



Contributi teorici

ATTITUDINI E ATTEGGIAMENTI NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Luciano Mariani

Italiano LinguaDue, n. 2, 2010, pp. 253-270 <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641>

In questo contributo vorrei mettere a fuoco due concetti importanti per l'apprendimento linguistico: l'*attitudine* all'apprendimento e gli *atteggiamenti* che gli individui sviluppano nei riguardi di se stessi, dei contenuti da apprendere e dei processi di apprendimento/insegnamento. Si tratta di due fattori di differenza individuale che non hanno ricevuto a mio parere la necessaria attenzione nella formazione degli insegnanti, ma che hanno importanti implicazioni per lo sviluppo delle competenze comunicativa interculturale. Partirò da una questione terminologica che a volte genera ambiguità nei significati di "attitudine" e di "atteggiamento"; approfondirò quindi i due concetti alla luce di alcuni sviluppi recenti della ricerca; chiarirò come essi si rapportino nel determinare la percezione individuale delle proprie capacità; e infine terminerò prospettando alcune implicazioni pedagogiche e didattiche.

1. INTRODUZIONE: UNA QUESTIONE TERMINOLOGICA

Il vocabolario Zingarelli (2009) offre due distinte voci per il vocabolo "attitudine". Mentre la prima voce, dal tardo latino *aptitūdine*, da *āptus* 'adatto', riporta "disposizione naturale verso particolari attività, arti, discipline", la seconda voce, dal latino *actitūdine*, da *actnare* 'trattare', si riferisce, oltre che a "posizione, atteggiamento del corpo", anche a "comportamento, modo di fare, opinione, punto di vista". Già da queste definizioni si capisce che il termine *attitudine* può comportare in italiano il riferimento sia al concetto di "predisposizione" sia al concetto di "atteggiamento"; è interessante anche notare che per definire l'attitudine come "posizione del corpo" si utilizza anche il termine "atteggiamento".

Sempre lo Zingarelli (2009) riporta per *atteggiamento* le seguenti definizioni: "modo di atteggiare il corpo o parti di esso", e, per estensione, "comportamento, espressione"; inoltre, in senso figurato,

“posizione concettuale assunta rispetto a un problema, a una dottrina e simili”. E’ evidente la parziale sovrapposizione di *attitudine* e *atteggiamento* per significare una “posizione” in senso fisico o intellettuale.

L’inglese e il francese usano due termini molto simili ortograficamente: *aptitude* e *attitude*. Il dizionario Collins (1998; traduzioni mie) riporta per *aptitude* (dal latino *āptus*, via il tardo latino *aptitūdō* e il francese antico) “abilità innata o acquisita” e “facilità nell’apprendere o capire; intelligenza” e per *attitude* (con la stessa origine latina, ma via il francese e l’italiano) “il modo in cui una persona vede qualcosa o tende a comportarsi nei suoi confronti, spesso in modo valutativo” e “una posizione del corpo che indica stato d’animo o emozione”, oltre ad altre definizioni più settoriali. Il dizionario Hachette (1991; traduzioni mie) riporta per *aptitude* “dono naturale” e “facoltà, competenza acquisita” e per *attitude* “modo di tenere il proprio corpo” e “condotta che si adotta in circostanze determinate”.

A parte la somiglianza ortografica, che comunque può confondere il lettore italiano oltre a prestarsi a traduzioni ambigue, e l’interessante comune etimologia, l’inglese e il francese sembrano distinguere abbastanza nettamente *attitudine* e *atteggiamento*; la definizione inglese introduce in particolare la questione, che approfondiremo, tra innato e acquisito.

Per quanto riguarda l’utilizzo di questi termini nei documenti ufficiali italiani, *attitudine* fa generalmente riferimento a “predisposizione”, mentre *atteggiamento* si riferisce a “posizione concettuale”, ma i due concetti sembrano a volte sfumare l’uno nell’altro, specialmente riguardo alla possibilità di sviluppare attitudini e atteggiamenti come obiettivo pedagogico. Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione* (Ministero della Pubblica Istruzione 2007; corsivi miei), ad esempio, si legge:

“Sviluppare la competenza significa ... sviluppare l’*attitudine* a fare domande, riflettere, negoziare i significati” (p. 28)

“I principi e le pratiche delle scienze, della matematica e delle tecnologie sviluppano infatti ... l’*attitudine* ad ascoltare, comprendere e valorizzare argomentazioni e punti di vista diversi dai propri” (p. 91)

“Sviluppare l’autonomia comporta ... assumere *atteggiamenti* sempre più responsabili” (p. 28)

“Individua differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalla lingua straniera senza avere *atteggiamenti* di rifiuto” (p. 59)

E nella *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione* (Decreto Legislativo 19 febbraio 2004 n. 59; corsivi miei) si legge:

“La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle *attitudini* all’interazione sociale ... sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle *attitudini* e vocazioni degli allievi ...” (Capo IV, Art. 9 - Finalità della scuola secondaria di primo grado)

Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d’Europa 2002), l’*attitudine* (inglese e francese *aptitude*) non è citata (sulla contestazione del concetto di “attitudine” torneremo tra breve); gli *atteggiamenti* (inglese e francese *attitudes*) sono invece ampiamente menzionati, in particolare come componenti della *competenza esistenziale* (“saper essere”), insieme ad altri fattori come motivazioni, convinzioni, valori, stili di apprendimento e tratti di personalità:

“Il **saper essere** ... può essere considerato come la somma delle caratteristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti che riguardano, ad esempio, l’immagine di sé e degli altri e la disponibilità ad interagire socialmente ... I tratti della personalità e del carattere e gli atteggiamenti sono fattori che vanno presi in considerazione nell’apprendimento e nell’insegnamento delle lingue ... La formazione degli atteggiamenti può diventare un obiettivo, poiché essi possono essere acquisiti e modificati con l’uso e mediante l’apprendimento (per esempio di una o più lingue straniere)” (p. 15 della traduzione italiana; neretto nell’originale)

“... *atteggiamenti* di chi usa/apprende la lingua, ad es. il grado di:

- apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture
- disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali
- disponibilità e capacità a distanziarsi dai modi¹ convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali” (p. 130 della traduzione italiana; corsivo nell’originale)

“Gli **insegnanti** dovrebbero essere consapevoli che le loro azioni rispecchiano atteggiamenti e capacità e costituiscono quindi una parte molto importante dell’ambiente di apprendimento/acquisizione di una lingua” (p. 177 della traduzione italiana; neretto nell’originale)

Come si vede, gli usi dei termini *attitudine* e *atteggiamento* attestati nel linguaggio comune e nel linguaggio delle pubblicazioni ufficiali e specialistiche non sono esenti da ambiguità. Ciò giustifica un’esplorazione più approfondita di questi concetti, in particolare riguardo all’apprendimento linguistico.

