

Promuovere un'educazione linguistica interculturale

Fostering intercultural language education

Raffaella Biagioli
Professoressa associata
Università degli Studi di Firenze

Sommario

Per lungo tempo la rimozione della lingua madre è stata considerata dagli insegnanti come la premessa indispensabile per poter imparare la nuova lingua, sottovalutando la validità che l'interferenza tra i due sistemi linguistici differenti può comportare in termini di ulteriore arricchimento di ciascuno di essi. La scuola dovrebbe guardare alla diversità linguistica e culturale, attribuendo ad essa valore aggiuntivo e mai sottrattivo. L'insegnamento dell'italiano L2 nel contesto scolastico deve rispondere a due grandi necessità: permettere a bambini e ragazzi che parlano altre lingue di apprendere l'italiano per comunicare a scuola e fuori dalla scuola; permettere loro, nel tempo stesso in cui imparano l'italiano per gli usi comunicativi fondamentali, di continuare gli studi nella nuova lingua, seguendo le altre discipline utilizzando modalità di supporto affettivo/relazionale.

Parole chiave: lingua madre, diversità linguistica, scuola, didattica, insegnamento linguistico.

Abstract

For a long time the removal of the mother tongue was considered by teachers as the indispensable premise for learning the new language, underestimating the value that the interference between the two different language systems can bring in terms of further enrichment of each. Lack of adequate support from educational institutions leads to fragility and identity crises. The school should look at linguistic and cultural diversity, attributing to it an additional and never subtractive value. The teaching of Italian L2 in the school context must respond to two major needs: to allow children and young people who speak other languages to learn Italian in order to communicate at school and outside school; to allow them, at the same time that they learn Italian for basic communicative uses, to continue their studies in the new language, following the other disciplines using affective/relational support methods.

Keywords: native language, language diversity, school, didactic, language teaching.

1. Diffondere la cultura inclusiva a scuola

La formazione interculturale viene riconosciuta come uno dei cardini dell'educazione alla cittadinanza partecipata, che si fonda principalmente sul senso di appartenenza al progetto di scuola e vede, nel contesto scolastico, il luogo principe per l'esercizio della democrazia e dell'educazione al rispetto. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture diverse.

La varietà delle situazioni ed esperienze dei bambini con background migratorio rimanda all'idea di un mosaico le cui tessere sono formate da storie e biografie molto differenti ma tutte accomunate da alcuni tratti: anzitutto, dal bisogno di costruire un'identità sfaccettata e un senso di appartenenza non esclusivo, che consenta a ogni bambina o bambino di armonizzare le molteplici storie, conoscenze e competenze che caratterizzano il proprio vissuto. Un vissuto talvolta segnato dalla solitudine, dalla marginalità sociale e culturale e da difficoltà di inserimento dei genitori con conseguenze non indifferenti sul piano psico-affettivo e cognitivo.

Questi bambini e ragazzi sono giornalmente chiamati a misurarsi con una realtà distante dalla propria e fatta di «alterità» (Biagioli, 2005, p. 68) di «decostruzione» (Catarci e Macinai, 2015, pp. 87-90), di privazione del proprio sé linguistico, e il lavoro

di diffusione e disseminazione della cultura inclusiva è un processo lungo che necessita di tutta la gradualità del caso, anche là dove il significato profondo dell'educazione interculturale trova risponidenza nella sensibilità degli operatori. Infatti, non bisogna dare per scontato che le azioni messe in campo siano sufficienti a garantire una scuola inclusiva, visto che ancora molti sono gli aspetti da affrontare e da migliorare, e sono da affinare gli strumenti di monitoraggio e documentazione delle buone pratiche progettate utilizzando materiali linguistici quali narrazioni di vario genere che appartengono alle tradizioni culturali e letterarie degli studenti immigrati. Date per certe le criticità che spesso emergono sul rendimento, in particolar modo nelle discipline linguistiche degli alunni di origine non italiana, la messa in atto di una diversa metodologia di insegnamento di italiano L2 può porre le fondamenta per un migliore apprendimento della lingua base e della lingua di studio e portare ad un atteggiamento di maggiore benessere negli alunni. La relazione affettiva adulto-bambino mette in moto dinamiche complesse di tipo cognitivo ed emotivo (Petter, 2006) e prevede il costituirsi di tre tipi di disponibilità: quella di accettare tutti gli allievi e dare loro l'aiuto di cui hanno bisogno, essere disponibili a valorizzarli mettendo in evidenza gli aspetti positivi delle loro prestazioni, ed essere disposti ad un atteggiamento di rispetto per le loro persone. In tal modo i bambini stabiliscono un rapporto affettivo positivo nei confronti delle persone che li aiutano a crescere nell'apprendimento. La capacità dell'insegnante è anche quella che, oltre le sue competenze disciplinari, cerca di leggere, analizzare e dare significato alle esperienze attraverso una costante rielaborazione e restituzione delle medesime. Significa saper accettare la relazione e la conflittualità dei sentimenti contrastanti, per poter conoscere, osservare e trasmettere, imparare ad ascoltare l'altro, esprimendo pienamente i due ruoli di mediazione dell'insegnante: quello intellettuale e quello affettivo (Postic, 1983; Rogers, 1980). Per favorire la costruzione di un'alleanza di cura, è necessario focalizzare l'interesse educativo e tentare di dare significato al percorso complesso dell'incontro, accettando la fatica della comunicazione, della relazione, dell'apprendimento, della riflessione creando lo spazio dell'incontro con persone che hanno una storia, proposte e paure da raccontare (Grassello, 2012, pp. 18-19).

