

Imparare le lingue straniere a scuola

Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti

di Luciano Mariani

“The great enemy of the truth is very often not the lie
- deliberate, contrived, and dishonest -
but the myth - persistent, persuasive, and unrealistic.”¹
John F. Kennedy

In questo contributo riferisco i risultati di parte di una ricerca condotta in scuole secondarie di secondo grado sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere a scuola allo scopo di trarne alcune essenziali implicazioni pedagogiche.

Le convinzioni e gli atteggiamenti a scuola

Richards (1994:5) definisce le convinzioni come «*gli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento che gli insegnanti si costruiscono nel tempo e che portano con sé in classe*», ma la stessa definizione potrebbe essere applicata anche alle convinzioni degli studenti. Variamente definite anche come teorie implicite, culture dell'apprendimento e dell'insegnamento, sistemi rappresentazionali, credenze epistemologiche, ed altro ancora, le convinzioni sono costrutti cognitivi che riguardano ciò che la persona sa (o crede di sapere) sui vari aspetti dell'apprendimento: sull'oggetto dello studio (nel nostro caso, la lingua come sistema, come comunicazione e nei suoi rapporti con la cultura), sui processi di apprendimento/insegnamento (compresi, ad esempio, i compiti, le strategie, i ruoli di insegnante e studente) e su se stessi in quanto discenti o docenti (cioè sulle caratteristiche della propria personalità che influiscono sui processi).

Luciano Mariani è consulente, formatore, e autore di materiali didattici. Gestisce un sito bilingue (italiano e inglese) www.learningpaths.org dedicato in modo specifico agli stili e alle strategie di apprendimento e insegnamento, alla motivazione e alle convinzioni di studenti e insegnanti.

Ma le convinzioni non sono emotivamente neutre: si accompagnano anzi con reazioni di tipo affettivo (di piacere o dispiacere, di accettazione o rifiuto) e a giudizi o valutazioni (reazioni di accordo o disaccordo, di approvazione o disapprovazione). È proprio questa carica affettiva che trasforma le convinzioni in quanto costrutti cognitivi in atteggiamenti, non a caso definiti come «*motivazioni apprese, convinzioni fornite di valore, risposte orientate verso l'approccio o l'evitamento*» (Wenden 1991:52). In questo senso, è lecito considerare la gestione delle convinzioni e degli atteggiamenti come parte di quella *competenza esistenziale* che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002) identifica come una delle competenze generali di chi apprende ed usa una lingua.

La ricerca ha ampiamente dimostrato che convinzioni e atteggiamenti condizionano in modo cruciale le intenzioni, le decisioni e i comportamenti². Spesso, convinzioni conflittuali tra insegnanti e studenti e tra studenti e studenti sono all'origine di malintesi e mancate convergenze su obiettivi, metodologie e valutazione del lavoro. Il fatto che le convinzioni profonde siano per lo più implicite, spesso inconsapevoli, e raramente discusse, rende ancora più difficile da comprendere e gestire questo "lato nascosto della competenza". Proprio la necessità di portare allo scoperto questi aspetti e di farne materia di riflessione e di discussione tra studenti e insegnanti ha costituito la motivazione principale della ricerca di cui riferisco in questo contributo.

Finalità del sondaggio

Il sondaggio qui descritto³ intendeva esplorare le convinzioni e gli atteggiamenti di studenti di istituti secondari di secondo grado nei confronti dell'apprendimento delle lingue straniere a scuola. Più specificamente, i quesiti di base che intendeva affrontare erano due:

- quali sono le convinzioni degli studenti nei riguardi di alcuni aspetti cruciali dell'apprendimento delle lingue in contesto scolastico?
- ci sono differenze tra le convinzioni possedute dagli studenti di licei e quelle possedute dagli studenti di istituti tecnici e professionali?

I risultati del sondaggio sono stati utilizzati, in primo luogo, dagli insegnanti di singole classi, che se ne sono avvalsi con i loro studenti come occasione di riflessione e discussione individuale e di gruppo, e, in secondo luogo, per ottenere un quadro statistico, sia pure limitato al campione preso in considerazione, delle convinzioni e degli atteggiamenti degli studenti. È questo quadro statistico che forma l'oggetto del presente contributo.

Partecipanti

I partecipanti sono stati 832 studenti che nel loro curriculum scolastico studiano una o più lingue straniere (inglese, francese, tedesco e spagnolo) in 12 istituti secondari di secondo grado: 6 licei classici, scientifici e linguistici e 6 istituti tecnici e professionali (ITP) situati in cittadine medio-piccole del Nord Italia. Il sondaggio è stato condotto dalla prima alla quinta classe.

Metodo

Agli studenti è stato proposto un questionario ⁴ (riportato in Appendice), comprendente 10 domande a risposta multipla centrate su alcuni aspetti specifici dell'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico, e più precisamente:

- l'importanza dell'attitudine nell'apprendimento delle lingue (domanda n. 1)
- i ruoli dell'insegnante e dello studente nell'apprendimento a scuola (domande n. 2-3-4)
- l'impatto del plurilinguismo, cioè dello studio contemporaneo di più lingue (domanda n. 5)
- il carattere sociale o individuale dell'apprendimento (domanda n. 6)
- il rapporto tra correttezza linguistica e fluenza comunicativa (domanda n. 7)
- il significato degli errori e il loro trattamento (domande n. 8-9)
- la possibilità e il valore dell'autovalutazione (domanda n. 10).

