

Introduzione

Questo articolo nasce da esigenze generate dall'esperienza diretta di quasi quindici anni di insegnamento. La necessità di affrontare il disagio sia dello studente che dell'insegnante è stata la ragione che ci ha portati ad intraprendere un percorso di formazione analitica permanente, di durata ormai decennale. Anni di analisi didattica personale e di formazione all'ascolto analiticamente orientato ci hanno, crediamo, resi avvertiti della complessità e della delicatezza dei meccanismi psicologici che si innescano fra soggetti implicati in una relazione, soprattutto quando la relazione si fonda su parola e su linguaggio.

La nostra esperienza di insegnamento è maturata con classi monolingui di studenti universitari nordamericani che, fattore non trascurabile, sono obbligati dalle loro università di provenienza a studiare l'italiano come lingua seconda. L'impossibilità di una libera scelta da parte dello studente, ovvero l'obbligo di pagare sia per un corso che per il materiale relativo a questo corso, sono tutti elementi (specialmente per quanto riguarda lo stile di vita nordamericano molto pragmatico) che spesso possono interferire con il buon andamento della classe: basti pensare alla questione fondamentale della motivazione per il processo di apprendimento di una lingua, e quanto la motivazione possa essere indebolita da una situazione che lo studente può vivere come costrittiva.

Nella nostra esperienza l'inizio di un corso di lingua (le prime due settimane circa) incontra sempre la resistenza di un certo numero di studenti che, da una parte tendono a considerare il corso come una sorta di prezzo da pagare per poter fare la loro esperienza all'estero (una cosa di cui farebbero volentieri a meno, ma che accettano come parte del pacchetto), dall'altra pensano di poter trattare questo corso in una maniera differente dalle altre classi, quasi come se si formasse in loro l'idea che per la lingua, visto che è stata loro imposta, non sia necessario né studiare molto né impiegare tempo ed energie. La situazione cambia radicalmente quando lo studente si rende conto di avere a che fare con un corso che prevede sia prove scritte che orali, e che viene condotto dall'insegnante con tutta la serietà richiesta dal livello accademico universitario. I problemi, il malumore, le resistenze che potrebbero allora insorgere sono fonte di grande frustrazione sia per i discenti che per i docenti e la bravura di questi ultimi si misura proprio sulla loro capacità di ribaltare la situazione e di usare l'energia liberata nella classe, cercando di legarla e di indirizzarla verso mete educative proficue e conseguibili. Un'operazione non facile e che non sempre, purtroppo, riesce pienamente. Si tenga altresì in considerazione la peculiarità della classe di lingua, in cui non basta studiare nei giorni immediatamente precedenti alle prove scritte ed orali per ottenere dei buoni

risultati (in quanto lo sviluppo delle abilità linguistiche ha bisogno di una gestazione più o meno lunga), ma che non può prescindere dal quotidiano uso effettivo della lingua stessa, un uso che spesso è fonte di timore e frustrazione. L'obiettivo di questo contributo è cercare di mostrare percorsi di counseling, attraverso i quali sia possibile operare un ribaltamento della situazione negativa e frustrante così da poter arginare, gestire e trasformare il disagio, sia del docente che degli studenti.

Il nostro percorso di formazione permanente si è potuto avvalere, fortunatamente, non solo degli studi specifici nel campo analitico, di un'analisi personale e didattica (tutt'ora in corso) e di un tirocinio che ha previsto l'osservazione ed il contatto diretti con situazioni di reale problematicità comunicativa, ma anche e soprattutto della collaborazione e del fondamentale confronto giornaliero con i colleghi docenti. Un confronto che vale, ed è sempre valso, come punto di partenza insostituibile per una riflessione critica e ponderata sui possibili interventi da proporre nell'ambito del processo di insegnamento- apprendimento.

Il counseling analiticamente orientato: presupposti teorici(1)

I termini inglesi counseling (GB counselling), counselor (GB counsellor), to counsel, rimandano, più o meno direttamente, all'italiano consigliare, consiglio, consigliere-consulente che, a loro volta, rinviano al latino consilium. In inglese, to counsel significa consigliare, suggerire, indicare, proporre, raccomandare, consigliarsi. Counseling significa consulenza, il consigliare, il fungere da consulente e counsel consiglio, ammonimento, ammaestramento; ma anche consulente legale, avvocato patrocinante, collegio di difesa (in cui si può rintracciare un collegamento con council inteso come assemblea istituzionale, religiosa: il concilium latino). Il latino consilium esprime sì l'idea di consiglio, ma da intendersi piuttosto come decisione, deliberazione, risoluzione, ma anche progetto, intenzione, proposito, suggerimento, parere. In italiano, così come in latino ed anche in inglese, nella gamma dei significati ricoperti dai termini consigliare, consigliere e consiglio, troviamo dunque anche riunione, assemblea, consulta, adunanza di più persone in cui si discute intorno ad una questione, in vista della possibilità di addivenire ad una deliberazione (il consilium latino, appunto). Se da una parte è facile ed immediato identificare il counseling, in senso lato, con l'attività di dare consigli, dall'altra, per lo meno nell'ambito del counseling analiticamente orientato (di cui soltanto ci occupiamo in questo articolo) risulta errato e fuorviante identificare il counselor con un consigliere che dispensa, attivamente, ricette per la risoluzione dei problemi. La questione è più complessa e sfaccettata e la traduzione dell'inglese counseling con l'italiano dare consigli non è corretta. Possiamo, d'altra parte, prendere per buono il termine counseling, tanto di moda oggi, senza

problematizzarlo, ed affidandoci a ciò che tutti, più o meno intuitivamente, sappiamo essere il counselor. Se però vogliamo tentare di capire in maniera più approfondita che cosa sia il counseling ad orientamento psicoanalitico, ci sembra opportuno tener presenti, oltre a quelli generali ed immediati, soprattutto due dei molti significati del termine. Uno è quello che rimanda al campo semantico della progettualità, della possibilità di attualizzare dei percorsi di counseling che possono essere messi in atto da operatore e utente con lo scopo (il progetto) di risolvere un problema e ridurre il proprio disagio. L'altra occorrenza da enfatizzare è quella che rinvia ad una dimensione plurale, complessa, composita. Ciò permette di comprendere, proprio attraverso la parola e le sue molteplici possibilità di traduzione, quale sia la situazione in cui siamo gettati come parlanti.

“Attività di ascolto nella relazione di aiuto effettuata dal counsellor in ambito aziendale, scolastico, sociale e lavorativo in genere. Il counselling ad orientamento psicoanalitico vuole immettere l'ascolto nella comunicazione, perché colui con il quale comunico non coincide con colui che ascolto, in quanto esiste un meccanismo inconscio [...]” che rende le cose molto più complesse di come le abbia descritte Jakobson(2). La situazione comunicativa non si iscrive semplicemente nella relazione fra emittente e ricevente, all'insegna di un ingenuo rapporto binario. C'è, infatti, detto in maniera scorretta, ma immediatamente comprensibile, una pluralità di persone (si pensi ai freudiani Es, Ego e Super-ego della seconda topica e li si moltiplichino almeno per due, l'utente e l'operatore counselor) che parlano ed ascoltano, e che avanzano pretese contrastanti, ogni volta che due soggetti comunicano. La prassi del counseling analitico tiene seriamente in considerazione questa pluralità, restando quindi fedele all'originario significato di counsel come council, concilium, consesso.