2. La relazione con le famiglie

È fondamentale instaurare una relazione positiva con le famiglie degli alunni stranieri, una relazione basata sul dialogo, sul confronto, sulla condivisione, per conoscere meglio i bambini e la loro storia, così da riuscire ad affrontare e a superare insieme gli ostacoli e valorizzare le differenze: accoglierle significa anche aiutarle a superare il delicato percorso di destrutturazione-ristrutturazione identitaria che il viaggio della migrazione ha comportato (Biagioli, 2019, pp.103-167). Significa inoltre supportarle lungo il difficile cammino della trasformazione sociale e culturale sul modo di vivere, di pensare, di relazionarsi. Tali trasformazioni possono produrre anche ripercussioni sulla struttura e sulle dinamiche familiari, sul modo stesso di intendere la famiglia e non possono essere sottovalutate sul piano pedagogico-educativo per cercare di ridurre quel senso di inadeguatezza e imbarazzo iniziale che allontanano i genitori dalla vita scolastica dei loro figli e farli sentire, al pari dei genitori italiani, parte attiva nel processo formativo del ragazzo. «Accogliere la famiglia e accompagnarla ad una graduale integrazione corrisponde a coinvolgerla e renderla partecipe delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell'alunno» (Cicciarelli, 2019, p. 8). La scuola, anche senza volerlo, afferma Favaro (2018), mette in discussione il proprio ruolo di genitore capace a sostenere il bambino nel labirinto dei

nuovi apprendimenti: un genitore inadeguato nelle competenze comunicative che non può utilizzare le abilità acquisite altrove.

Nei bambini con background migratorio il problema dell'identità culturale e linguistica si lega alla percezione della propria lingua e della propria cultura familiare, infatti, le componenti simboliche della lingua rimandano a processi mentali come la concettualizzazione del tempo e dello spazio e di altre categorie e ad altri modelli propri della cultura del Paese di origine (Vaccarelli, 2001, pp. 45-46). Per questo è importante che la scuola non richieda palesemente l'abbandono della lingua materna (che invece mantiene il valore di lingua simbolica e affettiva) poiché questo può portare ad un bilinguismo sottrattivo in cui l'unica lingua da valorizzare risulta quella del Paese d'accoglienza (Cummins, 1986).

3. L'influenza della lingua madre nell'apprendimento della nuova lingua (L2)

Le principali teorie che, a partire dalla metà del secolo scorso, hanno iniziato ad indagare sui processi di acquisizione di una lingua, rispondendo al perché e in che misura è importante mantenere, valorizzare e continuare a sviluppare la lingua madre, sono tutte concordi nell'affermare che i processi di acquisizione di una lingua, a prescindere che si tratti di prima o seconda, vanno collocati e spiegati tenendo conto dell'ambiente e del contesto nel quale essi avvengono e delle interazioni dell'apprendente con la situazione in cui vive e comunica (Ravelli, 2009, p. 119; Pallotti, 1998, pp. 59-60). Esse hanno anche mostrato che apprendenti con retroterra linguistici diversi seguono percorsi simili nell'acquisizione di certe strutture di una L2 e nell'ordine in cui essa avviene. Quindi, ambiente, contesto, interazione, caratteristiche strutturali e tipologiche della lingua madre sono variabili fondamentali all'interno delle quali agiscono non solo fattori linguistici, ma anche fattori cognitivi, socio-affettivi e psicologici. Il mantenimento della lingua madre favorisce la crescita cognitiva, con risvolti positivi (Silva, 2008). Intorno agli anni Cinquanta, la teoria comportamentista (Skinner, 1957) ha enfatizzato il ruolo della lingua madre considerandolo di cruciale importanza nel processo di apprendimento della seconda lingua. Formulato nell'ambito degli studi psicologici per spiegare il comportamento umano e animale, il comportamentismo costituisce la prima teoria dell'apprendimento alla quale la didattica delle lingue ha fatto esplicitamente riferimento (Diadori *et al.*, 2009, pp. 92-96). Nella prospettiva comportamentista, l'apprendimento di una lingua, sia prima che seconda, consiste nell'acquisizione di «abitudini senso-motorie» (ibidem), di carattere inconscio, derivate dall'associazione di una particolare risposta ad un determinato stimolo, proveniente dall'ambiente. L'acquisizione di una abitudine è favorita: dall'imitazione, attraverso cui l'apprendente riproduce suoni e strutture ascoltati nell'ambiente; dalla frequenza, per cui quanto più un enunciato è pronunciato e uno stimolo prodotto, tanto più si verificherà la probabilità che l'apprendente consolidi una abitudine; dal rinforzo, cioè dal comportamento che seguendo la risposta, può rafforzare o inibire l'associazione con uno stimolo. In quest'ottica, un bambino imita ciò che sente, riceve una conferma e una risposta positiva anche in termini di efficacia comunicativa e in questo modo, incoraggiato dall'ambiente, continua ad acquisire nuovi suoni, nuove parole e strutture (Favaro, 2002, p. 72). Se apprendere significa quindi sviluppare abitudini senso-motorie, l'insieme di quelle acquisite imparando la lingua madre può influenzare l'apprendimento di una seconda lingua.