Erano richieste risposte anonime. Prima della somministrazione, l'insegnante ha presentato brevemente lo scopo del sondaggio, sottolineandone il carattere non valutativo; ha risposto a eventuali domande solo per chiarire difficoltà di interpretazione; e ha chiarito l'uso che sarebbe stato fatto delle risposte e le modalità con cui si sarebbero riportati i risultati alla classe.

Risultati⁵

Domanda n. 1: *Pensi che per imparare bene una lingua straniera si debba "essere portati"?*

La maggioranza degli studenti ritiene l'attitudine importante, ma all'interno di una gamma di fattori più vasta (ad esempio, la motivazione o l'impegno). Tuttavia, ci sono variazioni considerevoli tra i due tipi di scuole: ad esempio, nelle prime classi, questa posizione è condivisa dal 77,7% degli studenti liceali ma solo dal 48,5% degli studenti degli ITP; anche nelle quinte classi i valori sono rispettivamente del 69,5% e del 46,2%. Parallelamente, la posizione estrema ("No, chiunque può imparare bene una lingua straniera") registra un picco del 36,8% nelle prime classi ITP, ma questo valore diminuisce nel tempo. Analogamente, nelle quinte classi ITP il 38,5% ritiene che "chi ha un'attitudine ottiene risultati migliori di chi non ce l'ha", a fronte di un 22% nei licei.

Domanda n. 2: *Secondo te, chi è più responsabile di un buon apprendimento, l'insegnante o lo studente?*

La responsabilità è vista in generale come condivisa: le posizioni estreme sono limitate, ma rimangono comunque diversificate all'interno di tutte le classi sulla responsabilità *relativa* di insegnante e studente. In particolare, la scelta della responsabilità maggiore dell'insegnante aumenta nel tempo, per gli studenti liceali, attestandosi sul 35% in quarta e in quinta. Gli studenti ITP fanno invece questa scelta nella misura del 25,8% nella prima classe e del 37,2% in seconda, valore che viene poi sostanzialmente mantenuto nelle classi successive. La scelta della responsabilità maggiore dello studente diminuisce in entrambi i tipi di scuola dalla prima alla quarta classe, per poi aumentare in quinta.

Domanda n.3: *Che ruolo dovrebbe avere l'insegnante?*

I ruoli *in assoluto più scelti* dagli studenti liceali sono: l'insegnamento degli aspetti formali della lingua straniera (ma con forti differenze tra le classi: un aumento consistente dal 37% nella prima classe al 65% in quarta), il creare interesse e favorire la partecipazione, e lo stimolare gli studenti all'uso della lingua straniera. Anche i ruoli *in assoluto più scelti* dagli studenti ITP sono l'insegnamento degli aspetti formali e il creare interesse e favorire la partecipazione (con valori piuttosto stabili, intorno al 65% con un picco del 79% in quarta).

I ruoli *in assoluto meno scelti* nei licei sono il valutare i risultati degli studenti e l'insegnare un metodo di studio; anche il decidere i materiali e le attività da far svolgere agli studenti e l'aiutarli a identificare problemi raccolgono adesioni limitate. Anche negli ITP i ruoli *in assoluto meno scelti* sono il valutare i risultati degli studenti, il decidere i materiali e le attività, e l'insegnare un metodo di studio.

Tuttavia, a fronte di queste scelte *assolute* abbastanza omogenee, ci sono differenze significative nei valori *relativi*, cioè nel confronto tra i due tipi di scuola: ad esempio, l'insegnamento degli aspetti formali è favorito nei licei rispetto agli ITP, così come il correggere gli errori e il fornire un buon modello della lingua straniera. Anche per quanto riguarda lo stimolare gli studenti ad usare la lingua, mentre i valori si mantengono sostanzialmente stabili nei licei (attorno al 60%), negli ITP la scelta aumenta dal 29,5% in prima al 48,7% in quinta, con valori comunque decisamente inferiori rispetto ai licei.

Al contrario, i ruoli più scelti negli ITP rispetto ai licei sono il decidere i materiali e le attività, il valutare i risultati degli studenti, l'insegnare un metodo di studio e l'aiutare gli studenti a risolvere eventuali problemi.

Domanda n.4: *Che ruolo dovrebbe avere lo studente?*

I ruoli *in assoluto più scelti* dagli studenti dei licei sono lo studiare con regolarità e impegno (con valori piuttosto stabili, attorno al 55%), e il cercare di usare la lingua straniera il più possibile (ma con valori più altalenanti nel tempo). Anche negli ITP l'impegno nello studio è il primo ruolo *in assoluto più scelto* (e con valori più alti rispetto ai licei), seguito però da ruoli diversi: il prestare attenzione in classe e lo sfruttare i propri punti di forza migliorando gli aspetti deboli (con valori sempre superiori al 40%).