Il counseling si occupa di ascolto e di aiuto, ogniqualevolta ci sia una persona (utente) che, trovandosi in una situazione di disagio, chiede ad un'altra persona (operatore) di essere ascoltata ed aiutata. La funzione dell'operatore è quella di ascoltare la domanda implicita dell'utente e di renderla intransitiva (non fornendo alcuna risposta, non dando alcun consiglio), rimandandola quindi al mittente che solo può darsi (con l'aiuto dell'ascolto consapevole dell'operatore) una risposta. L'operatore, in ultima analisi, ha la funzione di aiutare l'utente nella focalizzazione del problema e nella esplicitazione di quale sia davvero la sua domanda autentica ed urgente, al di là di depistaggi e interferenze.

Nella relazione di ascolto fra l'utente e l'operatore, fra chi parla, narrando il proprio vissuto, e chi ascolta parla, si tratta di raccogliere “lasciandola essere e cingendola di protezione”(3) la narrazione dell'utente (la sua interpretazione dei fatti, la sua storia), ascoltandola senza mistificarla, ma avendo

presente che ciò che dice il soggetto portatore di disagio non è l'unica storia vera possibile; avendo sempre presente che ciò che l'utente narra non è l'esposizione fredda e oggettiva dei fatti (il dato è sempre un preso), ma che si tratta pur sempre di interpretazioni (immaginarie), di punti di vista inevitabilmente parziali. La mistificazione sorge se fra utente ed operatore si stabilisce una relazione empatica, cioè una relazione caratterizzata dalle reciproche proiezioni immaginarie dei soggetti coinvolti nella relazione. In altri termini, l'operatore non deve diventare, per l'utente disagiato, un buon amico che empaticamente si attiva e si spende per risolverne i problemi. La credenza di poter stabilire una relazione empatica deriva direttamente dall'idea semplicistica che la comunicazione si attui meramente su di un asse binario (mittente-ricevente). Abbiamo accennato più volte alla nozione di ascolto consapevole, etico.

Di che cosa si tratta esattamente? L'ascolto etico e consapevole è quello del counselor, dell'operatore, nel nostro caso di insegnanti di L2, del docente, che si pone in una posizione di presa in carico autentica dei bisogni (espressi in forma di domanda, anche implicita) dell'utente, o dello studente, non anticipandone il pensiero e non rimandando indietro risposte preconfezionate, basate su di una supposta conoscenza standardizzata e sempre valida(4). L'ascolto può definirsi autenticamente consapevole ed etico solo se l'operatore prende sul serio le richieste del suo interlocutore, talmente sul serio da rispettarle, da non banalizzarle ritenendole superabili grazie ad un atteggiamento affettuoso-paternalistico del tipo "io so qual è il tuo problema e lo sapevo ancor prima che tu me lo esponessi. Lo so perché sono in relazione simpatetica con te e ti capisco". Questo atteggiamento, come già accennato, è da evitarsi: pensare che basti essere empatici per ottenere una comprensione dell'altro non è corretto, non è etico. L'empatia porta ad una reiterazione dei problemi, non ad una loro risoluzione. L'empatia è eminentemente mistificatoria, proprio perché si radica su di un asse immaginario caratterizzato dal gioco narcisistico e manipolante dello specchio. In altri termini, l'empatia induce nell'inganno di essere già a conoscenza, a priori e senza il necessario uso dell'esperienza, non solo delle risposte vere e corrette, quindi, ma anche delle domande, addirittura prima che esse siano poste. Questa conoscenza assoluta però è illusoria. Esistono, quando si ha a che fare con l'essere umano e quando lo si prende ponderatamente in considerazione, solo interpretazioni possibili, punti di vista che dobbiamo essere pronti ad abbandonare non appena essi si dovessero rivelare non più validi. La soluzione finale (per fortuna) non è data. Ci sono solo probabili storie diverse: narrazioni che devono essere ascoltate, lasciandole essere e di cui, nell'ascolto e con l'ascolto, possiamo tentare di prenderci (come operatori e come insegnanti) cura: questo è l'ascolto etico e consapevole. Ciò rimanda alla prima accezione del termine counseling da noi posta in evidenza, quella relativa alla possibilità - progettualità. L'utente, lo studente che parla, narra le sue storie ed anche l'operatore (il counsellor, l'insegnante) che

ascolta eticamente (lasciando essere e cingendo di protezione) è, alla fin fine, un narratore nel suo rendere intransitiva la domanda dell'utente. Il counsellor, cioè, non fornisce risposte appaganti, empatiche, immaginarie, narcisistiche, cerca solo di rimettere in moto il desiderio dell'utente, restando nella domanda e nell'analisi dei suoi doppi fondi. Vedremo in dettaglio, nel prosieguo, come questa rimessa in moto possa verificarsi.

Non possiamo dimenticare che l'uomo, in quanto dotato di pensiero e parola, è l'essere narrante per eccellenza, un essere la cui peculiarità è il produrre narrazioni e quindi, in ultima analisi, storie, interpretazioni del e sul mondo. La condizione dell'essere umano è, dunque, eminentemente ermeneutica. E' importante ribadire che l'essere umano è ciò che è in quanto animale che parla e che, attraverso parola e linguaggio, esprime il proprio desiderio. Scrive lo psicoanalista francese Jaques Lacan: "Il desiderio dell'uomo trova il suo senso nel desiderio dell'altro, non tanto perché l'altro detenga le chiavi dell'oggetto desiderato, quanto perché il suo primo oggetto è di essere riconosciuto dall'altro"(5). Altro significa allora il punto di arrivo del desiderio. La parola ed il linguaggio sono essenzialmente umani, ma non semplice strumento di cui essere in possesso, utensile di cui usufruire in vista della realizzazione materiale di uno scopo, bensì connaturati alla nozione stessa di persona. Ecco dunque la peculiare situazione nevralgica di chi insegna una lingua e di chi la studia. Siamo già da sempre gettati in un mondo linguistico, simbolico: noi siamo non solo ciò che diciamo, ma anche e soprattutto ciò che siamo detti. Di qui l'importanza fondamentale che assumono parola e linguaggio per esprimere i nostri bisogni, il nostro desiderio che sostanzia questi bisogni e la domanda che esprime la richiesta di essere soddisfatti in ciò che chiediamo.

Il desiderio di essere riconosciuto dall'altro, che Lacan media dalla dialettica hegeliana, sottomette il desiderio alle condizioni dell'altro che non è l'altro in carne e ossa, ma, innanzitutto, l'Altro con la «A» maiuscola che rappresenta l'universo linguistico e simbolico in cui il desiderio, per esprimersi, si deve inserire(6).

Il linguaggio, in cui il soggetto è gettato, preesiste e non è controllato dal soggetto stesso; è tuttavia impossibile esprimere il proprio desiderio se non si è nel linguaggio. Se si assume che sia plausibile per noi, e per l'universo in cui siamo gettati, sostenere che non vi sia un unico racconto vero; e se si assume che, data questa caratteristica del mondo (cioè di non essere mai il mondo, ma sempre un mondo), l'uomo si configura come colui che si trova nella condizione di fornire interpretazioni (sempre e comunque personali e soggettive) sul mondo, allora va da sé che lo studente è, in quanto parlante, dimostrazione esso stesso della situazione ontologica umana. Come l'essere umano è eminentemente un conta storie così lo studente racconta delle storie, cioè narra la sua versione dei

fatti; anche il docente come ascoltante fa parte di questo gioco e la sua abilità-creatività di ascoltatore consapevole è quella di essere sempre cosciente dei fattori in gioco quando, come in una classe di lingua, non solo si usano le parole, ma ci si sente, proprio da un punto vista esistenziale, sollecitati in ciò che abbiamo di più costitutivo nella nostra identità di esseri umani quando appunto non siamo pienamente padroni del linguaggio. Chiunque abbia una pur minima esperienza di insegnamento di lingua conosce la frustrazione sia di chi insegna, se percepisce di non essere riuscito a mediare il messaggio che si era proposto, sia di chi apprende, quando non riesce ad esprimersi al livello che la sua maturità intellettuale richiederebbe. E' un tipo di frustrazione esistenziale, proprio perché sollecita le radici stesse del soggetto, il suo essere persona che desidera venire riconosciuta.

