



**TESIS DOCTORAL**

**LA SEGUNDA LENGUA. FACTORES POSITIVOS  
PARA EL APRENDIZAJE**

*Maria Manganaro*

**Departamento de Psicología y Antropología**

**2017**



## **TESIS DOCTORAL**

### **LA SEGUNDA LENGUA. FACTORES POSITIVOS PARA EL APRENDIZAJE**

*María Manganaro*

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Florencio Vicente Castro

Javier Vicente Fajardo

**2017**

*A mia madre e ai miei figli*

## **RINGRAZIAMENTI**

Ringrazio principalmente il professore Florencio Vicente Castro per la sua pazienza, i suoi consigli e l'incoraggiamento costante.

Ringrazio anche a il Prof. Dr. D. Javier Vicente Fajardo.

La dottoressa Daniela De Leo per il prezioso aiuto e sostegno nello svolgimento di questa tesi.

Ringrazio mia madre e mia nonna per avermi sempre stimolata positivamente.

I miei figli e mio marito per avermi compresa.

Inoltre, ringrazio Dio e mio padre dal cielo per avermi sostenuta spiritualmente.

*“Non sai mai cosa c’è dietro l’angolo. Potrebbe essere tutto. Oppure potrebbe essere nulla. Continua a mettere un piede davanti all’altro e poi un giorno ti guarderai indietro e scoprirai di aver scalato una montagna”.*

*(Tom Hiddlestone)*

## RESUMEN

Esta investigación nace de la necesidad de identificar e investigar los procesos de desarrollo mental, basados en modelos didácticos, que promueven la integración lingüística y social de los alumnos extranjeros. El estudio quiere interrogar las posibilidades y limitaciones de este proceso, centrándose en la fuerza de integración de la escuela y, por lo tanto, en la posibilidad de confiar en contextos multiculturales y multilingües. Se somete a análisis la dimensión sociológica, psicológica, antropológica e incluso la legislativa, del fenómeno investigado. El principio teórico base de esta indagación es que la enseñanza precoz de una lengua extranjera, en particular el inglés, lengua franca de la sociedad multicultural en la que vivimos, sirve a la construcción de un espacio compartido entre todos los alumnos. La enseñanza de la lengua extranjera se convierte, pues, en una ayuda para socializar y acoger al alumno extranjero en nuestras clases. Los métodos de investigación han previsto la administración de test con preguntas abiertas a profesores de todos los niveles del sistema educativo que enseñan la lengua extranjera, distinguiéndolos por edad, sexo, situación laboral y años de servicio. El análisis de los resultados de los cuestionarios mostró que los profesores prefieren utilizar un enfoque metodológico comunicativo. Se utiliza ampliamente un planteamiento ecléctico, que requiere el uso de una variedad de metodologías y enfoques, eligiendo de cada uno las técnicas que el profesor retiene más efices y aplicándolas de acuerdo con los objetivos y el contexto. En particular, se usan mucho las llamadas “técnicas activas”, que prevén la participación consciente del estudiante. En cuanto a la metodología, se privilegia sobre todo el enfoque funcional-nocional de tipo netamente comunicativo, dado que estamos en una sociedad en la que el inglés se entiende cada vez más como una lengua vehicular. Todos los encuestados creen que estas lecciones desarrollan la inclusividad del alumno extranjero, mediante la realización de actividades en parejas o en pequeños grupos en los que todos colaboran y se comprometen a superar las mismas dificultades. El estudio concluye con una serie de ejemplos de lecciones en las que surgió el papel crucial del estudio de la lengua extranjera para involucrar a los estudiantes extranjeros en las actividades propuestas y así facilitar su inclusión y socialización con el resto de la clase.

**Palabras-clave:** Aprender una segunda lengua – Bilingüismo - Motivación al aprendizaje – Integración - Alumnos extranjeros - Sociedad multicultural - Aprendizaje.

## **ABSTRACT**

This research resulted from the need to highlight and investigate those processes of mental development, based on didactic models and approaches, which favour linguistic integration of foreign students as the first step in their social integration.

The conducted study aims to question the possibility and limits of this process, by concentrating on the strength of integration in school and therefore on the possibility of using it in multicultural and multilingual contexts.

The aim of the investigation and analysis regards sociological, psychological, anthropological and even legal aspects of the issue in question. In a multicultural context, like that which exists today, integration becomes a fundamental element and such aspects consequently form the aim of investigation and analysis, which are parallel to research. Moreover, these aspects are both fundamental and necessary for the pedagogical definition of the object of this study.

The theoretical principal underlying this research is the early teaching of a foreign language and in particular, of the English language, a universal language of the multicultural society, in which we live; this early teaching is necessary to create a shared space between pupils whether they are foreign or not. As a result, the teaching of a foreign language becomes an aid in the socialization and acceptance of foreign pupils in our classes.

The research method, also includes giving a questionnaire with open answers to foreign language teachers of all levels, categorising them by age, sex, permanent or non-permanent job, and length of employment. Analysing the results of the questionnaire, it emerged that teachers prefer to use a communicative methodological approach aimed at developing fluency and ability of the language; more precisely this means carrying out specific tasks.

An eclectic approach is greatly used and requires a variety of method and approaches, from which a teacher selects those he or she considers to be the most effective and applies them to the relative objectives and contexts.

In particular, the so called active techniques are often used and they foresee the student's conscious participation, for example, role-playing. In the methodological field, the functional-notional method, which focuses on communication is generally favoured;

it is directed at the learning of a language as a means of communication, considering that we are part of a society in which the English language is increasingly considered, more and more, as a vehicular language.

Furthermore, all those teachers interviewed maintain that language lessons develop the inclusion of foreign students through activities in pairs or in small groups where everybody works together and where they are involved in overcoming the same difficulties, as well as taking part in role-play which facilitates communication.

This study concludes with a series of examples of lessons, which show the fundamental role of studying a foreign language in involving foreign students in the proposed activities, which in turn favour their inclusion in and socialisation with the rest of the class.

**Keywords:** Learning a second language – Bilingualism - Motivation to learn- Integration - Foreign students - multicultural society.

## RIASSUNTO

La presente ricerca nasce dall'esigenza di individuare e indagare quei processi di sviluppo mentale, basati su modelli didattici, che favoriscono l'integrazione linguistica e sociale degli alunni stranieri. Lo studio condotto vuole interrogare le possibilità ed i limiti di questo processo, concentrandosi sulla forza d'integrazione della scuola e, quindi, sulla possibilità di valersene in contesti multiculturali e multilingue. Oggetto di analisi sono la dimensione sociologica, psicologica, antropologica ed anche normativa, del fenomeno indagato. Il principio teorico alla base della ricerca è che l'insegnamento precoce di una lingua straniera, e in particolare della lingua inglese, lingua franca nella società multiculturale in cui viviamo, serva alla costruzione di uno spazio condiviso tra tutti gli alunni. L'insegnamento della lingua straniera diventa, quindi, un aiuto alla socializzazione e all'accoglienza dell'alunno straniero nelle nostre classi. La modalità di indagine ha previsto la somministrazione di test a risposta aperta a docenti di ogni ordine e grado che insegnano la lingua straniera, distinguendoli per età, sesso, situazione lavorativa e anni di servizio. Analizzando i risultati dei questionari è emerso che gli insegnanti preferiscono usare un approccio metodologico di tipo comunicativo. Molto usato è il metodo dell'approccio eclettico, che richiede l'utilizzo di una varietà di metodologie e approcci, scegliendo da ciascun metodo le tecniche che l'insegnante ritiene più efficaci e applicandole in base agli obiettivi e al contesto. In particolare molto utilizzate sono le cosiddette "tecniche attive", che prevedono la partecipazione consapevole dello studente. Sul piano metodologico, per lo più, viene privilegiato il metodo funzionale-nozionale di tipo prettamente comunicativo, considerato che ci troviamo in una società in cui la lingua inglese viene sempre più intesa come lingua veicolare. Tutti gli intervistati ritengono, che la lezione di lingua sviluppi l'inclusività dell'alunno straniero, mediante svolgimento di attività in coppia o in piccoli gruppi in cui tutti collaborano e sono impegnati a superare le stesse difficoltà. Lo studio si conclude con una serie di esempi di lezione da cui è emerso il ruolo fondamentale dello studio della lingua straniera, nel coinvolgere lo studente straniero nelle attività proposte e favorire così la sua inclusione e socializzazione col resto della classe.

**Parole chiave:** Apprendere una seconda lingua – Bilinguismo - Motivazione all'apprendimento – Integrazione - Alunni stranieri - società multiculturale.

## INDICE

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>2</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>5</b>
<b>RIASSUNTO .....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMEN AMPLIO DE LA TESIS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>30</b>
<b>PARTE PRIMA: RASSEGNA TEORICA .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPITOLO I: DALLA LINGUA MATERNA ALLA SECONDA LINGUA .....</b>	<b>36</b>
1. I Programmi dell’85 e le Nuove Indicazioni del 2012 nell’insegnamento della lingua inglese	37
2. L’apprendimento della lingua straniera in età precoce.....	46
3. Formazione insegnanti, world Englishes e English as a lingua franca: verso un approccio glottodidattico we- e elf-informed.....	49
<b>CAPITOLO II: OLTRE L’INTEGRAZIONE, L’EDUCAZIONE DELLA MENTE.....</b>	<b>52</b>
1. L’alunno straniero nella scuola italiana .....	53
2. Educazione linguistica e plurilinguismo .....	64
3. Il rapporto lingua-cultura .....	70
4. L’educazione della mente .....	79
<b>CAPITOLO III: IDENTITÀ E LINGUAGGIO.....</b>	<b>89</b>
1. La deprivazione linguistica e l’integrazione linguistica: analogie e differenze	90
2. La dimensione pedagogica dello shock culturale e linguistico.....	95
3. Identità culturale, linguistica, etnica: l’identità personale .....	101
<b>CAPITOLO IV: LUOGHI COGNITIVO-LINGUISTICI E SPAZI DI IDENTITÀ .....</b>	<b>108</b>

1. La conoscenza delle lingue come ‘sapere di responsabilità’ .....	109
2. Apprendimento o acquisizione delle lingue? Stevick, Krashen e Holec.....	114
3. L’acquisizione linguistica come ‘luogo cognitivo’ condiviso. ....	119
4. La dimensione culturale e il valore formativo della lingua straniera .....	125
5. Le lingue straniere come spazi di identità .....	134
<b><i>CAPITOLO V: SCELTE PEDAGOGICHE E IMPLICAZIONI DIDATTICHE .....</i></b>	<b>138</b>
1. Una lingua per parlare o una lingua per pensare? .....	139
2. Apprendere nel dialogo e dialogare nello spazio ludico simbolico .....	141
3. Dialogare per agire nel sociale .....	143
<b><i>PARTE II: LA RICERCA.....</i></b>	<b>149</b>
1. Obiettivi, ipotesi di ricerca, oggetto e modalità d’indagine .....	150
2. Analisi dei risultati del questionario .....	152
3. Esempi di lezione.....	156
4. Limiti del progetto e proposte per un’investigazione futura.....	158
5. Conclusioni.....	158
<b><i>BIBLIOGRAFIA .....</i></b>	<b>160</b>

## **RESUMEN AMPLIO DE LA TESIS**

El objetivo de mi investigación es identificar e investigar los procesos de desarrollo mental basados en modelos y métodos didácticos que promueven la integración lingüística de los estudiantes extranjeros, como primer paso para su integración social. El estudio tiene por objeto cuestionar las posibilidades y limitaciones de este proceso, centrándose en la fuerza de integración de la escuela y la posibilidad de confiar en contextos multiculturales y multilingües. Objeto de investigación y análisis son la dimensión sociológica, psicológica, antropológica, así como la legislativa, del fenómeno investigado, en cuanto en un contexto multicultural, en el que la integración se convierte en un elemento fundamental, estas dimensiones se convierten en el objeto de la investigación y el análisis paralelo en el trabajo de investigación. Estos aspectos son fundamentales y necesarios para la definición pedagógica del objeto de estudio.

El estudio se centra en la descripción del perfil socio-cultural del alumno extranjero para llegar a demostrar que la lengua puede ser el medio para una plena integración social.

### **La importancia del estudio de un segundo idioma en la escuela primaria**

La capacidad de comprender y comunicarse en más de un idioma se ha convertido en imprescindible en el mundo globalizado de hoy. Acostumbrar a los niños a la apertura y flexibilidad mental, para tratar con otros, se ha convertido en principios clave para cada maestro. La presencia de estudiantes extranjeros, hoy en día, es un hecho estructural de nuestro sistema escolar. El mundo está entrando en nuestras clases, con miles de grupos étnicos, lenguas y religiones. Estos estudiantes tienen peticiones para la escuela italiana; en primer lugar, existe la necesidad de aprender el idioma italiano. Pero estos alumnos también tienen derecho a crecer bilingües. La dimensión lingüística surge como una prioridad. El papel y la importancia de la lengua son fundamentales en todas las disciplinas.

Los hablantes nativos de una lengua que no es la italiana corren el riesgo de ser excluidos de las actividades disciplinares. La falta de comunicación lingüística es el elemento más importante del ser extranjero. En la realidad, el alumno extranjero, a menudo, tiende a olvidar su propio idioma a medida que avanza en la adquisición de la

lengua italiana, como para eliminar esa impronta lingüística. Así vive un desplazamiento lingüístico, cultural y de marco identitario. El extranjero se queda atascado de repente en un mundo incomprendido. La escuela, por desgracia, a menudo coloca al estudiante en la situación de tener que actuar en flagrante contradicción con su identidad. Si la disonancia cognitiva es importante y recurrente, genera mecanismos de defensa, porque la lengua es una de las dimensiones más importantes de la identidad individual. El lenguaje juega un papel fundamental en el establecimiento de relaciones de identidad o distancia entre los interlocutores. Una acción educativa eficaz, en estos supuestos, debería tratar de aumentar el poder del alumno extranjero en la clase. Aquí el alumno extranjero no debe competir con la fuerza de la identidad de la lengua que lo hospeda sino jugar en el campo neutral de otra lengua extranjera, una lengua extranjera a ambos. Por tanto, las lenguas extranjeras se entienden como entornos de aprendizaje, como lugar de cognición y conceptualización, como instrumento de mediación entre la lengua materna de los que acogen y de los que son acogidos, como un espacio de intervención que permite firmemente una competencia intercultural, donde recuperar el orgullo de su propia identidad.

Muchos trabajos de investigación han demostrado la relativa facilidad con la que los niños de inteligencia media adquieren una segunda lengua: cuanto antes se inicie la educación bilingüe, lo más probable es que el niño se convierta en un equilibrado bilingüe, capaz de cambiar de un idioma a otro sin problemas. La educación bilingüe tiene más éxito cuando los dos idiomas y culturas tienen alta estima por parte del entorno familiar y social. La escuela está llamada a hacer una contribución, por ser la institución a la que se asigna específicamente la tarea de preparar a las nuevas generaciones para la sociedad.

La enseñanza temprana de un segundo idioma es posible, siempre que se determinen claramente los objetivos alcanzables y se ponga en práctica una mediación educativa adecuada. La enseñanza de una segunda lengua debe promover:

- el desarrollo de habilidades de comunicación;
- el enriquecimiento del desarrollo intelectual;
- el acceso a una base de conocimientos internacional;
- la comprensión de otras culturas y otros pueblos.

El itinerario metodológico propuesto sigue la exploración que va desde la forma oral, al uso de textos, la lectura de textos sencillos, a una elemental producción escrita. Las indicaciones didácticas sugieren el uso frecuente de carteles, dibujos, canciones, juegos, vídeos.

El objetivo general de la enseñanza de una lengua extranjera es entender y comunicarse oralmente en situaciones prácticas de la vida cotidiana, para adquirir un patrimonio léxico considerable.

En el proceso de adquisición de nuevas estructuras lingüísticas, el estudiante extranjero sufre cambios tanto en el nivel cognitivo general como en el nivel de uso de sus capacidades con el instrumento lingüístico. Los estudiosos de diferentes ámbitos culturales, de hecho, han puesto de relieve cómo el hábito por parte del niño del uso de dos idiomas, fácilmente comparables entre ellos, los lleva a captar elementos, matices, variaciones entre palabras y objetos de la realidad con mayor agudeza; a reflexionar con más cuidado sobre los acontecimientos; a llegar antes a niveles de abstracción conceptual, que le permiten una capacidad de lectura más crítica y una percepción más refinada de toda la información. Como ha argumentado Vygotsky, acercar al niño a dos idiomas amplía el área de desarrollo potencial gracias a las diferentes maneras de pensar y de comportamiento que conlleva.

En la práctica, aprender a conocer dos idiomas al mismo tiempo, como ya hemos dicho, ensancha los que son los horizontes culturales del niño: esto también contribuye a una mayor capacidad de inserción activa y responsable en grupos o comunidades, incluso, muy diferentes. Esto es, desde mi punto de vista, una forma de educar al alumno a la convivencia democrática, la apertura intercultural: una mente abierta y socio-emocional que es útil efectuar y que es más fácil en la infancia. Esto se debe a que “la conciencia democrática, si encuentra su humus en los principios inculcados en la primera infancia, es también un factor poderoso en la promoción en el acceso a las diferentes lenguas y culturas, aptas para dar a conocer al niño formas de tolerancia, comprensión, respeto, cooperación en relación con cualquier otro ser humano” (Pozzo, G, Quartapelle, F. 1992).

Psico-lingüistas, sociolingüistas y otros estudiosos del lenguaje se han preguntado cuál es la edad óptima de empezar a aprender un idioma extranjero. Sin lugar a dudas, para entender cómo se pasa de la lengua materna a una segunda lengua se tiene que seguir el

mecanismo del lenguaje, es decir, el funcionamiento de los símbolos verbales, que suele comenzar antes de que el niño cumple un año. Esto se debe a que el aprendizaje va de la mano con el desarrollo físico. El lenguaje del niño comienza cuando empareja voluntariamente los objetos a los sonidos vocales con la que se nombran en su comunidad lingüística. El lenguaje casual de los niños se ve reforzado por la actitud de los adultos. McCarthy resume diciendo que muchos psicólogos contemporáneos parecen estar de acuerdo con la opinión de Taine (1876), según el cual, los nuevos sonidos no se aprenden por imitación del lenguaje de otras personas, sino más bien surgen en el espontáneo juego vocal del niño y el niño imita sólo aquellos sonidos que en su balbuceo espontáneo ya ha producido. Con dos años el niño habla usando monosílabos. Alcanzados los tres años las frases pronunciadas comienzan a tener una estructura más compleja. Con cuatro años el niño habla con frecuencia, pero su lenguaje es egocéntrico. Con cinco años las preguntas se vuelven más específicas y el lenguaje es más complejo. En la práctica didáctica hay que tener en cuenta las formulaciones de Piaget, en la observación del lenguaje infantil, en las que el niño de cinco o seis años tiene un conocimiento global de la realidad. El pensamiento todavía es egocéntrico y confunde aún las palabras con las cosas, en la creencia de que el nombre pertenece a los objetos mismos. Hacia los siete años, el pensamiento, se caracteriza por ser operativo, o sea, hace operaciones mentales, estableciendo vínculos entre los diversos datos proporcionados por la experiencia. Por lo tanto, el lenguaje utilizado por el profesor de la escuela primaria debe tener características relacionadas con la realidad.

A nivel metodológico debemos aspirar a construir una estructura lingüística ligada a los centros de interés de la infancia, lo que permite que el niño tenga una relación estimulante y creativa con el nuevo idioma. Son seis factores distintos, capaces de hacer nacer el interés y la motivación de los alumnos por la lengua extranjera, a saber:

1. eliminar la sensación de desorientación que el estudio de una nueva disciplina a menudo causa en el alumno;
2. ponerle al tanto de los avances que realiza de vez en cuando;
3. explotar formas de competición que den vivacidad al aprendizaje;
4. administrar ejercicios de una forma lúdica;
5. crear una relación justa estudiante-profesor;
6. utilizar técnicas de enseñanza variadas.

La ubicación de la segunda lengua en la escuela primaria se erige dentro de una problemática con respecto a la educación lingüística, como educación para la comunicación, de acuerdo con un enfoque que pretende acercar a los alumnos a la posesión de una segunda lengua como una herramienta adicional para la comunicación interpersonal y enriquecimiento cultural.

### **Ordenanzas italianas y europeas**

Desde un punto de vista técnico y normativo, la frase “estudiante extranjero” tiene un significado especial en los distintos países europeos. En Italia, una rica producción de documentos y circulares ministeriales se han afrontado, y todavía afrontan, el tema del alumno extranjero desde un punto de vista normativo. A ello responde una escuela atenta, que garantiza a todos, también a los estudiantes extranjeros, el derecho a la instrucción y a la educación, consagrado en el artículo 34 de la Constitución. Menos adecuada es, sin embargo, la respuesta en el plano pedagógico, didáctico y metodológico. Encuestas realizadas sobre la base de criterios de interpretación claros y sólidos mostraron un sintomático sufrimiento clasificatorio relacionado precisamente a la incertidumbre en la definición de quién es el alumno extranjero y lo que constituye su ser extranjero. La integración en la escuela se realiza a través de un reconocimiento continuo de la historia del otro, su identidad lingüística, étnica y cultural, que se renueva y fortalece en comparación con los demás; se expresa a través de la competencia en la segunda lengua, funcional en cualquier tipo de comunicación interpersonal, y también para el crecimiento intelectual, el desarrollo de la mente; aumenta en la calidad de las relaciones dentro del grupo de clase y también en la calidad y cantidad de oportunidades de encuentro que ofrece el territorio; pero, lo más importante, se exalta la autoestima, la confianza en las que son sus posibilidades, la capacidad de pensar acerca de su propio futuro. La integración de los alumnos extranjeros, pues, es un objetivo fundamental y un papel primordial de la escuela de acogida. Italia siempre ha optado por la plena integración de todos en la escuela. El modelo de integración italiano es un modelo estructuralmente dinámico, ya que actúa en una situación de fuerte transformación a nivel social, cultural y de organización escolar. Su dinamismo proviene de la edad de los involucrados, lo que requiere la comprensión y el respeto de los tiempos. Los principios generales de referencia son cuatro:

1. el *universalismo*, porque la educación es un derecho de todos los niños, también de los que no tienen nacionalidad italiana;
2. la *escuela común*, o la decisión de incluir a los estudiantes extranjeros en las clases regulares de la escuela;
3. la *centralidad de la persona*, la valorización y construcción de proyectos educativos que se basan en la singularidad del estudiante;
4. la *intercultural*, es decir, la promoción del diálogo y la confrontación entre las culturas para todos los alumnos.

Entre las sociedades con estructuras socioeconómicas muy diferentes, las diferencias interculturales juegan un papel significativo cuando los miembros de una cultura aprenden el idioma del otro. El profesor también debe tener en cuenta la cultura del nativo y las dificultades que pueda tener. En 2011, la Comisión Europea elaboró un “Manual” para un desarrollo eficiente de la conciencia lingüística en la fase preescolar, dentro del “marco estratégico para la educación y la formación”. El “Manual” surgió de las resoluciones del Consejo Europeo de Barcelona en marzo de 2002.

Que la educación lingüística es y debe ser multilingüe es una exigencia que se ha definido progresivamente desde principios de los años noventa. Los documentos europeos han dado voz a esta necesidad, desde el “*Libro Blanco*” de 1995 a las versiones del “*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*” (MCER), hasta la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa: “De la diversidad lingüística a la educación multilingüe” (Beacco J.-C y Byram, M. 2003). Lo que se debe lograr es una competencia plurilingüe y multicultural que abarque todas. Es el mismo “Manual” europeo, que muestra cómo el proceso de adquisición por parte de los niños de la L2 es muy similar a la de su lengua materna. La capacidad de un niño para aprender el lenguaje es innata y hay un tipo de dispositivo en la mente (dispositivo de adquisición del lenguaje o *LanguageAcquisitionDevice- LAD-*) que le permite *filtrar, organizar y controlar* la información recibida desde el ambiente circunstante. Para el aprendizaje de idiomas hay un período crítico, sugerido por primera vez por Pennfield y Roberts en 1959, llamado “período crítico” que comienza en los primeros años de vida y continúa hasta alrededor de los 9 años. Durante este período, la mente del niño es plástica, flexible y más predispuesta a la adquisición de lenguas. La capacidad de hacer

reflexiones libres y alejadas de la realidad se desarrolla, como dice Piaget, alrededor de las once, doce años de edad. Por tanto, es evidente que es necesario proporcionar todas las ocasiones de exposición posibles. Lo que adquiere suma importancia, entonces, es el ambiente de aprendizaje, la calidad de los inputs y el papel que el estudiante toma. Un entorno de aprendizaje de idiomas productivo es aquel en el que se utiliza el código en la participación en el juego o en las actividades diarias de la vida de un niño. Una escuela que realmente quiere acoger, debe ser ante todo una escuela abierta, lista a dialogar, “Más amplia es la aceptación, más se reduce el espacio del posible rechazo” (Paparella, N., 2002). La acogida, por lo tanto, debe ser un método de trabajo complejo, una idea clave en el proceso educativo.

### **Los Programas del ‘85 y las Nuevas Indicaciones del 2012 en la enseñanza del inglés**

Desde los “*Nuevos programas para la Escuela Primaria*”, se ha reconocido, y con razón, “a la enseñanza de idiomas” un papel central.

Los programas del ‘85 han presentado una serie de definiciones actuales y para cada definición han identificado las tareas de la escuela: si “la lengua es el instrumento del pensamiento”, entonces la escuela tiene la tarea de dar al individuo “medios lingüísticos adecuados para operaciones mentales de diversos tipos: simbolización, clasificación, partición.

Superada la etapa gramatical, que basaba únicamente la enseñanza de idiomas en el aprendizaje, en su mayoría mnemotécnico, de reglas y palabras, hoy podemos decir que hay una notable confluencia de investigaciones hacia el supuesto de que el lenguaje es el foco que reúne expresión y comunicación, hecho objetivo y creación subjetiva (Titone, R. 1977).

En el *Programa* de la lengua italiana un aspecto digno de atención es la recuperación del código verbal: la escuela tiene como objetivo hacer lograr la capacidad de utilizar, en modo cada vez más significativo, el código verbal. Con los Nuevos Programas se derrota la escuela del silencio, se favorece la conversación y el diálogo y se desea el uso funcional de la lengua.

Bruner hace hincapié en que:

“si no se desarrolla la conciencia en las diferentes funciones realizadas

por el lenguaje, el desafortunado resultado será no sólo una manera confusa de hablar y escribir, sino también una mente confusa, la persona con este defecto estará limitada, en sus contactos con otras personas y con la realidad, sólo a aquellos eventos para los cuales su lenguaje frustrado le proporciona los recursos adecuados, y un día puede ser que se vea obligada a enfrentarse a un incendio forestal con una pistola de agua”.

En la escuela, el niño aprende a decodificar la cultura ambiental, a través de la experiencia, descubriendo las características del mundo real, y a través de su relación con los demás, especialmente con el docente.

El 1 de septiembre de 2012, el Ministro Profumo emitió las nuevas Indicaciones para el primer ciclo, manteniendo una continuidad con las anteriores. Las indicaciones asumen un carácter intercultural, que no es sólo acerca de la presencia de estudiantes extranjeros en las clases, sino también una actitud de apertura hacia el mundo y la realidad con la que se encontrarán las jóvenes generaciones. Acercándose a varios idiomas, el alumno aprende a reconocer que hay diferentes sistemas lingüísticos y culturales, y poco a poco se da cuenta de la variedad de medios que cada idioma ofrece para pensar, expresarse y comunicarse. También: “A través del diseño concordado por los profesores de italiano, de las dos lenguas extranjeras y de otras disciplinas, se realiza la transversalidad en horizontal como área de intervención común para el desarrollo lingüístico y cognitivo.” En las Indicaciones se especifica además que: “en el aprendizaje de idiomas la motivación se deriva de la actitud natural de los alumnos para comunicarse, relacionarse, interactuar y su inclinación natural a “hacer con el lenguaje”. El profesor se encargará de alternar diferentes estrategias que contribuirán a incrementar la motivación.

### **El estudio del inglés como lengua franca en una sociedad multicultural**

El fenómeno migratorio es uno de los eventos que más han marcado en la historia humana. Después de los procesos de migración y expansión producidos entre el siglo XVI y el siglo XVIII, el idioma inglés se ha extendido a muchas áreas del mundo. Emigrar no es sólo moverse físicamente. Es una migración de culturas en otras culturas.

La identidad ‘moderna’ es la visión que se tiene de lo que es y de las características

que lo distinguen y lo definen como un ser humano; es el resultado de las relaciones con los demás y la negociación de lo que quieren ver en nosotros. En la actualidad, es natural preguntarse cómo articular lo global y lo local en la búsqueda de la identidad y cuántas formas diferentes de pertenencia son posibles (Bauman, Z., 2003).

El aumento de la movilidad y la facilidad de comunicación determinada por el desarrollo tecnológico son algunos de los elementos que llevaron al inglés a asumir el papel de código de comunicación compartido entre hablantes de diferentes lenguas y culturas, o sea, de lengua franca. Para entender las características y rasgos tanto de la “WorldEnglishes” (WE) como del “inglés como lengua franca” (ELF), el área de búsqueda identificada como “Global Englishes” tiene como objetivo adoptar una perspectiva de análisis pluricéntrica para investigar los procesos de desarrollo / apropiación de la lengua inglesa por parte de hablantes no nativos, o “bilingual English speakers”. Una de las áreas de investigación del “Global Englishes” se centra en las implicaciones que esta diversidad tiene para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La diversidad lingüística y cultural de los hablantes “WE” y “ELF” pone en entredicho no sólo la conveniencia de una perspectiva centrada únicamente en los modelos nativos de inglés (principalmente británicos o estadounidenses), sino que también pone en duda el hecho de que estos enfoques se centren en un modelo de lengua estándar, que ya no representa la compleja variabilidad y diversidad en la que se ha desarrollado el idioma Inglés. El inglés es ahora propiedad de todos los que lo usan y lo adaptan a sus propias necesidades y contextos.

### **La relación lengua-cultura**

Existe entre la cultura y el idioma un vínculo indisoluble. El concepto de cultura no es un concepto único y ha sido objeto de numerosas definiciones en diferentes ámbitos.

Está, en primer lugar, la dimensión más específicamente cultural. Después hay un concepto más genéricamente antropológico de la cultura, que se refiere a los usos, las costumbres, los valores y las creencias de una comunidad dada (Hall, E. T., 1959).

También hay una dimensión informal de la cultura, que incluye aspectos invisibles y difíciles de clasificar.

En sentido antropológico y etnológico, la cultura incluye formas de vida, creencias, conocimientos, usos y costumbres, la moral, hábitos y habilidades que los individuos y

la sociedad en la que viven, han desarrollado. En consecuencia, podemos decir que hay diferentes maneras de definir el concepto de cultura, pero que llegan a un mismo dilema: tratar de pensar en algo a lo que pertenecemos, pero que nunca será absoluto. La cultura nos rodea en todo momento y se pone de relieve cuando se confronta con la presencia de algo diferente (Perucca, A., 2005).

El factor más importante que influye en la aculturación es la diversidad o la distancia social entre dos culturas (Acton, W. R., De Felix, J. W., 1986). La aculturación puede incluir diferentes etapas, dependiendo del impacto de la lengua /cultura en los estudiantes, si tienen diferentes resultados en el aprendizaje, basados en el choque cultural sufrido como consecuencia de la diversidad cultural. El choque cultural es una desorientación psicológica sufrida por muchas personas cuando se trasladan a culturas significativamente diferentes de las propias. Las relaciones interculturales a menudo pueden provocarnos miedo y tensión porque ponen en tela de juicio nuestras creencias y valores. En la base del análisis de la interculturalidad está el reconocimiento de cómo las dos culturas (la del hablante y la del que aprende) son similares y cómo se diferencian. Un análisis similar abre posibilidades para el profesor en el enfoque de la enseñanza de una segunda lengua. Por tanto, es necesario que haya una información adecuada sobre las costumbres y usos de un pueblo, tratando de no proporcionar estereotipos que podrían alterar la interpretación, proporcionando en cambio sociotipos (Balboni, P.E., 1999), caracterizaciones que se derivan de una generalización racional de los estereotipos empíricamente verificables. Para ello, se deben tener en cuenta, también, los aspectos no verbales de una lengua, porque ellos también son parte de la cultura. El enfoque en clase, por lo tanto, es importante, el profesor no sólo debe tener en cuenta la cultura que debe ser aprendida, sino también la cultura del nativo y los problemas a los que enfrenta. Para el estudiante extranjero que necesita aprender la lengua de acogida, el choque cultural es esencialmente un choque lingüístico.

*La lengua* es una de las marcas más importantes para la identificación cultural, es un medio de comunicación y expresión que nos permite establecer contactos, expresar nuestras preocupaciones, nuestras sensaciones, nuestros sentimientos. La lengua es el instrumento del pensamiento, que exige el desarrollo de los procesos mentales, enriqueciendo el desarrollo cognitivo. Volvamos a la fuerte relación entre la cultura y la

lengua, inconcebibles como entidades separadas e independientes. Por ende, la relación lengua-cultura debe ser liberada de determinismos unidireccionales y concebida de manera bidireccional: de la lengua a la cultura y de la cultura a la lengua. Aprender un idioma no es sólo aprender reglas y construcciones gramaticales, sino que hay que ser capaz de contextualizar el instrumento lingüístico, teniendo en cuenta la cultura del pueblo y del país donde se utiliza la lengua. La lengua se califica como el instrumento privilegiado de autorrealización, de socialización y culturización. Este hallazgo hace del lenguaje un medio educativo de importancia crucial. Hay una etapa de aprendizaje de una segunda lengua (L2), caracterizada por tres componentes:

1. una parte de L2 aprendida y utilizada;
2. otra parte de L2 aprendida solo a nivel de reconocimiento y
3. la lengua madre (L1) que va a “cubrir” todas las lagunas que quedan aún en la L2.

Para un extranjero que vive en el país anfitrión desde hace un tiempo, esta fase de conocimiento lingüístico en evolución se llama *interlingua*. La *interlingua* está en expansión dinámica continua.

### **La enseñanza de la lengua como una ayuda a la socialización**

Las Indicaciones para el plan de estudios de 2007 abordan la cuestión de la identidad(es): “El objetivo de la escuela es valorizar la unicidad y la singularidad de la identidad cultural de cada estudiante. La presencia de niños y adolescentes con diferentes raíces culturales es ya un fenómeno estructural y no puede ser considerado episódico. Es necesario apoyar activamente su interacción e integración a través del conocimiento de nuestra propia cultura y de las otras culturas, en una confrontación que no eluda cuestiones tales como las creencias religiosas, los roles familiares, las diferencias de género” (M.P.I., Documento Ministerial, 2007). Si la escuela quiere ser verdaderamente intercultural debe reconocer la diversidad destacando lo que une y tratar de entender en qué proyecto, actividad o experiencia los alumnos extranjeros y los alumnos italianos pueden “convivir”.

El papel de la escuela en la formación de la identidad personal es el de espacio de construcción identitaria para todos los alumnos, extranjeros y no. Esto nos lleva de nuevo al concepto de identidades culturales: no pueden existir identidades-tipo

estrictamente representativas de culturas, o generalizaciones basadas en la identidad cultural si se reconoce el carácter interactivo de las culturas (Remotti, F., Bari, 2001). El conocimiento de idiomas es, por lo tanto, uno de los requisitos indispensables para adquirir el derecho a una nacionalidad y una identidad italiana y europea que vaya más allá de las acciones políticas y sociales.

La lengua como instrumento de pensamiento, tiene un fuerte *valor cognitivo* y se le debe reconocer un *valor meta-cognitivo y social*. Es una “lengua vehicular” en cuanto instrumento para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Ayuda a formar una visión más rica del mundo, creando las condiciones para facilitar la adquisición de las herramientas necesarias para una comparación directa entre su propia y las otras culturas.

Cincuenta años de investigación y experimentación han llevado a la *glotodidáctica* (Balboni, P. E., 1991) a un crecimiento cualitativo estableciéndose como una ciencia autónoma. La relación entre el maestro y el estudiante es, y sigue siendo, la relación fundamental. Por tanto, el fundamento pedagógico de la glotodidáctica concierne a los valores a atribuir a la enseñanza de idiomas en sus diferentes formas. En el espacio de una lengua extranjera está toda la riqueza y la problemática del encuentro con el otro. El “diálogo en un idioma extranjero” puede llegar a ser el espacio donde la competencia comunicativa se convierta en relación comunicativa (R. Palmer, 1969). En el espacio simbólico en el que se expresan todos los idiomas, se entrelazan el diálogo con el otro, que es principalmente un diálogo consigo mismo, o con el extranjero que está en cada uno de nosotros. Es el espacio donde el sujeto se interpreta a sí mismo y a los demás. Y es este espacio cognitivo el espacio de cada posible proceso de integración. El discurso se desplaza sobre los *estilos de aprendizaje* (Skehan, P., 1998) y sobre la necesidad de desarrollar métodos que permitan a cada uno construir sobre sus fortalezas. Estas consideraciones conducen inevitablemente al profesor a preguntarse, cada vez, qué mecanismos atencionales, emotivos y de memorización se ponen en juego con las actividades de los estudiantes. El profesor puede tomar decisiones metodológicas y operativas realmente eficaces sólo después de haber entrado en contacto con los estudiantes y de haber descubierto el ritmo de aprendizaje, la motivación, las necesidades de lenguaje y comunicación, los estilos de aprendizaje. El análisis de los estilos cognitivos y de aprendizaje de cada estudiante es un punto del trabajo imprescindible para un profesor.

A menudo, el fracaso escolar también está determinado por una distancia excesiva entre el método de enseñanza adoptado por el profesor y las propensiones cognitivas de los estudiantes.

Por tanto, podemos afirmar que la calidad de la experiencia lingüística por parte del alumno influye de forma determinante en la calidad de su crecimiento global. La escuela está obligada a organizar, con carácter general, incluso la enseñanza del italiano como segunda lengua, para permitir a todos sus alumnos, que también son estudiantes extranjeros, tomar parte activa en los procesos comunicativos (Wolff, D., 1997) Pero, al mismo tiempo, no será posible ninguna relación ni comunicación si no se devuelve 'dignidad' a su propia lengua materna. Dos culturas y dos dimensiones lingüísticas pueden y deben vivir y convivir con la misma dignidad en el alumno extranjero y en el hablante nativo, y pueden conocerse y enriquecerse en el espacio mental de una disciplina: la lengua extranjera. Entonces, la escuela debe convertirse en un lugar privilegiado de intercambio y confrontación, de descubrimiento de la semejanza y la diferencia, de crecimiento y de desarrollo del pensamiento crítico. El aprendizaje de un idioma extranjero está dirigido al potenciamiento personal, social, cultural y profesional de cada estudiante, y las programaciones diseñadas deberían conducir a los estudiantes a participar de manera significativa en las interacciones sociales, para expresar sentimientos, opiniones e ideas y para tener acceso a las fuentes de información para ampliar sus conocimientos, desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas (Byram, M., 1999).

En el diseño de procedimientos didácticos y de organización que se adopte, es posible identificar un conjunto de criterios para organizar el trabajo, es decir: elegir los temas que se propondrán, especialmente en relación con la significatividad que un tema o una situación desempeña en una determinada cultura y crear situaciones en las cuales los alumnos puedan aprender a hacer cosas concretas con la lengua extranjera. La creación de un entorno que pueda estimular el interés, la apreciación y la confrontación, por analogía y contraste, en torno a aspectos significativos de la vida de su país y del extranjero, y también un ambiente didácticamente organizado, diseñado intencionalmente para apoyar y orientar, estimular y profundizar, compartir o disentir, en una relación continua física y de diálogo.

Dentro de un contexto social de aprendizaje, aprender modos de decir se convierte

también en aprender maneras de percibir, interpretar, categorizar la realidad, porque se aprende a cumplir acciones sociales reconocidas en esa cultura particular. Una auténtica interacción comunicativa implica un conocer comunicando. Se comunica estableciendo un clima de confianza, un sentimiento de pertenencia al grupo, que deriva también de vivir juntos experiencias significativas.

### **Análisis de los resultados de los cuestionarios.**

En cuanto a la muestra y a los instrumentos de investigación, fueron administradas preguntas abiertas a los profesores de todos los cursos que enseñan la lengua extranjera, distinguiéndolos por edad, sexo, situación laboral y años de servicio.

Analizando los resultados de los cuestionarios para profesores de lenguas extranjeras de todos los niveles, se puso de manifiesto lo siguiente: con respecto a los métodos comúnmente utilizados para las clases, los docentes prefieren utilizar un enfoque metodológico comunicativo dirigido al desarrollo de las competencias propias de la lengua entendidas como la capacidad para realizar ciertas tareas. He descubierto que es muy utilizado el método del enfoque ecléctico, que requiere el uso de una variedad de metodologías y enfoques, eligiendo de cada método las técnicas que el maestro considera más eficaces y aplicarlas de acuerdo con los objetivos y el contexto.

En particular, se toman en cuenta las denominadas “técnicas activas”, ya que sustancialmente proporcionan la participación consciente del estudiante. Para estimular el aprendizaje de la microlengua, por ejemplo, en el ámbito turístico y de hotel, y luego contextualizar las diferentes situaciones (en la agencia, la recepción de un hotel, en el aeropuerto, etc.) a menudo se usa el “role-playing” cuidando el personaje y los requisitos necesarios para el contexto de referencia. O sea, el enfoque comunicativo, la producción cooperativa para llegar a ideas creativas de grupo y el “aprender haciendo”.

A menudo se trabaja en el laboratorio para actividades de audio, de comprensión y de ejercitación varia con la ayuda de la pizarra digital –PD-. Algunos profesores organizan sus clases utilizando, básicamente, el enfoque funcional-comunicativo y aplicando determinadas estrategias basadas en “aprendizaje cooperativo”. Casi todos los profesores se valen de la ayuda de la PD que ya está presente en casi todas las aulas.

En cuanto a la metodología, sobre todo favorecen el enfoque funcional-nocional puramente comunicativo, con el objetivo de aprender la L2 como medio de

comunicación, dado que estamos en una sociedad en la que el inglés se entiende cada vez más como una lengua vehicular. Además, siguiendo el método cíclico, se pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje: las funciones comunicativas implican tanto al ámbito estrictamente personal del alumno, con referencias a su propia vida como a las relaciones con los demás y el mundo exterior. Se dedica un amplio espacio a todas aquellas actividades que, si bien simuladas, se acercan a la comunicación real.

Con el fin de mejorar la comprensión oral, se utilizan grabaciones de los diálogos presentes en sus libros de texto, se escuchan algunas canciones en inglés y americano con el fin de atraer el interés y la atención de los estudiantes. La producción oral se centra principalmente en la comunicación de información de carácter cotidiano y presupone actividades comunicativas en parejas o en grupos que terminan en un “juego de rol”. La comprensión global del texto se realiza a través de textos funcionales sobre aspectos cotidianos del mundo inglés, letras de canciones. La producción escrita refuerza la oral y se orienta a la comunicación a través de la redacción de textos sobre modelos guiados, “diálogos abiertos”, cartas o correos electrónicos y ejercicios específicos.

Otros docentes usan la “enseñanza de idiomas basada en la competencia (competency-based language teaching)”, un enfoque basado en las necesidades de los alumnos (centrado en el alumno), ampliamente utilizados en el ‘aprendizaje cooperativo’, un método de enseñanza en el que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para lograr objetivos comunes, tratando de mejorar su aprendizaje mutuo. “peer work” y “peer-check” respecto a la “educación entre iguales”, una estrategia educativa dirigida a activar un proceso natural de transferencia de conocimientos, emociones y experiencias de algunos miembros de un grupo a otros miembros de igual de estado; la intervención, de acuerdo con este punto de vista, que pone en marcha un proceso de comunicación global, caracterizado por una experiencia profunda e intensa y una fuerte actitud de autenticidad y sintonía entre las partes involucradas. Esta práctica va más allá del momento educativo y se convierte en una oportunidad real para el adolescente en particular, para el grupo de pares, para discutir libremente y desarrollar intensos momentos de confrontación. Para que esta práctica sea ventajosa, es esencial que el niño “tutor”, además de ser más hábil en el campo específico, también sea capaz de enseñar a otro niño, que le ofrezca la ayuda necesaria

para asegurarse de que el niño menos hábil aprende y utiliza esa determinada estrategia o concepto. La “resolución de problemas (problemsolving)” y el “aula invertida (flippedroom)”, es decir, la lección se convierte en los deberes para casa, y el tiempo de clase se utiliza para actividades de colaboración, experiencias, debates y talleres. En este contexto, el maestro no asume el papel de protagonista, sino que más bien se convierte en una especie de director de la acción pedagógica. En el tiempo en casa se hace un amplio uso de vídeos y otros recursos tales como contenido de aprendizaje para ser estudiado, mientras que en la clase los estudiantes experimentan, colaboran, realizan actividades de talleres o laboratorio.

