

BALBONI P. E., 2010, “Esiste un’attitudine all’intercomprensione?”, in DOYÉ P., MEISSNER F. J. (a cura di), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven*, Tubinga, Narr, pp. 17-28.

Paolo E. Balboni

Esiste un’attitudine all’intercomunicazione?

Una precisazione, per cominciare: abbiamo detto a Lisbona (Balboni 2007) che crediamo sia un limite focalizzare l’attenzione solo sull’*intercomprensione* perché il progetto completo ed equilibrato deve portare all’*intercomunicazione*, che significa:

- a. saper comprendere testi scritti o orali in lingue non conosciute ma appartenenti alla stessa famiglia linguistica (questa definizione è superficiale, ma è sufficiente per il nostro discorso);
- b. saper parlare o scrivere la propria lingua (o altre lingue conosciute) in una maniera che faciliti l’*intercomprensione* degli interlocutori. Ad esempio, sopra abbiamo usato “è sufficiente” al luogo di “basta”, e “in una maniera” al luogo di “in modo”, e in questa frase abbiamo usato “al luogo di” al luogo di “invece”: abbiamo preferito queste forme perché parlanti romanofoni sono facilitati nel comprenderle (anche qui, in italiano corrente avremmo usato “capirle” al luogo di “comprenderle”, ma “capire” non ha equivalenti, mentre “comprendere” li ha in francese, spagnolo e portoghese).

Questo saggio è scritto in un italiano che vuole essere comprensibile: la struttura delle frasi, l’ordine delle parole, la selezione delle parole sono finalizzate all’intercomunicazione da parte nostra, per facilitare l’intercomprensione da parte vostra. Può essere che il risultato non sia sempre elegante o fluente, ma è sempre un italiano di qualità *native speaker* che ogni italiano riconosce come buon italiano.

1. L’ipotesi

Il tema di questo saggio è semplice: si dice sempre che la biografia della persona è fondamentale per l’intercomprensione (ed è vero!), ma può essere che anche la struttura della sua mente sia un fattore molto importante, forse anche più importante della sua biografia. Diciamo la stessa cosa in un’altra maniera: perché due studenti con la medesima biografia linguistica e con la medesima formazione scolastica comprendono lo stesso testo in una lingua romanza non conosciuta con un diverso grado di successo e di difficoltà?

Può essere che la risposta sia nella differenza tra le menti dei due studenti, e precisamente:

- a. in una differente dominanza degli emisferi cerebrali: ci sono delle persone che si basano più sulla comprensione e la progettazione globali (emisfero destro) e altre che privilegiano la comprensione e la progettazione analitiche (emisfero sinistro); (cfr. 2.1);
- b. differenti tipi di intelligenza, secondo la definizione di H. Gardner (cfr. 2.2);
- c. differenze nelle strategie di apprendimento e nelle strategie cognitive; in altre parole: differenze nella maniera di *acquire* nuove conoscenze e di *organizzarle* nell’architettura cognitiva della propria mente); (cfr. 2.3);
- d. differenze in alcuni tratti della personalità (introverso/estroverso, ottimista/pessimista, *leader/follower* ecc.); (cfr. 2.4);

- e. nella natura della motivazione ad apprendere (cfr. .5).

Non abbiamo dati empirici sufficienti a confermare questa ipotesi (in parte presente, anche se in maniera implicita, in Cenoz *et alii* 2001 e in Castagne 2004) e gli studi di caso che abbiamo condotto non sono ancora significativi. La risposta di un piccolo campione di insegnanti di lingue, che hanno analizzato i loro studenti migliori e peggiori secondo lo schema del paragrafo 3, e un piccolo campione di studenti che si sono auto-analizzati conferma *intuitivamente*, senza pretendere di avere un valore scientifico fino a questo momento, che il fattore “tipo di mente”

- a. gioca un ruolo importante nella facilità o difficoltà dell’acquisizione delle lingue (e, crediamo noi, anche nell’intercomprensione/comunicazione); (cfr. 2);
- b. può essere (auto)analizzato e modificato, conducendo ad una migliore attitudine all’apprendimento linguistico (e, crediamo noi, anche all’intercomprensione/comunicazione), con lo strumento presentato nel paragrafo 3.