Ci preme a questo punto ribadire che il counseling analiticamente orientato, che nulla ha che fare con l'empatia, non deve essere inteso come una sorta di pratica volta a dispensare consigli. Il counsellor non è un risolutore di problemi, detentore di verità e conoscenza. Al contrario, uno dei capisaldi del counselling analitico è la nozione di destituzione soggettiva che altro non è che il riconoscimento della debolezza del soggetto-ragione, di un Io forte, il sub-jectum, ovvero il gettato sotto come fondamento e sostegno del valore di verità del mondo. Se tutto ciò lo caliamo in re, ovvero nella realtà di una classe di lingua, la destituzione soggettiva, la transvalutazione del cogito cartesiano, altro non è che il venir meno dell'idea di un insegnante come metro di tutte le cose e come figura centrale, forte, che deve condurre, dall'alto di una posizione privilegiata, il processo di insegnamento-aprendimento. Tutti sappiamo quanto la classe teacher-centered non sia il migliore dei modelli possibili, e quanto invece sia importante che lo studente, sottoposto ad input linguistici globali, trovi da solo la propria strada verso la comprensione, per sviluppare una dimensione motivazionale autentica.

Si è parlato dell'empatia come di un atteggiamento da evitarsi onde non cadere preda di proiettivi meccanismi narcisistici e immaginari. E' opportuno, a questo punto, mostrarne il funzionamento. In una qualsiasi relazione comunicativa (compresa quella dell'apprendimento-insegnamento) l'utente che emette il messaggio e l'operatore che lo riceve, lo accetta e se ne fa carico, sono ambedue strutturati come dei parlanti da un luogo che non è il mero qui ed ora della comunicazione interpersonale. Vi è, in verità, un terzo, l'Altro, dal luogo del quale i parlanti parlano (sono parlati). L'atto comunicativo tra i due è profondamente influenzato dalla loro struttura soggettiva. Abbiamo una situazione in cui sono in campo il soggetto dell'interlocuzione, che si muove su di un asse simbolico (l'altra scena), ed il soggetto della comunicazione che si muove invece sul piano immaginario(7). La coppia mittente-destinatario si costituisce come tale solo immaginariamente, ed i

comunicanti si trovano ad esser specularmente l'uno catturato all'interno del campo dell'altro. In un ambito di disagio (il disagio che l'utente-mittente porta nella relazione di ascolto ed aiuto), e comunque sempre, quando vi sono due parlanti in una situazione comunicativa, l'interlocuzione e la comunicazione collidono, si incrociano e si disturbano vicendevolmente, e la comunicazione immaginaria contamina la trasmissione dei messaggi fra utente disagiato ed operatore. Gli effetti di questa contaminazione non tardano a rendersi manifesti. Al livello della domanda si innesca una sorta di reciprocità immaginaria definita come anticipazione: il counselor, inconsapevole e non avvertito, può allora ridurre il domandante aiuto ad una sorta di individuo privo di una personale soggettività. In questo caso la comunicazione è appunto di tipo anticipatorio. Il counselor crede di conoscere già il problema e la sua credenza si radica in una vera e propria certezza immaginaria; conseguentemente si offre come appoggio per il disagiato e tende ad erogare un tipo di soddisfazione immaginaria dei bisogni di quest'ultimo. Sembra si possa dire che sia l'operatore che l'utente si fissino inconsapevolmente su di una posizione soggettiva in cui entrambi si dicano reciprocamente: "Siamo dunque un operatore che aiuta ed un utente che necessita di aiuto, che altro possiamo fare se non l'uno offrire appoggio all'altro e l'altro pretendere questo appoggio risolutivo?"

Altro effetto mistificante della comunicazione immaginaria è la proiezione che si situa al livello dell'affettività, mentre l'anticipazione si gioca più sul piano della domanda in quanto tale.

Il livello proiettivo definisce come il mittente cerchi in modo immaginario di vedere, sentire e percepire l'operatore come l'amico o il fratello dal quale trarre sostegno e conforto. L'operatore che sta al gioco sostiene empaticamente questa sua investitura, riducendo anche in questo caso l'Io del mittente ad essere solo l'altro (amico, fratello) riflesso nell'immagine dell'operatore stesso. La logica operativa, in questo caso, è del tipo: "Io sono come tu vuoi... che io sia", oppure "Quello che tu dici lo capisco e lo sento perché anch'io l'ho provato". Questo messaggio all'interno della logica operativa determina e imposta la relazione con l'altro del disagio sulla similarità empatica(8).

Un terzo effetto è l'identificazione che si verifica, ancora una volta, sul piano immaginario (empatico) e che si iscrive proprio al livello della domanda dell'utente disagiato, qualora essa si articoli e trovi accoglienza in un ambiente istituzionalizzato, in una collettività circoscritta, (ospedale, comunità terapeutica, scuola). Il contesto ristretto, formalizzato, tende a diventare una sorta di contenitore-riproduttore delle fantasie primarie dell'infanzia, tutte sempre all'insegna della fusione con l'Altro materno.

Nella fase di accoglienza fusionale il mittente ... sposta la sua domanda iniziale di aiuto sul leader del gruppo o del contesto [...] e fa consistere la domanda stessa con il punto dal quale il leader parla

ed esercita la sua funzione di leader, dal suo ruolo di destinatario della domanda del mittente disagiato(9).

Questa è dunque la complessità di qualunque relazione comunicativa che concerne anche il contesto di una classe di lingua per universitari stranieri. Gli studenti si trovano ad avere una maturità biologico - intellettuale completa (fase finale dell'adolescenza, venti anni in media), ma devono confrontarsi con i problemi e con le frustrazioni dovute al fatto di non poter comunicare ad un livello adeguato alla loro maturità psico-fisica. La sottovalutazione delle difficoltà della situazione-classe può comportare dei rischi per una reale possibilità di apprendimento. Non si può pensare di poter comprendere la domanda del mittente (ed il portato del suo disagio) semplicisticamente ritenendo che, siccome il mittente (nella fattispecie, lo studente) è un essere umano, allora è come me e quindi io sono già da sempre in diretto contatto con lui per interpretarne e comprenderne il disagio. Dobbiamo tener presente, invece, che questa operazione indebita, porta all'annullamento del mittente nelle regioni immaginarie e speculari (narcisistiche) di chi si fa destinatario del suo appello. Invece, grazie all'attivazione di percorsi di counseling, si riesce a conseguire la messa in scacco della volontà di potenza del soggetto immaginario della comunicazione che vorrebbe tutto riassorbire, in una sorta di mitico coincidere di coscienza ed autocoscienza. Se l'io-coscienza non è in controllo di alcunché perché il fondamento non è che un supposto, immaginario, basamento che nulla regge, allora come posso continuare a fidarmi, in qualità di operatore consapevole, proprio di quello stesso io (e dei suoi inganni immaginari) per risolvere le sfide poste dalla relazione d'aiuto?