En algunas de las clases se utilizan las nuevas tecnologías, además de la PD; a menudo se recurre al uso de los libros electrónicos y plataformas en línea. Muchos maestros comienzan con un análisis de las necesidades, de las fortalezas y debilidades.

Normalmente se utiliza una variedad de métodos y enfoques, extrayendo de cada método las técnicas que se consideran más eficaces en base a los objetivos y al contexto, eligiendo la metodología más adecuada para los objetivos específicos (método ecléctico). Actividades de aprendizaje / consolidación, la fruición / producción y actividades comunicativas en L2 individualmente, en parejas o en grupos. También se utiliza la “lluvia de ideas” que indica un modo de trabajo en equipo en el que se utiliza el juego creativo de la asociación de ideas. Lección frontal, tradicional o interactiva. En la escuela primaria el enfoque de la lengua es algo natural, centrándose en el aspecto lúdico. Partiendo del objetivo principal, que es el desarrollo de las habilidades funcionales y comunicativas de los estudiantes, utilizan una variedad de metodologías y enfoques, extrayendo de cada método las técnicas que se consideran más adecuadas. Se utiliza el enfoque funcional-comunicativo, dirigido al aprendizaje del idioma inglés, como un medio de comunicación, dedicando mucho espacio a las actividades que están cerca de la comunicación real tanto por escrito como verbal.

Todos los profesores entrevistados creen que las clases de L2 desarrollan inclusividad del alumno extranjero mediante la realización de actividades en parejas o en pequeños grupos en los que todos trabajan juntos y se comprometen a superar las mismas dificultades, con la participación en las simulaciones y juegos de rol que facilitan la comunicación. Algunos dicen que el uso de enfoques y metodologías que pertenecen al área humanístico-afectiva es necesario aprovechar las técnicas capaces de

incentivar y mantener la motivación alta, valorando los saberes, el conocimiento previo, su cultura de origen y la experiencia de la persona como tal, creando un clima de aprendizaje relajado, favoreciendo la autoestima y la confianza en sí mismo. Además, estando en general los estudiantes extranjeros más preparados y motivados para aprender el inglés, asumen durante las horas de enseñanza del inglés roles de liderazgo respecto a sus compañeros. Esto los hace más seguros que sus compañeros y aumenta su autoestima, en donde, en otras disciplinas, la misma cae ya que siendo extranjeros a menudo no dominan el italiano. Durante las clases, a veces los estudiantes extranjeros trabajan con los alumnos más débiles, ayudándolos en el trabajo en grupo. Todos los estudiantes se comunican en una lengua extranjera, lengua “franca”, encontrándose al mismo nivel. En general, en las clases los estudiantes extranjeros presentes son de origen filipino o de Sri Lanka, muchos de ellos hablan inglés en casa con su familia y entonces tienen una facilidad, a veces superior, a la de los estudiantes Italianos en esta materia. Muchas veces, en las actividades de pareja o en grupo, son capaces de proporcionar un importante apoyo a los compañeros.

Se promueve la inclusión, entre otras cosas mediante el uso de las nuevas tecnologías. Trabajando en grupos o en parejas proporciona estímulos para el aprendizaje a través del intercambio de las funciones y la distribución mutua de habilidades. Por otra parte, la presencia de herramientas digitales, incluyendo la “tablet” y los “teléfonos inteligentes”, proporciona un entorno altamente inclusivo, activando el canal auditivo y visual y con el fomento de la creatividad. La mayor parte no hacen diferencias metodológicas para los alumnos extranjeros y los italianos, aparte de la individualización de la enseñanza para todos los estudiantes, y el estímulo de personalizar el uso de elementos gramaticales y léxicos en base a sus conocimientos y sus propios intereses. Por lo general, el profesor utiliza una amplia variedad de recursos para ofrecer lecciones lo más productivas posible, estimulantes y relevantes. Se cree que las lecciones de L2 desarrollan la inclusividad del extranjero al ponerlo en igualdad con respecto al aprendizaje de otras asignaturas en un idioma extranjero para él. Con el enfoque humanístico-afectivo y el método audio-oral de la comunicación de la L2 no surgen las deficiencias lingüísticas de los estudiantes extranjeros en la lengua italiana y él mismo experimenta una condición de plena inclusión en la clase. El inglés resulta ser un buen vehículo para la integración de los alumnos extranjeros, que ya lo hablan

bastante bien y por ello es un punto fuerte para afrontar temáticas de otras disciplinas.

La gramática no se explica con referencia a la lengua L1, sino sólo a través de numerosos ejemplos, con el apoyo de imágenes y video. Se cree que desarrolla la inclusión, porque el estudiante habla un lenguaje neutro, común a toda la clase, y esto le permite sentirse igual al resto de compañeros. La inclusividad se debe resaltar en todo el tiempo de la lección. Por ejemplo, cuando el estudiante habla de las tradiciones y costumbres de su país, por supuesto, utilizando el inglés y comunicando su experiencia. Una idea común en todos los profesores es que al expresarse en inglés, los alumnos italianos y los extranjeros están en condiciones de rigurosa igualdad.

### **Ejemplos de lección**

A la pregunta: “Cuenta una clase tuya, poniendo de relieve las características de la inclusividad”, los profesores respondieron que: las lecciones sobre temas de la “civilización inglesa” permiten un uso integrado de las habilidades lingüísticas y, al mismo tiempo, se prestan a la comparación con otras culturas. Por lo tanto, los estudiantes extranjeros pueden ayudar a enriquecer las lecciones con la ayuda de su cultura de origen. El diálogo es la herramienta principal que se utiliza para fomentar la socialización y el aprendizaje. Cuando se considera necesario, se utilizan textos sobre temas de la cultura como la cooperación y la paz internacional, en especial a través de actividades interdisciplinarias.

La inclusión se interpreta más a nivel socio-relacional que didáctico. A menudo, durante la clase, que por lo general comienza con un “calentamiento (warm-up)”, los estudiantes extranjeros conducen a sus compañeros. Mientras escuchan un diálogo o la lectura de un fragmento, se deja espacio a los niños italianos, con la excepción de hacer intervenir a todo el grupo con técnicas de “lluvia de ideas”, allí donde la comprensión sea difícil. En el trabajo en grupo y en ejercicios de “hablar” o “escribir” “en parejas”, la colaboración es eficaz. Después de proporcionar un ejemplo, al proporcionar una o más estructuras básicas y un glosario lo más amplio posible, organizan el trabajo en grupo, asegurándose de que en cada grupo haya al menos un estudiante extranjero, asignando máx. 5 minutos para discutir entre ellos. Cada grupo tiene que trabajar para producir una exposición tan original como sea posible.

En aquellos grupos en los que hay estudiantes extranjeros pueden aprovechar la

oportunidad para presentar diferentes hábitos, costumbres y usos. Al finalizar el tiempo asignado, el portavoz de cada grupo argumentará. Cuando haya informaciones nuevas o no obvias se invita a los niños de otros grupos a hacer preguntas. En una lección acerca de los mensajes de texto (sms) en inglés, los estudiantes filipinos ayudaron mucho puesto que habitualmente utilizan este lenguaje en la comunicación con amigos y familiares. A menudo, sin embargo, los estudiantes extranjeros se integran totalmente en la clase. La clase de lengua incluye una etapa de “presentación” y luego de “calentamiento” y “lluvia de ideas” sobre todo para el “vocabulario”, luego se pasa a la descripción de la imagen y a escuchar o ver un video diálogo que es seguido de preguntas de comprensión. Antes de escuchar, se explica a los niños que no es necesario entender todas las palabras y antes de la segunda escucha pueden leer y contestar a las preguntas y luego escuchar la grabación sin interrupción con el fin de comprobar las respuestas. A continuación, se pasa a resaltar conceptos, palabras, funciones clave. Se dedica espacio al análisis de la interacción comunicativa con ejercicios de producción. Siempre se ve favorecido, como ya se ha mencionado, el trabajo en parejas y el juego de roles, evitando un aprendizaje mnemónico. La explicación gramatical se hace o en el idioma extranjero o en italiano, seguido de ejercicios de pronunciación. A veces se hacen ejercicios de “escribir” en parejas. La fase de práctica es esencial para ejercitarse. Se evalúan las cuatro habilidades y se cree que la didáctica multisensorial basada en material concreto está profundamente ligada a la educación inclusiva.

Otro ejemplo de lección comienza con una lectura de los desayunos típicos en el mundo. Los estudiantes leen por turnos, y luego responden a las preguntas de comprensión sobre el texto. Más tarde hacen a su compañero un cuestionario en L2 sobre el desayuno, por ejemplo. En particular, si el estudiante es extranjero, tendrá la oportunidad de describir el desayuno típico de su país de origen. Además, los estudiantes utilizan sólo el lenguaje L2, por lo que el estudiante extranjero no tendrá más dificultad en comparación con el compañero italiano. Los estudiantes también podrán ver vídeos cortos sobre diferentes hábitos alimenticios en el mundo. La tarea asignada para casa va a ser una composición de alrededor de 80 palabras sobre su dieta diaria.

Otro ejemplo es una clase de 3º en la que había dos estudiantes alemanes, que participaban en el proyecto High SchoolProgram. Su presencia fue muy estimulante

porque sus conocimientos lingüísticos eran mayores y su background cultural fue una fuente de intercambio y enriquecimiento.

En particular, el módulo dedicado a las baladas medievales. Después de un trabajo conjunto para identificar y analizar las características de los romances medievales y modernos, se invitó a los dos niños a elegir y presentar a la clase un par de baladas alemanas, medievales y modernas, y compararlas con las inglesas e italianas. El trabajo fue muy interesante para todos. Asimismo, se considera que las lecciones sobre argumentos de “civilización Inglesa” permiten un uso integrado de los conocimientos lingüísticos y apropiados para su comparación con otras culturas. Los estudiantes extranjeros de ese modo pueden ayudar a enriquecer las lecciones con la ayuda de su cultura de origen y enriquecer el patrimonio léxico, comunicativo e intercultural de sus compañeros de clase en una perspectiva de apertura a la comprensión y la tolerancia en relación con la lenguas y culturas “diferentes”.

## INTRODUZIONE

Lo scopo della mia ricerca è individuare ed indagare quei processi di sviluppo mentale basati su modelli ed approcci didattici che favoriscono l'integrazione linguistica degli alunni stranieri, come primo passo alla loro integrazione sociale. Il presente lavoro intende interrogare le possibilità ed i limiti di questo processo, concentrandosi sulla forza d'integrazione della scuola e sulla possibilità di valersene in contesti multiculturali e multilingue. Oggetto di indagine e analisi sono la dimensione sociologica, psicologica, antropologica, ed anche normativa del fenomeno indagato, in quanto in un contesto multiculturale, in cui l'integrazione diviene elemento fondamentale, tali dimensioni diventano oggetto di indagine e analisi parallela nel lavoro di ricerca. Questi aspetti sono fondamentali e necessari alla definizione pedagogica dell'oggetto di studio.

L'indagine si concentra sulla descrizione del profilo socio-culturale dell'alunno straniero per arrivare a dimostrare che la lingua può diventare il mezzo per una piena integrazione sociale.

L'abilità di capire e comunicare in più di una lingua è diventata impellente nell'attuale mondo globalizzato. Abituare i ragazzi all'apertura e flessibilità mentali, a confrontarsi con l'altro, sono diventati principi fondamentali per ogni insegnante. La presenza degli alunni stranieri, oggi, è un dato ormai strutturale del nostro sistema scolastico. Il mondo intero è entrato e continua ad entrare nelle nostre classi, con mille etnie, lingue e religioni. La dimensione linguistica si pone come prioritaria. Il ruolo e l'importanza della lingua, investe tutte le discipline. L'incomunicabilità linguistica è il più importante elemento dell'essere straniero.

Il fenomeno migratorio è uno degli eventi che più ha inciso nella storia dell'umanità. In seguito ai processi di migrazione e di espansione avvenuti tra il sedicesimo e il diciottesimo secolo, la lingua inglese si è diffusa in numerose aree del mondo. Migrare non è solo spostarsi fisicamente, è un migrare di culture in altre culture. L'identità 'moderna' è la visione che una persona ha di quello che è e delle proprie caratteristiche che la distinguono e la definiscono come essere umano; è il risultato delle relazioni con gli altri e della negoziazione di ciò che essi vogliono vedere in noi.

La relazione interculturale spesso può provocare in noi paura e tensione in quanto essa mette in discussione le nostre credenze e valori. Alla base dell'analisi

dell'interculturalità vi è la ricognizione di come le due culture (quella del parlante e quella dell'apprendente) siano simili e di come differiscano. Una simile analisi apre delle possibilità per il docente nell'approccio all'insegnamento di una seconda lingua. L'approccio in classe, quindi, è importante, l'insegnante non deve tener conto solo della cultura che deve essere appresa, ma anche della cultura del nativo e le problematiche che si trova ad affrontare. Per l'alunno straniero che deve apprendere la lingua del paese ospitante, lo shock culturale è essenzialmente shock linguistico.

La lingua è uno dei più importanti contrassegni per l'identificazione culturale, è quello strumento di comunicazione e di espressione che ci permette di stabilire contatti, di manifestare le nostre perplessità, le nostre sensazioni, i nostri sentimenti. La lingua è strumento del pensiero, che sollecita lo sviluppo dei processi mentali, arricchendo lo sviluppo cognitivo.

Il rapporto lingua-cultura deve essere, dunque, liberato da determinismi unidirezionali e concepito in maniera bidirezionale: dalla lingua alla cultura e dalla cultura alla lingua. Imparare una lingua non significa apprendere solo regole e costruzioni grammaticali, ma bisogna essere in grado di contestualizzare lo strumento linguistico, considerando la cultura del popolo e del paese in cui si parla la lingua. La lingua si qualifica come lo strumento privilegiato dell'autorealizzazione, della socializzazione e della culturalizzazione. Questo riscontro fa della lingua, un mezzo educativo di cruciale importanza.

Se la scuola vuole essere davvero interculturale, deve riconoscere la diversità evidenziando, ciò che unisce e cercare di capire in quale progetto, attività o esperienza l'alunno straniero e l'alunno italiano possono 'convivere'. Il ruolo della scuola nella formazione dell'identità personale è quello di spazio di costruzione identitaria per tutti gli alunni, stranieri e non. Questo ci riporta al concetto di identità culturali: non possono esistere identità-tipo strettamente rappresentative di culture, o generalizzazioni basate sull'identità culturale se riconosciamo il carattere interattivo delle culture.

La conoscenza delle lingue è, dunque, uno dei requisiti indispensabili per acquisire, il diritto ad una cittadinanza e ad una identità italiana ed europea che vadano oltre i confini dell'agire politico e sociale. La lingua in quanto strumento del pensiero, ha una forte *valenza cognitiva* e le va riconosciuta una *valenza metacognitiva* e *sociale*. È una "*lingua veicolare*", in quanto strumento per lo sviluppo di nuovi apprendimenti. Essa

contribuisce a formare una più ricca visione del mondo, ponendo le premesse per favorire l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture.

Il rapporto tra insegnante e allievo è, e resta, il rapporto fondamentale. Pertanto, il fondamento pedagogico della glottodidattica riguarda i valori da attribuire all'educazione linguistica nelle sue diverse forme. Nello spazio di una lingua straniera c'è tutta la ricchezza e la problematicità dell'incontro con l'altro. Il "dialogare in una lingua straniera", può diventare quello spazio in cui la competenza comunicativa diventa relazione comunicativa.

L'analisi degli stili cognitivi e di apprendimento di ciascun allievo costituisce un punto di lavoro imprescindibile per un insegnante. Spesso l'insuccesso scolastico è determinato anche da un'eccessiva distanza tra il metodo d'insegnamento adottato dal docente e le propensioni cognitive degli allievi. Possiamo, dunque, affermare che la qualità dell'esperienza linguistica vissuta dall'allievo influenza in modo determinante la qualità della sua crescita complessiva. La scuola, ha l'obbligo di organizzare, in maniera generalizzata, anche la didattica della lingua italiana come lingua seconda, per permettere a tutti i suoi alunni, che sono anche gli alunni stranieri, di prendere parte attiva ai processi comunicativi.

La scuola, dunque, deve farsi luogo privilegiato dello scambio e del confronto, della scoperta della somiglianza e dell'alterità, della crescita e dello sviluppo del pensiero critico. L'apprendimento di una lingua straniera è finalizzato al potenziamento personale, sociale, culturale e professionale del singolo studente, e i percorsi didattici progettati, dovrebbero condurre i discenti a partecipare in modo significativo ad interazioni di tipo sociale, ad esprimere sentimenti, opinioni ed idee e ad avere accesso a fonti di informazioni per ampliare le proprie conoscenze, oltre a sviluppare capacità cognitive e metacognitive.

Nella progettazione delle modalità didattiche e organizzative da adottare è possibile individuare una serie di criteri per organizzare il lavoro, ossia: scegliere i topics da proporre, soprattutto in relazione alla significatività che un argomento o una situazione rivestono in una determinata cultura e creare situazioni nelle quali gli alunni possano imparare a fare cose concrete con la lingua straniera. Allestire un ambiente in grado di sollecitare l'interesse, l'apprezzamento e il confronto, per analogia e differenza, intorno

ad aspetti significativi della vita del proprio paese e di quello straniero, ma anche un ambiente didatticamente organizzato, intenzionalmente progettato per supportare e per orientare, per stimolare e approfondire, per condividere o dissentire, in un continuo coinvolgimento fisico e dialogico. All'interno di un contesto sociale di apprendimento, imparare modi di dire, diventa anche imparare modi di percepire, interpretare, categorizzare la realtà, perché si impara a compiere azioni sociali riconosciute in quella determinata cultura.

Un'autentica interazione comunicativa implica, un conoscere comunicando. Si comunica, stabilendo un clima e degli atteggiamenti di confidenza e fiducia, un sentimento di appartenenza al gruppo, che deriva anche dal vivere insieme esperienze significative.

Fin dai *“Nuovi programmi per la Scuola Elementare”*, è stato riconosciuto, giustamente, all'educazione linguistica un ruolo centrale.

Superata la fase grammaticalistica, che basava l'insegnamento della lingua solo sull'apprendimento, per lo più mnemonico, di regole e di vocaboli, oggi si può dire che ci sia una notevole confluenza di ricerche verso l'assunto che fa della lingua il fulcro nel quale confluiscono espressione e comunicazione, dato oggettivo e creazione soggettiva. Nel *Programma* della lingua italiana un aspetto degno di particolare attenzione è il recupero del codice verbale: la scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale. Con i Nuovi Programmi è sconfitta la scuola del silenzio, è favorita la conversazione e il dialogo ed è auspicato l'uso funzionale della lingua.

Il 1° Settembre 2012 il Ministro Profumo emana le nuove Indicazioni per il primo ciclo, mantenendo una continuità con quelle precedenti. Le indicazioni assumono un carattere interculturale, che non riguarda soltanto la presenza di alunni stranieri nelle classi, ma anche un atteggiamento di apertura verso il mondo e la realtà in cui si troveranno le giovani generazioni. Accostandosi a più lingue, l'alunno, impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

Da un punto di vista tecnico e normativo. l'espressione “alunno straniero” ha un significato particolare nei vari Paesi Europei. In Italia, una ricca produzione di circolari

e documenti ministeriali ha affrontato, e tuttora affronta, il tema dell'alunno straniero da un punto di vista normativo. Ad esso risponde una scuola attenta, che garantisce a tutti, e quindi anche agli alunni stranieri, il diritto all'istruzione e all'educazione, sancito dall'articolo 34 della Costituzione. Meno adeguata risulta, invece, la risposta sul piano pedagogico, didattico e metodologico. Indagini condotte sulla base di chiari e solidi criteri interpretativi hanno evidenziato un sintomatico disagio classificatorio, legato proprio all'incertezza nel definire chi sia l'alunno straniero ed in che cosa consista il suo essere straniero. L'integrazione a scuola si realizza attraverso un riconoscimento continuo della storia dell'altro, della sua identità linguistica, etnica e culturale, che si rinnova e si rafforza nel confronto con gli altri; si esprime attraverso la competenza nella lingua seconda, funzionale a qualsiasi tipo di comunicazione interpersonale, ma anche alla crescita intellettuale, allo sviluppo della propria mente; cresce nella qualità delle relazioni all'interno del gruppo classe, ma anche nella qualità e nella quantità di opportunità di incontro che il territorio offre; ma, soprattutto, si esalta nell'autostima, nella fiducia in quelle che sono le proprie possibilità, nella capacità di pensare un proprio futuro. L'integrazione dell'alunno straniero è, dunque, un obiettivo fondamentale ed un ruolo primario della scuola di accoglienza.

## **PARTE PRIMA: RASSEGNA TEORICA**

# **CAPITOLO I: DALLA LINGUA MATERNA ALLA SECONDA LINGUA**

## 1. I Programmi dell'85 e le Nuove Indicazioni del 2012 nell'insegnamento della lingua inglese

L'apprendimento di una seconda lingua accanto a quello della lingua materna è da ritenersi di grande valore formativo e culturale dal momento che esso ha lo scopo di contribuire in modo considerevole alla maturazione, nonché al potenziamento delle capacità espressive e comunicative del bambino e alla sua evoluzione sociale.

Infatti, fin dai *Nuovi programmi per la Scuola Elementare*, è stato riconosciuto, giustamente, «alla educazione linguistica» un ruolo centrale.

Riflettendo sull'importanza dell'insegnamento della lingua:

- è presente in tutte le discipline e ne facilita l'apprendimento, permettendo di penetrare la struttura della storia e della geografia, condizione favorevole è capire il linguaggio settoriale che le caratterizza; come, per strutturare in termini matematici un problema, la condizione preliminare è capirne il testo linguistico.
- favorisce l'accesso ai linguaggi non verbali (linguaggio filmico, televisivo, fumetto, iconico) i quali, pur avendo la loro autonomia come sistemi, si servono anche della lingua per la produzione e per facilitare la fruizione; i linguaggi non verbali non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso.

I Programmi dell'85, che pur si nutrono chiaramente dell'influenza delle ricerche nel campo delle scienze del linguaggio, hanno presentato un ventaglio di definizioni correnti e per ciascuna definizione hanno individuato i compiti della scuola: se “la lingua è strumento del pensiero” allora la scuola ha il compito di fornire all'individuo “mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo: simbolizzazione, classificazione, partizione ecc.”.

Superata la fase grammaticalistica, che basava l'insegnamento della lingua solo sull'apprendimento, per lo più mnemonico, di regole e di vocaboli nell'illusione che si potesse apprendere a scrivere, ridimensionata la riduttiva concezione della lingua intesa solo come comunicazione, oggi si può dire che ci sia una notevole confluenza di ricerche verso l'assunto che fa della lingua il fulcro nel quale confluiscono «espressione e comunicazione, dato oggettivo e creazione soggettiva: essa è soprattutto, sotto l'aspetto soggettivo, funzione del pensiero ed insieme, sotto l'aspetto oggettivo, manifestazione e produzione di cultura» (R. Titone, 1977).

Pertanto, sotto la dicitura educazione linguistica significhiamo formazione delle capacità, diretto uso di tutte le forme espressive che sono prerogative della specie umana: linguaggi delle arti, delle scienze, delle tecnologie, non meno che i linguaggi umili del corpo, della mimica, del gesto, della voce.

Nel *Programma* della lingua italiana un aspetto degno di particolare attenzione è il recupero del codice verbale. È un recupero degno del massimo apprezzamento non solo sul piano scientifico, ma anche su quello didattico.

I Nuovi Programmi hanno saputo restituire alla oralità il suo primato: «la scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale». Con i Nuovi Programmi:

- è sconfitta la scuola del silenzio:

Parlare è entrare in rapporto con un altro per scambiarsi esperienze, impressioni, riflessioni, volontà. Cioè porsi allo stesso tempo come fruitore - produttore - emittente - ricevente.

- è favorita la conversazione:

I Programmi a tal proposito sono categorici: “la prima attività linguistica dell'alunno nella scuola, decisiva per gli altri sviluppi, è parlare con l'insegnante e con i compagni”.

- è favorito il dialogo:

Educare al dialogo comporta rispetto dei ruoli, alternanza degli stessi, sforzo per capire la situazione degli altri per tenerne conto delle risposte ed innestarsi costruttivamente nella conversazione.

- è auspicato l'uso funzionale della lingua:

“devono essere sollecitate tutte le forme di comunicazione orale: descrizione- resoconto- racconto - narrazione- discussione”.

I Nuovi Programmi per la Scuola Elementare mettono in evidenza la necessità di potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi usando la lingua nella sua varietà di codici e nelle sue numerose funzioni.

S. Bruner (Verso una teoria dell'istruzione) mette in evidenza che:

“se non si sviluppa la coscienza nelle diverse funzioni adempiute dal linguaggio, l'increscioso risultato sarà non solo un modo confuso di parlare e scrivere, ma anche una mente confusa, la persona affetta da tale manchevolezza sarà limitata, nei suoi

contatti con le altre persone e con la realtà, soltanto a quegli eventi per i quali il suo sventato linguaggio le fornisce i mezzi adeguati, e un giorno può darsi che si trovi costretta ad affrontare una foresta in fiamme con una pistola ad acqua”.

Nel paragrafo intitolato alla lingua orale e certamente degno di menzione l’arricchimento del lessico del bambino.

Nella scuola il bambino impara a decodificare la cultura dell’ambiente sia, attraverso l’esperienza, scoprendo le caratteristiche del mondo reale, sia, attraverso il rapporto con gli altri, specialmente con l’insegnante, ricavando informazioni dal sistema linguistico.

I Programmi parlano di “acquisizione di parole nuove ed appropriate in situazioni a cui esse facciano preciso riferimento”.

I Nuovi Programmi insistono sulla necessità di avviare il bambino a tener conto degli elementi extralinguistici (situazioni, personaggi, argomenti, ruoli ecc...) come condizione fondamentale per comprendere testi e per produrre messaggi, orali e scritti, rapportati alla situazione cognitiva. Una delle discipline d’insegnamento che richiede oggi un esame più approfondito per la sua indiscutibile funzione culturale nella scuola primaria riguarda principalmente quella della lingua straniera.

In un’epoca di intense comunicazioni e di rapidi processi di integrazione internazionale è bene che anche la scuola elementare introduca una seconda lingua tra i propri insegnamenti.

È da tenere presente, infatti, che in questi ultimi cinquant’anni, l’umanità ha raggiunto un notevole progresso sul piano della trasformazione delle strutture sociali, delle comunicazioni di massa, degli scambi economico-commerciali e culturali con diversi popoli e soprattutto dello sviluppo nel campo delle scienze e della tecnologia, di conseguenza ci si rende subito conto quanto l’uso delle lingue straniere sia diventato strumento indispensabile dell’uomo moderno, non più chiuso nei limiti angusti di un freddo razionalismo, ma aperto ad una visione e ad una prospettiva più ampia ed universale della vita.

A questo proposito, la scuola è chiamata principalmente a dare il suo contributo, perché essa in primo luogo, come istituzione a cui è specificatamente affidato il compito di preparare le nuove generazioni alla vita sociale, deve assolvere a queste necessità.

L’insegnamento precoce di una seconda lingua è possibile purché si fissino

chiaramente gli obiettivi raggiungibili e si attui una idonea mediazione didattica.

L'insegnamento di una seconda lingua deve favorire:

- a) lo sviluppo delle capacità di comunicazione;
- b) l'arricchimento dello sviluppo intellettuale;
- c) l'accesso ad un patrimonio internazionale di conoscenze;
- d) la comprensione di altre culture e di altri popoli.

L'itinerario metodologico proposto segue la scansione che va dalla forma orale, all'utilizzo di scritti, alla lettura di facili testi, ad una elementare produzione scritta.

Le indicazioni didattiche consigliano l'uso frequente di cartelloni, disegni, canzoni, giochi, video e la corrispondenza interscolastica nelle ultime classi del secondo ciclo.

Per comprendere, tale importanza è utile ribadire che la finalità prescritta dal legislatore per l'insegnamento della lingua straniera consiste "nel comprendere e comunicare oralmente [...] in situazioni [...] concrete di vita quotidiana che comporta l'acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale" (Genzini S., Tanini, M., 1984, pag.15).

L'approccio della seconda lingua, dunque, basandosi sulla stimolazione della presa di coscienza da parte dei discenti, della relatività e della convenzionalità della lingua, li porta ad approfondire l'assetto linguistico in sé, oltre a predisporli ad una capacità di analisi più puntuale, anche nei confronti della lingua materna, delle sue funzioni strutturali e formali.

Ciò ha portato molti studiosi a ritenere che tra la lingua seconda e la lingua materna vi fosse omogeneità; altri, invece, ritengono che vi siano delle differenze.

La differenza per questi autori è da ascrivere al conseguente diverso rapporto tra significato e significante, difatti, mentre il bambino stabilisce rapporti diretti tra la prima lingua e la realtà, colui il quale affronta una seconda lingua instaura, invece, rapporti non con la realtà, ma con il concetto formatosi in precedenza con la lingua madre, e solo quando acquista una certa familiarità con la seconda lingua riesce a porre riferimenti diretti ed automatici tra seconda lingua e realtà.

È ovvio, comunque, che vi sono dei fattori impliciti nell'apprendimento della prima lingua, che sono presenti nell'apprendimento della seconda, dal momento che entrambi includono forme di assimilazioni concettuali nell'allievo per cui, nel processo di acquisizione delle nuove strutture linguistiche, questi subisce delle modificazioni sia nel

livello cognitivo generale sia nel livello di utilizzo delle sue capacità nello strumento linguistico.

Studiosi di differente matrice culturale, infatti, hanno messo in evidenza come l'abitudine da parte del bambino, all'uso delle due lingue, facilmente comparabili tra di loro, lo porti a cogliere "elementi, sfumature, varianti tra parole ed oggetti della realtà con maggiore acutezza e finezza; a riflettere con maggiore attenzione su cose e avvenimenti; a giungere più precocemente a livelli di astrazione concettuale, che gli permettano una capacità di lettura più critica e una percezione più affinata di tutte le informazioni" (Titone R., Genzini S., Tanini, M., 1984, p. 26).

Altri autori sostengono quanto sia importante la simultaneità di due apprendimenti linguistici, non solo per la pluralità di informazioni, ma anche per la capacità nel risolvere problemi di comportamento: si tratta in pratica di un maggiore affinamento cognitivo del bambino sotto l'influsso del clima emotivo; questo perché, come ha sostenuto Vygotskij, l'avvicinare il bambino alle due lingue allarga quella che egli ha chiamato *area di sviluppo potenziale* proprio per le multiformi modalità di pensiero e di comportamento che ciò comporta. In pratica apprendere a conoscere due lingue allo stesso tempo, così come si è detto, allarga quelli che sono gli orizzonti culturali del bambino, proprio perché egli si appropria di altre identità sociali, di altri valori: ciò contribuisce anche ad una maggiore capacità di inserimento attivo e responsabile in gruppi o comunità anche molto diversi.

È questo dal mio punto di vista un modo per educare il discente alla convivenza democratica, all'apertura interculturale: un'apertura mentale e socio-affettiva che è utile effettuare e che risulta più facile nell'infanzia. Questo perché "La coscienza democratica, se trova il suo humus nei principi inculcati nella prima infanzia, trova altresì, un potente fattore di promozione nell'accesso a lingue e culture diverse, in quanto atte a sensibilizzare il bambino a forme di tolleranza, comprensione, rispetto, collaborazione nei riguardi di ogni altro essere umano" (Pozzo G., Quartapelle, F., 1992, p. 29 ss).

L'apprendimento delle due lingue rappresenta una via privilegiata e preziosa da non trascurarsi, ove è possibile.

Psico-linguisti, sociolinguisti ed altri studiosi del linguaggio si sono posti il problema dell'età ottimale e d'inizio per l'apprendimento della lingua straniera.

Indubbiamente per capire come si passa dalla lingua materna alla seconda lingua, bisogna seguire il meccanismo della lingua, cioè il funzionamento dei simboli verbali, cosa che inizia di solito prima che il bambino compia un anno.

Questo perché l'apprendimento va di pari passo con lo sviluppo fisico: il controllo del linguaggio avviene nella corteccia cerebrale, “qui l'integrazione delle cellule nervose avviene un po' più lentamente che nelle altre zone, perciò, il linguaggio può verificarsi solo verso la fine del 1° anno di vita” (Genzini S., Tanini, M., 1984, pag.37).

“A quattro settimane il bambino è vigile ai suoni, a sedici balbetta, [...] ride e presta attenzione alla voce umana.

A ventotto settimane poi manda gridolini di gioia e strilla: è segno evidente che capisce.

A quaranta settimane si osserva che muscoli della masticazione e della parola si maturano insieme e per la fine del primo anno il bambino ascolta tutto, comprese le parole, capisce gli ordini, e di solito possiede già un proprio repertorio di frasi composte da uno o più vocaboli” (Genzini, S., Tanini, M, 1984, p. 38).

Il linguaggio del bambino ha inizio, allorché egli accoppia volontariamente gli oggetti ai suoni vocali con cui questi vengono denominati nella sua comunità linguistica, mentre è errato pensare che il bambino ripeta le parole di quelli che lo circondano.

Il linguaggio casuale dei bambini viene rinforzato dall'atteggiamento degli adulti.

Lewis afferma che: “la nostra unica alternativa è di riconoscere che l'ascolto delle parole degli adulti può solo stimolare il bambino all'emissione dei propri balbettii, che partendo da qui il bambino può allenarsi a rispondere con un suono particolare ed un particolare suono udito” (Genzini, S., Tanini, M., 1984, pag.39)

Sintetizza così Mc Carthy: “Molti psicologi contemporanei sembrano essere d'accordo con l'opinione di Taine (1876), secondo cui i nuovi suoni non vengono appresi per imitazione del linguaggio altrui ma, piuttosto, emergono nello spontaneo gioco vocale del bambino, più o meno come risultato di maturazione, ed il bambino imita solo quei suoni che nel suo spontaneo balbettio si è già trovato a produrre” (Genzini, S., Tanini, M.,1984, p. 39).

La mente del bambino è “un'entità attiva, dotata di una prodigiosa capacità di parole, ed è l'interazione tra la “parole” e la “langue”, della comunità [...] che per prima

lo conduce all'uso della simbolizzazione linguistica”.

A due anni il bambino parla usando monosillabi che per lui rappresentano ognuno una proposizione completa.

Le “parollette” usate sono spesso preposizioni, avverbi, morfemi legati, indicanti numero, possesso e simili.

Verso la fine del secondo anno si ha la verbalizzazione delle necessità, mentre avvicinandosi ai tre anni, il bambino incomincerà ad acquisire la capacità di narrare una facile esperienza.

Raggiunti i tre anni le frasi pronunciate iniziano ad avere una struttura più complessa, riguardo poi alla chiarezza dell'articolazione, essa varia da soggetto a soggetto.

A quattro anni il bambino parla frequentemente, ma il suo linguaggio è egocentrico, infatti è rivolto verso se stesso, non curandosi affatto dell'ascoltatore se non per porgergli innumerevoli domande di ogni genere.

A cinque anni le domande diventano più specifiche hanno maggior senso, il linguaggio è complesso e rifinito, l'immaginazione è più controllata, di fatti rifiuta le fiabe troppo fantastiche che lo allontanano dalla realtà.

Per sapere come si acquisisce una lingua bisogna osservare le evoluzioni nel periodo di crescita del bambino sin da quando è infante e, soprattutto il rapporto intercorrente tra linguaggio e pensiero.

Ed è questo che bisogna tener presente nella pratica didattica proprio per impostare, una programmazione che utilizzi delle strategie didattiche che siano commisurate all'età mentale dei soggetti.

Nella pratica didattica (parliamo di bambini di scuola elementare) bisogna tener presenti le formulazioni raggiunte dal Piaget, nell'osservazione del linguaggio infantile, secondo le quali il bambino di cinque-sei anni ha una conoscenza globale e sintetica della realtà.

Il pensiero è ancora egocentrico nel senso che il bambino non pone un limite tra sé e il mondo o la realtà esterna, e confonde ancora le parole con le cose, ritenendo che il nome appartiene agli oggetti stessi.

Il bambino in questa fase di evoluzione trova difficoltà a distinguere la realtà dalla rappresentazione simbolica della lingua, cioè confonde i due piani del reale e del

simbolico, propri del linguaggio segnico (orale e scritto).

Verso i sette anni, il pensiero, sempre secondo la posizione del Piaget, si caratterizza come operatorio, compie cioè operazioni mentali, stabilendo relazioni e collegamenti tra i vari dati forniti dall'esperienza.

Il linguaggio utilizzato dal docente della scuola elementare deve, pertanto avere caratteristiche legate alla concretezza.

“Il linguaggio deve soprattutto essere simbolico che richiama esperienze concrete, in modo che le operazioni abbiano sempre un riferimento alla concretezza, ma tale concretezza non deve sempre restare immutata, deve progressivamente diventare concetto”.

Sul piano metodologico bisogna puntare a costruire una struttura linguistica legata ai centri d'interesse propri dell'età infantile, che permetta al bambino di avere un rapporto stimolante e creativo con la nuova lingua, favorito ancora di più se l'insegnamento viene impartito sotto forma di stimolazioni di carattere ludico.

Sono stati distinti i seguenti sei fattori, capaci di far nascere l'interesse e la motivazione degli alunni nei confronti della lingua straniera:

- 1) eliminare, anzitutto il senso di disorientamento che lo studio di una nuova disciplina causa sempre nell'alunno;
- 2) rendere l'alunno consapevole dei progressi che esso compie di volta in volta;
- 3) sfruttare forme di competizione che diano vivacità all'apprendimento;
- 4) somministrare esercizi in forma ludica;
- 5) creare un giusto rapporto alunno-insegnante;
- 6) usare tecniche di insegnamento variate.

La collocazione della seconda lingua nella scuola elementare si pone quindi all'interno della complessa problematica riguardante l'educazione linguistica, come educazione alla comunicazione nel senso più ampio del termine, secondo un approccio che mira a portare gli alunni al possesso della seconda lingua come strumento ulteriore di comunicazione interpersonale e di arricchimento culturale.

Quello che ho affrontato e cioè l'accostamento della lingua materna alla seconda, l'età ottimale per l'apprendimento di una lingua seconda, lo sviluppo del linguaggio ecc... trovano ampie riflessioni negli ultimi programmi dove la pedagogia dell'insegnamento quasi simultanea di lingua prima e seconda ha trovato solide basi

costituite da tesi fondamentali che si possono riassumere nel modo seguente:

1) “occorre far leva sul bisogno primario di comunicazione, particolarmente tra i tre ed i dieci anni di età;

2) l’insegnamento della lingua straniera, intanto, acquista fecondità in quanto si avvicina il più possibile all’ideale di un’educazione bilingue, in cui la lingua cessa di essere oggetto di studio e diviene anche veicolo di apprendimento interdisciplinare” (AA.V.V., Roma, 1986, p. 12).

Le Indicazioni per il primo ciclo, approvate nel 2007 dal Ministro Fioroni, avendo una validità di due anni, poi prorogata di ulteriori tre anni, sono state revisionate ed il 1° Settembre 2012 il Ministro Profumo emana le nuove indicazioni, mantenendo una continuità con quelle precedenti.

Le indicazioni del 2012 assumono un carattere interculturale, che non riguarda soltanto la presenza di alunni stranieri nelle classi, ma anche un atteggiamento di apertura verso il mondo e la realtà in cui si troveranno le giovani generazioni.

La parte riguardante la lingua inglese e la seconda lingua comunitaria, mette in luce “la consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie [...]. Accostandosi a più lingue, l’alunno, impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare [...]”.

Inoltre attraverso la progettazione concordata degli insegnanti d’italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area d’intervento comune per lo sviluppo linguistico – cognitivo.”

Nelle Indicazioni si specifica, altresì, che: “Nell’apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a “fare con la lingua”.

L’insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività [...]” introducendone via via altre, che contribuiscano ad aumentare la motivazione, “[...] quali ad esempio l’analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l’ascolto di storie e tradizioni di altri paesi, l’interazione in forma di corrispondenza con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi. L’uso di tecnologie informatiche consentirà di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali.”

In base alla mia esperienza d'insegnante d'inglese da diversi anni, ritengo che nell'apprendimento di una lingua straniera, oltre all'attitudine ed alla motivazione personali, sia di rilevante importanza quanto precocemente il discente abbia iniziato a studiarla e soprattutto se la metodologia usata è stata coinvolgente. Iniziando sin da piccoli con un approccio comunicativo legato al contesto e non incentrato sullo studio della mera grammatica – “learning to use the language rather than learning about the language” (Finocchiaro, M., Brumfit, C., 1983), si ha una maggiore facilità e scioltezza nell'acquisizione della lingua.

## **2. L'apprendimento della lingua straniera in età precoce.**

Secondo l'esperienza dell'insegnante Rossella Romano sintetizzata nel suo saggio: “L'apprendimento della lingua straniera in età precoce: un'esperienza sul campo”, ciò che agevola e favorisce l'apprendimento di una lingua straniera sia quanto precocemente l'allievo abbia iniziato lo studio della stessa e con quale metodo. Coloro i quali hanno avuto l'opportunità di approcciarsi alla conoscenza di una lingua straniera fin dalla tenera età, ricevendo un insegnamento non formale *learning to use the language rather than learning about the language* (Finocchiaro, M., Brumfit C., 1983) riscontrano maggiore facilità e scioltezza nell'acquisizione della lingua.

L'abilità di capire e comunicare in più di una lingua è diventata impellente nell'attuale mondo globalizzato, dove la facilità e velocità della comunicazione sono essenziali. Abituare i ragazzi all'apertura e flessibilità mentali, a confrontarsi con l'altro, con il diverso da sé, apprezzandone la ricchezza ed il conseguente beneficio che se ne può trarre, sono diventati principi fondamentali per ogni insegnante.

Nella Risoluzione del Consiglio Europeo del 16 dicembre 1997, si evidenzia la necessità che a tutti i cittadini europei sia data l'opportunità di apprendere più lingue. In particolare, si richiede agli Stati Membri di incoraggiare l'avvio dell'insegnamento delle lingue in anticipo. Nel 2011 la Commissione Europea produsse un Manuale per uno sviluppo efficace e sostenibile della consapevolezza linguistica nella fase prescolastica<sup>3</sup>, all'interno del Quadro Strategico per l'Istruzione e la Formazione (ET, 2020). Tale Handbook è scaturito dai proponenti del Consiglio Europeo di Barcellona del marzo 2002, che invocava azioni mirate a *improve the mastery of basic skills in particular by*

*teaching at least two foreign languages from a very early age* (The Council of The European Union, 2002). Attività svolte in contesto ELL (Early Language Learning) e mirate ad aumentare la consapevolezza dell'esistenza di più lingue e culture, contribuiscono a rinforzare le abilità linguistiche anche nella propria prima lingua (Language One, L1). Cominciare presto ad apprendere una o più lingue straniere (Foreign Languages, FL), favorisce lo sviluppo generale del bambino. Krashen, Dulay e Burt in *Language Two* (1982), affermano che persone che controllano più di una lingua hanno abilità verbali superiori rispetto ai monolingue. Secondo la Commissione, affinché siano rispettati gli standard qualitativi minimi, le attività di ELL devono osservare alcuni importanti criteri:

I. la lingua obiettivo (TL Target Language), non deve essere una materia da presentare in sé, ma uno strumento di comunicazione per svolgere altre attività e deve essere acquisita spontaneamente;

II. la TL deve essere integrata nel contesto ludico e deve avere dei riferimenti concreti e significativi, legati ad esperienze in contesti realistici;

III. utilizzare materiali didattici adeguati;

IV. il tempo di esposizione alla lingua deve essere ampio, autentico e significativo ed il tutor deve possedere competenze adeguate;

V. il tutor deve monitorare i progressi del bambino ed aiutare a svilupparne il potenziale.

È nello stesso Handbook, che si evidenzia come il processo di acquisizione da parte dei bambini della L2 o FL è molto simile a quello della propria lingua madre. la capacità di un bambino di apprendere il linguaggio è innata ed esiste una sorta di dispositivo nella mente (*LAD Language Acquisition Device*) che permette di *filtrare, organizzare e monitorare* le informazioni ricevute dall'ambiente circostante. Per dirlo con le parole di Krashen, Dulay e Burt, *'language acquisition is now known to be an interaction between the child's innate mental structure and the language environment, a "creative construction" process'* (Dulay, H., Burt, M., Krashen, S., 1985). Sappiamo anche che per l'apprendimento delle lingue esiste un periodo critico, - suggerito per la prima volta da Pennfield & Roberts nel 1959, chiamandolo Critical Period che inizia nei primi anni di vita e si protrae fino ai 9 anni circa. Durante questo periodo, la mente del bambino è plastica, flessibile e più predisposta all'acquisizione delle lingue. nella prima

e seconda fa-se dell'infanzia (fino ai sette anni), i bambini hanno una modalità di conoscenza del mondo prima senso-motoria e pratica, poi intuitiva e spontanea. La capacità di compiere riflessioni libere e staccate dalla realtà si sviluppa poi intorno agli undici, dodici anni (Piaget, J., 1967). Risulta quindi quanto mai opportuna l'esortazione della Commissione Europea, di evitare di trattare la lingua straniera come oggetto di istruzione formale.