Il ruolo *in assoluto meno scelto* nei licei è il valutare i propri risultati, il seguire le indicazioni degli insegnanti e il diventare consapevole delle proprie preferenze e strategie. Sorprendentemente, i ruoli *in assoluto meno scelti* negli ITP sono gli stessi, ma mentre le percentuali rimangono trascurabili per il valutare i propri risultati in entrambi i tipi di scuola, i valori sono generalmente più alti per gli altri due ruoli negli ITP.

Quanto ai valori *relativi*, ossia nel confronto tra i due tipi di scuola, i ruoli più scelti nei licei rispetto agli ITP sono il fare molta pratica con le strutture e il cercare di usare la lingua il più possibile. Ruoli completamente diversi sono scelti dagli studenti ITP rispetto ai loro colleghi liceali: lo studiare con impegno, il prestare attenzione in classe e il seguire le indicazioni degli insegnanti.

Domanda n. 5: *Pensi che studiare più lingue contemporaneamente aiuti oppure ostacoli l'apprendimento?*

Praticamente in tutte le classi la scelta della maggioranza degli studenti è per un valore neutro o negativo dello studiare più lingue. Tuttavia ci sono differenze significative tra i due tipi di scuola: la convinzione che lo studio di più lingue ostacoli l'apprendimento è di gran lunga più forte negli ITP (con punte del 65% e del 54,8% rispettivamente nella seconda e nella terza classe), mentre la convinzione che non ci sia nessuna influenza è più forte nei licei.

Significativo è anche il divario rispetto alla convinzione che, invece, lo studio di più lingue aiuti l'apprendimento: la convinzione è sempre più forte nei licei rispetto agli ITP. Inoltre, mentre i valori nei licei aumentano dalla prima alla terza classe, negli ITP l'andamento nelle prime tre classi è opposto.

Domanda n. 6: *Secondo te si impara meglio e più in fretta una lingua straniera studiando da soli o con altri?*

Mentre la scelta centrale ("In vari modi a seconda dell'attività") è la favorita in tutte le classi dei licei, negli ITP la metà degli studenti fa questa scelta solo in quarta e in quinta. Le scelte estreme ("da soli" e "in gruppo") raccolgono adesioni tutto sommato limitate, raramente superiori al 10%. Si tratta nel complesso di posizioni molto variegate: ad esempio, la scelta "a classe intera, insieme all'insegnante" è maggiore nelle classi seconda e terza degli ITP rispetto ai licei, mentre la scelta "con altri, ma a coppie o piccolissimi gruppi" è sempre maggiore negli ITP.

Domanda n. 7: *Quando uno studente dovrebbe cominciare ad usare attivamente la lingua che sta imparando?*

La scelta "il più presto possibile, ma tenendo conto del livello a cui si è arrivati" raccoglie alti consensi sia nei licei che negli ITP (con valori quasi mai inferiori al 40%). La scelta "subito, anche correndo il rischio di fare errori e di non capire o farsi capire" è sempre più favorita nei licei (con punte del 57% e del 49,5% rispettivamente in terza e in quinta), mentre negli ITP registra valori piuttosto stabili nel biennio (attorno al 23%) e nel triennio (attorno al 40%). Infine, la scelta "solo dopo che si è costruita una buona base di grammatica, di vocabolario e di pronuncia" raccoglie più consensi negli ITP.

Domanda n. 8: *Quando si fanno degli errori, che cosa vuol dire?*

Le due scelte che considerano gli errori come prova "del proprio fallimento" o "del fatto che non si è studiato abbastanza" registrano valori trascurabili. La scelta favorita in entrambi i tipi di scuola è relativa all'inevitabilità degli errori nell'apprendimento, con punte molto alte e crescenti nel tempo (con valori medi attorno al 60%). La scelta che considera la necessità di "esercitarsi e fare una revisione" segue lo stesso andamento nei licei e negli ITP, con valori medi attorno al 30%.

Domanda n. 9: *Gli errori dovrebbero essere corretti dall'insegnante?*

La scelta prevalente, sia nei licei che negli ITP, è per modalità diverse di correzione a seconda

dei casi, ma con valori decisamente maggiori nei licei, dove si registra un aumento progressivo nel tempo, al contrario degli ITP. Significativo comunque è il dato sulla responsabilità esclusiva dell'insegnante, che è più sentita negli ITP, ma con valori decrescenti dalla seconda alla quinta classe, mentre nei licei la percentuale rimane abbastanza stabile, attorno al 20%.

Domanda n. 10: *Pensi che una persona possa capire da sola se e quanto ha imparato?*

La scelta in assoluto dominante in entrambi i tipi di scuola è per il confronto del proprio giudizio con quello di altri, ma con valori in ogni caso maggiori nei licei. In entrambi i tipi di scuola si registra comunque un andamento altalenante nel tempo. Notevoli sono le percentuali degli studenti che ritengono che “basti riflettere sui propri risultati man mano che procede il lavoro”: in tutte le classi i valori sono più alti negli ITP rispetto ai licei. In entrambi i tipi di scuola è piuttosto netto il rifiuto di una valutazione riservata solo all'insegnante o basata soltanto sui risultati di verifiche ed esami.