A questo punto è necessario soffermarci su di una nozione, il Quadrivio della Focide(10), fondamentale per il counselling ad orientamento psicoanalitico. La Focide è la regione dell'antica Grecia in cui si trovava l'oracolo di Delfi. Il Quadrivio della Focide è il luogo mitico in cui Edipo incontra ed uccide il proprio vero padre, Laio, senza conoscerne l'identità. "Per il counselor, il quadrivio rappresenta il paradigma della soggettività, paradigma che deve utilizzare come guida nella propria prassi operativa. I quattro poli del quadrivio sono occupati dalle posizioni o dimensioni che definiscono le forme in cui il soggetto è presente: bisogno, domanda, desiderio e godimento"(11). Riportando tutto ciò al contesto della classe, l'insegnante, nella sua relazione con lo studente, si trova sempre di fronte ad una richiesta di aiuto. La domanda di aiuto, pur essendo spesso implicita, ci sembra sia connaturata al rapporto docente-discente. Spesso la domanda di aiuto si esprime attraverso una lamentazione generica. Si tratta di una domanda transitiva che esemplifica un bisogno e che richiede una risposta ed una soddisfazione immediate ed appaganti. La domanda transitiva ricerca, attraverso la propria soddisfazione, un guadagno, che possiamo definire in termini di godimento. "Il soggetto individuato in tale posizione di bisogno è bloccato nel proprio disagio e

concentrato nella ricerca di un godimento immaginario, mentre le funzioni di ascolto della propria sofferenza e il desiderio di sapere qualcosa sul disagio che lo riguarda sono inesistenti”(12). Come abbiamo già detto, il counselor a questo punto deve, lungi dal fornire una risposta immaginaria e narcisistica, ribaltare la situazione e rendere la domanda stessa intransitiva, ovvero rimandarla indietro al mittente, costringendolo a permanere nella domanda stessa, a starci dentro. In tal modo le attese immaginarie dell'utente sono scardinate e la permanenza nella domanda e nella sua urgenza può aprire nuove prospettive sul disagio (non più inteso come banalmente risolvibile attraverso un appagamento immediato e letterale, narcisistico, immaginario). L'abilità dell'operatore consiste nel bloccare il passaggio diretto dal bisogno al godimento. “L'operatore deve insomma ‘stanare’ l'utente dall'orizzonte del bisogno, portarlo a iniziare una interrogazione genealogica della propria parola, per farne emergere l'implicazione soggettiva e trasmettere al soggetto disagiato il desiderio di sapere qualcosa di più sulla sofferenza che manifesta”(13). Da questa nuova posizione, lontana ormai dall'orizzonte di un bisogno in cerca di appagamento, il soggetto si può ascoltare consapevolmente e può domandarsi (domandare a se stesso: intransitività della domanda) qualcosa sul proprio disagio, senza ricercare più una soddisfazione palliativa. Insorge a questo punto il desiderio vero e proprio, desiderio di conoscenza: la propria sofferenza dà da pensare. Attraverso il pensiero e l'interrogazione del e sul proprio disagio possono aprirsi nuove prospettive per il soggetto.

Il counselor sa che il soggetto desiderante non è un dato ma una funzione da far emergere o da costruire e, quindi, suo compito specifico è far diventare l'altro un soggetto desiderante, un soggetto costruttore di un progetto personale infinito. Solo attraverso la dimensione del desiderio si può passare al godimento che, in tal modo, non costituisce il soddisfacimento illusorio e compulsivo di un bisogno ma, al contrario, un elemento positivo, in quanto sostiene e non esclude la soggettività desiderante(14).

Come tutto ciò si leghi immediatamente alla fondamentale questione didattica della motivazione (non solo dello studente, ma anche dell'insegnante) risulta evidente.

La motivazione

In un approccio glottodidattico umanistico-affettivo il processo di apprendimento-insegnamento trova il proprio centro nella figura del discente. Per tale motivo, l'insegnante che progetta e guida l'intervento didattico non può non considerare una dimensione psicologica e affettiva fondamentale nei meccanismi di acquisizione linguistica: la motivazione. La motivazione rappresenta un fattore

essenziale nel determinare e condizionare gli esiti del processo di acquisizione di una lingua. Perché l'input linguistico proposto possa veramente trasformarsi in intake, bisogna che sia presente questa corrente energetica e che l'apprendente sia motivato, così da elaborare attivamente l'input e strutturare il proprio sistema interlinguistico. Vogliamo considerare, in primo luogo, i rapporti tra motivazione e apprendimento e chiarire i concetti di motivazione e di quadro motivazionale come risultante finale di un sistema complesso di interazioni fra molteplici elementi. Si cercherà, poi, di delineare brevemente gli aspetti organizzativi e didattici del contesto operativo preso in esame e i tratti presenti nel profilo motivazionale degli allievi.

Motivazione e apprendimento: il concetto di quadro motivazionale

Intendiamo qui mettere in rilievo alcuni aspetti del concetto di motivazione che, pur rientrando nel quadro della motivazione ad apprendere in generale, possono contribuire utilmente a definire alcune problematiche motivazionali anche nell'ambito specifico dell'acquisizione linguistica. Si tratta di alcuni temi chiave, quali i rapporti tra motivazione e apprendimento e il ruolo svolto dal contesto ambientale e socioculturale nel formare e influenzare le componenti motivazionali di un soggetto. La motivazione si configura come un concetto ampio e complesso. Se etimologicamente deriva da motus, e quindi indica un dirigersi del soggetto verso un determinato obiettivo, può essere definita più propriamente come "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo"(15). E' un processo che trae origine da un insieme di esperienze soggettive di natura intrinseca o estrinseca e che comprende elementi cognitivi, affettivi, sociali quali obiettivi, aspettative, processi emotivi, valori, interessi e stili di apprendimento personali. Si evidenzia, così, come la motivazione sia un sistema complesso che si struttura, si evolve e si riorganizza grazie a una interazione dinamica di fattori relativi, da un lato, alle caratteristiche soggettive del singolo, e, dall'altro, alle caratteristiche del materiale e della situazione di apprendimento.

La motivazione ad apprendere, dunque, non risiede nel soggetto in quanto disposizione individuale innata e neppure esclusivamente nelle condizioni ambientali, ma, secondo gli studi attuali che riprendono la prospettiva socioculturale, risiede principalmente nel contesto socioculturale e nelle modalità e nei processi di interazione tra variabili individuali e fattori ambientali specifici(16). Quando si parla di motivazione, si dovrebbe, quindi, in realtà parlare di un quadro motivazionale determinato da motivazioni di diversa natura che non sono in opposizione tra loro, ma spesso compresenti e cumulative, in quanto ogni soggetto si propone, di solito, più mete contemporaneamente.

Per quanto concerne i differenti tipi di motivazione allo studio di una lingua, tradizionalmente si

distinguono tre classici binomi:

l la motivazione strumentale, di lungo o di breve periodo, in cui l'azione è determinata dal bisogno del soggetto di studiare una lingua per scopi utilitaristici, per esigenze professionali o di studio;

l la motivazione integrativa, per cui ci si impegna a imparare una lingua per integrarsi nella comunità dei nativi e per comprenderne meglio la cultura;

l la motivazione intrinseca, basata sul desiderio e sull'interesse e legata al piacere che deriva dall'attività di studio di una lingua in sé;

l la motivazione estrinseca, dettata da fattori esterni all'attività stessa, e tesa al raggiungimento di alcuni risultati come ottenere buoni voti e crediti formativi;

l la motivazione causativa, come fattore psicologico che è causa dell'apprendimento, e la motivazione risultativa, come una variabile che risulta dai successi ottenuti(17).