¹ *Modi di porsi* traduce in questo caso l’originale inglese *attitudes*.

2. L'ATTITUDINE

2.1 Una visione fattoriale

L'attitudine all'apprendimento linguistico, in quanto fattore di differenza individuale², si riferisce ad un talento o predisposizione personale che facilita l'apprendimento stesso. In quanto tale, questo fattore non è mai stato inteso come determinante in senso assoluto il *successo* nell'apprendimento (nel senso cioè che ad alcuni sarebbe concesso e ad altri sarebbe negato il raggiungimento di questo obiettivo), quanto piuttosto come condizionante la *velocità* del processo coinvolto e il *livello* dei risultati raggiungibili (Gardner e MacIntyre 1992).

La discussione sull'origine e sulla natura dell'attitudine ha ruotato per lungo tempo attorno ad una concezione *monolitica*, secondo cui un solo fattore generale spiegherebbe le differenze riscontrabili tra gli individui, contrapposta ad una concezione *fattoriale*, che presuppone invece una gamma di singoli aspetti distinti, sia pure tra loro interagenti. In questo senso le concezioni dell'attitudine si sono sviluppate in parallelo con le concezioni dell'intelligenza, che hanno visto nel tempo l'alternarsi di teorie basate su un unico fattore e di teorie multifattoriali, come quella delle *Intelligenze Multiple* (Gardner 1987). Proprio sull'identificazione di un possibile modello fattoriale si sono focalizzate, già sin dagli anni cinquanta del secolo scorso, le ricerche sull'attitudine. Carroll e Sapon (1959) identificarono quattro fattori centrali:

- l'abilità di codificazione fonemica, ossia la capacità di identificare e, soprattutto, analizzare i suoni della nuova lingua in modo da poterli poi ricordare;
- l'abilità di codificazione grammaticale, ossia la capacità di riconoscere le diverse funzioni che possono svolgere le parole all'interno delle frasi;
- l'abilità di apprendimento induttivo, ossia la capacità di inferire una struttura a partire dagli esempi a cui si è esposti, cioè di operare generalizzazioni sulle regole, che possono poi essere utilizzate a livello di produzione linguistica;
- l'abilità di memorizzazione di parole, regole, e altri elementi nella nuova lingua.

Sulla base di questi fattori furono realizzate batterie di test, come il *Modern Language Aptitude Test* (si veda anche Carroll 1981) e il *Pimsleur Language Aptitude Battery* (Pimsleur 1966), ampiamente utilizzate nei decenni successivi come indicatori o strumenti predittivi del successo nell'apprendimento linguistico. Successivamente, Skehan (1989) propose una tripartizione dell'attitudine, riducendo i fattori

² Per una visione complessiva delle differenze individuali nell'apprendimento linguistico si veda Dörnyei 2005.

di Carroll a tre, ossia alle abilità uditive, linguistiche e di memoria. Alla memoria originariamente intesa come capacità associativa (tra stimoli e risposte, ad esempio tra parole nella L1 e i loro corrispondenti nella L2), Skehan estese questa abilità a concezioni più complesse, che implicano la capacità della memoria di imporre struttura e organizzazione al materiale linguistico in ingresso, in modo da poter codificare, immagazzinare e recuperare le informazioni.

Ma il contributo più rilevante di Skehan fu costituito dall'integrazione di questa concezione dell'attitudine in una più ampia teoria dell'apprendimento linguistico, secondo cui i tre fattori citati sarebbero particolarmente rilevanti nelle tre fasi dell'elaborazione cognitiva: l'abilità di codificazione fonemica nella fase dell'identificazione (*noticing*) dell'*input*, l'abilità di analisi linguistica nella fase centrale dell'identificazione, generalizzazione e organizzazione di strutture, e la memoria nella fase del recupero delle informazioni per produrre nuova lingua (*output*).

La conseguenza più importante di questa concezione dell'attitudine è che le abilità in cui si articola sono diverse, e, soprattutto, che nessuna abilità può assurgere al ruolo di caratteristica essenziale di un individuo "dotato per le lingue". Ciò è ancora più significativo quando si considera che l'apprendimento linguistico è stato visto, negli ultimi decenni, come il risultato di due possibili processi, uno "basato sulle regole", in cui cioè le regole vengono interiorizzate e quindi utilizzate per strutturare la produzione, e uno "basato sugli esempi di lingua", in cui cioè gli esempi vengono acquisiti in modo diretto e quindi riutilizzati come "pacchetti pronti per l'uso" (*chunks*). Nel primo di questi processi sarebbero agevolati gli individui che hanno maggiori capacità di analizzare e ristrutturare la lingua sulla base della formulazione ed applicazione di regole (anche privilegiando l'accuratezza rispetto alla scioltezza), mentre nel secondo processo sarebbero agevolati coloro che possono contare su una memoria in grado di recuperare rapidamente "pezzi di lingua", "spezzoni" immagazzinati ma non necessariamente sottoposti ad analisi (privilegiando dunque la scioltezza rispetto all'accuratezza). La maggior parte delle persone probabilmente utilizza alternativamente l'uno o l'altro di questi processi a seconda dei contesti, cioè delle richieste poste dai compiti linguistici che si è chiamati a svolgere: il processo basato sulle regole potrebbe essere considerato più flessibile e creativo, in quanto permette di ristrutturare continuamente il sistema linguistico in evoluzione – ma proprio per questo, è più lento; il processo basato sulla memoria è sicuramente più veloce poiché si basa sul richiamo rapido di unità lessicali facilmente assemblabili, e che conduce dunque ad una produzione più sciolta anche se magari meno corretta (Skehan 1998; si veda anche Skehan 2002).

Le implicazioni pedagogiche, che riprenderemo più avanti, sono chiare: lungi dal costituire un "talento" unico e indifferenziato, le differenze di cui sono portatori gli individui a livello attitudinale

sono da considerare fattori di forza e di criticità, nel senso che possono favorire od ostacolare *diverse fasi e diversi aspetti* dell'apprendimento linguistico nel suo complesso.

