedere perché potessero produrre risultati migliori:

(27) Un miracolo. (*Luca, 14 anni*)

(28) Sicuramente al primissimo posto c'è la "fortuna" di avere un buon insegnante! O ci sono quelli incompetenti, o quelli che esercitano "tirannie"! Tutto dipende da come è l'insegnante, l'ho notato dai miei risultati scolastici! (*Patrizia, 17 anni*)

(29) Un giorno la professoressa era di buon umore e non ha tenuto conto di alcuni errori nell'esposizione dell'argomento trattato. (*Massimo, 16 anni*)

(30) La fortuna è un'illusione fallace, anche se incide sull'esito delle cose; occorre ottimizzare la preparazione, i risultati vengono da soli, come i funghi. (*Giancarlo, 16 anni*)

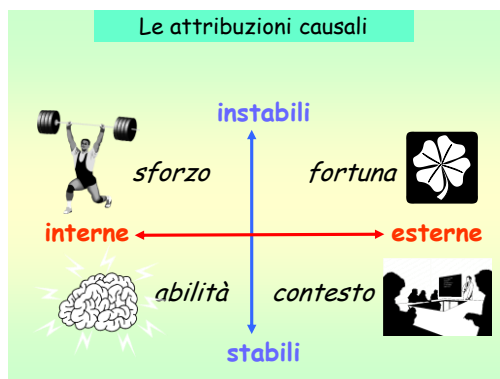
(31) Alcune verifiche sono basate soprattutto sulle capacità personali dove l'impegno nello studio conta poco. (*Marta, 17 anni*)

(32) Intelligenza e capacità personali influenzano il metodo di studio e l'interesse, perché una persona, pur impegnandosi, ma non intelligente, non può ottenere buoni risultati. (*Tiziano, 16 anni*)

Le *attribuzioni causali* di questi studenti, cioè l'attribuzione delle cause dei loro risultati positivi o negativi a una gamma diversificata di fattori, possono essere classificate come nella Figura. 2.

<sup>5</sup> In altre parole, gli studenti orientati al successo sono portatori di attribuzioni più interne rispetto agli studenti orientati al fallimento (Williams *et al.*, 2004).

Figura 2. *La struttura delle attribuzioni causali*



Da una parte, queste attribuzioni possono essere *esterne* e *instabili*, come quando ci si riferisce alla fortuna o comunque a fattori assolutamente *incontrollabili*<sup>6</sup>, come in (27), (28) e (29) (le caratteristiche degli insegnanti, citate in (28), possono però essere ritenute un fattore di contesto relativamente *stabile*, anche se *esterno* e *incontrollabile*). Da un'altra parte, le capacità o abilità personali, citate in (31) e (32), costituiscono fattori *interni* all'individuo e relativamente *stabili*, nel senso che la maggior parte delle persone ritiene che sia difficile cambiare la propria configurazione personale di capacità, di attitudini innate o di "intelligenze": si tratta dunque ancora una volta di elementi *percepiti come incontrollabili* (anche se la ricerca pedagogica da tempo propende per una visione non così deterministica e ipotizza spazi di intervento possibili e auspicabili<sup>7</sup>). Infine, la valutazione dell'importanza dello sforzo e dell'impegno – "ottimizzare la preparazione", come in (30) – costituisce un'attribuzione ad un fattore *interno* ma *instabile*, dunque *controllabile* (nel senso che sforzo e impegno possono essere modificati dall'individuo, sottolineando così il ruolo cruciale della volizione).