La questione del cosiddetto Periodo Critico e della differenza fra i risultati ottenuti da individui che hanno cominciato lo studio di una FL nella prima infanzia e quelli ottenuti da individui il cui inizio è stato più tardivo, è stata ed è molto dibattuta. Una raccolta di saggi pubblicata nel 2006 da diversi studiosi di tutto il mondo (Abello, Contesse et al, 2006), presenta i vari aspetti della critica all'ipotesi del Periodo Critico, ma traccia anche delle conclusioni illuminanti. Christian Abello-Contesse et al. sottolineano che il fattore puramente biologico non è sufficiente. Si devono includere altri fondamentali fattori sociali, cognitivi, affettivi, educativi. Si suggerisce anche la possibilità della presenza di più Periodi Critici nell'arco della vita di un soggetto, chiamati 'Periodi Sensibili', che possono variare secondo diversi fattori individuali.

Quali siano i vantaggi dell'inizio precoce rispetto a quello tardivo in un ambiente di acquisizione dove l'esposizione alla TL sia limitata, non è stato ancora dimostrato. Ma Muñoz, citando DeKeyser & Larson-Hall (2005) evidenzia che "*children are superior to older learners at **implicit learning**, which allows them to learn effortlessly and to reach native-like proficiency levels. Older learners are superior to younger learners at **explicit learning**, which is effortful and less suitable for reaching native-like proficiency levels. (...) But implicit learning is slow and works through the slow accumulation of instances of massive input. (...). The lack of massive exposure to the language in a foreign language learning situation may explain that young children do not benefit from their implicit learning mechanisms, while at the same time older learners do benefit from learning occasions provided by explicit learning*" (DeKeyser, Larson-Hall, 2005). Appare dunque evidente come, in mancanza di un contesto di acquisizione naturale della FL, sia necessario fornire tutte le occasioni possibili di esposizione, perché gli alunni possano attivare tanto i meccanismi di acquisizione implicita quanto quelli di apprendimento esplicito.

Ciò che acquista essenziale importanza è dunque l'ambiente di apprendimento, la

qualità degli input ed il ruolo che l'allievo assume. La qualità di tale ambiente naturalistico dipende anche dalla presenza di fattori extralinguistici. Tali fattori vengono chiamati *concrete referents* in Krashen, Dulay e Burt, *Language Two* (Dulay, H., Burt, M., Krashen, S., 1982). Un proficuo ambiente di apprendimento linguistico è quello in cui si usa il codice nella partecipazione al gioco o alle quotidiane attività della vita del bambino, nonché nell'applicazione di quello che è ormai un metodo efficace per l'acquisizione delle lingue a tutte le età: il Total Physical Response (TPR), creato da Dr. James Asher nel 1965. Se ad ogni movimento ed azione si unisce il commento verbale e si danno istruzioni ad alta voce su cosa si sta per fare, il bambino svolgerà quelle azioni e ne interiorizzerà simultaneamente l'enunciazione. Impostare un siffatto ambiente formativo significa anche cercare di riprodurre quanto più è possibile l'ambiente naturale di acquisizione della L1. I bambini generalmente tendono a prediligere i propri coetanei come fonti di nuove forme linguistiche, o altrimenti i propri genitori. Trattandosi di una lingua straniera, essi non possono attingere né all'una né all'altra fonte, avendo dunque come unico punto di riferimento a questo scopo il tutor.

### **3. Formazione insegnanti, world Englishes e English as a lingua franca: verso un approccio glottodidattico we- e elf-informed**

In seguito ai processi di migrazione e di espansione avvenuti tra il sedicesimo e il diciottesimo secolo principalmente in Nord America, Australia, Nuova Zelanda e Sud Africa (prima diaspora), e alla colonizzazione che ha coinvolto Africa e Asia (seconda diaspora), la lingua inglese si è diffusa in numerose aree del mondo. Tale espansione ha portato allo sviluppo di specifiche varietà native (Inner Circle) e nativizzate (Outer Circle), che sono parte dei World Englishes. I processi di globalizzazione degli ultimi decenni hanno contribuito a un altro tipo di espansione linguistica, legata al suo crescente utilizzo come lingua franca di comunicazione a livello internazionale (Widdowson 2003; Brutt-Griffler).

La maggiore mobilità e la facilità di comunicazione determinata dallo sviluppo tecnologico, la diffusione della comunicazione digitale via internet e i fenomeni migratori ad ampio spettro sono alcuni tra gli elementi che hanno portato l'inglese ad assumere il ruolo di codice di comunicazione condiviso tra parlanti di lingue e culture

diverse, e quindi di lingua franca. Allo scopo di comprendere caratteristiche e tratti sia dei World Englishes (WE) sia dell' English as a Lingua Franca (ELF) l'area di ricerca identificata come Global Englishes (Jenkins 2015; Galloway e Rose) si pone l'obiettivo di adottare una prospettiva di analisi pluricentrica volta a investigare i processi di sviluppo/appropriazione della lingua inglese da parte dei parlanti non nativi, o bilingual English speakers (Jenkins, 2015). L'interesse per i Global Englishes si concentra on the concept of World Englishes, which focuses on the identification and codification of national varieties of English, and ELF, which examines English use within and across borders, as well as focusing on the global consequences of English s use at a world language. Una delle aree di ricerca dei Global Englishes si focalizza sulle implicazioni che questa diversità ha per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua. Numerosi studi, si sono focalizzati sulle opinioni degli insegnanti relativamente a un approccio che includa nelle pratiche didattiche questa diversità e pluralizzazione (per l'ambito europeo cfr. ad es. Sifakis e Sougari; Ranta; D'Andrea; Pedrazzini; Vettorel 2015). Un numero sempre maggiore di ricerche si è poi concentrato sull'importanza di promuovere una consapevolezza della mutata realtà dell'inglese odierno, definita come adaptable, fluid and ever changing (Galloway e Rose XI).

Negli ultimi anni sono stati messi in atto vari modelli di formazione. Caratteristica comune a questi corsi di formazione è quella di portare i docenti a riflettere sulle caratteristiche dei Global Englishes, oltre che dei contesti d'uso di WE e ELF, guidandoli poi a esplorarne le possibili implicazioni glottodidattiche prendendo in esame possibili modalità di inclusione e/o adattamento di approcci e materiali didattici in una prospettiva pluricentrica, che sia WE- e ELF-informed.

L'eterogeneità linguistico-culturale dei parlanti WE e ELF mette in discussione non solo l'adeguatezza di una prospettiva unicamente centrata su modelli di inglese nativo (principalmente britannico o americano), ma chiama in causa anche il fatto che questi approcci siano centrati su un modello di lingua standard, che non rappresenta più la complessa variabilità e diversità in cui la lingua inglese si è sviluppata (Dewey, 2012, 2014, 2015; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2012; Blair; Jenkins, 2006). La ricerca per quanto riguarda l'ELF, ha più volte sottolineato come un approccio plurilinguistico e ELF-informed, o ELF-aware deve nascere, in modo localizzato, con modalità e contenuti che siano rilevanti nella e per la specificità di ciascun contesto educativo (ad es. Seidlhofer,

2011; Jenkins, 2012). È importante che gli insegnanti abbiano la possibilità di confrontarsi sia con elementi relativi alla complessa realtà sociolinguistica della lingua inglese, sia con proposte di tipo operativo.

## **CAPITOLO II: OLTRE L'INTEGRAZIONE, L'EDUCAZIONE DELLA MENTE**

## 1. L'alunno straniero nella scuola italiana

Il fenomeno migratorio è uno degli eventi che più ha inciso nella storia dell'Umanità. Da sempre, uomini e donne di ogni età si spostano da una parte all'altra del pianeta per motivi politici, economici, religiosi o ecologici. Questi movimenti, detti migrazioni, hanno prodotto e continuano a produrre, cambiamenti abbastanza rilevanti, sia nei luoghi di partenza che nei luoghi di arrivo. Leggerli ed interpretarli, significa leggere ed interpretare la storia, che nasce proprio dall'incontro di miliardi di persone in movimento, che hanno mescolato e mescolano le loro culture. Sono uomini e donne come noi, alla ricerca di occupazione, di stabilità, di rafforzare le relazioni umane e di consolidare relazioni affettive e familiari; insicuri, incerti del proprio posto nel mondo, delle loro prospettive di vita, e degli effetti delle loro azioni; anelano la sicurezza dell'aggregazione e una mano su cui poter contare nel momento del bisogno (Bauman Z., 2003). Sono uomini e donne come noi, con gli stessi problemi, con gli stessi sogni e le stesse speranze, ma con una sola grande differenza: si trovano in una terra lontana, sconosciuta, 'straniera'. Spesso si rifugiano nelle certezze dei loro gruppi, delle loro identità culturali. Per non perdersi.

Ma vanno anche alla ricerca di integrazione con il nostro mondo, per non sentirsi esclusi, per trovare una piena identità di persona. La perdita di luoghi, di volti, di abitudini è l'inizio di un percorso nuovo, di ricognizione e di esplorazione, per ricollocare un intero vissuto dentro l'ignoto, dove lo sguardo e la mente spaziano alla ricerca di simboli, suoni, profumi, sapori, gesti, immagini... che siano in qualche modo riconoscibili.

*Dove e che cosa posso riporre di me, del mio vissuto in questa terra straniera?*

È con questo interrogativo, con gli imbarazzi, con le difficoltà di poter rispondere anche ai problemi primari (Jabbar, A., 2007), con una solitudine acquisita ed una estraneità appresa che spesso inizia il rapporto con il luogo d'arrivo.

Migrare non è solo spostarsi fisicamente. È un migrare di culture in altre culture, senza sintesi o certezze assicurate. È il migrare di chi si muove dalla propria terra, è il migrare di identità, in perenne bilico tra presente e passato, alla ricerca di un futuro. L'identità è un modo di essere originale, che si scopre in se stessi e si desidera venga riconosciuto (Henry, B., Pirni, A., 2005). L'identità 'moderna' è così: la visione che una

persona ha di quello che è e delle proprie caratteristiche che la distinguono e la definiscono come essere umano; è il risultato delle relazioni con gli altri e della negoziazione di ciò che essi vogliono vedere in noi. Come è importante il riconoscimento, così il mancato riconoscimento o il misconoscimento di una identità da parte di altre persone, può provocare, nell'individuo o nel gruppo, un danno reale, una reale distorsione.

Nel presente, accanto a questi elementi, emergono nuove questioni sul concetto di identità. Nell'epoca dello sradicamento, dei processi globali e dei luoghi affievoliti e indistinti, degli opposti che non sempre si annullano in una rassicurante sintesi, sorge naturale chiedersi come si articolino il globale e il locale nella ricerca di identità e quante diverse modalità di appartenenza siano possibili (Bauman, Z., 2003). Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come l'insieme delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra. Il presente, fluido e incerto, fa sì che sia possibile contemplare contemporaneamente un sentire individuale che, con le sue emozionalità, diventa motore di una ricerca continua di senso in un percorso sociale fatto di comunicazione, contrattazioni, scambi e competizioni, ed un essere moltitudine, che si configura come l'esperienza di essere in molti a non sentirsi a casa propria. Questa intrinseca instabilità si traduce in una costante ricerca di conferme a livello interpersonale e nella costruzione narrativa e dinamica del proprio sé.

L'identità non si presenta allora come uno status da raggiungere e fissare una volta per tutte, ma come un *work in progress*, un progetto che ognuno di noi è chiamato a portare avanti e a modificare nel tempo. L'identità non è qualcosa di omogeneo, statico, perfettamente definito, e definibile, ma qualcosa che si forma in movimento, una produzione mai completa, sempre in divenire.

La consapevolezza della natura complessa e costruita dell'identità, dà la chiave per arrivare ad altre possibilità, quali scoprire, nell'apparente completezza dell'individuo, l'incoerenza, l'estraniamento, lo strappo causato dallo straniero, che sovverte e ci costringe a riconoscere la questione che lo straniero è in noi. Il soggetto, in bilico tra essere e non essere, si rifugia nella ricerca di identità plurime, che è innanzitutto il riconoscimento del valore della differenza che può portare ad individuare nell'alterità

una dimensione dell'io, la scoperta di essere altro tra altri.

L'identità plurale, che ci consente di aprirci al *totalmente altro*, è innanzitutto una conquista personale ed è motivata anche dallo scoprire d'essere estranei a noi stessi, di non essere un Io semplice, un Io indiviso, di aver rimosso nell'inconscio quelle parti di noi la cui diversità può disturbare la coerente identità con cui vogliamo percepirci ed essere percepiti (Perucca, A., 2000).

Trasferirsi in un altro paese, costituisce sempre un momento critico nella vita di una persona. È un'esperienza che disorienta tutti, ma soprattutto i bambini, che nel giro di una notte, si ritrovano ad affrontare cambiamenti che si attuano nello stesso momento in tutti gli aspetti della loro vita. Al primissimo posto, vi è spesso il cambiamento di lingua, che complica ulteriormente le cose. Quando tutto, dai nomi delle strade, ai nomi degli amici, degli insegnanti, dei giochi, deve essere appreso in una lingua nuova, il compito può apparire scoraggiante, addirittura opprimente.

Ma trasferirsi può essere anche un'esperienza positiva e stimolante: può insegnare ai bambini ad aprirsi, ad essere consapevoli dei loro punti di forza e ad affrontare i loro punti deboli. In questa sfida difficile, la scuola gioca un ruolo fondamentale, unico, insostituibile; perché la scuola è il luogo delle relazioni umane, della scoperta degli altri, del crescere insieme, del vivere insieme. Ma è anche il luogo della cognitività, dell'educazione della mente, perché non può esserci alcuna integrazione agita e non subita, concessa o accettata, se non passa attraverso i *luoghi mentali di elaborazione concettuale*: è lì che la conoscenza diventa consapevolezza, la consapevolezza della ricchezza che la diversità comprende.

La presenza degli alunni stranieri, oggi, è un dato ormai strutturale del nostro sistema scolastico. Circa un quarto di secolo fa, la loro presenza nelle nostre scuole, pubbliche e private, stimata in poco più di 6000 unità spalmate sul territorio nazionale, destava più curiosità che rilevanza pedagogica, politica e sociale, nonostante il graduale continuo e costante aumento. Gli anni '90, fecero registrare una forte impennata nei ritmi e nei tassi di espansione del fenomeno migratorio e, specularmente, della presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane.

L'elevato numero di cittadinanze censite oggi nelle nostre scuole ci consegna una ricca e problematica consapevolezza: il mondo intero è entrato (e continua ad entrare) nelle nostre classi, con mille etnie, mille lingue, mille religioni, mille occasioni di

dialogo e di crescita. Non più, quindi, episodi dovuti a ragioni congiunturali, legate a fatti contingenti o eventi straordinari, ma un fenomeno strutturale, caratterizzato da un processo evolutivo di cui è ormai difficile prevederne i confini.

Questi alunni pongono alla scuola italiana delle richieste legate ai loro bisogni linguistici, comunicativi e di integrazione socio-culturale. In primo luogo, ovviamente, c'è il bisogno di apprendere la lingua italiana, dopo averne già imparata un'altra. Ma c'è anche il bisogno di mantenere la loro lingua madre, che li aiuterà a crescere come persone e anche ad acquisire la seconda lingua. Questi allievi hanno il diritto di crescere bilingui, di fare parte di due gruppi etno-linguistici e di vivere positivamente questa situazione di apertura culturale. La presenza di alunni provenienti da altri paesi e le implicazioni che ne derivano per la scuola e per la società tutta, meritano un'attenzione specifica e non possono essere sottovalutate, ma, anzi, devono costituire l'occasione per ripensare globalmente il ruolo della lingua nei processi cognitivi e nella didattica.

La dimensione linguistica si pone indubbiamente come prioritaria: è qui che si concentrano, quasi inevitabilmente, le maggiori preoccupazioni dei docenti. A giusta ragione. Perché il ruolo e l'importanza della lingua, investe tutte le discipline e si riflette su tutte le attività scolastiche. Di conseguenza, i problemi linguistici degli alunni immigrati (ma anche di alcuni italofoeni), devono coinvolgere tutti i docenti, non solo quelli dell'area linguistica.

Basta osservare una classe dall'interno per rendersi conto che gli alunni di madrelingua diversa dall'Italiano rischiano di rimanere esclusi dalle attività disciplinari per periodi abbastanza, troppo lunghi, a causa dell'eccessiva difficoltà dei testi scritti che vengono loro proposti. Né la situazione migliora nell'approccio orale: gli studenti stranieri rimangono a fissare l'insegnante per lunghe ore, senza comprendere nulla o quasi nulla di quello che 'spiega'. Evidentemente c'è un problema di comunicazione. Ma è sicuramente il problema della comprensione che va messo sotto focus attentivo.

Morin individua due livelli di comprensione: un livello oggettivo, quello della comprensione intellettuale, ed un livello intersoggettivo, quello della comprensione umana. È difficile stabilire quale dei due meriti priorità in un contesto scolastico (Morin, E., 2001, p. 98). La comprensione intellettuale passa attraverso l'intelligibilità e la spiegazione; la comprensione umana va oltre: comporta una conoscenza da soggetto a soggetto. Ma entrambe implicano un processo di empatia, di identificazione e di

proiezione. E questo è valido per tutti, ma soprattutto per l'alunno straniero, figlio di un'altra cultura, di un'altra etnia, di un'altra lingua, le cui immagini mentali sono elaborate da strutture mentali diverse, alle quali spesso è difficile far corrispondere quelle del luogo che lo ospita. Un luogo in cui l'alunno deve imparare a ricostruire le norme, le aspettative, l'universo di valori, l'enciclopedia di conoscenze condivise e date per scontate.

Una scuola che vuole veramente accogliere, deve essere in primo luogo una scuola aperta, pronta a dialogare; in cui la comunicazione non avviene solo a senso unico, ma consiste in un vero confronto, in cui tutte le parti sono pronte ad ascoltarsi e mettersi in discussione. «Più ampia è l'accoglienza, più si riduce lo spazio del possibile rifiuto» (Paparella, N., 2002, p. 59). L'accoglienza, insomma, deve essere un metodo di lavoro complesso, un modo di essere, un'idea chiave nel processo educativo.

La presenza dell'alunno straniero nella scuola, dunque, necessita di riflessioni interpretative che attengono alla sfera pedagogica, ma che inevitabilmente intrecciano suggestioni e problematiche ampie e variegate, sconfinando in campi disciplinari contigui, spingendosi in quelle zone di 'con-fine', di ibridazione, in cui le rivendicazioni settoriali sfumano per dare risalto alla persona, nella sua interezza, nella sua ricchezza e problematicità.

Sono fermamente convinta che le lingue altre possano aiutarci a mediare e comprendere concetti che a volte la propria lingua limita, perché troppo immersa in una cultura che, spesso e inconsciamente, crea delle gabbie interpretative.

Una prima riflessione meriterebbe la scelta terminologica di "*alunni stranieri*".

Definire o generalizzare un concetto non è semplice. L'attività del definire si pone in un determinato tempo e spazio, non sfugge al condizionamento del contesto storico e ambientale. Perciò la definizione è un'operazione di tipo relazionale, etimologica e storica. Le definizioni e rappresentazioni dello straniero sono, perciò, storicamente determinate e situate in contesti e ambienti socio-politico-culturali ben definiti. Nelle società antiche, lo straniero era il nemico per definizione (*hospes-hostis*), poteva essere depredata e privato della vita.

Il presupposto era l'idea dell'umanità divisa in comunità separate, naturalmente ostili l'una verso l'altra e lo straniero, in quanto appartenente ad una diversa comunità, era da trattare come nemico. Nella medievale *res publica christiana* e nello *jus*

commune, l'idea di straniero perde di nettezza, sostituita se mai, nella sua funzione discriminatoria, da quella di infedele o di eretico.

Nella tradizione ebraica (Luttazzo, A., 1989, p. 30-35), la nozione di straniero si 'incarna' in vari vocaboli, che contengono sfumature diverse e addirittura opposte. Esistono i vocaboli *zar*, *gher*, *norkri o nekhar*, che con approssimazione potremmo tradurre con 'estraneo' il primo, 'straniero residente' il secondo e con 'forestiero' il terzo. *Zar* designa la persona o la cosa con cui non esiste reciprocità di diritti e doveri; *nokhrì o nekhar* è lo straniero non residente, di passaggio, che non è inserito nella società, e quindi non ha i diritti e i doveri relativi; il vocabolo fondamentale è dunque *gher*, lo straniero residente.

Oggi, la parola straniero, con i suoi quasi sinonimi odierni di migrante, immigrato, extra-comunitario, e le loro declinazioni nazionali in Magrebino, Islamico, Senegalese, Rom, Cinese, Cingalese, ect., è destinata a non avere un significato discriminatorio, ad essere una parola neutrale. L'appartenenza a uno Stato, ad una società, ad una comunità piuttosto che ad un'altra, passa in secondo piano e ciò che conta è l'uguale appartenenza al genere umano, e la fratellanza in diritti e dignità non conosce confini geografici, etnici e politici.

*Ma come nasce lo straniero?*

Forse la risposta va ricercata lontano nei secoli, forse risale ad un 'ripensamento divino' che, dopo la creazione di un solo uomo, e quindi l'impossibilità di uno straniero o di un diverso, contrastò questa 'ideale identità' e il progetto degli uomini di Babele di una sola lingua, confuse la loro lingua e li disperse su tutta la Terra.

Proprio l'incomunicabilità linguistica è il più importante elemento dell' 'essere straniero'. Ma il mito biblico contiene un insegnamento fondamentale: non pone un centro rispetto a cui essere straniero: tutti siamo reciprocamente stranieri (Buber, M., 1992). E allora, ogni aspetto della 'diversità' diventa uno spazio di possibilità, un orizzonte di senso, una situazione da valorizzare, come termine di confronto e come spazio di verifica critica (Paparella, N., 1996). E dunque anche Babele può essere il luogo felice della scoperta e del piacere, e la "confusione" delle lingue, non più una punizione (Barthes, R., 1973).

*Chi sono allora gli 'alunni stranieri' nella scuola?*

Da un punto di vista tecnico e normativo. l'espressione "alunno straniero" ha un

significato particolare nei vari Paesi Europei, soprattutto a causa delle diverse rilevazioni nazionali.

In Francia e in Belgio, ad esempio, il rilevamento della nazionalità straniera prende in considerazione quella dell'alunno e non quella dei genitori. È "francese di nascita" ogni bambino nato in Francia se uno dei genitori è anche lui nato in Francia ed è "francese per filiazione" qualsiasi bambino di cui uno dei genitori è francese.

In Inghilterra e in Olanda, "l'etnicità" degli alunni viene rilevata dalle scuole secondo le categorie impiegate per il censimento nazionale che non sono legate alla nazionalità, bensì al grado di appartenenza ad un gruppo che si riconosce come la "propria" comunità.

In Portogallo e in Grecia, i dati ufficiali rilevano nelle scuole il gruppo culturale o la nazionalità di appartenenza degli alunni "non-portoghesi" o "non-greci", tra i quali venivano annoverati anche i figli degli "emigrati portoghesi o dei greci ritornati in patria".

A Cipro, in Estonia, Finlandia, Svezia vengono rilevate le persone (e gli studenti) che parlano un'altra lingua-madre. In Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svizzera, Ungheria, gli alunni stranieri sono quelli che non hanno la nazionalità di questi paesi.

Una ricca produzione di circolari e documenti ministeriali (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma 2007; MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma 2006; Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007/08, Roma 2008; M.I.U.R., Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri, Roma 2005) ha affrontato, e tuttora affronta, il tema dell'alunno straniero da un punto di vista normativo, inquadrandolo all'interno di alcune coordinate giuridiche che ne garantiscono l'aspetto legale in termini di diritti. Su questo versante risponde una scuola attenta, una scuola normativamente accogliente, che garantisce a tutti, e quindi anche agli alunni stranieri, il diritto all'istruzione e all'educazione, in qualsiasi momento ed a qualsiasi condizione, sancito dall'articolo 34 della Costituzione.

Meno adeguata risulta, invece, la risposta sul piano pedagogico, didattico e

metodologico, dove l'improvvisazione e l'eccessiva discrezionalità da parte delle singole scuole, riflette la genericità di alcune definizioni che gli stessi documenti ministeriali non riescono a puntualizzare, per cui le danno per scontate, come appunto il concetto di 'alunno straniero'.

Indagini condotte sulla base di chiari e solidi criteri interpretativi (Caronia, L., 1996) hanno evidenziato un sintomatico 'disagio classificatorio' legato proprio all'incertezza nel definire "chi sia l'alunno straniero" ed in che cosa consista il suo "essere straniero". Forse perché il termine straniero è un concetto relazionale che, a seconda del gruppo sociale all'interno del quale si costruisce, può indicare come rilevante una caratteristica piuttosto che un'altra. Non esiste, dunque, lo straniero in sé, ma è una costruzione sociale basata su di una tacita condivisione.

E se non riusciamo a definire in maniera precisa un modello universale di alunno straniero né sul piano normativo, né sul piano concettuale, ciò dovrebbe far crescere in noi la consapevolezza che l'appartenenza, culturale, etnica, linguistica, cui rischiamo di consegnare l'alunno straniero, non è una caratteristica preesistente alla relazione educativa, ma viene prodotta nell'interazione, in condizione di estraneità (Gallini, C., 2003). Allora anche il concetto di 'integrazione' che emerge da tali presupposti ha i contorni sfocati, derubricato spesso ad una 'accoglienza del *couscous*'.

La vera integrazione, va oltre: avviene nell'interazione in quanto luogo di costruzione di significati e della negoziazione intersoggettiva, del sé e dell'altro. Ma in questi spazi di interazione quotidiana, il dialogo intersoggettivo non può basarsi soltanto su di una astratta apertura che ci fa sentire buoni e tolleranti, solidali ed accoglienti, offuscando quelle che sono le difficoltà vere dell'interazione, dovute all'intreccio tra asimmetrie linguistiche, regole implicite, schemi interpretativi, routine comportamentali diverse dalle proprie.

L'integrazione a scuola *si realizza* attraverso un riconoscimento continuo della 'storia' dell'altro, della sua identità linguistica, etnica e culturale, che si rinnova e si rafforza nel confronto con gli altri; *si esprime* attraverso la competenza nella lingua seconda, funzionale a qualsiasi tipo di comunicazione interpersonale, ma anche alla crescita intellettuale, allo sviluppo della propria mente; *cresce* nella qualità delle relazioni all'interno del gruppo classe, ma anche nella qualità e nella quantità di opportunità di incontro che il territorio offre; ma, soprattutto, *si esalta* nell'autostima,

nella fiducia in quelle che sono le proprie possibilità, nella capacità di ‘pensare’ un proprio futuro, di progettarlo e raccontarlo... nella lingua materna.

L’integrazione dell’alunno straniero è, dunque, un obiettivo fondamentale ed un ruolo primario della scuola di accoglienza.

L’istruzione e l’educazione sono lo strumento principale per garantire che questi alunni siano in grado di diventare cittadini integrati, magari di successo e produttivi, del paese ospitante; in altre parole, per far sì che l’immigrazione sia positiva tanto per gli immigrati, che per il paese che li ospita. La scuola deve svolgere un ruolo di primo piano nel creare una società indirizzata verso l’integrazione, poiché è la principale occasione, per i giovani provenienti dall’immigrazione e quelli del paese ospitante, di imparare a conoscersi e a rispettarsi. L’immigrazione può essere un elemento che arricchisce l’esperienza educativa di tutti: la diversità linguistica e culturale può costituire una preziosa risorsa per le scuole. Essa può aiutare ad approfondire e a consolidare gli strumenti pedagogici, le competenze e la stessa conoscenza (Libro Verde, 2008 {SEC (2008) 2173- Commissione Europea}).

Ogni lingua è il prodotto di un’esperienza storica unica; è portatrice di una memoria, di un patrimonio letterario, di un’abilità specifica e costituisce il fondamento legittimo di un’identità culturale.

*Ma come è possibile applicare misure appropriate che facilitino l’integrazione degli alunni stranieri, pur nel rispetto dei loro valori e delle loro origini?*

Le risposte possibili sono molte e variano a seconda dei diversi contesti nazionali. Con l’obiettivo comune di raggiungere rapidamente una completa integrazione, i paesi europei hanno trovato diverse soluzioni per organizzare la vita a scuola dei bambini immigrati residenti nel loro territorio, ma nessun paese sembra ancora aver trovato la soluzione perfetta.

L’analisi dei principali modelli di integrazione e delle misure scolastiche di sostegno adottate nei paesi europei (Eurydice, 2004) rileva essenzialmente due paradigmi di riferimento in uso nei sistemi scolastici :

- a. il modello integrato
- b. il modello separato.

Nel *modello integrato* gli alunni stranieri sono inseriti in classi ordinarie composte

da coetanei (o di età inferiore a seconda dei casi) e seguono i metodi ed i contenuti curricolari previsti per gli alunni originari del luogo; su base individuale, sono applicate per ogni alunno misure di supporto durante il normale orario scolastico essenzialmente di natura linguistica e, laddove necessario e possibile, le autorità educative del paese ospitante si fanno carico di insegnamenti aggiuntivi in orario extracurricolare.

Il *modello separato* può assumere due forme:

- *accordi transitori*: i bambini immigrati sono inseriti in gruppi separati dagli altri bambini per un periodo di tempo limitato in modo che possano ricevere un'attenzione particolare adattata ai loro bisogni. Tuttavia, possono assistere ad alcune lezioni insieme agli altri alunni;

- *misure a lungo termine*: sono costituite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici, e spesso i bambini immigrati sono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento. Il contenuto del corso e i metodi di insegnamento sono adattati ai loro bisogni (Direzione Generale Istruzione e Cultura, L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, 2004).

In generale, i due modelli principali per l'offerta di sostegno ai bambini immigrati non si escludono l'un l'altro, ma spesso coesistono in uno stesso paese.

All'interno dei due modelli principali, i sistemi educativi europei offrono ai bambini immigrati una gamma di misure di sostegno particolarmente ampia, che si può ricondurre a tre categorie:

- misure di sostegno tese a compensare le lacune linguistiche degli alunni immigrati la cui lingua materna non è la lingua di insegnamento. Fra i primi criteri presi in considerazione quando si tratta di collocare i bambini immigrati nelle classi ordinarie, c'è infatti quello della lingua: quei bambini sono in grado di seguire le lezioni nella lingua di insegnamento utilizzata nella scuola? Se la risposta è negativa, la maggior parte dei sistemi educativi prevede un sostegno linguistico specifico adeguato. In generale, si tratta di un insegnamento basato sul metodo della "immersione linguistica" secondo il quale gli alunni sono esposti direttamente alla lingua del paese ospitante e ricevono un insegnamento intensivo durante il normale orario scolastico, individualmente o in piccoli gruppi. È anche possibile un insegnamento "bilingue", che viene offerto in parte nella lingua di insegnamento e in parte nella lingua originaria degli alunni.

- Misure di sostegno tese a rispondere alle necessità linguistiche degli alunni immigrati attraverso determinate aree del curriculum del livello di istruzione al quale sono iscritti. In questo quadro, è possibile che siano apportate delle modifiche al contenuto e ai metodi didattici del curriculum ordinario, organizzati corsi di sostegno e, talvolta, è possibile che gli alunni immigrati siano valutati in maniera diversa dagli altri alunni.
- Le dimensioni delle classi possono essere ridotte in modo da permettere un migliore rapporto alunno/insegnante.

È evidente come il sostegno linguistico è di gran lunga il metodo più diffuso nei paesi europei.

#### *Quali scenari per l'Italia?*

L'Italia ha scelto da sempre la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale, disegnando il profilo di una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, ma capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.

Il modello di integrazione italiano è un modello strutturalmente dinamico, perché agisce in una situazione di forte trasformazione a livello sociale, culturale e di organizzazione scolastica legata ai processi di riforma della scuola. Ma soprattutto deriva la sua dinamicità in maniera imprescindibile dall'età dei soggetti coinvolti, che richiede comprensione e rispetto di tempi non standardizzati di crescita, di significati e di strumenti capaci di intrecciare unicità personale, appartenenza e responsabilità societaria, condizione umana (M.P.I., Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale, 2007). I principi generali di riferimento sono quattro:

- l'*universalismo*, perché l'istruzione è un diritto di ogni bambino, quindi anche di chi non ha la cittadinanza italiana, indipendentemente dalla posizione dei genitori ed anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul territorio;
- la *scuola comune*, ovvero la scelta di inserire gli alunni stranieri nelle normali classi scolastiche, evitando classi separate, come avviene invece in altri paesi europei, una linea che è in continuità con precedenti scelte della scuola italiana nell'accoglienza di varie forme di diversità;

- la *centralità della persona*, la valorizzazione e la costruzione di progetti educativi che si fondano sull'unicità biografica e relazionale dello studente;
- *l'interculturalità*, ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra culture per tutti gli alunni.

La via italiana all'integrazione interculturale (C.M., n. 205/90, C.M. n.73/94, art. 36 della Legge 40/98), dunque, unisce alla capacità di conoscere e valorizzare le differenze la ricerca della coesione sociale, e una particolare attenzione alla costruzione di valori.

“Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni stranieri o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze” (Fioroni, G., 2007).

Eppure, gli eventi di violenza e intolleranza che negli anni recenti balzano troppo spesso alla cronaca, mettono in evidenza le profonde contraddizioni di questi modelli di integrazione, denunciandone limiti e fallimenti e formulando nuovi dubbi e interrogativi:

*Forse integrare non basta?*

*Forse esiste uno stadio avanzato di gestione delle diversità, oltre l'integrazione: l'educazione della mente.*

## **2. Educazione linguistica e plurilinguismo**

In linguistica, il termine “*linguaggio*” indica la facoltà umana di esprimere e comunicare il pensiero attraverso un sistema di simboli auditivi o visivi, mentre il termine “*lingua*”, benché spesso confuso nell'uso comune con il termine precedente, definisce la realizzazione pratica, che varia da cultura a cultura, di quella stessa facoltà attraverso sistemi di segni che uniscono in modo arbitrario significanti e significato. Le lingue, quindi, sono codici arbitrari e, in quanto tali, ne esistono diverse e con una possibilità di espressione illimitata.

Eppure, nonostante la grande varietà di lingue esistenti, le differenze sembrano essere relativamente superficiali; anche se lingue come il Cinese, l'Italiano e il turco

sembrano avere poco in comune, le differenze sono comunque minori delle somiglianze. Inoltre, nessuna lingua naturale è intrinsecamente più complessa o più semplice di un'altra da imparare da parte di un bambino in sviluppo (Lenneberg, E.H., 1971). Sul piano fonetico, le lingue usano più o meno gli stessi suoni, e non c'è lingua che adoperi suoni non presenti in almeno un'altra lingua non correlata o che non possano, con l'esercizio, essere prodotti da tutti gli uomini. Così è per le strutture grammaticali, che variano comunque all'interno di categorie definite. È, dunque, possibile pensare a strutture universali del linguaggio.

L'uomo non è l'unico ad usare segnali convenzionali; anche negli animali esistono forme di scambio di informazioni, ma non forme di pensiero verbale in cui parola ed azione interagiscono vicendevolmente. L'agire specificatamente umano si differenzia dal comportamento umano per il fatto che deve essere detto, portato al linguaggio, per risultare significativa.

Per Ricoeur, se non tutto si riduce al linguaggio, tutto nell'esperienza accede al senso solo se portato al linguaggio. L'uomo parlante è la *condizione primaria* dell'uomo in quanto tale (Ricoeur, P., 1997). La lingua è pertanto lo strumento più raffinato e potente di rappresentazione simbolica, cioè di quella capacità che è alla base di tutte le funzioni concettuali. Essa è, inoltre, il mezzo più economico, diversificato ed appropriato che l'individuo ha a disposizione per partecipare alla vita della sua comunità, diventando un membro attivo, ricevendone il bagaglio culturale che può essere modificato secondo le proprie esigenze, in un interscambio profondo fra sé e il gruppo di appartenenza.

Quanto sopra esposto, pone l'accento su un aspetto cruciale dell'educazione linguistica: la sua trasversalità che, in una prospettiva cognitiva, mette in contatto una pluralità di domini e di strutture di conoscenza attraverso tratti che non stanno in nessuna materia, ma che potrebbero rientrare in una generale cornice di capacità logico-cognitive.

Capiamo, quindi, che quando si affronta il problema dell'educazione linguistica, e, nello specifico, dell'integrazione linguistica, si schiudono problematiche che si intrecciano tra loro, tessendo riflessioni articolate su più ambiti.

Un primo ordine di riflessioni riguarda i valori da attribuire all'educazione linguistica nelle sue diverse forme. Da questi discendono, in linea diretta, gli obiettivi

strategici e tattici che si vogliono conseguire. Se di una lingua si considera la sola dimensione strumentale, allora lo scopo primario sarà quello di ottenere che essa sia usata in modo corretto ed efficace – un obiettivo tutt’altro che trascurabile e tuttavia riduttivo rispetto alle potenzialità di un’educazione linguistica intesa nella sua accezione più autentica. Si riconosce, infatti, una valenza formativa dell’apprendimento linguistico, riferita al fatto che la lingua è veicolo privilegiato per la comprensione della cultura dei popoli che in essa si esprimono ed è anche il mezzo con il quale si struttura il pensiero e si organizza il discorso.

La comunicazione verbale si presta ad un’analisi ad almeno tre diversi livelli. Un primo livello riguarda l’atto di comunicare, un secondo livello, la capacità di comunicare, il livello più profondo riguarda la volontà di comunicare. Ogni processo di apprendimento linguistico coinvolge, quindi, nella sua totalità, la persona del parlante, e la motivazione assume un ruolo essenziale: perché la lingua sia appresa davvero, deve essere percepita come valore in sé.

Il documento cornice “*Cultura, Scuola e Persona*” contenuto nelle Indicazioni per il curriculum della scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione sottolinea che “la scuola ha il compito di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo rimane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato (...)” (D.M., 31 luglio 2007). Perché ciò avvenga, è necessario mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia dell’umanità.

La scuola è il luogo in cui il presente è elaborato nell’intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto. Disporre in rapporto di complementarità gli idiomi nativi e le lingue comunitarie permette all’alunno di possedere e ampliare le personali chiavi di lettura, comunicazione, interpretazione del mondo e porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva nel corso delle esperienze quotidiane. «L’approccio plurilingue pone l’accento sull’integrazione: cioè, man mano che l’esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed

esperienze linguistiche, stabiliscono rapporti reciproci ed interagiscono» (Commissione Europea, 2002, p. 5).

Evidentemente, la finalità dell'educazione linguistica è profondamente cambiata. Non si tratta più di acquisire la padronanza in una o più lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il parlante nativo ideale, ma consiste nello sviluppare un repertorio in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto: quella che possiamo definire una competenza plurilingue e pluriculturale che le comprende tutte.

In tale prospettiva, l'educazione linguistica diventa ambiente e contesto di apprendimento 'sovra-disciplinare', in cui linguaggi verbali e non verbali ritrovano una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicitazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano. La particolare attenzione al linguaggio verbale e alla pluralità delle capacità linguistiche, consente di sentire la lingua come strumento a disposizione di tutti per un'educazione linguistica democratica, sensibile alla crescita della persona, all'esercizio pieno della cittadinanza, all'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e al raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio.

«Il cervello dei piccoli della nostra specie, non ha difficoltà ad assorbire la capacità di controllare perfettamente più lingue. Ma gli psicopedagogisti ci insegnano anche qualcosa di più sottile, che coincide con le intuizioni di grandi filosofi come il tedesco Humboldt o il danese Kierkegaard o l'austriaco Wittgenstein. Una lingua non è solo uno strumento esteriore, un vestito [...]. La lingua fa parte del nostro organismo affettivo, relazionale, cognitivo [...]. La lingua materna, la *Heimssprache*, sta nei nostri sensi, nel nostro corpo, oltre che nell'intelletto. A partire da ciò, si capisce bene il secondo insegnamento della psicopedagogia. Più rafforziamo nelle bambine e nei bambini il possesso pieno della loro *Heimssprache*, meglio essi apprendono la lingua di scuola, la lingua ufficiale e le altre lingue» (De Mauro, T., 1983, p. 60).

Intrecciare i fili e i nodi dell'educazione linguistica in contesti di apprendimento multiculturali e multilingue, genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi emotivi ed affettivi che valorizzano l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ciascun individuo. La presenza di alunni con origini culturali diverse nella nostra scuola non può più essere considerato un evento episodico, ma è un fenomeno strutturale che va trasformato in un'opportunità per tutti, sostenendo attivamente

l'interazione e l'integrazione delle diversità preesistenti attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture (D.M., 31 luglio 2007).

Essere cittadini del mondo significa sapere del luogo da cui si parte e dove si hanno radici e primi legami di appartenenza, e avere come proprio bagaglio una lingua, saperi, cultura d'origine, ma anche strumenti per interagire con la nuova realtà con la quale si entra in contatto, per apprendere altre lingue secondo approcci consapevoli di assimilazione, comparazione e interpretazione (Marras, M., 2003). In lingua madre, la costruzione dei significati avviene grazie agli incontri con le parole in contesti significativi e motivanti, mediante l'integrazione di diversi canali sensoriali e grazie alla coloritura affettiva di cui esse si caricano; ogni volta che una parola viene ascoltata o pronunciata, si attiva quell'insieme di percezioni, emozioni e memorie connesse alla sequenza sonora. Lo stesso processo mentale si attiva per l'apprendimento della L2, che però si innesta su significati già acquisiti in L1, specie dopo i primi anni di vita, e risente dei fattori che interferiscono nel rapporto tra i due universi linguistici (Sidoli, R., 1990).

Le riflessioni qui esposte ruotano attorno ai due concetti: '*educazione linguistica*' e '*plurilinguismo*'. Va dunque chiarito in via preliminare che cosa si intenda con il termine '*educazione linguistica*', in particolare nella sua veste plurilingue. Per Tullio De Mauro, l' "Educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri hanno elaborato sul terreno della educazione matematica: non ripetizione di teoremi, non capacità calcolistica da calcolatrice [...] ma capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi, *lógos*, come *lógos* è il linguaggio, è operatività e prassi" (De Mauro, 2001, p. 164-166). Recentemente De Mauro ha collegato esplicitamente educazione linguistica e linguistica educativa, sottolineando di quest'ultima il valore di risorsa a garanzia dello sviluppo della cittadinanza democratica (De Mauro, 2005; De Mauro e Ferreri, 2005). L'educazione linguistica va vista in un'ottica integrata tra lingua materna (o lingua di scolarizzazione) e lingue straniere.

Che l'educazione linguistica sia e debba essere plurilingue è un'esigenza che si è progressivamente definita a partire dai primi anni Novanta. I documenti europei (Commissione delle Comunità Europee, 2003) hanno dato voce a questa esigenza, dal *Libro Bianco* del 1995 alle versioni, che si sono succedute nell'arco di pochi anni, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento,*

*valutazione* (d'ora in avanti: QCER), per approdare infine alla formulazione programmatica nel sottotitolo alla Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa scelto da Jean-Claude Beacco e Michael Byram: *Dalla diversità linguistica all'educazione plurilingue* (Beacco e Byram, 2003).

