

La motivazione secondo l'Analisi Transazionale e l'insegnamento delle lingue: appunti di metodologia

PAOLO TORRESAN

Laboratorio Itals
Università Ca' Foscari, Venezia
Italia

Riassunto

Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale (d'ora in poi AT) costituisce un quadro di orientamento di cui gli insegnanti si possono servire allo scopo di confezionare attività e percorsi nuovi e di migliorare attività e percorsi già esistenti, secondo la logica dell'equilibrio tra i bisogni psicologici fondamentali (*psychological hungers*). Nel saggio, dopo aver presentato il modello, consideriamo alcune variabili dell'evento didattico quali poli di attrazione di un particolare bisogno. In secondo luogo, ragioniamo su come gli orientamenti metodologici possano esser letti alla luce del modello e su come il modello torni utile in sede di progettazione didattica, concentrandoci in particolare su una strategia didattica: la ripetizione dell'*input*.

Parole-chiave: Analisi Transazionale, motivazione, lesson design, ripetizione

Resumen

El modelo de la motivación, según el Análisis Transaccional (de ahora en adelante AT) constituye un ejemplo de orientación del cual los maestros o profesores pueden servirse, con el fin de desarrollar o mejorar actividades existentes, tomando en cuenta el equilibrio que debe existir entre las necesidades psicológicas fundamentales (*psychological hungers*). En el presente ensayo, después de la presentación del modelo, se consideran algunas variables del acto didáctico entendidas como elementos catalizadores de una necesidad psicológica particular. Sucesivamente, se reflexiona sobre cómo las orientaciones metodológicas pueden ser analizadas exhaustivamente a la luz de este modelo y sobre cómo éste puede ser útil en la planificación didáctica, haciendo particular énfasis en la estrategia didáctica de la repetición del *input*.

Palabras claves: análisis transaccional, motivación, planificación didáctica, repetición

1. La motivazione secondo l'Analisi Transazionale: i bisogni fondamentali

Sulla scorta di un lavoro pionieristico di Spitz (1945), volto a studiare il disagio in bimbi soggetti a privazioni sensoriali e di cura, Berne definisce un modello motivazionale che si regge su tre bisogni primari, gli *psychological hungers* (tradotti alla lettera, 'appetiti primari'; 1961; 1963; 1966; 1972):

- *struttura;*
- *riconoscimento;*
- *stimolazione.*

Quali sono gli imperativi che fanno capo ai bisogni? Qual è il loro contenuto?

- *il fare*, ovvero la propensione all'azione, alla varietà degli stimoli, alla scoperta, al contatto fisico, intellettuale ed emotivo con gli altri, alla sperimentazione, in luogo della monotonia e dell'inattività;
- *il sentirsi riconosciuti, il fatto di sentirsi di appartenere a qualcosa o a qualcuno*, di godere della considerazione sociale delle proprie abilità, espressioni, iniziative, in luogo di una percezione di isolamento e di disvalore;
- *il sentirsi al sicuro*, operando in contesti in cui siano chiari i ruoli, i tempi, gli obiettivi, la distribuzione della *leadership*, le regole, in luogo di una situazione di abbandono, di mancanza di ordine, di direzione o di contenimento.

Ciascuno dei tre *bisogni* ha una dimensione che riguarda la relazione con il mondo, con gli oggetti e le persone, e una dimensione interiore, altrettanto importante (cfr. Shapiro 1969).

A detta di Illsley Clark e Dawson (1998) – e, a quel che ci è dato di dedurre, in disaccordo con la gerarchia dei bisogni di Maslow – la realizzazione degli *hungers* è impellente a tal punto che l'individuo può trascurare necessità di ordine fisiologico, come mangiare e dormire, pur di provvedere alla loro soddisfazione (si pensi all'assorbimento nell'opera da eseguire da parte di un artista o alla passione di uno scienziato per la ricerca o si consideri, ancora, lo sciopero della fame indetto da un militante politico).

Il benessere coincide con la *relazione armonica* tra i *bisogni*.

Per converso:

l'eccessiva struttura confina con la rigidità, da cui deriva la passività;

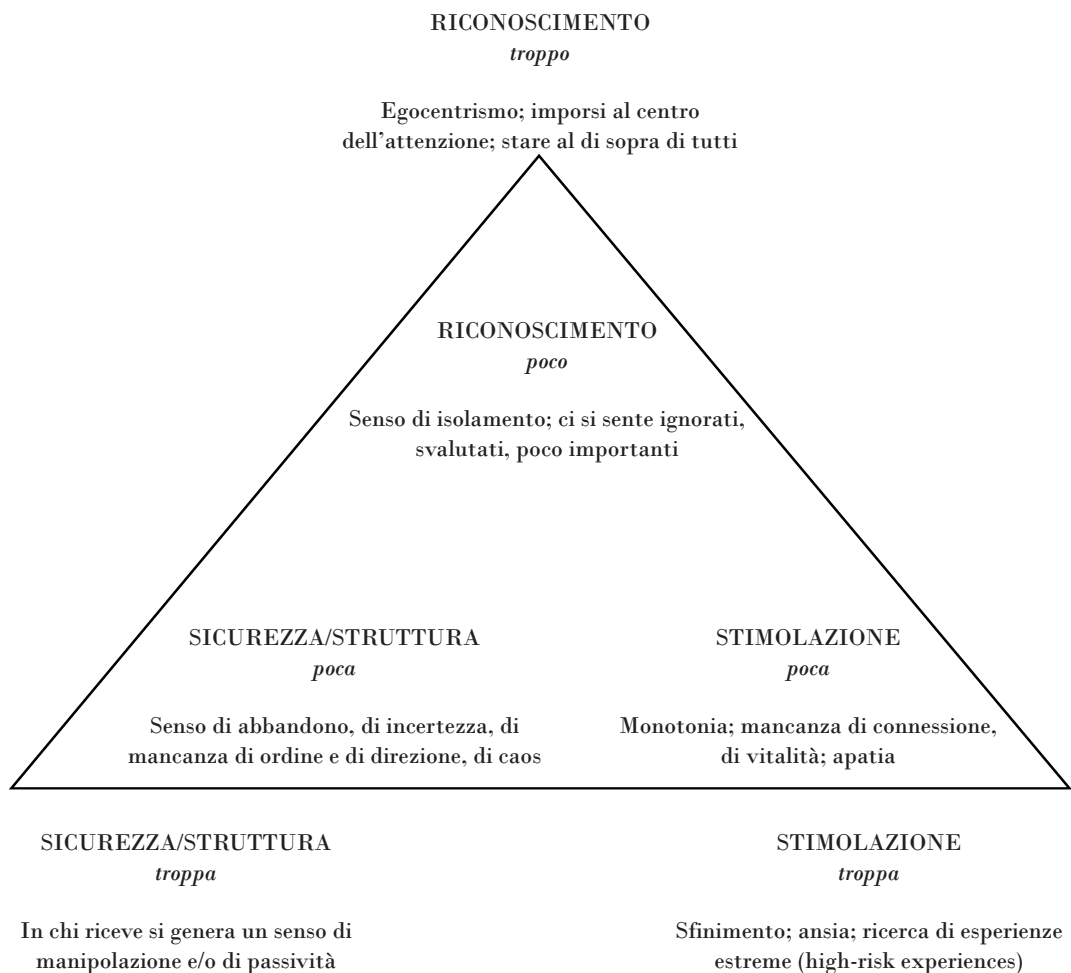
- una *superstimolazione* comporta saturazione (la persona è in preda a uno sfinimento per via dei troppi stimoli o per l'esposizione eccessiva a un solo genere);
- *l'eccesso di riconoscimento* può nascondere strategie manipolatorie.

Un disagio analogo può verificarsi in situazioni deficitarie:

- una *strutturazione debole* determina una situazione di incertezza, di caos¹;
- *un'assenza di attenzione* è all'origine di comportamenti autosvalutanti;
- una *scarsa stimolazione* genera noia, perdita di vitalità².

Nella fig. 1 il lettore scorge una rappresentazione dei bisogni, con evidenziate situazioni di carenza e di eccesso.

Fig. 1. Il triangolo dei bisogni



(adattato da Illsley Clark, Dawson 1998: 18)

La sottovalutazione di un bisogno è motivo di disagio; il soggetto può tendere a compensare la mancanza dedicandosi al soddisfacimento di un altro bisogno.

Per fare un esempio: il senso di disagio provocato da un mancato *riconoscimento* può essere colmato dal fare (una *superstimolazione*), visto che è *nel* fare che il soggetto si sente riconosciuto, o meglio si sente riconosciuto *per* quello che fa. Qualora, poi, mancassero le condizioni del *fare*, può coglierlo di sorpresa una sensazione di inutilità.

Particolarmente delicato è l'equilibrio tra *struttura* e *stimolazione*: vengono vissuti spesso come bisogni complementari, a tratti opposti, come le coppie *sicurezza/esplorazione*; *protezione/sfida*; *noto/ignoto*; *tradizione/progresso*; *appartenenza a/libertà da*, e così via. A privilegiare l'uno, insomma, si rischia di sacrificare l'altro: maggiore è la *stimolazione*, minore può essere la *sicurezza*, e viceversa. Le grandi scelte, o perlomeno quelle che la persona percepisce come tali, implicano spesso un dibattito interiore attorno a quale dei due poli preferire (cfr. Cornell 2010).

