

Apprendimento linguistico e umorismo: una questione di risk taking? [Language learning and humor: a matter of risk taking?]

Paola Celentin ¹

¹Università di Verona

E-mail: paola.celentin@univr.it

Original article

Ricevuto il 25 Ottobre 2021; accettato il 15 Gennaio 2022

ABSTRACT

IT L'impiego dell'umorismo nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue è un'azione il cui esito è strettamente connesso con i tratti caratteriali dell'apprendente e dell'insegnante. In questo articolo intendiamo porre in luce le relazioni che esistono fra il *risk taking* (assunzione di rischio), l'umorismo, l'apprendimento linguistico e l'insegnamento. Scopo del nostro intervento è dimostrare come apprendere ed insegnare le lingue, in quanto attività che richiedono di mettere in gioco la "faccia" degli attori, siano intrinsecamente meno ansiogene e più spontanee per i cosiddetti *risk taker*.

Parole chiave: risk taking, inibizione, insegnamento, lingue non materne, umorismo

EN The use of humor in language learning and teaching is an action whose outcome is closely connected with the personality traits of the learner and the teacher. In this article we want to highlight the relationships that exist between *risk taking*, humor, language learning and teaching. The aim of our paper is to demonstrate how learning and teaching languages, as activities that claim to "show the face" of the actors, are intrinsically less anxious and more spontaneous for the so-called *risk takers*.

Key words: risk taking, inhibition, teaching, non-maternal languages, humor

1. Che cos'è il risk-taking

Per *risk-taking*, o assunzione di rischio, s'intende qualsiasi comportamento, più o meno controllato a livello conscio, associato alla percezione di incertezza circa il risultato del comportamento stesso. La percezione prende in considerazione anche i possibili benefici o costi per il benessere fisico, economico, psico-sociale di sé stessi o di altri (Trimpop 1994: 16) che il risultato del comportamento può provocare. Il tratto caratteriale del *risk-taking* è correlato positivamente con quello di apertura alle esperienze, che denota l'apprezzamento per l'arte, l'emozione, l'avventura, le idee insolite, l'immaginazione, la curiosità e la varietà di esperienze (Celentin 2019: 209). Le persone contraddistinte da questo tratto sono intellettualmente curiose, sensibili alla bellezza, creative e consapevoli dei propri sentimenti. Tendono ad essere poco convenzionali, indipendenti nel giudizio e desiderose di interrogare l'autorità e scoprire nuove idee politiche, sociali e estetiche. Questo tratto caratteriale è quello considerato più strettamente connesso al funzionamento intellettuale. McCrae (in Biedron 2011: 474) ha inoltre individuato una correlazione molto alta con l'intelligenza verbale. Si tratta di un fattore relativamente stabile che pare avere una forte componente genetica (Nosal in *cit.*: 474), nonché un'alta correlazione con il pensiero divergente e la creatività (Torresan 2011; Celentin 2018), tratti che contraddistinguono le persone *gifted*¹ (McCrae & Costa 1997).