Già negli anni Settanta, Mario Wandruszka (Wandruszka M., 1991) definiva il plurilinguismo come “lo spazio linguistico della nostra libertà spirituale” e introduceva il concetto di “plurilinguismo interno”. Esso è proprio di ogni persona e si riferisce alla sua capacità di muoversi quotidianamente in più varianti linguistiche (lingua standard, linguaggi specialistici, registro colloquiale, gergo, dialetto). Al plurilinguismo interno si affianca quello esterno, vale a dire la capacità umana di apprendere più lingue oltre a quella materna. Che il plurilinguismo non coincida con il multilinguismo è chiarito sin dalle prime battute del QCER: «Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società» (Commissione Europea, 2002, p. 5). Il QCER esalta la funzione centrale che il plurilinguismo è andato assumendo in tutte le prese di posizione del Consiglio d'Europa riguardo l'apprendimento linguistico e parla esplicitamente di “approccio plurilingue”. Si vanno delineando le caratteristiche di quella competenza plurilingue e pluriculturale, che riveste il ruolo di finalità sovraordinata: «Con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture» (Commissione Europea, 2002). Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composta su cui il parlante può basarsi.

Generalmente si ritiene che l'apprendimento di una lingua straniera consista nell'aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata, alla competenza comunicativa nella lingua madre. Diversamente, il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale vuole superare questa dicotomia rappresentata dalla coppia L1/L2 a vantaggio di un plurilinguismo, di cui il bilinguismo non rappresenta che un caso particolare. Su tali basi, quindi, non vanno disegnate traiettorie didattiche mirate all'acquisizione di competenze comunicative distinte e separate nelle

lingue che l'alunno deve conoscere, ma ciò che va trapiurato, è una competenza plurilingue e pluriculturale (Dodman M., 2004) che le ingloba tutte, in cui gli aspetti procedurali si affiancano a quelli dichiarativi e interagiscono virtuosamente.

Si schiudono così, enormi possibilità per l'attivazione di quelle operazioni mentali di tipo inferenziale che favoriscono non soltanto lo sviluppo di attività ricettive, ma anche il consolidamento di conoscenze e competenze acquisite precedentemente, in quanto spontaneamente richiamate da un naturale processo di comparazione tra i singoli aspetti di due o più sistemi linguistici con i quali l'alunno inevitabilmente si confronta. In tale prospettiva, viene ad assumere un ruolo centrale e una nuova valenza il transfer, che la glottodidattica tradizionalmente distingue in positivo e negativo. Nel primo caso, le analogie tra due lingue riscontrate dall'apprendente sono reali; nel secondo caso, invece, le analogie sono soltanto apparenti e causano il fenomeno denominato interferenza.

Nell'approccio plurilingue, il fenomeno dell'interferenza, lungi dall'essere demonizzato, causando così, come avveniva nel passato, il timore diffuso nei confronti di un apprendimento contemporaneo di più sistemi linguistici, riveste il ruolo di fattore attivo nel processo di apprendimento, caratterizzato da interessanti fasi di *'interlingua'*, a condizione – va da sé – che dei possibili errori per interferenza si acquisisca consapevolezza. Un approccio plurilingue, dunque, può aiutare gli alunni tutti, stranieri e non, «ad attivare un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici» (Commissione Europea, 2002, p. 212). Per questo i curricoli scolastici devono comprendere spazi didattici per l'espletazione e il progressivo sviluppo di una *consapevolezza di apprendimento*. Lo spazio linguistico, è tra questi.

### **3. Il rapporto lingua-cultura**

Esiste, tra cultura e lingua, un legame indissolubile che le rende inconcepibili come entità distinte e autonome.

Un intimo rapporto tra lingua e cultura messo in luce ed enfatizzato dagli autori di parte relativista e neo-relativista, ma oggi ampiamente riconosciuto anche in altri settori

della cultura contemporanea, postula che ogni lingua implichi un diverso modello di pensiero e di categorizzazione della realtà, appreso e trasmesso con la lingua stessa (Gumperz e Levinson, 1996).

Il concetto di cultura non è un concetto univoco ed è stato oggetto di numerose definizioni in ambiti diversi, per lo più valide e convincenti, ma inevitabilmente parziali a causa dell'ampiezza e della forte articolazione del concetto stesso. Per questo, in ambito scientifico, è emersa la tendenza a scomporre tale concetto in diversi livelli, dimensioni o categorie, in modo da poterne esaminare separatamente i numerosi aspetti e le componenti. Ci si accontenterà qui di distinguere, a titolo preliminare, le principali dimensioni disciplinari del concetto di cultura che risultano rilevanti ai fini della educazione/integrazione linguistica.

Vi è innanzi tutto la dimensione più specificamente "culturologica" che riguarda aspetti empiricamente osservabili della vita di una nazione, basata su una concezione di cultura in quanto condivisione di conoscenze, di valori e di un repertorio di saperi razionalmente descrivibili e catalogabili, che costituiscono il suo patrimonio enciclopedico. Ne fanno parte la letteratura, la storia, la religione, la legge, le istituzioni di un popolo e tutto un patrimonio di *shared knowledge* relativo alla vita contemporanea, la stampa, i programmi televisivi, lo sport, i personaggi pubblici, le mode ecc.

Vi è poi una concezione più genericamente antropologica della cultura, che si situa a un maggior livello di generalizzazione e a rigore comprende anche gli aspetti poc'anzi discussi. Nella sua componente formale (per usare la distinzione di Hall tra livello formale ed informale della cultura), cioè nella sua componente concreta e descrivibile, questa concezione di cultura riguarda gli usi, i costumi, i valori e le credenze di una data comunità, con un'influenza profonda e diretta sul modo di comportarsi e di esprimersi dei suoi membri (Hall E.T., 1959).

Vi è inoltre una dimensione "informale" della cultura, che comprende aspetti invisibili e difficilmente catalogabili; Hall li descrive come «l'insieme delle attività che un giorno abbiamo imparato, ma che sono talmente integrate nella nostra vita quotidiana da diventare automatiche: è un livello senza regole scritte, ma fatto di modelli subconsci ai quali si risponde» (Hall, E.T., 1959, p.85).

Queste categorie riguardano il modo di pensare, di comportarsi e di esprimersi di un

gruppo etnolinguistico; Hofstede li definisce «*patterns of thinking, feeling, and acting*” e le presenta come forme di programmazione della mente, “*software of the mind*”, come recita il titolo di un suo fortunato volume» (Hofstede, G., 1991).

Per quanto riguarda la competenza relativa alla componente concreta e formale della cultura di una data comunità etnolinguistica, si tratta di un tipo di conoscenza che è possibile maturare attraverso l’osservazione e lo studio e pertanto deve necessariamente essere oggetto di attenzione e di apprendimento. Invece, la componente informale, che non costituisce una forma di sapere, ma piuttosto una competenza procedurale, è meno facilmente “insegnabile”, ovvero inseribile in un progetto didattico, e viene acquisita essenzialmente attraverso l’esposizione e l’esperienza individuale.

In senso antropologico ed etnologico, la cultura include il modo di vita, le credenze, le conoscenze, gli usi e i costumi, la morale, le abitudini e le capacità che le persone e la società in cui esse vivono hanno sviluppato. Questo significa che la cultura viene vista come patrimonio di valori, di norme di comportamento, di regole che organizzano la società.

Secondo la definizione di Lévy-Strauss è *cultura* tutto ciò che non è *natura*: la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare, ecc., e le varie culture offrono modelli culturali quali il modo di procurarsi, preparare e distribuire il cibo, il modo di creare abitazioni e vestiti, le regole di corteggiamento, la struttura familiare, e così via. Ogni comunità risponde con dei modelli propri ai bisogni di natura e quindi non si può definire inferiore o superiore alle altre; in questo modo si arriva al concetto di *relativismo culturale*, per cui nessuna cultura è la migliore, ma ognuna dà delle risposte a dei bisogni di natura in modo personale e originale.

Secondo la prospettiva di pensiero del relativismo non esistono realtà o principi assoluti, vale a dire indipendenti dagli uomini, ma soltanto realtà o principi legati alle particolari condizioni in cui essi emergono e possono essere osservati. Pertanto, gli elementi di una data cultura vanno compresi e valutati nell’ambito del gruppo sociale cui essa appartiene. In tale prospettiva non si può considerare una data cultura superiore o inferiore ad un’altra, ma semplicemente diversa. Ciò che per qualcuno è giusto e normale, è impensabile o inaccettabile per altri.

È la nostra cultura che ci dice cosa è buono o giusto, non perché lo sia davvero, ma soltanto perché ancorata ad un patrimonio di valori, di norme di comportamento, di

regole. Semplici, se vogliamo, modalità di risposta a dei bisogni di natura, come appunto il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie, gruppi sociali, di immaginare la divinità, ecc... Si tratta di bisogni universali, quindi condivisi da tutti i popoli, ma ai quali ciascuno ha dato delle risposte differenti e diversamente rappresentate nelle varie lingue.

Di conseguenza, possiamo asserire che ci sono modi diversi di definire il concetto di cultura, che però approdano ad uno stesso dilemma: si cerca di riflettere su qualcosa di cui facciamo parte, ma che non sarà mai assoluto. Già è difficile riflettere sui singoli elementi di una cultura specifica di cui facciamo parte, ancora più difficile è capire il concetto e l'essenza della cultura in senso generale.

La cultura ci circonda in ogni momento; il nostro modo di pensare, come affrontiamo il concetto di cultura, è influenzato dalla stessa cultura.

L'esistenza della cultura non viene molto spesso percepita da coloro che vi fanno parte, viene messa in evidenza quando ci si confronta con la presenza di qualcosa di diverso (Perucca, A., 2005).

Phillips parla di «invisibility of Culture. Because our own culture is transparent to us, we naturally believe that our perceptions are 'the way things really are', whereas the mannerisms, behaviours and values of theirs we attribute to their culture» (Phillips, 2001). La cultura non solo influenza ma è anche influenzata dal gruppo di individui che ne fanno parte. Quindi non è statica, ma dinamica; è in continuo cambiamento, come la società, e tale cambiamento è determinato non solo da fattori interni, ma anche da fattori esterni, come la natura e le altre culture.

Un'immagine frequente e suggestiva nel considerare il concetto di cultura è attraverso la metafora dell' iceberg, dove solo una piccola parte è visibile ed è a livello di conoscenza conscia. Molto spesso capita di comportarci in un certo modo a seconda della nostra cultura, ma non abbiamo una conoscenza conscia ed immediata e di conseguenza non possiamo controllarla. Molto spesso diamo per scontato che quello che è ovvio per la nostra cultura, lo sia anche per le altre culture, non pensando che ci possono essere delle differenze. È molto difficile riflettere sul significato della cultura, in quanto siamo completamente immersi in essa; metaforicamente si può dire che è come se un pesce cercasse di farsi un'idea dell'acqua che lo circonda (Fennes e Hapgood, 1997). La cultura è il nostro modo di essere.

Gran parte della nostra cultura ci è del tutto sconosciuta. Noi, infatti, ne percepiamo alcune manifestazioni, ma siamo del tutto ignari del ruolo preponderante che essa svolge in ogni momento della nostra vita e di come essa influenzi il nostro comportamento, le nostre reazioni, le nostre scelte, in maniera del tutto inconscia. «L'uomo si realizza come essere pienamente umano solo attraverso la cultura. Non c'è cultura senza cervello umano, ma non c'è mente, ossia, capacità di coscienza e pensiero, senza cultura. La mente umana è un'emergenza che nasce e si afferma nella relazione cervello- cultura» (Morin, E., 2001, p. 53).

La cultura, quindi, plasma la nostra mente e influenza, in modo inconsapevole, il nostro modo di comportarci. Il nostro modo di agire e di pensare è influenzato dalla cultura a cui siamo stati inculturizzati nei primi anni di vita. Bisogna tuttavia ricordare che il concetto di cultura (e di conseguenza anche quelli di identità culturale e di lingua) è un concetto dinamico: la cultura, in noi, è soggetta ad una continua evoluzione. Essa muta in continuazione, soprattutto nella società contemporanea, in cui, per problematiche differenti, persone provenienti da tutto il mondo si trovano a vivere nello stesso territorio.

Secondo Bruner, la cultura si interiorizza nella mente dell'uomo sotto forma di regole mentali, accettate e condivise dai membri di un gruppo sociale, che svolgono un ruolo di guida nell'interazione uomo-ambiente. Queste regole creano, all'interno di un determinato contesto sociale, delle aspettative linguistico-culturali reciproche che permettono la comunicazione.

*La lingua* è uno dei più importanti contrassegni per l'identificazione culturale, e ciascun individuo, è la cellula di un tessuto etnolinguistico non solo nel proprio modo di pensare, ma anche nel suo specifico agire linguistico. Torniamo, dunque, al legame indissolubile tra cultura e lingua, inconcepibili come entità autonome e distinte. Una particolare lingua preordina e determina la "visione del mondo" di ciascun parlante, ed è a sua volta determinata dall'ambiente in cui si sviluppa.

Per uno studente tedesco, ad esempio, il "sole" è di genere grammaticale femminile (die Sonne), la "luna" di genere grammaticale maschile (der Mond), ed esiste anche la possibilità di designare una qualche realtà extra-linguistica facendo ricorso al genere grammaticale neutro (ad es. il "ragazzo" e la "ragazza" saranno ugualmente espressi dal neutro das kind).

L'alunno inglese azzera, nel suo comportamento etnolinguistico, questa distinzione grammaticale: gli oggetti inanimati sono per lui privi di genere; per quelli animati il riferimento al sesso, in mancanza del genere grammaticale, avviene con marche pronominali (es. he-goat, she-goat, rispettivamente ovino maschio e ovino femmina) o con elementi lessicali (es. tom cat e pussy cat, rispettivamente gattino e gattina).

L'italofono, infine, esaspera in modo totalizzante, secondo la polarità esclusiva maschile/ femminile questa procedura grammaticale. Ma, diversamente che in tedesco, in Italiano la parola "sole" è di genere grammaticale maschile, mentre la parola "luna" è di genere grammaticale femminile.

È d'obbligo qui una riflessione che nasce da una comparazione linguistica, ma investe la dimensione culturale e interroga la sfera cognitiva: quando nel "Cantico delle Creature" San Francesco, recita "Fratello Sole... Sorella Luna", come e cosa concettualizzerà uno studente tedesco che studia l'Italiano? Per comprendere il testo, quest'ultimo dovrà spogliarsi non soltanto delle proprie abitudini linguistiche, ma anche della modalità di percezione dei referenti stessi, accettando veramente a più livelli il concetto di diversità.

Esiste dunque una psicologia collettiva etnica che ci spinge a percepire e a connotare in un certo modo una certa realtà secondo principi talvolta di pura casualità. Basti pensare che in italiano la parola *albero* è di genere maschile, mentre il suo antecedente latino *arbor* era di genere femminile. La lingua dunque può condizionare la visione del mondo, così come il mondo, a sua volta, può condizionare il formarsi di una lingua.

Il rapporto lingua-cultura deve essere dunque liberato da determinismi unidirezionali e concepito in maniera bidirezionale: dalla lingua alla cultura e dalla cultura alla lingua. Pertanto la glottodidattica non può limitarsi ad una semplice trasmissione di regole e costruzioni, ma deve ricondurre lo strumento linguistico al contesto culturale di appartenenza.

Imparare una lingua non significa apprendere solo regole e costruzioni grammaticali, ma bisogna essere in grado di contestualizzare lo strumento linguistico, considerando la cultura del popolo e del paese in cui si parla la lingua. Il binomio lingua-cultura si basa su forti relazioni che regolano questi due elementi, influenzati tra loro vicendevolmente. In un tale contesto, l'insegnamento della seconda lingua apre

nuove possibilità per il docente che, senza scivolare nell'eccesso di stereotipi, può veicolare una corretta informazione generale sugli usi e costumi del popolo derivanti da una generalizzazione razionale di stereotipi empiricamente verificabili: i "sociotipi", ma sempre in un'ottica di flessibilità, modificabilità e cambiamento anche degli stessi. E di confronto. Alla base dell'analisi dell'interculturalità vi è sempre la ricognizione di come le due culture (quella del parlante e quella dell'apprendente) siano simili e di come differiscano.

Alla prossimità cognitiva e affettiva di due culture che vengono a contatto in un individuo si riferisce la *distanza sociale*. Tale distanza è difficile da misurare obiettivamente; si può arrivare ad una percezione, comunque, l'importante è vedere la relazione tra distanza sociale e l'acquisizione di una seconda lingua.

Esiste uno stadio di apprendimento di una lingua seconda (L2) caratterizzato da tre componenti:

- una parte di L2 appresa e utilizzata;
- un'altra parte di L2 appresa solo a livello di riconoscimento,
- la lingua madre (L1) che va a "coprire" tutte le lacune ancora esistenti nella L2.

Per uno straniero che vive nel paese ospitante da un po' di tempo, questa fase di conoscenza linguistica in evoluzione si chiama *interlingua*. L'interlingua è in espansione dinamica continua. Mentre il nostro immigrato arricchisce il suo vocabolario, perfeziona e completa le sue conoscenze grammaticali e migliora capacità comunicative di base, le prime due componenti prendono il posto della terza. Infatti, mentre inizialmente l'interlingua viene definita come una fase di linguaggio "ibrido" a metà strada fra la lingua madre (L1) e la lingua seconda (L2), successivamente, nelle fasi più avanzate, (l'interlingua) si allontanerà sempre di più dai "supporti" della madre lingua (L1) per avvicinarsi il più possibile alla lingua seconda (L2).. Si tratta di un "allontanamento-avvicinamento" che riguarda solo la conoscenza linguistica e non è un "allontanamento" affettivo, né l'oblio della madre lingua, come qualcuno può temere, perché «l'appartenenza iniziale - in questo caso linguistica - può essere trascesa, non negata!» (Paparella , N., 1998, p. 175-194).

Ma non sempre è così. Mentre alcuni immigrati migliorano le competenze linguistiche nella (L2) da un giorno all'altro, qualcuno invece rimane in una "fase" di

interlingua statica. Ad esempio, fare sempre gli stessi errori, nonostante correzioni e suggerimenti è un sintomo di “fossilizzazione” e dipende da fattori psicolinguistici e sociolinguistici, ma sicuramente non è indice di incapacità. Queste persone non sono prive di capacità cognitive, come saremmo tentati di pensare, ma stanno parlando l’italiano con un accento cognitivo straniero.

Nelle nostre scuole, una forte, preponderante percentuale di ‘lezioni’, a qualsiasi livello e per qualsiasi disciplina, si svolgono in forma scritta. Ciò penalizza ancora di più l’alunno straniero che arriva in una classe dove non conosce nessuno, in cui cerca di capire il nostro sistema di comunicazione scritta, fatto di suoni e non di significati. Il nostro è, infatti, un sistema alfabetico che rappresenta aspetti acustici, ma con una unità linguisticamente non naturale: il fonema. Si tratta di una unità complessa perché è frutto di una operazione di standardizzazione di suoni. Noi non scriviamo quindi significati, ma forme; non i vari suoni, ma una concettualizzazione del suono (pésca e pèsca). Il nostro sistema scritto, inoltre, si compone di due articolazioni: un segmento scritto, rappresentato dalla parola e le lettere, che compongono le parole stesse.

L’alunno straniero, a volte proviene da un’esperienza linguistico-culturale legata ad un continuum sonoro del linguaggio verbale, oppure, come nella cultura cinese, sa che per poter scrivere è necessario che le caratteristiche dell’oggetto entrino nel segno grafico, e si trova, invece, ad affrontare un sistema di comunicazione scritta che, dal punto di vista cognitivo, è uno dei più complessi.

La scuola, per gli stranieri, come per i parlanti nativi, lavora su due parametri: acquisizione delle abilità funzionali e conoscenza delle regole, senza, quasi mai, preoccuparsi del quadro cognitivo posseduto dall’alunno rispetto all’oggetto-lingua da capire e imparare. E invece dovrebbe conoscere il sistema linguistico di riferimento e i valori culturali che ad esso sottendono, valutarne la distanza e la dissonanza cognitiva rispetto al nostro sistema, preoccupandosi di scoprire quali siano le operazioni cognitive che stanno dietro a quel livello e a quell’atto di scrittura, per proporre attività di valorizzazione, di riflessione e di confronto, che restituiscano dignità ad una identità linguistica certamente minoritaria, ma non minore, in modo che la mente del bambino sia posta di fronte a “fruttuosi conflitti”.

Fra i fattori psicosociolinguistici più incisivi, vi è, come abbiamo sopra indicato, lo *shock culturale*. Se le due culture, quella di nascita e quella di adozione, sono molto

diverse e qualche volta perfino in contrasto, questa diversità può portare ad uno scontro psicologico. Il conflitto interiorizzato fra le due culture può provocare nell'immigrato uno shock, lo shock culturale, che influisce negativamente sull'apprendimento della seconda lingua, ma anche sul suo atteggiamento in generale nei confronti della cultura di adozione.

Esistono, dunque, diversi modi di vivere l'esperienza di immigrazione, anche temporanea, nel paese di accoglienza. L'*acculturazione* è il processo con cui una persona si adatta a una nuova cultura. I diversi modi di acculturazione dipendono da vari fattori: la personalità del singolo, l'attaccamento più o meno forte ai modelli culturali del paese d'origine, la storia di vita del singolo, il modo con cui la società-ospite cerca di integrare il diverso all'interno della società stessa. In conseguenza di ciò si possono riscontrare delle realtà di separazione, segregazione, ghettizzazione, assimilazione, marginalizzazione, ma anche integrazione, intercultura.

Possiamo affermare che il modo di pensare, di agire e di comunicare di una persona differiscono e cambiano da una cultura all'altra. Di conseguenza, l'insegnamento di una lingua straniera non può essere dissociato dall'insegnamento della cultura delle persone che la usano. La lingua infatti non è uno strumento astratto fatto solo di regole e costruzioni morfosintattiche, ma è supportata da una cultura specifica che si manifesta attraverso di essa.

Un chiaro esempio di tale influenza si ritrova nel vocabolario: come afferma Boas, le parole di una lingua sono adattate all'ambiente dove vengono usate (Boas, K., 2001). Si pensi ad esempio ai vocaboli per esprimere un certo fenomeno in un certo paese: è facile immaginare che una lingua parlata in zone desertiche e lontane dal mare produrrà un numero assai ridotto di sostantivi relativi all'idrografia, che saranno invece particolarmente numerosi in una lingua parlata in zone dal clima temperato ed umido. È ben noto, in tal senso, il riferimento all'Inuit (Eschimese), che registra un notevole numero di termini legati a vari tipi di neve, che naturalmente non esistono ad esempio nella Lingua Italiana, non esistendo di fatto le realtà corrispondenti.

In questo modo si capisce come la cultura abbia influenzato la lingua: un determinato fenomeno culturale ha come risposta una varietà linguistica per descriverlo. Allo stesso modo possiamo affermare che non esiste o non si parla di cultura senza considerare lo strumento linguistico. Una cultura viene descritta attraverso di esso e una

certa varietà di parole serve a descrivere un determinato fenomeno.

Membri dello stesso gruppo culturale, infatti, per comprendersi devono per forza utilizzare un linguaggio il cui significato connotativo-culturale (Ricoeur e Greimas, 2000) sia condiviso da tutti i membri della comunità linguistico-culturale d'appartenenza.

Esiste, quindi, un binomio lingua-cultura secondo il quale ci sono delle forti relazioni che regolano questi due elementi che si influenzano vicendevolmente, legati in modo inscindibile proprio per la natura del rapporto stesso: per comprendere l'una, si deve conoscere tutto ciò che l'altra sottende.

#### **4. L'educazione della mente**

Sin dai primi anni di scuola insegniamo ai nostri alunni che imparare, pensare, studiare... sono attività che comportano l'uso della mente. E il luogo in cui questa mente risiede, il suo presidio fisico, è la nostra testa, o almeno: è lì che la immaginiamo. Perché il concetto di mente è astratto. A che cosa viene associata questa idea ogni volta che a scuola viene evocata in modo più o meno esplicito? Come la immaginano gli studenti? In ultima analisi, che cosa è questa mente?

Se possiamo porci queste domande, ipotizzare delle risposte, più o meno fantasiose, è perché siamo in grado di riflettere sui nostri processi mentali.

Questa attività richiede un tipo di pensiero particolare, il pensiero metarappresentazionale: la capacità, cioè, di 'rappresentarsi delle rappresentazioni'.

Esistono, sin dai tempi antichi, diverse *teorie sulla natura della mente*, della coscienza, dei meccanismi che determinano il nostro agire relazionale ed emotivo, a volte tra loro contrapposte. Alcune sostengono che soltanto le più alte funzioni intellettive costituiscono la mente, in particolare la ragione e la memoria; altre, invece, affermano che non si può scindere l'aspetto razionale di una persona da quello emotivo, ambedue appartenenti alla mente dell'individuo. Mentre i filosofi tentano di formulare teorie generali della mente, i neuroscienziati, gli studiosi del cervello, osservano, raccolgono e interpretano dati sulla sua fisiologia, analizzando sensazioni, percezioni, memoria, apprendimento, emozioni, in connessione a circuiti e connessioni nervose.

Nonostante le suggestioni che le scoperte delle neuroscienze ci trasmettono, non

siamo ancora in grado di spiegarci come le diverse parti del cervello cooperino tra loro e come da tale interazione emerga una mente che trascende la semplice somma di attività singole e tra loro separate. Conosciamo i meccanismi cerebrali che sono alla base delle emozioni, ma non siamo in grado di dare un significato preciso all'emozionarsi, al modo in cui le emozioni contribuiscono a dare un senso alla nostra esistenza e a strutturare la nostra vita mentale.

Ognuno di noi, nella vita di tutti i giorni, utilizza un insieme di processi e di ragionamenti per prendere parte in modo efficace alle interazioni sociali. Questa competenza di uso quotidiano, scientificamente definita capacità di mentalizzazione o di meta rappresentazione, costituisce un ambito di indagine in cui diverse dimensioni (antropologica, psicologica, neurologica linguistica, pedagogica, didattica) confluiscono, si intrecciano e concorrono alla strutturazione di un sé coerente (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005).

Studi e ricerche in ambito internazionale, hanno sottolineato il radicamento dell'attività cognitiva nell'interazione del bambino con il suo contesto fisico, sociale e culturale. È evidente come la capacità di metarappresentazione rivesta un ruolo centrale nelle nostre interazioni quotidiane; noi cerchiamo di comprendere come l'altro si senta: le sue emozioni, cosa l'altro voglia: i suoi desideri, cosa l'altro pensi: le sue credenze, per agire al meglio della nostra competenza sociale.

Conseguentemente, ognuno ha bisogno di maturare solide competenze sociali per interagire correttamente con l'ambiente che lo circonda, pertanto, la teoria della mente diventa un *must* per relazionarsi con gli altri. «Trattando il bambino come si sapesse che cosa ha in mente, e dimostrando l'aspettativa che lui sappia cosa abbiamo in mente noi, gli consentiamo di progredire verso lo sviluppo di una teoria della mente utilizzabile» (Bruner, J.S., 2002, p. 126).

Anche e soprattutto a scuola, la nostra attività educativa è influenzata dall'attribuzione di stati intenzionali agli altri. L'*intenzionalità* è quello stato mentale che caratterizza il nostro agire cosciente e razionale, intenzionalmente teso verso un fine di carattere conoscitivo che spesso oltrepassa il modello standard dell'inferenza pratica aristotelica, in quanto implica una complessità semantica che richiede l'elaborazione di piani e strategie estremamente complessi, che oltre la nostra razionalità teorica, coinvolgono emozioni, credenze, desideri diversi e contrapposti.

A volte, l'intenzione di agire, presenta possibilità in conflitto tra loro, richiede scelte che variano e dipendono dai contesti ambientali di riferimento, che non si possono risolvere adottando la logica binaria del sillogismo pratico. E ciò avviene anche nella semplicità delle decisioni quotidiane, dove le sfumature impercettibili degli stati emotivi, inevitabilmente influenzano l'orientamento delle scelte razionali. Allora anche nel sillogismo aristotelico si possono rilevare delle diverse possibilità: parafrasando la satira orwelliana, se è vero che "... tutti i Greci sono mortali", forse è anche vero che alcuni Greci sono più mortali di altri!

Le interazioni educative che ne scaturiscono sono, dunque, influenzate dalle concezioni che possediamo riguardo le 'altre menti' (come funzionano, come si apprende, quali sono gli ostacoli alla comprensione, il ruolo delle emozioni) e da concezioni che riguardano l'apprendimento (come sostenere i processi di apprendimento, come valutare...). Nell'elaborazione di un valido progetto educativo e didattico, l'intenzionalità entra come asse direzionale sia per le mete educative, sia per le mete didattiche (Freddi, G., 1982). Essa costituisce, di conseguenza, anche la direttrice della pianificazione curricolare e richiede un'impostazione didattica che si ponga come fine anche il portare lo studente ad essere consapevole del suo lavoro mentale, delineando modalità operative attraverso cui il docente può predisporre un contesto scolastico e delle azioni insegnative che sollecitino l'alunno a riflettere sui suoi processi mentali e ad organizzare le proprie strategie di pensiero.

In questo scenario, la lingua si qualifica come lo strumento privilegiato dell'autorealizzazione, della socializzazione e della culturizzazione (Freddi, G., 1982). Questo riscontro che fa della *língua*, e delle *lingue*, un mezzo educativo di cruciale importanza e, allo stesso tempo, un fine fortemente marcato sul piano assiologico, impone un ripensamento ed una verifica tanto delle mete da perseguire, quanto delle tecniche didattiche da privilegiare. Esso slarga gli orizzonti collocando l'educazione linguistica in un'ottica interdisciplinare assai complessa e riconoscendo ad essa caratteristiche che finiscono per coinvolgere tutte le forme di linguaggio a disposizione dell'uomo.

Educare la mente alla dimensione interculturale, diventa quindi, la sfida a cui la scuola è chiamata a rispondere, in prospettiva di un modello di integrazione che è innanzitutto integrazione 'mentale', ricerca di dialogo con le altre menti. Ed è attraverso

questo processo dialogico, che giungiamo a conoscere l'altro e i suoi punti di vista, le sue storie. Per ritrovare noi stessi.

L'educazione tende a sviluppare la sensibilità e la forza della mente, dice Bruner. E se quella sensibilità fatta di valori, costumi e altri elementi della cultura di un popolo, l'alunno può agirla nei processi sociali cui partecipa, solo l'istruzione può contribuire decisamente a migliorare i processi intellettivi che gli permettono di adattarsi creativamente alle situazioni senza subirne i condizionamenti.

«L'educazione è pericolosa perché aumenta il senso della possibilità. Ma mancare l'obiettivo di attrezzare le menti con le abilità necessarie per capire, sentire e agire nel mondo della cultura non significa soltanto ottenere un risultato nullo dal punto di vista pedagogico. Significa anche correre il rischio di creare alienazione, atteggiamenti di sfida e incompetenza pratica. Tutte cose che minano la validità di una cultura» (Bruner, J.S., 2002).

Nell'attuale dibattito sul mentale, il tema che più di altri sembra creare un punto di collegamento tra i diversi percorsi di ricerca è dato dalla questione della metacognizione. L'utilizzo della metacognizione, intesa come capacità di essere cosciente dei propri stati mentali ed anche emozionali, si fonda ormai su innumerevoli studi da parte della psicologia e delle neuroscienze. Essa ha come oggetto i processi cognitivi e il funzionamento della mente; costituisce, quindi, sia un lavoro educativo sul pensiero per ottenerne uno sviluppo più armonico, costante e sistematico, che uno strumento per l'ideazione, la pianificazione e la costruzione di ambienti di apprendimento. Questa riflessione sulla conoscenza, ha anche una dimensione autoriflessiva, perché la mente è, insieme, soggetto e oggetto della conoscenza.

Secondo Vygotskij il funzionamento della mente ha origini socio-culturali (Vygotskij, L., 1992); la mente, cioè, è un prodotto sociale e culturale, in cui cultura e linguaggio svolgono un ruolo molto importante. Il pensiero dello psicologo sovietico è incentrato su due temi principali: lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel bambino e l'influenza delle variabili culturali sui processi cognitivi che si attivano quando questo sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione con i suoi compagni; ciò lo induce a riflettere ed autoregolare il proprio comportamento.

Nel modello di Vygotskij, la metacognizione è il livello superiore dell'intelligenza, che controlla e guida i vari processi cognitivi sottostanti e che si sviluppa e guadagna in

efficienza attraverso l'interazione sociale. Diventa perciò fondamentale la relazione giocata dall'alunno con gli adulti e con i pari. Il bambino diventa autonomo acquisendo progressivamente le varie funzioni metacognitive necessarie al proprio apprendimento.

Bruner, quando affronta la metacognizione, ci dice che essa si basa sulla capacità di uscire dall' egocentrismo, che non è affatto tipico della fanciullezza, come aveva sostenuto Piaget, ma può appartenere ad ogni stadio di sviluppo. Il suo continuo superamento in sempre nuove e più complesse situazioni dà la possibilità al bambino di costruirsi una teoria della mente, che rappresenterebbe la base per l'apprendimento consapevole.

Secondo J. Bruner, l'attività metacognitiva compare nelle persone in modo disuguale, in rapporto al loro sfondo culturale, ma può essere insegnata con successo come altre abilità. Egli, riprendendo il concetto di L. Vygotskij di apprendimento positivo entro la zona di sviluppo prossimale, ritiene che ciò sia possibile in quanto la persona più competente offre un prestito di coscienza. L'apprendimento del linguaggio è paradigmatico in tal senso. Chi apprende il linguaggio, all'inizio, prende in prestito le conoscenze e la coscienza di chi lo educa.

L'interazione linguistica tra madre e figlio nei primi mesi e anni di vita si sviluppa secondo sequenze di domande e risposte, che diventano via via più complesse, caratterizzate dal mantenersi, da parte della madre, sempre sul confine della zona di sviluppo prossimale, cioè in una continua espansione della competenza linguistica del bambino. Analogamente, nella scuola, l'insegnante fungerà da sostituto della consapevolezza, prevedendo le difficoltà e segmentando il lavoro per quantità e complessità. Fino a quando l'alunno sarà in grado di fare da solo.

Secondo la prospettiva pragmatico-culturale di Bruner, apprendere una lingua significa anche apprendere i modelli culturali collegati alla lingua in oggetto (Bruner, J.S., 2002). Un individuo, per interagire efficacemente ed essere parte integrante di un sistema sociale, deve possedere non solo una buona padronanza linguistica, ma anche una buona padronanza socio-culturale della cultura di appartenenza. In quanto il comportamento linguistico è l'espressione della personalità individuale e sociale di ogni essere umano. La lingua, oltre ad essere forma associata ad un significato culturalmente determinato e pragmatica, è soprattutto espressione della struttura profonda dell'io: quando l'uomo parla, esprime il suo mondo interiore, la sua personale filosofia di vita,

la sua coscienza, la sua identità, la sua *Weltanschauung*.

Gardner mette in discussione la concezione dell'intelligenza come facoltà unitaria e sostiene l'esistenza di competenze specifiche e autonome, localizzate in diverse strutture cerebrali, determinate da differenze psicologiche relative al tipo di stimoli elaborati (visivi, verbali...), ed al modo in cui vengono elaborati (in modo sequenziale, in modo simultaneo...), alle strategie di elaborazione (deduttive, analitiche, intuitive...) ed alle caratteristiche che assumono le risposte fornite. Con la sua Teoria delle Intelligenze Multiple, Gardner ipotizza l'esistenza iniziale di sette (con possibilità di estensione) forme di intelligenza che si sviluppano autonomamente, ma che sono tra loro interconnesse in modo da poter permettere interazioni e transfer tra le diverse abilità. Così queste competenze intellettuali, questi processi di pensiero per i quali gli alunni sono più dotati, diventano canali preferenziali attraverso cui attivare forme elevate di partecipazione e di apprendimento che possono essere trasferite anche ad altri campi. Tutti possediamo tutte le intelligenze, ma in grado differente, e le combiniamo e usiamo in modi personali (Gardner H., 1987).

Ma Gardner attribuisce anche un ruolo non secondario alla cultura nella costruzione delle intelligenze, riconoscendo all'ambiente una forte influenza nel favorire o limitare l'utilizzo di particolari forme di pensiero.

Emblematico in tal senso è il riferimento di Gardner all'incapacità, dei test standardizzati di intelligenza, di rilevare competenze che non fossero ascrivibili ai domini linguistici e matematici ed ai conseguenti scarsi esiti raggiunti da soggetti di culture altre in cui primeggiavano forme di espressione visivo- spaziali o motorie, o musicali. Non appare superfluo evidenziare il forte rilievo attribuito alla relatività del concetto di intelligenza e gli importanti risvolti di tali concezioni in ambito educativo e didattico: accanto alla dimensione cognitiva, altre dimensioni esistenziali chiedono pari dignità e attenzione educativa.

Robert J. Stemberg ci consegna una prospettiva di analisi dell'intelligenza diversa. Egli elabora una teoria secondo cui il pensiero umano si fonda su tre tipi di intelligenza: quella analitica, quella pratica e quella creativa, tentando un lavoro di chiarificazione e classificazione dei processi presenti nel sistema cognitivo.

Il paradigma più distintivo di tale teoria è quello dell'autogoverno mentale che colloca la sua teorizzazione entro lo scenario della neuropsicologia e della meta

cognizione. Sternberg articola una interpretazione dei processi mentali basata su tre tratti distintivi:

- a) l'approccio qualitativo all'intelligenza che, superando le logiche quantitative della misurazione e dei test di abilità mentale, tende piuttosto a descrivere i modi di funzionare, le propensioni, o preferenze che il pensiero manifesta nel suo agire;
- b) lo spostamento di interesse per i processi cognitivi, più che per l'efficacia astratta dell'intelligenza, dunque l'analisi dei modi privilegiati del lavoro mentale degli individui;
- c) la considerazione della forte individualità e contestualità dei modi di azione del pensiero.

Del resto, numerose osservazioni affermano ormai l'individualità e diversità dei modi con cui gli individui pensano ed apprendono, fenomeno che tuttavia poco ha a che fare con l'efficacia dell'intelligenza, quindi con i livelli delle abilità mentali. Nelle persone è possibile operare una prima discriminazione a carico delle condotte cognitive, individuando:

- uno stile cognitivo globale, quale competenza generale che si manifesta con preferenze nelle attività mentali;
- stili cognitivi specifici, quali competenze cognitive personalizzate espresse in talune abilità mentali.

Esistono, dunque, stili del pensiero, nel senso di propensioni o preferenze o attitudini ad un modo di far funzionare il pensiero, tra i quali non c'è un rapporto gerarchico, non essendo uno stile migliore o peggiore degli altri, bensì solo diverso. L'idea di stile, infatti, implica che non esiste un 'ideale' al quale ci si trova più o meno prossimi, ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi. Sono stati proposti numerosi repertori di stili cognitivi, per cui analizzeremo solo le dimensioni più comunemente citate ed in particolare di quelle applicate all'apprendimento linguistico.

Una delle differenze di stile cognitivo più discusse nel settore della seconda lingua è quella relativa alla dipendenza/indipendenza dal campo. Gli alunni dipendenti dal campo tendono ad elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali ed hanno difficoltà ad isolare i fenomeni dal loro contesto; gli alunni indipendenti dal campo, invece, sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, una alla

volta, isolandole dal contesto in cui esse appaiono.

Vari studi hanno dimostrato una certa correlazione tra l'indipendenza dal campo e buoni risultati nella seconda lingua; tuttavia, quando si azzeravano statisticamente le differenze a livello di intelligenza generale, l'effetto scompariva (Chapelle e Green, 1992). In altri termini, gli alunni indipendenti dal campo tendevano ad avere punteggi più alti nei test di intelligenza, ma se due alunni che ottenevano lo stesso punteggio in un test di intelligenza risultavano essere uno dipendente e l'altro indipendente dal campo, la differenza tra loro a livello di apprendimento della L2 tendeva a non essere statisticamente significativa. Questi risultati portano Chapelle e Green a concludere che l'indipendenza dal campo non è in sé un fattore in grado di predire il successo nella seconda lingua, mentre potrebbe essere considerata un indicatore di un certo tipo di intelligenza, l' "intelligenza fluida".

L'intelligenza fluida è la capacità di ristrutturare le informazioni, di far fronte a problemi imprevisti, nuovi, mettendo in atto strategie inventate sul momento. Applicato alla seconda lingua, questo concetto rappresenta quella "capacità strategica generale" che secondo diversi autori entra a far parte della competenza comunicativa (Bachman, 1990).

Un'altra distinzione simile alla precedente è quella tra lo stile analitico e lo stile globale. Gli alunni con stile in prevalenza analitico preferiscono scomporre il compito di apprendimento in unità discrete ed indipendenti, mentre gli alunni con stile globale hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale.

Un'altra distinzione importante in campo linguistico è quella tra stile analitico e mnemonico. Gli studi di Skehan, hanno dimostrato come ci siano alunni con buona memoria che tendono a memorizzare molte parole o lunghi segmenti della Lingua Straniera mentre altri, dotati di buone capacità analitiche, tendono a 'scoprire' le regole della seconda lingua. E se i primi attendono di comprendere bene le regole di una lingua prima di tentare di formulare delle frasi, i secondi raggiungono un alto grado di scorrevolezza, producendo subito lunghe frasi senza grande attenzione al rispetto delle regole grammaticali (Skehan P., 1990).

Nelle tipologie di stili cognitivi compare poi una quadripartizione che orienta l'apprendimento linguistico: visivo/ uditivo/ tattile/ cinestesico. Secondo gli studi di Reid (Reid, J., 1987), gli studenti con uno stile visivo preferiscono apprendere

attraverso la lettura o gli schemi grafici; quelli cosiddetti uditivi apprezzano le lezioni orali o le audiocassette; gli studenti con uno stile cinestesico amano apprendere in modo esperienziale, cioè con un coinvolgimento fisico globale in una situazione; gli studenti tattili si trovano a proprio agio nella costruzione di modelli, negli esperimenti di laboratorio o comunque in attività che implicino l'uso delle mani.

Appare evidente l'importanza e l'interesse che, per la glottodidattica, rivestono le teorie sugli stili cognitivi. Conoscere le modalità intellettive con cui gli alunni elaborano le informazioni linguistiche significa costruire percorsi davvero rispondenti ai loro bisogni e rispettosi dei loro interessi. Ma è altrettanto importante avviare i ragazzi all'uso di un pensiero strategico, alla capacità di riconoscere le azioni mentali che portano a certi risultati. La consapevolezza di queste procedure richiede la ricostruzione del proprio percorso, la familiarità con i propri modi di organizzare il lavoro.

Il riconoscimento del proprio stile cognitivo e del proprio stile di apprendimento rappresenta un passo decisivo verso la possibilità di gestire il proprio percorso formativo. Ciò non deve significare la definizione di un modo di lavoro unico possibile, ma il punto di partenza per approdare su quel versante per il quale l'alunno si sente tendenzialmente meno portato; significa puntare all'acquisizione di familiarità anche con strategie differenti, per poter raggiungere una flessibilità cognitiva che gli permetterà di distinguere il momento giusto per l'applicazione di un procedimento al posto di un altro.

A livello glottodidattico, questo tema risulta essenziale perché lo stile cognitivo di uno studente è profondamente influenzato dalla cultura di provenienza; noi esprimiamo la nostra realtà fisica, ma anche sociale, tramite delle categorie concettuali che vengono costruite in modo diverso dalle diverse culture. Ciò non significa che l'esperienza è determinata dal linguaggio, ma che la nostra lingua ci predispone a fare delle distinzioni e a non farne delle altre.

Le culture, dunque, predispongono particolari stili di apprendimento: si impara in un certo modo, condividendo degli schemi di comportamento che sono culturalmente condizionati.

Soprattutto chi opera con alunni stranieri si rende conto di quanto il modo di apprendere di uno studente dipenda dalle sue esperienze scolastiche pregresse e dall'importanza che la cultura di origine assegna ad alcuni aspetti dell'educazione e

della vita in generale.

Conoscere le coordinate teoriche che permettono di identificare gli stili cognitivi degli alunni diventa essenziale se si vogliono delineare traiettorie pedagogiche e progettare itinerari didattici che vedano gli alunni protagonisti dei loro percorsi di apprendimento. «Se un insegnante non conosce le strategie di apprendimento di un alunno, farà fatica ad insegnare; se un allievo non conosce le strategie del docente, farà fatica ad apprendere» (De La Garanderie, A., 2003).

## **CAPITOLO III: IDENTITÀ E LINGUAGGIO**

## **1. La deprivazione linguistica e l'integrazione linguistica: analogie e differenze**

In alcune bellissime pagine del suo lavoro “La mente a più dimensioni”, Bruner si sofferma sul rapporto tra linguaggio e realtà attraverso una suggestiva analisi del concetto di ‘Io transazionale’. Col termine ‘transazione’ intendiamo quei “rapporti che costituiscono la premessa del processo che approda alla condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicitarsi la comunicazione tra loro” (Bruner, J.S., 1988). Significa riflettere sul forte nesso tra cultura e comunicazione, dove la cultura connette transazioni e percezione del Sé, attraverso il linguaggio.