Discussione e implicazioni pedagogiche

Data la limitatezza, sia quantitativa che di estensione geografica e socioeconomica, del campione preso in esame, ritengo che i risultati di questo sondaggio si prestino, più che a conclusioni assolute, ad alcune considerazioni relative ma comunque importanti per l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere a scuola, e ad altrettante implicazioni pedagogiche di rilievo.

A. Eterogeneità e differenze individuali. La prima considerazione che emerge dall'analisi, sia dei dati relativi a singole classi, sia dei dati del campione statistico, è una conferma dell'*eterogeneità di ogni contesto di apprendimento*, ossia la presenza di differenze individuali che inducono alla massima cautela nell'interpretazione dei dati e invitano a diffidare di qualsiasi generalizzazione. In particolare, anche di fronte a convinzioni statisticamente maggioritarie in un gruppo (e a maggior ragione se ci si riferisce a singole classi), non può essere ignorata la gamma di posizioni presente nel gruppo stesso: ad esempio, se la grande maggioranza degli studenti propende, come si è visto, per l'importanza di vari fattori, oltre all'attitudine, nell'apprendimento di una lingua straniera, non si può ignorare il fatto che nel triennio degli ITP circa un terzo degli studenti ritiene che “chi ha un'attitudine ottiene risultati migliori di chi non ce l'ha”. Analogamente, di fronte alla convinzione diffusa che insegnante e studente siano responsabili entrambi, e nella stessa misura, di un buon apprendimento, rimane comunque il dato che nel triennio dei licei e in tutte le classi degli ITP (tranne la prima) tra il 35% e il 40% degli studenti ritiene responsabile soprattutto l'insegnante. Allo stesso modo, i valori non trascurabili relativi a chi ritiene che gli errori debbano essere corretti sempre e subito dall'insegnante temperano in modo rilevante la convinzione, pur maggioritaria, che gli errori debbano essere corretti dall'insegnante ma in modo diverso a seconda dei casi.

In altre parole, se, come spesso si dichiara, non si vuole rinunciare a puntare a processi di individualizzazione e personalizzazione, non si può ignorare che la realtà che si ha di fronte è sempre composita e richiede dunque un'analisi accurata e a tutto campo delle differenze negli individui e nei gruppi. Una volta individuate le posizioni prevalenti all'interno di una classe rispetto ad un

dato aspetto dell'apprendimento/insegnamento, gli interventi che l'insegnante mette in atto con la sua didattica quotidiana potrebbero così essere preceduti e/o accompagnati da un'esplicitazione e condivisione dei criteri e dei principi metodologici e didattici che possono aiutare gli studenti a mettere in discussione e riesaminare criticamente le proprie convinzioni. Ad esempio, riguardo all'importanza che l'attitudine⁶ può rivestire nell'apprendimento linguistico, è cruciale sollevare e discutere interrogativi come *In che cosa consiste questa "attitudine"? Si possono specificare meglio gli "altri fattori" che influenzano il successo?*, facendo notare che l'attitudine linguistica non è unica e indivisibile, ma si compone di vari aspetti, quali (a titolo indicativo) la capacità di discriminazione fonetica, la memoria e la capacità di sistematizzare e di trovare regolarità, con conseguenze importanti per lo sviluppo delle competenze, rispettivamente, fonologica, lessicale e grammaticale – competenze rispetto alle quali gli individui sono portatori di differenze e di punti di forza e di criticità. Chiedendo agli studenti di trovare esempi di attività linguistiche in cui riescono meglio o peggio, si può aprire la strada alla consapevolezza, da una parte, che l'apprendimento linguistico si compone di competenze diversificate, sviluppabili a livelli differenti anche in base alle proprie caratteristiche personali, e dall'altra parte, che una migliore conoscenza delle proprie potenzialità può aiutare a trovare le strategie più opportune sia per sfruttare a fondo i propri punti di forza che per affrontare eventuali difficoltà.

B. Evoluzione nel tempo delle convinzioni. Spesso l'evoluzione delle convinzioni non segue andamenti lineari, ma è soggetta a progressi e regressi anche bruschi e non facilmente interpretabili – una ragione in più per non dare nulla per scontato, e per considerare invece lo "sviluppo" o la "maturazione", sia a livello individuale che collettivo, come fenomeni altamente complessi e a volte imprevedibili. Ad esempio, negli ITP la convinzione che "chi ha un'attitudine ottiene risultati migliori" aumenta dal 12% in prima al 38,5% in quinta, con una corrispondente diminuzione della convinzione alternativa ("chiunque può imparare una lingua"). Si potrebbe essere tentati di affermare, sia pure con estrema cautela, che il percorso scolastico in questi contesti tenda a rinforzare la percezione dell'importanza di "essere portati per le lingue" – con le possibili ricadute sul senso di autoefficacia personale (o percezione della propria competenza), componente cruciale della motivazione ad apprendere. Sempre parlando di evoluzione nel tempo, si considerino anche gli andamenti altalenanti di alcune convinzioni, come ad esempio, nei licei, la convinzione che lo studio di più lingue ostacoli l'apprendimento: i valori quasi raddoppiano dalla prima alla seconda classe (dal 20,7% al 39,8%), ponendo interrogativi interessanti su quali fattori possano giocare un ruolo, in questo senso, nel passaggio dal primo al secondo grado della scuola secondaria.