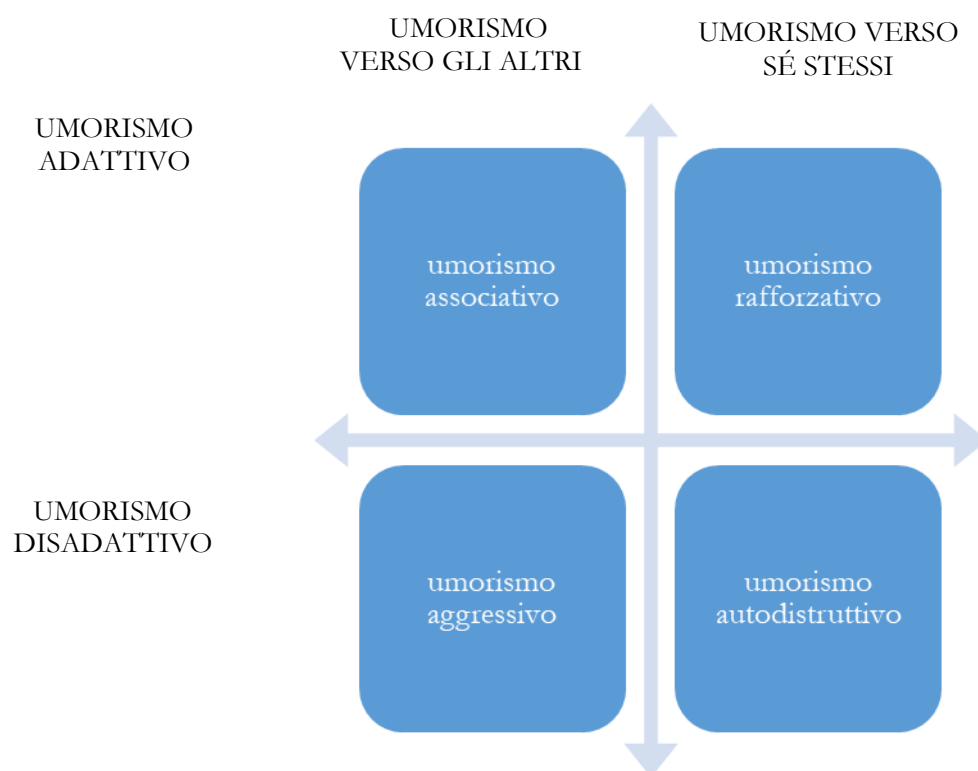
2. L'umorismo come forma di risk-taking

L'umorismo è un aspetto fondamentale delle interazioni umane e ha ricevuto un'attenzione crescente nelle ultime decadi da parte della ricerca internazionale (Martin 2006; Weems 2014). In particolare, alcuni studi hanno scoperto che l'umorismo può ridurre gli effetti dei fattori di stress, attraverso dei meccanismi di *coping*² e di *buffering*³ (Svebak 2010): l'umorismo, infatti, è una strategia che può ridurre le reazioni emotive eccessive o fornire un incentivo a cambiare situazioni stressanti (Abel 2002). I ricercatori (per una sintesi si veda Martin et al. 2003) hanno proposto una matrice di classificazione dell'umorismo, riportata nella Fig. 1.

¹ La *giftedness* o plusdotazione è variamente definita; sono infatti numerosi i punti di vista degli studiosi sul "come e quanto" una certa caratteristica sia necessaria per considerare un bambino o un ragazzo *gifted*. Essa appare come una complessa costellazione di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti. La *giftedness* è un termine utile a "categorizzare" uno studente che mostra un'abilità eccezionale o non comune, rispetto ai suoi pari, in un dato momento temporale (Keating 2009) e in determinate aree.

² Con *coping* ci si riferisce alle strategie cognitive e comportamentali che le persone mettono in atto per far fronte - con vario successo - a una situazione stressante e alle emozioni negative da essa indotte. Il *coping* è un processo adattivo e dinamico che si esprime nell'interazione e influenza reciproca tra individuo e ambiente.

³ Con *buffering* si intende l'effetto tampone o moderatore che alcune iniziative intraprese dall'ambiente e dalle persone che lo abitano hanno sulla situazione stressante vissuta da alcuni suoi membri.

FIGURA 1. *Matrice di classificazione degli stili umoristici (rielaborazione nostra).*

L'asse verticale della matrice identifica il tipo di comportamento generato dall'umorismo, mentre l'asse orizzontale individua il soggetto dell'umorismo. Emergono quindi due stili positivi di umorismo (associativo, finalizzato a aumentare le proprie relazioni con gli altri, e rafforzativo, inteso a far sentir bene chi lo pratica) e due stili negativi (aggressivo o sarcastico, caratterizzato dal prendere in giro e ridicolizzare gli altri, e autodistruttivo, usato per attirare l'attenzione rendendosi inferiori agli altri) (Martin et al. 2003). In particolare, sembra che le persone con un basso livello di fiducia in sé stesse e scarso autocontrollo usino maggiormente stili umoristici disadattivi per umiliare sé stesse o gli altri e aumentare la propria autostima (Anani & Mansuri 2020). Lo stesso studio mette inoltre in luce come *risk-taking* e autocontrollo siano invece correlati positivamente, rafforzando quindi l'ipotesi che le persone che si avvalgono di umorismo adattivo posseggano un *mix* di tratti della personalità quali autostima, autocontrollo e adeguata percezione e assunzione di rischio, mentre quelle con una debole capacità di controllare i sentimenti applichino più frequentemente stili umoristici disadattivi nelle relazioni interpersonali.

In una revisione della letteratura esistente Martin (2006) ha dimostrato che alcune persone sono più propense di altre ad apprezzare e utilizzare l'umorismo. In uno studio recente Kennison e Messer (2018: 2) propongono di considerare l'umorismo come una forma di *social risk-taking*, ritenendo che:

Every utterance has the potential to have a different impact on the listener than that intended by the speaker (Austin 1962). The use of humor and the use of curse words may result in a listener responding positively with amusement or negatively, becoming offended. In the latter case, the use of humor may lead to negative social consequences, such as social stigmatization, ostracism, and/or loss of positive reputation (CareerBuilder 2012).

Ai nostri fini è interessante osservare come lo studio di Kennison e Messer correli positivamente la ricerca di sensazioni (uno dei tratti del *risk-taking*) solo con tre tipi di umorismo, vale a dire associativo, aggressivo e controproducente, molto probabilmente perché legati ad un contesto sociale, mentre l'umorismo rafforzativo si manifesta in solitudine. Le stesse autrici, inoltre, osservano come sia necessario indagare ulteriormente l'uso dell'umorismo (e in particolare delle imprecazioni) in termini di significato e/o funzione discorsiva in quanto la stessa espressione può essere usata con scopi ed effetti diversi in differenti contesti semantici e situazionali.