È proprio in questa visione prettamente linguistica e culturalistica dei processi formativi che risiede l'essenza dell'orientamento bruneriano: nella comunicazione e nell'esperienza sociale trovano spazio quelle pratiche dialogiche che, attraverso un processo interpretativo, ci permettono di capire i modi in cui gli esseri umani producono i loro mondi. Qualsiasi processo di integrazione, allora, ha bisogno di conoscere e di comprendere, di accettare e di accogliere, ma soprattutto di condividere un percorso di educazione della mente.

Attraverso un'attenta disamina di alcune teorie sulla deprivazione linguistica degli svantaggiati, elaborate per spiegare l'insufficienza delle prestazioni scolastiche di tali alunni, si è cercato di indagare il rapporto tra i problemi della deprivazione linguistica e i problemi dell'integrazione linguistica.

Tra gli anni 60 e gli anni 70 Basil Bernstein elabora la teoria della ‘deprivazione verbale’ secondo cui il ritardo educativo e linguistico osservato negli scolari delle classi inferiori è un ritardo di origine socio-culturale sostenuto da una modalità di elaborazione linguistica tipica di quelle classi. La deprivazione linguistica, egli afferma, genera una frustrazione che si riflette su tutto il vissuto, l'agito e il sentito del bambino (Bernstein, B., 1960). Le forme di linguaggio parlato, infatti, producono orientamenti verso particolari ordini di apprendimento e condizionano diverse dimensioni di ciò che è rilevante, come il rapporto tra le stesse ed il modo di auto-regolazione del bambino.

D'accordo con Vygotsky (Vygotsky, 1939, p. 29-54), Bernstein sostiene, inoltre, che quanto più l'argomento di un dialogo è comune agli interlocutori, tanto più il

linguaggio tende ad essere condensato ed abbreviato; ciò perché non occorre rendere del tutto esplicito il significato in quanto la comunicazione poggia su uno sfondo di identificazioni del tutto condivise che rendono inutile qualsiasi impegno di elaborazione, conferendo alla sequenza del discorso una notevole impressione di dislocazione.

Sulla base di queste premesse, Bernstein si interroga sugli effetti che l'uso esclusivo di tale forma di linguaggio parlato può avere sul comportamento dell'individuo e sulle conseguenze derivanti dall'apprendere ad operare con strutture di linguaggio ristrette, in cui "il linguaggio viene usato non per segnalare e simbolizzare abbastanza esplicitamente la separazione e la diversità dell'individuo, ma per accrescere il consenso" (Bernstein, B., 1958, p. 221-231).

Se i bambini delle classi più svantaggiate vivono in una dimensione linguistica limitata da un sistema di identificazioni non verbali fortemente condivise, che definiscono il tono e il senso del discorso, la forma della dimensione sociale, agisce in modo selettivo sul potenziale linguistico, limitando quanto può essere detto ad una combinazione di segnali non verbali, con una particolare struttura di segnali verbali.

Il linguaggio parlato in tale situazione di svantaggio, non è percepito come un veicolo importante per presentare ad altri gli stati interni di chi parla, come invece avviene nelle classi medie, dove le relazioni linguistiche premono verso una verbalizzazione dei sentimenti e dei contenuti soggettivi e, attraverso il mezzo linguistico, il bambino apprende ad interiorizzare la sua struttura sociale.

Nelle sue riflessioni sul linguaggio, Bernstein formula i concetti di *codice elaborato* e *codice ristretto* in relazione ai quali, chi parla, usa determinati elementi strutturali per organizzare il significato. Il linguaggio *pubblico*, o *codice ristretto*, tipico delle classi inferiori, presenta rigidità di sintassi, lessico e struttura organizzativa limitati e prevedibili, in cui la comunicazione, il significato, poggia su componenti non verbali della comunicazione, come l'accentuazione, l'intonazione, l'espressione.

Il linguaggio *formale*, o *codice elaborato*, di contro, si caratterizza per una estesa gamma di alternative a cui attingere, una struttura sintattica varia ed una sequenzialità logica ed organizzata, che espone il bambino ad un'area di connessioni e di sequenze che genera apprendimento.

L'attenta analisi del sociologo britannico sui diversi codici linguistici sottolinea il

rapporto tra questi e l'apprendimento scolastico: l'alunno che non è in grado di usare un codice elaborato, non è in grado di usare il linguaggio come mezzo per le operazioni logiche e non è in grado di costruire relazioni tra quanto ha appreso e quanto apprende ed è progressivamente orientato verso un livello relativamente basso di concettualizzazione.

Poggiando su questi assunti, Bernstein ipotizza che il ritardo educativo osservato negli alunni svantaggiati sia di origine culturale, trasmesso e sostenuto attraverso l'elaborazione linguistica, la cui forma dinamica lo differenzia dal ritardo dovuto a fattori psicologici. È evidente come un linguaggio formale sia funzionale alla scuola, e garantisca buone possibilità di successo a chi lo possiede. La lingua delle classi basse è al contrario una lingua poco adatta alla scuola, e anche qui le origini del divorzio vanno cercate lontano, nelle prime e fondamentali esperienze linguistiche del bambino nell'ambito familiare.

Il ruolo della scuola sarebbe dunque quello di colmare queste lacune linguistiche favorendo la graduale acquisizione di un codice elaborato che metta tutti in condizione di interagire verbalmente a livelli più alti.

Sulla base di queste sollecitazioni, tutta una letteratura si è spesa su programmi di educazione compensatoria allo scopo di fornire agli allievi svantaggiati quegli stimoli linguistici e culturali di cui erano stati privati dall'educazione familiare. Molti di questi programmi, però, hanno interpretato la proposta bernsteiniana in senso autoritario e limitativo della creatività e dell'autonomia degli allievi, imponendo modelli comportamentali e linguistici che, in quanto imposti, non hanno raggiunto lo scopo prefissato, ma quel che è peggio, tale fallimento è stato interpretato come conseguenza delle deficienze ormai insanabili degli allievi delle classi inferiori.

Ed è proprio questa interpretazione che il linguista Labov contesta e critica a Bernstein, sostenendo che gli alunni svantaggiati non sono "privi di lingua": ne posseggono una diversa da quella standard che la scuola pretende e la cui elaborazione stilistica dipende non tanto dalla classe sociale di appartenenza, ma dalla situazione comunicativa che la produce (Labov W., 1994).

Strodtbeck concorda con Bernstein nel ritenere il limitato sviluppo linguistico causa rilevante dell'insuccesso scolastico, ma ne rintraccia le origini non tanto in un'inadeguata esposizione al linguaggio, quanto nel ruolo che questo ha nella struttura

di potere della famiglia. E laddove il curriculum della scuola integra il curriculum della famiglia, Strodtbeck rileva la necessità di un'attenta analisi di ciò che viene appreso nelle famiglie delle classi medie se si vogliono disegnare le traiettorie di percorsi integrativi per alunni provenienti da famiglie in condizioni di deprivazione culturale.

Egli parte da una riflessione critica su di un documento all'epoca ritenuto innovativo: *Panel on Educational Research and Development*, redatto dal comitato Zacharias sotto forma di una serie di *Raccomandazioni* per l'educazione di coloro che sono in condizioni di privazione o svantaggio culturale. Pur apprezzando l'analisi e l'impegno educativo del documento nel momento in cui riconosce il ruolo fondativo che il deficit linguistico gioca nell'integrazione degli alunni svantaggiati e nel loro successo formativo, non ne condivide gli orientamenti metodologici che, secondo lui, mirano ad aggirare l'ostacolo attribuendo molta importanza agli aspetti cognitivi dell'apprendimento e poca importanza al ruolo delle abilità verbali nel mantenimento di relazioni interpersonali e della motivazione.

Il dilemma è: *“L'ambiente scolastico va concepito in modo da eliminare l'importanza dell'intelligenza verbale, oppure va modificato in modo da coltivarla più efficacemente?”* (Passow e Goldberg, 1972, p. 128).

La posizione di Strodtbeck è evidente: le abilità verbali giocano un ruolo fondamentale nelle relazioni all'interno di gruppi già consolidati ma, ciò che è ancora più importante, abbassano i livelli di resistenza dell'individuo alla partecipazione alle attività di gruppo che, a loro volta, contribuiscono ad aumentare la motivazione e favoriscono la facilitazione dell'apprendimento attraverso l'identificazione. Ne consegue l'ipotesi di un collegamento tra le strutture organizzative e l'abilità verbale. In particolare, Strodtbeck sostiene che «le condizioni che facilitano lo sviluppo della capacità verbale dei ragazzi abbiano meno relazione con il materiale di stimolo del curriculum che con le differenze di potere e con considerazioni di tipo organizzativo» (Strodtbeck, F.L., 1972, p. 128).

Nei gruppi con funzione sociale, ad esempio, la gratificazione espressiva assume un alto grado di importanza; la conversazione è continuamente divergente, debolmente legata alle osservazioni dell'altro per garantire solo una superficiale congruenza; gli argomenti trattati, generalmente, tendono ad affermare l'identità dei partecipanti o a conformarsi ai valori dei presenti, senza eccessiva attenzione all'accuratezza ed alla

pertinenza degli interventi.

Nelle famiglie delle classi medie, i conflitti di potere vengono risolti attraverso il linguaggio ed il bambino, per agire nel contesto ed affermare il proprio potere, è costretto a sviluppare strategie linguistiche raffinate e ‘seducenti’.

Negli strati sociali culturalmente sfavoriti, invece, la struttura di potere non dipende dall’abilità linguistica e quindi, «la motivazione alle induzioni e alle resistenze indicate verbalmente è troncata» (Strodbeck, F.L., 1972) e la necessità di sviluppare strategie linguistiche efficaci non ha un senso.

È evidente, purtroppo, come non solo il linguaggio, ma ogni rendimento scolastico sia influenzato da fattori socio-economici esterni alla scuola, che creano disuguaglianze ed emergenze educative di non facile gestione, ma è certamente drammatico constatare come troppo spesso la scuola, nel suo tradizionale impianto educativo, inconsciamente e inconsapevolmente tenda a perpetuare disuguaglianze sociali, cristallizzare discrepanze culturali, alimentare pregiudizi etnici e razziali, in quanto espressione di valori, interessi, pratiche, che attengono alla classe dominante, alla cultura dominante, al potere dominante.

L’influsso della povertà e dello svantaggio sullo sviluppo del linguaggio è una delle parentesi investigative che Bruner apre all’interno delle sue riflessioni sull’educazione della mente, tracciando una distinzione tra categorie affettive, funzionali e formali. «Le *categorie affettive* comportano l’organizzazione degli eventi nei termini delle immediate reazioni che producono nell’osservatore particolari reazioni cariche di emotività. Le *categorie funzionali* raggruppano oggetti ed eventi nei termini di convenienza in vista del conseguimento di qualche particolare scopo o per l’esecuzione di un compito particolare. Le *categorie formali* sono quelle governate da un complesso di attributi criteriali relativamente universali nei cui termini le cose possono essere classificate senza riferimento sia al loro uso che alla “reazione viscerale” che producono» (Bruner, J.S., 1973).

Nell’educazione del ceto medio si registrerebbe una propensione alla categorizzazione formale dovuta soprattutto all’uso del linguaggio in una varietà di situazioni e al modo in cui ambiente familiare e cultura influiscono su tale uso, mentre l’effetto restringente di una cultura di povertà terrebbe il linguaggio legato al contesto, alla comune esperienza, al proprio ‘gruppo’.

Anche in questa analisi bruneriana si evidenzia la possibilità e la necessità, da parte della scuola, di intervenire a supporto di queste 'culture di carenza' con progettazioni che non possono consistere in una forte dose di arricchimento compensativo: bisogna fare in modo che i 'poveri' percepiscano il senso del loro potere, il senso del possibile.

Sono evidenti dunque le analogie tra i problemi della deprivazione linguistica in alunni socio-culturalmente svantaggiati e quelli della integrazione linguistica di quella utenza che, dagli anni 80 in poi, crescendo in maniera esponenziale, si è andata affiancando, e parzialmente sostituendo alla prima: l'immigrazione extracomunitaria.

È come se la parola 'povertà' si fosse allargata ad includere tutto ciò che manca alla dignità della persona, per comprendere quegli emergenti bisogni di educazione che questa nuova utenza 'straniera', più o meno silenziosamente, ma fortemente, rivendica. E la pedagogia non può non rispondere a queste sollecitazioni, ma è chiamata a leggerle e interpretarle, e ad indicare nuove prospettive educative capaci di soddisfarle.

L'analisi effettuata conferma la forte dipendenza dei risultati scolastici da fattori socio economici. Una delle prime cause delle difficoltà per gli alunni migranti è spesso l'ambiente socioeconomico sfavorevole dal quale provengono. Ma la situazione socioeconomica da sola non spiega il forte disagio scolastico di questi alunni. L'inchiesta PISA denuncia una più alta probabilità di bassi risultati scolastici tra gli alunni stranieri rispetto ad altri provenienti da contesti socioeconomici simili, e ciò avviene in alcuni Paesi più che in altri.

Gli alunni stranieri sperimentano una perdita di valore delle conoscenze che hanno accumulato, in particolare nella loro lingua madre. Per questo, nonostante le analogie che legano lo svantaggio di chi proviene da ambienti sociali culturalmente deprivati allo svantaggio ineludibile dell'alunno straniero nell'impatto con una realtà in cui tutto è diverso, nuovo, sconosciuto, spesso ostile, c'è un elemento distintivo che emerge con forza nella situazione di alunno straniero: *lo shock culturale e linguistico* di che viene immerso in una cultura, in una terra, in una lingua che non gli appartiene.

## **2. La dimensione pedagogica dello shock culturale e linguistico**

Lo shock culturale è un conflitto in cui le caratteristiche culturali affiorano e ci rendono consapevoli di chi siamo veramente. È un disorientamento psicologico sofferto

da molte persone quando si trasferiscono in culture significativamente diverse dalla propria.

Con tale termine, K. Oberg definisce, per la prima volta, l'ansia di chi si trova all'estero; un'ansia che deriva dalla sensazione di perdere tutti i segni e i simboli familiari dell'interazione sociale (Oberg, K., 1960). Per Eduard Hall esso è la rimozione o la distorsione di numerosi fondamenti esistenziali, che sono familiari a casa propria e che vengono sostituiti da altri, che appaiono strani (Hall, E.T., 1959). H. Ned Seelye lo definisce "fatica culturale" e lo concepisce come un processo formativo che è sì faticoso, ma non necessariamente traumatizzante, angosciante o scioccante (Seelye, H.N., 1993). *Shock di transizione* è la definizione coniata da Janet Bennet, per il quale deve essere vissuto come un'esperienza transitoria (Bennett J., 1997).

Potremmo continuare con altre definizioni, ma la tendenza generale è quella di considerare lo *Shock culturale* come una fase inevitabile dell'adattamento ad una nuova cultura. Lo "scontro" con l'altra cultura agisce come uno specchio e ci rivela chi siamo veramente. È la fase in cui l'individuo avverte le più o meno numerose differenze culturali che andranno a scalfire l'immagine di se stesso, la sua "personalità di base". Il processo di adattamento alla nuova realtà è rappresentato da una curva a forma di W: la "W-Curve", e si riferisce a dei fenomeni che vanno da una semplice irritabilità ad uno stato psicologico di panico o crisi. Questi sentimenti contrastanti, si esaltano nel contesto di una cultura nativa (lingua seconda), mentre sfumano in un contesto non naturale (lingua straniera).

Il termine "Culture Shock" è stato menzionato dall'antropologo K. Oberg, richiamando i precedenti studi di Lysgaard, per definire il forte disagio che il contatto con una cultura straniera può provocare: «lo shock culturale è caratterizzato dall'ansia provocata dalla perdita dei segni e simboli delle relazioni sociali a noi familiari. Questi segni comprendono gli svariati modi in cui ci orientiamo nelle situazioni di vita quotidiana: quando gesticolare e cosa dire quando incontriamo le persone; quando e come dare la mancia; come dare istruzioni ai domestici; quando accettare o rifiutare gli inviti; quando prendere seriamente o non le affermazioni degli altri» (Oberg, K., 1960, p. 177-182).

Le sensazioni che si percepiscono nell'incontro/scontro tra due culture sono tante e dipendono dalle situazioni personali di ognuno, ma è frequente riscontrare una prima

risposta generale di rifiuto dell'ambiente che ha causato tale disagio. Secondo il modello di Oberg, lo shock culturale si sviluppa in quattro fasi:

- l'entusiasmo prima di partire;
- l'arrivo nella nuova cultura;
- la crisi di fronte agli ostacoli posti dalle differenze culturali;
- la flessibilità come soluzione per superare le crisi e l'ansia.

La prima fase ha inizio nel Paese di partenza: tutti i preparativi, le speranze, il desiderio di scoprire un mondo sconosciuto... e poi l'arrivo. La seconda fase inizia con l'arrivo in questo mondo nuovo, sicuramente più attraente del proprio, ma presenta anche le prime difficoltà: una lingua che non si capisce, luoghi che non si conoscono, odori che non si percepiscono; tutto è diverso e iniziano le prime difficoltà. L'entusiasmo e l'euforia dei primi giorni svaniscono e lasciano spazio ad ansie, incertezze, solitudini: è il momento in cui si decide l'esito del processo dello shock.

Anche qui si prospettano quattro ipotesi: il conflitto, la fuga, il filtro e la flessibilità. Conflitto e fuga sanciscono il fallimento dell'esperienza, poiché implicano il disprezzo per l'altra cultura e il rifiuto di accettarla. Anche il filtro delle proprie percezioni può avere conseguenze negative in quanto comporta sempre una distorsione della realtà e tende a negare le differenze tra le due culture. La flessibilità, invece, permette alle persone di osservare, conoscere e capire che le differenze esistono e possono essere accettate. Un epilogo positivo dello shock culturale è, dunque, l'acquisizione di quella flessibilità cognitiva che consente di interagire anche con persone di culture diverse, senza esprimere giudizi e valutazioni.

La relazione interculturale spesso può provocare in noi paura e tensione in quanto essa mette in discussione le nostre credenze e valori. Proprio per questa ragione, la relazione interculturale spesso può essere percepita come un problema, come una fonte di conflitto e dunque evitata. In questo caso, il soggetto che decide di non interagire con la diversità culturale, è più portato ad analizzare il diverso da sé attraverso le rigide categorie mentali della propria cultura, producendo così un'immagine dell'altro soggettiva, impregnata di pregiudizi e stereotipi.

Alla base dell'analisi dell'interculturalità vi è la ricognizione di come le due culture (quella del parlante e quella dell'apprendente) siano simili e di come differiscano. Una

simile analisi apre delle possibilità per il docente nell'approccio all'insegnamento di una seconda lingua.

Riprendendo ciò che si è inteso come cultura, cioè i modi che un popolo usa per esprimere se stesso, i quali assumono forme diverse a seconda dei contesti e con significati diversi a seconda del messaggio che si vuole trasmettere, è necessario che ci sia una corretta informazione sui costumi e sugli usi di un popolo, analizzando la distribuzione del fenomeno, cercando di non fornire degli stereotipi che potrebbero falsare l'interpretazione, ma fornendo piuttosto dei "sociotipi" (Balboni, P.E., 1999) , e cioè delle caratterizzazioni che derivano da una generalizzazione razionale di stereotipi empiricamente verificabili.

Per fare questo si devono tenere in debito conto anche gli aspetti non verbali di una lingua, perché anch'essi fanno parte della cultura e possono essere diversi a seconda delle popolazioni: il linguaggio del corpo, la lingua oggetto, la lingua dell'ambiente.

Per *linguaggio del corpo* si intendono il movimento, la postura, la gestualità, l'espressione del viso, lo sguardo, il toccare e la distanza. Per *lingua oggetto* si intendono i segni, i disegni, gli artefatti, il vestiario e l'adornamento personale. La *lingua dell'ambiente* è quella fatta di colori, luci, architettura, spazio, direzioni ed elementi naturali che parlano all'uomo della sua natura.

Ogni parlante nativo assimila delle esperienze sociali individuali caratteristiche della propria cultura. Ogni società accumula delle regole seconde le quali alcune considerazioni concrete sono interpretate astrattamente e sono valide tra coloro che comunicano attraverso l'uso comune della stessa lingua. Tra le società con strutture socioeconomiche molto diverse, le differenze interculturali giocano un ruolo significativo quando i membri di una cultura imparano la lingua dell'altra.

L'approccio in classe, quindi, è importante: una volta stabiliti quali valori e quali comportamenti devono essere insegnati, si deve vedere come ciò debba essere fatto. Una volta che si è capito il legame tra pensiero, cultura e lingua, assieme alla conoscenza delle differenze culturali, distanze, somiglianze e come queste influenzino l'apprendimento di una lingua, l'insegnante ha inserito la cultura nel curriculum.

Per analizzare queste differenze culturali si possono usare vari metodi: la comparazione, la creazione di situazioni o di simulazioni, il chiarimento dei malintesi attraverso i giornali, i media o l'isola classe. Si tratta quindi di fare più che di parlare di

valori culturali, fare secondo schemi diversi dalla propria cultura. L'insegnante non deve tener conto solo della cultura che deve essere appresa, ma anche della cultura del nativo, le difficoltà che lui potrebbe avere, le problematiche che si trova ad affrontare, in modo che l'insegnamento diventi proficuo attraverso l'aggancio alla vita normale.

L'impatto con la scuola e le sue discipline genera, nell'alunno straniero, un vissuto di ansia e di impotenza: i libri di testo e qualsiasi tipo di documento sono in italiano, e così anche le lezioni e le spiegazioni dei docenti, e qualsiasi riferimento si cerchi nella classe. Il risultato, per l'alunno straniero, non può che essere un senso di frustrazione ed un potente ostacolo alla comprensione ed all'apprendimento. Questo vissuto condiziona e limita l'inserimento dell'alunno straniero nella vita scolastica e sociale.

Apprendere una lingua straniera, prima per sopravvivere e poi per vivere il mondo, mentre in quel mondo si è totalmente immersi, ma ci si sente totalmente fuori, è un compito difficile per qualsiasi bambino. Ancora di più per l'alunno straniero che deve apprendere la lingua del paese ospitante. Per lui, lo shock culturale è essenzialmente shock linguistico.

La scuola non è come la società, la famiglia, la strada in cui vive. Per la scuola è richiesto un grado di conoscenza di una lingua superiore a quello necessario per i contatti sociali dove, per farsi capire, basta un lessico limitato e non è necessario conoscere la grammatica, mentre il lessico di cui i bambini hanno bisogno a scuola è molto diverso dal loro lessico sociale. La scuola è uno spazio istituzionale deputato all'istruzione, all'educazione, intenzionalmente progettato e strutturato ... su basi linguistiche.

La scuola italiana ha sempre dovuto impartire l'istruzione in una lingua che gli allievi padroneggiavano e padroneggiano in modo parziale. Ma i problemi linguistici degli alunni stranieri non possono essere sottovalutati. Perché intersecano la sfera identitaria e ne amplificano le lacerazioni in corso. I problemi di identità, a loro volta, provocano difficoltà comunicative, anche di tipo linguistico, e rendono difficile all'alunno straniero esprimere la propria diversità e il possibile disagio che ne consegue. Un circolo vizioso dal quale non è facile uscire, perché il legame tra la lingua e la costruzione dell'identità è intricato e inscindibile.

*Quali, allora, i vantaggi di un'educazione bilingue?*

Il bilinguismo non è un concetto assoluto: di bilingui perfetti che dominino due

lingue a livello di madrelingua, quasi non ce ne sono. È più prudente considerare il bilinguismo secondo la definizione operativa di ‘capacità di comunicare in due lingue con una certa disinvoltura in tutte le situazioni comuni’.

Il bilinguismo, se precoce, è considerato un vantaggio per il bambino. In Europa lo si considera sempre più un’esigenza sociale che va incoraggiata sin dalla nascita. L’esigenza di acquisire una seconda lingua per essere meglio preparati ad affrontare le sfide di un’Europa senza frontiere ha portato ad una forte propensione politica verso un’istruzione bilingue precoce generalizzata.

L’argomentazione cruciale a favore dell’istruzione bilingue precoce si basa sui lavori di ricerca che hanno mostrato la relativa facilità con la quale bambini di intelligenza media acquisiscono una seconda lingua: quanto prima si inizia l’istruzione bilingue, tanto più probabile è che il bambino divenga un bilingue equilibrato, in grado di passare da una lingua all’altra agevolmente, senza grandi difficoltà.

Ricerche recenti sull’interrelazione tra processo cognitivo e bilinguismo sostengono che il pendolarismo da una lingua all’altra è un efficacissimo esercizio cognitivo per il bambino dotato, portandolo a maggiore flessibilità cognitiva. Il bilinguismo, quindi, potenzierebbe l’intelligenza.

Per molti minori stranieri, però, l’immersione scolastica in una seconda lingua è un fardello troppo gravoso. Infatti, secondo la *teoria della soglia* di Cummins e Swain, gli effetti positivi del bilinguismo sull’intelligenza sono sentiti soltanto da chi ha almeno un’intelligenza media (Cummins e Swain, 1986). Secondo gli stessi autori, al di sotto di una determinata soglia, il bilinguismo, anziché migliorare la funzione cognitiva, può rivelarsi un’esperienza disastrosa per l’allievo.

Per diventare bilingui, gli alunni devono sottoporsi ad un ulteriore sforzo cognitivo. Distinguere tra due sistemi linguistici, sviluppare un duplice sistema concettuale e un doppio vocabolario, ampliare il repertorio fonetico, separare due tipi di input e passare agevolmente da una lingua ad un’altra richiede abilità e attitudini linguistiche. Independentemente dal grado intellettuale, un disturbo nella comprensione interferisce con lo sviluppo cognitivo. La motivazione è di importanza primaria per ogni forma di apprendimento, compreso il bilinguismo precoce.

Non tutti i problemi connessi al bilinguismo sono dovuti al funzionamento cognitivo, all’attitudine alle lingue o all’input linguistico: l’istruzione bilingue ha il

massimo successo quando entrambe le lingue e le culture godono di elevata stima da parte della famiglia e dell'ambiente sociale. D'altra parte, quando la lingua parlata a casa non gode di grande considerazione a scuola, spesso l'allievo sente che viene sminuito il retaggio culturale e che la sua lingua viene subdolamente stigmatizzata come un handicap di cui ci si deve liberare (Lambert W.E., 1984). Di fronte a un simile attacco, è inevitabile che le difficoltà di apprendimento del bambino si accentuino.

Negli alunni non preparati ad affrontare il bilinguismo sotto il profilo psicologico ed emotivo, può risultare compromesso lo sviluppo intellettuale ed emotivo. Risultato: stress, ansia, crisi d'identità. E se è in crisi l'identità profonda della persona, nessuna accoglienza avrà senso, nessun aiuto sarà sufficiente, nessuna emozione sarà condivisa: e allora, nessun apprendimento sarà possibile.

Un'azione educativa efficace, su tali presupposti, dovrebbe mirare ad aumentare il potere dell'alunno svantaggiato nella classe, prima ancora che nella dimensione del linguaggio.

L'istruzione bilingue tramite l'immersione nella seconda lingua, quindi, non va presa alla leggera: deve rimanere una questione cui dedicare attenta riflessione (Grosjean, F., 1982).

### **3. Identità culturale, linguistica, etnica: l'identità personale**

I concetti di identità e di cultura sono oggi al centro di un'attenzione molto viva in più ambiti disciplinari. L'identità affonda le sue radici nel vissuto degli individui ed è, al tempo stesso, una realtà che si costituisce e si definisce nelle culture umane. L'identità ha dunque i suoi luoghi umani di elaborazione e di crisi, fra i quali l'esperienza migratoria, presente nel nostro tempo con significati sociali di grande spessore, che spesso assume sfumature drammatiche.

Il concetto di identità culturale è un concetto estremamente complesso perché postula l'attenzione ai processi di maturazione soggettiva del singolo, ai processi di aggregazione storico-sociale dei gruppi, ai bisogni che muovono questi processi, alle regole che li ordinano istituzionalmente nel tempo e nello spazio, ai modi dell'integrazione dei referenti simbolici tra soggetto e gruppo e tra gruppi (Di Carlo, A., Di Carlo, S., 1986).

Il concetto di identità culturale accoglie diverse problematiche che poggiano su due assunti:

- La cultura è l'insieme dei modelli di riferimento, come rappresentazioni mentali, che sono condivisi da un gruppo sociale, in una determinata società, in un determinato momento storico.

- In uno stesso momento storico, all'interno di una medesima società, convivono forme diverse di cultura, e queste diverse forme si originano nelle diverse collocazioni di classe dei soggetti che le elaborano.

La distanza o differenziazione tra le culture è determinata, oltre che dai contenuti, da quelle forme che in quei contenuti vivono (cognitive, linguistiche, simboliche) e che rispondono a modi di operare della mente, a modi di rappresentare il mondo, in determinati contesti di vita ; esse non rivelano differenze sostanziali nella struttura della mente umana, piuttosto variazioni formali dell'organizzazione di queste strutture. Tuttavia, il passaggio da un sistema conoscitivo ad un altro, da un'organizzazione mentale ad un'altra, comporta un enorme sforzo, e la distanza tra due culture, viene colta «come spazio mentale attraversato, come percorso dal pensiero operatorio simbolico, al pensiero formale astratto» (Ledda, G., 1977, p. 122). La diversità e la distanza culturale, portano in sé un'altra dimensione che incide sulle modalità di incontro tra due culture: quella del conflitto. I fattori di conflitto tra culture sono gli universi simbolici di identificazione: lingua, costumi, ritualità...cioè quei fattori che costituiscono le basi dell'identità etnica (Devereux, G., 1975). Nel confronto conflittuale con la differenza ha inizio il processo di acculturazione (Sam e Berry, 2006).

L'identità culturale è il frutto delle progressive esperienze di conflitto con le diversità culturali presenti nell'ambiente di crescita. In un ambiente fortemente omogeneo, difficilmente si svilupperà una forte dialettica tra identità etnica e identità culturale, mentre, laddove sono presenti molteplici modelli culturali e differenti gruppi etnici che li elaborano, la tensione di identificazione durante il processo di crescita sarà altamente conflittuale. È quest'ultimo il caso dell'alunno straniero, soprattutto di seconda generazione, nel quale si affievoliscono e sfumano le radici etniche e linguistiche, ed egli sembra perdersi nelle possibili forme di identificazione che l'ambiente gli fornisce, al limite o in bilico tra più culture e identità.

A questi alunni si chiede di adattarsi in fretta, di trovare il proprio posto all'interno di riferimenti, regole esplicite e implicite, routine... ; si chiede loro di parlare e di pensare in un'altra lingua. Senza conoscerla. Scuola e famiglia premono affinché 'l'adattamento' sia veloce e il loro disorientamento silenzioso e invisibile. Il minore straniero tenta di ricomporre le lacerazioni che vive adottando varie strategie. Per non perdersi.

Secondo il Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, intitolato emblematicamente *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*, i ragazzi stranieri in Italia si confrontano con diverse ipotesi di identità etnica: quella originaria, quella del paese d'arrivo, quella che nel paese d'arrivo è ritenuta l'etnicità presente nel paese di partenza, quella che la famiglia ritiene essere l'etnicità del paese d'immigrazione (Istituto di Ricerca degli Innocenti, 1997).

Ne derivano quattro possibili ipotesi identitarie. Quattro percorsi che delineano quattro specifiche interazioni comunicative, quattro modalità di relazionarsi tra stranieri e non stranieri. Quattro modi di costruire e riconoscere identità. Ma anche quattro diversi modelli di società, quattro diversi riferimenti teorici: resistenza culturale, assimilazione, marginalità, doppia etnicità.

La resistenza culturale consiste nel continuare a fare riferimento soprattutto alla cultura ed all'identità etnica dei propri genitori, riducendo al minimo i rapporti ed i contatti con la società ospitante. Crescono così comunità incapsulate che spesso abitano in zone circoscritte. Secondo alcuni studiosi - critici della società occidentale e dei suoi processi di omologazione - la resistenza culturale dovrebbe rappresentare un preciso obiettivo delle politiche sociali ed educative poiché mira a rafforzare l'identità originaria, permettendo al minore di sviluppare una maggiore stima di sé, unica garanzia per rapportarsi poi alla società multiculturale senza incappare in percorsi di marginalizzazione. Evidenti, però, sono i rischi di una simile soluzione, che può finire per far sentire questi minori stranieri per sempre nel Paese d'arrivo.

L'assimilazione consiste invece nell'aderire pienamente alla proposta identitaria che gli viene dalla società d'arrivo e rifiutare, anzi rinnegare, tutto ciò che ha a che fare con la cultura d'origine. In alcuni casi si parla persino di socializzazione anticipatoria, ovvero il processo mediante il quale chi intende emigrare assume già nel proprio paese i valori e gli orientamenti del paese d'arrivo omologandosi ad essi in anticipo (soprattutto

grazie ai media). Qui il rischio è di perdita di riferimenti con conseguente crescita dell'insicurezza e di una rassegnata rinuncia ad aspettative iniziali gratificanti.

La marginalità rappresenta la condizione più frequente: i ragazzi vivono al di fuori ed ai margini sia della cultura d'origine che di quella di arrivo, incapaci di formulare essi stessi una reale proposta identitaria alternativa. “Tutto questo - scrive il rapporto sull'infanzia - sembrerebbe confermare che l'identità sta diventando sempre più simbolica... D'altra parte, l'ipotesi della possibilità di un'identità plurima per molti studiosi rappresenta la soluzione più idonea per una società come quella moderna, in cui le rapide trasformazioni che la interessano, rendono estremamente difficile sviluppare un reale e costante sentimento di appartenenza, nella quale si ha, almeno apparentemente, maggiore libertà di modellare la propria identità e la propria vita. Il passaggio dalla marginalità all'identità plurima può rappresentare una soluzione assai vicina all'identità proposta nella società segnata dalla modernità, dove però la stessa scelta di non appartenenza appare una possibilità di sottrarsi alle identità costituite, con l'obiettivo di formarne delle nuove” (Istituto di Ricerca degli Innocenti, 1997).

La doppia etnicità è il frutto di un lento e profondo lavoro analitico in cui l'identità viene formata dal continuo confronto fra i due mondi. È frutto di una strategia relazionale che è risultata idonea nel processo di integrazione nella società d'arrivo, evitando l'appiattimento folklorico e la marginalità. In genere la doppia etnicità è ritenuta la soluzione migliore, perché permette all'alunno straniero un maggiore equilibrio, una maggiore capacità critica, una maggiore obiettività e sensibilità. La critica, ovviamente, è che questa soluzione rappresenti una aspirazione difficilmente realizzabile.

Il concetto di identità si può articolare anche in ambito linguistico e semiotico: è nel linguaggio che un “soggetto” si pone e si differenzia dall'altro; è con l'acquisizione della parola che il bambino comincia ad elaborare la sua realtà di essere separato. L'altro con cui si confondeva comincia ad apparire sempre più con chiarezza distinto da sé. Ogni individuo che nasce si configura come già definito dal nome attribuitogli da chi ha deciso che dovesse far parte del mondo ed appartenere alla specie, alla stirpe, alla famiglia, ad un uomo ed una donna.

La differenza dell'altro, non radicale, ma codificata, ci restituisce dunque un senso di appartenenza ad un genere, ad una identità, rassicurando, creando limiti e confini,

offrendo specchi in cui riconoscerci pacificati. Una comunità linguistica è una collettività che usa una stessa lingua nella quale si identifica, nella quale, cioè fa risiedere la parte principale della propria identità collettiva. La comunità linguistica non è data una volta per tutte: è un processo in continua modificazione, e non esiste in astratto, ma entro uno spazio nel quale si sviluppano gli atti di comunicazione linguistica, stabili o occasionali.

Tutto quanto sopra esposto, viene filtrato attraverso la propria assoluta unicità (identità) che è la sintesi di diverse esperienze di appartenenza a realtà culturali distinte ed a volte in opposizione le une alle altre, e che è al tempo stesso individuale e collettiva. La condizione di emigrato, ci ricorda Selim Abou , non esiste tanto in sé, quanto nello sguardo degli altri; e i luoghi in cui questo sentirsi “altro”, “straniero”, “diverso” supera il disagio soggettivo per diventare spazio di sofferenza e di conflitto, sono proprio i luoghi della mediazione istituzionale: primo tra tutti, la scuola, che diventa uno dei principali campi su cui combattere le battaglie e le schermaglie contemporanee sull’identità.

Il contesto scolastico, purtroppo, rimane ancora istituzionalmente deputato alla trasmissione di tratti comuni (inculturazione), piuttosto che aprirsi alle tante imprevedibili forme di cambiamento (acculturazione). Eppure le Indicazioni per il curricolo del 2007 affrontano la ‘questione’ della o delle identità: “Obiettivo della scuola è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un’opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere” (M.P.I., Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2007).

È un esplicito riconoscimento della pluralità di esperienze culturali che vibrano nei contesti educativi formali e , al contempo, una formale richiesta di interazione fra queste esperienze e di piena valorizzazione, che non vuol dire soltanto riconoscerle nella loro “essenzialità identitaria” (Hall, S., 2006), statica e immutabile, ma anche come

risultanza del modo in cui, in luoghi e momenti diversi, individui e gruppi utilizzano simboli, narrazioni, lingue, abitudini allo scopo di ottenere maggiore peso nei contesti in cui vivono (Clifford, J., 2002).

Evidentemente le due prospettive si intrecciano: vogliamo sapere chi sono e da dove vengono questi alunni stranieri, ma se la scuola vuole essere davvero interculturale, deve soprattutto capire che cosa vogliono o possono diventare. Si tratta, insomma, di riconoscere la diversità evidenziando, però, ciò che unisce, rispetto a ciò che divide. Che tradotto nella prassi didattica significa cercare di capire in quale progetto, in quale attività, in quale esperienza l'alunno straniero e l'alunno italiano possono 'convivere'? quale luogo cognitivo possono condividere? che cosa li accomuna nell'esigenza di esprimersi insieme?

Capire l'identità culturale dell'emigrato, dello straniero significa capire con quale livello culturale la società che accoglie cerca di omologarlo nel proprio interno. Purtroppo la risposta è evidente: il livello culturale più basso, quasi marginale o marginale, cioè quello culturalmente depotenziato ai fini del potere contrattuale nella società. E questa sensazione di non avere potere di definizione porta generalmente a due atteggiamenti diametralmente opposti: il rifiuto in toto dei segni delle origini, oppure la loro esaltazione in forma oppositiva, ma in tutti c'è il desiderio di ridefinizione, un profondo bisogno di riconoscimento, sicuramente più forte e più drammatico di quello di chi, seppur svantaggiato, attraversa, nel suo percorso di crescita, culture più omogenee, nelle quali, qualche elemento di ancoraggio riesce pur sempre a trovarlo.

Se è vero, dunque, che l'identità si forma in relazione con gli altri, è altrettanto vero che questa relazione avviene sempre dentro relazioni di potere, che orientano il modo in cui gli individui vedono se stessi e gli altri.

La relazione di potere non è di per sé negativa: restituisce il senso e lo spazio del possibile, della progettualità. Del futuro. È quando il potere si irrigidisce, diventa dominio e si esercita solo in una direzione, che gli spazi di libertà dei più deboli vengono soffocati. I sistemi scolastici ne sono un esempio, storicamente votati a formare identità nazionali a scapito di minoranze identitarie attraverso la trasmissione di una cultura omogenea.

*Qual è allora il ruolo della scuola nella formazione dell'identità personale di ogni alunno?*

Se la formazione dell'identità personale come costruzione relazionale dipende anche dai contesti quotidiani di relazioni, la scuola, la classe, il curriculum, diventano spazi di costruzione identitaria per tutti gli alunni, stranieri e non.

Questo ci riporta al concetto di identità culturali: non possono esistere identità-tipo strettamente rappresentative di culture, non possono esistere l'Italiano, il Musulmano, lo Zingaro, l'Africano... , cioè, non possono esistere generalizzazioni basate sull'identità culturale se riconosciamo il carattere processuale, autoreferenziale e interattivo delle culture (Remotti, F., 2001). Così a scuola non possiamo e non dobbiamo progettare interventi per gli alunni albanesi, o rumeni, o italiani, ma per quegli alunni che in quel momento attraversano spazi, luoghi e contesti culturali, precisamente situati.

**CAPITOLO IV: LUOGHI COGNITIVO-LINGUISTICI E  
SPAZI DI IDENTITÀ**

## 1. La conoscenza delle lingue come ‘sapere di responsabilità’

Torniamo agli interrogativi che hanno guidato la ricerca:

- *È possibile progettare degli ‘spazi’ didattici all’interno del curricolo che siano luoghi della cognitivtà e della concettualizzazione , ma che, al contempo, contengano in sé l’esperienza dell’incontro con la diversità?*
- *Può una lingua straniera (LS) diventare il luogo dell’ incontro di culture e lingue diverse, un codice condiviso, un ponte tra due lingue, L1 ed L2 ?*
- *Possiamo usare la mediazione linguistica di un’altra lingua straniera come tramite per la comprensione di mondi diversi?*

Con la sua affermazione: “Il plurilinguismo non è istituzionalmente un problema: è uno stato dell’umanità” (Nencioni, G., 1997, p. 3), G. Nencioni sottrae la questione delle lingue straniere al paradigma della modernità e ci porta a riconoscere la pluralità linguistica come un tratto permanente costitutivo di civiltà, al pari delle attività economiche, delle espressioni artistiche, dei costumi religiosi o civili. In un contesto di naturale crescita ed evoluzione, l’individuo ha sempre costruito le proprie caratteristiche e abilità linguistiche a ridosso delle proprie esperienze di vita, in relazione ai luoghi e ai soggetti, agli oggetti con i quali interagisce, prevalentemente secondo logiche di prossimità.

Nel mondo contemporaneo, ai processi spontanei, legati all’ambiente o alle necessità di relazione dei singoli individui, si sono progressivamente affiancate e sostituite le spinte culturali, economiche e sociali legate all’ampliamento dei contesti di relazione.

La nozione di “ambiente informativo” introdotta da J. Meyrovitz esprime in modo evidente la complessità, le interazioni e la compresenza di modi diversi di comunicare che sono a disposizione degli individui contemporanei. Molte delle situazioni comunicative attuali oltrepassano la dimensione fisica del contatto faccia a faccia, si costituiscono “oltre il senso del luogo”, e sono rese possibili dalla padronanza di codici di accesso tecnologici e linguistici, strumenti che tendono sempre più anche a definire le forme e i confini dell’integrazione o dell’esclusione sociale (Meyrovitz, 1995).

Il plurilinguismo è iscritto fra i ‘saperi di responsabilità’ (Bettini, M., 2001); quei

saperi che la società ha la responsabilità di trasmettere agli individui e che, nello stesso tempo, accrescono il senso di responsabilità degli individui; la conoscenza delle lingue è, dunque, uno dei requisiti indispensabili per acquisire, non solo formalmente, il diritto ad una cittadinanza e ad una identità italiana ed europea che vadano oltre i confini dell'agire politico e sociale.

La tesi sostenuta dalla ricerca è quella di un approccio cognitivo al processo di integrazione dell'alunno straniero nella scuola italiana, in prospettiva di un modello di integrazione orientato all'educazione della mente, di chi accoglie e di chi è accolto. Prende, quindi, in esame il valore pedagogico dell'educazione linguistica e la competenza in una lingua seconda (L2) come obiettivi primi irrinunciabili per qualsiasi percorso di integrazione.

La *lingua* è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza; la lingua in sé, non organizza la realtà, ma la esprime divenendo il luogo di manifestazione degli aspetti cognitivi particolari di una cultura; è mezzo per stabilire un rapporto sociale: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti; ed è anche essa stessa un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

La lingua, dunque, in quanto strumento del pensiero, ha una forte *valenza cognitiva*, ma, al contempo, ci permette di riflettere sulle nostre e sulle altrui esperienze, ed allora le va riconosciuta una *valenza metacognitiva*; la lingua è anche mezzo di comunicazione con gli altri, di comprensione tra culture: ha, cioè, una sua *valenza sociale*. È strumento per lo sviluppo di nuovi apprendimenti: la *lingua veicolare*.

La *lingua straniera*, in particolare, contribuisce a formare una più ricca visione del mondo, ponendo le premesse per far assumere sensibilità e responsabilità da cittadino d'Europa e del mondo; sollecita e consolida le competenze relazionali, riflessive e meta riflessive indispensabili alla comunicazione; favorisce lo sviluppo della consapevolezza delle modalità di apprendimento a livello semantico, morfosintattico e fonetico, ovviamente in modo adeguato all'età e alla natura comunicativa della lingua e favorisce l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture.