2.2 *Fattore linguistico specifico o fattore di intelligenza generale?*

Si è discusso a lungo sulla *natura* dell'attitudine all'apprendimento linguistico: in particolare, ci si è divisi sul considerarla un fattore specifico oppure il risultato dell'azione di abilità cognitive di carattere generale, per cui in realtà la persona “dotata per le lingue” sarebbe in realtà portatrice di un'intelligenza attivata in tutti i tipi di apprendimento, che verrebbe applicata a materiali e in domini specifici come, ad esempio, quelli linguistici. Come si è visto, la scelta della maggior parte dei ricercatori è stata invece quella di partire dalla presunzione che l'apprendimento linguistico sia *qualitativamente diverso* rispetto ad altri tipi di apprendimento: ciò ha permesso di compiere ricerche sull'attitudine come costruito separato e di abbracciare una visione fattoriale, identificandone quindi le varie componenti. Ma la questione non è chiusa, anche se oggi, negli studi sull'apprendimento di una seconda lingua, l'attitudine è generalmente vista come fattore che, pur non identificandosi con l'intelligenza (misurata ad esempio attraverso dei test), condivide con quest'ultima delle componenti. Come afferma Skehan (1998: 210; traduzione mia):

“i risultati delle ricerche che hanno indagato il rapporto tra la lingua e le abilità cognitive forniscono sostegno ad entrambi gli approcci ... il punto di vista secondo cui il linguaggio è speciale, e il punto di vista secondo cui il linguaggio è la conseguenza di un'abilità generale.”

2.3 *Fattore innato o fattore acquisito?*

Una seconda questione su cui si sono confrontati gli studiosi dell'attitudine riguarda la sua *origine*, ossia se si tratti di un fattore geneticamente determinato, e come tale fisso e immutabile, oppure di un “talento” risultante dall'interazione dell'individuo con l'ambiente, in particolare dalle relazioni sociali intrattenute nella prima infanzia, e come tale almeno parzialmente controllabile e modificabile. Anche in questo caso la discussione ricorda quella riguardante la natura dell'intelligenza, che ha visto confrontarsi opinioni diverse, ma con una tendenza a considerare il ruolo decisivo giocato dall'ambiente socio-culturale nel determinare i *tipi di intelligenza* che una determinata cultura privilegia proprio perché permettono di realizzare quei prodotti culturali che una società valuta come importanti per la sua sopravvivenza ed il suo sviluppo. Si tratta in altre parole del contrasto o della dinamica tra “natura” e “cultura”, che ha importanti conseguenze anche per il trattamento a cui è eventualmente possibile

assoggettare un fattore come l'attitudine: infatti, se questa è vista come potenzialmente modificabile, ha senso anche proporsi obiettivi pedagogici per il suo sviluppo.

La questione non è però così lineare come sembrerebbe. Non c'è dubbio che gli studenti più "esperti", soprattutto quelli che sono stati esposti ad apprendimenti di più lingue seconde, mostrano di possedere abilità più articolate e flessibili, sia di tipo cognitivo (sono cioè in grado di ristrutturare il loro sistema linguistico meglio e più rapidamente, favorendone così lo sviluppo nel tempo), sia di tipo metacognitivo (sono cioè in grado di applicare strategie di apprendimento più produttive a seconda dei contesti e, più in generale, di controllare il loro apprendimento in modo autonomo). Ma questo potrebbe, appunto, essere il risultato di un "saper apprendere" sviluppato proprio grazie alle loro variegate esperienze. Questo ha portato ad affermazioni come "l'attitudine non dovrebbe essere vista come un tratto di personalità stabile; anche i principianti possono diventare esperti con l'esperienza" (Mc Laughlin 1990: 173; traduzione mia); affermazioni che però, come abbiamo visto in alcune delle definizioni fornite all'inizio di questo contributo, finiscono per creare un'ambigua sovrapposizione tra il concetto di *attitudine* come talento personale e quello di *competenza* acquisita come risultato di un processo di istruzione.

Come per la questione discussa nel paragrafo precedente, anche in questo caso la tendenza è per posizioni sfumate, che riconoscono cioè che, a fronte di esperienze di apprendimento che abbiano sviluppato una capacità di imparare, "c'è comunque una dote sottostante che non è cambiata, e che agisce come una limitazione rispetto a ciò che è possibile in termini di velocità di apprendimenti futuri" (Skehan 1998: 188; traduzione mia). Gli studi recenti sul plurilinguismo, che evidenziano tra l'altro come l'apprendimento di una terza lingua sia *qualitativamente* diverso dall'apprendimento di una seconda lingua (Mariani 2009b), tendono d'altro canto a sfumare la differenza tra attitudine linguistica ed abilità metacognitive, al punto che nel Modello Dinamico di Multilinguismo (Jessner 2006), l'attitudine al multilinguismo e la consapevolezza metalinguistica sono visti quasi come coincidenti. Rimangono sullo sfondo domande intriganti, per esempio: i bambini bilingui e trilingui hanno successo nell'apprendimento grazie ad un talento personale innato o come conseguenza di abilità sviluppate proprio in seguito al contatto con più sistemi linguistici? Si tratta in definitiva, come sottolinea Baker (2001) di una questione tipo "uovo o gallina", che solo future ricerche potranno contribuire a chiarire meglio.

Un altro interessante aspetto della questione "innato *vs* acquisito" riguarda l'esistenza di un *periodo critico* nell'apprendimento linguistico. La ricerca ha dimostrato che questo periodo effettivamente esiste, nel senso che la capacità di apprendere una lingua è ottimale fino agli anni della pubertà, per poi decrescere gradualmente, e che questo indebolimento riguarda in modo particolare le dimensioni

dell'accento e dei nuclei sintattici-morfologici (Newport 1990). Questi cambiamenti potrebbero essere collegati a processi neurologici per cui le aree dell'emisfero sinistro deputate agli apprendimenti linguistici si stabilizzerebbero nel loro sviluppo proprio nell'età puberale, al contrario di altre abilità cognitive che non sembrano soffrire di queste limitazioni ed anzi spesso sembrano migliorare con l'età e nell'interazione con gli ambienti di apprendimento.

Anche in questo caso, tuttavia, le differenze individuali nelle componenti dell'attitudine hanno il loro peso: ad esempio, una memoria più debole in un adulto potrebbe essere compensata da una maturità cognitiva ed una capacità di autogestione acquisite nel tempo, mentre ad una maggiore difficoltà in ambito fonetico nell'adulto, dovuta agli effetti dell'età sulla codificazione fonemica, potrebbero contrapporsi abilità analitiche particolarmente vantaggiose nel trattamento degli aspetti grammaticali (Hurd 2003).