Le attribuzioni causali costituiscono una componente importante delle *aspettative di successo*, cioè della percezione delle probabilità che l'esecuzione di un compito di apprendimento si concluda con successo. Se, ad esempio, si è convinti che per imparare bene una lingua sia necessario possedere un'attitudine particolare e se si crede nel contempo di non possedere tale attitudine, si potrà sviluppare una percezione di incontrollabilità del processo, con conseguente diminuzione del proprio senso di autoefficacia. Se, al contrario, si è convinti che le proprie capacità, sia pure ancorate ad una base genetica, possono essere migliorate o affinate tramite lo sforzo e l'impegno consapevoli, allora il senso profondo del proprio agire cambierà, in quanto ci si riterrà in grado di controllare almeno in parte il percorso che si deve compiere. Certamente, da un punto di vista pedagogico, è auspicabile sviluppare un atteggiamento del secondo tipo, specialmente se accompagnato dalla convinzione che sforzo e impegno non sono categorie soltanto "quantitative", ma vengono qualificati dal ricorso consapevole a

<sup>6</sup> Oltre alle dimensioni di *stabilità* (stabili/instabili) e di "*locus*" di causalità (interne/esterne) Weiner, il principale esponente della teoria delle attribuzioni, ha successivamente aggiunto una terza dimensione strettamente correlata alle due originarie: la *controllabilità* delle cause da parte dell'individuo (Weiner, 1979; 1986). Sull'applicazione della teoria di Weiner all'apprendimento linguistico si veda ad esempio Williams e Burden, 1999.

<sup>7</sup> Sulla natura e il ruolo delle *attitudini* nell'apprendimento linguistico si veda ad esempio Mariani, 2010.

strategie di apprendimento che possono essere pianificate, monitorate e valutate: un'osservazione importante, come vedremo, ai fini della gestione dei compiti di apprendimento.

Ciò che preme sottolineare ancora una volta è che anche le attribuzioni causali (costrutti psicologici interni) si strutturano in base alle percezioni che le persone costruiscono su se stesse *in relazione ai contesti in cui operano*, ad esempio in base alle influenze degli insegnanti, del clima di classe, dell'*ethos* della scuola e, non ultimo, delle differenze culturali che possono esistere nei contesti di classe. Come si è già notato all'inizio di questo contributo, il *sensu profondo* dell'apprendimento e del lavoro necessario per realizzarlo viene costruito giorno per giorno attraverso le interazioni tra tutti gli attori del processo. Ad esempio, insegnanti e sistemi scolastici che insistono molto sulle prestazioni, su una valutazione solo normativa (cioè riferita ai risultati medi della classe) e sulla competizione tra studenti, tenderanno a far sviluppare attribuzioni esterne, stabili e incontrollabili, mentre un fuoco sullo sviluppo delle competenze, sull'uso di strategie, sulla consapevolezza e l'autonomia nel gestire i propri investimenti di sforzo e impegno tenderanno a far sviluppare attribuzioni di tipo più interno e controllabile.

Allo stesso modo, la prevalenza negli insegnanti e nei sistemi scolastici di teorie che vedono l'intelligenza o gli stili di apprendimento come fissi, immutabili e scarsamente sviluppabili nel tempo avrà degli effetti sulle attribuzioni non paragonabili rispetto a teorie multifattoriali (ad esempio, la teoria delle intelligenze multiple), che permettano agli individui di considerarsi portatori di capacità flessibili, dinamiche e diverse in settori diversi. Parte del *processo di ristrutturazione* delle proprie attribuzioni consiste proprio nell'affrontare e autovalutare compiti che permettano agli individui di fare esperienze diversificate, che li portino a (ri)costruire attribuzioni realistiche nei confronti delle proprie capacità in relazione alle attività in cui si articola l'apprendimento linguistico: invece di sviluppare un'attribuzione del tipo "Non sono portato per le lingue" è cruciale poter dire, innanzitutto a se stessi, "I miei punti di forza sono le abilità orali, mentre devo curare con maggiore attenzione quelle scritte", oppure, "Non faccio fatica a controllare che ciò che dico o scrivo sia accurato, ma devo anche cercare di buttarmi di più a usare la lingua senza paura di fare errori".

## 5. MOTIVAZIONE E COMPITI DI APPRENDIMENTO

Se le aspettative di successo sono un aspetto importante della motivazione ad apprendere, l'altra faccia della stessa medaglia è costituita dal *valore* che gli studenti attribuiscono a ciò che devono imparare e alle esperienze concrete attraverso cui costruiscono il loro percorso di apprendimento, cioè i *compiti* che sono chiamati a svolgere ogni giorno, particolarmente nel contesto della classe. Non ci si impegna se non si ha almeno qualche speranza di riuscire, ma non ci si impegna nemmeno se quello per cui occorre sforzarsi non ha valore ai propri occhi.