Una critica al modello comportamentista venne dal linguista Noam Chomsky (cit. in Favaro, 2002, p. 73; Chomsky, 1976; 1986) che, a partire dagli anni Settanta sviluppò un modello alternativo fondato su principi cognitivisti: l'apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificamente umana, ad

imparare una lingua: così come un bambino nasce già programmato per sviluppare le varie funzioni biologiche, egli nasce programmato anche per sviluppare la lingua.

L'acquisizione del linguaggio non sarebbe dunque il risultato di imitazioni e abitudini rinforzate, ma di un processo creativo che fa leva su un dispositivo innato (LAD *Language Acquisition Device*, chiamato anche Grammatica Universale Innata, GU). Tale dispositivo innato è comune a tutte le lingue e viene attivato da esempi o input della lingua che si deve apprendere, consentendo all'individuo, a partire dai dati linguistici a cui è esposto, di formulare ipotesi sul funzionamento del sistema linguistico e di verificarle, operando un confronto con l'input ottenuto dall'ambiente. Essa ha inoltre dato impulso a studi sugli errori tanto che, nella prospettiva cognitivista, la nozione di errore muta e assume una nuova valenza e diventa una manifestazione di apprendimento (Corder, 1967; 1983). I contributi di Chomsky hanno quindi aperto la strada a studi sugli errori e sulla lingua dell'apprendente, i risultati dei quali hanno permesso di gettare luce sul processo di apprendimento di una lingua seconda (Giudizi, 2019). Non a caso, partendo da questi presupposti, negli anni Settanta, venne formulata l'ipotesi secondo la quale l'acquisizione della L2 non è uniforme e prevedibile perché non percorre mai lo stesso cammino: essa differisce da quella della L1 perché l'apprendente, oltre alla conoscenza innata, ha a disposizione anche la conoscenza specifica della lingua madre e possiede dunque un esempio di realizzazione dei principi universali. Inoltre, il rapporto tra linguaggio e cognizione è diverso nell'apprendimento della seconda lingua, poiché questo ha generalmente luogo quando l'individuo è in uno stato di sviluppo cognitivo più avanzato di quello del bambino che acquisisce la lingua materna. Attraverso lo studio delle caratteristiche della lingua rivolta ai bambini si è successivamente sviluppata la teoria interazionista secondo la quale le modifiche apportate istintivamente da chi si prende cura del bambino sono quelle che gli permettono di apprendere.

Nel modello interazionista, a differenza di quello generativo, non vengono postulate categorie o regole linguistiche innate (Diadori *et al.*, pp. 92-96). La lingua rivolta ai bambini è caratterizzata da un'enunciazione più lenta, maggiore variazione dei toni, ripetizioni frequenti, sintassi semplificata, argomenti contestualizzati e legati al *qui e ora*.

Ai contributi apportati dai fautori del comportamentismo, innatismo e interazionismo vanno aggiunti i risultati delle ricerche, sempre più diffuse e numerose, condotte sull'interlingua che hanno dimostrato che bambini e ragazzi stranieri con retroterra linguistici diversi attraversano tappe e stadi evolutivi, presentando tra loro differenze, ma anche molte affinità. Questa nuova consapevolezza permette di superare le teorie comportamentiste e attribuire alla L1 un ruolo positivo nell'apprendimento della L2. Infatti, indipendentemente da quale sia la lingua d'origine, gli apprendenti presentano nelle produzioni iniziali forme ricorrenti, come ad esempio le omissioni degli articoli e delle preposizioni, dei pronomi, l'utilizzo di verbi connessi ad azioni ripetute, di formule per regolare le interazioni più frequenti con i compagni di classe e con le insegnanti «finito, capito maestra, dammi» (Pallotti, 1998, pp. 59-60). Queste presenze e assenze si modificano, si integrano, evolvono con sorprendente velocità ma in tempi diversi da apprendente ad apprendente, facendoci riflettere sul fatto che lo sviluppo della L2 non solo procede secondo un ordine prevedibile, ma che ogni apprendente possiede una propria versione della grammatica della L2, cioè un sistema linguistico che evolve a seguito dell'introduzione di nuove regole.

Il sistema linguistico di «interlingua»¹, come definito da Selinker (1972; 1984, p. 29), riguarda il tentativo di produzione da parte dell'apprendente della lingua obiettivo, che ogni giorno si arricchisce e si modifica, governato da principi provvisori di regolarità, soggetto a complessità crescente. La novità consiste nel riconoscere la creatività dell'apprendente, considerato «soggetto attivo» (ivi, p. 151) che, evolvendo nei diversi