C. (Auto)valutazione e aspetti metacognitivi. Una terza considerazione riguarda la percezione, da parte degli studenti, dei ruoli che dovrebbero avere insegnante e studente. Sia nei licei che negli ITP colpisce il fatto che tra i *ruoli dell'insegnante meno scelti* sembrano emergere aspetti che potremmo definire "di processo" e legati ad un lavoro "metacognitivo": il valutare i risultati degli studenti, l'insegnare un metodo di studio e (nei licei) l'aiutare gli studenti a identificare e risolvere eventuali problemi. Parallelamente, anche due tra i *ruoli dello studente meno scelti* in entrambi i tipi di scuola sono sulla stessa linea: il valutare i propri risultati e il diventare consapevole delle proprie preferenze circa i modi di imparare scoprendo così man mano le strategie per sé più efficaci.

Si tratta tuttavia di aspetti su cui occorre riflettere con la massima cautela. Per quanto riguarda l'(auto)valutazione, infatti, è risaputo che la scarsa consapevolezza della differenza tra una valutazione *sommativa* (o *dell'apprendimento*) e una valutazione *formativa* (o *per l'apprendimento*) e la relativa maggiore diffusione di pratiche valutative del primo tipo, può portare a considerare questo processo come una pura questione di verifiche formali, voti e giudizi. Inoltre, i risultati non sono esenti da contraddizioni: ad esempio, sia nei licei che negli ITP, come si è visto nella domanda n. 10, emerge un netto rifiuto di una valutazione riservata solo all'insegnante o basata solo sui risultati di verifiche ed esami; e notevoli sono anche le percentuali di studenti che pensano che "basti riflettere sui propri risultati ma mano che procede il lavoro".

Alcune contraddizioni sono evidenti anche sul versante delle convinzioni circa gli aspetti che abbiamo chiamato "metacognitivi": tra i ruoli dello studente, ad esempio, lo "sfruttare i propri punti di forza e cercare di migliorare gli aspetti in cui si è più deboli" raccoglie, negli ITP, valori piuttosto elevati, in contrasto, come si è visto, con aspetti almeno in parte strettamente correlati, come la scarsa considerazione riservata all'autovalutazione e, sia pure in misura minore, al "diventare consapevole delle proprie preferenze e strategie".

Si tratta, in definitiva, di aspetti cruciali e delicati del processo di apprendimento/insegnamento su cui il sondaggio, forse anche per suoi limiti e lacune, non fornisce risposte univoche ma apre comunque prospettive meritevoli di ulteriori approfondimenti. Ad esempio, l'introduzione di pratiche e strumenti di autovalutazione, che in molti contesti potrebbe essere osteggiata o anche soltanto fraintesa da una parte degli studenti di una classe, potrebbe giovare di una gradualità molto attenta, sulla base del principio che il sapersi autovalutare è una *competenza* da costruire, e, come tale, comporta l'interazione non solo di conoscenze e abilità, ma anche di *atteggiamenti* adeguati. Quello che i dati di questo sondaggio sembrano suggerire è, innanzitutto, la necessità di una consapevolezza, che l'insegnante deve sviluppare per poterla poi condividere con i propri studenti, che formulazioni piuttosto generiche del tipo "occorre riflettere sui propri risultati man mano che procede il lavoro" o "bisogna confrontare il proprio giudizio con quello di altri" nascondono in realtà alcuni elementi cruciali di una competenza, che attengono alla sfera socio-affettiva e motivazionale: tra gli altri, saper accettare il giudizio sulla propria *prestazione*, saper tollerare la valenza giudicante di questa operazione senza mettere in crisi il proprio senso di autoefficacia, saper accettare il giudizio sulla propria *competenza*, relativizzandola nel tempo, nello spazio, rispetto alle varie attività linguistiche e rispetto alla propria persona. Un'attenzione precisa e costante a questi elementi permette di introdurre spazi, fisici e mentali, di autovalutazione nei compiti quotidiani, che permettano agli studenti di costruirsi gradualmente una "rappresentazione ecologica" dell'autovalutazione condivisa nella comunità di classe: che cosa vuol dire autovalutarsi, perché è importante, che cosa implica in termini di trasparenza di obiettivi e criteri, in che contesti e per quali abilità o attività è più agevole e che cosa la rende più difficile, quali strumenti la possono facilitare...⁷