Il *riconoscimento* vale, invece, come *cornice*, come *contesto*. Qualsiasi forma possa assumere – verbale o non verbale, in presenza o a distanza – l'*atto del riconoscere* (il considerare cioè l'altro nella sua individualità e nel suo valore) si riduce a uno *sguardo*, grazie al quale viene conferita significatività alle scelte che *struttura* e *stimolazione* comportano.

Il minimo comune multiplo di ogni atto di *riconoscimento* consiste in una forma di attenzione: la persona si sente *riconosciuta* in quanto è *vista*.

Berne definisce ogni unità di riconoscimento *stroke*, 'carezza'. Il termine non è adeguato, a onor del vero, dal momento che la realtà cui rimanda può avere anche una valenza negativa. In altre parole, sia che si lodi (*tu sei OK*) sia che si disprezzi l'altro (*tu non sei OK*) si dimostra di *riconoscerlo*.

Caso contrario è quando si agisce come se l'altro non ci fosse, come avviene nel caso in cui gli si neghi il saluto. Pur di essere vista, la persona può allora accettare, se non addirittura ricercare, *stroke* negativi, rendendosi vittima di *giochi psicologici*. In preda ad un'ansia di *riconoscimento*, finisce per autoingannarsi, arrivando a non potersi più riconoscere³.

Uno *stroke* può essere verbale o non verbale⁴.

Varie *routine* linguistiche (A: *Buongiorno, come va?* B: *Bene, grazie, e Lei?* C: *Non c'è male*) sono scambi di *stroke positivi*. E molti *stroke positivi* sono incastonati nell'etimo e nella resa letterale di formule di saluto e di congedo di varie lingue⁵, come evidenziato nella tabella che segue.

Salutare	Si riconosce la presenza dell'altro	Sawubona, nella lingua zulu "ti vedo" (la risposta è <i>ngikhona</i> , "sono qui").
	Augurio generale	<i>Good morning</i> , in inglese; <i>Guten Tag</i> , in tedesco; <i>Bom dia</i> , in portoghese; ecc.
	Auspicio di pace	<i>Shalom</i> , in ebraico;

Auspicio di benessere e prosperità	<p><i>Salām</i>, in arabo; <i>Selam</i>, in amarico; <i>Aloha</i>, nella lingua hawaiana (“pace”, “amore”).</p> <p>Γεια σου, <i>Geiá sou</i>, in greco, “salute a te”; <i>Ave</i>, in latino; <i>Salve</i>, in italiano; <i>Salut</i>, in francese e rumeno; <i>Sani</i>, in dialetto veneto arcaico; <i>Tungjatjeta</i> in albanese, “che ti si allunghi la vita”; <i>S’abbenedica</i>, “[Vostra Signoria] mi benedica” (riferito all’interlocutore), con la risposta <i>Santu e ricco</i>, “[che tu sia] santo e ricco”, in dialetto siciliano; <i>Kia ora</i>, nella lingua maori, “che tu stia bene”</p>
Empatia e cura dell’altro	<p><i>Ciao</i>, in italiano (da una venetizzazione del termine “schiavo” [che indica l’abitante della Schiavonia, ovvero della Dalmazia, e volto poi a significare la condizione di servo], originariamente presente nella formula di congedo “schiavo vostro”); <i>Servus</i>, “servo”, in alcune zone della Baviera, nella Carinzia (in Austria) e in molti paesi dell’Est europeo (con varianti); Le formule <i>tjenare</i>, <i>tjaba</i>, <i>tia</i> dello svedese, dalla costruzione <i>jag är din tjänare</i>, “sono tuo servo” ; 안녕 <i>Annyeong?</i> in coreano (quando due persone non si conoscono), “sei in pace?”; “stai bene?”. L’altro risponde <i>잘 부탁드립니다</i>, <i>Cal pwuthak tulipnita</i>, “abbiate cura di me”. <i>Nemaste</i>, diffuso in India (“composto di due parole sanscrite, <i>nama</i>, e <i>te</i>. <i>Te</i> significa «tu», mentre <i>nama</i> ha le seguenti connotazioni: <i>chinarsi</i>, <i>piegarsi</i>, <i>flettersi</i> [...]. Ciò suggerisce l’idea di una sottomissione all’altro, in completa umiltà” (Kumar 2000). In <i>lak’ech</i>, “io sono un altro te”, <i>Ala’ken</i>, “tu sei un altro me”; forme di saluto maya;</p>

		<i>Wuk'in</i> , “con il mio io”, il significato per esteso è “tu, come amico, sei me e io sono te”; Quiché, lingua indigena guatemalteca ;
		<i>Mä köböni ño?</i> , “come hai sognato?”, Ngäbere/Guaymí, una delle numerose famiglie del gruppo linguistico Chibchano, parlato da indigeni nella zona sud del Costa Rica, nei pressi di San Vito .
	Benedizione divina	<i>Gruß Gott</i> , in Baviera, Austria e Alto Adige, probabile contrazione di <i>Gruß dich Gott</i> , “Dio ti saluti”.
Congedarsi	Auspicio che la persona abbia cura di se stessa	<i>Cuidate</i> , in spagnolo; <i>Vigyázz magadra!</i> in ungherese (“abbi cura di te”); <i>Take care</i> , in inglese; <i>Stammi bene</i> , in italiano; 안녕히 계세요. <i>annyeong.hi kyeyseyyo</i> (quando la persona che si saluta resta sul posto); 안녕히 가세요, <i>annyeong.hi kaseyyo</i> (quando la persona che si saluta se ne sta per andare); in coreano, rispettivamente, “sta’ in pace” e “va’ in pace”.
	Invocazione della protezione divina	<i>Inshallah</i> , in arabo; <i>Adieu</i> , in francese; <i>Adiós</i> , in spagnolo; <i>Fica com Deus/Adeus</i> , in portoghese; <i>Goodbye</i> , in inglese (God be with ye), ecc.

Illsley Clark and Dawson sono convinti che un *eccesso di riconoscimento positivo* celi una situazione di potere, che rischia di svuotare il rapporto (1998: 24; 51).

Altri precisano che la comunicazione viene regolata da una *legge di compensazione*. È come se due interlocutori, nell’atto di entrare in relazione, cercassero un *mutuo riconoscimento*, tuttavia se una parte eccede nel *riconoscere*, senza che l’altra possa adeguatamente corrispondere, va a finire che quest’ultima tenda ad abbandonare la relazione (Baiocchi, TONEGUZZI 1995).

In breve, dietro ad un *eccesso di riconoscimento* si può celare un atteggiamento manipolatorio: il soggetto riconosce a-patto-che; se le sue aspettative non vengono soddisfatte, non esita a smettere di riconoscere e prende le distanze.

In realtà, pare che, anziché un *eccesso* (com’è evidente, invece, nel caso della *stimolazione* e della *struttura*), sia piuttosto *l’intermittenza del riconoscimento* a generare i disagi più profondi.

Quando infatti un *riconoscimento positivo* è intermittente e si caratterizza da un doppio codice (*double bind*, cfr. Bateson *et al.* 1956; Sluzki, Ransom 1979): “ti accetto”/ “non ti accetto”, o “ti accetto, a patto che”¹⁰, in chi riceve si può generare dipendenza: è in preda all’ansia di ritrovare lo ‘*stroke* perduto’.

Illsley Clark e Dawson compiono un’equazione tra *riconoscimento* e *amore incondizionato* (*unconditional love*; 1998: 24; la traduzione e il corsivo sono nostri):

Concedere a qualcuno il dono dell’amore incondizionato non significa essere sempre consenzienti, accettare qualsiasi comportamento, anche se poco rispettoso, lasciar passare prestazioni scadenti, o celare la rabbia. *Significa essere onesti, lavorare attraverso le differenze, negoziare e rinegoziare l’accordo, valorizzare se stessi e l’altro, mantenere il rispetto reciproco.*

Ricapitolando: il *riconoscimento* è costituito da ogni forma di comunicazione mediante la quale un soggetto dimostra di *prestare attenzione* all’altro. Può avere una valenza positiva o negativa a seconda che si affermi o si neghi la dignità dell’altro; può essere trasmesso a parole o mediante gesti o espressioni; può essere *costante* o *condizionato*, celando, in quest’ultimo caso, forme di dominio.

Un *riconoscimento positivo incondizionato* consiste nell’abilità di tenere aperta la relazione, facendo fede alla bontà dell’altro, a prescindere da (cfr. Steiner 1971; 1984).

2. Salienza dei bisogni in alcune variabili dell’evento didattico

Riconoscimento, struttura e stimolazione possono essere colti come *thinking frames*, modelli di lettura della realtà, utili anche nel caso in cui si voglia analizzare l’arte di insegnare.

Alcune variabili di un evento didattico, più di altre, costituiscono dei poli di attrazione di un bisogno; per esempio:

- la qualità della comunicazione inerisce, in modo particolare, al *riconoscimento*;
- la qualità dello *scaffolding* inerisce, in modo particolare, alla *struttura*;
- la varietà delle attività e dei percorsi didattici (sequenze di attività) inerisce, in modo particolare, alla *stimolazione*.

Diamo una rapida menzione a ciascuna di esse.

2.1. La qualità della comunicazione

Riportiamo il frammento di un dialogo avvenuto in una classe elementare italiana (Caronia 1997). L’insegnante invita gli allievi a osservare una dispositiva della *cidade maravilhosa*, Rio de Janeiro.