Il tema dell'apprendimento delle lingue straniere e dei processi cognitivi che esso implica, hanno prodotto, e continuano a produrre, un ampio movimento di studi che sembrano concordare, nella quasi totalità, sul concetto che, con l'apprendimento di due lingue, l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline. Mentre impara la nuova lingua il bambino viene coinvolto simultaneamente in tre tipi di apprendimenti : impara *il linguaggio*, sviluppa conoscenze *sul linguaggio* e apprende *tramite il linguaggio* (Halliday e Hassan, 1995).

Con la padronanza di più lingue, l'alunno riconosce che esistono differenti sistemi linguistici e diviene consapevole che i concetti veicolati attraverso lingue diverse possono essere, di volta in volta, analoghi oppure no. In questa prospettiva, alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente dovrebbe affiancare gradualmente attività di riflessione che lo aiuteranno a riconoscere sia le convenzioni in uso in quella determinata comunità linguistica sia le regole della lingua.

Negli ultimi cinquant'anni si è realizzata una vera e propria rivoluzione copernicana nell'ambito dell'educazione linguistica. Durante questi decenni l'attenzione degli studiosi e degli insegnanti si è concentrata da un lato sulle *teorie* dell'educazione linguistica e sugli *approcci* specifici per l'insegnamento dell'italiano, delle lingue classiche, di quelle straniere, seconde ed etniche, dall'altro su *modelli operativi* quali la realizzazione di curricoli e la definizione di modelli di unità di apprendimento.

Cinquant'anni di ricerca, di riflessione, di dibattito, insieme a cinquant'anni di esperienze e di sperimentazioni hanno portato la *glottodidattica* (Balboni, P.E., 1991) ad una crescita qualitativa che ha pochi paralleli in altri ambiti scientifici: la glottodidattica si è costituita come scienza autonoma, si è dotata di strumenti concettuali originali, ha definito i propri campi applicativi, ha delimitato modelli operativi adeguati per tradurre la riflessione teorica in metodiche coerenti, garantendone la traduzione pratica. «Chi contrappone gli aspetti psicopedagogici a quelli linguistici ha probabilmente una concezione superata della glottodidattica, identificata (come tempo fa pareva possibile) con la cosiddetta *linguistica applicata*.

Non è questa la visione che da almeno un ventennio ne hanno gli "addetti ai lavori", per i quali è impensabile che una metodologia possa derivare per filiazione diretta da

una qualsiasi teoria linguistica. Il rapporto tra insegnante e allievo è, e resta, il rapporto fondamentale. Al tempo stesso, gli studi degli ultimi decenni sulla natura della comunicazione attestano che:

- 1) l'oggetto insegnato ha una propria struttura logica che non può non influire sul modo in cui viene trasmesso [...]
- 2) il mezzo attraverso il quale viene "veicolato" il messaggio assume notevole importanza nel determinare alcune qualità fondamentali del messaggio stesso [...]. Ecco allora che... l'*oggetto* del nostro insegnamento, assume pieno rilievo, e la glottodidattica viene a collocarsi all'intersezione di tre sfere: - *la sfera pedagogica*, che ci illumina sui valori e sulle mete dell'educazione linguistica [...] - *la sfera psicologica*, che indaga sui processi *matetici*, ossia di apprendimento, che si instaurano nella psiche dell'allievo [...] - *la sfera linguistico-comunicativa*, in senso lato, che illustra la natura e le articolazioni dell'oggetto dell'insegnamento linguistico» (Porcelli G., 1944, p. 288).

Pertanto, il fondamento pedagogico della glottodidattica riguarda i *valori* da attribuire *all'educazione linguistica* nella sue diverse forme. In questo contesto, la *lingua straniera* concorre a costituire quella sensibilità al fenomeno linguistico, alla lingua come strumento di espressione oltre che di comunicazione, che è tratto fondamentale di un'educazione valida.

Ecco allora che la *Lingua Straniera* assume le dimensioni e i tratti di un *potente mediatore didattico*, uno spazio di identità condiviso che sa far percepire come dietro una lingua vi siano popoli che in essa si esprimono e che attraverso essa filtrano la loro esperienza e la loro cultura (Porcelli, G., 1944).

Tracciare un percorso storico in glottodidattica è abbastanza complicato: perché gli apporti degli studiosi sono così ricchi di interessi e di proposte che sarebbe riduttivo circoscriverli in un preciso ambito, sulla base dell'appartenenza a una scuola di pensiero o a un gruppo di ricerca; perché man mano che, nell'ambiente culturale e scolastico in cui erano e sono inseriti, si registravano significative evoluzioni in psicopedagogia, in linguistica, nelle tecnologie glottodidattiche, hanno rivisto le proprie posizioni iniziali; perché tali evoluzioni, tutt'ora in atto, presentano uno sviluppo cronologico difforme in diverse aree geografico-culturali.

Pensiamo, ad esempio, che nell'Italia degli anni '60, l'insegnamento delle lingue

straniere seguiva ancora il metodo formale ‘grammatica-traduzione’, mentre negli Stati Uniti, dove il metodo diretto era diffuso ormai da un ventennio, si registravano già le prime proposte di superamento delle tecniche audio-linguali, a favore degli approcci affettivo-umanistici. E, *last but not least*, perché parliamo di una storia davvero contemporanea, in cui molte evoluzioni sono tuttora in corso e tentare di prevederne gli esiti può essere un atto velleitario, soggetto a smentite in tempi brevi.

Tuttavia, semplificando per fini euristici un intreccio complesso, possiamo disegnare uno schema interpretativo che individua quattro periodi o fasi di sviluppo (Ciliberti, A., 1994):

1. il periodo della didattica ispirata allo strutturalismo in linguistica e al neobehaviorismo in psicologia, definita “fase americana” della glottodidattica perché dagli Stati Uniti provenivano le ricerche più valide e le proposte innovative;
2. la fase strutturo-globale audiovisiva, che introduce procedure di accostamento globale al dialogo iniziale, supportando l’ascolto del testo registrato con la contemporanea proiezione di immagini, definita “fase francese” perché promossa per la diffusione del francese all’estero, anche se adottata anche in altri ambiti;
3. la “fase inglese” dei metodologi del comunicativismo che rispondeva alle iniziative del Consiglio d’Europa per i *livelli soglia* e per un sistema basato su unità capitalizzabili (“credit-unit system”) dando ampia risonanza nel nostro continente ad un approccio comunicativo alla didattica delle lingue moderne;
4. la fase degli approcci umanistici, che negli ultimi decenni ha portato alla riscoperta dei ruoli dell’affettività, della memoria e del coinvolgimento totale dell’io nell’atto di parola.

Emblematico di quest’ultima fase, di cui sono evidenti i forti nessi con l’argomento del percorso di ricerca che ipotizza, nelle lingue straniere, uno spazio privilegiato per l’educazione interculturale, è E.W. Stevick.

Nonostante il suo interesse preminente per l’inglese come *seconda lingua*, ossia come lingua insegnata in un Paese in cui essa è il normale veicolo della comunicazione quotidiana, e il suo lavoro soprattutto con studenti adulti, ci consegna comunque delle indicazioni didattiche (Stevick, E.W., 1990) dalle quali non può prescindere anche chi insegna una *lingua straniera*: l’insegnante deve considerare lo studente non tanto e non solo come *apprendente* ma come *persona*; deve tener conto della dimensione

psicoaffettiva e sociale non meno di quella cognitiva. Deve tener conto che ai bisogni linguistico-comunicativi si intrecciano quelli relazionali tipici di chi si deve inserire in una nuova realtà: *in primis*, l'accettazione da parte non solo del gruppo-classe ma di tutti coloro con cui entra in rapporto.

## **2. Apprendimento o acquisizione delle lingue? Stevick, Krashen e Holec.**

Riportando il discorso in ambito glottodidattico, Stevick definisce il concetto di apprendimento linguistico:

«A person has learned a foreign language when he is able to understand and use understandably the expressions he needs in any situation in which he participates. He has partially learned a foreign language when he can use and understand part of the expressions he needs» (Stevick, E.W., 1963).

In questa definizione sono presenti il concetto di *situazione* e il concetto di *bisogno*; poiché “the situations themselves differ from culture to culture”, tale concetto richiama quello di *cultura-civiltà*. Il richiamo al *background* culturale, avvertito come necessità prepotente in una società multietnica, segnala in maniera inequivocabile l'attenzione alle situazioni di vita dell'alunno e a quanto vi è di più radicato nella sua persona, ossia la cultura del paese d'origine.

Attenzione all'alunno come persona significa anche attenzione all'aspetto motivazionale. Le motivazioni di tipo estrinseco o strumentale, come il dover studiare una lingua solo per rispondere ad esigenze esterne, siano esse determinate dal curriculum scolastico, o dall'emigrazione, o da qualsiasi altra causa percepita come ostile, conducono l'alunno a porsi sulla difensiva, a “scoprirsi” il meno possibile e, in definitiva, a non impadronirsi della lingua stessa.

I diversi metodi hanno successo se e in quanto riescono ad attivare un apprendimento aperto alla novità e privo di difese. La rimozione dei motivi di ansia e di ostilità, anche inconscia, non è quindi un elemento aggiuntivo, desiderabile ma marginale: al contrario, è alla base di ogni possibilità di incidere positivamente sull'apprendimento (Stevick, E.W., 1976, p. 50).

Il compito ora è duplice: approfondire gli aspetti psicoaffettivi che hanno rilievo nell'apprendimento delle lingue e proporre soluzioni sul piano metodologico-didattico.

Stiamo parlando di ‘senso’, che vuol dire esplorare la *significatività* dell’esperienza di apprendimento per lo studente. In altre parole, ci si domanda se “ha senso” per lo studente affrontare certi testi in lingua straniera o svolgere certe attività didattiche. Che senso ha, ad esempio, insistere perché la pronuncia raggiunga livelli molto elevati di accuratezza, quando non solo agli stranieri, ma anche a buona parte degli stessi parlanti nativi possono bastare livelli meno sofisticati? La premessa, che gli studi di psicologia ormai fanno ritenere indubitabile, è che se lo studente avverte che qualcosa “non ha senso”, non riuscirà ad impararlo stabilmente.

Un altro autore i cui modelli psicolinguistici sono stati al centro dell’attenzione e del dibattito psicolinguistico dalla metà degli anni ‘70 ad oggi è Krashen, che ha introdotto la distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento* in ambito linguistico (Krashen, S., Terrel, T., 1983).

Secondo Krashen si tratta di due processi nettamente distinti e indipendenti. L’*acquisizione* di una (seconda) lingua è un processo subconscio, del quale perciò i soggetti non sono consapevoli, il cui esito, la competenza acquisita, è altrettanto subconscio. La capacità di acquisire una lingua non cessa al momento della pubertà, ma rimane un processo molto potente anche nell’adulto. Per *apprendimento* linguistico si intende, invece, lo sviluppo della competenza in una seconda lingua attraverso la conoscenza esplicita di regole di grammatica e liste di vocaboli. Krashen sottolinea che i due processi sono *indipendenti* e che quindi l’apprendimento formale di una lingua non è di per sé un fattore di acquisizione stabile e di padronanza della lingua stessa.

Secondo questa ipotesi, le regole formali, ossia l’apprendimento consapevole, hanno un ruolo limitato (Krashen, S., 1982). Soprattutto nella produzione orale manca il tempo di vagliare ogni enunciato in base alla competenza appresa: nella conversazione è indispensabile far ricorso alla competenza interiorizzata, ossia acquisita. In caso contrario, la produzione è lenta e intermittente, attenta alla forma più che al contenuto, e presuppone una conoscenza esaustiva delle regole della lingua straniera.

D’altra parte, il ricorso alla competenza appresa e non ancora acquisita è utile quando c’è la possibilità di preparare un discorso o un testo scritto. In questo modo può essere utilizzato anche ciò che non è stato interiorizzato e portato al livello della produzione spontanea, ma è noto sotto forma di regole o paradigmi.

Per Krashen, condizione necessaria perché avvenga l’acquisizione è la

comprensione, riferita al significato del messaggio, non alla sua forma. Tale comprensione di elementi nuovi è possibile in base al contesto situazionale, alla nostra conoscenza del mondo e alle informazioni nonverbal/extra-linguistiche che accompagnano il messaggio verbale. Dunque, prima ci si impegna a comprendere il significato dei messaggi: l'acquisizione delle strutture si instaurerà come esito di questo processo.

Le abilità produttive, e in particolare il parlare alla normale velocità di conversazione, emergono nel soggetto come esito del processo e non possono essere insegnate direttamente. Si prevede quindi un *silent period*, anche protratto a lungo, prima che il soggetto sia pronto sul piano cognitivo ed affettivo ad affrontare le attività linguistiche del versante produttivo (Krashen, S., 1981).

Poiché tra i fattori che incidono positivamente sulla acquisizione di una seconda lingua sono stati individuati la motivazione, la fiducia in se stessi, l'autostima e un basso livello di ansia, si può desumere che tra l'input e il meccanismo di acquisizione del linguaggio si interpone un *filtro affettivo* che impedisce l'interiorizzazione di nuovi input, pur perfettamente comprensibili; tra gli obiettivi didattici, bisogna, quindi, includere la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro (Krashen, S., 1985).

Holec, dichiaratamente rifacendosi al modello di apprendimento elaborato da Krashen, riprende, elabora e arricchisce i concetti di 'acquisizione' e 'apprendimento' linguistico, mettendo in evidenza l'esistenza di modi diversi di interiorizzare le conoscenze. Il primo modo, l'acquisizione, viene così definito:

“il processo tramite cui avviene l'interiorizzazione delle conoscenze e dei saper fare, che costituiscono una competenza linguistica; un processo interno, in buona parte inconsapevole e involontario” (Holec, H., 1985).

Il processo di acquisizione è costituito da due fasi: una prima fase in cui i dati a disposizione vengono esplorati alla ricerca di significato e di sistematicità ed i cui risultati vengono interiorizzati divenendo conoscenze linguistiche; ed una seconda fase che consiste nella messa in opera di tali conoscenze sotto forma di comportamenti linguistici. Nella prima fase, dunque, il processo di acquisizione consiste essenzialmente in attività orientate verso la comprensione e l'analisi. Ma, osserva Holec: “queste attività non si risolvono in una semplice ricezione passiva del significato, per quello che

riguarda la comprensione, o in un semplice riconoscimento di elementi conosciuti, per ciò che riguarda l'analisi. Al contrario, tali attività mettono in gioco delle procedure attive di ricostruzione tramite la creazione e la verifica di ipotesi: ipotesi di attribuzione del senso, in un caso, e di regole di funzionamento, nell'altro" (Holec, H., 1985).

L'acquisizione è dunque un processo ricostruttivo che utilizza tutti i tipi di conoscenze possedute: da quelle linguistiche della propria lingua e di altre lingue a quelle metalinguistiche, alle conoscenze del mondo. Ed è processo evolutivo, molto spesso parziale, frazionato ed approssimativo, che prevede, o perlomeno permette, una revisione ed un affinamento progressivi in base ai nuovi dati con cui il discente viene via via a contatto.

Tale 'descrizione della lingua', come Holec definisce l'attività metalinguistica implicita, è di tipo molto specifico e va nettamente distinta dalle descrizioni esplicite fornite dalla teoria linguistica. Le conoscenze descrittive esplicite non sembrano avere un rapporto diretto con l'acquisizione; esse possono però assumere un ruolo importante in alcune situazioni in cui la decodificazione non avviene in tempo reale, per esempio, in situazioni di scrittura o di lettura.

Un'altra caratteristica del processo di acquisizione di una lingua straniera è, secondo Holec, che esso deve permettere la messa in opera di comportamenti sociali externalizzati: esso è pertanto orientato non verso un'appropriazione intellettuale del sistema linguistico, ma verso il raggiungimento di una competenza, di una capacità operativa di tipo psicosociale. L'oggetto di acquisizione non è dunque il sistema linguistico in sé, isolato dal contesto sociale, e non è nemmeno il sistema linguistico nella sua totalità. Oggetto dell'acquisizione sono quegli aspetti del sistema linguistico che sono pertinenti ai particolari "saper fare" di cui ci si vuole appropriare.

Da ciò consegue che fenomeni discorsivi come la variazione socio-culturale o gli stili interattivi prendono il sopravvento sui fenomeni linguistici in senso stretto. Un'altra conseguenza è che le sistematicità ricercate dal discente non sono sistematicità assolute, bensì relative e contingenti, iscritte nel dominio di funzionamento in cui compaiono. Così, le conoscenze grammaticali non si costituiscono in una sola grammatica, ma in tante grammatiche, parzialmente se non totalmente differenti, quante sono richieste dai saper-fare considerati (grammatiche dello scritto, dell'orale, della comprensione, dell'espressione, della traduzione, ecc.) .

A differenza del processo di acquisizione, l' "apprendimento" è, per Holec, un processo volontario, cosciente ed osservabile. Esso si attua sotto forma di attività in cui il discente si impegna allo scopo di acquisire determinate conoscenze della lingua straniera; esso ha infatti luogo molto spesso in situazione di insegnamento formalizzato. Un'attività di apprendimento comporta l'individuazione delle conoscenze e dei saper-fare da apprendere.

A livello descrittivo, sono utilizzate a questo scopo categorie di analisi di vario tipo: di ordine socio-culturale – per esempio, la definizione dei contesti sociali, delle situazioni in cui il discente usa la lingua; categorie di ordine pragma-linguistico quali le convenzioni internazionali, i tipi di registro, ecc., che valgono in quelle situazioni; categorie d'ordine psico-linguistico: quali i tipi di codificazione e di decodificazione operanti nelle varie situazioni. I risultati di questa analisi, sono poi tradotti in contenuti verbali e non verbali. Tale traduzione chiama in causa a sua volta altre categorie di ordine linguistico: lessicale, grammaticale, fonologico, testuale.

I supporti, così come le tecniche necessarie per la loro utilizzazione, vengono scelti in funzione degli obiettivi da raggiungere, dunque in funzione delle competenze di cui il discente desidera impadronirsi. Infine, la valutazione, che conclude l'atto di "apprendimento", ha lo scopo di verificare se il risultato raggiunto tramite l'attività di "apprendimento" sia qualitativamente e quantitativamente conforme a quanto prefigurato e desiderato. Essa implica che le produzioni effettuate dopo l'attività siano analizzate secondo i criteri utilizzati per definire l'obiettivo determinato. Di conseguenza, così come la definizione degli obiettivi, anche la valutazione fa appello a delle categorie di ordine socio-culturale, pragma-linguistico, linguistico e psicolinguistico.

Pur concordando sull'utilità di operare una distinzione tra 'acquisizione' ed 'apprendimento', ritengo che tale distinzione non sia affatto netta, e, di conseguenza, non vada mantenuta in modo rigido. La relazione tra i due processi non può essere vista come mera relazione di causa ed effetto. Ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come ogni "apprendimento" è, almeno parzialmente, inconsapevole.

Risulta, inoltre, difficile, da un punto di vista psicologico, accettare il ruolo secondario assegnato all' "apprendimento" rispetto all'acquisizione. La disposizione all'apprendimento costituisce infatti un fenomeno tipicamente umano, della cognizione

umana. Inoltre i due processi avvengono spesso contemporaneamente.

Possiamo quindi dire che, in tutte quelle situazioni in cui si impara una lingua straniera, il ruolo delle conoscenze implicite (acquisizioni) e di quelle esplicite (apprendimento), è rilevante (Holec, H., 1985).

### **3. L'acquisizione linguistica come 'luogo cognitivo' condiviso.**

Sono fortemente convinta che la dimensione cognitiva dell'apprendimento di una lingua straniera, scaturisca, dalla vivace dinamica esistente tra pensiero e linguaggio.

L'accezione di 'cognitivo' richiama almeno due delle funzioni linguistiche descritte da Halliday: la funzione euristica e quella immaginativa, dove il termine 'euristico' rimanda alla lingua quale strumento di investigazione e di spiegazione del reale, mentre il termine 'immaginativo', rimanda alla lingua quale strumento per crearsi un proprio mondo ed anche come mezzo di sostituzione, integrazione o rettifica del mondo emerso dall'indagine euristica (Halliday, 1973). Il versante immaginativo e quello euristico si incontrano allorché il primo dà vita ad ipotesi di esplicazione del reale, cioè a teorie, che poi risultano sperimentalmente verificate.

Nello spazio mentale di una lingua straniera, il versante immaginativo e quello euristico, si incontrano e si integrano nella sfera della progettualità e della creatività della persona unica. Lo sviluppo cognitivo dell'alunno, inoltre, può essere rinforzato quando i contenuti dell'insegnamento di una lingua straniera sono paralleli a quelli di altre discipline, e l'una concorre allo sviluppo delle altre.

Tramite l'approfondimento e l'ampliamento di nuovi concetti, si ottiene un ampliamento delle strutture mentali ed un'acquisizione sempre più consapevole della lingua. Mentre si impara una lingua straniera, si rinforzano i processi dell'apprendimento e, viceversa, questi ultimi rendono sempre più efficace la lingua stessa. Questa reciproca integrazione aiuta l'alunno a superare la percezione che una lingua si impari traducendo oppure attribuendo nomi diversi alle cose, avviandoli a scoprire che si stanno addentrando in un sistema linguistico diverso dal proprio, la cui chiave è la conoscenza di altre categorie mentali.

È acquisizione condivisa dalle ricerche in questo campo che, attraverso l'uso della lingua, l'alunno apprende specifiche modalità di concettualizzazione. Ed è questo spazio

cognitivo lo spazio di ogni possibile processo di integrazione, che non può essere solo folklore, tradizione, convivialità, ma deve essere dialogo tra pensieri, tra immagini e dimensioni diverse della mente.

Abbiamo visto che la nostra mente, opera sulla base di immagini mentali più o meno ricche e più o meno integrate. Gli elementi che costituiscono le immagini mentali sono 'echi' (auditivi, visivi o cinesici) di parole, sintagmi o frasi.

Se uso una struttura nuova che sto cercando di imparare e produco qualcosa che concorda con uno di questi echi, ne traggio una conferma. In senso contrario, se ripeto una parola, copio una frase o metto sul 'tavolo da lavoro' un frammento di immagine, avrò dei *rinforzi* in senso skinneriano se il dato concorda con un modello strutturale noto e nella cui validità ho fiducia; in caso contrario, il dato ne uscirà affievolito.

Se imparo una regola su come opera una struttura, ne sarà rafforzata la mia capacità di rievocarla quando la uso per produrre o comprendere esempi della struttura.

Se da qualche tempo uso una struttura, magari con qualche successo, una regola esplicita mi può essere di chiarimento e può aiutarmi a cogliere i nessi con altre strutture; una regola può anche avere un effetto rassicurante per quel tanto di autorevolezza scientifica che porta con sé. In ogni caso, una regola può rinforzare una struttura.

Possiamo dire, in linea di massima, che ciò è valido per tutti coloro che imparano una lingua straniera; ci sono però differenze notevolissime nei punti forti e nei punti deboli di ciascuno, così come nella qualità delle immagini mentali e dei tipi di frammenti di cui ognuno si serve.

Il discorso si sposta perciò sugli *stili di apprendimento* (Skehan P., 1998) e sulla necessità di sviluppare metodi tali da consentire ad ognuno di mettere a frutto i propri punti forti, che possono essere diversi da quelli degli altri. Gli studi neurolinguistici sulla lateralizzazione (Gardner, H., 1995) cerebrale rivelano, poi, che i metodi glottodidattici tradizionali hanno fatto riferimento quasi esclusivamente alla modalità sinistra, che governa il livello fonologico, quello morfosintattico e le denotazioni, mentre troppo poca attenzione è stata dedicata alla modalità destra che presiede alla comprensione del contesto, del genere testuale, delle metafore e delle immagini, di ogni tipo, colte nella loro globalità.

Tali riflessioni portano inevitabilmente il docente a interrogarsi, di volta in volta, su

quali meccanismi attenzionali, emotivi, di memorizzazione, e così via, vengano messi in gioco dalle attività svolte dagli studenti.

Nel dibattito degli ultimi decenni, attorno alle metodologie d'insegnamento linguistico più efficaci, si è affermata, con sempre maggior decisione, la centralità dell'allievo nel processo glottodidattico. L'insegnante può tuttavia compiere scelte metodologiche ed operative realmente efficaci solo dopo essere entrato in contatto con gli studenti ed averne scoperto i ritmi di apprendimento, le motivazioni, i bisogni linguistici e comunicativi, gli stili d'apprendimento.

In questo senso la ricerca psicologica sulle propensioni intellettive durante il processo di apprendimento può offrire interessanti spunti per la glottodidattica. Questo lavoro, cerca di mettere in luce ed integrare fra loro i recenti contributi delle ricerche in campo educativo, proponendo così un modello di stile d'apprendimento linguistico che tenga in considerazione le diverse dimensioni caratterizzanti il modo di apprendere le lingue di ciascuno, che permetta di tracciare le traiettorie di un percorso glottodidattico, che rispetti realmente gli stili d'apprendimento degli allievi.

Ritengo essenziale, come sempre, una premessa terminologica su tre parole chiave su cui mi soffermerò e che spesso si tende a considerare sinonimi, ma che fanno riferimento a tre nozioni distinte: *intelligenza*, *stile cognitivo*, *stile d'apprendimento*.

Per quanto concerne *l'intelligenza*, non esiste al momento una definizione universalmente riconosciuta e condivisa. Si tratta certamente di una capacità umana, legata all'esperienza e all'attivazione di processi cognitivi e metacognitivi per migliorare l'apprendimento e aumentare la capacità di adattamento all'ambiente (Cadamuro, A., 2004).

Ma se scendiamo nei dettagli, questa nozione inizia ad essere fonte di dibattiti scientifici. Ad esempio, in cosa consiste esattamente l'intelligenza? Si tratta di una capacità limitata alle funzioni intellettive superiori, come il ragionamento, il linguaggio, i processi di memoria, la conoscenza, o include anche alcune funzioni inferiori, quali l'acuità sensoriale, la motivazione, l'autorealizzazione (Snyderman e Rothman, 1987, p. 137-144)? Si tratta di un'unica abilità generale o, come sostengono le recenti teorie di Sternberg (Sternberg, R.J., 1987), e Gardner (Gardner, H., 1987), è un insieme di abilità distinte?

Ancora irrisolte sono inoltre tutte le questioni relative alla misurabilità scientifica

dell'intelligenza e alla sua natura, innata o determinata dall'ambiente. Una cosa, però, è certa: quando si fa riferimento alla nozione di intelligenza in ambito psicologico ed educativo, emerge la tendenza a formulare un giudizio di valore, ossia a considerare l'intelligenza di un allievo come fattore determinante per il suo successo scolastico.

Dopo aver delineato le propensioni intellettive degli allievi, seppur non in maniera definitiva ed assoluta, il docente può stabilire alcune mete di carattere glottomatetico da raggiungere durante il corso. L'insegnamento delle lingue, infatti, soprattutto nell'ottica del *life long language learning* (Balboni, P.E., 2002), non può essere limitato allo sviluppo delle sole abilità linguistiche e comunicative, ma deve altresì mirare a sviluppare strategie di apprendimento linguistico adeguate ed una progressiva consapevolezza del processo matetico, in modo che l'allievo sia sempre più autonomo nel gestire, controllare e autopromuovere il proprio apprendimento.

La glottodidattica perciò non ha esclusivamente una valenza strumentale, ma anche formativa ed educativa, mirando allo sviluppo armonico dell'allievo in tutta la sua persona; la promozione delle potenzialità insite nello stile d'apprendimento di ciascuno studente è perciò parte integrante delle mete educative che la glottodidattica deve perseguire. Ogni persona tende a sviluppare strategie cognitive particolari grazie alle quali poter sfruttare al massimo le proprie capacità intellettive.

La nozione di stile cognitivo sposta radicalmente l'attenzione da quanto si pensa (prospettiva psicometrica) a come si pensa (prospettiva cognitiva), a prescindere da qualsiasi giudizio di valore. Il fallimento, infatti, può essere dato dall'attivazione di un processo mentale inadeguato al compito, senza che ciò pregiudichi l'intelligenza di un allievo (Cadamuro, A., 2004). Infine per stile d'apprendimento s'intende la tendenza personale a preferire un certo modo di apprendere e studiare.

Si tratta di un concetto che include anche le modalità preferenziali di apprendimento delle lingue e coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche ad esempio sociali, affettivi, caratteriali, culturali. Lo stile d'apprendimento è strettamente connesso allo stile cognitivo, e si configura per certi versi come un suo prolungamento, o meglio una sua applicazione in un contesto ben preciso, ossia quello formativo.

Nella letteratura specifica, come abbiamo già visto nel capitolo precedente, esistono numerose classificazioni degli stili d'apprendimento in generale, mentre più limitati sono gli studi specifici per lo stile d'apprendimento linguistico. I modelli proposti si

rivelano molto interessanti; tuttavia, ponendo ognuno l'accento solo su certi aspetti (psicologici, cognitivi, sociali), questi modelli risultano inevitabilmente parziali.

E tuttavia, possiamo ipotizzare che l'approccio di ognuno allo studio in generale, e all'apprendimento linguistico in particolare, sia il risultato dell'interazione tra numerosi fattori di diversa natura, i quali determinano modalità di apprendimento assolutamente originali, che rendono unica la persona. È infatti estremamente difficile, se non impossibile, trovare due persone che adottino esattamente le stesse strategie ed attivino gli stessi processi cognitivi, meta-cognitivi e mnemonici per apprendere. In questa ottica multifattoriale, non ha più senso cercare di classificare i diversi stili, delineando profili cognitivi rigidi e generali. Risulta invece più utile indagare a fondo i molteplici fattori che li determinano.

Qualunque sia l'approccio con cui ci si accosta a queste tematiche, l'analisi degli stili cognitivi e di apprendimento di ciascun allievo costituisce un punto di lavoro imprescindibile per un insegnante che intenda porre realmente lo studente al centro del processo educativo. Ciò vale anche per l'insegnamento delle lingue, che non può avvenire secondo metodologie e tecniche universali, da adottare acriticamente ed indistintamente in qualsiasi contesto didattico, ma deve sempre partire dall'ambiente di apprendimento e dai suoi attori. Solo così si eviterà una didattica delle lingue fondata su lodevoli principi teorici, ma poi praticamente inattuabile.

Prima ancora di osservare gli allievi, il primo passo che ciascun insegnante deve compiere consiste nel riflettere sul proprio stile d'apprendimento linguistico. A seconda di come è abituato ad apprendere le lingue, o di quali esperienze abbia vissuto, il docente più o meno consciamente si forma una certa visione della lingua da insegnare e di quali siano i modi "migliori" per apprenderla. Ma per poter operare scelte metodologiche consapevoli ed appropriate l'insegnante dovrà procedere ad un'analisi delle propensioni cognitive degli allievi, osservando cioè gli stili e le strategie da loro adottate a seconda delle situazioni d'apprendimento.

Pur riconoscendo che gli stili cognitivi e d'apprendimento riguardano la sfera intellettuale e dunque sono difficilmente sondabili dall'interno, è possibile comunque raccogliere dati dall'esterno, osservando cioè i comportamenti, le reazioni, le disposizioni degli allievi per tentare di disegnarne il profilo cognitivo.

Accanto a questa modalità d'indagine, essenzialmente indiretta, l'insegnante può

optare per l'uso di strumenti diretti, nei quali si chiede esplicitamente agli allievi di riflettere sulle proprie modalità d'apprendimento, educandolo alla flessibilità cognitiva, intesa come capacità di interagire con persone con uno stile cognitivo diverso, e disponibilità a modificare – almeno temporaneamente – il proprio stile per affrontare al meglio una situazione d'apprendimento.

Lo sviluppo della *flessibilità cognitiva* è una meta glottomatetica centrale perché l'educazione linguistica è anzitutto educazione alla vita, e nella società contemporanea sono sempre più frequenti situazioni lavorative o di studio che richiedono flessibilità, cooperazione e capacità di adattamento. La glottodidattica, dunque, può contribuire a sviluppare nell'allievo strategie d'azione, competenze relazionali, e una disponibilità a mettersi in gioco, che gli sarà d'aiuto anche in futuro (Conserva, R., 1996; Peticari, P., 1996).

L'attenzione alle modalità d'apprendimento preferite non è mai superflua o secondaria: spesso infatti l'insuccesso scolastico è determinato anche da un'eccessiva distanza tra il metodo d'insegnamento adottato dal docente e le propensioni cognitive degli allievi. Il primo passo per accorciare tale distanza consiste proprio nel costruire un ponte tra insegnante e studente, operando scelte glottodidattiche che nascono dal contatto tra il docente, portatore di esperienza e professionalità, e gli allievi, portatori di bisogni, aspettative, motivazioni, competenze, talenti.

Possiamo, dunque, affermare che la qualità dell'esperienza linguistica vissuta dall'allievo influenza in modo determinante la qualità della sua crescita complessiva e pertanto, in ultima analisi, determina la qualità della scuola. Si tratta dunque di una nuova sensibilità, orientata verso i bisogni dell'individuo e della società, che aumenta le nostre responsabilità e ne genera di nuove.

La ricerca mette sempre più in evidenza un ruolo formativo globale della lingua. Numerosi autori affermano che un bambino educato linguisticamente è anche più stabile da un punto di vista cognitivo generale e che, di conseguenza, quando non si offre un'educazione linguistica o se ne offre una inadeguata, non si creano semplicemente degli incompetenti, ma si danneggia globalmente lo sviluppo del bambino o del ragazzo.

Maria Luisa Altieri Biagi, per esempio, sottolinea come “la funzione comunicativa appare secondaria di fronte a quella che la lingua svolge nel processo di maturazione mentale, psicologica e affettiva dell'individuo” (Altieri Biagi, 1994).

Apprendere una lingua significa intaccare l'apertura mentale di un soggetto, aprire la sua dimensione affettiva e sociale, arricchire lo sviluppo della personalità infantile. Secondo Titone, sono preminenti le indicazioni di ordine formativo, rispetto a quelli di ordine cognitivo, che rendono efficace l'apprendimento di una lingua straniera nell'infanzia (Titone, R., 1980). La dimensione educativa da sola potrebbe bastare a giustificare l'introduzione precoce dell'insegnamento delle lingue straniere.

Tuttavia, sono fermamente convinta che l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una idea di integrazione intesa come semplice socializzazione "in presenza", perché qualsiasi processo di socializzazione/integrazione è in larga misura una questione di apprendimento, perché qualsiasi integrazione avviene nella mente e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo mentale potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione.

#### **4. La dimensione culturale e il valore formativo della lingua straniera**

Riflettendo sul processo comunicativo e sulla lingua, mi vengono in mente due grandi pensieri: il pensiero di Martin Buber e quello di John Austin.

Buber, con la sua filosofia dell'incontro e del dialogo, ci ha parlato di relazioni mutue, chiamate "Io-Tu", nelle quali ogni persona conferma l'altra con valore unico, e di relazioni indirette, utilitaristiche, nelle quali ogni persona conosce e usa l'altra. Io credo che nella capacità di insegnamento e di coinvolgimento, ci sia più di un semplice contenuto e del modo in cui questo viene espresso. C'è il nesso profondo e misterioso tra l'uomo e la parola, l'apertura all'altro da sé, l'esercizio del dialogo, l'imprevedibile necessità dell'incontro; c'è l'inconsapevole consapevolezza da parte del bambino di essere un Tu per l'Io-maestro, che comunica e, reciprocamente si pone come Io che domanda e chiede al Tu-maestro, attraverso la parola che il bambino avverte rivolta a se stesso come essere unico (Buber, M., 1973).

Austin, invece, ci ha consegnato il concetto delle funzioni performative della lingua, concetto che nasce dall'osservazione che tante frasi sono l'esecuzione di atti molto più che il racconto o la descrizione di essi. Per Austin un atto linguistico performativo 'fa' mentre e perché dice. Il considerare la lingua straniera da quest'ottica filosofica, ce la fa collocare nell'unico spazio adatto, da possedere attraverso l'azione e

la sua concretezza, attraverso atti motori coinvolgenti i sensi, attraverso l'espressione e il vissuto emotivo (Austin, J., 1975).

Se consideriamo la lingua da altre ottiche, oltre che quella filosofica, ci rendiamo conto che essa è collegata a tanti ambiti di esperienza ed è resa possibile dall'osservazione di numerosi fenomeni che non sono strettamente linguistici. La lingua è suono, e si collega alla fisica e alla fisiologia; è contenuto mentale, e ci riporta alla psicologia; è pedagogia e didattica per l'insegnante, è storia, se ne consideriamo l'evoluzione e, siccome usata da persone, è sociologia e antropologia, e ancora di più. Ogni lingua, dunque, è sia un corpo ben strutturato di regole, che la sua incarnazione in ogni soggetto che ne fa uso.

*Ma come avviene l'apprendimento delle lingue ?*

Ogni teoria dell'apprendimento delle lingue si pone due interrogativi: il primo: quali sono le attività psicolinguistiche e cognitive implicate? Il secondo: quali sono le condizioni da porre perché esse vengano attivate?

La teoria della lateralizzazione ha dichiarato l'emisfero sinistro (per i destrimani) quale assoluto competente per la lingua parlata e scritta, e l'emisfero destro competente per i linguaggi non verbali. Ricerche recenti dimostrano come essa vada letta in maniera più sfumata in quanto, nella comunicazione e nel linguaggio, il cervello funziona olisticamente, cioè in modo unitario e collaborativo, utilizzando l'apporto armoniosamente integrato dei due emisferi.

Se l'emisfero sinistro controlla il buon funzionamento della struttura linguistica, l'emisfero destro si occupa di interpretare le intenzioni comunicative e il contesto, nota le sottigliezze legate agli elementi creativi del linguaggio e ne assapora le sfumature ritmico-melodiche. È la notevole cooperazione emisferica che fa catturare il linguaggio nella sua totalità e ricchezza. Questa procedura bimodale, permette l'elaborazione di miliardi di informazioni al secondo in un costante equilibrio tra inibizione ed eccitazione delle attività neuronali; da questo continuo alternarsi tra interpretazione di input e conseguente formulazione di output linguistici, ha origine il processo di apprendimento linguistico.

Competenza linguistica e funzionamento del cervello, sono in un rapporto direttamente proporzionale: chi comunica utilizzando più di una lingua, mette in atto una operatività cerebrale maggiore ed inoltre, se l'apprendimento di una seconda lingua

avviene nella prima infanzia, non si manifesta quella asimmetria cerebrale che si può riscontrare in chi l'ha appresa in età successive. Di qui, un orientamento pedagogico e didattico verso il concetto di bilinguismo (De Hower, A., 1995; Muysken e Appel, 1987) come parametro adeguato per uno studio in relazione alle modalità di insegnamento e apprendimento della lingua straniera sin dalla prima infanzia.

Lo studio del bilinguismo precoce rappresenta un passaggio obbligato nell'educazione alla lingua straniera, poiché solo attraverso una glottodidattica adeguata, che tenga conto dei comuni denominatori tra apprendimento della lingua madre e L2, si può realizzare un'educazione alla lingua straniera veramente efficace (Auer, 2003). Alla base dunque di un'acquisizione/apprendimento costruttivo della lingua straniera secondo gli orientamenti più recenti, deve esserci un approccio umanistico, ovvero un approccio che tenga in debita considerazione gli aspetti affettivi, creativi o artistici dell'alunno, il quale va inteso come persona che considera l'esperienza elemento fondamentale per il suo sviluppo cognitivo e che è consapevole del proprio stile di apprendimento.

Fin dalla più tenera età il bambino vive in un mondo di rappresentazioni, alcune prodotte dai sensi, altre derivate dalla creatività, sua e degli altri. Tutti ci muoviamo nella realtà, ma tramite un mondo intermedio fatto di simboli, oggetti immaginati, desiderati, pensati. Per costruire ed esprimere questo mondo intermedio, usiamo il lessico e la sintassi dei suoni, delle immagini, dei gesti, delle azioni, della lingua... una canzone, un gioco, un quadro, una poesia, hanno delle regole senza le quali non esisterebbero, hanno delle strutture precise, dalle più semplici alle più complesse, che li rendono riconoscibili, fruibili, trasformabili. Le regole che reggono queste strutture sono altrettanti codici.

Ma a loro volta i codici non esisterebbero se non veicolassero significati, se non contribuissero continuamente a creare nuovi significati e ad elaborare valori condivisi da una determinata comunità. Il codice, infatti, può essere modificato a seconda delle situazioni, dei contesti, degli interlocutori, degli stili personali. Questo vale per tutti i sistemi simbolici elaborati dalla cultura e, in modo particolare, per le lingue. Chi conosce più lingue sa che certe cose si dicono meglio in una lingua che in un'altra. Conoscere più lingue è come disporre di una tavolozza con un numero elevato di colori e, di conseguenza, di sfumature.

La lingua dipinge la natura di un paese, racconta la sua storia, offre la forma per costruire e al tempo stesso, per esprimere , scambiare, diffondere significati. Imparare a dire, in lingua materna come in una lingua straniera, è imparare a conoscere, condividere, esprimere i significati attribuiti, in un contesto dato, a determinati aspetti della realtà.

L'essenza del codice linguistico sta nelle regole di combinazione dei segni che hanno ricevuto il consenso di più persone, ma la potenza della lingua trova la sua radice in un prodigio più vasto. Anche quando siamo esposti ad una lingua sconosciuta, noi non ascoltiamo solo parole, ma siamo in risonanza con molte altre sorgenti. Se l'essenza di un codice è data dalle regole che ne reggono la struttura, la sua potenza è data dall'indissolubile correlazione tra conoscere e comunicare , tra struttura e significati costruiti, condivisi e veicolati, secondo funzioni e scopi precisi.

La comunicazione umana, descritta da un manuale di linguistica, è un processo che combina gli organi speciali della parola, l'abilità ad usare strutture grammaticali e la conoscenza di significati per permetterci di tradurre i contenuti interni che possediamo in espressione esterna. Il linguaggio è il passaggio dai contenuti all'espressione. A volte, però, troviamo in noi dei contenuti che non hanno alcuna relazione con l'espressione linguistica, e allora le conoscenze, le emozioni che abbiamo dentro di noi, vengono fuori attraverso altri atti di comunicazione: sguardi, gesti, movimenti... che sostituiscono o completano il linguaggio verbale.

Il linguaggio, dunque, è molto più della comunicazione scritta o parlata, e un contenuto, nell' esprimersi, può vestirsi di innumerevoli codici: danza, musica, immagine, corpo.... Le lingue, però, nel vasto campo del linguaggio, si ritagliano un posto privilegiato, perché ci permettono di 'dirci' in modo creativo ed unico.

L'infinita potenzialità del conoscere/comunicare delle lingue è data , insomma, dall'inestricabile rapporto tra testo e contesto.

Sono certa che tutti coloro che padroneggiano almeno una lingua straniera condividono queste considerazioni, poiché esse non affermano altro che la dimensione culturale delle lingue.

Un primo problema da affrontare, allora, è quello di fare in modo che tale dimensione riesca a trovare un'effettiva attuazione nell'apprendimento-insegnamento della lingua straniera, fin dai primi livelli di scolarità. A tale riguardo, a partire dall'idea

di lingua fin qui espressa, possiamo rintracciare un primo criterio di riferimento: l'ambiente di apprendimento di una lingua non può essere pensato che come un contesto capace di attivare un'autentica interazione comunicativa nella lingua da apprendere, offrendo la possibilità di acquisire specifiche abilità e competenze prendendo contatto con la lingua vista nella sua ricchezza e complessità, dunque, familiarizzando con 'discorsi' e non solo con 'frammenti' di lingua.

Certamente non è semplice coniugare tale esigenza con la necessità di semplificare gli input linguistici da proporre. Ciò sollecita una profonda riflessione sui criteri per selezionare i contenuti linguistici da proporre e sulle modalità per scandirli con gradualità, progressività e ricorsività tali da non impoverirne, di volta in volta, i significati e le funzioni comunicative. Certo non possiamo proporre tutta la lingua e subito, ma non possiamo, anche se al primo approccio ad una lingua straniera, rinunciare a proporre aspetti significativi della realtà che la lingua insegnata ha contribuito a creare. Probabilmente occorre riflettere sul fatto che, molto spesso, si rinuncia alla significatività della comunicazione in lingua senza esserne fino in fondo consapevoli.