Un autore come Rheinberg ci ricorda, tuttavia, che descrivere i rapporti tra le varie componenti motivazionali e le loro relazioni con elementi strategici e metacognitivi non è più sufficiente, e che la ricerca futura dovrebbe trovare, invece, modalità d'intervento per migliorare le motivazioni esistenti e per apportare cambiamenti significativi alle situazioni date(18). Solo se non si considera la dimensione motivazionale come una caratteristica geneticamente predeterminata e immutabile del soggetto, ma come una forma di atteggiamento plasmata e influenzata dalle interazioni con l'ambiente e, quindi, come un processo dinamico, è possibile pensare di intervenire su situazioni motivazionali problematiche attraverso modifiche dei fattori legati alla specifica situazione di apprendimento. Se si possono trasformare alcune variabili del contesto di apprendimento, si possono modificare anche l'equilibrio e l'importanza delle diverse componenti presenti nel quadro motivazionale dato. L'insegnante, che si pone come facilitatore dell'apprendimento e come coordinatore delle attività didattiche, può, dunque, assumere anche il ruolo di motivatore(19) del gruppo, non certo perché infonde la motivazione nel discente, ma in quanto crea e costruisce, attraverso strategie e interventi mirati, nuove condizioni didattiche atte a influenzare positivamente i quadri motivazionali esistenti nel gruppo.

La convinzione che la motivazione non sia una caratteristica innata degli individui, ma che sia plasmata da molteplici fattori - elementi soggettivi, ambiente socioculturale e specifiche condizioni di apprendimento - porta a sottolineare il fatto che tra i compiti più rilevanti del docente vi è proprio quello di creare le condizioni didattiche atte ad arricchire e ampliare la gamma delle componenti motivazionali degli allievi, così da poter far meglio emergere, accanto alla motivazione strumentale ed estrinseca, presente naturalmente in ambiti di apprendimento formale, una dimensione integrativa e una dimensione intrinseca che si lega anche allo sviluppo nel discente di più alti livelli

di autonomia, responsabilizzazione e consapevolezza del proprio percorso formativo.

Specificità della classe di lingua

Una breve analisi del contesto operativo, in particolare dal punto di vista propriamente didattico, consente di focalizzare il quadro motivazionale degli allievi che soggiornano in Italia per motivi accademici e di evidenziarne alcuni punti. Si tratta, come già più volte accennato, di una popolazione studentesca molto giovane - età media 20 anni - che si trova nella prima fase del proprio percorso accademico e che è generalmente alla prima esperienza di studio all'estero. Considerando che la motivazione in apprendenti adulti o giovani adulti è una realtà complessa e dinamica e senza avere alcuna pretesa di generalizzazione, possiamo, tuttavia, indicare i seguenti elementi nel quadro motivazionale degli allievi:

- a. Una buona motivazione integrativa iniziale. Gli studenti affrontano un periodo di permanenza medio-lungo - da un semestre a un anno accademico - ed è quindi presente in loro il desiderio di integrarsi ed interagire nella comunità ospite.
- b. Una motivazione culturale, dovuta soprattutto all'interesse per la cultura italiana intesa come stile di vita, alla curiosità di scoprire il nuovo ambiente e al carattere di novità dell'esperienza tout court.
- c. Una motivazione intrinseca alta, presente in discenti con un forte e genuino interesse per la lingua e la cultura italiane e che intendono conseguire un major o un minor in italiano, in storia dell'arte o in letteratura.
- d. Una scarsa motivazione strumentale allo studio della lingua in allievi con specializzazioni differenti da quelle tradizionalmente legate all'italianistica. In mancanza di un reale interesse e in presenza di una vasta offerta formativa, gli allievi tendono a concentrare sforzi e risorse sulle materie caratterizzanti il proprio corso di studi, secondo una normale strategia basata su una gerarchia personale dei bisogni che conduce, naturalmente, all'adozione di un criterio di economicità.
- e. Una forte motivazione estrinseca, tipica dei contesti di apprendimento formale, per cui lo studio è finalizzato a evitare insuccessi e a ottenere crediti formativi indispensabili a proseguire il proprio percorso accademico.

Il corso di lingua italiana occupa una posizione peculiare all'interno dell'organizzazione didattica complessiva in quanto è un corso obbligatorio; ciò contribuisce a creare una percezione negativa e a ridurre in modo significativo il grado di motivazione degli allievi. Mettere in opera percorsi di counselling proprio nelle fasi iniziali di conoscenza e di incontro con la classe ci è servito moltissimo, come vedremo in dettaglio nel prosieguo dell'articolo. E' importante, inoltre, sottolineare come questi gruppi di apprendenti presentino caratteristiche peculiari, derivanti dal contesto socioculturale di appartenenza, dai valori che questo propone, e da un background scolastico - abitudini di studio ed esperienze pregresse - piuttosto simile, che influenzano fortemente l'approccio allo studio della lingua. Un'attenzione particolare andrebbe rivolta alle convinzioni relative alle modalità di insegnamento-apprendimento che costituiscono una variabile psicologica fondamentale. Gli apprendenti, in quanto giovani adulti, presentano precise convinzioni sul metodo di insegnamento-apprendimento, convinzioni che derivano dalle abitudini e dalle precedenti esperienze di studio. Così spesso sembrano preferire un approccio deduttivo ed esplicito poiché lo considerano pratico e veloce. L'approccio induttivo, proposto dal docente, appare in genere troppo dispendioso in termini di tempo. Gli studenti tendono a considerare in modo molto positivo la quantità di argomenti svolti, mentre molte attività di rielaborazione degli input presentati sono considerate dispersive e lunghe(20).

Per quanto concerne poi le aspettative riguardo alle lezioni, gli studenti si aspettano di trovare un corso con precise coordinate dal punto di vista organizzativo e didattico, una serie di incontri che presentino del materiale chiaro e strutturato in categorie ben definite e riconoscibili da studiare (grammatica, lessico), in cui tutto sia organizzato e pianificato con criteri di rapidità ed efficienza e in cui l'insegnante sia una guida e un facilitatore dell'apprendimento(21).

Il corso di lingua costituisce un contesto specifico rispetto agli altri ambiti curricolari, un territorio per molti aspetti ignoto, che rappresenta, per gli apprendenti, un impegno notevole. In base alla nostra esperienza, possiamo sicuramente affermare che gli studenti percepiscono in modo chiaro la specificità del corso di italiano, di cui evidenziano generalmente le seguenti caratteristiche:

- non si tratta di lezioni frontali, ma interattive e dialogiche, con un carattere pratico e, in quanto tali, richiedono una maggiore partecipazione;
- sono lezioni più impegnative delle altre perché imparare una nuova lingua è una attività complessa, una esperienza di apprendimento peculiare in cui metodi, approccio ed attività sono differenti da quelli dei corsi di contenuto;
- mentre altri corsi richiedono, in genere, di memorizzare gli input ricevuti, per sviluppare le abilità linguistiche e comunicative non è sufficiente memorizzare le strutture presentate.

Percorsi di counseling in ambito didattico

Ci sono, dunque, come si vede, alcuni aspetti interessanti correlati alle caratteristiche strutturali che abbiamo brevemente analizzato e dovuti anche all'impatto dei discenti con l'esperienza specifica della classe di italiano. Quello che ci si propone di fare, in primo luogo, è creare un contesto di apprendimento-insegnamento che faccia provare ai discenti delle emozioni positive e una maggiore percezione di autoefficacia, ossia una maggiore fiducia in sé e nelle proprie capacità. Si cerca di costruire un ambiente-classe che presenti condizioni particolarmente favorevoli all'emergere di più alti livelli di motivazione intrinseca (interesse, curiosità, piacere dello studio), funzionali anche a una crescita dell'allievo in termini di autonomia e di responsabilizzazione. Si tenta, di conseguenza, di attuare una rimodulazione dell'intervento didattico (nelle modalità e nelle attività) che possa efficacemente sostenere la motivazione grazie a una pratica più autentica della lingua e che favorisca lo sviluppo di fattori motivazionali altamente positivi e funzionali al processo di acquisizione linguistica quali autonomia e consapevolezza, dimensioni legate all'interesse e al piacere di svolgere attività didattiche(22).