- I: Guardate che questa c- queste = case
 A: Un grattacielo!
 A: Un grattacielo.
 I: (accelerato) Grattacielo, dice, ma (perfino) = un grattacielo? = sì? = e = poi. Quelle case là. Ma dove sono costruite?
 A: Su per le montagne
 I: Su per le montagne. Hai visto?
 A: Un grattacielo.
 A: (indica la diapositiva) Quello è un grattacielo
 A1: Quella è una montagna
 I: Una montagna, sì.

L'insegnante vuole che l'attenzione della classe si concentri sulla *favela* abbarbicata ai fianchi di una collina. Lo studente A coglie la presenza di un grattacielo. Il suo appunto viene però sistematicamente ignorato. All'esclamazione dello studente A, l'insegnante non risponde. Quegli incalza, per cui il docente si trova costretto a prendere in considerazione l'ipotesi: ripete tra sé il termine, in modo affrettato, quasi a indebolire la forza illocutiva dell'enunciato (*grattacielo*), poi ne prende le distanze (usa la terza singolare: *dice*), solleva il dubbio (*grattacielo?*), infine concede un accordo (*sì*) ma chiarisce che l'attenzione va spostata sulla *favela*. Ciononostante, lo studente A non si dà per vinto e torna ad osservare la presenza del grattacielo. È decisivo, alla fine, l'intervento di un compagno (A1), che coglie e asseconda le aspettative dell'insegnante. La discussione riprende il suo corso.

È un esempio di *non riconoscimento*: l'insegnante dimostra (probabilmente senza averne piena coscienza) di 'non vedere' il contributo di A.

Consideriamo una seconda interazione in un'altra classe elementare italiana. Lo scambio avviene tra un'insegnante e un bambino ucraino da poco arrivato in Italia, ai livelli iniziali di competenza in italiano (Zorzi 2005: 81).

- I: E che cosa fa la- la lepre?
 A: Lepre
 I: Sì. Che cosa fa?
 I: (agli altri bambini che cercano di rispondere) buoni, dai, shh, lasciate parlare A.
 I: Allora, la lepre...
 A: Il lepre va.
 A: Sì, la lepre corre, va nella tana. LA lepre. Lepre è femminile. LA lepre. Ma serpente, serpente è maschile. IL serpente. Allora la lepre si rifugia nella tana.

L'insegnante coglie l'occasione, con l'errore del bambino, di ripetere la regola del genere dei sostantivi italiani che terminano in 'e': alcuni sono maschili, altri femminili. Interviene però sulla forma mentre il bambino è concentrato sul significato; tra l'altro, non si accerta che lo studente abbia compreso (dà per scontato che il bambino intuisca o ricordi cosa voglia dire la parola "serpente"); per di

più, non valorizza il contributo del bambino (sostituisce, e quindi squalifica, l'uso del verbo "andare" – unica cosa corretta – per suggerire altri predicati, "corre", "si rifugia", meno comuni).

Anche in questo caso, l'intervento del docente comporta una lieve, quanto mai insidiosa, azione di *non riconoscimento*.

In Sclavi 2003 si illustra, mediante un aneddoto, la differenza tra la condotta di un'insegnante capace di ascolto attivo, e quindi di *riconoscimento*, e quella di un'insegnante che invece non lo è.

La prima è abile a leggere il contesto metacomunicativo (riesce cioè a cogliere la cornice invisibile all'interno della quale il soggetto comunica) ed è flessibile nell'adattare il compito all'allievo, la seconda invece si sofferma solo sui contenuti ed è rigida sulle procedure. La prima, in altre parole, modifica gli stimoli per far breccia sulla sensibilità dell'alunno, la seconda invece è *saldato* sul compito (proprio come lo studente che rimane *saldato* sull'adozione di determinate strategie¹¹), riconosce quindi lo studente *nella misura in cui* questi porta a termine il compito a dovere.

2.2. La qualità dello scaffolding

Il *bisogno di sicurezza* espresso da Berne si coniuga con la nozione di *scaffolding* formulata da Jerome Bruner (Wood *et al.*, 1976). L'insegnante dà prova di un adeguato *scaffolding* ogni volta che facilita l'esperienza di apprendimento; costruisce strumenti affinché lo studente 'aggredisca' (dal latino, *ad graedior*, "andare verso") l'oggetto di apprendimento e lo faccia proprio; traccia dei sentieri in modo che l'allievo perlustri un territorio e lo abiti.

Lo *scaffolding* riguarda la scelta dei contenuti/procedure, la loro parcellizzazione in microcontenuti e microprocedure, la loro progressione, infine la dotazione di strategie didattiche volte a facilitarne l'assimilazione da parte dell'allievo.

Nell'ambito della didattica di una lingua straniera, l'insegnante può facilitare la lettura, per esempio, scegliendo un brano che non risulti estremamente complesso per il livello di competenza del lettore e il cui contenuto possa risultare d'interesse o perlomeno familiare all'alunno, adottando strategie di introduzione al testo, strategie di accompagnamento al testo e strategie di verifica, infine, a lettura avvenuta. Lo stesso discorso riguarda tutta la gamma di attività che si adattano per insegnare una lingua: riflessioni linguistiche, ascolto, produzione orale, produzione scritta, esercitazioni grammaticali.

Nella **SCHEDA 1** presentiamo un esempio di *scaffolding* relativo alla lettura.

Nelle **SCHEDA 2-3** descriviamo attività che valgono a strutturare l'espressione scritta.

Nella **SCHEDA 4** illustriamo un'attività che sostiene gli allievi nella produzione orale.

2.3. La varietà delle attività e dei percorsi

La varietà delle attività

La dotazione, da parte dell'insegnante, di un ventaglio di soluzioni didattiche quanto più diversificate inerisce alla *stimolazione*: lo studente è spinto a misurarsi con modalità di apprendimento nuove (Mariani 2010)¹².

L'insegnante può far leva su *attività* che ora coinvolgono il lavoro individuale ora il confronto in gruppo; integrare attività analitiche (volte ad analizzare la lingua) con attività olistiche (volte a praticare la lingua); alternare attività divergenti ad attività convergenti; ricorrere a diversi codici di rappresentazione, in accordo con la visione policentrica dell'intelligenza (cfr. Gardner 1983; 1999; Torresan 2008a); illustrare concetti e procedure mediante percorsi di scoperta della regola e fissare le strutture attraverso percorsi di reimpiego della regola; sottoporre diversi tipi di testo all'attenzione dello studente; operare diverse modalità valutative; ecc.

Per fornire un esempio, se si fa leggere un testo in lingua straniera, anziché applicare solo tecniche tradizionali come il quesito a scelta multipla e le domande aperte o chiuse, si possono far adottare agli allievi i seguenti comportamenti (ciascuno dei quali ha precise conseguenze in termini di processi generati; cfr. Alderson 2000; Balboni 2008; Torresan 2008b, scaricabile):

- raccogliere le idee in fase di precomprensione;
- consultarsi con fonti esterne;
- perlustrare il paratesto (immagini, formato dello scritto, ecc.);
- indurre il significato delle parole sconosciute a partire dal contesto;
- rileggere più volte, sottolineando le parti che si giudicano salienti;
- leggere silenziosamente;
- leggere parola per parola;
- leggere in maniera globale;
- leggere in maniera selettiva (alla ricerca di alcune informazioni);
- problematizzare il testo (farsi domande su quello che si legge e ravvisare eventuali incongruenze);
- prendere appunti;
- visualizzare quello che si legge;
- collegare il testo a esperienze personali;
- scambiare informazioni con i compagni, ecc.

Presentare un'attività con modalità sempre nuove consente di una certa *routine* didattica; l'insegnante modella, in questo modo, del resto, un atteggiamento di *flessibilità cognitiva* nell'allievo (cfr. cfr. Dacey, Fiore 2008).

La varietà dei percorsi

L'insegnante è tenuto ad architettare e intriganti sequenze di attività, per mantener desta l'attenzione dell'allievo.

La sequenza tradizionale, sviluppatasi in età pre-comunicativa, è la classica PPP, *Presentation, Practice, Production*: l'insegnante presenta una regola linguistica (*Presentation*), gli studenti la reimpiegano (*Practice*), quindi, raggiunta una certa padronanza, sono pronti a cimentarsi in produzioni più libere (*Production*). In questo modello di *progressione*, tanto la lingua quanto l'apprendimento vengono intesi come *strutture*, e non è casuale che l'elemento minimo di pratica della lingua sia il *drill*, un esercizio ripetitivo che riprende l'idea, per omonimia, del passo cadenzato dei militari.

In età comunicativa, subentrano e lentamente rimpiazzano la sequenza PPP sequenze simili a quella dell'*Unità Didattica*, elaborata in seno alla tradizione glottodidattica italiana (Freddi 1994; Porcelli 1994; Balboni 1994, 2008²): *GAS*, *Globalità* (comprensione del testo); *Analisi* (le regole vengono 'ricavare' dallo studente a partire dal testo, mediante una serie di passaggi decisi dall'insegnante); *Sintesi* (nella quale vengono incluse le due P tradizionali: *Practice* e *Production*).

In sostanza, rispetto alla stagione pre-comunicativa, viene riconosciuto un ruolo al testo (*Globalità*) e all'osservazione delle regolarità della lingua a partire da quello (*Analisi*); la lingua inoltre è colta come strumento di azione sociale e come tratto di un ampio universo semiotico (al quale appartengono anche codici non verbali), culturalmente connotato.