Cann e Cann (2013) hanno esaminato la relazione fra gli stili umoristici, il *risk-taking* e la percezione del rischio, evidenziando come le persone che fanno un più ampio uso di uno stile umoristico aggressivo riportino anche un coefficiente più basso di percezione del rischio e siano maggiori *risk-taker*. Esistono tuttavia pochi studi che indaghino in maniera specifica le forme verbali di *risk-taking*, anche se ben tre delle sei scale usate per misurare il *social risk-taking* (DOSPERT, Weber et al. 2002) coinvolgono in qualche modo dei comportamenti verbali (esprimere disaccordo, dire quello che si pensa, ammettere che i propri gusti sono diversi da quelli di un amico). Per finire, vari studi dimostrano che esiste un diverso impiego, sia qualitativo (tipo) che quantitativo (frequenza) dell'umorismo in base al genere: le donne tendono ad impiegare meno frequentemente l'umorismo, in particolare quello aggressivo, molto probabilmente perché vi è una minore accettazione sociale nei confronti di una donna che cerca di far ridere gli altri (Provine 2000).

3. Correlazione fra apprendimento linguistico e *risk-taking*

Il tratto caratteriale antitetico al *risk-taking* è l'inibizione, un processo psichico involontario che blocca altri processi o impedisce che affiorino alla coscienza per evitarne l'angoscia connessa (Dörnyei, 2009). L'inibizione emerge quando una persona cerca di difendere la propria immagine ed è strettamente correlata all'autostima: più l'autostima è scarsa, più l'inibizione protegge l'ego debole. In ambito educativo essa è legata alle modalità con cui l'io creato dall'individuo attraverso l'apprendimento si trova a essere messo in discussione dall'incontro con nuovi apprendimenti: se i propri errori vengono percepiti come una minaccia per il benessere emotivo e la percezione di sé, l'acquisizione avverrà molto lentamente o sarà bloccata (Brown 1995). La paura dell'errore può dissuadere l'individuo dall'assumersi i rischi connessi con l'apprendimento linguistico. Questa considerazione è stata oggetto di approfonditi studi che hanno messo in relazione il tratto caratteriale dell'apertura alle esperienze e il comportamento dell'assunzione di rischio con la condizione dell'apprendimento, in particolar modo linguistico. Per Dörnyei (2005) si tratterebbe addirittura di uno dei predittori potenzialmente più attendibili del successo nell'apprendimento linguistico. Però, mentre secondo Ely (1988) i buoni apprendenti⁴ di lingue sono *high risk-taker*, secondo Beebe (1983)⁵ gli individui più motivati sono spesso *moderate risk-taker*, in quanto preferiscono formulare ipotesi ragionate.

Una certa predisposizione ad assumersi rischi è considerata positivamente, specialmente nei contesti di apprendimento formale, intesa come la volontà di indovinare i significati, usare un

⁴ È importante precisare che Ely parla di "buoni apprendenti" intendendo con questo riferirsi alla partecipazione alle attività di classe, ma che la correlazione che rinvia con il successo effettivo nell'apprendimento è debole.

⁵ Negli studi condotti con bambini bilingui portoricani (spagnolo-inglese) Beebe definisce operativamente l'assunzione di rischio con un certo numero di fattori, fra i quali il numero di tentativi di usare strutture grammaticali particolari, l'evitamento, la quantità di parlato, la quantità di informazione fornita volontariamente. Questi studi portano Beebe a ritenere che la tendenza ad assumersi rischi sia determinata più dal contesto che da caratteristiche generali.

linguaggio complesso e accettare la possibilità di sembrare “strano”, ma un eccesso di assunzione di rischio può essere un ostacolo. Gli studi di Brown (1994) confermano comunque che gli apprendenti con un'autostima generalmente più alta assumono più facilmente rischi mentre la fossilizzazione⁶ è legata alla riluttanza ad assumersene. Questa generalizzazione, tuttavia, non prende in considerazione il fatto che la riluttanza ad assumersi rischi, specialmente al di fuori della classe, dipende anche ampiamente da quello che il parlante teme di perdere a causa della percezione negativa dall'interlocutore e il costo del commettere errori. La valutazione della situazione da parte del parlante (cioè il risultato potenziale) può essere molto più determinante del tratto caratteriale legato all'assunzione di rischio (Gass & Selinker 2001: 362).

4. L'ambiente didattico “creativo” e il *risk-taking*

In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti e una forte complessità, tutti stiamo affrontando un futuro imprevedibile. Essere in grado di pensare in modo creativo e adattarsi al cambiamento è essenziale per insegnanti e apprendenti per risolvere i problemi e gestire l'innovazione (Brown 2009). La maggior parte degli studi definisce la creatività sia come processo che come insieme di capacità per concepire idee, creare soluzioni, produrre artefatti che sono relativamente nuovi ed efficaci (Runco e Jaeger 2012). In ambito educativo la creatività è una delle capacità più indagate (Craft 2010) ma un aspetto che spesso viene ignorato è la sua correlazione con il *risk-taking* (Harris & de Bruin 2018): la volontà di testare nuove idee e opportunità e di accettare la possibilità di un fallimento sono la chiave della natura iterativa della creatività e dell'apprendimento. È importante sottolineare che in questo ambito il *risk-taking* non ha niente a che vedere con comportamenti pericolosi ma è inteso come un orientamento verso la novità e l'apprendimento attraverso errori e sfide. Creatività e *risk-taking* sono di conseguenza atteggiamenti intrinsecamente legati alla paura e al fallimento perché le nuove iniziative possono non andare secondo i piani e comportare dei rischi sociali quando si tratta di condividere pubblicamente le nuove idee. In uno studio precursore Taylor (2010) ha dimostrato che esiste una forte correlazione positiva fra l'efficacia dell'insegnamento e il *risk-taking* dell'insegnante.