Se la motivazione estrinseca non sempre produce i risultati migliori e non sembra essere troppo stabile, quella intrinseca risulta più duratura e profonda poiché la spinta all'apprendimento nasce e dipende in sostanza dal soggetto e non da elementi esterni quali giudizi positivi o negativi, ricompense, sanzioni, riconoscimenti e premi. Apprendere perché determinati principalmente da una motivazione estrinseca, senza sviluppare aspetti motivazionali intrinseci, può condurre a fenomeni di demotivazione. Un'altra dimensione motivazionale importante da coltivare ai fini di una efficace acquisizione linguistica è la motivazione integrativa cui abbiamo già accennato.

Vediamo adesso alcuni interventi proposti tesi a: 1. instaurare un'atmosfera positiva nella classe; 2. Rafforzare la motivazione integrativa degli studenti; 3. Sviluppare la dimensione intrinseca della motivazione.

1. Per creare sentimenti positivi, in particolare nelle prime due settimane di corso, si interviene sull'atmosfera e la gestione della classe, cercando di sviluppare negli apprendenti una maggiore autonomia, una migliore capacità di analizzare i propri bisogni e obiettivi, e di gestire il proprio progetto formativo(23). In questo ambito rientra tutta la sfera di negoziazione tra docente e discenti

che riguarda il metodo di insegnamento, le attività proposte, il percorso da intraprendere e gli obiettivi che si intendono raggiungere. Consideriamo qualche esempio in dettaglio:

a. Il syllabus, pur essendo dettagliato, non viene mai presentato come una struttura rigida ed immutabile, ma flessibile e comunque negoziabile in base a decisioni comuni. In tal modo non si vuole certo aprire ad una deriva organizzativa, ma si tenta di far sentire lo studente effettivamente coinvolto, fin dall'inizio, nelle decisioni che definiscono il suo stesso percorso formativo.

b. Chiarimenti relativi all'approccio glottodidattico, con i quali spieghiamo che, attraverso un metodo induttivo si arriva ad un tipo di acquisizione linguistica più stabile e duratura. In questo ambito rientrano sia la scoperta delle regole grammaticali indotte autonomamente, sia le attività di elicitazione del lessico attraverso cui si recuperano in plenum le conoscenze pregresse degli studenti in vista della costruzione di una costellazione lessicale.

c. La negoziazione delle attività concerne, ad esempio, anche gli ascolti, nella somministrazione dei quali si tende a attenuare l'ansia di anticipazione dei discenti preavvisandoli che la comprensione globale dell'input linguistico può avvenire solo attraverso una esposizione reiterata al testo e che quindi, ancora una volta, non è l'idea di totalità e di perfezione che guida il processo di insegnamento-apprendimento, bensì un susseguirsi di fasi attraverso le quali, induttivamente ed autonomamente, il discente ricostruisce il significato del testo proposto.

d. Encounters: si tratta di una serie di attività che spesso hanno luogo al di fuori dello spazio-classe. Ad esempio, le interviste a nativi, in cui l'attività si svolge in parte al di fuori del controllo dell'insegnante. In questo caso è essenziale stabilire insieme le regole che concernono la durata dell'attività, le domande da porre e la modalità operativa (interviste di gruppo, seguite da un'attività di scrittura, individuale, e di rielaborazione delle informazioni acquisite).

e. Obiettivi del percorso formativo: pur rimanendo all'interno di un quadro di riferimento consolidato che prevede precisi fini da raggiungere, dipendentemente dalla peculiarità della classe, si possono negoziare alcune competenze da acquisire. Per esempio, in una classe costituita da specializzandi in architettura o storia dell'arte, parte delle attività di vocabolario si può ragionevolmente concentrare sullo sviluppo di un linguaggio settoriale di interesse immediato per lo studente. Come già spiegato, l'intervento del docente è guidato

da un modus operandi artigianale che utilizza le risorse e gli interessi specifici dei soggetti che formano la classe.

2. Per quanto riguarda la motivazione integrativa si interviene, in sostanza, attraverso la creazione di nuove esigenze linguistiche, come il bisogno di interagire con l'ambiente esterno. Ai fini di una reale integrazione degli allievi, si sviluppano molteplici occasioni di scambio culturale e si stabiliscono reti di relazioni con il tessuto sociale della città ospite, favorendo così una significativa interrelazione tra l'apprendimento della lingua in classe ed il contesto esterno. Durante gli encounters, attraverso un uso autentico della lingua, non solo i discenti esercitano le strutture acquisite, ma hanno l'opportunità di ottenere informazioni per loro utili e motivanti (che possono riguardare luoghi di interesse culturale, ma anche nomi di ristoranti, di locali, di negozi dove poter andare e che risultano mete appetibili proprio perché suggerite da native speakers).

Queste sono attività che stimolano l'interesse personale e culturale del discente e che mettono in campo il soggetto nella sua totalità, sostenendone il desiderio autentico, al di là dei bisogni contingenti. Solo così è possibile tentare di innescare un processo di apprendimento la cui spinta propulsiva sia una motivazione di tipo autonomo. A tal proposito si veda quanto precedentemente detto riguardo alla nozione di Quadrivio della Focide.

E' importante qui anche sottolineare come l'attenzione e le energie degli allievi siano focalizzate e impegnate nello svolgimento dell'attività (comunicazione-interazione con un gruppo di native speakers), e come questa esperienza tenda a perdere, almeno in parte, il senso di una attività didattica per assumere un significato complessivo assai diverso, in quanto diventa una opportunità di comunicare in modo significativo ed efficace con altri soggetti, di esprimere veramente un proprio discorso e di appagare la curiosità verso una differente cultura. Mette conto ribadire che non si tratta di un bisogno nel senso letterale del termine, come potrebbe essere il bisogno di un migrante che ha necessità di comunicare per risolvere problemi pratici e pressanti, ma più propriamente di un desiderio che ha a che fare con il progetto di vita del soggetto.

3. Si cerca di far emergere una dimensione motivazionale intrinseca legata al desiderio ed al piacere di svolgere attività didattiche inedite e interessanti perché rilevanti per il discente in quanto soggetto. Un esempio significativo riguarda la sfera della produzione orale. Le discussioni in plenum su un tema specifico sono di solito attività che vengono percepite come appassionanti per gli allievi perché considerate interessanti di per sé stesse, e perché veicolano informazioni utili, permettendo di usare un linguaggio reale e di migliorare le proprie abilità produttive e dialogiche. E' essenziale quindi sostituire il formato conversazionale tipico delle situazioni di classe, il cosiddetto formato

triadico (costituito da sequenze di avvio-risposta-commento), che non prevede né un reale scambio di informazioni né processi di negoziazione del significato, con attività comunicative e interazioni non artificiali(24). Possiamo ben dire che, in questo caso, tutto l'intervento ruota intorno alla costruzione di uno spazio personale all'interno del percorso di apprendimento. A tal fine tendiamo a privilegiare, in particolare, questi due tipi di attività:

a. Racconto di esperienze personali quali viaggi, incontri, avventure e disavventure, scoperte. Essendo i nostri studenti coinvolti in varie esperienze di tirocinio presso istituzioni cittadine di tipo differente, il parlarne costituisce, di per se stesso, l'attivazione di uno spazio di espressione soggettivo in cui il discente è personalmente implicato. Ad esempio, chi svolge la sua attività di internship in una scuola elementare in qualità di lettore di lingua inglese, è molto motivato a parlarne in classe o a scriverne perché questa esperienza è uno dei punti focali del proprio progetto formativo. Attraverso questi racconti l'insegnante può trovare degli appigli preziosi per costruire una rete di parole significative perché relative alle esperienze degli allievi e alla loro storia personale. Si forma così uno spazio aperto e protetto in cui gli studenti desiderano raccontare una loro parola soggettiva, uno spazio che dia loro modo di essere presenti nel percorso didattico non solo come studenti, ma come persone.