Secondo, Skehan (1994, 24-26; una prospettiva più ampia è in Skehan 1989), uno dei maggiori studiosi dell’attitudine¹, questa è “un talento specifico per l’apprendimento delle lingue” che ha tre caratteristiche che ci interessano: l’attitudine è un talento

- a. “indipendente dalle capacità in altri campi”, dalla matematica alla letteratura alla musica ecc.;
- b. “piuttosto stabile”, si mostra tutte le volte che si studia una lingua;
- c. “relativamente non insegnabile”.

Il punto “c” è il punto chiave. È certamente vero che l’attitudine non si può insegnare, ma secondo noi studiare e fare una mappa delle attitudini dei singoli studenti e quindi del gruppo classe può essere utile per insegnare meglio le lingue e, nel nostro caso, l’intercomprensione/comunicazione: l’insegnante può equilibrare il suo modo di insegnare per non favorire, per esempio, solo gli intuitivi o gli analitici; ma una mappa della propria attitudine può essere utile anche per ciascuno studente: crediamo che sia possibile migliorare la propria attitudine, se lo studente conosce i fattori in campo e agisce per modificare i suoi comportamenti e la sua maniera di affrontare le lingue. (Per un approfondimento cfr. anche Isardi 1991, Naiman 1995, Mollica e Nuessel in Mollica 1998, Balboni 2002 e 2008).

2. Le variabili

Abbiamo sintetizzato nel paragrafo 1 le variabili che noi prenderemo in considerazione. La mente umana è molto più complessa, le variabili sono molto superiori in numero e sono più differenziate in qualità, ma la nostra finalità è quella di offrire uno strumento per insegnanti e studenti e di conseguenza le variabili devono essere contenute in un numero limitato.

Abbiamo individuato per ogni variabile dei comportamenti osservabili, concreti: non ci interessa la speculazione teorica di una persona sul suo tipo di intelligenza o sulla sua personalità, ci interessa vedere i suoi comportamenti, le sue azioni, il suo modo di affrontare un problema come quello di comprendere un testo in lingua straniera o di parlare a stranieri nella maniera più semplice per loro: siamo convinti che attraverso le azioni sia possibile avere un’idea sulla mente di una persona.

2.1 Dominanza emisferica

¹ La parola italiana “attitudine” corrisponde alla parola inglese e francese *aptitude*, non a *attitude*, simile per forma ma di altro significato (in italiano corrisponde a “atteggiamento”)

Il cervello è diviso in due emisferi, destro e sinistro, che funzionano in maniera differente secondo due principi:

- a. *bi-modalità*: i due emisferi percepiscono e concettualizzano la realtà, gli input che il cervello riceve attraverso i sensi, in maniera globale, contestuale, emozionale (emisfero destro) e in maniera analitica, sequenziale, razionale (emisfero sinistro). La lingua è rappresentata nell'emisfero sinistro (nelle aree cerebrali di Broca e di Vernicke), ma per l'uso della lingua (comprensione, produzione) è necessaria anche l'attività dell'emisfero destro, che offre la visione globale, olistica, del contesto, decodifica i linguaggi non verbali, governa gli aspetti emozionali;
- b. *direzionalità*: l'input è prima processato dall'emisfero destro, dunque in maniera globale, e poi è inviato all'emisfero sinistro per l'elaborazione linguistica.

Ogni persona privilegia una delle due forme di concettualizzazione, ha una “dominanza” diversa. Possiamo dire senza problemi che in una classe abbiamo una parte di studenti “analitici” e una parte di “olistici”: i primi hanno un'attitudine verso la riflessione sulla lingua, desiderano avere sotto controllo i suoi meccanismi, vogliono comprendere tutto, senza zone d'ombra; i secondi hanno un'attitudine maggiore all'uso della lingua, anche se caratterizzato da imperfezioni grammaticali o anche se la comprensione ha delle lacune. Un comportamento che può servire come esempio: leggendo un testo in lingua straniera gli analitici si fermano davanti a una parola sconosciuta, la chiedono all'insegnante, la cercano sul dizionario, mentre gli olistici talvolta non si accorgono che c'è una parola sconosciuta se questa non impedisce la comprensione. Gli insegnanti dicono spesso che i primi sono attenti e precisi e i secondi sono superficiali e disattenti, mentre sono solo persone che hanno elaborato in maniera differente l'input che viene dal mondo esterno, Ai livelli bassi di competenza comunicativa è più “adatto alle lingue” chi ha dominanza globalistica, contestuale, ma quando la competenza aumenta il livello è più “adatto” lo studente analitico. Poiché