2.4 *Fattore relativo all'acquisizione o all'apprendimento?*

In un articolo che, significativamente, trattava l'attitudine *e contestualmente anche gli atteggiamenti* come differenze individuali, Krashen (1981) sosteneva che queste variabili hanno una rilevanza solo per l'*apprendimento* formale di una lingua, cioè in contesti di insegnamento esplicito, che, focalizzandosi sul trattamento consapevole delle regole, produrrebbero appunto una consapevolezza metalinguistica che non si evidenzia in situazioni di *acquisizione* informale in contesti autentici o "naturali". Da allora, le ricerche condotte in proposito (ad esempio, Reeves 1982), anche sulla scia di una contestazione alla drastica opposizione apprendimento/acquisizione, non hanno confermato la posizione di Krashen, ed anzi, l'hanno quasi capovolta: poiché l'istruzione formale consiste nell'organizzare e strutturare i materiali linguistici per renderli più assimilabili da parte dello studente, si potrebbe sostenere che in questa situazione l'attitudine possa svolgere un ruolo minore rispetto ai contesti di apprendimento informali. In questi contesti, infatti, non esiste una strutturazione esplicita dell'*input*, e l'individuo è quindi lasciato, per così dire, a se stesso, con l'onere di far valere le sue risorse, tra cui appunto un'eventuale buona attitudine, per far fronte all'assimilazione della lingua.

2.5 *Fattore di discriminazione socioculturale?*

Gli studi sull'attitudine, come quelli sull'intelligenza e sugli stili di apprendimento, hanno sofferto a lungo di una contestazione da parte di coloro che vedono in questi fattori di differenza individuale, e soprattutto nella loro *misurazione*, un modo per incasellare le persone secondo schemi rigidi e deterministi: affermare che un individuo è più o meno dotato in un senso o nell'altro corrisponderebbe a riconoscere la sostanziale disuguaglianza tra le persone, frutto di condizionamenti socioeconomici e culturali che, come d'altronde è ampiamente riconosciuto, i sistemi di istruzione generalmente non contribuiscono ad annullare, ma anzi spesso confermano o rafforzano. Si tratterebbe insomma di generare "profezie autoavverantisi" secondo cui la persona preventivamente identificata come "debole" in certe dimensioni confermerebbe poi questa sua debolezza con il fallimento nei risultati dell'apprendimento. Da qui il rifiuto dei test di misurazione e, a volte, dei concetti di attitudine o intelligenza *tout court*.

Non è difficile replicare a queste posizioni, sia ricordando che il controllo sull'uso degli strumenti di misurazione e dei loro risultati deve necessariamente fare i conti con gli scopi per cui vengono utilizzati, e con la loro rilevanza etica e sociale, sia, soprattutto, mettendo l'accento sugli sviluppi che concetti come attitudine, intelligenza e stile di apprendimento hanno registrato negli ultimi decenni. Ad esempio, la dimensione fattoriale introdotta dagli studi sull'attitudine, che abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, o la molteplicità delle intelligenze, sottolineano il fatto che gli individui sono portatori di costellazioni diverse di differenze individuali, o, in altre parole, di fattori di forza e di criticità per cui non ha senso oggi porsi domande come, "Quanto sono intelligente?" o, "Sono portato per le lingue?", ma piuttosto ha senso chiedersi, "Come sono intelligente?" e "Quali mie caratteristiche personali possono facilitarmi od ostacolarmi nell'imparare una lingua?". Sono domande di questo tipo che, come vedremo più avanti, possono introdurre un'interessante saldatura tra le *attitudini* personali e gli *atteggiamenti* altrettanto personali nel percepire le proprie attitudini, nel diventarne consapevoli e nel valutare l'impatto che esse possono avere sul proprio apprendimento.

3. GLI ATTEGGIAMENTI

"Non sono portata per le lingue": con questa affermazione categorica sulla loro attitudine molti studenti sembrano giustificare la loro demotivazione all'apprendimento e il senso di sfiducia nei confronti delle loro possibilità di successo. Il ruolo che svolgono gli atteggiamenti, in quanto fattore di

differenza individuale, rispetto alla motivazione, ai comportamenti e ai conseguenti risultati è chiaro e riconosciuto, sia dalla ricerca che dalla quotidiana esperienza di insegnanti e studenti. Si tratta di una variabile che può condizionare anche seriamente il processo di apprendimento: secondo un sondaggio compiuto in occasione dell'Anno Europeo delle Lingue 2001, il 22% della popolazione europea non impara le lingue perché ritiene di non "essere brava" a farlo (European Commission 2002). In questo caso, l'*atteggiamento* nei confronti della propria *attitudine* linguistica sembra essere la spiegazione di un fenomeno individuale e sociale di grande rilevanza.

Il termine *atteggiamento* "si può riferire ... a un comportamento, a un'espressione o a una posizione concettuale che l'individuo intende manifestare all'esterno, peraltro non sempre corrispondente alle sue reali convinzioni. Gli atteggiamenti ... sono un indizio assai importante della visione del mondo di un individuo" (Bertolini 1996: 35). Si tratta dunque di un fattore, che, nelle sue manifestazioni esterne visibili (ciò che una persona dice o fa) costituisce una spia importante delle sue *convinzioni* sottostanti. E' interessante però notare nella definizione appena citata la precisazione che le manifestazioni esteriori, verbali o comportamentali, non coincidono necessariamente con le convinzioni profonde. Questo punto, che riprenderemo più avanti, apre la strada ad un'analisi degli atteggiamenti in quanto fattori al contempo *cognitivi* (cioè di rappresentazione del mondo operata da un individuo) e *affettivi* (cioè di condizionamento operato dalle sue reazioni emotive sulle proprie decisioni e azioni).

3.1 *Il contenuto cognitivo degli atteggiamenti: le convinzioni*

Le convinzioni sono le conoscenze che un individuo possiede riguardo a una determinata area di esperienza, e di cui è convinto in una certa misura. Ad esempio, ciò che una persona pensa dell'apprendimento è stato descritto da Boscolo (1986) come *credenze epistemologiche* di carattere essenzialmente cognitivo, che riguardano appunto ciò che un individuo sa o crede di sapere su che cosa significa imparare e studiare. Ma i termini in cui nella letteratura vengono definite e descritte le convinzioni sono estremamente variati: si è così parlato di "mini-teorie, culture dell'apprendimento (e dell'insegnamento), supposizioni, teorie implicite, sistemi rappresentazionali auto-costruiti, filosofia dell'apprendimento posseduta dal discente, e di molto altro ancora" (Mariani 2010: 36; per una rassegna articolata di questi termini si vedano Barcelos 2000 e Bernat e Gvozdenko 2005).

Per avere un'idea della gamma di aspetti del processo di apprendimento su cui è possibile possedere convinzioni, è utile ascoltare la voce degli studenti. Le seguenti affermazioni, particolarmente illuminanti perché espresse sotto forma di metafore creative, sono tratte da un sondaggio delle convinzioni di studenti e insegnanti sull'imparare le lingue straniere a scuola (Mariani 2009a):

“Sapere” una lingua straniera per me è come ...