stadi di competenza linguistica, cerca di costruirsi, finché non raggiunge la lingua obiettivo, un sistema linguistico corredato di proprie regole e funzioni (Corder, cit. in Chini, 2005, p. 22.). Gli stadi di interlingua attraversati dagli alunni sono uguali, ciò che varia è la velocità nei vari passaggi più che le caratteristiche degli stessi. La fase di silenzio è la fase del disorientamento totale che inizia quando l'alunno straniero fa il suo primo ingresso nell'ambiente scolastico. Durante questo periodo, che può avere una durata variabile in relazione ad una serie di fattori come la personalità e i ritmi individuali del singolo alunno, la precedente esperienza di scolarizzazione, l'impatto con la nuova lingua e cultura, l'atteggiamento del gruppo, l'alunno si limita ad ascoltare senza azzardare le produzioni di frasi in lingua italiana. Il ruolo dell'insegnante durante questa fase è quello di programmare interventi più adeguati alle singole situazioni con l'obiettivo di rispettare la fase di silenzio iniziale, evitando di condurre l'apprendente ad una produzione forzata. Finito il periodo di silenzio, in cui l'alunno tenta di identificare suoni più o meno diversi da quelli della lingua madre e cerca strutture salienti e ricorrenti che gli permettano di orientarsi, inizia a svilupparsi la prima fase dell'interlingua (Giudizi, 2019; Mastromarco, 2010). Nella prima fase definita *prebasica*, l'output dell'apprendente è costituito da elementi lessicali, che formano un vocabolario minimo per la sopravvivenza, e pochi elementi funzionali. Le prime produzioni sono infatti caratterizzate da singole parole o formule non analizzate che l'apprendente impiega per esprimersi. Si tende ad usare soprattutto parole chiave con una modalità comunicativa che dipende fortemente dal contesto e dall'interlocutore che con i suoi, consente al discorso di progredire. Successivamente, l'*output* inizia a mostrare una organizzazione delle frasi con un predicato verbale, non flessivo, intorno al quale si dispongono gli argomenti. Tale fase è caratterizzata dall'esigenza di raccontare situazioni personali, di parlare di sé, delle proprie emozioni, di rispondere alle sollecitazioni dell'insegnante che stimola la narrazione con immagini, scene disegnate. Nella fase successiva dell'interlingua chiamata *post-basica* gli enunciati iniziano a presentare una struttura vicina a quella della nuova lingua. Alla luce delle sequenze acquisizionali osservate, è stata avanzata, soprattutto da Pienemann (cit. in Chini, 2011, p. 3), l'ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) secondo cui l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale. In sintesi, sarebbe insegnabile solo ciò che in un certo momento è imparabile, che si colloca cioè immediatamente dopo lo stadio già raggiunto dall'apprendente in una certa sequenza acquisizionale. Il concetto di input comprensibile è stato introdotto da Krashen (1981) che, a partire dalla differenza evidenziata tra il termine acquisizione e apprendimento, individua negli anni Ottanta del Novecento alcuni fattori interni che condizionano l'acquisizione della L2: il monitor, l'input comprensibile e il filtro affettivo, cioè i motivi dell'apprendente, le sue esigenze, gli atteggiamenti e gli stati affettivi (Vaccarelli, 2001). Vi è il rimando inevitabile alla lingua madre dell'apprendente, che può influenzare le strategie acquisizionali di una L2, prima a livello fonetico, lessicale e sintattico, in seguito più lieve nella testualità e nella pragmatica.

4. Didattica e insegnamento linguistico

Dunque, il riferimento alla L1 può costituire un'utile risorsa psico-affettiva cui fare appello anche in considerazione della sua forte valenza sociale e culturale e, come afferma Favaro (2013), nella «testa di un bambino ci sarebbe posto per due lingue» e conservare la L1 avrebbe sugli alunni allogloti riscontri positivi sia dal punto di vista psico-affettivo, sia sociale, sia cognitivo (ivi, p. 116). La lingua consente l'incontro con gli altri e le altre ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte,

dell'identità personale e di gruppo. Il legame tra la lingua e la costruzione della propria identità personale è quindi profondo e indissolubile. La lingua madre è la lingua che nasce e si sviluppa nell'ambiente familiare, e pertanto, non è un oggetto da accantonare e dimenticare, ma è parte integrante della storia, della vita di ognuno di noi. Spesso gli insegnanti ritengono che la premessa indispensabile per imparare la nuova lingua sia quella di comunicare solo con la lingua del nuovo Paese sottovalutando e non riconoscendo la validità che l'interferenza tra i due sistemi linguistici differenti può comportare in termini di ulteriore arricchimento di ciascuna di esse. Ancora oggi alcuni insegnanti imputano gli errori e le difficoltà comunicative in italiano al fatto che l'alunno continua a usare a casa la lingua materna, senza rendersi conto che ignorare la storia culturale dell'alunno neoarrivato comporta gravi squilibri a livello identitario e psicologico. può sedimentare un'immagine di sé svalorizzata e far provare sensi di colpa per aver tradito le aspettative familiari di continuità e di fedeltà alle origini. Se il bambino non trova più un rapporto con il suo corpo, che vede diverso dagli altri, se i gruppi di riferimento richiedono scelte *autoescludenti*, se anche la lingua materna arriva ad assumere il significato della distanza e dell'estraneità, diventa facile giungere ad un'identità relegata in spazi marginali di tutte e due le culture, di tutte e due le lingue (Vaccarelli, 2001, pp. 56-57). La mancanza di un supporto adeguato da parte delle istituzioni educative e sociali può generare nelle giovani generazioni dell'immigrazione fragilità, fratture e vere e proprie crisi identitarie. Per tali ragioni oggi la scuola, e non solo, dovrebbe guardare alla diversità linguistica e culturale, attribuendo ad essa valore aggiuntivo e mai sottrattivo. Dovrebbe fin da subito costruire «un'identità plurale» (Silva, 2011, p. 35). «Il bambino con background migratorio può trovare nella scuola un ambiente che si avvale, per le operazioni di apprendimento e per la trasmissione dei contenuti legati alle discipline di studio, di elementi conoscitivi che non sempre sono posseduti dal soggetto culturalmente diverso» (Biagioli, 2019, p. 117).