Ciò accade, ad esempio, quando selezioniamo i contenuti linguistici sulla base di ciò che riteniamo sia più facile fare apprendere, quando impostiamo i percorsi di apprendimento solo in termini di memorizzazione- riproduzione meccanica di parole e frasi isolate, quando proponiamo solo schemi stimolo-risposta legati a copioni predefiniti e scarsamente significativi, e così via... In tal modo, forse inconsciamente, rinunciamo a creare i presupposti di una comunicazione significativa, negando, di fatto, la dimensione culturale della lingua, e, in ultima analisi, la lingua stessa.

*Quali criteri allora possono e devono guidarci nella selezione dei contenuti e nella progettazione delle modalità didattiche e organizzative da adottare?*

Partendo dall'idea che il presupposto fondamentale dell'apprendimento linguistico risiede nella dimensione culturale della lingua, è possibile individuare una serie di criteri per organizzare il lavoro:

- scegliere i topics da proporre non solo in base al carattere di disponibilità e frequenza degli esponenti linguistici corrispondenti, ma soprattutto in relazione all'emblematicità-significatività che un argomento o una situazione rivestono in una determinata cultura e, al tempo stesso, nell'immaginario e nei vissuti degli

alunni; in una situazione reale, il soggetto utilizza la lingua per scopi concreti, per finalità precise, per risolvere situazioni problematiche: in termini austiniani, per “fare”;

- creare situazioni nelle quali gli alunni, piuttosto che imparare cose sulla lingua o della lingua, avulse da un contesto comunicativo, possano invece imparare a fare cose concrete con la lingua straniera. Vorrei soffermarmi un attimo a riflettere sul concetto di situazione, che Austin definisce come contesto dinamico dove sono presenti almeno due locutori, legati da relazioni specifiche e motivati ad affrontare un *topic* in una data ambientazione. Perché la comunicazione avvenga, ci dice Austin, è necessario che il *setting* sia vero, che le persone siano quelle giuste ad agire in quel dato modo e che il tema implichi l'azione.

*Come può essere resa ‘vera’ un’ambientazione nel contesto classe?*

Fare teatro in lingua straniera può essere una risposta; incontri virtuali in mondi possibili, possono darci l'opportunità di ‘dialogare’ in lingua straniera, di chiedere, di dare, di condividere, di costruire conoscenze.

Allestire un ambiente in grado di sollecitare l'interesse, l'apprezzamento e il confronto, per analogia e differenza, intorno ad aspetti significativi della vita del proprio paese e di quello straniero, ma anche un ambiente didatticamente organizzato, intenzionalmente progettato per supportare e per orientare, per stimolare e approfondire, per condividere o dissentire, in un continuo coinvolgimento fisico e dialogico.

Alla base di tali criteri vi è la convinzione che non può esistere un ‘apprendistato’ esclusivamente orientato all'apprendimento della lingua in quanto tale. Senza un contesto che concretizza la dimensione culturale della lingua, mettendo l'alunno in condizione di istituire sistematiche connessioni tra forme, funzioni e significati socialmente condivisi, la lingua è semplicemente inapprendibile. Viceversa, all'interno di un contesto sociale di apprendimento, imparare modi di dire diventa anche imparare modi di percepire, interpretare, categorizzare la realtà, perché si impara a compiere azioni sociali riconosciute in quella determinata cultura.

Una lingua proposta nell'indissolubile rapporto tra conoscere e comunicare, offre formidabili opportunità evolutive in tutte le dimensioni di sviluppo della persona: può incrementare la capacità di analizzare i significati e cogliere le diverse modalità

espressive del linguaggio, sviluppare una maggiore sensibilità ai bisogni comunicativi degli interlocutori, facilitare la conquista di una più efficace capacità di utilizzare il linguaggio per obiettivi sociali, contribuire a consolidare gli schemi cognitivi acquisiti in lingua madre, aiutare ad acquisire prime forme di consapevolezza metalinguistica, potenziare la creatività...

Tutto ciò può accadere se le complessive condizioni dell'educatore promuovono un'interazione comunicativa autentica. Tale prospettiva, peraltro, rende del tutto obsoleta la vecchia opposizione tra obiettivi pratici o strumentali e finalità formative e culturali dell'insegnamento di una LS, poiché la fondamentale condizione per apprendere una lingua è data proprio dalla possibilità di instaurare una comunicazione autentica e significativa, sotto il profilo sociale e culturale.

Ma, per intendersi sino in fondo, può essere utile riflettere sul significato che attribuiamo al termine comunicazione ed in particolare su cosa significa comunicare in lingua straniera (D'Addio Colosimo, W., 1986).

L'affermazione "la lingua è comunicazione" non chiede di essere supportata da documentazioni perché la valenza comunicativa è un corollario della valenza pragmatica della lingua. "La lingua è espressione" significa, invece, che quando parliamo non produciamo semplicemente delle azioni, né comunichiamo solo informazioni, ma ci "esprimiamo", manifestiamo i nostri sentimenti, le nostre paure, le nostre attese e i nostri sogni, le nostre speranze e le nostre fantasie; e questo non soltanto attraverso il contenuto delle frasi, ma anche e soprattutto attraverso elementi paralinguistici, quali intonazione, accento, ritmo e, quando ci esprimiamo scrivendo, attraverso il nostro stile.

Troppo spesso, però, a scuola la comunicazione in lingua straniera, e non solo, continua ad essere intesa come meccanica ricezione-riproduzione di messaggi o come arido passaggio di informazioni e non come una relazione linguistica significativa. Un'autentica interazione comunicativa implica, invece, un conoscere comunicando; comporta, cioè, l'instaurarsi di un tramite fra due o più soggetti determinato dalla necessità di produrre un messaggio che arrivi a qualcuno per dirgli qualcosa.

Ciò può avvenire se, sul piano emotivo-affettivo, e più in generale sotto il profilo psicologico, si crea una situazione in cui i soggetti scambiano alternativamente le loro funzioni reciproche. La reciprocità costitutiva di questo rapporto è essenziale affinché si

stabilisca una comunicazione autentica, data appunto da una situazione in cui io mi rappresento l'altro mentre l'altro mi rappresenta. Interagire comunicando significa riuscire a compiere uno straordinario processo di decentramento, fondamentale non solo per l'apprendimento di una lingua straniera, ma per tutte le dimensioni dello sviluppo.

Si comunica innanzitutto stabilendo un clima e degli atteggiamenti di confidenza e fiducia, un sentimento di appartenenza al gruppo, che deriva anche dal vivere insieme esperienze significative, dall'aver condiviso storie, dall'aver elaborato insieme ragionamenti, emozioni, sentimenti rispetto a ciò che si è vissuto. Il docente, in tale clima, deve rendersi conto di quanto sia fondamentale non sopraffare le espressioni improprie con un interventismo intempestivo, non stroncare tentativi di comunicazione appena abbozzati, comprendere la natura degli errori per poter poi rilanciare i messaggi in modo coerente con i processi di crescita degli alunni. Una lingua si impara parlando, anzi comunicando.

*Quali sono i bisogni che spingono gli alunni a comunicare in un contesto classe?*

Non certo quello di conoscere le regole grammaticali o un certo numero di parole o frasi fatte. Il bisogno di comunicare non è un bisogno isolato, ma è la realizzazione di una gamma integrata di bisogni di varia natura, sociali e culturali; è la realizzazione di un bisogno profondo di incidere sull'ambiente circostante, di riconoscere gli altri e se stesso nella condivisione dei valori e della cultura espressi dalla lingua (Garcea, E.A., 1996). È ovvio che nessun alunno può avvertire con la lingua straniera la stessa necessità di comunicare che avverte con la propria lingua.

La scuola è un ambiente 'artificiale', costruito ed organizzato ad hoc. Per quanto si possano adottare metodi cosiddetti naturali, il contesto scolastico non potrà mai essere la realtà in cui una lingua straniera è il tramite fondamentale della conoscenza e della comunicazione; ma l'oggettiva 'artificiosità' del contesto non comporta necessariamente un insegnamento artificioso e, di conseguenza, un apprendimento innaturale. Probabilmente si tratta di capire meglio che cosa è possibile intendere con naturalità dell'apprendimento quando parliamo di una lingua straniera. Una lingua appresa solo a scuola è necessariamente orientata, pilotata, guidata nelle forme come nei contenuti.

Allora la questione dell'apprendimento 'naturale' non va posta tanto in riferimento

alla naturalità del metodo in quanto tale, ma in relazione all'esigenza di offrire opportunità di sviluppo alla naturale propensione del discente a conoscere e comunicare, di organizzare il contesto educativo in modo da assicurare quell'insieme di condizioni, metodi compresi, atte a promuovere e favorire lo sviluppo dei processi che sono alla base dell'apprendimento linguistico. Si tratta di tenere sempre in mente che una lingua non si apprende solo tramite atti esecutivi, imitativi, riproduttivi, ma attraverso l'instaurarsi di processi sociali e cognitivi complessi di significazione e simbolizzazione della realtà, processi che permettono di riprodurre, ma anche di riorganizzare, astrarre, generalizzare, rielaborare, rappresentare le esperienze linguistiche, attraverso l'uso comunicativo di messaggi via via più intenzionali, finalizzati e negoziati.

In definitiva, nell'organizzare un contesto per l'interazione comunicativa, occorre rendere concreta l'idea che l'apprendimento del linguaggio, anche riferito ad una lingua straniera, è possibile se:

- avviene in relazione al bisogno di comunicare e quindi entro contesti d'uso specifici;
- le forme apprese sono collocate in un contesto capace di veicolare i significati degli scambi linguistici;
- non si riduce all'assimilazione meccanica di forme definitive, ma è un continuo adattamento delle forme apprese all'interno di un sistema semantico che si sviluppa ed evolve;
- affonda le radici nell'allestimento di circostanze ambientali ed educative che enfatizzano gli aspetti motivazionale ed affettivi, con particolare riguardo alla promozione di atteggiamenti di autostima, fiducia nelle proprie capacità espressive, interesse per l'altro e per il nuovo.

Un contesto per l'interazione comunicativa, dunque, è un contesto che concretizza, all'interno di situazioni comunicative appositamente progettate e tramite l'uso funzionale di spazi, materiali, strumenti, la dimensione culturale della lingua; facilita l'instaurarsi dei processi che sono alla base dell'apprendimento linguistico; offre una gamma ricca e differenziata di opportunità per l'acquisizione di specifiche abilità e competenze; instaura un clima in grado di contribuire alla conquista di strategie di apprendimento, di capacità e di atteggiamenti, grazie ai quali si apprende a decentrarsi e a comunicare.

Muoversi in questa prospettiva significa creare un ambiente capace di sostenere il

‘gioco’ della comunicazione, architettare un contesto capace di sostenere nel tempo questo gioco, arricchendolo progressivamente di nuovi eventi e significati. Le tecniche di volta in volta adottate possono, allora, rivelarsi produttive ma solo se collocate in un ambiente che propone una trama di vissuti, sollecita una vita di relazioni, stimola la costruzione di storie all’interno di una globale dimensione ludica, in cui siano offerte tracce della cultura del paese straniero (Balboni, P.E., 1991). Ciò è possibile organizzando spazi nei quali gli alunni possano esplorare la lingua a contatto con materiali autentici, da usare liberamente, anche senza l’intervento diretto dell’insegnante, nella rappresentazione di storie e situazioni di vita, nelle quali immergersi e sulle quali riflettere insieme (Titone, R., 2000).

In definitiva si tratta di creare un contesto in cui non solo le strategie e le tecniche adottate, ma le complessive condizioni dell’educare diano un senso profondo e duraturo alle attività di lingua. Ciò può avvenire se il contesto che organizziamo riesce a provocare una comunicazione autentica, se siamo capaci anche di abbandonare le soluzioni più facili e scontate, se siamo disposti a rinunciare ad ogni generico ricorso ad una dimensione ludica intesa in modo riduttivo, al leit-motiv dell’imparare giocando... a meno che il gioco, abbandonando l’abituale funzione di mero espediente didattico, non riesca ad essere la risorsa privilegiata entro un contesto di storie e relazioni, e quindi, non assolva una precisa funzione di liberare gli scambi linguistici, rendendo concreto il bisogno di conoscere- comunicare dei discenti.

L’atto linguistico compendia dimensioni cognitive, affettive e sociali: un cocktail di cui bisogna conoscere bene le dosi e i momenti in cui offrirlo.

## **5. Le lingue straniere come spazi di identità**

Numerosi studi hanno rilevato il costo psicologico richiesto al minore migrante, diviso fra le esigenze dell’ambiente di accoglienza, che gli chiede di parlare in fretta la L2, e la richiesta della famiglia, di mantenere il codice di origine.

La situazione della migrazione e della seconda lingua potrebbe consentire al bambino straniero di diventare bilingue coordinato (Titone, R., 1996).

Nella realtà, però, a causa dei vissuti di vergogna per la propria appartenenza o dei messaggi di svalorizzazione di fatto delle lingue materne da parte dell’ambiente,

l'alunno straniero, spesso, tende a dimenticare la propria lingua man mano che procede nell'acquisizione dell'Italiano, quasi a voler eliminare quell'*imprinting* linguistico (Morin, E., 2001) che avverte come evidenziatore di quella sua diversità. Egli si trova spaesato negli spazi e nei riferimenti simbolici; 'fuori luogo' perché non abita più le proprie terre, i propri significati culturali, ma anche i propri suoni e riferimenti linguistici che interpretano e danno corpo all'assetto noto, 'naturale' del mondo.

Così egli vive uno spiazzamento linguistico, culturale e dell'assetto identitario: si perdono i riferimenti 'ovvi', si perde il quadro delle conferme dell'esserci. Si perde il rapporto di una rispondenza tra trama interna della persona e trame esterne dei codici sociali condivisi e introiettati, che confermano l'individuo. Il potere di 'dire' il mondo, di 'dire' se stessi, di nominare, improvvisamente decade e le chiavi linguistiche e culturali che aprivano le porte del mondo precedente, 'ora e qui', non servono più. Lo straniero si trova di colpo 'incastrato' in un mondo incompreso e inesprimibile.

*Quanto questa inesprimibilità fa vacillare l'identità?*

La scuola, che non dovrebbe creare brusche fratture nella linea della personale continuità di esperienza, di senso, di significato (Perucca e Paparella, 1987), purtroppo pone spesso l'allievo nella situazione di dover agire in contraddizione flagrante con la sua identità e le sue convinzioni profonde. Egli si sente minacciato, strano, vulnerabile confuso e incapace di far fronte ai messaggi incomprensibili in cui si trova immerso. Le sue normali reazioni sembrano essere inappropriate. La sua autostima è spesso indebolita dalla percezione della propria incapacità.

Se la dissonanza cognitiva (Festinger, L., 1957) è importante e ricorrente, essa genera dei meccanismi di difesa, quale un pressante adattamento alla realtà che lo porta a diventare un soggetto che, "nel tentativo di trovare una corrispondenza tra la sua realtà interiore e il mondo esterno, riesce ad eliminare quasi completamente la magia ed i procedimenti tendenti alla realizzazione dei desideri" (Arieti, S., 1969, p. 165); oppure, lo sviluppo di stereotipi negativi sulla cultura ospitante, o il rifiuto ad apprendere la lingua.

Perché la lingua è una delle più importanti dimensioni dell'identità individuale, in quanto comprende anche gli elementi che definiscono l'identità sociale e culturale di un individuo; la lingua assume un ruolo fondamentale nello stabilire rapporti di identità o di distanza tra gli interlocutori. Ma diventa anche il luogo in cui si gioca la partita del

potere, una partita persa in partenza dall'alunno straniero, perché nessuna competenza in una lingua seconda può competere con la forza identitaria di una lingua madre.

La competenza del parlante straniero nella L2 viene valutata e giudicata in base al modello del parlante nativo. Questo modello, non solo crea un obiettivo irraggiungibile per lo studente straniero - e lo condanna, di conseguenza, all'insuccesso - ma solleva anche questioni relative allo status linguistico e sociale degli individui che partecipano ad uno scambio interculturale, ponendo il potere nelle mani dei parlanti nativi... *'The native speaker is always right'* (Byram M.S., 1997): ne consegue un vantaggio potenziale sui parlanti non nativi.

Un'azione educativa efficace, su tali presupposti, dovrebbe mirare ad aumentare il potere dell'alunno straniero nella classe, prima ancora che nella L2.

Da qui la necessità di individuare degli spazi di condivisione, dei *luoghi didattici di identificazione*, dove il rapporto con l'altro non è più del tipo *one up one down* (Perucca A., 1998), e l'alunno straniero come l'alunno italofono, condividono le stesse ansie, le stesse emozioni, le stesse difficoltà di apprendimento. Dove l'alunno straniero non deve misurarsi con la forza identitaria della lingua che lo "ospita", ma è una partita che si gioca in campo neutro, quale può essere quello di un'altra *lingua straniera*, una lingua straniera a entrambi. Una disciplina che può diventare quello spazio del «Noi, come spazio di partecipazione, fonte di solidarietà, oltre che come campo relazionale da cui, poi, più compiutamente si differenziano l'io e il Tu, [...] ove l'alterità è raggiunta attraverso l'esperienza della mediazione» (Paparella, N., 2005, p. 54).

Le lingue straniere, dunque, come ambiente di apprendimento, come luogo della cognitività e della concettualizzazione, strumento di mediazione tra la lingua madre di chi accoglie e di chi è accolto, come spazio di intervento fortemente abilitante ad una competenza interculturale, dove recuperare l'orgoglio della propria identità.

Nella comunicazione interculturale (Bennett, M.J., 2007), il parlante non nativo deve percepire se stesso nel ruolo non di semplice imitatore del parlante nativo, ma piuttosto di attore sociale che interagisce con altri attori sociali, su una scena comunicativa particolare.

Su questa scena 'internazionale', virtuale, e dunque possibile, che è diversa da quella che di solito ospita parlanti esclusivamente nativi, entrambi gli interlocutori hanno dei ruoli significativi ma diversi, e lo straniero, che conosce qualcosa sia della

propria cultura che di quella dell'interlocutore, può essere in una posizione di vantaggio; ciò gli attribuisce un potere almeno uguale, se non superiore, a quello del parlante nativo.

**CAPITOLO V: SCELTE PEDAGOGICHE E  
IMPLICAZIONI DIDATTICHE**

## 1. Una lingua per parlare o una lingua per pensare?

La lingua è strumento di comunicazione e di espressione che ci permette di stabilire contatti, di manifestare le nostre perplessità, le nostre sensazioni, i nostri sentimenti; che ci mette in grado di fare domande , di imporre la nostra volontà, di agire. È uno strumento che ci dà la facoltà di rappresentare verbalmente realtà presenti o no al momento della comunicazione.

Affinché fra il parlante e l'ascoltatore (locutore e interlocutore) possa stabilirsi la comunicazione , occorre che ambedue si servano dello stesso codice linguistico, che attribuiscono gli stessi significati tanto alle parole quanto alle strutture che formano questo codice e che l'interlocutore sappia riconoscere le intenzioni con cui il messaggio viene emesso.

Queste intenzioni possono essere esplicite o implicite, coscienti o inconscie. In alcuni casi il parlante annuncia all'ascoltatore di chi o di che cosa vuol parlare ed esprime anche chiaramente con quale intenzione ne parla (critica, ammirazione, timore...); in altri casi, pur essendone ben cosciente, non dice niente apertamente né del referente, né delle sue intenzioni. In qualche caso, infine, su stimoli linguistici o extra linguistici, ha reazioni verbali incontrollate.

In ognuno di questi casi, comunque, il parlante si esprime in modo personale, pur attingendo allo sfondo comune della lingua. La sua condizione socio-culturale, la sua età, la regione in cui è nato o vive, il suo stato psico-fisico,... tutto contribuisce a modellare il messaggio la cui finalità è sempre quella di modificare, in un modo o in un altro, una situazione preesistente; anche l'incidenza che ha la parola sul vissuto può essere più o meno importante: il "Sì" del matrimonio, che ha la forza di trasformare lo stato civile di una persona, e l'insulto o il complimento che possono modificare soltanto lo stato d'animo dell'ascoltatore, sono esempi ben differenziati del modo in cui la parola 'agisce'.

Ma la lingua è anche strumento del pensiero, che sollecita lo sviluppo dei processi mentali attraverso operazioni di vario tipo: la comprensione e la produzione di discorsi e testi, la costruzione di storie, la concettualizzazione della lingua nelle frasi iniziali del processo di alfabetizzazione. La conoscenza di una lingua straniera arricchisce lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze.

L'apprendimento di una lingua straniera permette di stimolare negli studenti l'attenzione e la memoria auditiva e visiva, ponendoli come osservatori nei confronti dell'espressione degli altri. In fase di comunicazione, l'alunno attiva e sviluppa le sue capacità intuitive e il ragionamento, mentre affina le proprie capacità espressive per farsi ben comprendere.

Apprendere un'altra lingua significa confrontare, a livello cosciente o inconscio, il sistema linguistico straniero con il proprio: ne consegue, evidentemente, un approfondimento della conoscenza della lingua materna. La presa di contatto con il 'diverso' che appare attraverso la lingua straniera e la cultura che quella veicola, è un modo per operare il superamento dell'egocentrismo culturale e, al contempo, sviluppare il senso critico su situazioni culturali diverse da quelle che fanno parte del proprio vissuto, approfondendo la conoscenza del mondo.

Da queste premesse si dischiudono alcune considerazioni sull'arte glottodidattica, ricordandoci che non esiste una via preferenziale per l'insegnamento/ apprendimento di una lingua, ma solo indicazioni al percorso da conquistare con il vissuto e l'esperienza.

La prima è far nascere disposizione, nei bambini e nei ragazzi, ad imparare da soli. Si può dire che c'è competenza nell'altra lingua quando il supporto esterno, richiesto affinché avvenga l'apprendimento, diminuisce perché il soggetto possiede gli strumenti e i mezzi per imparare da solo. E ciò accade se si forniscono le ragioni giuste all'apprendimento e se si fa nascere la motivazione. Detto in altre parole, facendo acquisire agli alunni capacità di autovalutazione e auto-regolazione cognitiva ed emotiva.

La seconda indicazione ci ricorda che l'apprendimento è un processo costruttivo. Chi impara non riceve passivamente informazioni, ma costruisce attivamente conoscenze, mentre lotta per dare un senso al suo mondo.

La terza indicazione ci riporta ad un'altra angolatura, al senso di auto-efficacia. Questa preziosissima leva si rinforza con la pratica. La pratica o l'esercizio sono stati rivisitati dalle ricerche degli psicolinguisti degli ultimi anni e coprono terreni, come la lingua parlata, con la meccanica della sua pronuncia e intonazione, che si affinano esclusivamente con la costante ripetizione e l'acquisizione di strutture standard, di modi di dire, di frasi idiomatiche, possibile solo attraverso l'immagazzinamento di '*chunks*' .

Poi la comprensione, che avviene quasi magicamente, quando è presente

un'eccellente contestualizzazione. Tutto questo grazie ad una pratica sostenuta.

*Ma come invogliare alla pratica sostenendo alta la motivazione?*

Attraverso progetti che fanno crescere linguisticamente perché chiedono di risolvere problemi reali. Progetti che portano di per sé all'apprendimento per scoperta, all'apprendimento a partire dai propri errori, all'apprendimento che mette a fuoco abilità superiori: il *problem solving*, l'imparare a imparare, il diventare ricercatori autonomi e l'essere capaci di autoregolazione cognitiva ed emotiva. Progetti che implicano sempre un risultato finale visibile, concreto, traducibile in un prodotto o in una *performance*. Progetti in grado di suggerire compiti vasti e complessi, e di obbligare all'uso di linguaggi concreti che mediano tra il fare e il pensare, che chiedono di confrontarsi, di 'parlare' per organizzare e risolvere

## **2. Apprendere nel dialogo e dialogare nello spazio ludico simbolico**

Le lingue non si apprendono negli enunciati linguistici, ma nel dialogo.

Abbiamo detto che conoscere una lingua straniera vuol dire avere un'opportunità in più per comunicare; e vuol dire anche disporre di un ulteriore potente organizzatore logico dell'esperienza e del pensiero.

Ma c'è qualcosa di più nello spazio di una lingua straniera: c'è tutta la ricchezza e la problematicità dell'incontro con l'altro. C'è l'esperienza dell'altro.

Gadamer ci ha insegnato che la reciproca comprensione è stimolata da quella 'fusione di orizzonti' che solo l'esperienza di condivisione può creare. Il "dialogare in una lingua straniera" può diventare lo spazio del *common feeling*, quello spazio del *being-in-the-world-with-others* in cui la competenza comunicativa diventa relazione comunicativa, in cui il *linguistic meaning is to be found not in the head of a cognitive system, or a socially isolated subject, but in the inter-subjective space contingently formed between the subject, the other and the common object* (Palmer, R., 1969).

Nello spazio simbolico in cui ogni lingua si esprime, si crea o disvela, si articola, si struttura e si costruisce in una fitta rete di relazioni tra le espressioni linguistiche e le entità che partecipano a formare i contenuti semantici degli enunciati, possiamo dire che la semantica raccoglie l'eredità dell'ontologia.

È in questo spazio che si intreccia il dialogo con l'altro, che è innanzitutto dialogo

con se stesso, o con lo straniero che è in ognuno di noi. È lo spazio dove il soggetto interpreta se stesso e gli altri, interpretando i simboli che incontra nelle ‘situazioni linguistiche’ e che attingono senso e significato nello spazio del dialogo e delle relazioni con gli altri. Ed è proprio attorno al concetto di relazione, linguistica e umana, non più intesa come un circolo che si salda in se stesso, ma come un movimento che resta inesorabilmente aperto e incomponibile, che ruotano le pratiche dialogiche.

Ecco, allora, che apprendere una lingua straniera non è solo un’esperienza cognitiva, ma è un’esperienza condivisa, il cui grande significato sul piano dell’integrazione non è nell’esperienza stessa, ma nel suo essere ‘esperienza con l’altro’.

Seguendo il filo di questa argomentazione giungiamo alla seguente analogia: come la lingua costruisce le sue infinite relazioni simboliche sulla base e all’interno di un contesto che le significa, così gli alunni intrecciano e intessono relazioni ‘amicali’ all’interno di un ‘dialogo’ che diviene contesto e luogo di apprendimento in cui si impara con, non si impara da; dove la dimensione linguistica si intreccia nella dimensione relazionale.

In una prospettiva glottodidattica basata su questi presupposti, la componente linguistica è ciò che un soggetto può ‘fare’ nell’altra lingua. La competenza è orientata al progetto da realizzare e viene superata la preoccupazione stessa, del docente e del discente, di insegnare ed apprendere una lingua. Può apparire paradossale, ma è solo quando si abbandona l’idea di impadronirsi dell’altra lingua – per usarla nell’agito – che la si acquisisce!

Un atto linguistico ‘fa’ mentre e perché ‘dice’, ci ha ricordato Austin; l’ambiente di apprendimento di una lingua straniera deve essere in grado di attivare interazioni comunicative autentiche e non frammenti di lingua senza senso.

Perché la comunicazione avvenga, è necessario che il *setting* sia vero, che le persone siano quelle giuste ad agire in quel dato modo e che il tema implichi l’azione.

Fare teatro in lingua straniera può essere una risposta; incontri virtuali in mondi possibili, personaggi che vivono nello spazio di un racconto, di un fumetto, di un gioco... possono offrirci l’opportunità di dialogare in lingua straniera, di chiedere, di dare, di condividere, di costruire conoscenze, in un continuo coinvolgimento fisico e dialogico. È proprio nell’autenticità del gioco, nella dimensione ludico-simbolica che esso ritaglia nello spazio di una disciplina, che è possibile andare *oltre l’integrazione*,

per aprirsi veramente all'altro.

E allora è proprio in questo spazio ludico del possibile, in questa dimensione del simbolico, che si dischiude la possibilità di partecipazione autentica e di apprendimento significativo. Da un punto di vista didattico, la motivazione del gioco, non è offrire ai giocatori l'esperienza del giocare e coinvolgerli nello spirito del gioco, ma è trasmettere la 'travolgente realtà' di ciò che è 'inteso' nel gioco.

### **3. Dialogare per agire nel sociale**

Abbiamo visto, dunque, che la lingua straniera, ed ogni lingua che non sia 'madre', riveste un ruolo fondamentale nella formazione dell'allievo. Proiettando l'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro e di tutti gli aspetti culturali che ne connotano la diversità, essa favorisce l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto tra la propria e le altre culture, permettendo di arrivare ad un'apertura mentale ed una disponibilità alla comprensione del diverso da sé che è comunque parte del sé. Essa, inoltre, permette l'acquisizione di competenze relazionali, riflessive e meta riflessive indispensabili alla comunicazione e alla acquisizione di consapevolezza, da parte dell'allievo, delle proprie modalità di apprendimento e di progressione verso l'autonomia e l'integrazione sociale.

La conoscenza delle *linguae* straniere fa ormai parte del corredo essenziale del cittadino europeo e mira a fornire a tutti gli alunni gli strumenti essenziali per comunicare in ambito europeo e per porre le basi del dialogo interculturale.

L'apprendimento di una lingua straniera implica un rapporto, un intreccio stretto tra lingua e cultura, e contribuisce, in questa dimensione, ad ampliare ed arricchire gli orizzonti mentali e culturali degli alunni. L'interagire con lingue e culture altre, rende tutti gli alunni, stranieri e non, coscienti dell'esistenza di modi diversi di esprimersi e comunicare; li sollecita a riconoscere la propria identità culturale attraverso un'esperienza multipla dell'alterità e ne arricchisce lo sviluppo cognitivo individuale, potenziando le capacità di decentrarsi e di assumere punti di vista diversi. Il contatto con un'altra lingua e un'altra cultura, se bene impostato e guidato, può contribuire al superamento dell'autoreferenzialità culturale, incrementando il processo di scoperta e accettazione della propria cultura.

È importante, tuttavia, essere consapevoli del fatto che l'apprendimento/ insegnamento di una lingua non basta da solo a garantire l'acquisizione di atteggiamenti corretti verso la cultura di un altro popolo. Nella prassi didattica, di solito, raramente l'insegnamento di una lingua moderna riesce a promuovere un'efficace comprensione interculturale in quanto tende più facilmente ad attribuire alla lingua un significato solo verbale, tralasciando quello emotivo e culturale che invece la caratterizzano quando questa viene appresa in situazione naturale.

L'uso di attrezzature tecnologiche, filmati, audiovisivi e foto o immagini, può costituire il modo più adatto e completo per veicolare informazioni culturali, però è di fondamentale importanza la giusta e corretta mediazione didattica del docente. La dimensione culturale e sociale non può essere acquisita attraverso il solo contatto linguistico privo di un corretto e significativo lavoro di costante riflessione specifica che non lasci spazio alla formazione di stereotipi, di falsi concetti, di false deduzioni e generalizzazioni.

Il nostro contesto scolastico, come territorio di incontro multietnico e ambiente di apprendimento e di comunicazione, favorisce il contatto con la realtà e la lingua italiana. La scuola, quindi, ha l'obbligo di organizzare, in maniera generalizzata, anche la didattica della lingua italiana come lingua seconda, per permettere a tutti i suoi alunni, che sono anche gli alunni stranieri, di prendere parte attiva ai processi comunicativi senza i quali nessuna relazione, e quindi nessuna 'crescita' individuale e sociale sarà possibile (Wolff, D., 1997). Ma, al contempo, nessuna relazione e nessuna comunicazione sarà possibile se non si restituisce 'dignità' alla propria lingua d'origine, riscoprendone, insieme agli altri, la forte valenza culturale e sociale, nella quale riconoscere e far crescere la propria identità. Due culture e due dimensioni linguistiche che possono e devono vivere e convivere con pari dignità nell'alunno straniero e nel parlante nativo, e che possono *incontrarsi, ibridare e arricchirsi nello spazio mentale di una disciplina: la lingua straniera.*

La ricerca psicopedagogica e didattica degli ultimi anni, come abbiamo visto nel capitolo precedente, ha posto l'accento sui processi di pensiero soggiacenti attività e operazioni linguistiche complesse: la comprensione e la produzione di discorsi e testi, la costruzione di storie, la concettualizzazione della lingua nelle fasi iniziali del processo di alfabetizzazione.

I principi che informano l'apprendimento di una lingua si fondano sulla funzionalità, significatività e spontaneità delle interazioni sociali, sulle dimensioni culturali e sulle varietà e dinamicità dei linguaggi (Pallotti, G., 1998). Una scuola, dunque, deve farsi luogo privilegiato dello scambio e del confronto, della scoperta della somiglianza e dell'alterità, della crescita e dello sviluppo del pensiero critico; deve essere disponibile a rivisitare pregiudizi, luoghi comuni e nozioni di base quali razza, culture, integrazione, diversità, straniero ..., in un percorso che sviluppi negli alunni il senso di ricchezza e potenza che la cultura della pace, della solidarietà, del rispetto e dell'accoglienza portano con sé.

*L'apprendimento di una lingua straniera* è finalizzato al potenziamento personale, sociale, culturale e professionale del singolo studente, e i percorsi didattici progettati, dovrebbero condurre i discenti a partecipare in modo significativo ad interazioni di tipo sociale, ad esprimere sentimenti, opinioni ed idee, e ad avere accesso a fonti di informazioni per ampliare le proprie conoscenze, oltre a sviluppare capacità cognitive e metacognitive (Byram, M., 1999).

La lingua straniera, dunque, più che una disciplina è un luogo cognitivo, che consente di acquisire nuove e diverse identità; è un altro modo di vedere il mondo, un ulteriore strumento di organizzazione delle conoscenze, oggetto dell'apprendere e, al contempo, strumento dell'apprendere e dell'insegnare. In quanto consente di entrare in contatto con culture e identità linguistiche diverse, le finalità formative non possono prescindere dallo sviluppo di consapevolezza di queste diversità, dallo sviluppo di sensibilità alle culture e ai sistemi linguistici diversi. Allora la lingua straniera diventa anche contenitore di esperienze di condivisione e spazio di incontro di culture e identità (Londei, D., 1996).

L'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera, concepito in una prospettiva interculturale, si allinea perfettamente ai cambiamenti avviati dalla pragmatica nella glottodidattica e nella didattica della lingua materna, nella quale, analogamente, l'analisi linguistica diviene meno prescrittiva e in compenso più complessa e più ricca, non più finalizzata all'apprendimento di una rigida grammatica normativa, ma, invece, orientata verso l'analisi e la descrizione dei fenomeni linguistici.

In una visione 'creativa' della lingua, la correttezza linguistica non può costituire un obiettivo. La correttezza rappresenta la fine di un lungo percorso costituito da fasi in

cui il sistema linguistico si perfeziona sempre più attraverso aggiustamenti e accomodamenti determinati dall'internalizzazione di nuovo *intake* (Balboni e Porcelli, 1998).

Assistiamo insomma a dei cambiamenti analoghi e paralleli nello studio della madrelingua e delle lingue straniere che hanno conseguenze significative. La lingua proposta in entrambi i contesti di apprendimento è ancora la versione standard, convenzionalmente accettata come prevalente, ma non più ritenuta modello assoluto ed esclusivo rispetto ad altre varianti.

Altra competenza richiesta nell'uso del codice è quella sociolinguistica, tradizionalmente definita come l'abilità di usare la lingua in modo appropriato ad un certo contesto, dato dalla situazione e dagli interlocutori nei loro rapporti sociali e psicologici e mossi all'interazione da determinati scopi extralinguistici.

Anche in questo caso, in modo più evidente, il modello del parlante nativo perde di prestigio per far posto ad un sistema di riferimento non fissato una volta per tutte in base ad un modello unico, quello appunto del parlante nativo, ma passibile di aggiustamenti da negoziare nella situazione specifica di un particolare contesto, da parte di interlocutori che possono essere entrambi non- madrelingua.

Un esempio significativo è la capacità di rispettare, nell'interazione, le distanze spaziali con l'interlocutore (sottocompetenza prossemica), o quella di accompagnare i significati espressi verbalmente con un adeguato linguaggio gestuale. Conoscere la gestualità dell'interlocutore, o almeno essere consapevoli della convenzionalità dei gesti, può essere di aiuto nella comunicazione, mentre un'adesione passiva a certi modelli comportamentali può risultare molto innaturale (Balboni, P.E., 2002). Ciò, lo si può rilevare perfettamente nelle attività di drammatizzazione dei dialoghi, nei quali, alla forzata imitazione dei gesti, corrisponde una mancanza di credibilità degli atti comunicativi.

Conoscere un'altra cultura, non può più avvenire acriticamente, ma nella consapevolezza che la percezione stessa della realtà è condizionata da schemi di riferimento culturalmente determinati, e inoltre che nessuna società è omogenea e statica, bensì articolata e in continua trasformazione. Conoscere tradizioni e folklore delle altre culture non è sufficiente, anzi, a volte può deviare; occorre scoprire, riconoscere e investigare le differenze culturali: condizione assoluta per una

comprensione interculturale.

Chi si avvicina ad una cultura nuova dovrà, insomma, acquisire la capacità di scoprire realtà sempre nuove, di dare maggior valore alle domande piuttosto che alle certezze, e nel contempo, di acquisire una consapevolezza critica dei propri schemi culturali di riferimento. 'Imparare' la cultura dell'altro significa ascoltare la sua storia senza cercare di interpretare, di giudicare, di giustificare il suo comportamento. Perché può essere estremamente pericoloso quando i quadri di riferimento linguistici e simbolici sono differenti: uno straniero, anche quando parla la lingua del paese ospitante, la userà collegandola ad immagini mentali, contesti sociali e valori culturali della propria lingua madre.

*L'insegnamento delle lingue straniere* ha contribuito allo sviluppo di curricula trasversali dove le abilità di studio e le strategie di apprendimento sono state le componenti privilegiate (Porcelli e Balboni, 1992). Gli elementi di trasversalità sono scaturiti quasi spontaneamente, come diretta conseguenza degli approcci umanistici e comunicativi adottati da oltre 20 anni nella didattica delle lingue. Questi infatti, nel valorizzare la centralità dello studente nel processo di apprendimento, hanno fatto ricorso a metodologie partecipative (l'apprendimento cooperativo, la didattica per progetti, ecc.), alle nuove tecnologie e all'utilizzazione di ogni tipo di materiale autentico. Sono stati pertanto valorizzati nello studente le strategie e gli stili di apprendimento, le conoscenze pregresse nei vari campi del sapere, le conoscenze di tipo procedurale, le esperienze pratiche e le abilità linguistiche.

Pur nella convinzione che le differenze e le diversità culturali e linguistiche rappresentino una ricchezza, e in quanto tali, vadano preservate e promosse, in questo momento storico, non si può ignorare il ruolo cruciale che l'Inglese ha assunto per la comunità internazionale come veicolo essenziale per l'accesso a fonti di informazione, per la conoscenza e l'apprendimento di altre discipline, e quindi per l'intero processo di sviluppo cognitivo degli allievi. In virtù della diffusione capillare di questa lingua in tutte le attività umane e della sua funzione di accesso ai saperi, i percorsi didattici di questa disciplina dovranno articolarsi in modo vario e differenziato.

L'Inglese oramai rappresenta il patrimonio di tutti coloro che ne fanno uso e lo adattano ai propri contesti ed esigenze. E così, l'Inglese di oggi, è il prodotto di una molteplicità di influssi e di contributi linguistici, etnici e culturali, che si va ogni giorno

di più intensificando proprio a causa della dimensione mondiale che ha assunto e da cui non si può prescindere. Va quindi rivista la logica di questa lingua considerata unicamente come «essenziale» o meramente strumentale. In tal senso, il curriculum di lingua inglese deve prevedere spazi dedicati all'educazione alla tolleranza, alla comprensione interculturale, alla educazione civica in senso lato, al fine di sviluppare una competenza che non si limiti agli aspetti linguistici e comunicativi, ma che comprenda anche gli aspetti sociopragmatici (Gumper e Levinson, 1996).

## **PARTE II: LA RICERCA**

## **1. Obiettivi, ipotesi di ricerca, oggetto e modalità d'indagine**

Lo scopo della mia ricerca è individuare ed indagare quei processi di sviluppo mentale basati su modelli ed approcci didattici che favoriscono l'integrazione linguistica degli alunni stranieri come primo passo alla loro integrazione sociale. Il presente lavoro intende interrogare le possibilità ed i limiti di questo processo, concentrandosi sulla forza d'integrazione della scuola e sulla possibilità di valersene in contesti multiculturali e multilingue. Oggetto di indagine e analisi sono la dimensione sociologica, psicologica, antropologica, ed anche normativa del fenomeno indagato, in quanto in un contesto multiculturale, in cui l'integrazione diviene elemento fondamentale, tali dimensioni diventano oggetto di indagine e analisi parallela nel lavoro di ricerca. Questi aspetti sono fondamentali e necessari alla definizione pedagogica dell'oggetto di studio.

L'indagine si concentra sulla descrizione del profilo socio-culturale dell'alunno straniero per arrivare a dimostrare che la lingua può diventare il mezzo per una piena integrazione sociale.

La modalità di indagine ha previsto la somministrazione di test a risposta aperta a 300 docenti di ogni ordine e grado che insegnano la lingua straniera, distinguendoli per età, sesso, situazione lavorativa e anni di servizio.

## Questionario rivolto agli insegnanti di lingua straniera

**ETÀ** \_\_\_\_\_

**SESSO:**  Maschio  Femmina

### **ORDINE DI SCUOLA DI APPARTENENZA**

- primaria
- secondaria di primo grado
- secondaria di secondo grado

**ANNI DI SERVIZIO** \_\_\_\_\_

### **SITUAZIONE LAVORATIVA**

- a tempo indeterminato
- a tempo determinato

**DOCENTE DI LINGUA** \_\_\_\_\_

- 1) Quali metodologie usa comunemente per lo svolgimento della sua lezione?
  
- 2) Differenzia le stesse per gli alunni italofofoni e per gli stranieri?
- 3) Se sì in che modo?
  
- 4) Pensa che la lezione di L 2 sviluppi l'inclusività dell'alunno straniero?
- 5) Se sì in che modo?
  
- 6) Racconti una sua lezione mettendo in evidenza le caratteristiche d'inclusività

## 2. Analisi dei risultati del questionario

Riguardo al campione e agli strumenti di ricerca sono stati somministrati test a risposta aperta a docenti di ogni ordine e grado che insegnano la lingua straniera, distinguendoli per età, sesso, situazione lavorativa e anni di servizio. Analizzando i risultati dei questionari rivolti ai docenti di lingua straniera di ogni ordine e grado, è emerso quanto segue: riguardo alle metodologie usate comunemente per lo svolgimento delle lezioni, gli insegnanti preferiscono usare un approccio metodologico di tipo comunicativo mirato allo sviluppo delle competenze proprie della lingua intese come capacità di svolgere determinati compiti. Ho riscontrato che è molto usato il metodo dell'approccio eclettico, che richiede l'utilizzo di una varietà di metodologie e approcci, scegliendo da ciascun metodo le tecniche che l'insegnante ritiene più efficaci e applicandole in base agli obiettivi e al contesto. In particolare si tengono in considerazione le cosiddette "tecniche attive", poichè sostanzialmente, prevedono la partecipazione consapevole dello studente. Per stimolare l'apprendimento della microlingua ad esempio nell'ambito turistico-alberghiero, e quindi contestualizzare le diverse situazioni (in agenzia, alla reception di un albergo, all'aeroporto, ecc.) ci si avvale spesso del "role-playing", attenzionando il personaggio ed i requisiti necessari al contesto di riferimento. Quindi l'approccio comunicativo, la produzione cooperativa per elaborare idee creative di gruppo ed il "learning by doing". Si lavora spesso in laboratorio per attività di listening, comprehension ed esercitazioni varie con il sussidio della LIM. Alcuni insegnanti organizzano le proprie lezioni utilizzando, essenzialmente, il metodo funzionale-comunicativo e applicando alcune strategie basate sul "cooperative learning". Quasi tutti gli insegnanti si avvalgono dell'ausilio della LIM, che ormai è presente in quasi tutte le aule scolastiche. Sul piano metodologico, per lo più, privilegiano il metodo funzionale-nozionale di tipo prettamente comunicativo, finalizzato all'apprendimento della L2 come mezzo di comunicazione, considerato che ci troviamo in una società in cui la lingua inglese viene sempre più intesa come lingua veicolare. Seguendo, inoltre, il metodo ciclico, si pone l'allievo al centro del processo di apprendimento: le funzioni comunicative investono sia l'ambito strettamente personale del discente, con riferimenti al proprio vissuto, sia i rapporti con gli altri e il mondo esterno. Si dedica ampio spazio a tutte quelle attività che, pur se simulate, si avvicinano

alla comunicazione reale. Al fine di migliorare la comprensione orale, si utilizzano registrazioni relative ai dialoghi presenti nel libro di testo, all'ascolto di alcune canzoni in lingua inglese e americana allo scopo di suscitare l'interesse e l'attenzione degli allievi. La produzione orale verte, principalmente, sulla comunicazione di informazioni di carattere quotidiano e presuppone attività comunicative in coppia o in gruppo terminando con i "role-plays". La comprensione globale del testo avviene attraverso testi di tipo funzionale riguardanti aspetti quotidiani del mondo inglese, testi di canzoni e brani. La produzione scritta rinforza quella orale e viene orientata alla comunicazione attraverso la stesura di paragrafi su modelli guidati, di dialoghi su traccia, "open dialogues", lettere o email ed esercizi mirati. Altri insegnanti utilizzano il "Competency-based language teaching", un approccio basato sulle esigenze dei discenti (learner-centred), molto usati sono il "cooperative learning", un metodo didattico in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento. "Peer work" e "peer-check", che riguardano la "peer education", una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento, secondo questa prospettiva, che mette in moto un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda ed intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti. Questa pratica va oltre il momento educativo e diviene una vera e propria occasione per il singolo adolescente, il gruppo dei pari o la classe scolastica, per discutere liberamente e sviluppare momenti intensi di confronto. Affinchè questa pratica sia vantaggiosa è indispensabile che il bambino "tutor", oltre ad essere più abile nell'ambito specifico, sia anche in grado di insegnare all'altro bambino, cioè gli offra l'aiuto necessario a far sì che il bambino meno abile apprenda e utilizzi quella certa strategia o concetto. Il "problem solving" e la "flipped classroom," ossia la lezione diventa compito a casa, mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente non assume il ruolo di attore protagonista, ma diventa piuttosto una sorta di regista dell'azione pedagogica. Nel tempo a casa viene fatto largo uso di video e altre risorse e-learning come contenuti da studiare, mentre in classe gli studenti sperimentano, collaborano, svolgono attività laboratoriali.