In altri termini, la percezione della *qualità* delle esperienze di apprendimento è una variabile fondamentale della motivazione. Questo elemento di qualità è stato descritto in modo chiaro da Schumann (1998), che, sulla base di ricerche neurobiologiche, ipotizza cinque dimensioni sulle quali gli individui valutano gli stimoli che ricevono dall'ambiente:

- a) la *novità* (il grado di originalità/familiarità);
- b) la *piacevolezza* (l'attrattiva);
- c) il *significato dello scopo o del bisogno* (la misura in cui lo stimolo è strumentale nel soddisfare bisogni o raggiungere scopi);
- d) il *potenziale di autoefficacia (coping)* (la misura in cui l'individuo si aspetta di essere in grado di fronteggiare l'evento);
- e) *l'immagine del sé e l'immagine sociale* (la misura in cui l'evento è compatibile con le norme sociali e il concetto di sé dell'individuo)" (Cohen, 2009: 171)

Tralasciando le ultime due dimensioni, su cui ci siamo soffermati a lungo nei paragrafi precedenti, ci concentriamo sulle prime tre, che, dal punto di vista didattico, possono essere identificate con alcune caratteristiche concrete dei compiti di apprendimento<sup>8</sup>. L'importanza di queste caratteristiche, e, più in generale, dei contesti e delle situazioni in cui si attua il processo di apprendimento/insegnamento, non deve essere sottovalutata. È stato dimostrato, ad esempio, che, persino in casi in cui la motivazione integrativa era alta, le ragioni dell'insuccesso nell'apprendimento di una L2 potevano essere collegate ad una percezione negativa delle pratiche di classe; e all'opposto, è stato pure dimostrato che, sia pure in presenza di tensioni tra gruppi linguistici con conseguente scarsa motivazione integrativa, il desiderio di continuare a studiare la L2 era correlato ad una percezione positiva della qualità dell'insegnamento e delle esperienze di apprendimento (Dörnyei, 2005).

È interessante, ancora una volta, confrontare i risultati della ricerca con le affermazioni degli studenti:

(33) Ricordo con gioia un bellissimo progetto fatto in 1<sup>a</sup>, era chiamato "Progetto Cartabianca". Un gruppo di ragazzi scriveva articoli di vario genere che raccoglieva e completava con immagini e pubblicità un giornale quotidiano. Partecipare a questo era stato entusiasmante e istruttivo, l'affiatamento del nostro gruppo era stato grande ed eravamo riusciti a fare un ottimo lavoro che era stato poi mandato a un concorso. (Rosanna, 17)

(34) Mi sento motivata in quelle materie o in quei progetti in cui non basta studiare, ma in cui bisogna saper usare la propria testa e la propria creatività, magari collaborando con altre persone. Insomma in attività che combinano discipline diverse ed esperienze personali. (Mara, 17)

(35) Mi è piaciuto fare un lavoro di inglese su un autore americano perché, partendo da un libro letto in classe, dovevamo fare una specie di lezione per spiegare a coloro che non avevano letto il libro perché il libro in questione era tanto importante. Mi è piaciuto farlo perché ho potuto dimostrare che sono in grado di spiegarmi in un modo semplice ma esauriente senza l'aiuto di un professore o di un compagno. (Lorenzo, 18)

<sup>8</sup> La nozione di *compito* può essere riferita sia all'intera esperienza di apprendimento di una lingua, sia alle specifiche esperienze, inclusi i materiali e le attività, con cui si attualizza in concreto l'apprendimento, in classe, giorno dopo giorno. Nella prima accezione sono molto importanti le convinzioni e gli atteggiamenti che gli studenti sviluppano riguardo a che cosa significa "sapere" una lingua e riguardo a cosa significa "apprendere" una lingua: cfr. in proposito Mariani, 2011 e Mariani (in stampa).

(36) Mi sento motivata ... quando si mette in pratica ciò che si è studiato solo teoricamente e, facendo esercizi in classe, guidati dall'insegnante, in modo da poter poi accorgersi se quell'esercizio saremmo stati in grado di svolgerlo altrettanto bene da soli. (*Roberta, 17*)

(37) Per esempio, in questo periodo, a gruppi, dobbiamo esporre e spiegare ai nostri compagni argomenti che dobbiamo studiare e capire a casa. Credo che questo sia utile e dia prova di grande maturità (per chi ci riesce). (*Andrea, 14*)

(38) Le lezioni dovrebbero coinvolgere lo studente, non essere frettolose. I risultati delle prove dovrebbero essere chiari e ci dovrebbe essere uno spazio dopo le prove per discutere gli errori e il modo di migliorarsi (cosa che manca sempre). (*Maurizio, 16*)

(39) La cosa dava anche soddisfazioni perché il professore ritirava i resoconti e poi essi venivano confrontati in classe e per ciascuno vi erano critiche costruttive oltre a complimenti ed a piccoli bonus sui voti. (*Carla, 16*)

Queste affermazioni confermano in larga misura ciò che pedagogisti, metodologi e insegnanti di solito considerano come *caratteristiche motivanti* dei compiti di apprendimento: *rilevanza, attenzione e coinvolgimento, varietà e scelta, equilibrio tra facilitazione e autonomia, autoregolazione strategica, feedback e autovalutazione formativa*<sup>9</sup>.

Rilevanza. In primo luogo, è importante, come in (33), che il compito “agganci” lo studente tramite un collegamento evidente con i suoi bisogni, i suoi interessi e le sue esperienze precedenti. “Partire dal noto per scoprire il non-noto” equivale a riconoscere il ruolo cruciale delle pre-conoscenze e delle abilità acquisite nella costruzione dei nuovi saperi. Questo lavoro di (ri)costruzione deve però essere finalizzato subito ad uno scopo chiaramente identificato e a obiettivi esplicitati e condivisi nella classe, tra insegnanti e studenti, e possibilmente progettato in modo da realizzare un “prodotto” visibile, valutabile e fruibile, se appena possibile da altri, cioè da un pubblico anche esterno alla classe. In tal modo il compito di apprendimento, che si realizza nelle condizioni “laboratoriali” costituite dall'ambiente scolastico, assume un'utilità e un'operatività che travalica i confini della classe e ne riporta i risultati nel mondo reale, tentando in tal modo di evitare la frattura tra scuola e realtà sociale, tra simulazione e autenticità, tra apprendimenti la cui utilità è rimandata ad un incerto futuro e apprendimenti di cui è possibile percepire subito la concreta applicabilità.

Attenzione e coinvolgimento. Se i contenuti del compito sono un punto di partenza fondamentale, lo sono altrettanto le procedure di esecuzione. È importante da questo punto di vista che l'attenzione e la curiosità vengano stimolate sin dall'inizio attraverso elementi di novità, curiosità, sorpresa. Se una struttura ricorrente di attività didattiche può aiutare a rendere le procedure più facilmente riconoscibili ed eseguibili, non bisogna dimenticare che la *routine* è sempre un'arma a doppio taglio. Tuttavia, stimolare la

<sup>9</sup> Questi fattori sono citati anche nel *modello processuale della motivazione in L2* di Dörnyei (2001), che ipotizza tre tipi di motivazione, corrispondenti a tre fasi diverse nell'esecuzione dei compiti: la fase *prima* dell'azione (motivazione centrata sulla *scelta*), la fase *durante* l'azione (motivazione centrata sull'*esecuzione* vera e propria) e la fase *dopo* l'azione (motivazione centrata sul *feedback* retrospettivo).

motivazione all'inizio del compito è solo il primo passo: la motivazione deve essere poi mantenuta durante il corso dell'esecuzione del compito, per cui il coinvolgimento attivo diventa un elemento vitale. In altre parole, oltre a introdurre elementi che aiutino gli studenti a percepire l'utilità di un lavoro (*orientamento al fine*) è importante anche che le procedure di esecuzione siano coinvolgenti anche indipendentemente dal fatto che la rilevanza sia immediatamente e continuamente percepibile (*orientamento al mezzo*). Come viene detto in (34), lo sviluppo di una competenza non è tanto basato sul riprodurre contenuti memorizzati o sull'applicazione di concetti e regole, né soltanto sul riattivare schemi già interiorizzati, quanto piuttosto sulla stimolazione all'indagine, cioè su domande a cui trovare una risposta, problemi per cui formulare possibili soluzioni, ipotesi da costruire e verificare: "usare la propria testa e la propria creatività", come dice Mara. Si tratta dunque di adottare approcci centrati sul ruolo attivo e sulla responsabilizzazione dello studente, insieme alla richiesta di un livello di sforzo e impegno ragionevoli anche se non eccezionali.

Varietà e scelta. È interessante che la modalità di lavoro spesso citata dagli studenti sia quella *collaborativa* (33) (34) (35). Questa dimensione è particolarmente significativa per la motivazione perché è risaputo, ed è stato dimostrato anche dalla ricerca (Dörnyei, 2002), che i livelli di motivazione degli studenti non sono indipendenti da quelli dei loro compagni: spesso il lavorare con compagni più o meglio motivati può essere di aiuto a creare una propria migliore disponibilità. In altre parole, e in sintonia con la visione "situata" della motivazione adottata in questo contributo, la motivazione al compito viene *co-costruita* dai partecipanti all'interazione. Tuttavia, anche il lavoro a piccoli o grandi gruppi deve continuare a far parte di una gamma di modalità di interazione che comprende ovviamente anche il lavoro individuale, a coppie, a classe intera. Questo principio di *varietà*, che si estende anche agli strumenti, ai materiali, alle attività previste per un compito (testi scritti e orali, immagini, strumentazione informatica, ecc.) assume il suo più importante significato se associato al principio di *scelta*, nel senso di rendere disponibile agli studenti la possibilità di scegliere tra compiti, tra sotto-compiti e/o tra modalità di esecuzione dello stesso compito.

Equilibrio tra facilitazione e autonomia. Una delle maggiori difficoltà nella predisposizione di compiti di apprendimento è la necessità di dosare in modo equilibrato elementi di *facilitazione* rispetto ad elementi che spingano gli studenti oltre la "zona confortevole" in cui padroneggiano conoscenze e abilità e dentro quella "zona di sviluppo prossimale" in cui possono, con la mediazione dell'insegnante, dei compagni e dei materiali didattici, gradualmente assumere una maggiore *autonomia*. I compiti, detto in altro modo, devono al contempo operare una sintesi delicata tra *sfida* (cognitiva e affettiva) e *sostegno*, tra il troppo facile il troppo difficile, tra il poco e il troppo controllato. Questo principio sembra ben chiaro a molti studenti che, come in (35) e (36), rivendicano la necessità di potersi mettere alla prova, di poter provare da soli, proprio per rendersi conto di quanto stiano procedendo, come si è visto parlando del *continuum* estrinseco-intrinseco, sugli assi di una progressiva maggiore autonomia, competenza e relazionalità.

Autoregolazione strategica. Questo processo di graduale presa in carico del proprio apprendimento non è automatico, né semplice, né uguale per tutti. Lo esprime chiaramente Andrea (37), che, pur riconoscendo l'utilità di un lavoro organizzato

all'insegna dell'indipendenza, affida a quella nota tra parentesi (*"per chi ci riesce"*) tutti i suoi dubbi. Proprio perché la motivazione si gioca spesso sul filo dell'equilibrio delicato tra sfida e sostegno, tra facilitazione ed autonomia, è necessario che i compiti incorporino degli stimoli metacognitivi, cioè dei sostegni all'autoregolazione. Questo può tradursi in azioni, materiali e strumenti che, oltre a chiarire gli obiettivi e i criteri di qualità attesi, propongano esplicitamente e/o facciano emergere dagli studenti stessi delle chiare procedure di esecuzione, cioè di pianificazione, monitoraggio e valutazione del lavoro – sia in termini di prodotto realizzato o da realizzare, sia in termini di processo, cioè di problemi potenziali o effettivamente incontrati e di strategie da adottare o (non) adottare.

*Feedback e autovalutazione formativa.* In questa ottica dinamica, di processo più che solo di prodotto, diventa importante per l'autoregolazione il *feedback*, dell'insegnante e dei compagni: un feedback che sia non *"di controllo"*, cioè generico, casuale, basato su impressioni e focalizzato sulla persona e su obiettivi di prestazione, ma *informativo-formativo*, cioè specifico, sistematico, basato su criteri esplicitati e focalizzato sul compito e su obiettivi di padronanza (Mariani, 2006). Ciò di cui gli studenti lamentano spesso la mancanza, come in (38) e (39), sono proprio i tempi e gli spazi, fisici ma anche psicologici, di una prospettiva di (auto)valutazione *formativa* e non solo *sommativa*, che non sia quindi soltanto giudicante ma soprattutto descrittiva, che non stigmatizzi gli errori come prova di debolezza o incapacità, ma li consideri invece come opportunità di revisione e di crescita<sup>10</sup>. Soprattutto si tratta, dal punto di vista motivazionale, e come abbiamo già chiarito illustrando le attribuzioni causali, di non sottolineare tanto fattori interni stabili (come l'attitudine) o esterni (come la fortuna o la facilità del compito), ma fattori interni e instabili (come lo sforzo e l'impegno, ma anche l'utilizzo di strategie adeguate). In tal modo è possibile ipotizzare un "circolo virtuoso" che ponga al centro degli interventi pedagogici e didattici sulla motivazione proprio l'autoregolazione strategica e l'(auto)valutazione formativa (Figura 3).

Figura 3. "Il circolo virtuoso" della motivazione



<sup>10</sup> La ricerca (ad esempio Kimberly *et al.*, 1999) ha dimostrato che la motivazione intrinseca è associata allo *stile comunicativo* degli insegnanti: un feedback "di controllo", che non fornisce informazioni sull'apprendimento dello studente e non ne promuove l'autonomia, non favorisce il senso di autodeterminazione, né il piacere di apprendere.



## 6. CONCLUSIONE: LE STRATEGIE MOTIVAZIONALI DELL'INSEGNANTE E DELLO STUDENTE

I paragrafi precedenti hanno già esplicitamente citato le implicazioni pedagogiche e didattiche che è possibile trarre dalla considerazione di alcuni fondamentali approcci teorici alla motivazione ad apprendere. Solo relativamente di recente la letteratura sulla motivazione negli apprendimenti linguistici ha tentato una sintesi dei contributi “classici” della didattica delle lingue con gli apporti della psicologia dell'apprendimento e dell'educazione. Il più volte citato Dörnyei, ad esempio, ha riassunto in un modello chiamato della “pratica didattica motivazionale nella L2” (Dörnyei, 2005) il *ciclo di strategie* che l'insegnante può mettere in atto per promuovere la motivazione nella classe di lingue:

- *creare le condizioni motivazionali di base* (ad esempio, mantenendo un'atmosfera di classe che implichi piacere e sostegno, curando la coesione della classe come gruppo);
- *generare la motivazione iniziale* (ad esempio, promuovendo valori ed atteggiamenti adeguati, incrementando l'orientamento allo scopo e le aspettative di successo, assicurando la rilevanza dei materiali didattici);
- *mantenere e proteggere la motivazione* (ad esempio, utilizzando compiti stimolanti, proteggendo l'autostima degli studenti, promuovendo la cooperazione, l'autonomia e lo sviluppo di strategie di automotivazione);
- *incoraggiare un'autovalutazione positiva* (ad esempio, fornendo un *feedback* adeguato, curando la formazione di attribuzioni appropriate, offrendo ricompense motivanti).

Si saranno chiaramente riconosciute nelle quattro fasi di questo ciclo molte delle implicazioni pedagogiche e didattiche che abbiamo illustrato in queste pagine. È interessante che lo stesso autore metta in relazione le *strategie dell'insegnante* con una serie di *strategie di automotivazione* che è lo stesso studente a poter attivare. Altrove (Mariani, 2006) le strategie di automotivazione si identificano con classi più generali di strategie:

- *strategie socio affettive*: ad esempio, ricorrere all'aiuto di compagni e dell'insegnante, notare le strategie usate da altri ed aggiungerle al proprio repertorio, ricorrere a tecniche per ridurre lo stress, gestire l'ansia e altre emozioni negative, fare a se stessi o ad altri una promessa, giustificare un fallimento inserendolo nel contesto in cui è avvenuto e cercando (con onestà) di considerare anche i possibili lati positivi dell'esperienza;
- *strategie di volizione*: ad esempio, controllare le distrazioni, cercare di capire dove origina l'eventuale noia o distrazione, coordinare le energie disponibili in relazione ai propri impegni, crearsi immagini mentali positive di sé, non indugiare a iniziare il lavoro, concentrarsi sul compito “senza guardare l'orologio”.

Come si vede, queste strategie dello studente sono tutte caratterizzate da un elemento di *controllo consapevole* di azioni, pensieri ed emozioni, parte integrante dell'autoregolazione strategica che abbiamo posto a fondamento del circolo virtuoso della motivazione (Figura 3). Gli “sforzi strategici” dell'insegnante si possono in tal modo coordinare con quelli dello studente, sottolineando la stretta interdipendenza delle azioni di entrambi (Figura 1) e confermando così ancora una volta il carattere multidimensionale e socialmente costruito della motivazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnett J.J. (2002), "The Psychology of globalization", in *American Psychologist*, Vol. 57 (10), pp. 774-783.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cohen A.D. (2009), "Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation", in Schmitt N. (ed.), *An introduction to applied linguistics*, Hodder Education, London, pp. 161-178.
- Corder S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Cummins J. (2005), "Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls", in *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, Bogazici University, Istanbul.
- Deci, E. L., Ryan R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- Deci E. L., Ryan R. M. (eds.)(2002), *Handbook of self-determination*, University of Rochester Press, Rochester.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Routledge, New York & London.
- Dörnyei Z. (2010), "Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self", in Hunston S., Oakey D. (eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, Routledge, London, pp. 74-83.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2010), *Teaching and researching motivation*, Longman, Harlow.
- Dörnyei Z. (2002), "The motivational basis of language learning tasks", in Robinson P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam.
- Lamb M. (2004), "Integrative motivation in a globalizing world", in *System*, Vol. 32, pp. 3-19.
- Lambert W.E. (1978), "Culture and language as factors in learning and education", in Wolfgang A. (ed.), *Education of immigrant students*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, pp. 55-83.
- Macintyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. (1998), "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation", in *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 4, pp. 545-562.
- Mariani L. (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2010), "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, No. 1, pp. 253 - 270,  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641>
- Mariani L. (2011), "Imparare le lingue straniere a scuola. Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti", in *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XL, No. 5, pp. 23-35.
- Mariani L. (in stampa), "Researching high school students' beliefs about language learning", in Nava A., Pedrazzini L. (eds.), *Learning and teaching English: What the research in English Applied Linguistics has to say*, Polimetrica, Milano.

- Noels K. A. (2001), "New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation", in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 43-68.
- Noels, K. A., Clément, R., Pelletier, L. G. (1999), "Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation", in *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 1, pp. 23-34.
- Noels K. A., Pelletier L. G., Clément R., Vallerand R. J. (2000), "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory", in *Language Learning*, Vol. 50, pp. 57-85.
- Schumann J.H. (1998), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.
- Weiner B. (1979), "A theory of motivation for some classroom experiences", in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, pp. 3-25.
- Weiner B. (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer-Verlag, New York.
- Williams M., Burden R. L. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Williams M., Burden R. L. (1999), "Students' developing conceptions of themselves as language learners", in *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 2, pp. 193-201.
- Williams M., Burden R. L., Poulet G., Maun I. (2004), "Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning", in *Language Learning Journal*, No. 30, pp. 19-29.