1. conoscere tanti vocaboli di quella lingua e saperli pronunciare correttamente tutti!
2. apprendere una cosa che piano piano si riempie di regole e particolari sempre più interessanti
3. far parte di quel gruppo e capire tramite la lingua i loro diversi pensieri senza cadere nell'errore di pensare di essere superiori a quel popolo
4. 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)

Imparare una lingua straniera per me è come ...

5. guardare un fiume: troverò degli ostacoli ma arrivata alla riva sarò soddisfatta di me stessa
6. camminare sulle acque ... impossibile
7. capire la fisica: impossibile
8. quando si è bambini piccoli o neonati, riuscire a imparare l'italiano: non si sa niente così è come nell'imparare una lingua straniera
9. saper fare una torta, dopo aver imparato i procedimenti e avendo tutti gli ingredienti
10. saper guidare la propria macchina, conoscere le sue reazioni

Le convinzioni possono dunque riguardare:

- l'oggetto di studio, in questo caso la *lingua* stessa: questa può essere concepita essenzialmente come un insieme di vocaboli (come nell'affermazione n. 1), o un sistema governato da regole in espansione per accumulo progressivo (come in 2), ma anche come processo in cui si elaborano informazioni applicando procedure (9): si noti come in quest'ultimo caso lo studente esprima ciò che in termini tecnici potremmo definire come l'interazione tra conoscenze dichiarative (“gli ingredienti”) e conoscenze procedurali (“i procedimenti”);
- le *culture* come parte integrante dell'oggetto di studio linguistico: in (3) si esprime un concetto di cultura piuttosto approfondito, centrato non tanto sulle manifestazioni più visibili e superficiali quanto su un sistema di rappresentazione di pensieri e valori, insieme al rifiuto dell'etnocentrismo e all'apertura, alla tolleranza, al rispetto del “diverso”;
- il *processo di apprendimento*, ossia i passi che è necessario seguire per sviluppare una competenza: in (8), ad esempio, si esprime la convinzione che imparare una lingua straniera comporti un regresso ad uno stadio infantile, un ritorno ad una posizione indifesa e una partenza da zero, senza la possibilità di contare su capacità acquisite in seguito, con l'apprendimento di una seconda lingua equiparato, anche affettivamente, all'acquisizione della propria lingua materna;

- *se stessi* in quanto discenti: l'apprendimento può essere vissuto, come in (5), con una sostanziale fiducia in se stessi e con un adeguato senso di autoefficacia, che permette una visione realistica di problemi superabili; oppure, come in (6) e (7), come un'impresa impossibile, in cui la percezione soggettiva della propria inadeguatezza non permette di prevedere una possibilità di successo. Si confronti, in (10), la consapevolezza di quanto lo sviluppo della competenza ("saper guidare") implichi una padronanza delle proprie caratteristiche personali in quanto studente (le "reazioni").

Queste diverse dimensioni sono sempre interagenti, e l'apprendimento, come in (4) può essere visto come un'esperienza complessiva, che coinvolge la persona nella sua globalità, fino ad incidere sulla stessa struttura di pensiero e di personalità: in effetti una delle caratteristiche cruciali dell'apprendimento linguistico, tale da differenziarlo da altri tipi di apprendimento, è proprio il coinvolgimento personale e l'effetto che l'approccio ad una lingua e ad una cultura diverse può avere sulla propria identità individuale e sociale. L'atteggiamento nei confronti della propria lingua, delle seconde lingue e dei popoli che le parlano è cruciale nel determinare reazioni di accettazione o di rifiuto, di apertura o di chiusura, e dunque di disponibilità o indisponibilità ad accettare il rischio che può comportare una messa in discussione della propria identità linguistica e culturale. Non a caso molti progetti intesi a sviluppare il plurilinguismo hanno messo al centro dell'attenzione proprio la questione dell'identità (Byram e Tost Planet 2000; si veda anche Dörnyei e Ushioda 2009).

3.2 *Gli atteggiamenti come "convinzioni fornite di valore"*

Le affermazioni degli studenti citate nel paragrafo precedente mettono in evidenza come il possesso di convinzioni non sia mai affettivamente neutro: le rappresentazioni mentali riguardo alla lingua e alla cultura, al processo di apprendimento e a se stessi in quanto discenti, oltre ad essere tra loro strettamente integrate, si colorano costantemente di risposte emotive, e proprio in questa interazione tra cognitivo e affettivo hanno origine gli atteggiamenti. Gli schemi mentali posseduti da un individuo, infatti, si accompagnano a reazioni di accettazione o di rifiuto dell'esperienza di apprendimento nel suo complesso o di alcuni suoi aspetti, di piacere o dispiacere nell'eseguire determinate attività, di accordo o disaccordo con le proposte dell'insegnante, e a giudizi e valutazioni che implicano approvazione o disapprovazione. In questo senso si può apprezzare il ruolo svolto dagli atteggiamenti nel condizionare le intenzioni, le decisioni e i comportamenti di un individuo. Possiamo riformulare questa visione degli atteggiamenti con le parole di Wenden (1991: 52; traduzione mia):

"Nella letteratura sulla modifica degli atteggiamenti, gli atteggiamenti sono stati definiti come "motivazioni apprese", "convinzioni fornite di valore", "valutazioni", "ciò che si ritiene sia

accettabile” o “risposte orientate verso l’approccio o l’evitamento”. Implicate in queste varie definizioni sono tre caratteristiche degli atteggiamenti:

- gli atteggiamenti hanno sempre un oggetto;
- sono valutativi;
- predispongono a determinate azioni.

In altre parole, gli atteggiamenti hanno una componente cognitiva (convinzioni, percezioni, informazioni sull’oggetto dell’atteggiamento) ... una componente valutativa (l’oggetto dell’atteggiamento può evocare piacere o dispiacere) ... e una componente comportamentale (predispongono le persone ad agire in determinati modi).”