La teoria dello studioso canadese Jim Cummins (1976) prevede che lo sviluppo della L1 può essere visto come interdipendente rispetto a quello della seconda lingua, a patto che questa sia stata sufficientemente sviluppata, e rappresenterebbe un presupposto basilare per l'acquisizione di una nuova lingua, evitando possibili svantaggi cognitivi. Con questa considerazione, Cummins formula l'ipotesi definita *Threshold Hypothesis*, utile per spiegare il motivo del fallimento scolastico conseguito da molti studenti appartenenti a minoranze linguistiche (Cummins, 1986). Oltre ad aver notato che l'età in cui l'alunno straniero viene in contatto con la nuova lingua è fondamentale per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo ed il rendimento scolastico e che ad ogni fascia di età corrisponde una precisa gamma di sensazioni e bisogni da parte dell'apprendente, Cummins ha dimostrato che la mente umana è in grado di far funzionare perfettamente due lingue con la stessa facilità e senza il minimo aggravio, tanto che il mantenimento della lingua d'origine favorirebbe lo sviluppo cognitivo del bambino immigrato assicurandone il successo scolastico. Perché il bilinguismo sia una chance, e non un ostacolo all'apprendimento, l'alunno deve quindi possedere una competenza da parlante nativo, ossia raggiungere il livello soglia (*threshold level*) almeno in una delle due lingue. Se il bambino non possiede capacità linguistiche adeguate all'età almeno in uno dei due codici, nessuna lingua potrà servirgli per la sua crescita cognitiva (Giudizi, 2019).

L'insegnamento dell'italiano L2 nel contesto scolastico deve rispondere a due grandi necessità: permettere a bambini e ragazzi che parlano altre lingue di apprendere l'italiano per comunicare a scuola e fuori dalla scuola; permettere loro, nel tempo stesso in cui imparano l'italiano per gli usi comunicativi fondamentali, di continuare gli studi nella nuova lingua del Paese d'accoglienza, seguendo le altre discipline (cfr. Biagioli, 2020). L'alunno deve quindi acquisire una competenza specifica in italiano, considerato sia

come lingua di comunicazione, sia come lingua di scolarizzazione, di studio. Ma il raggiungimento di un livello di competenza adeguato dell'italiano L2 scolastico, settoriale, richiede tempi più lunghi e sostegni efficaci per periodi non brevi, sostegni indispensabili per condurre gli studenti a comprendere con più facilità i testi di studio. Occorre consentire ai bambini di imparare a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su sé stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando in maniera più approfondita i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti. Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati (MIUR, 2012, p. 16). Solo così facendo, si pongono le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria. Sono le relazioni e gli affetti a radicare giorno dopo giorno la nuova lingua dentro di sé attraverso usi inconsci e incontrollati, acquisizioni pensate e impensate (Salvadori, Blondeau e Polimeni, 2020).

5. Metodologie e strumenti: esplorare l'identità linguistica

I bambini, quando entrano nella scuola dell'infanzia, iniziano a percepire se stessi come separati dai loro genitori (Eccles, 1999). Parte di questa identità separata è la loro identità linguistica come parlanti di una o più lingue (Block, 2014). Gli insegnanti hanno l'opportunità di esplorare ciò che l'identità linguistica significa per questi bambini (Cummins e Early, 2011) incoraggiandoli a identificare le lingue che parlano e avviando una discussione sull'utilità di conoscere più di una lingua. Queste azioni riconoscono il valore delle diverse risorse culturali e linguistiche che i bambini portano in classe. Il riferimento a queste risorse linguistiche durante l'apprendimento in classe attinge alla conoscenza precedente e può aiutare i bambini a vedere collegamenti più forti tra l'apprendimento a casa e a scuola. Questa esplorazione inizia un dialogo che migliora le relazioni tra insegnanti e studenti e tra gli studenti (Dressler, 2014).

Un compito adatto all'età che può essere usato da bambini provenienti da una varietà di background linguistici è il Language Portrait Silhouette (LPS), in cui gli studenti rappresentano le loro lingue su una sagoma disegnata di un corpo (Krumm e Jenkins, 2001). L'espressione simbolica dell'identità linguistica attraverso il compito LPS (vedi Figg. 1-2) è combinata con le descrizioni verbali dei bambini sul perché hanno scelto quei colori, quelle forme e quei simboli. Un'analisi multimodale (vedi paragrafo successivo) ha fornito una visione delle identità linguistiche (Busch, 2010; 2012) per esplorare l'espressione della competenza multilingue, che è quella di produrre un testo scritto da accompagnare al loro disegno colorato. L'indicazione è quella di colorare la figura che viene consegnata con le lingue conosciute, scegliendo un colore diverso, per poi spiegare perché sono stati scelti i colori e perché sono stati inseriti in quel punto. Attraverso i ritratti linguistici è possibile visualizzare il proprio repertorio linguistico utilizzando il contorno di una silhouette corporea.