Oggi come oggi c'è spazio a ulteriori modalità di progressione della lezione, oltre il modello PPP e il modello GAS.

Un primo esempio viene dalla lezione circolare

La *lezione circolare* si presenta come uno schema ribaltato rispetto alla sequenza PPP (la produzione viene posta all'inizio), ed è applicabile una volta che lo studente abbia raggiunto un certo livello di padronanza, che gli consenta di esprimersi in lingua a voce o per iscritto con una discreta autonomia. Le prime tracce di *circolarità* rinvenivano agli esordi del metodo comunicativo, con le riflessioni sulla *Deep-end Strategy* (Brumfit 1979; Johnson 1980; ma si vedano anche Byrne 1986; Willis J. 1994; Willis D. 2004). Scrivono Johnson e Jackson (2006: 538):

In questa strategia [sarebbe più opportuno parlare di *percorso*, ndt], la tradizionale sequenza *Presentation* → *Practice* → *Free Production* (PPP) è sostituita da una sequenza in cui gli studenti prima producono, con le risorse che hanno a disposizione (*Produzione libera*), segue la *Presentazione* dell'insegnante di elementi necessari, e infine il *Reimpiego*, se ritenuto necessario. Nella letteratura glottodidattica si sono ascritti più aspetti positivi a questa sequenza. *In primis*, essa favorisce lo sviluppo di strategie di *risk-taking*, spingendo gli allievi ad una *performance* (*Produzione libera* iniziale), prima che altri interventi didattici abbiano luogo (*Presentazione* e *Reimpiego*). Un secondo vantaggio [...] risiede nel fatto che la sequenza si regoli sui bisogni; la *Presentazione* e il *Reimpiego* sono determinati dalla *performance* iniziale, la *Produzione libera*.

In una *lezione circolare*, torniamo a ribadire, il testo oggetto di lettura o di ascolto è spostato in avanti; vi si accede a seguito di varie attività produttive; ciò consente agli allievi di verificare le ipotesi sul testo sollevate a partire da una serie di indizi (domande aperte, immagini, suoni, ecc.).

Una *lezione circolare* riflette il modo di apprendere abilità in ambito artistico (per esempio musicali o grafiche), in cui l'allievo produce e quindi misura la distanza tra quanto prodotto e un modello. Riteniamo che una *lezione circolare* solleciti la fantasia, induca a una partecipazione attiva, stimoli la produzione e crei curiosità nei confronti del testo. Un esempio di *percorso circolare* è rappresentato dalla **SCHEDA 5**.

Ben più radicale è il concetto di *didattica come trama*, formulato da Tessa Woodward e da Seth Lindstromberg. In un saggio uscito nel 1998, Woodward e Lindstromberg annunciano (5):

Un approccio diverso [rispetto alla sequenza PPP, ndt.] consiste nel pensare non in termini di connessioni «verticali» all'interno di una lezione ma «orizzontali» tra lezione e lezione.

I due concepiscono le *fasi* della sequenza PPP come “connessioni verticali”, vale a dire “blocchi”, contenitori nei quali collocare attività a seconda delle abilità (ricettive o produttive) e delle competenze (morfologiche, sintattiche, lessicali, ecc.) da praticare e sviluppare. Tali “blocchi” si ripetono di lezione in lezione, e costituiscono le forme mediante le quali il curriculum si materializza.

La proposta di Woodward e Lindstromberg si sviluppa invece “in orizzontale”, nell'idea della lezione intesa come intreccio di *atti didattici* o *microstrategie* (*didattiche*): classi di attività che si possono collegare le une alle altre, in modo ricorsivo, a prescindere da uno schema esterno predefinito (PPP o GAS), dando origine ad *intrecci*, allo stesso modo in cui un tessitore produce un arazzo o uno scrittore la trama di un romanzo.

Si tratta di una dimensione flessibile (“alcuni *threads* possono essere sviluppati in un minuto, altri si possono sviluppare in venti minuti o più; Woodward, Lindstromberg 1998: 7), ricorsiva e aperta. L'impostazione che ne deriva è di tipo *bottom-up*: l'intreccio è un abbozzo che si definisce e si affina facendo attenzione alle risposte che provengono dagli studenti.

Benché Lindstromberg e Woodward oppongano il concetto di “orizzontale” a quello di “verticale”, una *didattica come trama* implica un ragionamento su due piani: quello orizzontale e quello verticale, così come un telaio, nel creare un ordito, si muove lungo due direzioni. Fuor di metafora, una *didattica come trama* implica il fatto che si debba ragionare tanto in termini di *struttura* (aspetto verticale) quanto in termini di *ricorsività* (aspetto orizzontale).

3. Orientamenti metodologici e implicazioni per la progettazione didattica

Il modello tripolare dell'AT può essere applicato per interpretare gli orientamenti metodologici cui un insegnante di lingua si può ispirare.

A livello di *metodi*, ovvero di ampie filosofie dell'apprendere/insegnare una lingua, ci vien da dire che:

- quelli *formalistici*, centrati sull'assimilazione delle regole (ai quali riconduciamo il metodo grammaticale-traduttivo, il metodo audio-linguale e quello strutturalista), tendono a rispondere al bisogno di *struttura*;
- quello *comunicativo* punta a dar risalto alla *stimolazione* (facendo sì che in aula vengano ricreati i contesti comunicativi che contraddistinguono situazioni di uso autentico della lingua);
- quelli *umanistici* ambiscono a *riconoscere* lo studente nella sua totalità, con particolare attenzione alla dimensione emotiva.

Se scendiamo in dettaglio e consideriamo indicazioni metodologiche ancor più specifiche, concretizzate in peculiari pratiche didattiche, possiamo apprezzare sottili e pur decisive sfumature.

I *metodi umanistici*, per esempio, promuovono, ciascuno a proprio modo, forme di *riconoscimento* distinte:

- nel *Silent Way* (Gattegno 1972) *si riconoscono* le strategie inferenziali dell'allievo (inteso non già quale mero esecutore di regole, come era interpretato invece nel metodo strutturale);
- nel *Community Language Learning* (Curran 1976) *si riconoscono* le conoscenze preve dell'alunno, ovvero la sua competenza di parlante in L1;
- nel *Total Physical Response* (Asher 1977) *si riconosce* la dimensione corporea come parte integrante del processo di apprendimento;
- nella *Suggestopedia* (Lozanov 1978; Lozanov, Gateva 1983) *si riconosce* il 'curricolo nascosto' dell'allievo, quel complesso, cioè, di credenze e atteggiamenti che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento.

Molti autori, con Kumaravadivelu in testa (2003; 2006), insistono nel ritenere che negli ultimi decenni la didattica delle lingue abbia superato le opposizioni di un metodo contro l'altro, per ragionare più in termini di macrostrategie didattiche: è il cosiddetto *approccio eclettico*.

Alla luce del modello dell'AT riteniamo che in un *approccio eclettico* non sia più determinante ricercare il soddisfacimento di un solo bisogno (per esempio la *struttura*, a scapito della *stimolazione*); la flessibilità pare tradursi piuttosto in un'attenzione a rispondere a tutti e tre i bisogni contemporaneamente.

Detto altrimenti, risulta congruo, in un *approccio eclettico*, chiedersi se una certa pratica didattica produca *scaffolding* adeguato, risulti *stimolante* e abbia una *portata formativa*. Per semplificare ancor di più, con una metafora geometrica, affermiamo che è come se il triangolo dei bisogni, da scaleno, com'era in passato, lo si voglia rendere il più possibile isoscele.

In particolare, è il binomio *struttura-stimolazione* a essere re-inteso. *Struttura* e *stimolazione*, anziché poli opposti (come spesso sono stati visti nella storia dell'educazione linguistica nel secolo scorso, per via della cosiddetta 'sindrome

del pendolo', tale per cui si dava importanza ora alla forma, ora alla comunicazione; cfr. Balboni 2008²⁾ vanno, in un *approccio eclettico*, riconciliati.

Così, se un certo *comunicativismo* ostracizzava pratiche *strutturanti* riconducibili all'*approccio formalistico* (per esempio: il dettato, la traduzione, gli esercizi strutturali), bollandole come meccaniche e poco proficue ai fini di accrescere la competenza comunicativa dell'allievo, un *orientamento metodologico eclettico* le recupera, fornendo loro una cornice comunicativa. In altre parole, anziché marginalizzare attività di questo genere, ci si può chiedere come sia possibile rivitalizzarle, rendendole significative e accattivanti (cfr. Torresan 2014).

Facciamo un esempio di una possibile rivitalizzazione, legato alla pratica della *ripetizione*.

La *ripetizione* rappresenta una macrostrategia centrale negli *approcci formalistici*, in particolare nel *metodo strutturale* e in quello *audio-linguale*: ripetere la forma – tanto da parte dell'insegnante (*input*) quanto da parte dell'allievo (*output*) – consente di ottimizzare la memorizzazione di regole e lessico.

L'*approccio comunicativo* non dà, invece, particolare rilievo alla ripetizione. Nel *metodo naturale* di Krashen, che rappresenta una tra le possibili istanze dell'*approccio comunicativo*, si suppone che la ripetizione di regole e lessico produca una forma effimera di ritenzione (*apprendimento*), mentre un possesso stabile delle regole (*acquisizione*) si ritiene passi *solo* attraverso una loro elaborazione inconscia, operata durante la comprensione del testo (Krashen 1981). Tra *apprendimento* e *acquisizione*, dunque, *tertium non datur*.