b. Attività di conversazione che stimolano un reale scambio di informazioni tra i discenti e il docente, partendo da una naturale curiosità verso la persona dell'insegnante. Quest'ultimo, come soggetto, si trova ad occupare una posizione privilegiata in quanto differente dagli studenti per lingua, cultura, età anagrafica, studi, stile di vita ed esperienze. Questa caratteristica, nel momento in cui si mettono in atto percorsi di counselling (di ascolto etico e consapevole) può diventare la chiave di volta che sostiene effettivamente la domanda degli apprendenti. E' una domanda che veicola, (al di là della necessità contingente di produrre risposte grammaticalmente corrette per il superamento delle prove di valutazione), una reale curiosità ed un autentico interesse nei confronti della persona del docente. I due soggetti implicati costituiscono il perno della comunicazione. Il punto focale non è che cosa si insegna-apprende, o come lo si fa, bensì chi agisce nel processo di apprendimento-insegnamento.

Grazie a tali interventi, la motivazione, che all'inizio del corso è spesso piuttosto scarsa (e in più casi perfino negativa), tende a svilupparsi in modo rilevante, fino ad arrivare al punto in cui la classe d'italiano viene percepita dagli studenti come la loro classe, quella in cui si incontrano

quotidianamente e fanno gruppo perché condividono esperienze vissute. La classe di italiano, in sostanza, diventa una sorta di spazio non più minaccioso perché diverso ma, al contrario, interessante e stimolante proprio perché differente, anche se impegnativo perché aperto al loro narrare esperienze e storie, al loro essere lì in quanto soggetti portatori di un progetto personale.

NOTE

1. Dizionari di riferimento: AA.VV., Grande dizionario della lingua italiana, vol. III, UTET, Torino 1964, pp. 599-604; L. Castiglioni, S. Mariotti, Vocabolario della lingua latina, Loescher Editore, Torino 2007, p. 264; F. Picchi, Grande dizionario Hoepli, Ulrico Hoepli Editore, Milano 2007, p. 266; M. Cortellazzo, P. Zolli, Dizionario etimologico della lingua italiana, Zanichelli, Bologna 2008, pp. 381-82; Devoto, Oli, Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier-Mondadori, Milano 2008, p. 648.
2. AA.VV., Dizionario di Counseling e di Psicoanalisi laica, a cura di A. Guidi, Clinamen, Firenze 2010, p. 73. Secondo la teoria del processo linguistico di Jakobson esistono almeno sei elementi fondamentali, attivi in ogni processo linguistico: il mittente, il messaggio, il destinatario, il contesto, il codice, il contatto. Il mittente invia il messaggio al destinatario. Il messaggio, per essere operativo, si deve riferire ad un contesto; ci deve essere un codice condivisibile fra mittente e destinatario; ci deve essere un contatto, cioè una relazione, fisica o/e psicologica, fra mittente e destinatario. Il contatto è necessario per stabilire e mantenere la comunicazione. Ogni elemento del processo linguistico dà luogo ad una diversa funzione linguistica. Ogni funzione linguistica caratterizza il messaggio non in maniera esclusiva, bensì predominante. Ci sono, quindi, sei funzioni linguistiche: referenziale, in cui l'accento è posto sul contesto; emotiva, l'accento è sul mittente; conativa, l'accento è sul destinatario; fatica, l'accento è sul contatto; metalinguistica, l'accento è sul codice; poetica, l'accento è sul messaggio. Dobbiamo tener presente che ci sono due meccanismi principali nel processo linguistico, uno di selezione (che ci mette in grado di scegliere un termine, una parola particolare); l'altro di combinazione (che ci mette in grado di costruire una sequenza di parole, cioè, una frase, un periodo e così via). Di solito, la selezione si basa sull'equivalenza e la combinazione si basa sulla contiguità.
3. M. Heidegger, Saggi e discorsi, Mursia, Milano 1976, p.73.
4. Il riconoscimento dell'impossibilità di avere già a disposizione risposte valide e vere, sempre e comunque, per tutti, è la cifra stessa del counseling ad orientamento analitico. Il Centro all'Ascolto ad Orientamento Psicoanalitico di Pistoia e Firenze ha individuato in tre aforismi quella che potremmo definire la parola d'ordine del counsellor, ovvero che non esiste un metodo predefinito grazie al quale poter risolvere i problemi. I tre aforismi sono: "Viandante, la via non c'è, la via si fa

andando” di Machado; “L’unica realtà che esiste è che la parola realtà non ha (nessun) senso, di Pessoa; “Un impegno in una pratica sempre da teorizzare”, della psicoanalista lacaniana Maud Mannoni (Cfr. A. Guidi, *L’ascolto ad orientamento psicoanalitico. Una prospettiva formativa per il counselor sociale*, Clinamen, Firenze 2004, pp. 65-6). Non è dunque nostra intenzione, con questo contributo, fornire delle regole tecniche, dei precetti, né tantomeno un metodo, ma la possibilità di qualcosa di molto più ambizioso, ma non quantificabile, a prima vista effimero, ovvero qualcosa che mette in discussione profondamente lo status stesso e la posizione del docente. In classe noi non facciamo counselling, però cerchiamo di mettere in opera percorsi di counselling mirati, utili sia per gestire il disagio del docente e del discente, sia per contribuire a creare nella classe un ambiente quanto più possibile rassicurante, fecondo e stimolante. E’ qui in gioco l’idea stessa che noi abbiamo del mestiere di insegnante. Si potrebbe dire che lo consideriamo come un misurarsi quotidiano con un contesto di insegnamento-apprendimento in cui si mettono in campo in modo artigianale, e mai preconfezionato, la propria formazione personale, i saperi e le risorse soggettive, così come le strategie e le tattiche affinate dall’esperienza. Cerchiamo di fare in modo che accogliamento vigile, ascolto fluttuante, apertura filtrata siano la cifra del nostro approccio di insegnanti. Queste tre nozioni, in una certa misura ossimoriche, rifiutano la categoria di totalità, di esaustività, ancora una volta sconfessando l’idea che vi sia, anche solo in linea di principio, una tecnica assimilabile e trasmissibile, che possa fungere da strumento valido per tutti. Invece, ogni insegnante, come ben sappiamo, ha il proprio stile personale, che è l’unico strumento, differente per ognuno di noi, veramente irrinunciabile, così come ogni studente è diverso dagli altri. Queste differenze, per poter fruttare, devono essere scoperte, ripensate e coltivate. Crediamo dunque, coerentemente con questa prospettiva debole, che non sia utile dilungarsi in spiegazioni teoriche su che cosa sia e come si estrinsechi il processo di insegnamento-apprendimento, riconsiderato da una prospettiva di counselling analitico. Non è tanto, e non solo, la teoria che qui che può essere di aiuto per la comprensione, quanto la pratica, in un’ottica di formazione permanente, appunto, che non può prescindere dalla prassi concreta dell’ascolto. Questo nesso indisgiungibile di teoria e pratica, d’altra parte, fu già individuato molto chiaramente da Freud stesso. Per una discussione, molto interessante ed esaustiva, della complessa relazione fra teoria e pratica in psicoanalisi, dalle prime riflessioni di Freud agli ultimi sviluppi del XXI secolo, si veda H. Thomä, H. Kächele, *Trattato di terapia psicoanalitica*, Vol. I, Bollati Boringhieri, Torino 1996, pp. 13-20 e 452-73.