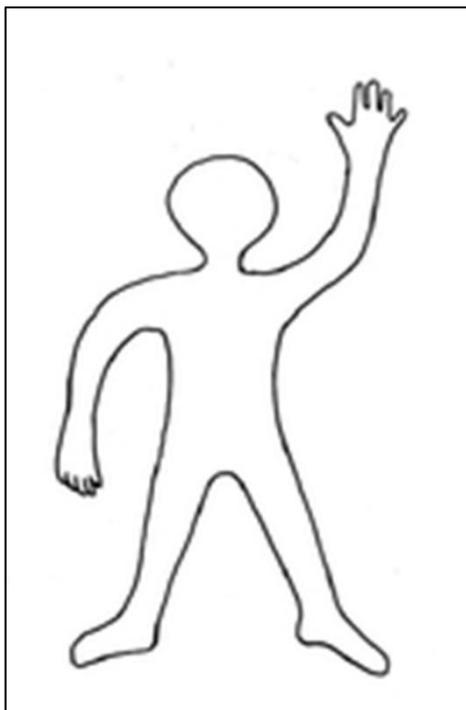


Fig. 1: Il Mio ritratto linguistico “io parlo molte lingue. Usa un colore per ogni lingua che parli, descrivi perché e con chi la parli.
Fonte: Busch, 2018.



Fig. 2: Silhouette del ritratto linguistico
Fonte: rielaborazione grafica in proprio tratta da Busch 2018.

In seguito, ad ogni bambino viene chiesto individualmente: “Parlami del tuo disegno”. Molti bambini approfittano della figura del *Language Portrait Silhouette* (LPS) per allineare i loro linguaggi secondo le parti del corpo e attraverso l’uso di bandiere (similmente ai bambini nello studio di Lundell, 2010). La testa o il cervello rappresentano spesso il sapere.

La multimodalità del compito ha offerto ai bambini molteplici forme di rappresentazione (orale, visiva, testuale) e ha portato a rappresentazioni semiotiche metaforiche (ad esempio, colore, forme, bandiere) (Kress, 2010). Videoregistrare i bambini ha richiesto loro di trasformare la loro modalità manuale e visiva di disegno nella modalità verbale del linguaggio come discorso aumentato dal gesto (principalmente indicando) (Kress e van Leeuwen, 2006). Chiedere ai bambini di descrivere il loro LPS offre loro l’opportunità di parlare di tutte le loro lingue. L’LPS è utile, inoltre, per far parlare i bambini di tutti gli aspetti della loro identità linguistica e per portare in classe lingue che altrimenti non sarebbero state discusse, validando così queste lingue nel contesto scolastico (Cummins e Early, 2011). L’uso dell’LPS dimostra una modalità in cui lo strumento può essere utilizzato per avviare e facilitare una discussione sull’identità linguistica in classe, ricorrendo anche ai gesti con mani e piedi quando non possono esprimersi con le parole.

Per gli insegnanti, l’LPS può fornire un catalizzatore per il dialogo e la comprensione dell’identità linguistica attraverso un’attività semplice che fornisce materiale prezioso per la discussione. Gli insegnanti e i bambini possono discutere quali lingue sono usate dai compagni di classe, cosa significa essere multilingue e in quali situazioni usiamo le nostre diverse lingue. Possono attingere alle *affordances* della multimodalità, compresi i colori e i simboli (Kress e van Leeuwen, 2006). Ci sono diversi modi in cui l’LPS può essere usato nella scuola e nella classe per avviare queste conversazioni con gli studenti. Un primo fondamentale valore aggiunto è legato alla funzione diagnostica o conoscitiva, perché la narrazione scritta o orale sui percorsi di apprendimento linguistico permette di approfondire in modo sensibile la composizione dei repertori plurilingui degli apprendenti, nonché degli usi linguistici riferibili ai diversi codici che li compongono. Gli studenti traggono beneficio dal vedere i loro insegnanti e gli altri adulti nella scuola come studenti interessati alle loro lingue ma gli adulti hanno prima bisogno di capire da soli cosa costituisce la loro identità linguistica (Morgan, 2004; Pavlenko, 2003). L’LPS è un compito semplice che potrebbe essere completato e discusso da tutti gli insegnanti e dal personale all’inizio dell’anno scolastico come un rompighiaccio, magari al primo incontro. Questo rompighiaccio permetterebbe agli insegnanti e al personale di affrontare le loro percezioni di ciò che significa essere bilingue e potrebbero trasformare i loro LPS in poster. Con la presenza di questi poster nell’ambiente scolastico, gli studenti avrebbero la possibilità di vedere e leggere le varie identità linguistiche degli adulti nel loro ambiente di apprendimento. Questi poster servirebbero per introdurre passivamente l’attività prima che venga usata in classe o, al contrario, potrebbero essere non condivisi fino a quando gli studenti non abbiano completato i loro, per incoraggiare le discussioni sull’identità linguistica senza influenzare le creazioni degli studenti ritenute particolarmente adatte ad un primo approccio auto-narrativo e di particolare interesse per la dimensione emotivo-affettiva dell’apprendimento linguistico che questo permette di sollecitare.