Nonostante il suo forte legame con la creatività, il rischio è spesso percepito in modo negativo nella maggior parte dei contesti educativi, specialmente in quelli che privilegiano approcci didattici in cui i compiti scolastici prevedono una sola risposta corretta. Questi ambienti tendono a sopprimere il *risk-taking* creativo, ignorando che spesso le persone imparano di più quando falliscono (e quindi sono costrette a riorganizzare le proprie risorse per affrontare un problema) rispetto a quando affrontano un'attività senza sforzo. Petroski (2006: 49) sostiene addirittura che “i fallimenti ci insegnano sempre più dei successi”. Priest (in Taylor 2010) afferma che le attività rischiose influenzano lo sviluppo cognitivo e affettivo della persona attraverso il *feedback*⁷ che incrementa il senso di auto-efficacia.

Affinché in aula siano presenti elementi di rischio creativo è necessario che gli insegnanti intervengano nella progettazione delle attività, costruendo sequenze e ambienti di apprendimento che

⁶ Con *fossilizzazione* si intende il processo che porta alla cristallizzazione di un errore linguistico. Si verifica quando, durante l'apprendimento di una nuova lingua, il parlante non sente più la necessità di progredire nello sviluppo della competenza linguistica o non riceve dall'esterno degli input che gli permettano di far avanzare il proprio livello di interlingua.

⁷ Il *feedback* dell'apprendimento svolge un ruolo centrale in ambito educativo, ed è considerato cruciale dai ricercatori per migliorare non solo l'acquisizione delle conoscenze ma anche la motivazione dell'apprendente e la sua soddisfazione. Dei numerosi studi sull'argomento rimandiamo in questa sede solo al lavoro di riferimento di Sutton et. al. (2011) per pertinenza ed esaustività.

legittimino il rischio, la sperimentazione, il fallimento e la reiterazione del tentativo oppure ideando contesti che utilizzino problemi complessi e sfidanti (ma non frustranti) che richiedano di ricorrere alle conoscenze pregresse e prevedano più soluzioni possibili, da confrontare e discutere. L'apprendimento significativo richiede spazio per la riflessione sul rischio, il fallimento, la sfida e, in particolare, un orientamento non giudicante alla valutazione dei risultati (Henriksen et al. 2021). Queste attenzioni creano un clima di fiducia che rassicura insegnanti e apprendenti nell'assumersi le responsabilità derivanti dal potenziale di fallimento delle proprie iniziative. Il ruolo degli insegnanti (e dei responsabili della politica educativa) nel creare questa fiducia è chiaramente cruciale: è loro compito infatti sviluppare una cultura dell'apprendimento supportiva che promuova e accolga il *risk-taking*. La ricerca ha osservato che una cultura di questo tipo, insieme a opportunità di lavoro collaborativo, può fornire alle persone (sia insegnanti che apprendenti) una sensazione di *rete di sicurezza* che le spinge a sperimentare e ad essere più innovative (Martins & Martins 2002). L'etica supportiva nei confronti del rischio creativo può trovare spazio a vari livelli (gruppo, classe, scuola e oltre) ma è in particolare la cultura della classe ad avere un'influenza molto potente sugli apprendenti e sul loro modo di interiorizzare convinzioni, abilità e pratiche (come la creatività), guidando comportamenti e atteggiamenti e aiutando a costruire narrazioni di successo. Il *background culturale* degli apprendenti che formano il gruppo classe, inevitabilmente disomogeneo anche in contesti monolingui⁸, influisce sulla cultura della classe e guida il modo in cui gli studenti lavorano, pensano e sviluppano la loro identità e il loro agire scolastici.

L'insegnante può influire sulla modellizzazione di questa cultura ma, a sua volta, ha bisogno di un contesto educativo supportivo per poter sperimentare il *risk-taking* creativo: quando decide di sperimentare una nuova attività rischiosa o di offrire agli studenti l'opportunità di imparare dal fallimento può essere difficile ottenere l'adesione di tutti se la classe percepisce questi momenti come *atipici* all'interno di uno schema di lezione prevedibile e focalizzato su dei risultati attesi. La ricerca ha infatti dimostrato che è necessario offrire frequenti opportunità alle persone per far sì che si impegnino nell'innovazione, sperimentino nuovi approcci o rischino senza timore di punizione in caso di fallimento (Martins & Martins 2002). Occasioni sporadiche non modificano il pensiero e il comportamento degli studenti. Nell'implementare un insegnamento che accolga il *risk-taking* come dato di sistema risulta evidente che non vi è margine per l'improvvisazione ma piuttosto per una pianificazione ancora più accurata, che permetta di tenere sotto controllo tutte le variabili dell'atto didattico. Taylor (2010: 160) individua i seguenti principi nelle condotte degli insegnanti individuabili come *risk-taker* efficaci:

a) risk taking can be beneficial, but takes planning and thought, and should not be just for the sake of the thrill; (b) a teacher must balance techniques, and should not always seek risk taking when tried and true methods work well; (c) risk taking is necessary because a teacher must model how to take risks to help children learn that it is okay to try and fail; (d) vulnerability is sometimes a component of risk taking; (e) risk taking keeps curriculum and teaching fresh and evolving, even exciting, leading to growth as a teacher and person; and (f) teachers wanted to better define risk taking as a construct.

⁸ Facciamo riferimento qui al concetto di *small cultures* sviluppato da Holliday (2013: 3) secondo il quale "small cultures are cultural environments which are located in proximity to the people concerned. There are thus small social groupings or activities wherever there is cohesive behaviour, such as families, leisure and work groups, where people form rules for how to behave which will bind them together. Small cultures are the basic cultural entities from which all other cultural realities grow".

L'insegnante ha inoltre un ruolo cruciale nel gestire la frustrazione che inevitabilmente deriva dal cambiamento e dall'adozione delle nuove modalità di apprendimento, offrendo supporto socio-emotivo agli apprendenti e mitigando l'ansia derivante dall'incertezza o dal timore per il fallimento. Questo sostegno è particolarmente importante nel confronto degli studenti che provengono da ambienti educativi restrittivi nei confronti della creatività e orientati a compiti scolastici che prevedono una sola risposta corretta, in cui rischio e fallimento sono considerati negativamente e spesso puniti. Per creare un atteggiamento di maggiore flessibilità e accettazione delle attività aperte e potenzialmente rischiose l'insegnante deve aiutare gli studenti ad autoregolarsi, ad essere riflessivi (Henriksen et al. 2021) e a prendere consapevolezza che proprio questi episodi di sconforto sono da considerare *learning edges* (Bell et al. 2016: 122), cioè momenti in cui gli apprendenti si sentono spinti ad andare oltre la propria *comfort zone*. L'impiego dell'umorismo nell'attività di insegnamento linguistico può quindi considerarsi un "rischio al quadrato" ed è proprio nell'esplorazione di questa relazione che si pongono i prossimi paragrafi.

5. L'apprendimento linguistico e l'umorismo: punti di contatto

L'umorismo è un aspetto fondamentale della capacità di linguaggio, specifica dell'umanità. L'umorismo si pone, proprio per questa ragione, come uno dei pochi universali applicabili a tutti i popoli e a tutte le lingue in tutto il mondo (Askildson 2005). Ciò nonostante, mentre in ambito sociale, psicologico e educativo l'umorismo è stato affrontato su più livelli per i suoi benefici pedagogici, è stato raramente preso in considerazione da ricercatori e educatori di ambito linguistico e forse anche poco impiegato coscientemente in classe. In questo paragrafo cercheremo di prendere in considerazione sia le possibili correlazioni indirette fra gli effetti dell'umorismo sull'ambiente di apprendimento (fattori affettivi) e i risultati dell'apprendimento, sia i possibili impieghi dell'umorismo come strumento linguistico.

5.1. Apprendimento linguistico e benefici "generici" dell'impiego dell'umorismo

Uno dei *framework* più significativi utilizzati dai ricercatori di ambito pedagogico e psicologico si è concentrato sull'umorismo come uno dei comportamenti affettivi che influenzano l'apprendimento in classe, generalmente indicati come comportamenti di *immediatezza* o spontaneità (cf Askildson 2005: 47). L'uso dell'umorismo è un aspetto importante dell'immediatezza dell'insegnante, normalmente utilizzato insieme ad altri comportamenti di immediatezza verbali e non verbali per ridurre la tensione, disarmare l'aggressività, alleviare la noia e stimolare l'interesse.

Come visto nel paragrafo precedente, l'apprendimento linguistico è un tipo di apprendimento molto esigente dal punto di vista del *mettersi in gioco* e essere disposti a *perdere* (temporaneamente) *la faccia*. Imparare ad esprimersi in una (nuova) lingua è un processo che si avvicina molto a quanto accade nell'infanzia. I bambini, infatti, padroneggiano solo parzialmente la lingua del contesto in cui crescono: per esprimere le proprie intenzioni o raggiungere i propri obiettivi si affidano a parole singole o a giustapposizioni di parole che devono essere interpretate da un adulto competente e disposto a fungere da mediatore. Questa situazione, in particolar modo per l'apprendente adulto o giovane adulto, mina il proprio *ego linguistico*, vale a dire l'identità che ci si è costruiti nella propria L1 e, se collegata anche ad un processo di inserimento in una nuova cultura, è un fattore di stress molto alto. L'apprendente non solo deve cercare di comunicare in una nuova lingua sconosciuta, ma deve anche farlo di fronte ai propri pari, deprivato delle proprie capacità in L1 e anche, sotto molti aspetti, della propria identità culturale.