D. Il plurilinguismo a scuola. Una questione molto più chiaramente definita dai risultati è quella del *plurilinguismo*, ossia, nei termini utilizzati dal sondaggio, le convinzioni circa il ruolo dello studio di più lingue. Come si è già rilevato, la grande maggioranza degli studenti, sia nei

licei che negli ITP, e sia pure con differenze importanti tra i due tipi di scuola, è per il carattere negativo o tutt'al più "neutrale" di questo studio. Si tratta di convinzioni di cui occorre certamente tenere conto perché possono condizionare gli sforzi che molti insegnanti stanno compiendo per orientarsi verso una didattica plurilingue e, in misura minore ma importante, verso un'educazione linguistica trasversale al curriculum. Al di là degli aspetti strutturali o "di sistema" che possono condizionare l'evoluzione delle convinzioni, gli insegnanti convinti della validità di un approccio plurilingue allo sviluppo della competenza comunicativa possono comunque, una volta identificato con più chiarezza il "profilo delle convinzioni" all'interno di una classe, promuovere un tale approccio, rafforzando nel contempo la portata dei loro interventi "interlinguistici" con una riflessione critica dei vari punti di vista presenti nella classe (compreso quello dell'insegnante): *In quali modi studiare più lingue contemporaneamente può essere una risorsa? Perché, al contrario, si ritiene che possa essere un ostacolo? Quali esperienze concrete hanno portato a questo tipo di convinzioni? Che cosa si può trasferire da una lingua ad un'altra, compresa la madrelingua (conoscenze, abilità/strategie, atteggiamenti ...)? Ci sono attività linguistiche in cui il trasferimento è più agevole?* Gli strumenti operativi che possono aiutare gli insegnanti a condurre attività di "consapevolezza della lingua" (*language awareness*) e di consapevolezza dell'apprendimento plurilingue (*learning awareness*) non sono numerosi né molto diffusi, ma non mancano riferimenti validi e agevolmente utilizzabili⁸.

E. Differenze tra licei e ITP. Sono stati già sottolineati in numerose occasioni gli scarti rilevati tra i due tipi di scuole. Ricordiamo in particolare i seguenti aspetti:

- i ruoli dell'insegnante più scelti dagli studenti liceali rispetto agli studenti ITP sono l'insegnamento di grammatica, vocabolario e pronuncia, il correggere gli errori, il fornire un buon modello della lingua straniera e lo stimolare gli studenti ad usare la lingua stessa – tutti aspetti che potremmo definire come *relativamente* più centrati sui contenuti disciplinari e sul loro utilizzo. Negli ITP le scelte riguardano invece il decidere materiali e attività, l'insegnare un metodo di studio, e l'aiutare gli studenti a risolvere problemi – ossia aspetti che potremmo definire, almeno in parte, come *relativamente* più centrati sui processi di apprendimento;
- analogamente, i ruoli dello studente più scelti dagli studenti liceali rispetto agli studenti ITP sono il fare molta pratica con le strutture, i vocaboli e la pronuncia e il cercare di usare la lingua il più possibile. Gli studenti ITP scelgono ruoli in un certo senso più "tradizionali": lo studiare con impegno, il prestare attenzione in classe e il seguire le indicazioni degli insegnanti;
- significativo, come si è visto, è anche il divario rispetto al ruolo dello studio di più lingue: la convinzione che si tratti di un ostacolo è molto più forte negli ITP (e, specularmente, è più debole la convinzione contraria che si tratti di un aiuto);
- gli studenti liceali sembrano un po' più "propensi al rischio", nel senso di ritenere che si debba usare subito la lingua anche facendo errori ed esponendosi a fallimenti, mentre gli studenti ITP sembrano più "cauti", nel senso di dare più importanza alla costruzione preliminare di una buona base di grammatica, vocabolario e pronuncia;
- un dato sorprendente e in parte contraddittorio è relativo alla correzione degli errori: la re-

sponsabilità esclusiva dell'insegnante è più sentita dagli studenti ITP, che però (nella prima e nella quarta classe) scelgono anche in misura maggiore la semplice segnalazione degli errori allo studente.

Questi dati, se da un lato sembrano confermare elementi generali di diversità tra i due ordini di scuola, di cui gli insegnanti sono da sempre ben consapevoli, dall'altro lato sollevano interrogativi più specifici, ad esempio sugli obiettivi effettivamente perseguiti, sulle metodologie e le pratiche di insegnamento e di valutazione, e, non da ultimo specialmente nel contesto di questo sondaggio, sulle convinzioni e gli atteggiamenti attraverso cui gli insegnanti attualizzano nella loro pratica quotidiana il *curricolo reale*, così come viene alla fine percepito dagli studenti. Le attuali carenti iniziative di formazione degli insegnanti offrono sempre più scarse opportunità di confronto e condivisione tra colleghi, anche e soprattutto di ordini diversi di scuola, e non contribuiscono certo a rendere più trasparenti i criteri che aiutano sia ad uniformare che a diversificare l'offerta formativa in relazione ai diversi contesti educativi. Ritengo invece necessaria oggi più che mai la consapevolezza delle dimensioni dei diversi curricula, di come queste vengono effettivamente tradotte nelle pratiche concrete degli insegnanti, e di quali implicazioni le scelte e le pratiche didattiche in contesti educativi diversi abbiano sulle convinzioni e le scelte degli studenti e sugli esiti dei loro percorsi formativi.