5. J. Lacan, *Scritti*, a cura di G. B. Contri, Einaudi, Torino 1974, p. 261.

6. U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992, p. 35.

7. Con interlocuzione intendiamo quel testo involontario prodotto da ciò che Freud definì Altro o Altra scena, e che ha per destinatario il soggetto parlante stesso. Dimenticanze, azioni mancate,

lapsus linguae, sogni e fantasie sono tipici fenomeni interlocutori. Detto impropriamente, l'interlocuzione è una comunicazione in cui il messaggio va dal mittente al mittente, con modalità involontarie.

8. A. Guidi, *L'ascolto ad orientamento psicoanalitico. Una prospettiva formativa per il counselor sociale*, cit. pp. 80-1.

9. *Ibidem*.

10. La nozione di Quadrivio della Focide è stata individuata, isolata ed analizzata da Alessandro Guidi, psicoanalista formatore e direttore del Centro all'Ascolto ad Orientamento Psicoanalitico di Pistoia e Firenze. Per ulteriori approfondimenti rimandiamo alla nostra bibliografia generale.

11. AA.VV., *Dizionario di Counseling e di Psicoanalisi laica*, cit., p. 179.

12. *Ibidem*.

13. *Ibidem*.

14. *Ivi*, pp. 179-80.

15. R. De Beni e A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 37.

16. *Ivi*, p. 167.

17. C. Zamborlin, "Italiano come LS per adulti. Coordinate didattiche di riferimento", in AA.VV., *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. Dolci e P. Celentin, Bonacci Editore, Roma 2000, pp. 123-24.

18. R. De Beni e A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, cit., p. 229.

19. L'espressione motivatore è di G. Crookes, in G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2003, p. 311.

20. M. Merli e F. Quercioli, "Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani", in *Bollettino Itals*, supplemento online alla rivista ITALS, giugno 2003; URL: www.itals.it, p. 4.

21. Si vedano le interessanti osservazioni contenute in AA.VV., *Educating in Paradise*, a cura di P. Prebys, *Atti del Convegno dell'AACUPI*, Roma 2005, dedicato alle problematiche relative all'insegnamento dell'italiano nei programmi nordamericani in Italia.

22. Analizziamo più da vicino come si struttura la dimensione intrinseca della motivazione, riprendendo l'analisi di De Beni e Moè relativa alla motivazione all'apprendimento in generale. All'interno del concetto di motivazione intrinseca troviamo componenti come la curiosità epistemica, la motivazione di effectance, l'autodeterminazione, l'interesse e l'esperienza di flusso. Curiosità epistemica e motivazione di effectance sono due spinte motivazionali di base dettate dal bisogno di conoscere e dal bisogno di sentirsi competenti e rappresentano dei bisogni forti, innati. Nel primo caso la motivazione è una risposta a un bisogno universale di apprendere. Secondo la teoria di Berlyne, risulta fondamentale il ruolo dell'ambiente e sono determinanti le caratteristiche degli

stimoli che, se presentano elementi nuovi, complessi e incongruenti rispetto a conoscenze precedenti e a schemi già acquisiti, accendono la curiosità e innescano una specifica motivazione ad apprendere (Cfr. R. De Beni e A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, cit., p. 53). La motivazione di effectance è il bisogno di sentirsi competenti ed efficaci, di padroneggiare le situazioni, di percepire un senso di controllo sugli eventi e sull'ambiente. La percezione di competenza, che si sviluppa per effetto dei successi e degli insuccessi precedenti e del sostegno ambientale, genera emozioni positive. Inoltre, la sensazione soggettiva di riuscire ad affrontare uno specifico compito e una specifica situazione con successo - percezione di autoefficacia - aumenta l'impegno e la persistenza nell'esecuzione dei compiti e delle attività e quindi conduce a migliori risultati (Ivi, pp.143-44). L'autodeterminazione è, invece, la libera scelta del soggetto, svincolata da fattori esterni, di intraprendere un percorso o di affrontare un compito. Un'azione motivata intrinsecamente, con curiosità e interesse, costituisce un modello di comportamento autodeterminato perché non dettato o imposto da elementi esterni, ma dal desiderio e dal piacere di svolgere l'attività in sé. Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, se un soggetto ha la possibilità di libera scelta per quanto riguarda il tipo di compito e le modalità di svolgimento, mantiene o sviluppa la propria motivazione per il compito (Ivi, pp. 58-9). Se l'individuo si sente causa od origine -locus of causality - del proprio comportamento, la motivazione aumenta. Risulta perciò importante favorire e sviluppare le capacità di scelta dell'allievo e offrire l'opportunità di attuare delle procedure consapevoli e controllabili finalizzate all'apprendimento. L'esperienza di flusso o motivazione flow è, secondo gli studi di Csikszentmihalyi, il profondo coinvolgimento in una situazione associato a un alto grado di concentrazione e a una percezione alterata del tempo. L'attenzione è tutta rivolta allo svolgimento del compito e non ai risultati, e la motivazione si mantiene grazie al piacere che il soggetto prova nel controllo e nello svolgimento dell'attività. Gli apprendenti vivono questa esperienza quando il compito viene valutato come adeguatamente impegnativo e l'abilità personale appropriata o buona. E' quindi fondamentale creare condizioni didattiche che contribuiscano a migliorare gli aspetti emotivi e autopercettivi dell'allievo di fronte al compito. L'interesse, infine, è una motivazione intrinseca ed è un concetto complesso che comprende aspetti di natura individuale (preferenze soggettive), ambientale (tipo di stimolo offerto) e sociale (situazione o specifico contesto socioculturale). Secondo molte teorie, l'interesse si sviluppa come effetto di un'interazione tra un soggetto e le caratteristiche del materiale e della situazione. In particolare, secondo Krapp, l'interesse è legato al significato e alla rilevanza di un certo materiale per un soggetto in un contesto specifico (Ivi, pp. 62-4). Esiste una stretta relazione tra motivazione intrinseca e autonomia nel senso che lo sviluppo della motivazione intrinseca passa anche attraverso la crescita dell'autonomia e della responsabilizzazione dello studente. Un allievo indipendente, responsabile del proprio progetto di

apprendimento e consapevole dei propri obiettivi e delle strategie da attuare per conseguirli, presenta, infatti, un livello di motivazione maggiore rispetto a un apprendente sostanzialmente passivo e dipendente (Dickinson citato in G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., p. 310). Far crescere e sostenere l'autonomia e la consapevolezza dello studente adulto o giovane adulto nel processo di apprendimento rappresenta una meta formativa fondamentale affinché l'allievo possa affrontare e proseguire il proprio percorso di studio in modo responsabile.

23. Al fine di promuovere l'emergere di alti livelli di autonomia e autodeterminazione e, quindi, di motivazione intrinseca, risulta fondamentale: a. favorire la riflessione metacognitiva dell'allievo sul proprio percorso di apprendimento, sui propri bisogni e sugli obiettivi che si propone, e guidarlo a prendere coscienza dei progressi e dei risultati conseguiti; b. sviluppare una reale partecipazione degli apprendenti alle decisioni e all'organizzazione del percorso didattico e favorire così maggiori livelli di indipendenza e autodeterminazione; c. potenziare l'uso di molteplici ed efficaci strategie cognitive e meta cognitive. Un buon livello metacognitivo influisce sullo sviluppo della motivazione in quanto un discente che sa impiegare in modo flessibile svariate procedure strategiche possiede un miglior controllo sulla situazione di apprendimento.

24. G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., pp. 277-84.