Oggigiorno si è propensi ad affermare, o meglio si torna a sostenere, che la *ripetizione* costituisce una strategia assai efficace; si studiano i processi neurofisiologici che ne stanno alla base (Morosin 2008) e se ne considera l'efficacia, ai fini di un possesso stabile delle regole (Humphris, 1982a, 1982b, 1982c, 1988; Bygate 1996; Lynch Maclean 2000).

Illustriamo a seguire una pratica di *ripetizione dell'input strutturata e stimolante*: il *Mixed Language Story-Telling* (Deller, Rinvoluti 2002: 61).

Agli studenti vengono presentati lessico e strutture all'interno di un monologo.

L'insegnante racconta una storia in L1, immettendovi qua e là termini propri della LS. Progressivamente, in lezioni successive, il testo viene *ripresentato* agli studenti, ma il peso lessicale in LS è maggiore, fino ad arrivare, dopo un certo arco di tempo, ad una versione interamente in LS.

L'attività è *strutturata* e *stimolante* al tempo stesso: *mette alla prova le capacità di inferenza dello studente*, che ha a disposizione testo e contesto per dedurre i significati di un termine (per approfondimenti, cfr: Ji 1999, 2000, 2002).

Si veda il seguente testo bilingue (la favola *Il lupo e i sette capretti*, nella versione presentata in Luise 2005), sperimentabile con studenti italiani al loro primo contatto con il tedesco.

Per comodità, le parole-chiave, *capra* (*Ziege*) e *capretti* (*Geißlein*), possono essere illustrate mediante disegni, inoltre, è raccomandabile ci si serva di gesti e di espressioni per caratterizzare il testo e renderlo più accessibile¹³.

C'era una volta una **Ziege** che aveva **sieben Geißlein**.

Un giorno chiamò i suoi piccoli e disse: "**Meine Geißlein**, devo andare a fare la spesa: mi raccomando, non aprite la **Tür** a nessuno. Se vi trova **den bösen Wolf**, **Er frisst Euch** in un solo boccone. Ricordate che il **Wolf** ha una brutta **Stimme** ed è tutto nero".

I **Geißlein** promisero alla **Mutter** di stare molto attenti, e la salutarono. Dopo poco, il **Wolf klopft an der Tür**: "**Wer ist da?**" chiesero i **capretti**. "**Mutter ist da**, aprite" disse una **Stimme** profonda e rauca; "Non è vero, **du bist nicht unsere Mutter**: lei ha una **Stimme** dolce e gentile: **du bist der böse Wolf: Geh' weg**".

Allora il **Wolf** andò in pasticceria a comprare un sacco di **Süssigkeiten** per addolcire la sua **Stimme**, le mangiò e tornò e **klopft an die Tür der Geißlein**: "**Ich bin Eure Mutter** aprite!" disse con una **Stimme** dolce e gentile.

Ma i **Gleißlein** risposero: "Metti **deine Pfoten ans Fenster** così vediamo se sei davvero **unsere Mutter**". Quando videro le **Pfoten** nere del **Wolf** sulla **Fenster**, lo cacciarono via: "**Du bist nicht unsere Mutter**: lei ha **weisse Pfoten** e morbide".

Il **Wolf** allora corse al **Mühle**, dove prese un sacco di **Mehl** per infarinare **seine Pfoten** nere e **klopft an die Tür der Geißlein** "**Ich bin Eure Mutter**, aprite!" disse con **Stimme** dolce e gentile, appoggiando le due **weissen Pfoten ans Fenster**.

I **Geißlein**, sentirono una **Stimme** dolce e gentile, e videro due **weissen Pfoten**: aprirono la **Tür** e... **Der böse Wolf springt ins Haus**.

I **Gleißlein**, spaventati, cercarono di nascondersi: **das Erste** si nascose sotto il **Bett**, **das Zweite** dentro all'armadio, **das Dritte** dietro alla tenda, **das Vierte** sopra la credenza, **das Fünfte** nella vasca da bagno, **das Sechste** sotto al tavolo, **das siebte in der Pendeluhr**. Il **Wolf** li trovò tutti e **frisst sie** in un solo boccone: solo l'ultimo dei **Gleißlein**, chiuso **in der Pendeluhr**, restò zitto e fermo, e il **Wolf** non riuscì a trovarlo.

Dopo quella mangiata, il **Wolf** uscì dalla **Haus** dei **Gleißlein** e si mise ai piedi di un **Baum**, nel bosco.

Quando **die Mutter Ziege zurück kommt nach Hause**, non trovò nessuno. Disperata, chiamò i suoi piccoli, ma le rispose solo una **Stimme aus der Pendeluhr**: "**Mutter, hier bin ich**: è venuto **Der böse Wolf**, **er hat alle gefressen** i miei fratelli"; la **Mutter Ziege** aprì **die Tür der Pendeluhr**, tirò fuori il suo **Gleißlein** e lo consolò, poi, insieme, uscirono e andarono a cercare il **Wolf**. Arrivati nel bosco, trovarono il **Wolf** che **schläft** sotto a un **Baum**. Allora **die Mutter Ziege** mandò il piccolo **nach Hause**, a prendere **die Schere**, l'ago e il filo; poi, **mit der Schere**, tagliò **den Bauch des Wolf**: uno dopo l'altro tutti i sei **Gleißlein** saltarono fuori e si misero a ballare dalla gioia.

Ma la **Mutter** disse: "Presto: andate a cercare delle **Steine** per riempire **den Bauch des Wolf**, ma fate veloci, altrimenti si sveglia!".

La **Ziege** riempì **den Bauch des Wolf mit den Steinen**, la cucì con l'ago

e il filo, poi, insieme ai suoi **Geißlein**, corse **nach Hause**.

[...] Il **Wolf** si svegliò: si sentiva pesante, e aveva molta **Durst**, ma quando si avvicinò al **Fluss** per **trinken**, il peso delle **Steine**, lo trascinò **ins Wasser** e lo fece annegare.

Da quel giorno i **Geißlein** vissero felici e contenti insieme alla loro **Mutter**.

Nella **SCHEDA 6** il lettore può accedere ad un ulteriore esempio di *attività di ripetizione strutturata e stimolante*: la lettura ripetuta.

3. Conclusioni

Il modello motivazionale dell'*Analisi Transazionale* costituisce uno schema di riferimento cui l'azione dell'insegnante si può ispirare per ideare, strutturare e calibrare percorsi didattici, in sintonia con i bisogni più profondi di chi apprende.

Pur nella variabilità dell'attenzione agli *psychological hungers* a seconda della cultura, il modello può essere applicato in contesti diversi e con studenti di età differenti, posto che i bisogni, nell'ottica di Berne, costituiscano elementi strutturali della psiche umana.

Nella singola classe, il modello è trasversale: si può applicare a tutte le variabili della relazione educativa. In questa sede abbiamo considerato, rapidamente, tre aspetti: la gradazione delle attività (*scaffolding*), l'attenzione alla comunicazione, la varietà delle strategie.

Più in generale il modello può essere usato come lente per interpretare l'azione dell'*insegnante esperto*.

Altrove (Torresan 2012), sulla scorta di un'intuizione di Meredith (2000), abbiamo argomentato che l'equilibrio dinamico cui sottende il modello si configura come *controllo*, premessa di ogni possibile *autonomia*.

Gli studi sull'*insegnante esperto* ci avvisano che l'*expertise* si configura come capacità di controllo e gestione, in forma fluida e armonica, della complessità e multidimensionalità degli elementi che caratterizzano la vita di classe.

Scrive Tsui (2005: 176; la traduzione è nostra):

Gli insegnanti esperti, con la loro esperienza, hanno sviluppato una conoscenza ricca e integrata relativa ai vari aspetti dell'apprendimento/insegnamento, inclusi gli studenti, sia come singoli che come classe, la programmazione curricolare in generale e quella specifica della propria disciplina, il contesto scolastico, ecc.

Ciò consente loro di riconoscere rapidamente dei *pattern*, di cogliere il senso di alcuni eventi, di essere selettivi con le azioni da intraprendere che hanno una priorità sulle altre. Al tempo stesso ciò li rende responsabili del loro stesso insegnamento, capaci di autonomia e di flessibilità nelle decisioni da assumere. Gli insegnanti esperti hanno sviluppato un

repertorio di *routine* che gli consentono di affrontare una varietà di situazioni. Da ciò l'automaticità e la facilità che dimostrano nell'atto di insegnare. La disponibilità di [tali] *routine* consente agli insegnanti esperti di disporre di risorse mentali per gestire eventi che avvengono simultaneamente, alcuni dei quali possono essere non previsti.

In sintesi, un insegnante capace si distingue da chi non lo è per il fatto che dà prova di possedere:

- una conoscenza ricca e integrata, dove teoria e pratica si intrecciano;
- una serie di *script* e *routine* che gli permettono di operare con scioltezza e rapidità di fronte a situazioni impreviste;
- un atteggiamento riflessivo e metacognitivo;
- un atteggiamento perlustrativo, al punto da scorgere occasioni di apprendimento anche laddove parrebbe non ce ne siano;
- un atteggiamento problematizzante, tale da scovare problematicità e questioni da risolvere anche laddove parrebbe non ce ne siano (Tsui 2003);
- una libertà da scansioni imposte dall'alto (in termini di curriculum o di sequenziazione), verso la sperimentazione di piste nuove.