Parte delle lezioni sono coadiuvate dall'uso delle nuove tecnologie, infatti, oltre alla LIM spesso si ricorre all'uso di e-book e piattaforme on line. Molti insegnanti partono da un'analisi dei bisogni, dei punti di forza e debolezza.

Normalmente si utilizzano una varietà di metodologie e di approcci, traendo da ciascun metodo le tecniche che si considerano più efficaci in base agli obiettivi e al contesto, ovvero scegliendo la metodologia più appropriata per gli obiettivi specifici (metodo eclettico). Attività di apprendimento/consolidamento, di fruizione/produzione e attività comunicative in L2 individualmente, in coppia o in gruppo. Viene usato anche il "brainstorming" che indica una modalità di lavoro di gruppo in cui viene sfruttato il gioco creativo dell'associazione di idee. Lezione frontale, tradizionale o interattiva. Nella scuola primaria l'approccio alla lingua avviene in modo naturale, privilegiando l'aspetto ludico. Partendo dall'obiettivo principale, che è quello di far sviluppare le competenze funzionali-comunicative degli studenti, si utilizzano una varietà di metodologie e di approcci, traendo da ciascun metodo le tecniche che si considerano più appropriate. Si utilizza il metodo funzionale-comunicativo, finalizzato all'apprendimento della lingua inglese, come mezzo di comunicazione, dedicando molto spazio alle attività che si avvicinano alla comunicazione reale tanto scritta che verbale.

Tutti gli insegnanti intervistati ritengono che la lezione di L2 sviluppi l'inclusività dell'alunno straniero, mediante svolgimento di attività in coppia o in piccoli gruppi in cui tutti collaborano e sono impegnati a superare le stesse difficoltà, con la partecipazione a simulazioni e giochi di ruolo che facilitano la comunicazione. Qualcuno dice che servendosi di approcci e metodologie che appartengono all'area umanistico-affettiva è necessario far leva su tecniche capaci di incentivare e mantenere alta la motivazione, valorizzando i saperi, le preconoscenze, la cultura d'origine e il vissuto della persona in quanto tale, creando un clima di apprendimento disteso, favorendo l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità. Inoltre essendo gli alunni stranieri generalmente più preparati e motivati all'apprendimento della lingua inglese, assumono durante le ore di didattica inglese, ruoli di leader rispetto ai compagni. Ciò li rende più sicuri rispetto ai compagni e aumenta la loro autostima, là dove, in altre discipline, la stessa precipita in quanto gli stranieri spesso non padroneggiano la lingua italiana. Durante le lezioni, a volte gli alunni stranieri collaborano con gli alunni più deboli, aiutandoli in lavori di gruppo. Tutti gli allievi si ritrovano a comunicare in una

lingua straniera, lingua `franca`, ritrovandosi tutti allo stesso livello. Generalmente, nelle classi gli alunni stranieri presenti sono di origine filippina o cingalese, molti di loro parlano inglese a casa con la propria famiglia e quindi hanno una facilità, talvolta superiore agli studenti italiani in questa materia. Molte volte, nelle attività di coppia o di gruppo, sono in grado di dare un sostegno importante ai compagni.

Si favorisce l'inclusività, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie. Lavorare in gruppi o in coppia fornisce stimoli per imparare, attraverso lo scambio dei ruoli e la reciproca distribuzione di competenze. Inoltre la presenza di strumenti digitali, tra cui anche tablet e smartphone, garantisce un'ambiente altamente inclusivo, attivando il canale visivo e uditivo e favorendo la creatività. La maggior parte non attua differenze di metodologie per gli alunni italofoni e stranieri, a parte l'individualizzazione dell'insegnamento per tutti gli studenti e lo stimolo a personalizzare l'uso degli elementi grammaticali e lessicali in base alle proprie conoscenze ed ai propri interessi. Di solito l'insegnante utilizza un'ampia gamma di risorse in modo da offrire lezioni il più possibile produttive, stimolanti e pertinenti. Si ritiene che la lezione di L2 sviluppi l'inclusività dell'alunno straniero in quanto lo mette in condizioni di parità rispetto all'apprendimento di un'altra disciplina in lingua straniera per lui. Con l'approccio umanistico-affettivo e il metodo audio-orale e comunicativo della L2 non emergono le carenze linguistiche dello studente straniero nella lingua italiana e lo stesso sperimenta una condizione di totale inclusione nel gruppo classe. La lingua inglese risulta essere un buon veicolo d'integrazione per l'alunno straniero, che già la parla discretamente e che quindi è un punto di forza anche per affrontare tematiche di altre discipline.

La grammatica non viene spiegata facendo riferimento alla lingua L1, ma soltanto attraverso numerosi esempi, col supporto di immagini e video. Si pensa che sviluppi l'inclusività, perché l'alunno parla una lingua neutra, comune a tutta la classe, e questo gli consente di sentirsi al pari dei compagni. L'inclusività si deve evidenziare in tutti i momenti della lezione. Ad esempio, quando l'alunno parla delle proprie tradizioni, usi e costumi del proprio paese, naturalmente usando la lingua inglese, e comunica la propria esperienza. Un'idea comune a tutti gli insegnanti è che nell'esprimersi in lingua inglese, gli alunni italiani e quelli stranieri si trovano su un piano di assoluta parità.

### 3. Esempi di lezione

In questa ultima parte del lavoro di ricerca, le riflessioni pedagogiche e gli assunti teorici sinora argomentati, si intrecciano alla personale e professionale esperienza di chi scrive, per analizzare e condividere alcune testimonianze didattiche, nell'ambito dell'educazione interculturale e dell'apprendimento delle lingue straniere; in esse si possono rintracciare le traiettorie educative che delineano percorsi didattici e modalità operative attraverso cui il docente può predisporre un contesto scolastico e delle azioni insegnative che sollecitino l'alunno a *riflettere sui propri processi mentali e ad organizzare le proprie strategie di pensiero, per predisporre all'esperienza dell' 'altro'*.

Alla domanda: "Racconti una sua lezione mettendo in evidenza le caratteristiche d'inclusività", gli insegnanti hanno risposto che: le lezioni su argomenti di "civiltà inglese" permettono un uso integrato delle abilità linguistiche e, allo stesso tempo, si prestano al confronto con altre culture. Pertanto gli alunni stranieri possono contribuire ad arricchire le lezioni con l'apporto della propria cultura di origine. Il dialogo è lo strumento principale utilizzato per favorire socializzazione e apprendimento. Laddove si ritiene necessario si individuano testi su argomenti di civiltà quali la cooperazione internazionale e la pace, soprattutto attraverso attività di carattere interdisciplinare.

L'inclusività, viene interpretata più a livello socio-relazionale che didattico. Spesso durante la lezione, che in genere inizia con un "warm-up", gli alunni stranieri guidano i loro compagni. Durante l'ascolto di un dialogo o la lettura di un brano, si lascia spazio ai ragazzi italofoni, salvo fare intervenire con tecniche di "brain storming" tutti insieme, là dove la comprensione risulti difficoltosa. Nei lavori di gruppo e negli esercizi dello "speaking" o del "writing" "pair-to-pair", la collaborazione è efficace. Dopo aver fornito un esempio, fornendo una o più strutture di base e un glossario, il più ampio possibile, si organizzano dei lavori di gruppo, facendo in modo che in ogni gruppo ci sia almeno un allievo straniero, assegnando max. 5 minuti per discutere tra di loro. Ogni gruppo deve lavorare per produrre un'esposizione il più possibile originale

In quei gruppi in cui sono presenti allievi stranieri si può cogliere l'occasione per presentare abitudini, usi e costumi diversi. Allo scadere del tempo assegnato, il portavoce di ogni gruppo argomenterà. Laddove emergano informazioni chiaramente non scontate, si invitano i ragazzi di altri gruppi a fare domande. In una lezione

riguardante gli sms in inglese, gli alunni di origine filippina hanno dato un grosso contributo in quanto usano comunemente questo linguaggio nelle comunicazioni con amici e famiglia. Spesso, comunque, gli alunni stranieri sono perfettamente integrati nel tessuto classe. La lezione di lingua prevede una fase di “presentation” e poi di “warm-up” e “brainstorming” in modo particolare per il “vocabulary” poi si passa alla descrizione dell’immagine e all’ascolto o visione di un video del dialogo cui seguono domande di comprensione. Prima dell’ascolto, si spiega ai ragazzi che non è necessario capire tutte le parole e prima del secondo ascolto possono leggere e rispondere alle domande per poi far riascoltare la registrazione senza interromperla in modo da controllare le risposte. Si passa poi ad evidenziare concetti, parole, funzioni chiave. Si dedica spazio all’analisi dell’interazione comunicativa con esercizi di produzione. Viene sempre favorito, come già detto, il lavoro in coppia e il roleplay, evitando un apprendimento mnemonico. La spiegazione grammaticale viene fatta o in lingua straniera o in italiano, seguono esercizi di pronuncia. A volte vengono presentati esercizi di “writing” in coppia. La fase di practice è fondamentale per esercitarsi. Vengono valutate le 4 skills e si ritiene che la didattica multisensoriale basata su materiale concreto sia profondamente legata ad una didattica inclusiva. Un altro esempio di lezione inizia con una lettura sulle colazioni tipiche nel mondo. Gli studenti leggono a turno e poi rispondono a delle domande di comprensione sul testo. Successivamente sottopongono al proprio compagno un questionario in L2 sulla colazione (Es. “Do you always have breakfast?”, “What do you usually have for breakfast?” “What is the typical breakfast in your country?”). In particolare, se lo studente è straniero, avrà l’opportunità di descrivere la colazione tipica del proprio paese di origine. Inoltre, gli allievi utilizzano esclusivamente la lingua L2, pertanto lo studente straniero non avrà maggiori difficoltà rispetto al proprio compagno italofono. Gli studenti vedranno anche dei brevi video sulle diverse abitudini alimentari nel mondo. Il compito assegnato per casa sarà una composizione di circa 80 parole sulla propria dieta giornaliera. Un altro esempio riguarda una terza classe in cui si trovavano due studenti tedeschi, che partecipavano al progetto “High School Program”. La loro presenza è risultata molto stimolante, sia perché le loro competenze linguistiche erano migliori (cosa che ha spinto molti degli studenti a voler migliorare le proprie competenze), sia perché il loro background culturale ha rappresentato, una fonte di

scambio e di arricchimento.

In particolare, il modulo dedicato alle ballate medievali. Dopo un lavoro comune volto ad identificare ed analizzare le caratteristiche delle ballate medievali e moderne, i due ragazzi sono stati invitati a scegliere e a presentare alla classe alcune ballate tedesche, medievali e moderne, e confrontarle con quelle inglesi e italiane. Il lavoro si è rivelato molto interessante tanto per gli studenti italiani quanto per i due stranieri. Si ritiene, inoltre, che le lezioni su argomenti di “civiltà inglese” permettano un uso integrato delle abilità linguistiche e si prestino al confronto con altre culture. Gli alunni stranieri possono in tal modo contribuire ad arricchire le lezioni con l’apporto della propria cultura di origine ed arricchire il patrimonio lessicale, comunicativo ed interculturale dei propri compagni di classe in un’ottica di apertura alla comprensione e tolleranza nei confronti delle lingue e culture “diverse”.

#### **4. Limiti del progetto e proposte per un’investigazione futura**

La maggiore difficoltà del lavoro è stata la poca disponibilità da parte dei docenti nel rispondere ad un questionario con risposte aperte, nell’illustrare esempi di lezione e nell’esplicitare le strategie usate nel loro insegnamento.

Inoltre è da considerarsi un limite il fatto che si tratti di un progetto contestualizzato.

Per il futuro, come nuova prospettiva, si può proporre lo stesso progetto come modello di strategia didattica e poi raccogliere con dei test eventuali ricadute.

#### **5. Conclusioni**

Vari ed evidenti sono, dunque, i vantaggi cognitivi e relazionali nella realizzazione di percorsi in cui l’esperienza didattica intacca la sfera emotiva e cognitiva, fornendo un esempio di quell’apprendimento esperienziale, o *learning by doing* che, secondo Krashen, elabora gli input a livelli più profondi (Krashen, S.D., 1987), dando luogo ad una effettiva acquisizione automatizzata. L’uso della lingua straniera per veicolare altri contenuti disciplinari, fa comprendere agli alunni come la lingua sia un mezzo, uno strumento di acquisizione e trasmissione del sapere e non un’astratta entità regolata da

grammatica e sintassi.

In questo modo viene favorito non solo il miglioramento linguistico, ma anche la motivazione; aumenta, infatti, la consapevolezza dell'utilità di saper padroneggiare una lingua straniera e la fiducia nelle proprie possibilità

Alla luce di tutte le considerazioni esposte, emerge sempre più urgente la necessità di mettere a punto strategie diversificate che consentano all'individuo un apprendimento plurilingue efficace; il successo formativo dipende da una sofisticata alchimia di fattori che solo un docente esperto può gestire; “è necessario che gli insegnanti siano disponibili ad un cambiamento di mentalità ed entrino nell'ordine d'idee che la loro professionalità non può fondarsi sulla consuetudine né sull'empirismo didattico, ma deve proiettarsi nell'ottica multiculturale e multilingue della ricerca” (Mazzotta, P., 2002).

## BIBLIOGRAFIA

### Dalla lingua materna alla seconda lingua

- AA.VV., (1986). *I Programmi delle scuole elementari*. Roma: Ed. A. Armando.
- D.P.R. 104, 12 febbraio, (1985). *I nuovi programmi per la scuola elementare*.
- Finocchiaro, M. Brumfit, C., (1983). *The functional – notional Approach from Theory to Practice*. New York: Oxford University.
- Gensini, S. e Tanini, M., (1984). *Lingue straniere passaporto per il futuro*. Firenze: Ed. La Nuova Italia.
- Miur, (2012). *Nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Pozzo, G., Quartapelle, F., (1992). *Insegnare la lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Titone, R., *Perché insegnare due lingue ai bambini?*, in Gensini, S. - Tanini, M., (1984), op. cit.

### Saggio Romano

- Abello-Contesse et al, (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*, Bern; New York: Peter Lang.
- Antier, M., Denis, G., Gérard, H., (1978). *Pedagogia dell'insegnamento della lingua inglese*, Torino: SEI; Traduzione: Pozzo, Gabriella.
- Dulay H., Burt, M., Krashen S., (1982). *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Del Gottardo, E., (2008). *La formazione per intervenire nel sociale*, in Colazzo S., (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento educativo*, Milano: McGraw-Hill.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C., (1983). *The Functional-Notional Approach*, New York: Oxford University Press.
- Kiely, R. e Rea-Dickins, P., (2005). *Program Evaluation in Language Education*, New

York: Palgrave Macmillan.

Lewis, G. e Bedson, G., (1999). *Games for Children*, Oxford: Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan.

Piaget, J., (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino: Giulio Einaudi Editore; Traduzione: Elena Zamorani.

Phillips, S., (1993). *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan.

Reilly, V., Ward, S. (1997). *Very Young Learners*, Oxford: Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan.

Reilly, V., Harper, K., Covill C., (2005). *Cookie and Friends Teacher's Book Starter*, Oxford: Oxford University Press.

### **Dal sito ufficiale della Commissione Europea**

[http://ec.europa.eu/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/index_it.htm)

Council Resolution of 16 December 1997 on the Early Teaching of European Union Languages.

[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML)

Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek A., (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, European Commission.

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf)

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>

Commission Staff Working Paper, European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), Language Learning at Pre-Primary School level: making it efficient and sustainable, A Policy Handbook.  
[http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf)

### **Articoli e saggi**

Benigni, L., *Il dibattito sulla valutazione fra passato e presente (teorie, metodi, strumenti, nuovi orientamenti)*.

Collier, V. P., *The effect of age on acquisition of a second language for school, winter 1987/1988, New Focus, the national clearinghouse for bilingual education Occasional Papers in Bilingual Education*.

Lucatoro, A., (2008). *Lingua Straniera, Fattori interni durante l'apprendimento di una lingua straniera*.

Shin, J. K., *Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners*, The American University in Cairo Twelfth EFL Skills Conference, January 24, 2007.

Walsh, T. and Diller, K., (1979). *Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second Language Learning*, Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.

### **Pedagogia, Educazione, Intercultura**

Agosti, A. (a cura di), (1996). *Intercultura, e insegnamento: aspetti teorici e metodologici*, SEI Torino.

Allport, G., (1973). *La natura del pregiudizio*, Firenze: La Nuova Italia.

Altieri Biagi, M. L., (1994). *La programmazione verticale*, Firenze: La Nuova Italia.

Bandura, A., (1977). *Social Learning Theory*, New York: General Learning Press.

Bateson, G., (2000). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.

Bennett, M. J. (a cura di), (2007). *Principi di comunicazione interculturale*, Milano: Franco Angeli.

- ID., *Transition Shock: putting culture shock in perspective*, "International and Intercultural Communication", Annual 4, 1997.
- Berbeglia Bandura, A., (1996). *Il senso di autoefficacia*, Trento: Erickson.
- Bettinelli, G., Demetrio, D., (1992). *Insegnanti e rappresentazione del bambino straniero nella scuola elementare*, in «Scuola e Città», n° 8.
- Boas, K., (2001). *L'organizzazione sociale e le società segrete degli indiani*, Roma: Kwakiutl Cisu.
- Bobbio, A., (2005). *Bambini, culture, persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, Brescia: La Scuola.
- Bonazzi, T., Dunne, M. (a cura di), (1994). *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*, Bologna: Il Mulino.
- Borghi, L., (1991). *Tradizioni e prospettive per un'educazione interculturale*, in «Scuola e Città».
- Bracalenti, R. Rossi C. (a cura di), (1998). *Immigrazione, l'accoglienza delle culture*, Roma: EdUP.
- Bruner, J., (1987). *Life as a narrative* in "Social Research".
- Buber, M., (1992). *I racconti di Hassidim*, Parma: Guanda.
- Callari Galli, M., (1996). *Lo spazio dell'incontro*, Roma: Meltemi.
- Calzi, A., (1999). *L'intercultura nella scuola elementare*, Bologna: EMI.
- Compagnoni, E., Di Carlo S., (1980). *Emigrazione e scuola*, Roma: Armando.
- Conserva, R. (a cura di), (1999). *I modi dell'imparare*, Carocci.
- Cocchi, G., (a cura di), (1989). *Stranieri in Italia*, Bologna: Istituto 'C. Cattaneo'.
- Chiari, G., (1994). *Climi di classe e apprendimento scolastico*, Milano: Angeli.
- Cesareo, V. (a cura di), (2001). *Per un dialogo interculturale*, Milano: Vita e Pensiero.
- Cotesta, V., (2002). *Lo straniero: pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Roma-Bari: Laterza.
- De Kerckhove, D., (1995). *The Skin of Culture*, Toronto: Somerville House Books Limited.

- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- ID., (1996). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari: Laterza.
- ID., (1997). *Agenda interculturale*, Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. e Favaro, G., (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. e Favaro, G.. *Educazione interculturale: il punto di vista pedagogico nella pratica e nella ricerca*, in «Scuola democratica», XVIII, 1-2-3, gennaio-settembre, 1995.
- Demetrio, D. (a cura di), (1997). *Nel tempo, della pluralità: educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze: La Nuova Italia.
- Durino Allegra, A., (1993). *Verso una scuola interculturale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Falteri, P., (1996). *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, "I Quaderni di Eurydice", MCE.
- Favaro, G., (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze: La Nuova Italia.
- ID., (1996). *Amici venuti da lontano*, Milano: Nicola Milano Editore.
- ID., (a cura di), (1992). *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione. I bambini stranieri a scuola*, Milano: Nicola Milano Editore.
- ID., (1990). *Bambini stranieri a scuola*, in "Famiglia Oggi", 46.
- Favaro, G., Colombo, T., (1993). *I bambini della nostalgia*, Milano: Mondadori.
- Fennes, H., Hapgood, K., (1997). *Intercultural Learning in the Classroom, Crossing Borders* Cassell, Council of Europe.
- Fiorentino, S. (a cura di), (1999). *Scuola e diversità: un percorso di inserimento di allievi immigrati*, Perugia: Cidis/Alisei.
- Franta, H., Salonia G., (1981). *Comunicazione interpersonale*, Roma: LAS.
- Hofstede, G., (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London: McGraw-Hill.

- Tassinari, G., (2002). *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma: Carocci.
- Gallelli, G., “*L’interazione tra famiglie immigrate e famiglie locali*”, in *Africa e Mediterraneo: cultura politica economia e società*, n°2/97, novembre 1997.
- Gallissot, R., Kilani, M., Rivera, A., (2001). *L’imbroglio etnico in quattordici parole chiave*, nuova edizione ampliata e aggiornata, Bari: Dedalo.
- Gambino, A., (1996). *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*, Bologna: Il Mulino.
- Garcea e A.A., (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*, Roma: Armando Editore.
- Geertz, C., (2000). *Gli usi della diversità*, in *L’antropologia culturale oggi*, a cura di Borofsky R., Roma: Meltemi.
- Giacalone, F. (a cura di), (1994). *L’identità sospesa - essere stranieri nella scuola elementare*, Firenze: Arnaud-Cidis.
- Hall, E. T., (1959). *The Silent Language*, Garden City N.Y.: Doubleday.
- Hargreaves, A., (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Buckingham: Open University Press.
- Jabbar, A., *Mediazione culturale. Contesti, attori e problematicità*, “CEM mondialità”, n. 4, aprile 2007.
- Kristeva, J., (1990). *Stranieri a se stessi*, Milano: Feltrinelli.
- Kroeber, A.L., Kluckhoh C., (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*, New York: Vintage Books.
- Lambert, W.E., (1984). *Cultural Factors in Learning and Education*, Washington: Aboud and Meade (eds.).
- Lévi-Strauss, C., (1984). *Lo sguardo da lontano*, Torino: Einaudi.
- Londei D., (1996). *Identità/Identificazione di una cultura. Definizione e approcci metodologici nell’insegnamento della lingua 2*, Bologna: Pitagora Ed.
- Luise, M. C., (a cura di), (2003). *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, “*Lingua e cultura d’origine*”, vol. 2.
- Luttazzo, A., (1989). *Lo straniero nella tradizione ebraica*, in “*Studi, Fatti, Ricerche*”,

n. 46.

- Marras, M., (2003). *Multiculturalità e plurilinguismo*, in Marras, M., Rizzi, R. (a cura di), *Dalla lingua di casa alle lingue del mondo*, Azzano San Paolo: Junior.
- Martiniello, M., (2000). *Le società multietniche*, Bologna: Il Mulino.
- Meyrovitz, J., (1995). *Oltre il senso del luogo*, Bologna: Baskerville.
- Montanari, D., (1998). *Bambini di tutti i colori*, Milano: Fabbri.
- Morin, E., (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina editori.
- Moscati, R., Volonterio, V., (1998). *Professionalità docente e struttura scolastica di fronte all'inserimento in classe di bambini stranieri*, in Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Fondazione Cariplo per le Iniziative e lo studio della Multiethnicità, Milano: Angeli.
- Moscato, M. T., (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica, introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Nanni, A., Economi, C., (1997). *Didattica interculturale della storia*, EMI.
- Nigris, E., Ricci, A., (1996). *Bambini zingari a scuola*, Bergamo: Junior.
- Oberg, K., (1960). *Cultural shock: adjustment to new cultural environments*, "Practical Anthropology", 7.
- Ouillet, F., (1991). *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris: L'Harmattan.
- Paparella, N., (2002). *Accoglienza e rifiuto*, in Perucca, A., *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (1984). *L'accoglienza supporto dell'autonomia*, in "Scuola Materna", 14-15-16, Brescia: La Scuola.
- ID., (1996). *La cultura dell'accoglienza*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (1996). *Istituzioni di Pedagogia*, Lecce: Pensa multimedia.

- ID., (1998). *Società cognitiva e nuove sfide educative*, in Perucca, A. *Dalla società educante alla società interculturale*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (2005). *Il bambino e la cultura*, in Macchietti S. S. (a cura di), *Il bambino e l'educazione. Per una ricomprensione della pedagogia dell'infanzia*, Roma: Euroma.
- Perregaux, C., (a cura di), (1996). *Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali*, in “Quaderni per l'insegnante”, Centro didattico cantonale. Repubblica e Cantone del Ticino; Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Perucca, A., (1987). *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Brescia: La scuola.
- ID., (a cura di), (1998). *Dalla società educante alla società interculturale*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (1991). *Modelli di sviluppo ed educazione alla solidarietà*, in Orlando V. (a cura di), *Educazione, solidarietà, sviluppo*, Bari: Levante.
- ID., (2002). *Comunicazione educativa e qualità della scuola*, Roma: Fism-Euroma.
- ID., (2000). *Diversità, eguaglianza, integrazione*, in Scuola Italiana Moderna, Brescia: La Scuola.
- ID., (1992). *Educare nella prospettiva interculturale*, in *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti, del XXX Convegno di Scholé, Brescia: La Scuola.
- ID., (1998). *Educazione, sviluppo, intercultura*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (2002). *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ID., (2001). *Identità, autenticità e differenza*, Roma: Fism-Euroma.
- ID., (2001). *Il bambino tra esperienza e cultura*, Roma: Fism-Euroma.
- ID., (1993). *L'educazione all'interculturalità nella scuola*, in AA.VV., *Verso una scuola interculturale: realtà e prospettive*, Catanzaro: Unicef.
- ID., (1999). *Peace education: contexts and values*, Lecce: Pensa.
- ID., (1996). *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce: Pensa.

- Phillips, E., (2001). *I see! Developing learners' intercultural experience*, "LOTE CED Communiqué", Issue 3. Austin, TX: LOTE Center for Educator Development.
- Pinnelli, S., Siculella, A., Indirli, C., (2005). *ICT, Foreign Languages and Intercultural Education: an integrated approach to primary school learning*, in FRAGM. IOANN. COLLECTA, Suppl. 2005, Proceedings of the International Conference New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning: from Preschool.
- Prospettiva EP, (2007). *Povert , persone, educazioni*. Anno XXIX N. 1-2.
- Rabozzi, M., (1996). *Stranieri sotto lo stesso cielo*, L'Harmattan Italia.
- Ramat, A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), (2001). *Lingue e culture in contatto*, Milano: Franco Angeli.
- Ricoer, P., (1997). *La persona*, Brescia: Morcelliano.
- ID., (1996). *S  come un altro*, Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, A., Greimas J., (2000). *Tra semiotica ed ermeneutica*, a cura di F. Marsciani, Milano: Meltemi.
- Seelye, H. N., (1993). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood: NTC.
- Silva, C., (1998). *La nozione di cultura: riflessioni per l'educazione interculturale*, in "ATTIVIT ", n. 29.
- Strodtbeck, F. L., (1964). *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie*, in Hunnicutt, C. W., (a cura di), *Urban Education and Cultural Deprivation*, Syracuse: Syracuse University Press.
- Susi, F., (1988). *I problemi formativi e culturali degli alunni stranieri*, Milano: Angeli.
- Titone, R., (2000). *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra Edizioni.
- Zanchetta, P. L., (1991). *Essere stranieri in Italia*, Milano: Angeli.

### **Identit  e Linguaggio**

- Arendt, H., (1964). *Vita activa*, Milano: Bompiani.

- Arieti, S., (1969). *Il sé intrapsichico*, Torino: Boringhieri.
- Austin, J., (1975). *How to Do Things with Words*, Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Balboni, P.E., (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.
- Bauman, Z., (2003). *Liquid love, On the Frailty of Human Bonds*, Cambridge, Polity Press, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Bauman, Z., (2003). *Intervista sull'Identità* (a cura di B. Vecchi), Roma-Bari: Laterza.
- Beacco, J. C., Byram, M., (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From linguistic diversity to plurilingual education*, Draft Main.
- Berger, P. L., (1992). *Robert Musil e il salvataggio del sé*, Messina: Rubettino.
- Bernstein, B., (1960). *A public language. Some sociological implications of a linguistic form*, in "Brit. J. Sociol." X.
- Bernstein, B., *Language and social class*, Brit. J. Social. XI.
- Bettini, M., (1992). *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Bari: Laterza.
- Bettini, M., (2001). *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni*, in "Annali Della Pubblica Istruzione", n.78.
- Briere, E., (1966). "*Quality versus quantity in second language composition*", Language Learning.
- Bruner, J. S., (1986). *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press.
- ID., (1983). *Child's talk: learning to use language*, New York: Norton.
- Brunori, L., Tombolino F., (2001). *Stranieri fuori, stranieri dentro: una riflessione sullo spazio interetnico*, Milano: Franco Angeli.
- Byram, M.S., (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Council of Europe Publishing.
- ID., *European Language Teaching and European Citizenship, A special case*.
- Finnochiaro, (M. Eds.), (1977). *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents.

- Conferenza LEND, Rende (Cosenza), 7-11 settembre 1999.
- Camilletti, E., Castelnuovo, A., (1994). *L'identità multicolore, I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano: Franco Angeli.
- Carroll, J., (1963). *The prediction of success in intensive foreign language training*, in Glazer R., *Training Research and Education*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- ID., *Characteristics of successful second language learners*.
- Clifford, J., (2002). *Prendere sul serio la politica dell'identità*, "Aut aut", n. 312.
- D'addio Colosimo, W., (1986). *Lingua straniera e comunicazione, Problemi di glottodidattica*, Bologna: Zanichelli.
- De Mauro, T., (2001). *Apprendere nella società complessa*, Bari: Laterza.
- ID., (1983). *L'educazione plurilingue nella scuola italiana*, Frascati (Roma): CEDE.
- ID., (1977). *Scuola e linguaggio*, Roma: Ed. Riuniti.
- Devereux, G., (1975). *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*, Milano: Bompiani.
- Di Carlo, A., Di Carlo, S., (1986). *I luoghi dell'identità*, Milano: Franco Angeli Libri.
- Diller, K., (1980). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Dodman, M., (2004). *La competenza plurilingue*, "I diritti della scuola", n.1, anno I, Bolzano.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1985). *La seconda lingua*, Bologna: Il Mulino.
- Elster, J., (1991). *L'io multiplo*, Milano: Feltrinelli.
- ID., (1983). *Ulisse e le sirene. Indagine sulla razionalità e irrazionalità*, Bologna: Il Mulino.
- Fabietti, U., (1998). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Grosjean, F., (1982). *Life with two Languages*, Harvard University Press.
- Guiora, A., Brannon R., Dull C., (1972). *Empathy and second language learning*,

“Language Learning”.

- Gumperz, J., Levinson S.C., (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E.T., (1959). *The Silent Language*, New York: Anchor Press.
- Halliday, M. A. K., (1973). *Exploration in the Functions of Language*, London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., Hassan R., (1995). *Language Context and Text*, Oxford: Oxford University Press.
- Henry, B., Pirmi, A., (2005). *La via identitaria al multiculturalismo*. Charles Taylor e oltre, Rubbettino.
- Holec, H., (1975). *Descriptions linguistiques et enseignement, apprentissage des langues*, Strasbourg, Conseil de Europe.
- Kolb, A., *On Management and The Learning Process*, in Kolb A., Rubin I. M., McIntyre, J. M., *Organizational Psychology*, Engelwood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S., (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- ID., Terrel T., (1983). *The Natura Approach*, New York.
- ID., (1985). *The input hypothesis: issues and implications*, London: Longman.
- ID., (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. H., (1971). *Biological Foundations of Language*, New York.
- Libri, A. M., (1991). *Identità culturale ed integrazione: i problemi dei minori tra due culture*, in Lodi D., Profiri E., *Diritto all'uguaglianza diritto alla differenza*, Roma: Anicia.
- Londei, D., (1996). *Identità- Identificazione di una cultura. Definizione e approcci metodologici nel'insegnamento della L2*, Bologna: Ed. Pitagora.
- Malewska-Peyre, H., (1989). *Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social*, in Camilleri C., Cohen-Emerique M., *Chocs de cultures: Concepts*

*et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan.

- Marras, M., (2003). *Multiculturalità e plurilinguismo*, in Marras M., Rizzi R. (a cura di), *Dalla lingua di casa alle lingue del mondo*, Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Marx, E., (1999). *Breaking Through Culture Shock*, Nicholas Brealey Publishing Ltd.
- Meyrovitz, J., (1995). *Oltre il senso del luogo*, Bologna: Baskerville.
- Muysken, P., (1987). *Language contact and bilingualism*, London: Edward Arnold.
- Oberg, K., (1960). *Cultural shock: adjustment to new cultural environments*, Practical Anthropology 7.
- Pallotti, G., (1998). *La seconda lingua*, Milano: RCS Libri.
- Paparella, N., (1992). *L'integrazione del sé, fondamenti*, in Scuola Materna, LXXIX, 18. Brescia: La Scuola.
- Remotti, F., (2001). *Contro l'identità*, Bari: Laterza.
- Ricoeur, P., (1997). *La persona*, trad. it. Bertoletti I., Brescia: Editrice Morcelliana.
- Ricoeur, A., Greimas, J., (2000). *Tra semiotica ed ermeneutica*, a cura di F. Marsciani, Milano: Meltemi.
- Rinaldi, F.V., (1996). *Il linguaggio etnico*, Torino: L'Harmattan Italia.
- Sidoli, R. (a cura di), (1990). *La lingua straniera*, Milano: Fabbri.
- Titone, R., (1985). *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Roma: Armando.
- ID., (1996). *La personalità bilingue*, Milano: Bompiani.
- Van Dijk, T.A., (1987). *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in thought and talk*, London: Sage.
- Vedovelli, M., (1994). *L'italiano e le altre lingue: aspetti linguistici e culturali*, IRRSAE Liguria.
- ID., (1992). *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.
- Wandruszka M., (1991). *Wer fremde Sprachen nicht kennt. Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*, München: Tubinga.

## **Apprendimento e Processi Cognitivi**

- Antonietti, A., (1998). *Psicologia dell'apprendimento: processi, strategie ed ambienti cognitivi*, Brescia: La Scuola.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Learning*, New York.
- Bruner, J. S., (1973). *Going beyond the information given*, Norton & Co Inc.
- Bruner, J. S., (1988). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S, Oliver R.R., Greenfield, P.M. et al, (1968). *Studies on cognitive growth*, New York, London, Sidney: Wiley E Sons. (Tr. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando).
- Bruner, J. S., (1962). *On knowing. Essays for the left hand*, (Tr. It. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma: Armando).
- Bruner, J. S., (1990) *Acts of meaning*, Mass, Cambridge: Harvard University Press. (Tr. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri).
- Bruner, J. S., (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S, Goodnow J. J. e Austin G. A. (1956). *A study of thinking*, New York: Wiley.
- Bruner, J.S., (2001). *La cultura dell'educazione - Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli.
- Cadamuro, A., (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento: da cosa pensi a come lo pensi*, Roma: Carocci.
- De La Garanderie, A., (2003). *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Entwistle, N.J., (1990). *Student Learning and Classroom Environment*, in Jones N., Frederickson N., *Refocusing Educational psychology. Education and Alienation Series*, Oxford: Falmer Press.
- Gardner H., (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.

- ID., (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano: Anabasi.
- ID., (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H., Smythe, P., Clement, R., Gliksman, L., (1976). *Second-Language learning: a social-psychological perspective*, "Canadian Modern Language Review".
- Holec, H., (1985). *On autonomy: some elementary concepts*, in P. Riley, *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Kolb, A., (1974). *On Management and The Learning Process*, in Kolb A., Rubin I.M., McIntyre J.M., *Organizational Psychology*, Englewood Cliffs New York: Prentice-Hall.
- De Houwer, A., (1995). *Bilingual Language Acquisition*, in Fletcher, Macwhinney, *The Handbook of Child Language Research*, London: Blackwells.
- Liverta Sempio, O., Marchetti A., Lecciso F., (2005). *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Paparella, N., (1984). *Il bambino a più dimensioni: integralità della persona*, in "Scuola Materna", Brescia: La Scuola.
- ID., (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia: La Scuola.
- ID., (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Roma: Armando.
- Semin, J.R., Fiedler, K. (1988). *The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Skehan, (1998). *PA Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: O.U.P.
- Snyderman, M., Rothman, S. (1987). *Survey of Expert Opinion on Intelligence and Aptitude Testing*, in *American psychologist*.
- Sternberg, R.J., (1998). *Stili di pensiero*, Trento: Erickson.
- ID., (1997). *Le tre intelligenze*, Trento: Erickson.
- Vygotskij, L., (1992). *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.

ID., (1996). *La personalità bilingue*, Milano: Bompiani.

### **Linguistica e Glottodidattica**

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2006). *La Legge 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico*. Ministero della Pubblica Istruzione, N. 5-6, Roma: Le Monnier.

Asher, J., (1965). *The strategy of the total physical response: an application to learning Russian*. International Journal of Applied Linguistics.

Asher, J., (1969). *The total physical response approach to second language learning*. Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1.

Balboni, P. E., (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per stranieri*, Torino: Petrini Editore.

ID., (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: ed. Marsilio.

ID., (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Ed.

ID., (1991). *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova: Liviana Editrice.

Barbucci, A.M., (1986). *Teoria e pratica del glotto - kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, Milano: Franco Angeli.

Barthes, R., (1973). *Le plaisir du texte*, Paris: Édition du Seuil.

Bialystok, E. e Frohlich, M., (1977). *Aspects of second language learning in classroom settings*, in "Working Papers on Bilingualism", London.

Cambi, F., (1999). *Struttura e funzione della fiaba*, in F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Pisa: ETS.

CD/LEI, (2003). *Schede e suggerimenti mirati all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, "I Quaderni della lingua del CD/LEI", n. 1, Bologna.

Ciliberti, A., (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze.

- Cummins, J. e Swain, M., (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*, London: Longman.
- De Houwer, A., (1995). *Bilingual Language Acquisition*, in Fletcher, Macwhinney, *The Handbook of Child Language Research*, London: Blackwells.
- Della Puppa, F., (2001). *Facile! Progetto ALIAS per l'insegnamento della lingua italiana agli allievi stranieri*, Theorema.
- De Mauro, T. e Ferreri, S., (2005). *Glottodidattica e linguistica educativa*, in M. Voghera, G. Basile, A. R. Guerriero (a cura di), *E.Li.C.A: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Fabietti, U., (1982). *Didattica delle lingue moderne*, Milano: Minerva Italica.
- Favaro, G., Iori B. (a cura di), (2002). *Grammatica di base. Materiali didattici per la riflessione grammaticale*, Comune di Modena.
- ID., (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova: Liviana.
- Freddi, G., (1982). *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue*, Venezia: Editrice Cafoscarina.
- Giacalone Ramat, A., (a cura di), (1986). *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino.
- ID., (a cura di), (1988). *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: Il Mulino.
- Holec, H., (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Porcelli, G., (1994). *Principi di Glottodidattica*, Brescia: La Scuola.
- Semin, G., (1989). *Language use in intergroup context: the linguistic intergroup bias*, in *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Stevick ,E.W., (1963). *A Workbook in Language Teaching*, New York: Abingdon Press.
- ID., (1976). *Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Newbury House: Rowley Mass.
- ID., (1990). *Humanism in Language Teaching*, Oxford: University Press.

- Taeschner, T., (2003). *Il sole è femmina*, Roma: D.I.T.I.
- Titone, R., (1996). *Bilingual Education as a Big Game*, Recanati: ELI s.r.l.
- ID., (1980). *L'insegnamento delle lingue nel mondo*, Quaderni del C.I.L.A., Perugia: Ed. Guerra.
- ID., (1991). *Orizzonti della glottodidattica*, Quaderni del C.I.L.A., Perugia: Ed. Guerra.
- ID., (1993). *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Quaderni del C.I.L.A., Perugia: Ed. Guerra.

## **Documenti**

- AMNESTY INTERNATIONAL, *Rapporto annuale 2001*, Firenze: ECP.
- C.M., n. 205 /90, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; C.M. n.73/94, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*; art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02.
- C.M., n. 205 /90, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; C.M. n.73/94, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*; art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02.
- COMMISSIONE EUROPEA, (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- D.M. 31 luglio 2007, *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Fioroni G., *Cari dirigenti, cari insegnanti*, in M.P.I., *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, *Dieci Tesi per un'educazione linguistica e democratica*, "Lingua e Nuova Didattica", <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), *Dieci*

*Tesi per un'educazione linguistica e democratica, "Lingua e Nuova Didattica".*

Clifford, J., (2002). *Prendere sul serio la politica dell'identità*, tr. it. "Aut aut", n. 312.

L'ISTITUTO DI RICERCA DEGLI INNOCENTI ha curato per la Presidenza dei Ministri, Dipartimento degli affari sociali, Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, Firenze 1997 intitolato emblematicamente *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*.

Eurydice, (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*.

LIBRO VERDE - *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* {SEC (2008) 2173- Commissione Europea}.

M.I.U.R., (2005). *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

QUADERNO BIANCO sulla Scuola, (2007) M.P.I. e M.E.F.

Belotti, V., Onelli, P., (1997). *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*, Rapporto 1997, Istituto degli Innocenti, Firenze.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, (2008). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. A.S. 2007/08, Roma.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, (2003). *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica - Piano d'azione 2004-2006*, Bruxelles.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana - Scuole statali e non statali*, Anno scolastico 2006-2007.

### **Sitografia (al 31.12.08)**

Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia - indire,

[http://www5.indire.it:8080/intercultura\\_scuole/granrospalia](http://www5.indire.it:8080/intercultura_scuole/granrospalia).

Cananzi, P., *Unità didattiche semplificate*, in

<http://xomer.alice.it/scuolaacolori/intercultura/materiali.html>.

Cillo, D., *Educazione e scuola*, in

<http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/stranew.html>

EDUCATION & TRAINING, in

<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm?CFID=214933&cftoken=39932057&fuseaction=ProjDetail&ID=511&lang=EN>

Favaro, G., *L'insegnamento dell'italiano come lingua 2*, in

[http://www.educare.it/Frontiere/intercultura/didattica/indicazioni\\_didattiche\\_2.html](http://www.educare.it/Frontiere/intercultura/didattica/indicazioni_didattiche_2.html)

.

Favaro G., *Percorsi interculturali*, in

[http://xoomer.alice.it/scuolaacolori/intercultura/percorsi\\_interculturali.html](http://xoomer.alice.it/scuolaacolori/intercultura/percorsi_interculturali.html).

M.I.U.R., *Best Practices*, in

[http://www.pubblica.istruzione.it/innovazione/news/2004/netdays\\_vincitori.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/innovazione/news/2004/netdays_vincitori.shtml)

Omodeo, M., *Materiali didattici realizzati dalle équipes Cospe per l'inserimento di allievi d'origine straniera nelle scuole italiane*, in

<http://www.socrates-me-too.org/metoo.htm>.

Tosi, A., *Italiano come lingua seconda. Testi di facile lettura per lo studio delle materie scolastiche*, in <http://www.iprase.tn.it/old/italiano.html>.