Il rapporto di insegnamento è sempre inevitabilmente asimmetrico, data la diversa padronanza da parte degli attori dell'oggetto di studio; nel caso dell'apprendimento linguistico l'allievo, anche se adulto, è addirittura nella condizione di non potersi esprimere per manifestare la comprensione o meno di quanto insegnato o la necessità di ripetere o ricevere nuove spiegazioni. Vi è quindi una sorta di *infantilizzazione*, assai frustrante per persone che hanno invece maturato competenze e conoscenze in una lingua diversa (come i migranti) o che stanno faticosamente costruendo una propria identità sociale anche attraverso l'uso linguistico (come gli adolescenti).

L'umorismo, in particolar modo il tipo adattivo nelle sue due manifestazioni (associativo e rafforzativo), ha il potere di *mettere sullo stesso livello* (anche solo temporaneamente) le persone, creando uno spazio sicuro di confronto e di "candore" che permette di vincere le resistenze e avvicinare le posizioni. Si tratta infatti di umorismo bonario, consistente in battute divertenti e non ostili che aiutano la coesione sociale e mettono in luce i tratti positivi delle persone che partecipano alla "scena" didattica o evitano di far "perdere la faccia", riparando quindi alle situazioni di imbarazzo. L'umorismo fa uscire insegnante e apprendente dai propri ruoli impostando una situazione simmetrica o addirittura a volte rovesciando l'asimmetria a vantaggio dell'apprendente, creando un clima di fiducia reciproca e riuscendo a contenere l'ansia, in particolar modo l'ansia linguistica (Horwitz 2010), che rischia altrimenti di ridurre notevolmente le opportunità di apprendimento dello studente. Addirittura, Goor (1989) ritiene che l'impiego dell'umorismo nel contesto di apprendimento incoraggi il *risk-taking* e stimoli il pensiero di livello superiore (*high level thinking*) proprio grazie alla sua capacità di ridurre lo stress.

5.2. Apprendimento linguistico e benefici "specifici" dell'umorismo

Fra i benefici "generici" derivanti dall'impiego dell'umorismo in classe (Ocon 2015: 3), molti sono già di per sé collegati con le normali attività previste dall'apprendimento linguistico come ad esempio:

- aiuta a rompere le barriere *communicative* fra insegnante e studenti;
- incoraggia all'*ascolto*;
- riduce la timidezza e l'inibizione degli studenti nel *fare domande o commenti*;
- promuove la *creatività* degli studenti, incoraggiandoli a guardare le cose in modo diverso;
- aumenta la *comprensione* e la memorizzazione dei contenuti.

Oltre a ciò, l'umorismo si offre all'insegnante come ambito illustrativo specifico e mirato di precisi elementi linguistici, discorsivi e culturali. Deneire (1995), offrendo numerosi esempi, lo presenta come uno strumento formidabile per sensibilizzare gli apprendenti sulle differenze fonologiche, morfologiche, lessicali e sintattiche fra le lingue. Vizmuller (1979) ne evidenzia anche i benefici cognitivi che derivano dall'utilizzo di esempi *top-down* di battute umoristiche in cui gli apprendenti devono analizzare campioni autentici di lingua per comprenderne le parti.

L'umorismo è anche un potente strumento per l'illustrazione di modelli culturali, pragmatici e discorsivi. Deneire (1995), in particolare, indica l'uso dell'umorismo aneddótico del *faux pas* culturale come mezzo efficace per indicare i confini culturali invisibili di una nuova lingua. Le barzellette (e in generale l'umorismo) sono violazioni sanzionate socialmente di norme culturali: questa violazione *in vitro*, permette di prendere confidenza con la norma stessa. L'apprendimento linguistico richiede infatti una notevole capacità di *tolleranza dell'ambiguità* (Celentin 2019), vale a dire la capacità di sopportare la *fatica* di un apprendimento complesso fatto di dati mancanti, negoziazioni, imprevedibilità dei parlanti,

rischi di perdere la faccia. La gestione di tutte queste variabili inevitabilmente genera stress o ansia che possono essere sopportati in modo diverso dagli apprendenti. Chi non è disposto ad affrontarli generalmente progredisce poco nella competenza comunicativa e sviluppa un sistema di credenze e di atteggiamenti poco efficaci se lo scopo dell'apprendimento linguistico è l'uso comunicativo reale.

L'umorismo si regge sull'ambiguità dei significati, dei referenti, delle situazioni e gioca con le incongruità, legittimandole e allenando la mente a osservare i fenomeni da un altro punto di vista. La sensazione che lascia una battuta ben congegnata è quella dello *spiazzamento*, una sensazione molto vicina a quella che si prova quando ci si imbatte in un parlante con un altro *software mentale* (Hofstede et al. 2010). Nell'apprendimento di una lingua diversa da quella materna (sia essa seconda o straniera) la comprensione e l'uso dell'umorismo sono resi più complicati proprio da questo diverso *background* culturale che oltre ad influenzare la scelta dei temi e degli impliciti umoristici, condiziona anche le forme di espressione e i modelli di costruzione dello scambio umoristico. Sempre Hofstede sostiene che "L'umorismo riflette il comportamento umano, e in ogni società l'umorismo tende a concentrarsi sugli elementi salienti della cultura di questa stessa società"⁹. Possiamo quindi considerare l'umorismo un eccellente allenatore dei meccanismi di distanziamento e di relativizzazione che permettono di lasciare in sospenso le conclusioni e tollerare le ambiguità inevitabili nell'apprendimento linguistico.

6. Conclusioni: l'insegnante di lingue umoristico, un amante del rischio

Da quanto abbiamo esposto nei paragrafi precedenti è chiaro che l'insegnamento delle lingue è un lavoro "ad alto rischio", perché deve fare i conti con numerose variabili dell'apprendimento che hanno a che fare con l'identità e l'equilibrio emotivo dell'apprendente. L'umorismo può aiutare a creare un ambiente di apprendimento positivo, in cui i fattori di stress vengono mitigati, ma è a sua volta un comportamento rischioso, perché deve fare i conti anche con le caratteristiche dei diversi *background* culturali degli apprendenti, oltre che con i loro diversi tipi di sensibilità. Quando usato appropriatamente, tuttavia, i benefici potenziali dell'umorismo sono infiniti: una classe di lingue umoristica (cioè in cui l'umorismo è considerato elemento stabile della relazione didattica) può essere un luogo di lavoro molto *serio*, improntato cioè all'efficacia e alla significatività degli apprendimenti in un contesto sereno e appagante per tutti.

Mentre abbondano studi sugli effetti dell'umorismo *affettivamente* inteso, allo stato attuale, non ci risulta siano stati eseguiti lavori di ricerca quantitativa su ampia scala per indagare l'umorismo impiegato nell'insegnamento delle L2/LS con il fine di illustrare specifiche caratteristiche linguistiche così come ci pare necessario avviare formazioni specifiche per gli insegnanti sull'utilizzo dell'umorismo nella classe di lingua in maniera consapevole, programmata e diffusa.

⁹ Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume complementare* (2020), massimo strumento di riferimento in ambito europeo per l'insegnamento delle lingue straniere e seconde che propone numerose scale di descrittori per classificare i livelli di padronanza linguistica, l'umorismo è collocato sempre nei livelli più alti di competenza. Lo troviamo infatti previsto a livello C1 per le scale dell'*Appropriatezza sociolinguistica* ("È in grado di comprendere l'umorismo, l'ironia e impliciti riferimenti culturali e di cogliere sfumature di significato") e del *Leggere la corrispondenza* ("È in grado di comprendere espressioni gergali e idiomatiche e battute umoristiche in una corrispondenza privata"), mentre lo troviamo addirittura a livello C2 per le scale del *Comprendere come componente di un pubblico* ("È in grado di capire battute umoristiche o allusioni in una presentazione"), della *Scrittura creativa* ("È in grado di sfruttare in modo appropriato espressioni idiomatiche e battute umoristiche per aumentare l'impatto del testo") e della *Conversazione e discussione on line* ("È in grado di esprimersi con precisione e chiarezza in una discussione on line in tempo reale, adeguando con flessibilità e sensibilità la lingua al contesto e comunicando attraverso emozioni, allusioni e battute umoristiche").