Conclusione

Questo sondaggio, pur nei suoi evidenti limiti già evidenziati, ha permesso, innanzitutto agli insegnanti partecipanti ma anche ad un pubblico più allargato, di confrontare impressioni e intuizioni con alcuni dati "raccolti sul campo", trovandovi spesso conferme ma anche, come si è visto, elementi sorprendenti e in qualche caso intriganti, che certamente meriterebbero ulteriori approfondimenti. Soprattutto, però, la sua funzione è stata di offrire un'opportunità, agli studenti, di far sentire per una volta la loro voce e, agli insegnanti, di rendersi conto che, al di là e al di sotto delle intenzioni, delle decisioni e delle azioni individuali e collettive esiste una dimensione nascosta ma che è indispensabile esplorare e valutare, a maggior ragione nei momenti di transizione e di cambiamento come sono quelli che stiamo vivendo⁹.

NOTE

¹ «Molto spesso il grande nemico della verità non è la menzogna – intenzionale, studiata, e disonesta – ma il mito – ostinato, convincente e irrealistico. »

² Per un panoramica introduttiva sull'argomento, si vedano Cantoia (2007) e Pérez-Tello (2005); sul ruolo di convinzioni e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico, Barcelos (2000), Bernat & Gvozdenko (2005), Gabillon (2005), Huang (2006), Mercer (2008).

³ Questo sondaggio è parte di un più vasto progetto di ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti di studenti e insegnanti di lingue straniere in istituti secondari di secondo grado del Nord Italia. Una parte del sondaggio ha adottato un approccio qualitativo basato sul completamento di definizioni/descrizioni e di metafore relative al "sapere", all'"imparare" e all'"insegnare" una lingua straniera. Per la discussione dei risultati di questa parte della ricerca si veda Mariani (in stampa). Un'ulteriore raccolta di dati, ancora in fase di elaborazione, riguarda il confronto tra le convinzioni espresse dagli studenti e quelle dei loro insegnanti. Per una descrizione dettagliata dell'intero progetto, comprese le modalità e gli strumenti utilizzati nelle fasi dell'elaborazione dei dati e della restituzione dei risultati agli studenti, si veda il sito dell'Autore www.learningpaths.org/convinzioni

⁴ Una caratteristica peculiare del sondaggio è che il questionario utilizzato è stato proposto *nella stessa forma* agli studenti

e ai loro insegnanti, per facilitare il confronto e ridurre al minimo le discrepanze di interpretazione. Ciò ha naturalmente comportato l'utilizzo di un linguaggio meno "tecnico" possibile, e comunque facilmente comprensibile anche dai "non addetti ai lavori".

⁵ I grafici relativi a tutte le domande sono disponibili sul sito www.lend.it

⁶ Sull'*attitudine* e i suoi rapporti con gli *atteggiamenti* si veda Mariani 2010.

⁷ Sulla valutazione e sull'autovalutazione si vedano i recenti numeri monografici della rivista dedicati a questa tematica (**lend** n. 1, febbraio 2011 e **lend** n. 3, giugno 2011) e le bibliografie ivi citate.

⁸ Si segnalano in particolare i materiali prodotti come risultato di progetti del *Centro Europeo per le Lingue Moderne* di Graz (Consiglio d'Europa) e reperibili all'indirizzo www.ecml.at. Esempi di attività didattiche e riferimenti bibliografici e di siti Internet anche in Mariani 2008.

⁹ Del questionario riportato in Appendice sono stati prodotti adattamenti per le classi di italiano L2, da parte di un gruppo formato da insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado della scuola italiana, tedesca e ladina della Provincia di Bolzano. Il gruppo è coordinato da Claudia Rubatscher (Departimènt educazion y cultura ladina), Adriana Sartor (Deutsches Bildungsressort) e Maurizio Ganz (Dipartimento istruzione e formazione italiana). Per maggiori informazioni: adriana.sartor@schule.suedtirol.it

BIBLIOGRAFIA

Barcelos A.M., 2000, *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*, PhD Dissertation, University of Alabama, Tuscaloosa.

Bernat E., Gvozdenko, I., 2005, "Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions", *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 1, pp. 1-21.

Cantoia M., 2007, *Imparare: in che senso? Esplorare le concezioni dell'apprendimento*, Carocci, Roma.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.

Gabillon Z., 2005, "L2 Learner's Beliefs: An Overview", *Journal of Language and Learning*, Vol. 3, No. 2, pp. 233-260.

Huang Z., 2006, "Learner Beliefs of Language Learning Revisited", *Sino-US English Teaching*, Vol. 3, No.3 (Serial No.27), pp. 62-67.

Mariani L., 2008, "The challenge of plurilingual education: Promoting transfer across the language curriculum", *Perspectives*, Vol. XXXV, No. 1, pp. 7-21, www.learningpaths.org/papers/plurilinguainaples.htm

Mariani L., 2010, "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 253-270, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641>

Mariani L., (in stampa), "Researching high school students' beliefs about language learning", in A. Nava, L. Pedrazzini (eds.), *Learning and teaching English: What the research in English Applied Linguistics has to say*, Polimetrica, Milano.

Mercer S., 2008, "Learner Self-beliefs", *English Language Teaching Journal*, Vol. 62, No. 2, pp. 182-183.

Pérez-Tello S., Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., 2005, *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Carocci, Roma.

Richards J., 1994, "The Sources of Language Teachers' Instructional Decisions", *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, Vol. XX, No. 2, pp. 5-22.

Wenden A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, Hemel Hempstead.

Appendice

Questo sondaggio ha lo scopo di indagare quello che studenti e insegnanti pensano riguardo all'apprendimento delle lingue straniere a scuola. Tieni presente che non ci sono risposte giuste o sbagliate, solo opinioni personali. Rispondi perciò nel modo più libero e sincero possibile. Scegli *una sola risposta* ad ognuna di queste domande, cercando la lettera corrispondente. (Solo alle domande n. 3 e n. 4 devi scegliere *un massimo di tre* risposte.)

1. Pensi che per imparare bene una lingua straniera si debba “essere portati”?

- a. Sì, è indispensabile avere un'attitudine particolare
- b. Sì, chi ha un'attitudine ottiene risultati migliori di chi non ce l'ha
- c. Sì, ma altri fattori (per esempio, l'impegno o la motivazione) sono ugualmente importanti
- d. No, chiunque può imparare bene una lingua straniera

2. Secondo te, chi è più responsabile di un buon apprendimento, l'insegnante o lo studente?

- a. L'insegnante
- b. Entrambi, ma soprattutto l'insegnante
- c. Entrambi nella stessa misura
- d. Entrambi, ma soprattutto lo studente
- e. Lo studente

3. Che ruolo dovrebbe avere l'insegnante? (scegli *un massimo di tre* risposte)

- a. Decidere i materiali e le attività che devono svolgere gli studenti
- b. Insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia
- c. Correggere gli errori
- d. Valutare i risultati degli studenti
- e. Fornire un buon modello della lingua straniera
- f. Creare interesse e favorire la partecipazione in classe
- g. Stimolare gli studenti ad usare la lingua straniera il più possibile
- h. Insegnare un metodo di studio
- i. Aiutare gli studenti ad identificare e risolvere eventuali problemi

4. Che ruolo dovrebbe avere lo studente? (scegli *un massimo di tre* risposte)

- a. Seguire costantemente le indicazioni degli insegnanti
- b. Fare molta pratica con le strutture, i vocaboli, la pronuncia
- c. Studiare con regolarità e impegno
- d. Prestare attenzione in classe
- e. Partecipare attivamente alle lezioni
- f. Cercare di usare la lingua straniera il più possibile
- g. Valutare i propri risultati
- h. Sfruttare i propri punti di forza e cercare di migliorare gli aspetti in cui si è più deboli
- i. Diventare consapevole delle proprie preferenze circa i modi di imparare, scoprendo così man mano le strategie per sé più efficaci

5. Pensi che studiare più lingue contemporaneamente aiuti oppure ostacoli l'apprendimento?

- a. Ostacola – ogni lingua è diversa, ha le sue caratteristiche
- b. Non ha nessuna influenza
- c. Aiuta – è più facile per chi conosce una lingua impararne un'altra

6. Secondo te si impara meglio e più in fretta una lingua straniera studiando da soli o con altri?

- a. Da soli
- b. A classe intera, insieme all'insegnante
- c. In vari modi a seconda dell'attività
- d. Con altri, ma a coppie o piccolissimi gruppi
- e. In gruppo

7. Quando uno studente dovrebbe cominciare ad usare attivamente la lingua che sta imparando?

- a. Solo dopo che si è costruita una buona base di grammatica, di vocabolario e di pronuncia
- b. Il più presto possibile, ma tenendo conto del livello a cui si è arrivati
- c. Subito, anche correndo il rischio di fare errori e di non capire o farsi capire in tutte le situazioni

8. Quando si fanno degli errori, che cosa vuol dire?

- a. E' una prova del proprio fallimento
- b. Vuol dire che non si è studiato abbastanza
- c. Vuol dire che si ha bisogno di esercitarsi e di fare una revisione
- d. E' naturale e inevitabile fare errori mentre si sta imparando

9. Gli errori dovrebbero essere corretti dall'insegnante?

- a. Sì, sempre e subito, è sua responsabilità farlo
- b. Sì, ma in modo diverso a seconda dei casi (per esempio, non interrompendo uno studente che sta parlando)
- c. No, però dovrebbero essere segnalati allo studente, in modo che possa porvi rimedio
- d. No, col tempo si impara ad essere più corretti

10. Pensi che una persona possa capire da sola se e quanto ha imparato?

- a. No, la valutazione spetta solo all'insegnante
- b. No, quello che conta sono i risultati delle verifiche e degli esami
- c. Sì, però per avere una conferma bisogna confrontare il proprio giudizio con quello di altri (dell'insegnante, dei compagni ...)
- d. Sì, basta riflettere sui propri risultati man mano che procede il lavoro