- a. l'*intercomprensione* si realizza con competenze nulle o molto basse nella lingua, lo studente intuitivo, globale, olistico, a dominanza destra ha un vantaggio;
- b. l'*intercomunicazione*, la capacità di parlare o scrivere in maniera comprensibile per persone che non conoscono la lingua del parlante, domanda un'analisi continua, lo studente a dominanza sinistra ha un vantaggio.

L'insegnante che si occupa di intercomprensione deve dunque ricordare che più o meno metà della sua classe potrebbe essere composto di persone a dominanza sinistra, analitica, che dovranno fare uno sforzo maggiore per intuire, per indovinare un significato, che avranno problemi di fronte ad una comprensione incompleta, con molte zone di ambiguità: se l'insegnamento delle strategie di intercomprensione è basato sull'intuizione, gli studenti analitici saranno penalizzati, perderanno la motivazione, diranno che non sono capaci (o, come è successo in un corso a Venezia, diranno che l'insegnante, una delle maggiori studiosi italiane di intercomprensione, “non sa insegnare”).

Molti degli elementi che troveremo in questo paragrafo sono in parte legati alla dominanza di uno dei due emisferi, quindi nella scheda di (auto)osservazione che vedremo nel paragrafo 3 non abbiamo messo una riflessione esplicita sulla dominanza, sul tipo di percorso mentale che una persona privilegia: c'è il rischio che tutto venga attribuito alla dominanza, mentre le variabili sono più sofisticate.

2.2 Tipi di intelligenza

Lo psicologo americano Gardner (1999) individua sette (o nove, in altri studi) tipi di intelligenza; sono differenti maniere di “pensare” la realtà, di trasformare la realtà in strutture concettuali. Gardner non si occupa di lingue, ma un’applicazione della teoria delle intelligenze multiple all’acquisizione linguistica è stata fatta da Torresan (2008) e le conseguenze operative sono state offerte in Caon 2006 e 2008.

I differenti tipi di intelligenza sono tutti presenti in ogni persona, ma in combinazioni e con focus differenti, che possono dipendere dalla persona, dall’ambiente in cui si è formata, dalla cultura di appartenenza. Le intelligenze multiple che insieme formano in quell’*unicum* che è l’intelligenza individuale sono:

- a. *intelligenza linguistica*: è la capacità di cogliere le sfumature di significato, di trovare le parole opportune, di focalizzare la connotazione emotiva delle parole; è l’abilità di usare la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per capire le altre persone; l’intelligenza linguistica focalizza l’aspetto lessicale, mentre l’aspetto logico, grammaticale del linguaggio è pertinenza dell’intelligenza matematica. Nello sviluppo dell’intercomprensione questa intelligenza aiuta se si combina con una forte intelligenza interpersonale (vedere punto “e”) generando una capacità euristica che riesce ad interpretare le intenzioni di un interlocutore anche quando non si comprende bene la lingua;
- b. *intelligenza logico-matematica*: nella teoria delle intelligenze multiple di Gardner questa forma di intelligenza elabora il pensiero analitico e complesso: dunque, secondo Torresan, nell’acquisizione della lingua l’intelligenza logico-matematica guida la riflessione formale, “grammaticale”: nell’intercomprensione dunque ha un ruolo secondario, di supporto, nella comprensione è può essere un limite nella produzione perché la persona molto orientata verso l’intelligenza logico-matematica ha difficoltà a “lanciarsi” nella comunicazione. È dunque un’intelligenza che nell’intercomprensione può aiutare solo se applicata (nella lettura, non nella comprensione orale, dove non c’è tempo) alla ricostruzione etimologica delle singole parole. Gli insegnanti di lingue (non solo i tradizionalisti, ma anche la maggior parte di quelli che si definiscono “comunicativi”) basano molto del loro insegnamento sull’intelligenza logico-matematica e dunque sono istintivamente contrari ad insegnamento intuitivo e approssimativo come quello legato all’intercomprensione;
- c. *l’intelligenza spaziale*: riguarda l’abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio: nell’apprendimento delle lingue è utilissima per la memorizzazione del lessico legato ad ambienti (la stazione, la strada, il bagno, ecc.): dizionari illustrati sfruttano questo tipo di intelligenza; nell’intercomprensione aiuta a immaginare visivamente il contesto spaziale e quindi aiuta ad attivare la *expectancy grammar*, la capacità di prevedere che cosa si può dire in un discorso (cfr. 2.3.e): lo studente che ha sviluppato l’intelligenza spaziale “vede” quel che gli dicono il testo o l’interlocutore e quindi è facilitato nell’intercomprensione;
- d. *l’intelligenza musicale*: a differenza di quello che normalmente si pensa, c’è una forte autonomia della musica rispetto al linguaggio; sono comunque sostenute da questa intelligenza le attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni, filastrocche, ecc. – e questo non pare significativo per l’attitudine all’intercomprensione;
- e. *l’intelligenza inter-personale* è detta anche “empatia”; la persona che ha una forte intelligenza interpersonale si relaziona bene con gli altri, sia nella realtà sia in simulazioni; si mette facilmente nella posizione dell’interlocutore, cerca di intuire i suoi scopi anche se non comprende tutto quel che dice, parla ad uno straniero in una maniera tale da aiutare la comprensione; questa è dunque l’intelligenza *fondamentale* per l’intercomprensione e l’intercomunicazione;
- f. *l’intelligenza intra-personale* è quella dello studente che conosce i suoi limiti e i suoi punti di forza, che è consapevole dei suoi stili cognitivi e delle sue strategie d’apprendimento: ha ottime capacità nell’intercomprensione se ha un’idea positiva di sé, se ha autostima; se

invece tende a valutarsi negativamente, parte dall'idea che non sarà mai capace di comprendere una lingua che non sa e dunque l'insegnante deve anzitutto convincere lo studente che l'intercomprensione è possibile.

Ci sono altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale) che secondo noi non giocano un ruolo significativo nell'acquisizione linguistica e nell'intercomunicazione.

2.3 Strategie di apprendimento e stili cognitivi

Una prima osservazione: sono due concetti diversi (il primo riguarda i processi di acquisizione di nuove informazioni, il secondo quello di accomodamento delle informazioni nella nostra mente), ma per le nostre finalità possiamo unirli in un paragrafo unico.

Una seconda osservazione: alcuni delle "strategie" e degli "stili" sono legati alla "dominanza" (2.1) e alle "intelligenze" (2.2), ma è utile metterli in evidenza separatamente dalla "dominanza" e dalle "intelligenze", perché il nostro fine è arrivare a una scheda operativa basata sulla (auto)osservazione di comportamenti, di maniere di affrontare i problemi, di organizzare l'apprendimento e la conoscenza – tutti aspetti che sono connessi con il concetto di "autonomia" dello studente di fronte all'intercomunicazione.

Le persone sono differenti (e di conseguenza la didattica deve essere differenziata per non favorire alcuni studenti) a seconda che privilegino uno

a. *stile analitico/globale*: uno studente può avere uno stile d'apprendimento sistematico e riflessivo oppure uno stile intuitivo, come abbiamo detto parlando della dominanza emisferica (2.1); la tendenza di ogni persona è quella di seguire il proprio stile e di rifiutare o di demotivarsi di fronte alle attività che privilegiano uno stile diverso da proprio: ma l'apprendimento linguistico è sia globale (si cerca di intuire il significato di una parola sconosciuta sulla base del contesto) sia analitico (se la parola è fondamentale per comprendere una sezione, si va a cercarla sul dizionario) e di conseguenza il rifugio nel proprio stile personale è una strategia perdente e va scoraggiata; abbiamo cercato di dimostrare in altri studi (Balboni 2008) che per sviluppare armonicamente, equilibratamente le strategie di comprensione olistica e analitica esistono due gruppi di tecniche didattiche:

- *cloze* e le sue varianti: per poter intuire quale parola può essere stata eliminata si deve anzitutto osservare il globalmente, olisticamente il contesto semantico, focalizzando l'emisfero destro, e poi si deve lavorare analiticamente, morfo-sintatticamente, per collocare la parola corretta nella frase;
- *jigsaw puzzle*, ricostruzione dell'ordine degli elementi di una frase, un testo, un dialogo, uno scambio di e-mail, ecc., che sono presentati in frammenti offerti in ordine casuale: per eseguire questa attività, si devono considerare globalmente tutte le possibilità e poi vedere analiticamente quale è l'unica possibile;

L'intercomprensione è in realtà un enorme cloze e in parte anche una serie di jigsaw;

b. *stile ideativo/operativo* (detto anche *esecutivo*): lo studente ideativo si appoggia alla teoria, lavora sulla base di un'idea di quello che bisogna fare per apprendere una lingua, per comprendere un testo: se sa che secondo la teoria il gruppo latino *-ct-* (*noctis, lactis*) diventa *-tt-* in italiano (*notte, latte*), *-ch-* in spagnolo (*noche, leche*), si dittonga in francese e portoghese (*nuit, lait; noite, leite*), allora lo studente ideativo si sente sicuro, ha fiducia di poter leggere un testo in una lingua romanza sconosciuta – e ci riesce anche se la sua teoria non gli dà un aiuto pratico.

Lo studente operativo al contrario ha bisogno di fare, apprende per tentativi ed errori, non si lascia deprimere e demotivare dall'insuccesso; spesso lo studente operativo ha difficoltà metalinguistiche, non comprende la necessità dei discorsi grammaticali perché si interessa di più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale del suo apprendimento: nelle fasi

iniziale dell'apprendimento delle strategie di intercomprensione lo studente operativo è favorito, ma se non è guidato nella costruzione di una serie di “teorie” interlinguistiche non fa progressi significativi;

- c. *stile tollerante/intollerante per l'ambiguità*: come abbiamo già anticipato parlando dell'intelligenza logico-matematica (2.2.b), alcuni studenti sono soddisfatti da una comprensione generale, non si pongono problemi di fronte a dettagli ambigui, imprecisi, mentre altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità. In termini di intercomprensione sono avvantaggiati i tolleranti per le ambiguità – che sovente gli insegnanti definiscono “superficiali”; chi ha necessità di avere sempre un quadro chiaro, di tenere tutto sotto controllo, è sempre insoddisfatto della sua capacità di intercomprensione, anche quando questa funziona bene, e quindi è necessario sostenere la sua motivazione facendo notare i successi;
- d. *stile dipendente/indipendente dal campo*: è la difficoltà o la facilità nell'ignorare distratti dettagli o stimoli irrilevanti che sono presenti in quel punto del testo. La dipendenza dal campo aiuta nei compiti globali ma non in quelli analitici: se offro allo studente 10 parole maschili italiane che finiscono in *-o* e 10 femminili delle quali 9 finiscono in *-a* e 1 in *-o* (come “mano”, “eco”), lo studente dipendente dal campo classifica immediatamente “mano” tra i maschili, perché è simmetrico a tutti gli altri maschili in *-o*: questo significa che nell'intercomprensione può spesso fare ipotesi errate senza rendersene conto, e costruire poi la sua comprensione su quegli errori; ma, a parte questo tipo di problemi che riguarda dettagli, lo studente dipendente dal campo ha il vantaggio di una forte capacità di contestualizzazione e dunque è facilitato nell'intercomprensione;
- e. *capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto*: è la *expectancy grammar* che sta alla base della comprensione (secondo i modelli di ragionamento di Johnson-Laird e dei cognitivisti). Essere capaci in questa “grammatica” significa saper prevedere ciò che probabilmente è detto/scritto in un testo, trasformando la comprensione in un *psycholinguistic guessing game* (Goodman 1970): si verificano le proprie ipotesi piuttosto che decodificare le parole e le frasi; per anticipare i probabili o possibili contenuti ci si basa sia sulla conoscenza del mondo (in termini di *script* e di *frame*, oltre che di conoscenze semantiche, pragmatiche e socio-culturali), sia la ridondanza data dal contesto e dal co-testo, sia su alcuni processi logico-cognitivi (causa-effetto, sequenze temporali, ecc.): la *expectancy grammar* è fondamentale per l'intercomprensione. Questa capacità di anticipare i contenuti di un testi non è un dono divino ma può essere sviluppata: molto utili sono tecniche come il *cloze* e il *jigsaw* che abbiamo visto sopra (2.3.a) insieme alla pratica di interrompere la lettura di un testo o la visione di un film e domandarsi: “cosa succederà adesso? che cosa dirà questo personaggio?”;
- f. *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*: questa caratteristica dello studente ha una componente personale (ottimismo/pessimismo, arroganza/modestia: vedi sotto, tra i tratti della personalità) ma può avere anche un'origine scolastica: insegnanti che consideravano l'errore un orrore, una cosa da punire, creano studenti che nascondono l'errore; insegnanti che studiano l'errore insieme allo studente, ne parlavano per capire le cause, portano lo studente a considerare l'errore come uno strumento per apprendere. L'intercomprensione è l'ambito dell'apprendimento linguistico con maggiore probabilità di errore possibile, e quindi il modo di affrontare l'errore da parte dell'insegnante è fondamentale per aiutare lo studente timoroso.

2.4 Tratti della personalità

Con questa espressione gli psicologi definiscono le caratteristiche che nel linguaggio quotidiano definiamo “il carattere” di una persona. Questi tratti non sono specificamente legati all'attività di apprendimento, ma hanno un forte ruolo nel disegnare il profilo individuale del singolo studente che

si trova di fronte al complesso *guessing game* dell'intercomprensione/comunicazione; tra i tratti più importanti per la nostra ipotesi troviamo:

- a. *cooperazione/competizione*: ci sono studenti che mirano ad emergere nel gruppo, talvolta abbassando gli altri, e studenti che mirano a integrarsi, a giocare in squadra. Se si fa attività di intercomprensione o di intercomunicazione in gruppo, lo studente competitivo alla fine resta solo e dunque ha una performance inferiore a quella dello studente collaborativo; per questa ragione le attività di intercomprensione in coppie o piccoli gruppi possono far vedere allo studente competitivo che collaborare gli dà più successo e può insegnarli strategie di comprensione che lui non aveva immaginato;
- b. *introversione/estroversione* è un'altra variabile ben nota ed ha un ruolo essenziale nel facilitare o complicare tutte le attività in cui si deve parlare in lingua straniera; siccome queste attività sono necessarie per esercitare l'oralità, lo studente introverso tende ad esercitarsi di meno e dunque la sua padronanza delle strategie di intercomunicazione non crescono, mentre nell'intercomprensione non ha problemi legati all'intro/estroversione;
- c. *ottimismo/pessimismo*: questa caratteristica della personalità ha un'applicazione immediata nel processo di intercomprensione/comunicazione: affrontare il lavoro pensando "non ce la farò mai" oppure "gli altri sono riusciti, posso riuscire anch'io" cambia di molto l'atteggiamento globale;

Ci sono altre caratteristiche personali, per esempio arroganza/modestia, l'uso dell'adrenalina come sostegno e sfida o come fonte di stress, ecc., che influiscono su ogni percorso didattico, non solo su quello di apprendimento linguistico: ma elencarli tutti renderebbe inutilizzabile la scheda che proponiamo nel paragrafo seguente.

2.5 Motivazione

Il fatto che la motivazione influisca sui risultati è ovvio; la domanda è: la motivazione fa parte dell'attitudine? Crediamo che, in termini psicologici, non ne faccia parte, anche perché una delle caratteristiche dell'attitudine, nella definizione di Skehan che abbiamo citato nel punto 1, l'attitudine è abbastanza stabile nel tempo (anche se noi cerchiamo di dimostrare che può essere migliorata attraverso l'autoanalisi e la modifica di alcune caratteristiche della propria personalità): l'attitudine è stabile, la motivazione può cambiare a seconda della situazione umana e sociale della persona, del tipo di insegnante, ecc.

In realtà, una variabile motivazionale può essere considerata fondamentale nell'attitudine: è la motivazione alle lingue basata sulla curiosità, sul piacere di scoprire mondi nuovi, di aprire nuove porte verso la differenza culturale: è un atteggiamento stabile, che non cambia se non ci sono shock umani e psicologici forti, che portano alla chiusura nel proprio io, nel proprio mondo: se è vero che la curiosità e il piacere di esplorare sono una motivazione stabile, allora possiamo includerli tra i fattori dell'attitudine.

Nella scheda che presentiamo nel paragrafo seguente abbiamo diviso la motivazione in due parti: da un lato la motivazione come curiosità, dall'altro la motivazione ambientale, sociale: se nella famiglia, nel gruppo sociale, nel paese in cui vive lo studente solo l'inglese è considerato utile, allora l'atteggiamento (*attitude*) verso le altre lingue diventa negativo, indipendentemente dall'attitudine (*aptitude*) che emerge dagli altri fattori (Schuman 2004).

3. Uno strumento di (auto)analisi dell'autonomia di fronte all'intercomprensione e all'intercomunicazione

Abbiamo detto sopra che questo saggio non ha come fine solo lo studio dei fattori che possono aiutare e rendere difficile l'intercomprensione, ma anche offrire uno strumento all'insegnante per osservare i suoi studenti e allo studente per mappare e modificare, se vuole, la sua attitudine.

Gli elementi che abbiamo visto nei paragrafi precedenti sono riportati in questa tabella; come è stato spiegato (2.1), non abbiamo inserito il tema della dominanza cerebrale “destra” o “sinistra”, per evitare che l’attenzione totalizzante degli studenti si concentrasse su questo aspetto: è la variabile più semplice e dunque è quella che attira maggiormente l’attenzione di una persona che sta studiandosi.

Nella scheda troviamo il punto “r” che è dedicato esplicitamente all’autonomia: questo aspetto non è stato trattato sopra perché in realtà è il risultato dell’itnerazione di tutti gli altri fattori: ma nella scheda è fondamentale perché obbliga lo studente a riflettere sul concetto di “autonomia / dipendenza”.

Una versione elettronica di questa tabella è tra i “materiali” nel sito www.ital5.it: per un lavoro di (auto)analisi sistematico è meglio usare la versione elettronica perché così si può scrivere a lungo (gli spazi si ingrandiscono automaticamente nella colonna a destra) ed è possibile ritornare sul proprio “ritratto” dopo qualche mese per verificare se ci sono stati dei cambiamenti, di che tipo, ecc., e registrarli nella propria scheda personale. La scheda è in prima persona, pensata per l’autoanalisi.

<i>Tipi di intelligenza</i>	
<i>a. intelligenza linguistica</i> presto attenzione alle sfumature di significato, amo cercare le parole opportune, uso la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per guidare e per capire le altre persone.	
<i>b. intelligenza logico-matematica</i> mi interessa l’aspetto logico, grammaticale del linguaggio; non amo l’ambiguità; tendo ad affrontare i problemi in sequenza.	
<i>c. intelligenza spaziale</i> ricostruisco mentalmente la disposizione degli oggetti, quindi memorizzo il lessico legandolo visivamente ai vari ambienti.	
<i>d. intelligenza musicale</i> imito facilmente la musicalità, l’intonazione di una lingua; memorizzo facilmente il lessico con le canzoni.	
<i>e. intelligenza inter-personale</i> Mi è facile entrare in relazione con gli altri; ho “empatia”, mi metto naturalmente nella situazione del mio interlocutore, cerco di comprendere i suoi scopi, anche se non sono espressi chiaramente, parlo in modo da aiutare la comprensione da parte del mio interlocutore.	
<i>f. intelligenza intra-personale</i> conosco i miei limiti e i punti di forza; sono consapevole dei miei stili cognitivi e delle mie strategie d’apprendimento.	
<i>Stili cognitivi e strategie d’apprendimento</i>	
<i>g. stile analitico / globale</i> risolvo i problemi suddividendoli in piccole unità e affrontandoli in sequenza / affronto i problemi in maniera olistica, quasi “caotica”, e solo dopo, eventualmente, passo all’analisi.	