Bibliografia

- Abel, M.H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor. International Journal of Humor Research*, 15, 365-381. <https://homeweb.csulb.edu/~jmiles/psy100/abel.pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Amani M. & Mansuri M. (2020). The Relationship of Risk Perceptions and Risk-Taking with Humor Styles: Mediating Role of Self Control. *Social Behavior Research & Health (SBRH)*, 4(1), 450-460.
- Askildson L. (2005). Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT*, (12), 45-62. <https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jslat/article/id/201/> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Beebe L. M. (1983). Risk-taking and the language learner. In Seliger H. W. & Long. M. H. (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-66). Rowley, MA: Newbury House.
- Bell L. A., Goodman D. J. & Ouellet M. L. (2016). Design and facilitation. *Teaching for diversity and social justice*, Routledge, 73-112.
- Biedron A. (2011). Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching SSLLT*, 1(4), 467-489. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136576.pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Brown H.D. (1994). Principles of language learning and teaching. 3° edizione. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown J.D. (1995). The elements of language curriculum. A Systematic Approach to Program Development. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Brown S. & Vaughan C. (Collaborator) (2009). Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. Avery/Penguin Group USA.
- Cann A. & Adam T. C. (2013). Humor styles, risk perceptions, and risky behavioral choices in college students. *Humor: International Journal of Humor Research*, 26(4), 595–608.
- Celentin P. (2018). Creatività e barriere nell'apprendimento linguistico: il ruolo delle variabili individuali. In Santipolo M. & Mazzotta P. (eds). *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni* (pp. 65-70). Torino: UTET Università.
- Celentin P. (2019). *Le variabili dell'apprendimento linguistico*, Verona: QuiEdit.
- Christensen A. P., Silvia P. J., Nusbaum E. C. & Beaty R. E. (2018). Clever people: Intelligence and humor production ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(2), 136-143.
- Craft A. (2010). Creativity and education futures: Learning in a digital age. Trentham Books.
- Consiglio d'Europa (2020). Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, *Italiano LinguaDue*, 12(2), 1-285. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Deneire M. (1995). Humor and Foreign Language Teaching. *Humor*, 8, 285-298.
- Dörnyei Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei, Z. (2009) The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ely C.M. (1988). Personality: Its impact on attitudes toward classroom activities. *Foreign Language Annals*, 21, 25-32.
- Gass S. & Selinker L. (2001). Second Language Acquisition, 2° edizione. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goor M. (1989). *Humor in the classroom. Options for enhancing learning.* (Report No. CG02347). Charlotte, NC: National Conference of the Council for Exceptional Children with Behavior Disorders.
- Harris A. & de Bruin L.R. (2018). Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study. *J Educ Change* 19, 153–179
- Henriksen D., Henderson M., Creely E., Carvalho A. A., Cernochova M., Dash D., Davis T. & Mishra P. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374020300248> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Hofstede G., Hofstede G. J. & Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the Mind.* New York: McGraw Hill.
- Holliday A. (2013). *Understanding Intercultural Communication. Negotiating a grammar of culture.* London and New York: Routledge.
- Horwitz E.K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Jay K. L. & Timothy B. J. (2015). Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: Deconstructing the poverty-of-vocabulary myth. *Language Sciences*, 52, 251–259. <https://www.mcla.edu/Assets/MCLA-Files/Academics/Undergraduate/Psychology/fluency%202015.pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Keating D.P. (2009). Developmental science and giftedness: An Integrated life-span framework. In Horowitz F.D., R.F. Subotnik & D.J. Matthews (ed.), *The development of giftedness and talent across the life span*, American Psychological Association, Washington, DC, 189–208. <https://content.apa.org/record/2009-00231-011> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Kennison S. M & Messer R. H. (2018). Humor as Social Risk-Taking: The Relationships among Humor Styles, Sensation-Seeking, and Use of Curse Words Humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 32(1), 1-21. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humor-2017-0032/html> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Martin R. A. (2006). *Psychology of humor: An integrated approach.* New York, NY: Academic Press.
- Martin R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J. & Weir K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48 –75. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656602005342?via%3Dihub> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Martins E. & Martins N. (2002). An organisational culture model to promote creativity and innovation. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 58-65. <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/71/69> ultima consultazione 25/10/2021).
- McCrae R. R. & Costa P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516. <https://pdfs.semanticscholar.org/681c/32e852b1d8a9f60c41194e3750683b6bf82e.pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Ocon R. (2015). Using Humor to Create a Positive Learning Environment. *122nd ASEE Annual Conference & Exposition*, June 14 – 17, 2015. Seattle, WA: Paper ID #11847. <https://www.asee.org/public/conferences/56/papers/11847/download> (ultima consultazione 25/10/2021).

- Petroski H. (2006). *Design through Failure*. Princetown: University Press.
- Provine R. (2000). *Laughter: A scientific investigation*. London: Penguin Publishing.
- Runco M. A. & Garrett J. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <http://richardcolby.net/writ2000/wp-content/uploads/2017/09/Runco-and-Jaeger-2012-standard-definition-of-creativity.pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Sutton R., Hornsey M. J. & Douglas K. M. (2011). *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Svebak S. (2010). The Sense of Humor Questionnaire: Conceptualization and review of 40 years of findings in empirical research. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 288-310. <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/218/pdf> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Taylor M. E. (2010). Teaching efficacy, innovation, school culture and teacher risk taking. (Electronic Theses and Dissertations. Paper 1421.
- Trimpop R. M. (1994). *The Psychology of Risk Taking Behavior*. Amsterdam: North Holland.
- Torresan P. (2011). Pensiero divergente e didattica dell'italiano LS. *Revista de italianística*, 21-22, 95-122.
- Vizmuller J. (1980). Psychological reasons for using humor in a pedagogical setting. *The Canadian Modern Language Review*, 36, 266-271. <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.36.2.266> (ultima consultazione 25/10/2021).
- Weber E. U., Blais A.-R. & Betz N. E. (2002). A domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263–290.
- Weems S. (2014). *Ha! The science of when we laugh and why*. New York, NY: Basic Books.

Biografia

Paola Celentin

Paola Celentin è PhD in linguistica e glottodidattica. Insegna italiano L2 e didattica delle lingue all'Università di Verona. È responsabile didattico del Master ITALS di 2° livello dell'Università "Ca' Foscari" di Venezia e membro del gruppo di ricerca ELICOM dell'Università di Parma. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica dell'italiano a stranieri, l'insegnamento delle lingue ad alunni con bisogni specifici e la didattica intercomprensiva.