In particolare, si è visto come la percezione (assolutamente soggettiva, e quindi non necessariamente corrispondente alla realtà percepita da altri) della propria attitudine, e, più in generale, dei propri punti di forza e di criticità rispetto alle richieste dell’apprendimento linguistico, agisca da potente filtro o lente interpretativa di tutto quanto comporta l’esperienza dell’apprendimento stesso, sia in termini di percezione di competenza (“sono/non sono in grado di imparare”), sia in termini di motivazione (“sono/non sono disposto ad imparare”). Gli apprendimenti linguistici, almeno quelli centrati su pedagogie comunicative, implicano spesso un ruolo attivo dello studente, e quindi, ad esempio, la disponibilità ad applicare i contenuti di quanto appreso a nuovi compiti e nuove situazioni, sperimentando nuove strategie e agendo per tentativi ed errori; la disponibilità a rivedere il proprio sistema in evoluzione mettendo alla prova ipotesi e imparando dagli errori; la disponibilità a prendere l’iniziativa, a correre rischi ragionevoli, a tollerare l’ambiguità; la disponibilità a collaborare con l’insegnante i propri pari. Come si vede, lo sviluppo di competenze di azione comunicativa e interculturale non mette in gioco soltanto conoscenze e abilità, ma anche quella *competenza personale esistenziale*, citata dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d’Europa 2002), di cui convinzioni e atteggiamenti costituiscono parte integrante.

4. ALCUNE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

4.1 *Esplorare attitudini, convinzioni e atteggiamenti*

Nei paragrafi precedenti abbiamo messo in evidenza come l’*attitudine* sia importante, non solo in quanto fattore di differenza individuale che condiziona il processo e i risultati dell’apprendimento, ma

anche in termini delle *percezioni* soggettive che dell'attitudine stessa sviluppano gli studenti (e gli insegnanti) – percezioni che si strutturano in *convinzioni*, cioè in rappresentazioni cognitive o schemi mentali, e in *atteggiamenti*, cioè in disposizioni affettive che riempiono di significato e di valore le esperienze, condizionando le intenzioni, le decisioni, le scelte e, in definitiva, i comportamenti individuali. La ricerca ha ampiamente dimostrato ciò che a livello anche solo intuitivo ed aneddotico appartiene all'esperienza quotidiana degli insegnanti: e cioè che convinzioni e atteggiamenti contrastanti tra studenti e insegnanti possono portare a malintesi, tensioni e, in qualche caso, anche ad aperti conflitti riguardo a tutti gli aspetti del processo di apprendimento/insegnamento, dagli obiettivi, alle metodologie, ai criteri di valutazione. In altre parole, una *cultura dell'apprendimento/insegnamento* il più possibile trasparente e condivisa all'interno di un gruppo in formazione costituisce un requisito importante per il successo formativo.

Una prima conseguenza importante a livello metodologico consiste nella necessità, da parte di studenti e insegnanti, di diventare più consapevoli di queste variabili, facendole emergere dalla dimensione sommersa in cui generalmente sono relegate, verbalizzandole e socializzandole, in modo che diventino un comune terreno di confronto anche per eventuali cambiamenti o aggiustamenti delle pratiche di classe.

Se i test attitudinali sono ormai scarsamente utilizzati, a favore di test focalizzati su altre dimensioni di differenza individuale (ad esempio, la motivazione, gli stili di apprendimento, le intelligenze multiple, le strategie di apprendimento³), anche le convinzioni e gli atteggiamenti sono raramente oggetto di un'attenzione specifica, sia per la mancata percezione della loro rilevanza nei processi di apprendimento/insegnamento, sia per l'obiettivo difficoltà di valutarli. Poiché, come si è visto, queste dimensioni rimangono per lo più nascoste o implicite, le categorie di strumenti di raccolta dati a cui ricorrere per portarle allo scoperto sono essenzialmente due: l'osservazione dei comportamenti effettivi e la verbalizzazione, orale o scritta⁴.

Alla prima categoria appartengono strumenti come le schede di osservazione da utilizzare durante l'esecuzione di un compito (ad esempio, di lettura o scrittura), che permettono, partendo dai comportamenti effettivamente esibiti dagli individui, di fare inferenze sulle possibili convinzioni e sui possibili atteggiamenti sottostanti: ad esempio, il ricorso frequente ad un dizionario, le richieste di aiuto esterno, le interruzioni continue per soffermarsi su singole parole od espressioni, potrebbero (con le dovute cautele interpretative, su cui torneremo tra poco) essere la spia, oltre che di particolari

³ Esempi di modalità e strumenti di esplorazione si trovano in Cornoldi et al. 2002, Cantoia et al. 2004, Mariani 2000, Pellerey 1996, Reid 1995, e, per le intelligenze multiple, Tanner 2001 e Wingate 1996.

⁴ Per una trattazione sistematica dei vari approcci all'esplorazione di convinzioni e atteggiamenti si veda Mariani 2010 e la bibliografia ivi citata.

configurazioni individuali di stili e di strategie di apprendimento, di una concezione del processo di lettura come molto dipendente dalla decodificazione precisa e puntuale del testo, e magari anche di corrispondenti tratti di personalità come una scarsa tolleranza dell'ambiguità e una limitata propensione a correre rischi.

Alla seconda categoria (verbalizzazione) appartengono invece gli strumenti con cui si chiede agli individui di esprimere il loro pensiero, oralmente o per iscritto: questionari di tipo Likert (con scelta tra diversi livelli di accordo o disaccordo con le affermazioni presentate), domande a risposta multipla, scale di valutazione, ma anche interviste più o meno strutturate, individuali e di gruppo. I pregi dei questionari, che permettono di raccogliere molte informazioni da pubblici anche numerosi in modo rapido ed economico, sono controbilanciati dai loro evidenti limiti: particolarmente quelli a risposta chiusa forzano le persone a scegliere tra alternative predeterminate, facendo riferimento spesso a situazioni generali e decontestualizzate. Si può almeno in parte ovviare a questi limiti, per esempio utilizzando un questionario mirato subito dopo l'esecuzione di un particolare compito, oppure formulando questionari che prevedano anche risposte aperte, o ancora integrando i risultati dei questionari con interviste o discussioni di gruppo.

Particolarmente produttive sono però anche le relazioni verbali (*self-report*), orali o scritte, come il "pensare ad alta voce" durante un compito, le interviste subito dopo un compito, e, come si è visto considerando il sondaggio citato (Mariani 2009a), il completamento di affermazioni o la produzione di metafore. Ma, a seconda dell'età degli studenti e del livello delle loro esperienze linguistiche, si può fare ricorso a strumenti di verbalizzazione molto diversificati, come le narrazioni, i diari, i "giornali di bordo", i portfolii, gli studi di caso, che possono anche utilizzare linguaggi diversi oltre a quello strettamente verbale, come le fotografie, i disegni, le canzoni, i *collages* (Cantoia 2007). L'intento di questi approcci "etnografici", che possono utilmente combinare la verbalizzazione con l'osservazione (particolarmente feconda se assistita da registrazioni audio o video), è quello di mettere a fuoco il più possibile l'esperienza concreta degli studenti, così come viene da loro percepita, riducendo le interferenze esterne e il ricorso a formulazioni predeterminate.

La raccolta di dati su convinzioni e atteggiamenti, e soprattutto la loro interpretazione, necessita comunque di molte cautele: come si è detto, poiché si tratta di una rilevazione *indiretta* di informazioni, si procede per inferenza dai comportamenti osservati e dalle verbalizzazioni ottenute, formulando ipotesi che devono essere verificate alla luce di altri dati e del contesto generale. Inoltre, convinzioni e atteggiamenti sono soggetti a cambiamenti, particolarmente nei soggetti in età evolutiva. Infine, è rischioso instaurare legami definiti di causa-effetto tra convinzioni/atteggiamenti e comportamenti effettivi. In altre parole, non è detto che le convinzioni profonde di una persona si riflettano in

comportamenti ad esse coerenti: molti altri fattori di differenza individuale, e le caratteristiche particolari dei contesti e dei compiti, sono attivi nel condizionare i comportamenti effettivi. Tuttavia, una raccolta di informazioni, particolarmente se eseguita in più occasioni, con strumenti variati e possibilmente da osservatori/rilevatori diversi, può fornire profili di studenti, individuali e di gruppo, molto utili, specialmente se messi in relazione con i corrispondenti profili dei loro insegnanti.

4.2 *Verso una flessibilità metodologica e curricolare*

Si è visto che le concezioni fattoriali dell'attitudine (così come quelle dell'intelligenza) hanno permesso negli ultimi decenni di impostare in modo diverso la questione del "talento" che sarebbe necessario per imparare una lingua: non si tratta di etichettare gli individui come "vincitori" o "perdenti" rispetto alla sfida dell'apprendimento linguistico, quanto piuttosto di evidenziare i punti di forza e di criticità, o le predisposizioni individuali: queste, ad esempio, possono portare una persona ad essere più efficiente in termini di un apprendimento tendenzialmente più "lessicale", ossia basato sull'utilizzo di esempi di lingua come base della prestazione e più orientato alla comunicazione in tempo reale, o tendenzialmente più "sintattico", ossia basato sulla continua ristrutturazione di un sistema di regole utilizzato per produrre enunciati e più orientato alla forma e all'accuratezza.

Naturalmente, questi profili di studenti, che si avvantaggiano rispettivamente di un approccio basato sulla memoria rispetto ad un approccio basato sull'analisi della lingua come sistema, sono solo i due estremi di un *continuum* che vede molte posizioni intermedie. Inoltre, la predisposizione ad utilizzare un approccio piuttosto che l'altro può essere condizionata da variabili come il tipo di compito da svolgere e il contesto nel quale si è chiamati a svolgerlo: ad esempio, compiti che enfatizzano l'interazione orale in tempo reale possono richiedere un'attenzione diversa alla forma rispetto a compiti, come ad esempio quelli di scrittura pianificata, che spesso ed esplicitamente pongono l'accento sul controllo della lingua come sistema.

Queste concezioni fattoriali dell'attitudine prefigurano dunque *tipi diversi* di discenti che possono giovare di *percorsi di apprendimento diversi*: le vie verso il successo, insomma, sono molteplici. Una prima conseguenza importante è che non esiste il "metodo" ideale, ma che, in una prospettiva di didattiche centrate sul discente, le scelte metodologiche vanno rapportate innanzitutto ai profili individuali e dei gruppi-classe. Riconoscere la diversità dei profili implica una varietà di proposte didattiche che, innanzitutto, riconoscano e diano la giusta rilevanza a tutte le varie fasi dell'apprendimento linguistico (riassumibili in modo estremamente sintetico in *input-elaborazione-output*), fornendo agli studenti la possibilità di sfruttare la loro eventuale maggiore predisposizione per la discriminazione fonetica,

l'analisi grammaticale e l'utilizzo della memoria. Naturalmente, e più in generale, la varietà nelle proposte didattiche può rispondere anche alla necessità di differenziare contenuti, materiali e attività sulla base di altre differenze individuali oltre l'attitudine, come le modalità sensoriali, gli stili cognitivi, i tratti di personalità, le intelligenze multiple⁵.

Ma la differenziazione non investe solo il campo metodologico e didattico: sono gli stessi obiettivi di competenza che possono essere differenziati, in base ai bisogni comunicativi e, più in generale, pedagogici, degli studenti, prefigurando così impostazioni diverse anche a livello curricolare. In questo senso, la diversificazione, che si salda alla promozione del plurilinguismo, è chiaramente illustrata nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002), dove si esemplificano scenari curricolari che non solo si basano sulla presenza nei curricoli di più lingue, ma che diversificano le competenze attese in termini di obiettivi di attività linguistiche (orali e scritte, ricettive, produttive e interattive). “Sapere” una lingua, insomma, non significa fare riferimento ad una competenza nativa ideale, assoluta e “completa”, quanto piuttosto a configurazioni diverse di competenze parziali, anche se integrate, equilibrate e dinamiche – senza dimenticare che l'apprendimento di più lingue non costituisce la semplice somma di tanti apprendimenti diversi, ma va ad arricchire un'unica *competenza di azione comunicativa plurilingue e interculturale* (Mariani 2009b e bibliografia ivi citata).

4.3 Verso una didattica strategica e metacognitiva

Mettere a confronto i profili di singoli studenti o di un gruppo-classe con quelli dei loro insegnanti significa, oltre che riconoscere e rispettare le differenze individuali, mettere a fuoco un dilemma pedagogico “classico”: se, cioè, l'insegnante e la sua metodologia, e, più in generale, il curricolo e la scuola nel suo complesso, debbano adattarsi alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti, o se siano questi ultimi a doversi adattare ad una pluralità di stimoli e di proposte. Una questione così delicata non può naturalmente essere risolta in termini di alternative secche: infatti, mentre abbiamo appena riconosciuto la necessità di venire incontro alle differenze individuali tramite criteri di differenziazione e una flessibilità metodologica e curricolare, che permetta agli studenti di esprimere il più possibile le loro predisposizioni, i loro “talenti” e i loro punti di forza o di eccellenza, occorre anche parallelamente riconoscere la necessità di rafforzare negli studenti stessi le aree di debolezza o criticità, che potrebbero mettere a rischio anche il raggiungimento di obiettivi minimi condivisi.

⁵ Sulla differenziazione pedagogica e didattica si veda Mariani 2003 e 2010, Puren 2001 e, con particolare riferimento all'insegnamento dell'italiano L2, Caon 2006.

In altre parole, se da un lato l'apprendimento linguistico può giovare di una varietà di attitudini e di altre differenze individuali, dall'altro lato non può prescindere da uno sviluppo di una gamma altrettanto ricca di abilità e atteggiamenti. Così la persona più "globale" o più orientata alla comunicazione avrà bisogno comunque di potenziare la sua capacità di analizzare e manipolare la lingua come sistema, e la persona tendenzialmente più analitica e più orientata alla forma avrà comunque bisogno di gestire la comunicazione in tempo reale anche sviluppando un repertorio lessicale flessibile e potenziando le relative capacità di memoria. E' a questo punto che il concetto di *strategia di apprendimento* può dimostrare tutta la sua rilevanza in quanto *ponte* o *cerniera* tra le caratteristiche individuali, che possono comportare elementi di debolezza o criticità, e le richieste dei compiti, che possono comportare la messa in atto di comportamenti cognitivi e linguistici non "in naturale sintonia" con i profili personali.

Una didattica *strategica*, che integri un'esposizione e una pratica specifiche, sistematiche ed esplicite di strategie di apprendimento nel contesto didattico quotidiano, si dimostra in tal modo complementare ad una didattica differenziata e altrettanto importante. Questa didattica strategica si qualifica, al contempo, come didattica *metacognitiva*, poiché l'uso di strategie è, ancora una volta, talmente condizionato dalle differenze individuali che il docente, oltre che "insegnare" strategie, ha bisogno di far scoprire, sperimentare e far valutare l'uso effettivo di strategie da parte dei singoli studenti e del gruppo-classe: questo implica una *riflessione critica* sui compiti, sulle difficoltà incontrate a livello personale e, appunto, sulle strategie messe in atto (o che si potrebbero mettere in atto) per risolvere o almeno gestire gli eventuali problemi.

5. CONCLUSIONE

L'apprendimento linguistico si configura così come un laboratorio nello stesso tempo *esperienziale* e *riflessivo*, uno spazio, fisico ma anche e soprattutto psicologico e comunitario, in cui gli individui abbiano la possibilità di verbalizzare e socializzare le loro reazioni ai compiti di apprendimento proposti dall'insegnante o liberamente scelti. In tal modo si può tentare di realizzare una *mediazione* tra insegnamento e apprendimento, tra profili degli insegnanti e profili degli studenti, tra richieste dei compiti e caratteristiche individuali: un modo di affrontare e gestire la questione dell'eterogeneità dei gruppi e dei relativi interventi di individualizzazione.

Finalmente liberata dall'immagine di elemento di discriminazione socioculturale, l'*attitudine* all'apprendimento linguistico potrebbe allora riacquistare il ruolo, certamente essenziale, di fattore di differenza individuale: ma perché questo si realizzi in modo positivo nei contesti di istruzione è

indispensabile farsi carico degli *atteggiamenti* con cui gli studenti si rapportano a questo fattore e agli altri fattori che incidono sui processi di apprendimento individuali. D'altronde, acquisire una competenza, linguistica o di altro tipo, comporta sempre saper gestire l'interazione tra conoscenze, abilità e la propria personale interpretazione di se stessi nel processo stesso di apprendere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker C. (2001), *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Barcelos, A.M. (2000), *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005), "Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions", in *TESL-EJ*, vol. 9, n. 1.
- Bertolini P. (1996), *Dizionario di Pedagogia e di Scienze dell'Educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Boscolo, P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino.
- Byram M., Tost Planet M. (2000), *Identité Sociale et Dimension Européenne: La Compétence Interculturelle par l'Apprentissage des Langues Vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cantoia, M. (2007), *Imparare: In Che Senso? Esplorare le Concezioni dell'Apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cantoia M., Carrubba L., Colombo, B. (2004), *Apprendere con Stile: Metacognizione e Strategie Cognitive*, Carocci, Roma.
- Caon, F. (a cura di) (2006), *Insegnare Italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Guerra, Perugia.
- Carroll J., Sapon S. (1959), *Modern Language Aptitude Test – Form A*, New York, Psychological Corporation.
- Carroll J. (1981), "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", in Diller K. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, MA, Newbury House.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo M.T. (2002), *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Dörnyei Z., Ushioda E. (eds.) (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol
- European Commission (2002), *European Year of Languages 2001: Some Highlights*, Director General for Education and Culture, European Commission, <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner R., MacIntyre P. (1992), "A student's contributions to second-language learning. Part I: Cognitive variables", in *Language Teaching*, 25, pp. 211-220.
- Hachette (1991), *Le Dictionnaire de Notre Temps*, Hachette, Paris.
- Hurd S. (2003), *Learner Difference in Independent Language Learning Contexts*, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, <http://www.llas.ac.uk/resources/guidecontents.html>
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Jessner U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Krashen S. (1981), "Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning", in Diller K. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, MA, Newbury House.
- Mariani L. (2000), *Portfolio. Strumenti per Documentare e Valutare Cosa si Impara e Come si Impara*. Bologna, Zanichelli.
- Mariani L. (2003), "Gestire le differenze individuali. verso una pluralità di interventi", in *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXII, No. 2, pp. 17-28.
- Mariani L. (2009a), *Imparare le Lingue Straniere a Scuola: Un Sondaggio delle Convinzioni di Studenti e Insegnanti*, www.learningpaths.org/convinzioni
- Mariani L. (2009b), "Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 203-210.
- Mariani L. (2010), *Saper Apprendere: Atteggiamenti, Motivazioni, Stili e Strategie per Insegnare a Imparare*, libreria universitaria.it edizioni, Limena, Padova.
- Mc Laughlin B. (1990), "Restructuring", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-128.
- Newport E. (1990), "Maturational constraints on language learning", in *Cognitive Science*, 14, pp. 11-28.
- Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento*, LAS, Roma.
- Pimsleur P. (1966), *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Puren C. (a cura di) (2001), *Formare alla Pedagogia Differenziata*, Programma di Cooperazione Europea, Progetto Lingua A, www.lend.it
- Reeves T. (1982), "What makes a good language learner?", Unpublished Ph.D. thesis, Hebrew University, Jerusalem.
- Reid J.M. (ed.) (1995), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Newbury House, Boston.

- Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second-Language Learning*, Edward Arnold, London.
- Skehan P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Skehan P. (2002), “Theorising and updating aptitude”, in Robinson P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.
- Tanner R. (2001), “MI and you”, in *English Teaching Professional*, vol. 21, 2001, pp. 57-58.
- Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, Hemel Hempstead.
- Wingate J. (1996), “Multiple intelligences”, in *English Teaching Professional*, vol. 1, 1996, pp. 28-31.
- Zingarelli N. (2009), *Vocabolario della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna.

www.learningpaths.org Luciano Mariani, Milano