<p><i>h. stile ideativo / esecutivo</i> mi piace il pensiero astratto, parto da un'idea di "apprendimento", di "lingua", cerco la sistematizzazione metalinguistica / sono concreto, ho bisogno di fare, imparo dagli errori, mi interessa l'efficacia pragmatica più che la coerenza logico-formale.</p>	
<p><i>i. intolleranza / tolleranza per l'ambiguità</i> mi sento insoddisfatto, e spesso mi blocco, se non ho tutte le informazioni / viceversa.</p>	
<p><i>l. indipendenza / dipendenza dal campo</i> non mi lascio distrarre da quello che compare nel contesto o nel testo / viceversa.</p>	
<p><i>m. grammatica dell'anticipazione</i> so prevedere facilmente quello che può avvenire o che può essere detto in una situazione comunicativa, in un testo.</p>	
<p><i>n. apprendere dai propri errori</i> considero l'errore come naturale, non sento di "perdere la faccia" o di fallire se faccio un errore; voglio capire perché ho sbagliato e difficilmente ripeto un errore.</p>	
<p><i>Alcuni tratti della personalità</i></p>	
<p><i>o. cooperazione / competizione</i> voglio integrarmi nel gruppo, mi piace giocare in squadra / voglio emergere nel gruppo anche se devo abbassare gli altri.</p>	
<p><i>p. estroversione / introversione</i> nella comunicazione sono disponibile; mi piace comunicare, mettermi in gioco, parlare di me, dire quello che provo e quello che penso / viceversa.</p>	
<p><i>q. ottimismo / pessimismo</i> ho fiducia nella mia capacità di riuscire a fare le cose, a comprendere, a parlare, a comunicare / viceversa.</p>	
<p><i>r. autonomia / dipendenza</i> sono autonomo, mi sento responsabile in prima persona, tendo a risolvere da solo i problemi anche se in alcune occasioni faccio degli errori / viceversa.</p>	
<p><i>Aspetti di carattere socio-culturale</i></p>	
<p><i>s. motivazione formativa / utilitaristica</i> sono interessato alle altre lingue perché mi fanno crescere, mi aprono mondi / mi interessano le lingue solo se mi servono.</p>	
<p><i>t. motivazione ambientale</i> nell'ambiente familiare e sociale le lingue diverse dall'inglese sono considerate: un lusso inutile / un investimento.</p>	

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2007): "Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza". In Capucho F. *et alii* (eds), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: U.C. Editora, 447-459.
- Balboni, Paolo E. (2008): *Apprendere le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Caon, Fabio (a cura di) (2006):, *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008): *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: Utet Università.
- Castagne, Eric (2004): "Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue". In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker. 95-108.
- Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2001): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, Harold (1999): *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21th Century*. New York: Basic Books.
- Goodman, Ken S. (1970): "Reading, a Psycholinguistic Guessing Game", in Daniel V. Gundersen (a cura di), *Language and Reading*. Washington: C.A.L.
- Isardi, Luigi (1991): "Strutture della personalità e apprendimento linguistico". In *Cultura e scuola*, 31.
- Mollica, Anthony (ed.) (1998): *Teaching and Learning Languages*. Welland (Ont.): Soleil.
- Naiman, Nuur *et alii* (1995): *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schumann, John (2004):, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Londra: Arnold
- Skehan, Peter (1994): "Differenze individuali e autonomia di apprendimento". In Mariani, Luciano (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Torresan, Paolo (2008): *Intelligenze e apprendimento delle lingue*. Bologna, E.M.I.