Per costruire la biografia linguistica è possibile lavorare anche su oggetti biografici chiedendo di scegliere cinque “oggetti” importanti o significativi (es. fotografie o brani musicali etc.) (González-Monteagudo, 2018). Dopo aver scelto gli oggetti e comunicato agli altri compagni il perché di tale scelta, ai bambini viene chiesto di scrivere alcune

righe in relazione ad ogni oggetto selezionato, sottolineando, l'importanza dell'oggetto, il suo significato e la sua potenziale relazione con i valori, i simboli e le persone coinvolte. Gli oggetti materiali possono essere un modo pertinente per accedere alla complessità biografica. Gli oggetti consentono di esplorare la cultura e le identità culturali poiché evocare gli oggetti significa anche evocare le azioni e le attività umane nella loro illimitata varietà e significato (Lani-Bayle, 2006). La cultura è fatta di pratiche materiali, ma anche di simboli, valori e credenze. Abitiamo un mondo di oggetti che caratterizzano la nostra vita quotidiana e, anche se hanno una funzione strumentale, sono sempre investiti simbolicamente ed emotivamente da esseri umani. Non possiamo evitare di produrre significato interagendo con le cose. Va sottolineato che questo senso non è solo una produzione individuale, ma che il significato si sviluppa all'interno di un quadro culturale, mediato da attività socialmente e linguisticamente condivise (González-Monteaudo, 2011).

Anche il MIUR, ne *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), suggerisce di intraprendere una duplice azione educativa, una rivolta alla valorizzazione del plurilinguismo come risorsa sociale, della scuola, del sistema, l'altra mirata alla valorizzazione del plurilinguismo individuale, ponendo tutti gli allievi su un medesimo piano rispetto al nodo della loro appartenenza culturale e concentrandosi sugli interventi specifici rivolti a sostenerli laddove vi siano fragilità e carenze, lo scopo è quello di sensibilizzare ulteriormente al tema della diversità culturale e linguistica, diffondendo atteggiamenti positivi di valorizzazione e di mantenimento dei patrimoni linguistici attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura (ivi, p. 13).

Conclusioni

La scuola italiana è chiamata a rispondere all'impegno pedagogico che, da una parte, è volto a elaborare un'idea di identità plurale e molteplice attraverso percorsi formativi plurilinguistici e pluriculturali. L'educazione plurilingue risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità per tutti (MIUR, 2014, p. 19). Per consentire agli alunni non italofoni di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni (ivi, p. 16).

Il curriculum scolastico deve rimettere al centro l'educazione alla cittadinanza, e sulla base delle indicazioni dell'Osservatorio nazionale, deve tradurre gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza in pratiche effettivamente agite. Per sua stessa natura, un'educazione alla cittadinanza attiva, democratica e interculturale deve nascere nel dialogo e nel confronto tra tutte le componenti della scuola, dai docenti alle studentesse e agli studenti soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, proponendo i valori costituzionali come faro della discussione. I contenuti per un'educazione alla cittadinanza democratica e interculturale non possono essere scissi dal suo stesso metodo. Citando Bauman (2011), la scuola è il laboratorio della discussione di un nuovo modello di cittadinanza a cui la società dovrebbe tendere, una cittadinanza universale, unica in grado di inglobare tutti e tutte: l'analisi dei contesti è propedeutica alla realizzazione di curricula che tentano di rispondere alla necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé. In questo senso, la progettazione di curricula disciplinari in chiave interculturale richiede un'approfondita ridefinizione dell'intera architettura dei programmi di insegnamento dei vari gradi scolastici. L'obiettivo che si intende perseguire è costruire, infatti, curricula di educazione plurilinguistica e pluriculturale che rispondano ad una duplice valenza formativa: valorizzare i paesi, le esperienze, le lingue degli alunni migranti e, al

contempo, arricchire i bagagli culturali degli alunni autoctoni. Non è casuale il rimando costante del MIUR (2014) ai concetti di equità formativa, di educazione di qualità, di educazione per tutti che alludono al raggiungimento di una vera e propria scuola democratica.

Note

¹ Per interlingua si intende «[...] una lingua intermedia tipica di colui (o colei) che sta apprendendo una seconda lingua e che non corrisponde né alla L1 né alla L2» (Contento, 2010, p. 107).