A ben guardare, le prime tre caratteristiche paiono rimandare alla *struttura*, mentre le ultime tre alla *stimolazione*. Il tutto però si configura come un unico comportamento; facce diverse, quindi, di uno stesso prisma. In breve: *l'insegnante esperto è stimolato dal ricercare nuove forme di struttura*, o viceversa, *è capace di strutturare sempre nuove forme di stimolazione*.

È quindi un continuo *rinnovamento* (si pensi al concetto di "equilibrio dinamico" di cui abbiamo parlato in precedenza) la cifra che contraddistingue la condotta dell'esperto, non già una vaga nozione di esperienza. Per un insegnante non esperto può, infatti, valere il detto di Charles Alderson (comunicazione personale luglio 2011): "venti anni di esperienza possono significare un anno ripetuto venti volte". L'insegnante esperto, al contrario, lavora al massimo delle sue possibilità (Bereiter, Scardamalia 1993: 34), pena il suo non essere più un esperto (Tsui 2003: 279; la traduzione è nostra):

[...] nell'ottenere e nel mantenere le varie sottocompetenze che concorrono all'esercizio di una certa competenza, gli esperti sono impegnati in uno sforzo di continuo miglioramento. Una volta le caratteristiche che hanno concorso allo sviluppo della competenza non sono più esercitate, gli esperti non operano più al livello che li ha contraddistinti; smettono [quindi] di essere esperti.

Nel percorso di continua ristrutturazione del proprio agire in classe, cui concorrono pensiero creativo e pensiero critico, ne esce ridefinito lo stesso senso di sé, per via di una sempre più solida autoefficacia (vale a dire la capacità

di potercela fare; cfr. Borkowski J. G., Mathukrishna N., 1992), all'interno di esperienze di *flusso* (Csikszentmihalyi M., 1993). A maggiore competenza, corrisponde maggiore autostima (quindi un maggior senso di *riconoscimento*), in virtù della quale gli atteggiamenti visti sopra (perlustrativo, di controllo, ecc.) ne escono rinforzati.

Il modello dell'AT, quindi, in definitiva, non è utile solo come riferimento per operazioni puntuali ma si configura, nell'equilibrio dinamico cui sottende, come la mappa che conduce all'*expertise*. A sua volta il comportamento autoregolato dell'insegnante esperto diventa l'esempio più potente e chiaro che la classe può seguire.

Notas

- 1 Berne si sofferma solo su come le persone strutturano il tempo (1964). Egli divide le azioni umane in: isolamento (*withdrawal*); riti (*rituals*); riempitivi (*pastimes*); attività (*activities*); giochi (*games*); intimità (*intimacy*).
- 2 Per quanto concerne la *stimolazione*, cfr. Zubek 1969; Grassian 1983.
- 3 È stato un tema ampiamente esplorato da vari filosofi; citiamo tra gli altri Pascal (1670 [1986]: 55-56) e La Rochefaulcauld (1678 [1978]: 23). Molte riflessioni sulla relazione *riconoscimento-autenticità* si possono peraltro rintracciare in Hegel, Levinas, Buber, Howith.
- 4 Anche uno *stroke non verbale*, beninteso, può essere *positivo* o *negativo*: passarsi nervosamente la mano sul naso o tamburellare il tavolo con le dita non comunicano lo stesso messaggio rispetto a quando si rispecchia, con il proprio corpo, la postura dell'altro. Nei primi due casi si trasmette un disagio (*tu non sei OK*), nel terzo, al contrario, si esprime un piacere legato alla presenza dell'altro (*tu sei OK*).
- 5 Esistono forme di *stroke positivo* determinate culturalmente, che possono dar adito a incomprensioni tra persone che appartengono a culture diverse. Alcuni esempi: in Brasile è consueto che un passante stabilisca un contatto con un turista che chiede informazioni toccandogli il braccio o le spalle; in Cina si può rendere onore a un invitato uccidendo in sua presenza una scimmia (tagliandole la calotta cranica ed estraendone le cervella); in Inghilterra, in una situazione di panico, chi intende assicurare si prodiga a preparare del tè, un comportamento che un latino può giudicare 'freddo' o 'insensato'.
- 6 Si pensi al gioco di parole *saluto/salute* in italiano, e in molte lingue romanze; allo stesso modo, in ungherese *üdvözlet* ("saluto") ha la stessa radice di *üdv* ("salute", "salvezza", in senso religioso).
- 7 Stesso concetto anche nelle formule usate in risposta ad una richiesta di attenzione: *mande* diffuso nello spagnolo parlato in Messico, e l'equivalente *Comandi* nel veneto antico.
- 8 Stesso concetto anche nella formula *Mitakuye oyasin*, "siamo tutti connessi", nella lingua degli indiani Lakota.
- 9 Equivale ad un saluto, il significato letterale dell'interrogazione viene comunque mantenuto.
"Alla domanda *mă köböni ño?*, se i sogni non hanno lasciato strascichi, segue la risposta *ti köböni kuin*, «ho sognato bene»; in caso contrario, come spesso accade, segue

- una discussione (che eventualmente può coinvolgere più persone) per interpretare i segni contenuti nel sogno o su come agire per prevenire o propiziare quell'evento" (da una comunicazione di Andrea Mian).
- 10 Ci pare che per illustrare la differenza tra il *riconoscimento puro*, per così dire, e il *riconoscimento spurio* ci vengano in aiuto le riflessioni che provengono dall'etologia. I comportamentisti intendevano l'apprendimento come una sequenza stimolo-risposta. Un cane, per esempio, mediante un serie di rinforzi positivi (cibo) e negativi (leggera scarica elettrica o anche solo mancanza di rinforzo positivo), apprende a distinguere un ellisse da un cerchio. Ma cosa succede se lo sperimentatore altera i dati e costringe a distinguere forme confuse, ambigue? Il cane agisce arbitrariamente e, altrettanto arbitrariamente, riceve premi e punizioni. L'alterazione del contesto non viene accettata: l'animale si ribella, morde, aggredisce chi lo tiene al guinzaglio. È stato violato un patto, l'animale non si sente riconosciuto.
- Bateson cita, per contro, il caso dell'addestramento di una delfina (1984). Agli inizi, l'animale nuota liberamente nella vasca, osservato dall'istruttrice. Appena compie un gesto che l'istruttrice desidera sia fissato, l'animale riceve un rinforzo positivo (il solito cibo). Bastano tre rinforzi perché il gesto sia appreso. In un'occasione, al ripetersi del gesto, succede qualcosa di sorprendente per la delfina: nonostante l'esibizione di quanto appreso, non viene premiato. Un qualsiasi altro gesto dell'animale, pur se minimo, come il muovere la coda in segno di contrarietà, può essere però preso a modello dall'istruttrice e divenire oggetto di successivi rinforzi. In breve, l'istruttrice dimostra di apprezzare non tanto un comportamento specifico, ma una serie di comportamenti che possono prevedere la presa d'iniziativa. La relazione (e quindi il *riconoscimento*) si sovraordina, in questo caso, allo stimolo, è essa stessa lo stimolo.
- 11 Per approfondimenti sul concetto di *saldatura*, cfr. Brown 1982.
- 12 Un insegnante capace di *stimolazione* contribuisce, peraltro, a sua volta, al proprio benessere; in grado di rinnovare la sua azione didattica, egli contiene o previene situazioni di *burn-out* (cfr. Pugliese 2011).
- 13 Un ringraziamento a Günther Zieglmeier, per la consulenza con il tedesco.
- 14 In una classe monolingue, la prima stesura sui cartellini può essere fatta in lingua madre; nella fase di ricostruzione finale è compito del redattore, quindi, tradurre in lingua straniera.
- 15 Le domande possono essere adattate agli interessi della classe, se non addirittura suggerite dagli studenti.

Bibliografia

- Alderson C., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Asher J., 1977, *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Book*, Sky Oaks, Los Gatos, CA.
- Baiocchi P., Toneguzzi D., 1995, *La comunicazione affettiva ed il contatto umano*, Kiklos, Trieste.
- Balboni P. E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.
- Balboni P. E., 2008², *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Bateson G., 1984, *Mente e natura*, Adelphi, Milano.

- Bateson G., Jackson D. D., Haley J., Weakland J., 1956, "Toward a Theory of Schizophrenia", *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Bereiter C., Scardamalia M., 1993, *Surpassing Ourselves. An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court, Illinois.
- Berne E., 1961, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Random House, New York.
- Berne E., 1963, *The Structure and the Dynamics of Organizations and Groups*, Grove Press, New York.
- Berne E., 1964, *Games People Play*, Grove Press, New York.
- Berne E., 1966, *Principles of Group Treatment*, Oxford University Press, New York.
- Berne E., 1972, *What do you Say After you Say Hello? The Psychology of Human Destiny*, Grove Press, New York.
- Borkowski J. G., Mathukrishna N., 1992, "Moving Metacognition into the Classroom: «Working Models» and Effective Strategy Teaching", in Pressley, M. et al. (eds.), *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*, Academic Press, New York, 477-501.
- Brooks A., Grundy P., 1998, *Beginning to Write. Writing Activities for Elementary and Intermediate Students*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown A. L., 1982, "Learning and Development: The Problem of Compatibility, Access and Induction", *Human Development*, 25, 89-115.
- Brumfit C., 1979, "«Communicative» Language Teaching: An Educational Perspective", in Brumfit C., Johnson K., *The Communicative Approach to Language Teaching*, OUP, Oxford, 183-191.
- Bygate M., 1996, "Effects of Task Repetition: Appraising the Developing Language of Learners", in Willis D., Willis J. (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, London, 34-46.
- Byrne D., 1986, *Teaching Oral English*, Longman, London.
- Caronia L., 1997, "Negozicare la costruzione sociale dell'intersoggettività", in Demetrio D. (a cura di.), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Catizone P., Humphris C., Micarelli L., 1997, *Volare 1. Guida per l'insegnante*, Dilit, Roma.
- Cornell W. F., 2010, "Aspiration or Adaptation? An Unresolved Tension in Eric Berne's Basic Beliefs", *Transactional Analysis Journal*, 40, 3-4, 243-253.
- Curran C. A., 1976, *Counselling-Learning in Second Language*, Apple River Press, Apple River.
- Csikszentmihalyi M., 1993, *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*, New York, HarperCollins.
- Dacey J. S., Fiore L. B., 2008, *Il bambino ansioso*, Erickson, Trento.
- Deller S., Rinvoluti M., 2002, *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*, Delta, Peaslake.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Utet, Torino.
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, Basic Books, New York.

- Gattegno C., 1972, *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Educational Solutions, New York.
- Grassian S., 1983, "Psychopathological Effects of Solitary Confinement", *American Journal of Psychiatry*, 140, 1450-1454.
- Humphris C., 1982a, "La lettura", *Bollettino Dilit*, 2, <www.dilit.it>.
- Humphris C., 1982b, "La colmatura in funzione", *Bollettino Dilit*, 2, <www.dilit.it>.
- Humphris C., 1982c, "Una lezione di lettura: un esempio", *Bollettino Dilit*, 2, <www.dilit.it>.
- Humphris C., 1988, "La lettura e la sicurezza di sé", *Bollettino Dilit*, 3 < www.dilit.it >
- Illsley Clark J., Dawson C., 1998, *Growing Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children*, Hazelden, Center City, MN.
- Ji, Y., 1999, "Communicative Language Teaching through Sandwich Stories for EFL Children in China", *TESL Canada Journal*, 17, 1, 103-113.
- Ji, Y., 2000, "Sandwich Stories as A Bridge to Authentic Materials: A Developmental Approach to Teaching EFL Reading to Young Learners in China", *IATEFL Issues*, 153, 12-15.
- Ji, Y., 1999, "English through Chinese: Experimenting with Sandwich Stories", *English Today*, 69, 18, 1, 37-45.
- Johnson K., 1980, "Making Drills Communicative", *Modern English Teacher*, 7, 4, 12-16.
- Johnson K., Jackson S., 2006, "Comparing Language Teaching and Other-skill Teaching: Has the Language Teacher Anything to Learn?", *System*, 34, 532-546.
- Krashen S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D., 1985, *The Input Hypothesis*, Longman, London.
- Kumar N., 2000, "Namaste. The Significance of a Yogic Greeting", *Exotic India Newsletter*, <<http://www.exoticindiaart.com/article/namaste/>>.
- Kumaravadivelu B., 2003, *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven.
- Kumaravadivelu B., 2006, *Understanding Language Teaching. From Method to Post-Method*, Routledge, New York.
- La Rochefaulcauld F., de (1678 [1978]), *Maximes*; tr. italiana, *Massime*, Rizzoli, Milano.
- Lozanov G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon and Beach, New York/London.
- Lozanov G., Gateva E., 1983, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma.
- Luise C., 2005, *Favole in italiano*, Guerra, Perugia.
- Lynch T., Maclean J., 2000, "Exploring the Benefit of Task Repetition and Recycling for Classroom Language Learning", *Language Teaching Research*, 4, 3, 221-250.
- Mariani L., 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it, Padova.

- Maslow A. H., 1971, *The Further Reaches of Human Nature*, Viking Press, New York.
- Meredith, K., 2000, "Control: The Fourth Psychological Hunger", *Transactional Analysis Journal*, 30, 4, 279-290.
- Newell S., Jeffery D., 2002, *Behaviour Management in the Classroom: A Transactional Analysis Approach*, David Fulton, London.
- Nuttall C., 1982, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, London.
- Pascal B., 1670 [1986], *Pensées*; tr. italiana, *Pensieri* (a cura di F. Masini), Studio tesi, Pordenone.
- Porcelli G., 1994. *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Pugliese C., 2010, *Being Creative: The Challenge of Change in the Classroom*, Delta, Peaslake.
- Pugliese C., 2011, "Enseñar con ingenio: creatividad en el aula", in Derosas M., Torresan P. (a cura di), *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas*, Sb International/Alma, Buenos Aires/Firenze, 165-176.
- Sclavi M., 2003, *L'arte di ascoltare e i mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- Shapiro S. B., 1969, "Critique of Eric Berne's Contributions to Subself Theory", *Psychological Reports*, 25, 283-296.
- Sluzki E., Ransom D. C., 1979, *Il doppio legame*, Astrolabio, Roma.
- Spitz R., 1945, "Hospitalism, Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood", *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Steiner C., 1971, "The Stroke Economy", *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 9-15.
- Steiner C., 1984, "Emotional Literacy", *Transactional Analysis Journal*, 14, 3, 162-173.
- Taylor J., 2001, *The Minimax Teacher*, Delta, Peaslake.
- Torresan P., 2008a, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Emi, Bologna.
- Torresan P., 2008b, "Despertar la atención del estudiante: nuevas estrategias didácticas para la comprensión de un texto en lengua extranjera", *Synergies Venezuela. Didactique des Langues et d'Études sociales*, 4, 38-66.
- Torresan P., 2012, "Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi", *Formazione & Insegnamento*, 10, 1, 149-170.
- Torresan P., 2014, "Out of the Drill. Margini di comunicativizzazione del drill", *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages* [di prossima pubblicazione].
- Tsui, A. B. M., 2003, *Understanding Expertise in Teaching*, CUP, New York.
- Tsui, A. B. M., 2005, "Expertise in Teaching: Perspectives and Issues", in Keith Johnson (ed.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, New York, 167-189.
- Willis D., 2004, "Towards a New Methodology", *English Language Teaching Professionals*, 33, 4-6.
- Willis J., 1994, "Preaching What We Practice, Training What We Teach: Task-based Language Learning as an Alternative to PPP", *The Teacher Trainer*, 8, 1, 17-20.

- Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G., 1976, "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology*, 17.
- Woodward T., Lindstromberg S., 1998, *Planning Lesson to Lesson*, Longman, Harlow.
- Wright A., 1997, *Creating Stories with Children*, Oxford University Press, Oxford.
- Zorzi D., 2005, "La «spiegazione» in classe: dalla descrizione dell'episodio alle implicazioni per la pratica didattica", in Valentini A., Bozzone Costa R., Pian-toni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, 77-89.
- Zubek J. P., 1969, *Sensory Deprivation: Fifteen Years of Research*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Allegati

Scheda 1

Le domande disposte intorno al testo

Generalmente le domande sul testo sono disposte dopo il testo (più raramente prima del testo). Nell'attività che segue, ispirata ad una prima sperimentazione condotta da alcuni studiosi di inglese come lingua straniera (cf. Moore *et al.*, 1980 in Nuttall 1982: 205), l'allievo, è invitato a monitorare la propria comprensione mediante *domande scritte sui margini del foglio*, in un dialogo continuo con il testo (il testo è di Federica Zamagna, tratto da *www.grinzane.it*).

Sottolinea nel testo la frase o le frasi in cui è contenuta la risposta.

Mi chiamo Matteo ho 18 anni e studio al Liceo. Ho un motorino, un cane di nome Gianduia e una collezione di bottiglie di birra vuote.

Mio babbo ha i baffi e una collezione di vinili degli anni '60;io scarico la musica da internet e non sono mai riuscito a condividere la sua passione.

Anche mia mamma ha i baffi, ma cerca di tenere nascosta la cosa. Le piace pensare di "tenersi informata" guardando la TV. Io leggo le notizie dal sito dell'ANSA e poi vado a vedere cosa scrivono negli altri paesi, consultando gratis i siti dei maggiori quotidiani stranieri. Lei mi sgrida perché devo studiare e smettere di sprecare il mio tempo davanti al computer.

Mio fratello ha 30 anni, una laurea ottenuta lo scorso mese e va alle sfilate contro il G8. Fa tanto l'alternativo ma poi si compra le maglie firmate e gli in-fracidato a 80 euro nei Centri Commerciali. Io ho ordinato su un sito le *BlackSpot Sneakers*, scarpe *no logo* e *no profit* realizzate per contrastare il monopolio della Nike. Sono più belle delle sue e costano anche meno.

Amo internet e Google è il mio oracolo. Frequento molte comunità virtuali, ho diversi nomi, tante personalità e mi diverto un sacco. Quando chatto uso lo

pseudonimo di Stardust. Mia mamma è terrorizzata dalla “minaccia mussulmana” (con due “esse”, che servono da rafforzativo). Io parlo spesso con Ibrahim, che vive in Medio Oriente e prega 5 volte al giorno, ma non mi sembra proprio il tipo capace di spaventare qualcuno. Passa il tempo a pensare alle ragazze e a cercare di indovinare che faccia hanno sotto il velo. Mi ha dato la ricetta dei Kubbeh, e io gli ho insegnato a preparare la pizza. Non mi ha ancora detto come gli è venuta.

Sono il moderatore di un forum sui fumetti e i cartoni animati giapponesi. Io e gli altri utenti della comunità scarichiamo i cartoni dai programmi *peer to peer* e poi li traduciamo nella nostra lingua. Molti hanno già i sottotitoli in inglese. Sul forum ci scambiamo i cartoni tradotti, i link più interessanti. Spesso arrivano degli utenti esterni che ci fanno dei complimenti per il nostro lavoro.

Scusate, ora devo andare: mio babbo non ha piacere che io stia troppo tempo davanti allo schermo, e sta urlando – come al solito – che questa casa non è un internet point. Adesso vado a parlare un po’ con loro altrimenti si sentono esclusi e mi dicono che sto diventando autistico perché sono sempre chiuso in me stesso e non imparo mai ad interagire con gli altri.

Scheda 2

La descrizione di un personaggio immaginario a partire dalla combinazione di informazioni

L’attività che segue (liberamente tratta da Brookes, Grundy 1998: 77) prevede una fase di pre-scrittura.

L’insegnante distribuisce agli studenti otto cartellini. Su ciascun cartellino gli studenti scrivono informazioni che li riguardano.

Le risposte vengono raccolte e ridistribuite a caso; ogni allievo, traendo ispirazione dalle informazioni trasmesse dai compagni, stende la biografia di un personaggio immaginario (eventualmente assegnato in precedenza)¹⁴.

Ti puoi descrivere fisicamente?¹⁵

Cosa ti piace fare?

Cosa non ti piace fare?

Che desideri hai per il futuro?

Hai dei rimpianti?

Scheda 3

Il cloze a scelta multipla

L’attività che segue (tratta da Wright 1997: 79-81) è una forma di avviamento alla scrittura, per livelli piuttosto bassi, che conta su una vasta ricognizione lessicale.

Completa il racconto scegliendo le parole mancanti tra quelle indicate nei box anneriti, più sotto.

C'è un/una (1) _____ (2) _____ che vive in un/una (3) _____ (4) _____ (5)

È molto infelice, perché (6) _____.
Un giorno incontra un/una (7) _____ (8)

che gli chiede "Posso aiutarti?", "Sì", risponde il/la (2) _____.
Il/la/l' (7) _____ dà al/alla (2) _____ un/una/uno (9) _____ e dice:
(10) "_____".
Il/la (2) _____, la mattina dopo, (11) _____.

1	2	3	4	5
bel	principe	piccolo	castello	bianco
bella	principessa	piccola	foresta	bianca
vecchio	re	grande	grotta	nero
vecchia	regina		monastero	nera
brutto	strega			
brutta	gigante			
	ragazzo			
	ragazza			
	drago			
	frate			
	6	7	8	9
è povero		gatto	gentile	bacio
è povera		rana	aggressivo	fiore
non ha amici		mostro	aggressiva	libro
nel suo paese piove sempre		ragazzo	intelligente	abbraccio
non trova più le chiavi di casa		ragazza	curiosa	schiaffo
non si ricorda più il suo nome		musicista	curioso	rosa rossa
ogni giorno deve andare a scuola		pittore	ricco	cuore
non ricorda più una formula magica		uomo	ricca	sogno
ha un naso troppo lungo		donna	simpatico	pietra
è troppo grasso		cane	simpatica	nave

è troppo grassa	inglese	tappeto volante
non ha un amore	francese	naso piccolo
non si ricorda più le preghiere	spagnolo	nuvola
non mangia più	arabo	formula magica
ha sempre il raffreddore	russo	paio di chiavi
sta sempre chiusa in casa	cinese	sacco di monete
sta sempre chiuso in casa		liquido magico

10

Tieni!
Prendi!
Guarda!
Leggi qua!
È per te!
Su con la vita!
Sei una bellissima persona!
Mangia!
Sono per te!
È per te!
Ama!
Viaggia!
Ti voglio bene!
Bevi!

11

inizia un'altra vita
ha mal di pancia
ricorda il suo nome
compera molte cose
si sente una persona migliore
si sente felice
si sente triste
comincia a viaggiare
torna a sorridere
torna a pregare
torna a mangiare
sta meglio

SCHEDA 4

Domande eligibili per stimolare la produzione orale

Nell'attività che segue (tratta da Pugliese 2010: 64, leggermente adattata) gli studenti si intervistano a vicenda, scegliendo, all'interno del ventaglio di possibilità offerto dall'insegnante, cinque domande da rivolgere al compagno.

a. *L'insegnante riferisce agli studenti una decisione recentemente presa. Li incoraggia a rivolgergli domande.*

b. *Invita gli studenti a considerare una o due decisioni che hanno preso di recente e di scriverla/e su un foglio.*

c. *Forma delle coppie.*

d. *Chiede agli studenti di riferirsi a vicenda le decisioni prese, senza che però scendano nei dettagli.*

- e. *Ciascuno sceglie [...] una decisione assunta dal compagno.*
- f. *L'insegnante proietta su uno schermo o distribuisce su un foglio le domande qui sotto, concedendo del tempo per risolvere eventuali dubbi.*
- g. *Ciascuno studente sceglie 5/6 domande da rivolgere al compagno, facendo riferimento alla decisione in esame [...].*

Ti piace prendere decisioni?

Ti senti 'bene' quando devi prendere una decisione?

Come ti senti dopo aver preso una decisione?

Ti piace chiedere consiglio agli altri?

Rimani calmo quando devi decidere in tempi rapidi?

Prendi decisioni senza badare molto alle conseguenze?

Se dovessi cambiare idea, consideri a lungo quello che possono pensare gli altri?

Consideri sempre nuove opzioni, anche se magari te se ne presenta una di buona?

Tendi a rimandare?

Consideri tutti i pro e i contro?

Decidi una cosa alla volta, o prendi molte decisioni contemporaneamente?

C'è una persona con cui tendi a consigliarti spesso?

C'è una persona i cui consigli ti infastidiscono?

SCHEDA 5

Il percorso circolare

Nel *percorso circolare* il testo oggetto di comprensione è spostato in avanti, a seguito di varie attività produttive, e consente di verificare le ipotesi sollevate dagli apprendenti, a partire da una serie di indizi (domande di comprensione, immagini, suoni, ecc.).

Riteniamo che un *percorso* di questo tipo, così simile alla struttura narrativa di molte opere cinematografiche, sia gradito agli allievi, specie ai più divergenti: sollecita la fantasia, invoca una partecipazione attiva, stimola la produzione, crea curiosità nei confronti del testo (cfr. Taylor 2001; Willis, Willis 2007).

La seguente attività, *Live Listening*, rappresenta un bell'esempio di *percorso circolare* (Pugliese 2010: 67):

L'insegnante annuncia alla classe che racconterà un aneddoto personale. Scrive il titolo alla lavagna del fatto che gli è capitato, quindi invita gli allievi a formulare delle domande relative a quel fatto, a cui egli potrebbe cioè dar risposta durante la narrazione.

L'insegnante scrive le domande alla lavagna.

L'insegnante racconta il fatto, invitando la classe a prestare attenzione a quali domande viene data risposta.

Gli studenti lavorano a coppie: ri-narrano il fatto. Ogni 25 secondi circa l'insegnante batte le mani, per segnare l'avvicendamento dei ruoli: a turno uno sarà l'ascoltatore e l'altro il narratore. Ciascuno si collega a quanto raccontato dall'altro.

Il racconto dell'aneddoto può essere ripetuto più volte: si possono formare nuove coppie; si può dimezzare il tempo a disposizione per ripetere il fatto; si può chiedere agli allievi di cominciare dall'epilogo e quindi ricostruire gli avvenimenti a ritroso, ecc.

SCHEDA 6

La lettura ripetuta

È il tipo di lettura praticato nel manuale di italiano per stranieri *Volare*, nota anche come *lettura autentica* o *lettura a salti* (Catizone *et al.* 1997).

L'attività consiste in letture reiterate di un brano relativamente complesso (se riferito al livello della classe), ad una velocità pari a quella di un madrelingua. Tra una lettura e l'altra, lo studente scambia le informazioni (idee, ipotesi, dubbi, ecc.) con un compagno (eventualmente, di volta in volta diverso).

In dettaglio:

- gli studenti vengono disposti in cerchio;
- gli viene consegnato il testo di lettura e annunciato che devono leggerlo in un tempo limitato (a dipendere dalla lunghezza)
- ciascuno legge silenziosamente;
- scaduto il tempo, scambia le informazioni con il compagno vicino;
- l'intero ciclo si ripete per 5/6 volte (confrontandosi con lo stesso compagno).

Non è possibile sottolineare o seguire con il dito, mentre si legge, al fine di non rallentare la lettura. Né è consentito consultare il testo per chiarire dubbi e questioni che insorgono durante il confronto con il compagno.

Il processo che si intende promuovere è quello di una interpretazione del testo per ricostruzione successiva di significati; gli scambi di ipotesi sono finalizzati a stimolare il lettore ad una perlustrazione profonda del brano oggetto di comprensione. Anziché appartenere al testo, la comprensibilità viene colta frutto della relazione tra studente e testo, e quindi è suscettibile di avanzamenti, mano a mano che lo studente ritorna sul testo (cf. Humphris 1982a; 1982b; 1982c; 1988).