Bibliografia

- Bauman S. e Mazzeo R. (2011), *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson.
- Biagioli R. (2005), *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, Milano, Franco Angeli.
- Biagioli R., Gonzalez-Monteagudo J. e Petrucci C. (2018), *Ruolo e formazione degli educatori*, Torino-Paris, L'Harmattan.
- Biagioli R. (2019), *Alunni immigrati e scuola inclusiva*. In R. Biagioli e G. Giudizi, *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola*, Reggio Emilia, Ed. Junior, pp. 113-172.
- Biagioli R. (2020), *La ricerca pedagogica tra prassi e pratiche*. In R. Biagioli, M. G. Proli e S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Pisa, ETS, pp. 11-82.
- Block D. (2014), *Identità della seconda lingua*. Londra, Regno Unito, Bloomsbury.
- Busch B. (2010), *Profili linguistici scolastici: Valorizzazione delle risorse linguistiche in situazioni eteroglossiche in Sudafrica*. In «Language and Education», Vol. 24, n. 4, pp. 283-294.
- Catarci M. e Macinai E. (a cura di) (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Chini M. (2011), *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 3, n. 2, pp. 1-22.
- Chomsky N. (1976), *Reflections on language*, London, Temple Smith.
- Chomsky N. (1986), *Knowledge of language: its nature, origin and use*, New York, Greenwood.
- Cicciarelli E. (a cura di), *Guida ISMU Luglio 2019. Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano, Fondazione ISMU.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.
- Corder P. (1967), The significance of learners' errors. In *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, pp. 161-169.
- Corder P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.
- Cummins J. (1976), *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. In «Bilingualism» n. 9, pp. 1-43.
- Cummins J. (1986), *Empowering Minority Students: A framework for Intervention*. In «Harvard Educational Review», Vol. 5-6, pp. 2-88.
- Cummins J., e Early, M. (2011), *Testi di identità: La creazione collaborativa del potere nelle scuole multilingue*, Stoke on Trent (UK), Trentham Books.
- Diadori P. et. al. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Dressler R. (2014), *Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners*. In «TESL Canada Journal», n. 32, pp. 42-552. 10.18806/tesl.v32i1.1198.
- Eccles J. S. (1999), *Lo sviluppo dei bambini dai 6 ai 14 anni*. In «Il futuro dei bambini», Vol. 9, n. 2, pp. 30-44.
- Favaro G. (a cura di) (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 5, n. 1, pp. 114-127.

- Favaro G. (2018), *Essere genitori altrove*. https://www.csem.org.br/wp-content/uploads/2018/08/graziella_favaro_essere_genitori_altrove.pdf (consultato il 31/08/21).
- González-Monteagudo J. (2011), *Travail biographique en formation par les objets: entre expérience, identité et culture*. In J. González-Monteagudo (a cura di), *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*, Paris, L'Harmattan, pp. 199-221.
- Gonzalez-Monteagudo J. (2018), *Metodologie biografiche-narrative per l'integrazione*. In R. Biagioli, J. Gonzalez-Monteagudo, C. Petrucci, *Ruolo e formazione degli educatori*, Torino-Paris, L'Harmattan, pp. 26-51.
- Grassello B. (2012), *Vita di relazione con allievi insegnanti genitori*, Roma, Armando.
- Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, Milano, EduCatt.
- Giudizi G. (2019), *Il bilinguismo dei bambini: una risorsa cognitiva. La ricerca delle neuroscienze, le teorie cognitive, l'italiano L2*. In R. Biagioli e G. Giudizi, *Orizzonti pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola*, Reggio Emilia, Ed. Junior, pp.7-103.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Hoboken, New Jersey, US, Prentice Hall.
- Kress G. (1997), *Prima della scrittura: Ripensare i percorsi di alfabetizzazione*, Londra, Regno Unito, Routledge.
- Kress G., e van Leeuwen, T. (2006), *Leggere le immagini: La grammatica del design visivo*, Londra, Regno Unito, Routledge.
- Kress G. (2010), *Multimodalità: Un approccio semiotico sociale alla comunicazione contemporanea*, Londra, Regno Unito, Routledge.
- Krumm H. J. e Jenkins, E. M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen*, Vienna, Eviva Verlag.
- Lani-Bayle M. (2006), *Taire et transmettre: Les histoires de vie au risque de l'impensable*, Lyon Chronique Sociale.
- Lundell L. (2010), *What is the color of english? Representation of English in the language portraits of Sámi children*, Jyväskylä, University <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25107/URN:NBN:fi:jyu-201009212665.pdf?sequence=1> (consultato il 31/08/21).
- Mastromarco A. (2010), *A scuola: giocare, costruire, fare per...imparare l'italiano con il metodo TPR*. http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=226 (consultato il 23/08/21).
- Morgan B. (2004), *L'identità dell'insegnante come pedagogia: Verso una concettualizzazione interna al campo nell'educazione bilingue e alla seconda lingua*. In «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», Vol. 7, n. 2-3, pp. 172-188. doi:10.1080/13670050408667807
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pavlenko A. (2003), *Non ho mai saputo di essere bilingue: Reimmaginare le identità degli insegnanti*. In «TESOL Journal of Language, Identity, & Education», Vol. 2, n. 4, pp. 251-268. doi:10.1207/S15327701JLIE0204
- Petter G. (2006), *Il mestiere di insegnante*, Firenze, Giunti.
- Postic M. (1983), *La relazione educativa*, Roma, Armando.
- Ravelli L. (a cura di) (2009), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, Milano, Franco Angeli.
- Rogers C. (1980), *Potere personale*, Roma, Astrolabio.
- Salvadori E., Blondeau N. e Polimeni G. (a cura di) (2020), *Lingue maestre autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2*. «Italiano LinguaDue», n. 2, Università degli Studi di Milano.
- Skinner B. F. (1957), *Verbal behavior*, Acton, Copley Group.

- Selinker L. (1972), *Interlanguage. Product Information International Review of Applied Linguistics*. In «Language Teaching», n. 10, pp. 209-241.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> (consultato il 10/09/21).
- Selinker, L. (1984), *Current issues in interlanguage: an attempted critical summary*. In Davies, A. , Criper, C. e Howatt, A.P.R. (a cura di), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Silva C. (2008), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Reggio Emilia, Ed. Junior.
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS.